

**TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL 1971**

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST

TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL
1971

A Magyar Tudományos
Akadémia Pedagógiai Bizott-
ságának gyűjteménye

Szerkesztette: *Kiss Árpád,*
Nagy Sándor, Szarka József,
Faludi Szilárd

A kötet nevelésfilozófiai tanulmányokat és a pedagógia tudományközi kapcsolatait tárgyaló írásokat tartalmaz. A nevelésfilozófiai jellegű értekezések olyan alapvető fogalmakat és témákat fejtegetnek, melyek a pedagógiai kutatások jelenlegi, intenzívebbé váló időszakában az elvi tisztázás szempontjából nélkülözhetetlenek. Ilyenek többek között a pedagógiai tapasztalat fogalmának helyes értékelése, a nevelési cél összefüggései, a személyiség pedagógiai problémái, az eszmény és érték korunkban felmerülő időszerű szempontjai, a közösség és az individualitás problémaköre, a pedagógia és a neveléstörténet tárgya, a pedagógia tudományjellegével összefüggő kérdések. A nevelésfilozófiai kutatások természetes módon vezetnek el a tudományközi (ún. interdiszciplináris) kérdésekhez. Ez a magyarázata annak, hogy a szorosabban vett nevelésfilozófiai tanulmányok mellett a kötet interdiszciplináris és összehasonlító pedagógiai tanulmányokat is tartalmaz.



AKADÉMIAI KIADÓ
BUDAPEST

TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL
1971

TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL
1971

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK
GYŰJTEMÉNYE



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST 1972

Szerkesztette

KISS ÁRPÁD

NAGY SÁNDOR

SZARKA JÓZSEF

FALUDI SZILÁRD

© Akadémiai Kiadó, Budapest 1972

Printed in Hungary

TARTALOMJEGYZÉK

<i>Előszó</i>	11
<i>Szarka József</i> : A pedagógiai tapasztalat nevelésfilozófiai értelmezése	15
<i>Bábosik István</i> : Személyiség és pedagógia	37
<i>Mihály Ottó</i> : A nevelés célelmélete mint nevelésfilozófiai probléma	67
<i>Zrinszky László</i> : Eszmény és érték (Egy nevelésfilozófiai probléma elágazásai)	99
<i>Salamon Zoltán</i> : A közösségi nevelés értelmezésének problémái (Személyiség és közösség)	119
<i>Nagy Sándor</i> : A pedagógia tárgyának jelenkori problematikája	161
<i>Földes Éva</i> : A neveléstörténet tárgya, funkciója a pedagógia táguló határaival, elágazó problematikájával összefüggésben	193
<i>Jóború Magda</i> : Az összehasonlító pedagógia néhány időszerű kérdése	213
<i>Kiss Árpád</i> : A neveléstudományi kutatás interdiszciplináris jellege	235
<i>Kelemen László</i> : A pedagógia interdiszciplináris kérdései	267
<i>Vág Ottó</i> : A neveléstörténet kutatási területeinek és interdiszciplináris kapcsolatainak rendszere	297

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	11
<i>Сарка, Йозеф</i> : Толкование педагогического опыта с точки зрения педагогической философии	34
<i>Бабошик, Иштван</i> : Личность и педагогика	66
<i>Михай, Отто</i> : Теория цели воспитания как проблема педагогической философии	97
<i>Зрински, Ласло</i> : Идеал и ценность (ответвления одной из проблема педагогической философии)	116
<i>Шаламон, Золтан</i> : Проблемы толкования воспитания в коллективе (личность и коллектив)	158
<i>Надь, Шандор</i> : Современная проблематика предмета педагогики	190
<i>Фёльдеш, Ева</i> : Предмет и функция истории педагогики в связи со всё более раздвигающимися её границами и расширяющейся проблематикой её	211
<i>Йобору, Магда</i> : Некоторые актуальные вопросы сравнительной педагогики	233
<i>Киши, Арпад</i> : Интердисциплинарный характер исследований в области педагогики	264
<i>Келемен, Ласло</i> : Интердисциплинарные вопросы педагогики	294
<i>Ваг, Отто</i> : Система областей исследований по истории педагогики и ее интердисциплинарных связей	322

CONTENTS

<i>Introduction</i>	11
<i>Szarka, József</i> : Educational-philosophical interpretation of pedagogical experience	35
<i>Bábosik, István</i> : Personality and pedagogy	66
<i>Mihály, Ottó</i> : Aim theory of education as an educational-philosophical problem	97
<i>Zrinszky, László</i> : Ideal and value (Ramification of an educational-philosophical problem)	117
<i>Salamon, Zoltán</i> : Problems of interpretation in group-education (Personality and community)	158
<i>Nagy, Sándor</i> : Contemporary problems in the subject of pedagogy	191
<i>Földes, Éva</i> : Subject and function of educational history in relation to the expansion and variety of problems in pedagogy	211
<i>Jóború, Magda</i> : Some timely questions of comparative pedagogy	234
<i>Kiss, Árpád</i> : Interdisciplinary character of educational research	264
<i>Kelemen, László</i> : Interdisciplinary questions of pedagogy	295
<i>Vág, Ottó</i> : System of research areas in educational history and its interdisciplinary relations	323

A *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* című sorozatban ezúttal olyan kötetet vesz kézbe az Olvasó, amely nevelésfilozófiai tanulmányokat és a pedagógia interdiszciplináris kérdéseit tárgyaló írásokat tartalmaz. Bár a kötet tematikája a pedagógia művelői számára magától értetődő lehet, a szerkesztő bizottság mégis szükségesnek lát néhány megjegyzést előrebocsátani.

Mindenekelőtt némi magyarázatot igényel a kötet nevelésfilozófiai tanulmányainak csoportja. Pontosabban: magának a nevelésfilozófiának a tanulmánykötetek sorozatában való megjelenése. Bár az írások, melyek ide tartoznak, önmagukért beszélnek (és szinte valamennyi tartalmaz indokokat a marxista nevelésfilozófia szükségességével kapcsolatban), mégis célirányos így előljáróban is néhány idevonatkozó észrevételt megfogalmazni.

A pedagógiai konszenzus egyre inkább azt mutatja, hogy „A pedagógia alapjai” címen ismert pedagógiai tudományrész problematikájának kibővítése, gazdagítása szükségessé vált. „A pedagógia általános alapjai” a maga hagyományos kifejtésében megfuttatta pályáját, fontos szerepet töltött be a marxista értelemben vett pedagógia hazai és nemzetközi fejlődésében. Egyre nyilvánvalóbb azonban, hogy bizonyos témák és terminus technicusok, melyek ennek a pedagógiai tudományrésznek a körébe tartoznak, részletesebb és pontosabb kifejtésre várnak; hogy a neveléstudomány elméleti alapvetése differenciáltabb megfogalmazást igényel. Ezzel voltaképpen megjelöltük a legfontosabb funkciót, mely a nevelésfilozófiával kapcsolatban történelmileg időszerűvé lett. Lehetséges ugyanakkor, hogy „A pedagógia általános alapjai” című tárgykör bizonyos kérdései (pl. „A nevelés lehetősége és szükségessége”) új nagy témakörként illeszkednek majd a neveléstudomány rendszerébe; aminthogy kialakulóban is van a sajátos „pedagógiai antropológia”, mely az imént említett kérdéscsoport hagyományos kifejtését előreláthatóan fel fogja váltani.

Az elmondottakból következik, hogy a nevelésfilozófia részben kevesebb, részben azonban több, mint „A pedagógia általános alapjai”

című tudományrész volt. Annnyival több, amennyiben az egész pedagógia számára nélkülözhetetlen terminológiai kérdéseket, a nevelés-tudománynak mintegy az elméleti állványzatát tartalmazza, annnyival azonban kevesebb, amennyiben bizonyos ott szereplő témákat nem tartalmaz (minthogy ezek a tudomány differenciálódása folytán esetleg új fejezetekbe kerülnek).

Mindez csupán a legáltalánosabb indokolása a nevelésfilozófia szükségességének. Közelebbről tekintve a dolgot, különlegesen indokolja relatíve önálló pedagógiai tudományrészként való kezelését és részletesebb kidolgozását az a nemzetközi helyzet is, melyben a szocialista neveléstudomány van. Feltétlenül szükséges ugyanis alapvető kategóriáit, mindennapos terminus technicusait és az ezekkel kapcsolatos összefüggéseket elméletileg egyre pontosabban tisztázni, ha a maga fundamentumát szilárdítani kívánja. Erre nemcsak az említett feladat önmagában vett fontossága készíti, hanem az a körülmény is, hogy a polgári neveléstudomány újabb fejlődése kiterjedt nevelésfilozófiai vizsgálatokat hozott magával, amelyekhez viszonyítva a szocialista pedagógia álláspontjait adekvát kérdésekben kifejtteni: tudománypolitikai kötelesség. Egyúttal mindjárt meg kell jegyeznünk, hogy a polgári nevelésfilozófiai kutatás egyes tőkés országokban adott ellátottsághoz képest jelen kötet, illetve az ebben megjelent tanulmányok csak kezdeti és szerény kísérletnek tekinthetők; reményünk szerint azonban csak kutatási dotáltságukban és apparátusukban szerények, elvi-eszmei tendenciájukban — marxista—leninista értelemben vett tudományos irányultságukban — semmivel sem maradnak azon esszék színvonalá alatt, melyeket a polgári tudományosság a maga filozófiai-világnézeti bázisán létre tudott és létre tud hozni.

A nyugati (mindenekelőtt az angolszász) pedagógia ismerői előtt nyilvánvaló, hogy ott nagy erőfeszítések történnek a nevelésfilozófiai kutatások kifejlesztése és eredményessé tétele érdekében. Ehhez képest nyilvánvaló mulasztás lenne s az ideológiai kérdések megfelelő differenciáltságú kifejtésének szükségességével kapcsolatos felismerés alacsony szintjét mutatná, ha nem törekednénk a marxista értelemben vett nevelésfilozófia intenzívebb művelésére.

Szükséges itt kitérnünk olyan vonatkozásra is, mely bizonyos félreértéseket kiküszöbölhet vagy az ilyen jellegű megfontolások szelét a vitorlából kifoghatja; arról van szó, hogy a marxista értelemben vett nevelésfilozófia egyáltalán nem valamiféle újsütetű „filozófiai pedagógia”. A polgári értelemben vett „filozófiai pedagógia” a maga spekulatív jellegével mindenestől a múlté. Itt most többé nem a spekulatív pedagógiáról van szó, hanem a modern

pedagógia olyan részletéről (olyan bevezető fejezetéről), mely minden egzaktságra való törekvés mellett sem mondhat le a maga fogalmi hálózatának megfelelő szintű elméleti kifejtéséről, elméleti alapjainak differenciált kimunkálásáról. S erre ma mindenképpen szükség van. Miközben ugyanis az empirikus kutatások (pontosabban főleg a „felmérések”) s helyel-közzel a kísérleti kutatások is örvedetesen erősödnek a neveléstudományban, sajnos kevésbé intenzív azoknak az elméleti kutatásoknak a tendenciája, melyek az imént említett egzakt kutatások sikere és megfelelő elvi színvonala szempontjából is nélkülözhetetlenek. Ez a nevelésfilozófiai kötet tehát nem az egzakt kutatások „ellenpólusa” kíván lenni, hanem — ellenkezőleg — arra akar figyelmeztetni, hogy az empirikus és kísérleti, valamint az elméleti kutatások tekintetében az egyenletes fejlődés feltétlenül szükséges, ha a neveléstudomány arányos előrehaladását, kiegyensúlyozott előremozgását biztosítani akarjuk. Pontosabban, hogy az elméleti, az empirikus és a kísérleti kutatások megfelelő aránya szükséges a tudomány hiánytalan előrehaladása érdekében.

Nem fölösleges természetesen arra is utalnunk, hogy a marxista értelemben vett nevelésfilozófia tematikája még csak kialakulóban van. Mindaz, amit kötetünk e tekintetben tartalmaz, reményünk szerint reprezentálja ugyan ezt a tematikát, de korántsem tükrözheti azt még viszonylagos teljességében sem. Erre nem is vállalkozhattunk. Néhány fontos kérdésnek (mint pl. a pedagógiai tapasztalat, a személyiség, a nevelési cél, az eszmény és érték, a közösség és individualitás, a pedagógia tárgya, a pedagógia tudomány-jellege stb.) kezdeti megközelítésére, kifejtésére tehetünk kísérletet. A kötet tehát a nevelésfilozófia tekintetében kezdet kíván lenni és nem valami kész, az alapvető kérdéseket a relatív véglegesség igényével tárgyaló mű. A tudományos kutatás kollektív erőfeszítése lesz majd szükséges ahhoz, hogy a nevelésfilozófia korszerű tematikája viszonylag részletesen kialakuljon s az ilyen irányú kutatások — az empirikus és kísérleti kutatásokkal jól koordinált módon — kellően kifejlődjenek.

Mint hogy ilyen stádiumban vannak ezek a munkálatok, a szerkesztő bizottság természetesen nem törekedhetett a nézetek teljes összehangoltságának biztosítására. Megvoltak a nevelésfilozófia tematikájával kapcsolatos általános elgondolásai (rendelkezésre állt a nevelésfilozófia egyetemi programjának koncepciója is), azonban a szerzők számára széleskörűen biztosítani törekedett nemcsak az egyes nevelésfilozófiai kérdésekkel kapcsolatos koncepciók önálló megalkotásának lehetőségét, hanem a nevelésfilozófia tematikai értelmezését is. Ebből ugyan elkerülhetetlenül adó-

dik, hogy a kötet nevelésfilozófiai tanulmányai bizonyos kérdésekben nem teljesen egységes álláspontot vallanak, viszont — s ez a nagyobb előny — a szerzők a legnagyobb szabadsággal fejthették ki a nevelésfilozófiával s az egyes alapvető kérdések nevelésfilozófiai összefüggéseivel kapcsolatos elképzeléseiket. Ebben a tekintetben a szerkesztő bizottság csak ajánlott és javasolt; a nevelésfilozófia mai helyzetéből adódóan valamiféle „instrukciót” nem látott sem lehetségesnek, sem szükségesnek. Annak ellenére, hogy egyes tanulmányokban maga is regisztrált nem jelentéktelen problémákat (pl. a neveléstörténeti alapkutatások és problémátörténeti kutatások értékelését, vagy a közelmúlt egyik fontos hazai nevelésfilozófiai koncepciójának mérlegelését illetően stb.), ezeknek megoldását további viták és kutatások útján látja lehetségesnek.

Magától értetődőnek látszik, hogy a nevelésfilozófiai kutatások a legtermészetesebb módon vezetnek el a pedagógia interdiszciplináris kérdéseihöz, e kérdések minél intenzívebb tisztázásához. Ez a magyarázata, hogy a szorosabban vett nevelésfilozófiai tanulmányok mellett a kötet interdiszciplináris jellegű (és összehasonlító pedagógiai) tanulmányokat is tartalmaz. Ez teljesen megfelel az V. Nevelésügyi Kongresszus 4. témabizottsága által kifejtett téziseknek, „A neveléstudomány helyzete, feladatai, tudományközi kapcsolatai” címen lefolytatott vitája eredményeinek is. Annál inkább összetartoznak ezek a kérdések, mert miközben tágulnak a pedagógia határai, egyszersmind növekszenek az igények, hogy mind tárgyát, mind alapvető elméleti kérdéseit fokozottabban tisztáznia kell, ha csak nem óhajtja, hogy az interdiszciplináris kapcsolatok történelmileg adott szituációjában sajátos feladatait félreismerje, lehetőségeit a határtudományok és tudományközi kapcsolatok differenciálódó vonalrendszerében diffúz módon értelmezze, a tulajdonképpeni pedagógiai kérdéseket a szociológiai, közgazdasági stb. összefüggések sokaságában mintegy feloldja.

Abban a reményben bocsátjuk útjára ezt a kötetet, hogy a benne foglalt tanulmányok a fentebb mondottak értelmében „jőszolgálati” küldetést töltenek be a pedagógiai tudat és közvélemény alakítása tekintetében a neveléstudomány adott helyzetében.

A szerkesztő bizottság

A PEDAGÓGIAI TAPASZTALAT
NEVELÉSFILOZÓFIAI ÉRTELMEZÉSE

Abban a monografikus jellegű munkában,* amelyet a nevelési tapasztalat lényegéről és kutatásának módszereiről készítettem — opponenseim szerint, de az én belátásom szerint is — túlságosan kategorikusan háritottam el magamtól a filozófiai megközelítés illetékességét és szükségességét, mondván, hogy az említett dolgozatban minden kérdést *pedagógiai* kérdésként kívánunk kezelni. A nevelési tapasztalatról lévén szó, a filozófiai alaptételeket adottnak vesszük, s így sem ismertetésük, sem kommentálásuk nem szükséges, továbbfejlesztésük pedig szakmai felkészültségünk körét természetesen messze túlhaladja.

Valóban azt gondolom, hogy a filozófiai kiindulópontokat részben adottknak, részben eszköznek kell tekinteni a pedagógiai gondolatmenet kimunkálásában. Viszont a pedagógiai tapasztalat lényegének az értelmezése mégis köztes, a filozófia és a pedagógia határán vizsgálható kérdés, így a filozófiai aspektusok tárgyalása nem mellőzhető.

E tanulmányban ezeket a vonatkozásokat törekszem valamelyest elmélyíteni.

Rögtön felvethető a kérdés: a nevelésfilozófia határterület a pedagógia és a filozófia *között*? Úgy vélem, hogy határterület *is*, de még inkább a nevelés alapkérdéseinek és alapösszefüggéseinek a filozófiai általánosítás síkján való kezelése.

Ehhez a megállapításhoz azonban mindjárt magyarázatot kell fűzni. A marxista pedagógiának az utóbbi évtizedekben kialakult és megszilárdult rendszerében (tudományos rendszerről vagy a felsőfokú oktatásban kialakult szekvenciákról van-e szó, külön lehetne vitatni, de most ne vitassuk) nevelésfilozófiai fejezetet a pedagógia önálló fejezeteként nem tárgyalnak. A pedagógia általános alapja ilyesféle funkciót tölt be. Ez azonban részben több, részben kevesebb a nevelésfilozófia tartalmánál. Több annyiban,

* A szerző akadémiai doktori értekezésének vitája (Ism. Simon Péterné); Magyar Pedagógia, 1970, 3. sz.

hogy egyes megoldások szerint olyan anyagrészek tárgyalásába is belebocsátkozik, amelyek nem tekinthetők a marxista nevelésfilozófia részeinek. (Nevelésügyi rendszerek, pedagógiai kutatások konkrét módszerei, eszközei, a neveléstörténet madártávlati áttekintése stb.) Kevesebb annyiban, hogy a par excellence filozófiai aspektusokat külön nem emeli ki.

A nevelésfilozófia létének kérdését nem öncélúan kell felvetni, azt a megjegyzést is tehetjük, hogy nem voluntarista módon kell kezelni. Vagyis nem egyszerűen elhatározás, tetszés vagy nem tetszés kérdése, hogy a marxista pedagógiának szüksége van-e nevelésfilozófiára, rendszerében ilyen fejezetre. A kérdés elvi alapja a nevelésfilozófia funkcionális szükségességéből kiindulva ítéhető meg.

A körülmények változása ma funkcionálisan indokolja a marxista nevelésfilozófia kérdéseinek vizsgálatát, rendszerezését, esetleg viszonylag önálló rendszerként való kezelését.

E változást jelző egyik körülmény, hogy a szocialista társadalom mai és várható fejlődési irányát tekintetbe véve a társadalom és a nevelés viszonya lényeges módosulási tendenciát mutat, amit nincs lehetőségünk részletezni. Csak jelezni kívánjuk e változásoknak a természetét: a társadalmi hatások intenzívebbé, komplexebbé, mennyiségileg számosabbá válnak, az információk és impulzusok szaporodnak, sőt ugrásszerű növekedést mutatnak. Az információ- és hatásáradatban megnő a nevelés koordináló, irányító, orientáló és a hatásokat hatványozó szerepe. Ez a helyzet megkívánja, hogy a társadalmi folyamat alapkérdéseit az emberalakítás alapkérdéseivel vessük össze. Ezt legáltalánosabban, legáltalóbban a nevelésfilozófia síkján lehet megtenni.

A marxista pedagógia olyan alapkérdéseiről van szó, mint a politika és a nevelés összefüggése, a nevelés felépítmény-jellegének értelmezése, a nevelés mint az osztályharc része; a személyiség fejlesztésében a természeti adottságoknak és a társadalmi faktoroknak a szerepe, ezek egymáshoz való viszonya. Természetesen nem arról van szó, hogy ezeknek az alapösszefüggéseknek a marxista magyarázatát revízió alá akarjuk venni, vagy az alapigazságokat kérdésessé akarjuk tenni, de azt kötelességünk vizsgálni, hogy a valóságos társadalmi változások milyen magyarázatot indokolnak ezen összefüggések mai tartalmát illetően. Szükséges, hogy a társadalmi folyamatok konkrét tényei és jelenségei között, valamint a pedagógiai jelenségek ezekből következő változásai között fellelhető új vonásokat elemezzük.

E művelet alapja természetesen a konkrét tényanyag. Viszont az elemzést részben nevelésfilozófiai előfeltevések alapján lehet

elindítani, másfelől a következtetéseket nevelésfilozófiai síkon lehet összegezni, legáltalánosabb tanulságait összefoglalni.

Sokszor lejátszódott, de most történelmileg ismét napirendre került, hogy a nevelésfilozófia olyan korszakokban kerül előtérbe, amikor a társadalom nevelésügyi tevékenységében mélyreható változásokat érlel és sürget a fejlődés.

Ilyen korszakok mindenekelőtt a társadalmi forradalmak rendszerváltoztató eseményei. De ilyenek egy társadalmi formáción belül — például a mi szocialista rendszerünkben — azok a változások, amelyek részben a szocializmus teljes felépítésének követelményeiből, az ehhez szükséges gazdasági, kulturális, társadalmi feltételekből, de még átfogóbb összefüggésben: abból a világmozgásból adódnak, amelyeket a tudományos-technikai forradalomban való előrehaladás, s ennek összes társadalmi következményei jellemeznek.

Nem tévedek talán, ha azt állítom, hogy a nevelésfilozófiai megközelítés részben lezáró összegezés, részben az új folyamatok elvi alapjainak tudományos elővételezése.

Mi mindenképpen ilyen korban, a fejlődés ilyen dinamikus szakaszában élünk. Objektíve indokolt és érthető tehát, hogy a nevelésfilozófiai tisztázások igénye éppen most, s nem egy évtizeddel ezelőtt merült fel.

A *másik* lényeges körülmény azzal az örvendetes fejlődéssel van összefüggésben, amely a pedagógiai kutatás *szemléletében* és *módszertanában* megy végbe a szemünk láttára. A pedagógiai kutatásokban a tudományos kutatás követelményeinek, normáinak, eljárásainak megfelelően tudományos *ténykutatásra* törekszünk, igénybe vesszük a matematikai, illetve a statisztikai módszereket. Ez együttjár a folyamatok és jelenségek részekre bontásának kötelezettségével. A kutató csak akkor tud kvantifikálni, ha a faktorokat felbontja, körülhatárolja. Nem alaptalan viszont az attól való félelem, hogy a faktorokra való felbontás műveletében elvész, de legalábbis elhalványodik a lényeg: az emberalakítás sokoldalúsága és folyamatjellege.

A ténykutatás kötelezettségével párhuzamosan, bizonyos értelemben azt ellensúlyozandó, erősödik a nagyobb összefüggések átlátásának, tehát a filozófiai megközelítésnek az igénye és gyakorlata. Ez olyan aktuális indok tehát, amely különösen is hangsúlyossá teszi a filozófiai síkon való elemzések és következtetések szükségességét. A nevelésfilozófia iránt megnyilvánuló igények indokai között meg kellett említeni, hogy a ténykutatás, s a kvantifikáló eljárásoknak a jelenlegi — nem pejoratív értelemben — konjunkturális szakaszában nagyon is indokolt a tágabb összefüggések keresése.

Teljes egyértelműséggel kell jelezni: a szerző nem gondolja, hogy bármiféle „filozofálgatással” ma a pedagógia előrehaladhatna, új eredményeket érhetne el. Mivel a nevelés konkrét (bár nagyon összetett) társadalmi folyamat — a valóság része — tehát vizsgálható, feltárható. Ezt pedig a jelenségek részeinek, tényeinek, ezek egymáshoz való viszonyában fellelhető törvényszerűségek konkrét vizsgálatával lehet elérni.

Mivel azonban fennáll annak a veszélye, hogy a tények, a kvantifikálható adatok elfedik, vagy eltorzítják a valóság lényegesebb összefüggéseinek vizsgálatát, ilyen periódusokban különösen nagy jelentősége van az alapvető kérdések feltevésének, a nagyobb összefüggések iránti érzékenységnek.

Ezt az igényt, ezt a megközelítést nem kívánom azonosítani a kutatómódszertan problematikájával általában. A filozófiai megközelítés és értelmezés nem azonos természetesen a minőségi elemzés műveleteivel, vagy a mennyiség és minőség dialektikájában egyszerűen a minőségi oldallal. De összefüggésben van ezzel, hiszen a nevelésfilozófia azokat a nagyobb összefüggéseket vizsgálja, amelyek lényegi jegyei minőségi mutatókkal természetesen inkább megragadhatók, mint mennyiségileg ábrázolt adatokkal.

Minden bizonnyal nem fantomok ellen harcolunk, ha megjegyezzük, hogy a világ tudományosságában tapasztalható bizonyos ideológiellenesség, az a szemlélet tehát, amely látszólag nagyon is materialista módon a dolgokkal, a tényekkel kíván operálni, s elvet — úgymond — mindenfajta spekulációt, nem hagyja érintetlenül a pedagógiai gondolkodást, a pedagógia kutatóit sem.

Nem kívánom eltúlozni ezt a veszélyt, de nem felesleges felhívni rá a figyelmet. A pedagógia — metodológiai útkeresése közben — a kutatók legjobb szándéka ellenére is beleeshet ebbe a csapdába. Nem beszélve arról, hogy itt nem „egyszerűen” dezideologizálásról van szó (ami a nevelés esetében különösen súlyos hiba lenne), hanem arról, hogy a pedagógiai jelenségek hajlékonyságát és dinamizmusát, a feltárásukra irányuló eszközeinket fokoznánk le azzal, ha a matematikai-statisztikai módszerek érvényességi körét túlfeszítenénk.

Figyelemre méltó, hogy nem pontosan erről a kérdéstről, de hasonló problémáról szólva RENÉ MAHEU, az UNESCO főtitkára 1970 februárjában egy nemzetközi szakértői tanácskozáson hangsúlyozta a nevelésben a célok szerepét, a minőségi elemzések fontosságát, a tartalom elsődlegességét a logisztikai elemzésekkel, a technológiával, a metodikai szempontokkal szemben.*

* A nevelés és az ember fejlődése. Chronique de l'UNESCO. 1970, N. 4.

A *harmadik* körülményt az az ideológiai környezet jelenti, amely szellemi életünket, így a pedagógiai életet is körülveszi. Az imperialista hatalmak tudományos, ideológiai stratégiái ma általában arra törekednek, hogy ne az elválasztót, hanem a hasonlót keressék és találják meg a szocialista és a polgári gondolat között. A konvergencia elméletnek megvan a maga ideológiai vetülete is. Ez az érvelési, értsd: támadási módor finomabb, nehezebben felismerhető eszközökkel dolgozik. Abból kiindulva, hogy ideológiai téren nincs békés egymás mellett élés, és hogy a harc bonyolultabbá vált ezen a területen, indokolja, hogy nevelési szemléletünk és gyakorlatunk alapjait jelentő ideológiai kérdésekben ismételten tisztázzuk álláspontjainkat.

Az ideológiai harc élesedése (s egyben bonyolultságának fokozódása) különlegesen is indokolják a nevelésfilozófiai kérdésekkel való foglalkozást. Az ideológiai harc súlypontja a nevelésügyben, a pedagógiában sem a részletekben, hanem az alapvető kérdésekben van. Olyan szemléleti, világnézeti töltésű kérdésekről, alapvető problémákról van szó, mint az, hogy a nevelést milyen társadalmi ideálok szolgálatába kell állítani; hogyan viszonylik a nevelés a világméretekben folyó osztályharcához, s ennek egy-egy országban tapasztalható megnyilvánulásaihoz; hogyan fogja fel a pedagógia a társadalmi haladás kérdését; mi a humanizmus tartalma, amelynek jegyében és szellemében nevelik az ifjúságot; hogyan értelmezi a nevelés a társadalmi faktorok meghatározó szerepét; milyen helyet szán a természeti tényezőknél az ember fejlődésében; mit gondol és a gyakorlatban milyen konzekvenciákat von le a képességek természetéről, fejleszthetőségéről vallott álláspontokból; képviseli-e a nevelésügyi demokrácia elvét. Ezek és ehhez hasonló nem másodrangú, nem részletkérdések azok, amelyek az ideológiai harc során, annak pedagógiai vetületeként felmerülnek.

Igaz, hogy a marxizmus az alapvető összefüggésekben egy évszázad óta tudományos elveket képvisel, de ezeket a helyes elveket új helyzetekben is értelmezni kell, és az új helyzetekből adódó új problémákkal szembe kell néznie. Az átmeneti korban ezek a kérdések élesebben merülnek fel, s a leegyszerűsítő magyarázatok és válaszok ma egyetlen gondolkodó embert sem győzhetnek meg.

A *negyedik* körülmény, amely a nevelésfilozófiai analíziseket időszerűvé teszi, a tudományok fejlődésének azzal a sajátosságával van összefüggésben, amely az integrációs tendenciákból adódik azzal, hogy a jelenségek komplex vizsgálatának következtében a tudományok elvesztik merev kontúrjaikat és sok esetben a határterületeken ígérkeznek a legmeggyőzőbb tudományos válaszok. Ez teszi időszerűvé az *interdiszciplináris* kutatásokat.

Ez a követelmény eddig elsősorban a pszichológiával való együttműködésben, jobban mondva az együttműködés óhajában nyilvánult meg. Ma azonban nemcsak a pszichológiáról van szó, hanem a szociológiáról, a szaktudományos differenciálódás folyamatában előrehaladó etikáról és esztétikáról, a humánbiológiáról (ennek különböző ágazatairól), és lehetne említeni az embertudományok és társadalomtudományok más ágazatait is. Nem is az a célunk, hogy a listát bővítsük vagy teljessé tegyük, hanem az, hogy felvessük: az interdiszciplináris szempontok ugyancsak igénylik a nevelésfilozófiai elemzéseket. E nélkül féltő, hogy a pedagógia nem lesz tisztában azzal, hogy tulajdonképpen mit is kutat, mi tárgyának sajátossága, az interdiszciplináris mezőkön melyek a pedagógia elkülöníthető jegyei. Mi a lényege egy komplex társadalmi folyamatban a pedagógiai hatásrendszernek. S amennyiben hasonlóak a feltárás módszerei, mennyiben sajátosak mégis. A jelenségek értelmezésének mik a pedagógiai szempontjai és kritériumai. Ezek és hasonló problémák — ismétlem — nevelésfilozófiai eligazodást is igényelnek.

A nevelési tevékenység irányítói a korszerű neveléstudománytól azt várják, hogy hatékony, használható segítséget adjon az egyre komplikáltabbá váló nevelőmunkához.

Ez érthető és természetes. Érthető, mert a sürgetés, az elvárás velük szemben is erőteljes, sokszor türelmetlen és irreális. De érthető azért is, mert a modern társadalom a műveleteket tudományosan megtervezi, az eljárásokat optimalizálja és racionalizálja, s hatékonyságát ezzel fokozza. A gyakorlati nevelők tehát joggal sürgetik, hogy ők is kapjanak modelleket, patenteket, eszközöket a pedagógiai tevékenység racionalizálásához, optimalizálásához.

Ebből a szempontból is nagy fontossága van a nevelési tapasztalatnak. Mindjárt elővételezzük, hogy amikor pedagógiai tapasztalatról beszélünk, arról a pedagógiai ismeretállományról van szó, amely a céltudatos pedagógiai cselekvés *folyamatából* szűrődik le. Amikor pedagógiai, szűkebben nevelésfilozófiai összefüggésben beszélünk a tapasztalat *lényegéről* és szerepéről, az egyetlen tudományos, marxista pozícióból indulhatunk ki: abból tudniillik, hogy a tapasztalat a tudatunktól független, objektíve létező jelenségekből szűrhető le, hogy a tapasztalat a tudatban tükröződő objektív valóság egy meghatározott formáját jelenti.

Mivel a nevelési tapasztalat fogalmát és lényegét nevelésfilozófiai síkon értelmezzük, indokolt, hogy feltegyük a kérdést, mi a pedagógiai valóságnak és róla való képünknek a viszonya, hogyan, milyen struktúrában tükröződnek e valóság elemei tudatunkban,

mi ebben a sajátos, egyszóval mi a pedagógiai tapasztalat valóságos, specifikus és differenciált tartalma? S csak ezekkel a kérdésekkel összefüggésben van létjogosultsága annak, hogy a tapasztalat feltárásának módszereiről és technikájáról beszéljünk.

Ismeretes, hogy minden dolognak, jelenségnek van hétköznapi értelmezése, a mi esetünkben ez a *köznapi* pedagógiai tapasztalat, amely tömeges és általánosított. Ez természetszerűen adódik abból, hogy az egymást felváltó nemzedékek *mind* neveltek és mindegyiknek van nevelési tapasztalata.

Talán nem túl merész megállapítás, ha azt mondjuk, hogy a pedagógia nagy gondolkodói, elméletalakítói szinte egészen a huszadik század elejéig éles elméjűen, a tömeggondolkodásnál mélyebben, nagyobb összefüggéseket átfogva, de tulajdonképpen a hétköznapi tapasztalatnak a medrében haladtak előre, a hétköznapi tapasztalat kétségtelenül mély igazságainak a kifejezői, összefoglalói, filozófiai értelmezői voltak. A polgári pedagógia fejlődésében a századeleji reformpedagógiai irányzatok voltak azok, amelyek — a pszichológiától megtermékenyítve — túl kívánták és meg is tudták haladni a köznapi tapasztalat összegezésének addigi, jóllehet a klasszikusok szintjén jelentkező módszereit. A pedagógiát *kísérleti* helyzeteken és folyamatokon keresztül olyan tapasztalat birtokába kívánták juttatni, amely a pedagógiai tevékenység menetét megtervezi, a tényezőket strukturálja, s az eredmények megállapítását részben a természettudományos módszerek analógiájára, részben az emberi viselkedés mérésére alkalmas más eszközökkel képes elvégezni.

A marxizmus elvileg új szakaszt jelent a nevelés történetében. Ezért érthető, hogy a nevelés minden alapvető kérdését új megvilágításba helyezi. A pedagógiai tapasztalat értelmezésében ez az elvi újdonság a következetes *materialista* pozíciókat, a pedagógiai folyamat objektív dialektikájának felfejtését jelenti. A marxista pedagógia — úgy tűnik — korábbi fejlődésében erősen filozófiai irányultságú pedagógia volt, s talán az utolsó évtizedben, s elsősorban a Szovjetunióban kezd kibontakozni olyan pedagógia, amely marxista pozíciókon alapuló *kísérletes* pedagógiának minősíthető. Tudományos egzaktásra törekedve, ezekre az eredményekre támaszkodva erősíti meg és fejleszti tovább filozófiai pozícióit.

Említettük, hogy a pedagógiai tapasztalat lényege: a cél, az eszközök és az eredmények közötti törvényszerű összefüggések feltárása. Ebből a tapasztalatfogalomból tehát ki kell zárunk elvileg mindazokat a pszichológiai, fiziológiai tényeket és jelenségeket, amelyek önmagukban ugyan fontos segédanyagai a pedagógiai megismerésnek, de nem azonosak a pedagógiai megismerés lényegével.

Mivel a cél, az eszközök és az eredmények között csak a soktényezős folyamat egészében mutathatók ki összefüggések, azt kell mondanunk, hogy a tapasztalat tulajdonképpen annál mélyebb, minél általánosabb, de ahhoz, hogy mély lehessen, a részletek pontos ismeretére van szükség.

A pedagógiai tapasztalat az emberiség nagy kollektív kincse. Ebben a kollektív tapasztalatban testesül meg az emberiség pedagógiai tudása, s ez biztosítja a folytonosságot a nevelésben. A tudomány sűríti, fogalmilag feldolgozza, megőrzi s hozzáférhetővé teszi, amit a nevelés törvényszerűségei tekintetében feltárt. A nevelésnek mint életműködésnek társadalmi folytonosságát az a tapasztalat, illetve annak a tapasztalatnak a továbbélése biztosítja, amely a társadalomban kollektíve létezik, gyarapszik; amelyet a társadalom szünet nélkül gyakorol, intézményein, eszközein keresztül szervez és befolyásol.

Ebben a makrokozmoszban a neveléspolitiká, a hivatásos nevelés, a neveléstudomány felismerései az irányító, az orientáló, a szakszerűséget képviselő tényezők; de ismétlem, az organizmus működését a kollektív pedagógiai tapasztalat jelzi, s egyben biztosítja.

Ez a tapasztalat azonban ebben a minőségében amorf, igazságtartalmát tekintve heterogén.

A neveléstudománynak éppen az a feladata, hogy a lényeges elemeket kiemelje, a pedagógiai tevékenységet oly módon szervezze, hogy a tapasztalat igazságtartalmát erősítse, s ezzel azt a mozgást, amelyet az osztálytársadalmi pedagógiai tevékenység jelent, célirányosan és tervszerűen befolyásolja.

Nem túlzás azt állítani, hogy soha a pedagógia története során és soha a hazai pedagógia történetében annyi „tapasztalat” nem halmozódott fel, mint manapság. Lehet és kell is bírálni a pedagógiai kutatások helyzetét, kapacitásának szűk voltát (és más hiányosságait), de azt nem lehet tagadni, hogy soha ilyen mennyiségben, ütemben nem igyekeztek a pedagógiai valóság feltárására.

Az információmennyiség halmozódása a pedagógiában is tapasztalható. A felmérések, ankétok, kérdőívek, feladatlapok, tesztek, leírások pedagógiai tényeket, sőt pedagógiai tapasztalatokat igyekeznek felszínre hozni.

Ebben a publikációáradatban és tényfeltáró műveletben egyre több választ kaphatunk arra vonatkozólag, hogy egy elszigetelt, illetve részjelenség vonatkozásában tényként és összefüggésként (korlátozott, egyszerű összefüggésként) mi állapítható meg. A részek összege azonban itt sem adja ki az egészet, azt az átfogóbb tapasztalatot, amely az általános törvényt rejti magában.

Messze vezetne, ha ezen problémák tárgyalásába most belebo-
sátkoznánk, de a nevelési tapasztalat szemszögéből is szükséges
néhány összefüggést legalább érinteni. Ezekkel a gondolatokkal
tulajdonképpen visszakanyarodunk oda, ahonnan kiindultunk:
ahhoz a problémához, hogy a gyakorlati nevelés hatékony segítséget
vár a neveléstudománytól.

Nemcsak a neveléstudománynak kell rangjáért és tekintélyéért
küzdenie (s tegyük hozzá, hogy ez a küzdelem egyre élesebb lesz),
hanem a gyakorlati nevelésnek, a nevelési praxisnak is *szak-
szerűbbé* kell válnia.

A nevelést (mert gyermekekkel foglalkozik, s mert benne nél-
külözhetetlenek az érzelmi komponensek, a humánus tulajdonsá-
gok) romantikus-szentimentális burok veszi körül. A nevelő úgy
szerepel, mint valami végtelenül jóságos és önzetlen, örökké lelke-
sedő és lángoló, a társadalom más rétegeit erőteljesen ösztönző
anyagi tényezőkkel nem törődő áldozatos lélek. Ideje a nevelési
tevékenységet kihántani ebből a romantikus-szentimentális burok-
ból. A nevelés a társadalmi munkamegosztás alapján kialakult
körülhatárolható, igényes és bonyolult *szakmai* tevékenység, szak-
ma. Ennek a szakmának a tartalma és lényege nem az általános
„emberszeretben” van, hanem az ember tervszerű alakításának
a technológiájában. S mert speciális, nagyon is konkrét szakmáról
van szó, ebbe beletartozik természetesen mindaz a nemes érzület,
indulat, mindazok a nemes emberi tulajdonságok, amelyek nélkül
igazi nevelőről, a mi szakmánk mesteréről nem beszélhetünk. De
csak a szakma, a hivatás specifikumával összefüggésben válnak
funkcionálissá ezek a tulajdonságok, s nem helyettesíthetők a
szakmai felkészültséggel és nem is azonosíthatók azzal.

(Ennek az álláspontnak, szemléletnek sokféle konzekvenciája
van a nevelésügy megítélését, a pedagógusok társadalmi státusát
illetően; ezeket a konzekvenciákat az adott tematikai összefüggés-
ben azonban nem tárgyalhatjuk.)

A nevelési tevékenység szakszerűségének a fokozásával függ
össze a nevelési tapasztalat megbízhatóságának a finomítása.

Minél tervszerűbb ugyanis maga a nevelési tevékenység, annál
inkább lehetséges a reális tapasztalatok megragadása. Megfor-
dítva: minél realisabbak (megbízhatóak, átfogóak) a tapasztalatok,
segítségükkel — a megfelelő áttételeken keresztül — annál terv-
szerűbbé, tudományosan irányítottá tehető maga a nevelés.

Mindenki, aki nevelési tevékenységet folytat, ismeretek, véle-
mények, nézetek birtokába jut a nevelésről. Ezek az értesülések
— információk — különböző terjedelműek, igazságtartalom szem-
pontjából nagyon is eltérőek.

A köznapi gondolkodás (s az ennek megfelelő nyelvhasználat) hajlamos mindezt *tapasztalat*nak nevezni. Azt, ami az emberek emlékezetében, ítéleteiben, meggyőződéseiben — tehát a tudat különböző rétegeiben és funkcióiban — a nevelésről, vagy a neveléssel kapcsolatban lerakódik. Ebben az állományban sok minden van, ami a tapasztalatnak valóban része, egészében inkább nyersanyaga a valóságos tapasztalatnak.

A másik közkeletű, köznapi értelmezése — s egyben a tapasztalat fogalmának mértéktelen kiterjesztése —, amikor valamely nevelésügyi eljárás, dokumentum, módszer, de egész nevelésügyi rendszerek funkcionálásával kapcsolatban a nevelők tapasztalatairól beszélünk s azt mondjuk, hogy a nevelők tapasztalata szerint ez bevált, vagy amaz nem vált be.

Ez fontos *jelzés*, de inkább jelzés, és nem a tapasztalat adekvát megragadása. A nevelőknek ez a tapasztalata nem egyszer szubjektív nyilatkozatok útján jön létre; terjed, vélekedésé, sokszor elítélletté válik; kellően meg nem alapozott általánosítás. Nem kívánjuk ennek szerepét lebecsülni, mert ismétlem, mint a valóság megragadásának eleme, mint jelzés, fontos és nélkülözhetetlen.

A tapasztalatnak ilyen felfogása tulajdonképpen a nevelői gyakorlattal, magával a praxissal azonosul, vagy nagyon is az azonosulás közelébe jut, márpedig a tapasztalat nem azonos magával a gyakorlattal, hanem annak tükröződése, mégpedig a lényeges elemeket és összefüggéseket magába foglaló tükröződése és szerveződése.

A nevelési tapasztalat lényegének a *nevelés lényegével* kell összefüggésben lennie. Ha pedig a nevelés lényege az, hogy meghatározott célok érdekében mozgósított pedagógiai kelléktár segítségével milyen eredményeket érünk el a személyiség tervszerű formálásában, vagy ahogy NAGY SÁNDOR definiálja a pedagógia tárgyát (mutatis mutandis a nevelés lényegét) „a fejlődő személyiségnek a szocialista közösségi élet feltételei között történő céltudatos alakítása — önalakítása —” terén, akkor a nevelési tapasztalat lényege ezek között a tényezők (más megközelítésben e folyamat egyes láncszemei) közötti összefüggésekben ragadható meg.

A nevelésfilozófia tehát ezzel a tapasztalattal dolgozik, számára mind ontológiai, mind ismeretelméleti szempontból ez a tapasztalat, pontosabban a tapasztalatnak ez a rétege, változata a fontos.

Ontológiaiilag azért, mert a valóságos folyamatban ezek az összefüggések a döntőek, a többi összefüggés a pedagógiai eszmerendszerben járulékos, kiegészítő, másodlagos; gnoszeológiaiilag azért, mert a megismerés célja ezeknek az összefüggéseknek a feltárása, a pedagógiai megismerés ezeknek az összefüggéseknek a megismerését jelenti (s nem önmagukban, illetve más tudományok néző-

pontjából elsőrendűen fontos szociológiai, pszichológiai tények és összefüggések feltárását).

Jogos igény, hogy a tudomány általánosítsa a gyakorlat (az *élenjáró* gyakorlat) tapasztalatait. A modern szocialista társadalomban, ahol a tudomány — így a neveléstudomány is — a gyakorlatért van, a tudomány végső értelme, társadalmi haszna az, hogy eredményei a gyakorlatot segítik. Azért utalunk a modern szocialista társadalomra, mert itt és *csak* itt egyértelmű társadalmi cél és lehetőség a nevelésügy valóságos demokratizálása, s olyan tervszerű folyamatirányítás, ahol a központi szándékok kifejezik a népesség egészének kulturális igényeit és érdekeit.

Mindezek a motívumok tehát indokolják a sürgető kívánságot: általánosítani kell az élenjáró (tehát a hatékony, a kiváló, az újat próbáló) gyakorlat tapasztalatait.

Minél inkább demokratizálódik a nevelés, annál inkább jogot formálhat ahhoz, hogy tapasztalataival befolyása legyen a nevelésügy egészének alakítására, a pedagógiai igazságok feltárására. Ennek a széles demokratikus áramlatnak, a tapasztalatok tömeges jelentkezésének nem szabad semmiféle tudományos arisztokratiz-mussal gátat vetni.

A nagy kérdés azonban itt is felmerül: mit is nevezünk tapasztalatnak (mit tarthatunk tapasztalatnak), s hogyan tudjuk feltárni, melyek ehhez a megfelelő, adekvát módszerek?

A nevelés lényegének és a tapasztalat lényegének fentebb adott meghatározásából következik, hogy a tömeges tapasztalati anyagból is az az elsősorban értékes, amely a cél—eszköz—eredmény láncolatában képes valamely összefüggést feltárni vagy összefüggést valószínűsíteni.

Mivel sem a gyakorlat, sem a neveléstudomány nem haladhat előre, ha csak egyszerűen megismétel eljárásokat, helyzeteket, folyamatokat, hanem úgy, ha a tényezők közé újakat visz be, tehát az élenjáró gyakorlattól azt kell megkívánni, hogy az újat kipróbálja, alkalmazza és *erről* a tapasztalatról számoljon be. (Zárójelben megjegyezzük, hogy az újdonság eleme akkor is jelentkezhet, ha a tényezők összetétele hagyományos, de *egy* elemében új, vagy a tényezők azonosak a régivel, de *kombinációjuk, struktúrájuk* újszerű.) Amikor tehát újról beszélünk, nem minden esetben és nem feltétlenül kell az egész rendszer, vagy a rendszer minden elemének újszerűségére gondolni.

A hétköznapi tapasztalatok jó részével éppen az a nehézség, hogy a hagyományos rendszereket erősítik meg, azt igazolják, ismétlik; esetleg „felfedezik”, amit az adott kérdésben az adott összefüggésről már régen tudunk.

Könnyebb volt a nevelési tapasztalatok feltárása és megfogalmazása akkor, amikor a nevelés zárt rendszerekben folyt, s így a tényezők zárt számban jelentkeztek, s egymással szoros, szigorú összhangban voltak. (Pl. autokratikus szellemű intézeti nevelés.)

Most ezeknek a rendszereknek nem eszmei alapjait, tartalmát, pedagógiaileg retrográd jellegét akarom bírálni, pusztán egy aspektusból, a tapasztalatok értelmezése és megragadása szempontjából említem.

Viszont minél nyitottabb egy nevelési rendszer, minél demokratisabban érvényesülnek a nevelőhatások, a nevelés minél szélesebb mederben folyik, annál bonyolultabb a cél—eszköz—eredmény korrelációt egyértelműen kimutatni, s így a nevelési tapasztalat lényegét feltárni.

Az a gondolat, hogy minél zártabb egy nevelési rendszer, tulajdonképpen annál egyszerűbb a hatás—eredmény korreláció kimutatása, ily módon a nevelési tapasztalat megragadása, némi kiegészítésre szorul. A képhez az is hozzátartozik, hogy a kapitalista társadalomban az antagonisztikus osztályellentétek és különböző osztályérdekek miatt a nevelés nem lehetett egységes. Mikor zárt rendszerekről beszélünk, akkor egyben arra is gondolunk, hogy a nevelési eszmények és társadalmi valóság között antagonisztikus ellentmondás van. Ezek a feszültségek a mai kapitalista társadalomban nagyon ellentmondásos helyzetet teremtenek, a szempontjaikból hatékony nevelési rendszerek elsősorban olyan intézmények, amelyeket a társadalmi mozgástól, a haladó törekvésektől igyekeznek elszigetelni. Ennek fejtegetése azonban kívül esik témakörünkön, s így folytatása nem is indokolt.

A mi társadalmunkban a nevelési hatások sokrétűek, az iskola nyitott, a gyermeket soha nem ismert információ- és hatásáradat éri. Ezt, mint szociológiai jelenséget tudomásul kell vennünk, s szociálpszichológiai következményeit a pedagógiának tanulmányoznia kell.

A jelenség lényege azonban nem merül ki a sokrétűségben, a tartalmi gazdagságban. A hatásáradatban látni kell azt, ami *alapvető*, s ami megkülönbözteti a jelenkori kapitalista társadalomban ugyancsak fellépő hatásáradattól.

Ez pedig az, hogy a szocialista állam szervező funkcióját gyakorolva (más kérdés, hogy a hatékonyság milyen fokán) az objektív társadalmi folyamatok s a tudatformáló és magatartásalakító társadalompedagógiai tevékenység elvileg, eszmeileg, előjeleit tekintve *egy mederben* halad, pontosabban a hatásoknak van egy egységes medre.

Ha erre gondolunk, azt hihetnők, hogy nekünk tulajdonképpen egyszerű dolgunk van a tapasztalattal, hiszen azonos előjelű hatások, eszmeileg homogén műveletek és tevékenységek között érvényesülő összefüggésekről van szó.

Ez *végső soron*, s a legátfogóbb folyamatok tekintetében így is van. A pedagógiának mint szaktudománynak azonban éppen az a feladata, hogy ezen a mozgástendencián belül, ennek medrében az egyes tények, jelenségek, s a köztük levő részösszefüggések természetét megragadja. S ebben a feladatban, ebben a megközelítésben már érvényesül mindaz, amit a nevelési rendszer nyitottságáról s az ezzel kapcsolatos elvi és metodológiai konzekvenciákról, problémákról és ellentmondásokról mondhatunk.

A társadalmi hatások nálunk alapvetően pozitívak. Alapvetően, de nem kizárólag. Mikor a nevelés eszmei előjeleinek egységéről, a hatások gazdagodásáról és a nevelés nyitottságáról beszélünk, az egységnek és a változatosságnak a dialektikájára gondolunk, közelebbről ennek a dialektikának pedagógiai konzekvenciájára utalunk. A szocialista társadalom egységesebbé válik, ugyanakkor a belső feladatok, a szocializmus építésének egész mechanizmusa, a gazdasági-kulturális építőmunka tényezői, a tényezők kombinációja egyre finomabb elemzéseket, pontosabb műveleteket igényel. A politika egyre nagyobb mértékben támaszkodik döntéseiben a szociológiai elemző munkára, és a döntések várható következményeiben (közvélemény, hangulat, elfogadás, támogatás) szociálpszichológiai megfontolásokra is.

Ezt a helyzetet — leegyszerűsítve — úgy szoktuk jellemezni, hogy céljaink világosak, utunk egyenesebb — de feladataink bonyolultabbak lettek. A nevelésben is így van. A pedagógiai tapasztalat vonatkozásában ez azt jelenti, hogy — objektíve — a pedagógiai műveletek eszmei töltésük tekintetében tartalmilag ugyan homogénabbak, de a feltárásukra hivatott eszköztárnak gazdagodnia kell.

A modern társadalom, így a mai szocialista társadalom is rendkívül bonyolult szociális rendszer. Ennek a bonyolult szociális organizmusnak egyre bonyolultabbá váló eleme az, amit a nevelési műveletek rendszerének nevezünk. Ebből a körülményből önmagában is következik, hogy egyre nagyobb szellemi, tudományos erőfeszítést igényel a rendszer általános jellemzőinek, a mozgás törvényeinek a megragadása.

Ismételten említsem, hogy a pedagógiai tapasztalat *lényege* nem a jelenségek leírása, nem az állapotok rajza, nem a tényezők egyszerű jellemzése, hanem valamely kapcsolatnak, dinamikus összefüggésnek a megállapítása.

Nincs azon semmi csodálni való, hogy a jelenségek megragadása és leírása a pedagógiában is könnyebb, mint a lényeg feltárása.

A modern, s a pedagógiába is behatoló kutatási technika természetesen a lényeg feltárására tör, de mégis inkább a jelenségek leírására, illetve a mennyiségi viszonylatok kimutatására alkalmas. (Különösen akkor, ha a kutató nem kellő szakértelemmel, s nem is világos kutatói célokkal alkalmazza ezt a technikát.)

Úgy tűnik, hogy a pedagógiai tapasztalatfeltárás talán fordulatnak is nevezhető szakaszához érkezett el. Elévülnek, túlhaladottá válnak — vagy azért mert érvényességüket veszítik, vagy azért mert érvényesek ugyan, de új elemet nem tartalmaznak — a régi, főleg empirikus úton kialakított, s a laza átszármasztás útján elsajátított pedagógiai tapasztalatok. A tudomány most nagy lendülettel és szívóssággal vetette magát a tapasztalatok *építőköveinek* a megragadása irányába. Ahogy téglák nélkül, panelek nélkül nem lehet házat építeni, de ezek nem azonosak magával az építménnyel — úgy vagyunk most a pedagógiai építőkövekkel is. Ezeket csiszolni, az anyag sajátosságait, szerkezetüket, az összeillesztés törvényeit ismerni kell. S ebben a hazai pedagógia is előrehalad. Nagy lendülettel indult meg nálunk is az elemgyártás.

De ezzel nincs arányban a szerkesztők, az összeállítók, a folyamat lényegi elemeit és mozzanatait előrelátó „műszaki”, pedagógiai gondolkodás, szerkesztő és tervező munka.

A pedagógiai kutatónak pedig ezeket a nagyobb egységeket, sokoldalúbb összefüggéseket kell feltárnia, nemcsak az elemek természetét kell ismernie, hanem az erőknak, a kapcsolatoknak a természetét is világosabban kell látnia — hogy ennél a hasonlatnál maradjunk —, a szerkezet és a statika törvényeivel alaposabban kell foglalkoznia.

Fentebb próbáltam indokolni azt, hogy a marxista pedagógia fejlődésében milyen társadalmi, ideológiai és szűkebb szakmai indokok teszik időszerűvé a nevelésfilozófia kérdéseivel való behatóbb foglalkozást. Természetesen nem akarom azt a (hamis) látszatot kelteni, hogy a nevelésfilozófia időszerűsége, kérdéseinek kifejtése csak a pedagógiai megismerés egy elemének, a tapasztalatnak a szempontjából lehet fontos vagy indokolt. Nyilvánvaló, hogy a nevelésfilozófiának a nevelés minden alapvető kérdésével — sajátos megközelítésben — foglalkoznia kell.

Az is nehezen tagadható azonban, hogy a pedagógiai tapasztalat mibenléte nem csupán egy a fontos kérdések közül, hanem különfontosságú mind a pedagógiai megismerés, mind a hatékony gyakorlat befolyásolása szempontjából.

Nem véletlenül említtem ezt a két szempontot. Ugyanis a pedagógiában végső soron mindig az a fontos, hogy a megismerés eredményei milyen mértékben képesek befolyásolni a gyakorlatot, társadalmi céljainknak megfelelő pedagógiai tevékenységet.

Ez így persze nagyon is banális igazság.

A pedagógiai tapasztalattal azonban — úgy tűnik számomra — mégis sajátos a helyzet. *Éppen* a tapasztalat az, ahol az elvont logikai szféra és a valóság találkozik. Tisztán elvi következtetések megfelelő premisszák és a gondolkodási szabályok megtartása esetén levonhatók. Az elvek és a gyakorlat konfrontálása a tapasztalatban érvényesül talán legéletszerűbben. Mikor tehát a pedagógiai tapasztalat problémáit boncolgatjuk, akkor azon a területen mozgunk, ahol a pedagógiai cselekvés legtöbb résztvevője tevékenykedik, s egyben a legátfogóbb elvi igazságok feltárásának művelete az élet, a cselekvés, a valóság közelében van. A valóságon most a pedagógiai cselekvés folyamatát, szereplőit és tényezőit értjük.

Talán a fentiekből kitűnt, hogy nem kis problémákkal találjuk magunkat szemben.

Minden érdek mellett szól, hogy haladjuk meg a tapasztalat hétköznapi, sok esetben szűkkeblű, vulgáris értelmezését. Az ilyen tapasztalat (pedig számszerűen nem elhanyagolható mennyiségről van szó) a maga szűklátókörűségével, konzervativizmusával, a „kisvilág” jelenségeinek általánosításával és abszolutizálásával megköti a fejlődést, a szélesebb, s az igazság szempontjából valószínűbb összefüggések megragadásának lehetőségét. Másfelől a tapasztalatnak, a tapasztalat feltárási módjának nem szabad annyira „nagyvonalúnak”, rugalmasnak lennie, hogy elveszítse fogékonyságát a részletek mint a valóság elemei iránt.

A másik nehézség abban áll — mint mondtuk —, hogy pedagógiai gondolkodásunk, de még inkább kutatási technikánk és eszköztárunk inkább hajlamos s inkább alkalmas arra, hogy részleteket, statikus adatokat, állapotokat mérjen fel, rögzítsen és elemezzen; a tapasztalat lényege pedig egy cselekvési folyamatban érvényesülő korreláció, illetve a korrelációk egész rendszere. Ezek a valóságban léteznek; sajnos, ezeknek az összefüggéseknek csak kis részét, tulajdonképpen a legegyszerűbbeket ismerjük és vagyunk képesek ma feltárni. A „sajnos” kifejezésnek a gyakorlat szempontjából megvan a maga hangsúlya, a tudományos megismerés útján azonban tudásunk korlátait természetesnek kell tartani, mint ahogy a marxisták azt is természetesnek tartják, hogy a megismerésben való előrehaladás elvileg végtelen folyamat.

Azzal semmi újat nem mondunk, ha a pedagógiai tapasztalat fontosságát hangsúlyozzuk, azzal sem, ha az elmélet és a gyakorlat

szembesítésében a tapasztalatnak mint közvetítő láncszemnek a szerepét kiemeljük.

Az azonban időszerű, hogy a tapasztalatot a mi konkrét körülményeink közepette újítsuk meg, hogy számoljunk azzal a társadalmi, ideológiai helyzettel és környezettel, amely közepette a nevelés jelenségei lefolynak, s végül, hogy azoknak a gazdagodó eszközöknek és technikáknak a segítségével törekedjünk a tapasztalatot feltárni, amelyek részben máris rendelkezésünkre állnak, részben ezen eszközök és módszerek kombinációjaként megteremthetők, vagy ma még nem ismertként egykor alkalmazhatók lesznek.

A pedagógiai tapasztalat nevelésfilozófiai megközelítésének lényege végső soron tehát az, hogy a lét és tudat viszonyának materialista felfogását a pedagógia sajátos jelenségvilágának területén érvényesítjük.

Ez a jelenségvilág objektíve gazdagodik, a társadalmi mozgások rendszerében növekvő szerepet kap. A nevelés tömegessé válása, feladatainak mélyülése, gazdagodása és differenciálódása következtében objektíve sokkal összetettebb jelenség, mint ahogy a múltban volt. Másfelől a társadalmi jelenségek feltárásának módszerei fejlődnek, a vele szemben támasztott tudományos, szakmai követelmények nőnek.

Mindez arra készíten bennünket, hogy belássuk: az egyszerű, naív tapasztalatokkal a céltudatos nevelés nem sokat tud kezdeni, a tudományosan megszervezett tapasztalatszerzés pedig minden dimenzióban új feladatok elé állítja a kutatót.

Talán nem erőszakolt a továbbiakban szóvá tenni, hogy szocialista társadalmunk magasabb szintű építése során megnőtt a tudományok szerepe általában, s különösen megnőtt a *társadalomtudományok* szerepe. Ennek a körülménynek a kifejeződése, hogy a párt Tudománypolitikai Irányelveiben oly hangsúlyosan foglalkozik a társadalomtudományok helyzetével és feladataival.

De ugyanez az érdeklődés és figyelem kísérte a kérdést a párt X. Kongresszusán, majd az azt követő eszmecserékben és publikációkban. A kongresszusi határozatban expressis verbis olvashatók azok a fő témák, amelyek vizsgálatát a társadalmi fejlődés igényli a társadalomtudományok kutatóitól.

Ha pedig — a pedagógiával kapcsolatban — arra az átfogó elemző munkára gondolunk, amely az oktatásügy területén folyamatban van, minden okunk megvan arra, hogy feltegyük a kérdést: a pedagógia hogyan tudja elvégezni a pedagógiai valóság feltárását, s a maga eszközeivel miképp tud hozzájárulni ahhoz, hogy a nevelési rendszer egésze hatékonyabban szolgálja a társadalmat alapvető funkciói gyakorlásában, a termelési szférában, a szellemi

és anyagi javak kulturált fogyasztásában, az emberi-társadalmi kapcsolatok rendszerének humanizálásában, szocialista lényegük erősítésében.

A pedagógiai tapasztalat nevelésfilozófiai értelmezése annyiban van összefüggésben az említett műveletekkel és feladatokkal, hogy nagyon sok múlik azon: a helyzetelemzés milyen következtetésekre jut az összefüggésekre vonatkozóan, illetve, hogy a nevelésügy átfogó társadalompolitikai vizsgálata, s a fejlesztési irányok megjelölése után milyen módon értelmezi szakszerűen a maga feladatait, lehetőségeit, a cselekvési stratégiát milyen elvi alapokra helyezi.

S ezen a ponton már nem erőszakolt, ha visszakanyarodunk a pedagógiai tapasztalat értelmezésének kérdéséhez. Világos ugyanis, hogyha a tapasztalatokat rövidzárlatosan értelmezzük — ez jelenthet leegyszerűsítést, egy tényező metafizikus kiemelését, egy aspektus mesterséges elszigetelését, mindazt ami a valóság felszínes vagy hamis magyarázatához vezet —, akkor a következtetések is rosszak vagy nagyon hézagosak lehetnek.

Kétségtelen, hogy az extenzív és az intenzív vizsgálódás szempontjai, követelményei mások. A már többször értelmezett és kifejített pedagógiai tapasztalat az *intenzív vizsgálódás* eredménye lehet.

Ha valóságfeltárásról beszélünk — a nevelésügy, a pedagógiai szféra hatósugarában — vizsgálat tárgya kell hogy legyen: az egész nevelési rendszer, a nevelésügyre ható társadalmi tényezők, a tanulók, a pedagógusok szociológiája, a személyi és tárgyi feltételek állapota, a művelődési anyag milyensége, ennek rétegeződése, az alkalmazott módszerek fő jellegzetességei stb. Pedagógiai tapasztalat azonban *csak* abból szűrhető le, hogy ezeket a tényezőket adott kombinációban miképp alkalmazzuk, miképp hatnak, hogy köztük milyen összefüggések vannak. A tapasztalatnak tehát mélyebbre kell ásnia a tények regisztrálásánál, mélyebbre annál, mint ami a szociológiai szférában kimutatható.

Fel kell figyelni arra, hogy a marxista pedagógia minden tekintetben legjelentősebb műhelyében, a szovjet pedagógiában jelenleg intenzív vita, s ami ennél jobb, intenzív törekvés van kibontakozóban a pedagógiai kutatások terméketlen sémáinak elvetésére, az új kérdések feltevésére és megválaszolására; ebben a folyamatban centrális helyet kap a *kutatási metodológia* felülvizsgálata és fejlesztése.

A metodológiai kérdéskörben előtérbe került (nehéz a magyar megfelelőt megtalálni, jóllehet nagyon is egyszerű kifejezésről van szó) — talán így mondhatjuk: *a szerkezetre-rendszerre irányuló módszer*.

A dolog lényege mindenesetre világos. Mivel a pedagógiai tevékenység meghatározott szerkezetben folyik, s maga is rendszer — ezt a tevékenységet, folyamatot saját *szerkezeti elvét* követve, a maga *rendszerében* kell megközelíteni, feltárni, értelmezni.

Nem állítom, hogy a szovjet pedagógia ennek a módszernek konkrét alkalmazásában minden területen jelentősen előrejutott volna. Ezt maguk a szovjet pedagógusok sem állítják, hiszen az alapvető nehézség nem kevés. Ezek közé tartozik a pedagógiának az a régi, de újrafogalmazott felismerése, hogy a rendszer a valóságban funkcionál, de ahhoz, hogy a tényezők sajátosságait és kapcsolatait feltárhassuk, a tényezők rendszerének a *vázát* kell rekonstruálni, a funkcionálisan számba vehető elemek adatait és lényegi kapcsolatait kell modellálni. Ez azonban, mint köztudott, a legkomplexebb emberi tevékenység, a nevelés területén a legnehezebb.

Figyelemre méltó, hogy a szovjet pedagógusok — félretéve a *strukturizmus* vádjától való félelmet (jóllehet a jellemzett módszer *nem azonos* a strukturalista módszerrel), s már régebben félretéve a *kibernetikával* szemben megnyilvánuló gyanakvást — a pedagógiai problémák területén új megközelítésekkel, új fogalmakkal, új terminológiával és új módszerekkel dolgoznak, mégpedig a marxizmus, az egyértelmű világnézeti elkötelezettség talaján.

A szerkezet-rendszerre irányuló módszer a mi tapasztalatertelmezésünk szempontjából azért is nagyon elevenbe vágó, mert a szerkezet-rendszerre irányuló szemlélet és módszer *kapcsolatokra* és *összefüggésekre* irányítja a figyelmet s ez rendkívül fontos, amikor a pedagógiai történések *dinamizmusáról* beszélünk. Tapasztalat csak a dinamizmusban jöhet létre; a statikus állapotok rajza ismereteinket bővíti, hasznos információkat jelent, de a tapasztalatok csak a dolgok dinamikus rendszeréből szűrhetők ki.

Amikor a fentiekben azt állítottam, hogy a szovjet pedagógiában e módszerrel kapcsolatban ez idő szerint inkább a felismerés, az orientálódás a fontos — s még nem vezethetett konkrét és jól funkcionáló metodikához minden fontos összefüggés vizsgálatára, tehát a pedagógiai problémák tudományos megoldására —, ezzel egyáltalán nem akarom lebecsülni ennek a szemléleti újdonságnak és orientációnak az elvi, s ennek nyomán gyakorlati fontosságát.

Nem alaptalan feltételezni, hogy a pedagógiai tapasztalat jellege, terjedelme, valóságértéke — azzal párhuzamosan, ahogy a nevelési tevékenység maga tudományosabbá, tehát megtervezettebbé válik — egyre inkább elszakad a hétköznapi tapasztalat tartalmától, s egyre inkább a tudományos kutatások során feltárt következtetések, igazságok, törvényszerűségek állományával fog azonosulni.

Minél inkább áthatja az elmélet a gyakorlatot — azaz a gyakorlat minél inkább tudományos alapokra épül, s minél inkább azonosul a tudományosan megtervezett műveletek rendszerével —, a hétköznapi és a tudományosan szervezett tapasztalat annál inkább izomorf képe lesz a vizsgált valóság egy szeletének vagy a folyamatok egy szakaszának.

Kérdés, hogy most, a téma bővületében, nem történik-e valami erőszakolt dolog: a tapasztalat fogalmának túlságos kiszélesítése, voltaképpen azonosítása a tudományos igazságok és a pedagógiai tevékenységben felhalmozódott felismerések egész állományával? Ezt tenni természetesen nincsen szándékunkban. De úgy vélem, hogy a tapasztalat fogalmának terjedelme, a tudatosan szervezett tevékenységgel való kapcsolata, s ebben az elméletnek, a felismert tudományos törvényeknek az alkalmazása feljogosíthat bennünket arra, hogy a kiszélesítésnek ezt a műveletét elvégezzük.

Ha a társadalomtudományokban a tudomány valóságfeltáráó funkcióját kívánjuk erősíteni, s *ezzel együtt* akarjuk erősíteni ideológiai, nevelő funkcióját — s erre most a társadalmi-politikai feltételek kedvezőek —, akkor a pedagógiai tapasztalat feltárásának elvileg zöld utat kell nyitnunk. Nem előfeltevéseket, nem voluntarista programokat kell „igazolnia” a tapasztalatnak, hanem valóságos összefüggéseket.

Nem felesleges megemlíteni, hogy az elmarasztalt módszer tudományosan, politikailag és etikailag bármennyire is vitatható, sőt mi több, elítélendő — bizonyos értelemben egyszerűbb helyzetet teremtett a pedagógiai kutatások számára is. Valaminek a látszatigazolása igazán csak szavak kérdése.

A valóságfeltárá sokkal többre kötelez: a tudományos igazság szeretetén túl az eszközök ismeretére, az alkalmazni tudás módjának birtoklására, arra a fáradságos tevékenységre, amelyben a tények és a tények kimutatható összefüggéseinek feltárását nem pótolhatja sem lelkesedés, sem „nagy hitek”, sem a jövővé bármennyire is áhított állapotainak, a nem létező dolgoknak az elővételezése.

A pedagógiával szemben támasztott társadalmi igények, a tudomány hitelének erősítési szándéka, kutatói fegyvertárunk gazdagítási és tökéletesítési kötelezettsége egyaránt indokolják, hogy ebben a kérdéskörben is előrehaladjunk. Ehhez kívántunk néhány szempontot kifejteni.

(a tanulmány gondolatmenete szerint)

- F. F. KOROLJEV—V. E. GMURMAN: A pedagógia általános alapjai. Moszkva, 1967. — Különösen a könyv V. és VI. fejezetei.
- NAGY SÁNDOR: A neveléstudomány rendszertani problémái. Tankönyvkiadó, Bp. 1962. — *Uő.*: A neveléstudomány egységéről. Tankönyvkiadó, Bp. 1963.
- NAGY JÓZSEF: A pedagógiai jelenségek kvantifikálása mint a statisztikai elemzés előfeltétele. Magyar Pedagógia, 1966, 3—4. sz.
- ÁGOSTON GYÖRGY: Nevelélmélet. Bp. 1970. (A könyv III. fejezete. A nevelés tudománya: a pedagógia.)
- SZARKA JÓZSEF: A nevelési tapasztalatok feltárásának módszereiről. Magyar Pedagógia, 1970, 1. sz.
- KNOPP ANDRÁS: Társadalomtudományok és a politika. Társadalmi Szemle, 1971, 2. sz.
- M. A. DANILOV: A pedagógiai kutatások módszerének és metodológiájának alapvető problémái. Szovjetszkaja Pedagogika, 1969, 5. sz.
- F. F. KOROLJEV: A metodológiai kutatások alapvető irányai a pedagógiában. Szovjetszkaja Pedagogika, 1969, 4. sz.
- M. A. DANILOV: A marxista dialektika — a pedagógiai kutatások metodológiai alapja. Szovjetszkaja Pedagogika, 1970, 3. sz.
- R. G. GUROVA: Szociológiai módszerek a pedagógiai kutatásokban. Szovjetszkaja Pedagogika, 1970, 6. sz.
- A pedagógiai jelenségek és folyamatok szerkezetre-rendszerre irányuló kutatása. Szovjetszkaja Pedagogika, 1971, 1. sz.
- KOSARAS ISTVÁN: Pedagógiai jelenségek és folyamatok strukturális-rendszerező kutatásairól. Pedagógiai Szemle, 1971, 6. sz.

Сарка, Йозеф

ТОЛКОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ

Автор прежде всего указывает на те условия и обстоятельства, которые при современном состоянии марксистской педагогики вызывают необходимость изучения и толкования явлений и проблем воспитания молодежи с точки зрения педагогической философии. В частности, он подчеркивает, что в наши дни желательно усилить *фактические исследования*, и вместе с тем обоснован всеохватывающий анализ явлений воспитания, то есть их философский анализ. Центральной идеей работы автора является то, что суть педагогического опыта должна иметь тесную связь с сутью самого воспитания, следовательно, суть педагогического опыта следует искать в закономерных связях между педагогической деятельностью и ее результатами.

Автор в конце своей статьи останавливается на *методологических* проблемах и трудностях раскрытия педагогического опыта.

EDUCATIONAL-PHILOSOPHICAL INTERPRETATION
OF PEDAGOGICAL EXPERIENCE

In the first place the author points out the circumstances and conditions which in the present situation of Marxist pedagogy justify an educational-philosophical approach and interpretation of educational phenomena and problems. He puts emphasis on the fact that in our days it is desirable also in pedagogy that factual research should be reinforced and along with this a comprehensive analysis of educational phenomena on a philosophical level be carried out. The study focusses on the idea that the substance of educational experience must be related to the substance of education, therefore the essence of pedagogical experience may be grasped by establishing regularities in the connections between pedagogical activity and its results.

The study ends with giving consideration to the point of views concerned with the methodological problems and difficulties related to exploring experience.

A személyiség és a pedagógia kapcsolatainak a jelenleginél mélyebb feltárása, pedagógiai jellegű személyiségkonceptió részletesebb kidolgozása, mind a pedagógiai gyakorlat, mind pedig az elmélet szempontjából igen fontos feladat, amelynek megoldása feltehetően termékenyítően hat a gyakorlati és elméleti pedagógia fejlődésére egyaránt.

Természetesen ezeknek a munkálatoknak az elvégzése igen sok időt és sok kutató munkáját követeli meg, hiszen a vázolt feladatok megoldásához, sok más egyéb mellett, a filozófiai antropológián túl egy sor szaktudomány eredményeinek pedagógiai elemzésére is szükség van.

Jelen tanulmány ennek a nagy munkálatnak csupán jelentéktelen töredékét képviseli, és mindössze arra vállalkozik, hogy egy pedagógiai személyiségkonceptió néhány lehetséges fogalmi jegyét, nem túl széles körű filozófiai antropológiai és személyiségpszichológiai tájékozódás alapján, megkísérelje felvázolni.

Személyiség és nevelhetőség

A személyiségnek legfontosabb pedagógiai specifikuma, hogy fejleszthető, formálható.

Úgy tűnik, hogy bármely, lényegét tekintve pedagógiai beállítottságú személyiségkonceptiónak ez a kiinduló tétele, mivel ez ad létjogosultságot bármilyen pedagógiai elméletnek és gyakorlatnak, hiszen a pedagógia éppen a személyiség alakítására, fejlesztésére törekszik.

Mindez egyben azt is jelenti, hogy a nevelhetőség elismerése vagy kétségbevonása olyan kritérium, amely megszabja a pedagógia számára, hogy a vele kapcsolatos más tudományok által kidolgozott személyiségfelfogások közül melyekre támaszkodhatik eredményesen és melyekre nem. Ezzel egyszersmind erőteljesen meghatározódik a pedagógia és az említett tudományok közötti kapcsolat intenzitása és jellege is.

A személyiség legmagasabb szinten általánosított értelmezését a filozófiai antropológia adja meg.¹

Pedagógiai szempontból alapvető jelentőségű, hogy a marxista filozófiai antropológia személyiségkonceptiójának lényege éppen a formálhatóság, alakíthatóság. Ez a felfogás a személyiséget az objektív társadalmi viszonyok szubjektív hordozójának tartja, amelyben a biológiai és társadalmi szféra ellentmondásos egysége realizálódik, s amely fejlődésének feltételét önmagában hordozza, e fejlődés objektív alapját pedig az emberi társadalom képezi.²

Fontos hangsúlyozni, hogy a személyiség fejlődési folyamata az individuum biológiai és társadalmi összetevőinek kölcsönhatása révén zajlik le, amely folyamatból tehát egyik komponens sem hiányozhat, anélkül, hogy ennek a folyamatnak a teljesértékűségét ne veszélyeztetné.

Csak ilyen értelmezés teszi lehetővé a magasrendű emberi fejlődési folyamat specifikumainak megragadását és megértését.

Ennek a fejlődésnek egyik jellemzője az, hogy az anyagi-társadalmi valóságban tárgyiasult képességek, eszmék, szükségletek, érintkezési formák stb. „az individuum emberi létének belső tartalmi alkotóelemeivé válnak” s ennek következtében alakul ki a „konkrét, sajátos emberi individualitás”.³

Ebben a folyamatban azonban az ember nem egyszerűen mint biológiai lény, hanem mint *tudatos* természeti lény vesz részt, amennyiben „nem passzív szenvedője, viaszlenyomata anyagi-társadalmi környezetének”. Ezzel szemben „individualitásának belső momentumáivá ezek csak úgy válnak, hogy elsajátítja őket, azaz csak saját aktivitása, *tevékenysége* következtében. Közvetlenül elsősorban ez az aktivitás s ennek társadalmi következményei formálják az individuumot mint sajátos emberi individuumot.”⁴

Úgy tűnik, hogy a személyiség lényegének és fejlődési folyamatának ez a filozófiai általánosítása hasznos és értékes elvi segítséget jelent egy olyan pedagógiai elmélet és gyakorlat számára, amely maga is optimista a személyiség fejlesztése tekintetében, és e fejlesztő munka tökéletesítése érdekében keresi folyton a hatékonyabb eszközöket.

Ugyanakkor a marxista filozófiai antropológia által a nevelhetőség kérdésére adott optimista és határozott válasz azt is jelzi, hogy a pedagógiának érdemes figyelemmel kísérnie azt a feltáró munkát, amely a marxista filozófiában a személyiséggel kapcsolatban folyik, figyelembe véve természetesen azt a tényt, hogy a filozófia keretein belül megfogalmazásra kerülő magas szintű általánosítások a pedagógiai gyakorlati és kutatómunka számára elvi iránymutatással szolgálnak, de éppen általánosítottóságuk magas színvonala miatt

nem mindig építhetőek vagy építendőek be közvetlenül egy szaktudomány — a pedagógia — konkrétabb, részletesebb, a tárgyi világgal mint indukciós alappal közelebbi kapcsolatot tartó elméleti és gyakorlati rendszerébe.

A személyiséggel és annak pedagógiai hatásokkal történő fejlesztésével kapcsolatban szaktudományos részletességgel kidolgozott és így sok esetben közvetlenül is beépíthető megállapításokat, kutatási eredményeket adhat a neveléstudománynak a korszerű pszichológia. Igaz, hogy ennek a segítségnek a hatékonyságát korlátozza az a tény, hogy jelenleg sem a különböző nyugati személyiségpszichológiai irányzatok, sem a szovjet személyiségpszichológia nem rendelkezik általánosan elfogadott, ellentmondásmentes személyiségkoncepcióval, de a nyugati, mindenekelőtt pedig a szovjet személyiségpszichológiai kutatások feltártak eddig is számos olyan törvényszerűséget, amelyek amellet, hogy a személyiség formálhatóságát igazolják, segítséget is adnak a személyiségformálás pedagógiai útjának kidolgozásához, erősítve ezzel is a pszichológia és a neveléstudomány közötti kapcsolatot.

Mint ismeretes, a nyugati személyiségfelfogások igen sokfélék, igen széles a személyiségpszichológiai irányzatok skálája.⁵ Ezekben az irányzatokban nagy számmal található a nevelhetőséget, a személyiség formálhatóságát többé-kevésbé kétségbevonó tendenciát, de pedagógiailag jól hasznosítható koncepciókat is.

A mélyebb elemzést megelőzően, már önmagában a személyiségelméletek nagy száma is jelzi azt, hogy ezeknek jelentékeny része egyoldalúan ragadja meg a személyiséget, nem tárja fel struktúrájának komplexitását, túlhangsúlyozza egy-egy összetevő funkcióit, s ilyen módon a fejlődés és a fejlesztés folyamatával kapcsolatos kérdésekre is egyoldalú választ ad, vagy megkerüli a választást.

A személyiségértelmezések egyoldalúsága leggyakrabban a személyiség társadalmi-történeti meghatározottságának figyelmen kívül hagyásában mutatkozik meg, s hogy ez a pedagógia személyiségfejlesztő törekvései számára mennyire nem ad megfelelő elméleti támpontot, azt igen jól illusztrálja G. ALLPORT személyiségmeghatározása, mely szerint „a személyiség azon pszichofizikai szisztémák dinamikus organizációja az individuumban, amelyek meghatározzák a környezethez való alkalmazkodását”.⁶

Ebből a koncepcióból kimaradt mindaz, ami a személyiség fejlődését jellemzi, és ami a fejlődésben szerepet játszik, így a környezet és az előzetes tapasztalatok hatása a személyiségre és ezek szerepe az alkalmazkodási folyamat tökéletesítésében; tehát mindaz, ami pedagógiai szempontból életbevágóan fontos kérdés.

Talán még szélsőségesebben illusztrálja az egyoldalú személyiség-értelmezésnek ezt a típusát az úgynevezett „akció elmélet”.⁷ Ez az elmélet lényegében behaviorista felfogást képvisel, s ennek megfelelően, egyoldalúan a környezet és a magatartás kapcsolatának vizsgálatára szorítkozva, figyelmen kívül hagyja a személyiség belső struktúráját, a szubjektum élményeinek, a környezeti hatásoknak e struktúrára kifejtett hatását, s a már kialakult személyiség-struktúra magatartást befolyásoló szerepét.

Pedagógiai szempontból is igen találóan elemzi ezt az elméletet L. I. BOZSOVICS, aki szerint a pszichológia ilyen behaviorizációja eltávolodást jelent a személyiség és személyiségformálás tanulmányozásának helyes útjától.⁸

Még szélsőségesebben képviselik az egyoldalúság hibáját azok az elméletek, amelyekben a személyiség társadalmi-történeti meghatározottságának háttérbe szorításán túl a tudatalatti determinánsok és az örökletes faktorok kapnak döntő szerepet a személyiség struktúrájában.

Azt, hogy ezek a tendenciák valóban jelentékeny helyet foglalnak el a nyugati személyiségpszichológiai irányzatokban, nyugati szerzők is elismerik.⁹

Természetesen a nevelhetőség lehetőségét tudományosan elemző pedagógia olyan értékes elemeket is találhat a nyugati személyiség-elméletekben, amelyek segítenek a személyiségformálás optimális mechanizmusának kialakításában.

Így elsősorban arra kell felfigyelnünk, hogy az utóbbi 2–3 évtizedben a nyugati pszichológiában igen népszerűvé vált K. LEWIN és K. ROGERS munkássága nyomán az a felfogás, amely az individuum magatartását a szubjektív faktorok (régebbi tapasztalatok pszichés következményei) és az individuumra ható aktuális környezeti feltételek következményének tekinti, s ilyen módon lehetségesnek tartja a személyiség és a magatartás befolyásolását, s egyensúlyt igyekszik teremteni a személyiség társadalmi és természeti jellegű komponensei között.¹⁰

Emellett figyelemre méltó, hogy az elmúlt 15–20 évben a nyugati kutatók tekintélyes csoportja — C. HALL, G. LINDZEY, T. PARSONS, A. SHILS, E. TOLMAN, F. ALLPORT és mások — erőteljesen próbálkozik az egyes személyiségfelfogások egyoldalúságainak kiküszöbölésére, s a bennük található értékes elemek integrálására. Törekvéseiket pedig az teszi pedagógiai szempontból különösen értékesé, hogy megfigyelhető náluk a „biologizmustól való távolodás és a magatartás szociális determinánsai felé való fordulás... az organizmus és a környezet, az individuum és az őt körülvevő valóság közötti egység vizsgálata” s az, hogy a személyiséget nem

mint valami sajátos lelki kiindulópontot, előzmény nélküli kezdetet elemzik, hanem „mint a pszichikus folyamatok és jelenségek valamilyen együttesét, amelyek az ember egyéni életében, tapasztalatainak eredményeképpen keletkeznek és az empirikus kutatás objektumát alkotják”.¹¹

Mindez arra enged következtetni, hogy a nyugati személyiség-elméletek a pedagógiai szempontból sokszor kevésbé hasznosítható elemek mellett számos olyan felfogást is tartalmaznak, amelyek erősítik a nevelhetőségnek, a személyiség formálhatóságának az elvét, amely a pedagógiai személyiségkoncepció elengedhetetlenül fontos alaptétele.

A szovjet pszichológiában, eltérően a nyugat-európai és amerikai pszichológiától (ahol a személyiség értelmezésének nagyszámú és különböző koncepciója küzd egymással), a személyiségnek egységes dialektikus materialista szemléletű megközelítése az uralkodó, amelyre alapvetően jellemző az alakíthatóság, fejleszthetőség feltételezése, a személyiség társadalmi jellegének, valamint a társadalmi-környezeti feltételek személyiségformáló szerepének hangsúlyozása. Ennek megfelelően a szovjet személyiségpszichológiának szerves része a fejlesztés gondolata, sőt azt is mondhatnánk, hogy a szovjet pszichológiai felfogás a személyiséggel kapcsolatban alapvetően társadalom- és fejlesztésközpontú. Ezzel kapcsolatban L. I. BOZSOVICS úgy összegezi véleményét, hogy „a külföldi pszichológiával szemben a szovjet kutatások nemcsak arra törekednek, hogy meghatározott életfeltételek és személyiségvonások közötti összefüggéseket mutassanak ki, hanem hogy feltárják e sajátosságok formálódásának folyamatát és annak pszichológiai természetét is a folyamat feltárása által”.¹² V. N. MJASZISCEV pedig a személyiségpszichológiai kutatások alapvető feladatául jelöli ki a személyiség struktúrájában lezajló változások elemzését, s annak feltárását, hogy ezek a változások milyen körülmények hatására mennek végbe.¹³

Mint ismeretes, a szovjet pszichológia abból a tételből indul ki, hogy az ember pszichikuma szociális természetű és a szociális környezet befolyása alatt fejlődik ki, válik teljes értékűvé.

A pszichikummal együtt, annak fejlődéséhez hasonlóan és ezzel a fejlődéssel szoros egységben alakul ki a személyiség is, mint társadalmi-történeti produktum. Ugyanis éppen „a szociális és pszichikus fejlődés meghatározott színvonalán válik az ember személyiséggé”.¹⁴

Méginkább hangsúlyozva a személyiség társadalmi természetét, A. G. KOVALJOV úgy határozza meg a személyiséget, mint ami lényegében „a társadalmi viszonyok integrált kifejeződése”.¹⁵

A személyiség formálásának meghatározó feltétele pedig „az a hely, amelyet az egyén a társadalmi viszonyok rendszerében elfoglal, és az a tevékenység, amelyet végez”.¹⁶

L. I. Bozsovicshoz hasonlóan szinte kivétel nélkül minden szerző hangsúlyozza a személyiség nagyfokú rugalmasságát, fejleszthetőségét és azt, hogy ebben a fejlődésben a döntő szerep nem az örökletes faktoroké és biológiai tényezőké, hanem a társadalmi-környezeti hatásoké.^{17, 18}

Ezeknek a hatásoknak az eredményeképpen alakulnak ki a személyiség sajátosságai és állapotai, azoknak a belső feltételeknek az együttese, amelyek „minden külső ráhatást megszűrnek” és meghatározzák a továbbiakban az egyén reagálását és magatartását az őt érő környezeti hatásokkal kapcsolatban.¹⁹

Természetes, hogy a személyiség nem egyszerűen a pszichikus folyamatok, állapotok és képződmények összessége, hanem bonyolult struktúra. Ebben a struktúrában pedig amellett, hogy a szovjet pszichológiában helyesen a társadalmi eredetű komponensek kerülnek elsősorban hangsúlyozásra, a természeti-biológiai komponensek is megkapják a súlyuknak megfelelő helyet.

Ilyen módon tehát a személyiség a különböző szintű és funkciójú komponensek strukturált dinamikus egységének tekinthető. Ennyiben komplexebb, sokoldalúbb a szovjet személyiségkonceptió a nyugati felfogásoknál, bár e dinamikus egység szerkezetének felvételére még csak kísérletek történtek, és erre vonatkozó általánosan elfogadott álláspont még nem alakult ki. A személyiség komplex megközelítését azonban igen jól illusztrálja K. K. PLATONOV felfogása, aki szerit a személyiség komponensei a következőképpen csoportosíthatók:

1. kizárólag szociális feltételekhez kötött sajátosságok (irányultság, morális sajátosságok, viszonyulások);
2. egyénileg szerzett tapasztalatok (ismeretek, szokások, jártasságok, készségek);
3. az egyes pszichikus folyamatok egyéni sajátosságai (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, érzelem és akarat);
4. biológiai feltételekhez kötött sajátosságok (temperamentum, ösztönök, hajlamok).

Minderre mintegy ráépül a jellem, amely tehát nem ötödik komponense a személyiségnek, hanem „része az általános struktúrának, és a legvilágosabban kifejezett és a legszorosabb kölcsönös kapcsolatban álló személyiségvonásokból áll, amelyek a legvilágosabban nyilatkoznak meg a tevékenység különböző formáiban”.²⁰

A pedagógia számára igen fontos az, hogy a pszichológia minél előbb megadja a személyiség struktúrájának részletesebb analizését. Ez nélkülözhetetlennek látszik a pedagógiai személyiségelmélet megkomponálásához, hiszen enélkül a pedagógia képtelen megjelölni többek között azokat a személyiségösszetevőket, amelyek fejlesztését saját személyiségkoncepciójában célul tűzheti ki.

Bár K. K. PLATONOV ismertetett elemzése nyilvánvalóan kezdeti lépést jelenthet ezen az úton, mégis igen hasznos számunkra. Magától értetődővé teszi ugyanis, hogy *a pedagógia a különböző szintű személyiségösszetevők közül elsősorban a legmagasabb szintűek fejlesztésére és vizsgálatára kell, hogy törekedjék.* Ez pedig abból következik, hogy *a pedagógiának magas szintű társadalmi funkciók ellátására kell felkészítenie az egyént,* márpedig az ilyen funkciók ellátásában a legmagasabbrendű személyiségkomponenseknek van elsődleges szerepük.

Pedagógiai szempontból szerencsés körülmény, hogy a szovjet személyiségpszichológia is erőteljesen hajlik afelé, hogy szelektálja a személyiségvonásokat annak a szerepnek a fontossága szerint, amelyet az egyén társadalmi aktivitásának regulálásában betöltenek.

Ezt tükrözi SZ. L. RUBINSTEIN állásfoglalása is: „Az ember oly sokféle sajátsága közül rendszerint azokat tekintik tulajdonképpeni személyiségvonásoknak, amelyekből társadalmilag jelentős viselkedése vagy tevékenysége függ. Ezért a legnagyobb helyet közöttük az ember motívumainak és maga számára kitűzött feladatainak a rendszere kapja, valamint jellemvonásai, amelyekből tettei (tehát a másokhoz való viszonyát realizáló vagy kifejező cselekedetei) következnek; végül képességei, amelyek alkalmassá teszik a társadalmilag hasznos tevékenységre.”²¹

Úgy tűnik, hogy a szovjet pszichológiában a személyiséggel kapcsolatos kutatómunka alapvető tendenciái is olyan módon alakultak ki, hogy azok a személyiség legdöntőbb, legmagasabbrendű, a szélesen értelmezett magatartás és társadalmi aktivitás determinálásában alapvető szerepet játszó személyiségkomponensek vizsgálatára irányulnak elsősorban. Így igen előkelő helyet foglal el a kutatási rangsorban mindenekelőtt a *jellem* problémája, továbbá ezzel kapcsolatban az *irányultság* kérdésköre és egyre nagyobb súlyt kap a *beállítódás*nak, mint a magatartás egyik alapvető determinánsának kutatása is.

Mindez pedagógiai szempontból igen figyelemre méltó, mivel a pedagógiának a magasrendű, leginkább társadalmi természetű személyiségösszetevőkre irányuló fejlesztési törekvései a fenti kutatások eredményein keresztül kaphatnak hatékony segítséget, és úgy

tűnik, hogy ezen a ponton lehet (a fentiekből következően) a pedagógia és a pszichológia kapcsolatát is a legszorosabbra fűzni.

Összefoglalva az eddigieket, az alábbi következtetések vonhatók le a pedagógiai személyiségfelfogás kialakításához.

Mindenekelőtt *alapvető fontosságú egy pedagógiai személyiség-konceptióban a személyiség társadalmi komponenseinek hangsúlyozása*, vagyis a pedagógiai fejlesztő és kutató tevékenységnek a társadalmi-környezeti hatások által alakítható, és *társadalmi aktivitást és magatartást reguláló legmagasabbrendű személyiségösszetevőkre való koncentrációja*.

Ez egyben megjelöli azokat a területeket is, amelyek csatlakozási lehetőséget kínálhatnak a pedagógia és más tudományok — mindenekelőtt a filozófia és a pszichológia — között a pedagógiai személyiségfelfogás kialakításában. Mint látható volt, a marxista filozófiai antropológia azáltal, hogy hangsúlyozza a személyiség fejleszthetőségét és a társadalmi jellegű komponensek fontosságát a személyiség struktúrájában, igen szoros kapcsolat felvételére kínál lehetőséget a pedagógiának. Ugyanez elmondható a pszichológiáról is, azzal a kiegészítéssel, hogy a pszichológia szaktudományos részletessége az általa feltárt kutatási eredményeket sok esetben közvetlenül is beépíthetővé teszi a pedagógiai személyiségkonceptióba.

Az eddigiekben elemzett személyiségpszichológiai eredmények mindenesetre nyilvánvalóvá tették, hogy a személyiség struktúrájának milyen konkrét elemei tekinthetőek a legmagasabb rendűeknek s így társadalmi, valamint pedagógiai szempontból legfontosabbaknak. Így megmutatták főbb vonalaiban azt is, hogy egy pedagógiai jellegű vagy pedagógiai megközelítésű személyiségfogalom leglényegesebb összetevői mik lehetnek, s ezek vizsgálatához és fejlesztéséhez milyen pszichológiai területek adhatnak hatékony segítséget.

Személyiség és magatartás

Már az eddigiekből is kitűnt, hogy a pedagógia számára a személyiség fejlesztése, formálása nem öncél, hanem a társadalmi szükségletek kielégítése érdekében történik. Ha azonban konkrétan és a személyiség oldaláról akarjuk megjelölni ennek a fejlesztő törekvésnek a lényegét, akkor azt mondhatjuk, hogy ez *a fejlesztő tevékenység végső soron a magatartás, közelebbről a társadalom által elfogadott és igényelt, az egyén és a társadalom számára egyaránt hasznos és eredményes magatartásformák kialakítása érdekében folyik*.

Lényegében ez adja meg az értelmét a szélesen értelmezett, tehát az oktatást is magába foglaló nevelés minden akciójának; a meghatározott ismeretanyag feldolgozásának épp úgy, mint a képességek fejlesztésének, az erkölcsi tudatosításnak vagy a szoktatásnak stb.

Ezzel a problémakörrel kapcsolatos — nem mellékes — momentum, hogy a marxista etika, amely lényegét tekintve magatartás-etika, a pedagógia számára szintén a magatartásformálás fontosságát hangsúlyozza.²²

Ezek után az a kérdés, hogy a személyiség struktúrájának melyik eleme áll legszorosabb kapcsolatban a magatartás legmagasabb szintű, társadalmilag leglényegesebb formáival, *melyik az a személyiségkomponens, amely a legfontosabb szerepet tölti be az ember társadalmi-erkölcsi tevékenységének, legmagasabbrendű magatartásának a meghatározásában.*

Nem lehet kétséges ugyanis, hogy a pedagógia társadalmi igényeket szem előtt tartó személyiségfejlesztő törekvései erre a személyiségösszetevőre kell hogy irányuljanak elsősorban; éppen azért, mert az ilyen komponens fejlesztése a legkívánatosabb mind a személyiség, mind pedig a társadalom szempontjából.

Ilyen szempontból szelektálva a személyiség struktúrájának elemeit, *a jellemhez jutunk el mint a személyiségnek társadalmi és pedagógiai szempontból egyik leglényegesebb összetevőjéhez.*

A szerzők szinte kivétel nélkül elismerik, hogy a jellem a személyiség legmagasabb szintű, legkomplexebb részstruktúráinak egyike (BAKONYI PÁL—MURÁNYI-KOVÁCS ENDRÉNÉ—PATAKI FERENC i. m. 726. old.).

Ennél is jobban kiemeli a jellemnek a személyiség egészében játszott kivételes szerepét Sz. L. RUBINSTEIN, aki szerint „a személyiség pszichológiájának körébe mindenekelőtt az ember pszichikus sajátosságainak (különösen jellemvonásainak és képességeinek) az együttesét szokták utalni, amelyek kapcsolatban állnak egymással, függnek egymástól és alá vannak rendelve egymásnak”.²³

Bár ez esetben Sz. L. RUBINSTEIN egymás mellé állítja a jellemet és a képességeket mint a személyiség két legfőbb szerkezeti elemét, ez azonban nem jelenti azt, hogy ezek egymással teljesen egyenrangú szerepet töltenek be a magatartás szabályozásában. A vélemények afelé hajlanak, hogy e tekintetben a vezető helyet a jellem foglalja el. Ezzel kapcsolatban más helyen Sz. L. RUBINSTEIN a következőket mondja: „Az ember . . . pszichikus tulajdonságai két fő csoportot alkotnak: a jellemvonásokat és a képességeket. Az első csoport a viselkedés pszichikus regulációjának ösztönző (motivációs), a másik a szervező-végrehajtó oldalával függ össze.”²⁴

A két tényező súlya tehát a magatartás szabályozásában nem azonos. A meghatározó ugyanis e tekintetben az ösztönző reguláció, amely a szó szoros értelmében „meghatározza, milyen cselekvés megy végbe”, míg „a végrehajtó reguláció a cselekvést összhangba hozza lefolyásának feltételeivel”, tehát a végrehajtás mikéntjét, részleteit határozza meg elsősorban.²⁵

Még erősebben hangsúlyozza a jellem központi helyét a személyiség szerkezetében K. K. PLATONOV, aki szerint a személyiség egészében „a jellem nem részstruktúra, hanem a legvilágosabban kifejezett része a személyiség általános és individuális struktúrájának”.²⁶

A fenti nézetek szerint tehát a *jellem elsődleges és döntő a magatartás szabályozásában*, s alapvetően meghatározza annak színvonalát, társadalmi és etikai minőségét, tehát társadalmi és pedagógiai szempontból leglényegesebb mutatóit.

Hogy ez valóban így van, az is bizonyítja, hogy a szerzők egész sora elismeri a magatartás és a jellem közti szoros kapcsolatot, még akkor is, ha jellemmeghatározásaik nem teljesen azonosak.

K. N. KORNYILOV pl. úgy értelmezi a jellemet, mint „az ember individuális-pszichológiai sajátosságát, amely kifejezi az egyén alapvető életbeli beállítódásait (usztanovka), és a tevékenység sajátosságaiban realizálódik”.²⁷

B. G. ANANYEV szerint pedig a jellem sajátosságai „a személyiség alapvető irányultságait tükrözik és az adott személyiség sajátos tevékenységmódjában nyilvánulnak meg”.²⁸

Akadnak olyan álláspontok is a jellem lényegét illetően, amelyek szerint még inkább direkt jellegű a kapcsolat a jellem és a magatartás között, mint amennyire az az idézett véleményekben megmutatkozott. Sőt néhány esetben az állásfoglalások a jellemnek és a szokásos magatartási módnak az azonosítását látszanak tükrözni.

Így — A. G. KOVALJOV szerint — „a jellem az ember magatartásának az élet hatásainak befolyására kialakult határozott módja”.²⁹

H. WALLON pedig a jellemet szokásos vagy állandó reagálási módnak nevezi, amely egységesíti az ember magatartását a különböző körülmények és szituációk között.³⁰

Végül a jellem és a magatartás közti kapcsolat szorosságára utal V. A. KRUTECKIJ állásfoglalása is, aki szerint „mély értelmezésben jellemnek nevezzük az ember magatartásának individuális, sajátos, szokásos módját, amelyben a valósággal kapcsolatos viszonyulások realizálódnak”.³¹

A szerzők utóbbi csoportjának felfogásában azonban a jellem értelmezése talán túlságosan is közel került a szokás fogalmához.

Ezért elfogadhatóbbnak látszik az a nézet, amely szerint a jellem a magatartás alapvető determinánsa, amely a viselkedés pszichikus regulációjának ösztönző oldalát alkotja és meghatározza az egyén magatartását.³²

A jellemnek mint a magatartás determináló tényezőjének szerepét hangsúlyozza az a meghatározás is, ami talán a mai szovjet pszichológia általános álláspontjának tekinthető ebben a kérdésben. E szerint „a jellem az ember azon szilárd és lényeges pszichikus sajátosságainak individuálisan sajátos egysége, amelyek meghatározzák az egyén magatartását az élet adott feltételei között”.³³

Amint a fentiekből kitűnik, az idézett szerzők mindegyike szoros kapcsolatot tételez fel a jellem és a magatartás között, s ebben a kapcsolatrendszerben *a jellem szabályozó szerepet tölt be.*

A jellem magatartást szabályozó funkciójának meglétét sok újabb vizsgálat igazolja, megerősítve ezzel azt a tényt is, hogy a hatékony magatartásformálás módjainak feltárásában nem célszerű figyelmen kívül hagyni a jellem fejlődésének, fejlesztésének és magatartást determináló hatásának törvényszerűségeit.

Ahhoz azonban, hogy ezt megtehesük, meg kell ismernünk a jellem szerkezetét és ezen keresztül magatartásszabályozó hatásának mechanizmusát. Ugyanis csak ezek ismeretében képzelhető el a konkrét pedagógiai teendők megjelölése a magatartásformálással kapcsolatban.

Pedagógiai szempontból tehát döntő kérdés, hogy mi a magyarázata a jellem és a magatartás közötti szoros kapcsolatnak és a jellem magatartásszabályozó funkciója konkrétan hogyan érvényesül.

Ezekre a kérdésekre a jellem tartalmának és szerkezetének elemzése ad választ. Ebben az elemzésben Sz. L. RUBINSTEIN ismert és a későbbiek során sok vonatkozásban megerősítést nyert felfogásából indulunk ki, miszerint „az ember jelleme nem egyéb, mint a generalizált, általánosított indítékoknak az egyénben rögződött rendszere”.

Ennek megfelelően a jellem makrostruktúráját alkotó jellemvonások mindegyike is úgy fogható fel végeredményben, mint olyan „tendencia, indíték, motívum, amely azonos körülmények között törvényszerűen jelenik meg az illető emberben”.³⁴

Fontos azonban megjegyezni a jellem tartalmával kapcsolatban, hogy a benne foglalt ösztönzők minőségüket tekintve igen magasrendűek, társadalmi szempontból jelentősek. Ezt hangsúlyozza A. G. KOVALJOV is véleményében, ami szerint „a kialakult jellem lényege a személyiség erkölcsi-akarati minősége”.³⁵

Ez a tény, hogy *a jellem a legmagasabbrendű társadalmi tevékenységet és magatartást determináló ösztönzők egysége,* önmagában is

igazolja a vele való foglalkozás pedagógiai fontosságát. Ezzel azonban még mindig nem jutottunk el a pedagógiai velefoglalkozás mikéntjéhez, tehát a jellemfejlesztés pedagógiai útjához. Ahhoz, hogy erre a kérdésre is megkísérelhessük a válaszadást, a jellem további sajátosságainak feltárása látszik szükségesnek.

A jellem lényeges sajátosságai közül is legfontosabb talán az, hogy a benne egyesült összetevőknek nem pusztán összege vagy egymásmellettsége adja a jellemet, hanem az *ösztönzők együtteseinek hierarchizált rendszere*, amely rendszerben az ösztönzők alá-fölrendeltségi viszonyban állnak egymással.

Lényegében ennek a hierarchizáltságnak köszönhető a magatartásnak egy adott egyén esetében megfigyelhető, viszonylag állandó, az egyénre jellemző jellege. Ugyanis magától értetődőnek tűnik, hogy az ösztönző reguláció minőségi sajátosságaival együtt *a magatartás minőségi sajátosságai is a hierarchikusan szervezett ösztönző tendenciáknak a személyiségben domináló tagjaitól függenek első-sorban*.

Ezeket a feltevéseket az újabb pszichológiai kutatások igazolni látszanak. Közelebbről az irányultsággal és beállítódással kapcsolatos vizsgálódások eredményei adnak elsősorban segítséget a jellem sajátosságainak megértéséhez.

Az említett vizsgálatok arra engednek következtetni, hogy *az irányultság és a beállítódás a jellemnek egyformán fontos, bár nem azonos szintű alkotóelemei*.

Az irányultsággal kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy általánosság vált az a nézet a szovjet pszichológiában, miszerint ez a jellem egyik leglényegesebb komponense.^{36, 37, 38, 39}

Ugyanígy általánosan *elismertnek mondható az irányultság közvetlen magatartásszabályozó szerepe is*. Ugyanis „arra a kérdésre felelve, hogy mit tesz a személyiség, mi lényegében a jellem tartalmát vagy irányultságát (napravlennosztj) vizsgáljuk meg”.⁴⁰

Közelebbről az irányultság lényegében a személyiség „alapvető tendenciáit”⁴¹ jelenti, s ezek a tendenciák közvetlenül szabályozzák „gondolataink és cselekvéseink irányát”⁴²; vagyis azt, hogy cselekvéseink milyen meghatározott tárgyi tartalom megvalósítására irányulnak.

Ebből tehát nyilvánvalóan kitűnik az irányultság és a jellem, valamint az irányultság és a magatartás minősége közötti szoros kapcsolat. További magyarázatra szorul azonban az a mód, ahogyan az irányultság magatartásszabályozó funkciója érvényesül. Erre a kérdésre az irányultság szerkezetének közelebbi elemzéséből kaphatunk választ.

Észerint az irányultság leglényegesebb sajátosságának az lát-

szik, hogy a jellemhez hasonlóan, *magá is a személyiség különböző ösztönzőinek egysége*. A jellemtől megkülönbözteti az, hogy az irányultság a személyiségnek csak résztendenciáját fejezi ki, tehát a jellemhez viszonyítva kevésbé generalizált sajátossága a személyiségnek, kevesebb és kevésbé jelentős ösztönzöt foglal magában. Hasonló viszont a jellemhez az a minőségileg lényeges sajátossága, hogy *a benne foglalt ösztönzők egymással szintén alá-fölrendeltségi viszonyban vannak, s így szilárd tendenciát fejeznek ki, s ezáltal a magatartásnak is szilárd tendenciát biztosítanak*. Az irányultság kialakítását és sajátosságait P. M. JAKOBSZON úgy magyarázza, hogy bár az emberi motívumok sokfélék és erősen különbözőek lehetnek, amellet azonban „képesek arra, hogy ne ütközzenek, ne ellenkezzenek egymással, hanem egyesüljenek motívumcsoporttá, amelyek meghatározzák a magatartást adott esetben”.⁴³

Az irányultságok fontosságát és magatartásszabályozó hatásuk szilárdságát talán az magyarázza legjobban, hogy a személyiség állandó és domináns motívumait foglalják magukban, s így ezek hatása a magatartásra szinte állandóan érvényesül.⁴⁴

Az eddigiek alapján tehát az irányultság lényegét és funkcióját úgy határozhatnánk meg, hogy ez esetben a személyiség olyan bonyolult képződményeiről van szó, amelyek *a jellemen belül a személyiség leglényesebb és legállandóbb ösztönzőinek egységét jelentik*, amely egységben alá-fölrendeltségi viszonyban állnak egymással az ösztönzők. Mivel pedig az irányultság hierarchikus felépült struktúra, ez az egyén magatartásának szilárd orientáltságot biztosít, hiszen az ösztönző elemek nem rendeződnek át a cselekvési helyzettől függően minden pillanatban, hanem az irányultság kialakultával *következetessé és zökkenőmentessé teszik a magatartást*, mivel helyük és súlyuk az irányultság által képviselt hierarchizált struktúrában viszonylag állandó.

Itt kell megemlíteni, hogy az irodalom az irányultság különböző fajtáit sorolja fel, s többek között megemlíti a kollektív és az egoista irányultságot mint alapformákat,⁴⁵ emellet a jövőre és a múltra irányuló, valamint szorosan mindennapi irányultságra való utalásokat is találunk.⁴⁶

Ez a felsorolás önmagában is bizonyítja, hogy a személyiségnek és a magatartásnak társadalmi és egyben pedagógiai szempontból is milyen lényeges sajátosságait képviselik az irányultságok. Nem véletlen, hogy azok a pszichológusok, akik a személyiséget pedagógiai aspektusból vizsgálják (L. I. BOZSOVICS, T. E. KONNYIKOVA, L. SZ. SZLAVINA, M. SZ. NEJMARK, V. E. CSUDNOVSZKIJ és mások) kutatásaikat az irányultság sajátosságainak feltárására összpontosítják.

Pedagógiai vonatkozásban mindebből azt a következtetést lehet levonni, hogy társadalmilag igényelt irányultságok kialakításával, az ezek alapját képező értékes ösztönzők erősítésével, helyes hierarchiájuk létrehozásával a pedagógia igen jelentékeny személyiség- és jellemfejlesztő, valamint magatartásformáló feladatokat oldhat meg.

Mielőtt azonban ezeknek a pedagógiai teendőknak a részletezésére rátérhetnénk, szükséges elemezni a jellem egy másik lényeges komponensének, a beállítódásnak a sajátosságait. *A beállítódás ugyanis szoros kölcsönhatásban áll mind a jellemmel, mind az irányultsággal, mind pedig a magatartással,* és így az utóbbiak fejlesztése, formálása sem történhetik meg hiánytalanul a beállítódás sajátosságainak figyelmen kívül hagyásával.

Mindenekelőtt abból kell kiindulnunk, hogy a beállítódás és az irányultság együttesen a jellem tartalmi, meghatározó oldalát alkotják, s ellenőrzik és szabályozzák az ember minden megnyilvánulását, mindazt, amit csinál.^{47, 48, 49}

A beállítódás és a jellem közti szoros kapcsolatot igazolja az a tény is, hogy egyes kutatók a beállítódást a jellem formálásának egyik faktoraként tartják számon;⁵⁰ valamint az, hogy eredményesen használják fel a beállítódást mint a jellem vizsgálatának eszközt.⁵¹

Itt meg kell jegyezni, hogy bár a beállítódás léte és a személyiség struktúrájában betöltött szerepének fontossága a nemzetközi szakirodalomban elismert, a vele kapcsolatos nézetek nem egyeznek meg mindenben. Ismeretes azonban olyan integráló törekvés, amely ennek a fogalomnak széleskörűen elfogadott értelmezését adja. Így J. PAILLARD kimutatja, hogy minden kategóriában, amelyet a beállítódás lényegének kifejezésére alkalmaztak, változatlan marad az utalás a szubjektum felkészültségére, hajlamára, fogékonyságára, diszpozíciójára, saját tevékenységének meghatározott irányba való orientálására vonatkozóan. Különösen fontosnak tartja J. PAILLARD a beállítódás általánosan elfogadott fogalmi jegyei közül a beállítódás szervező és szelektív jellegét, valamint az előzetes készenlétnek a beállítódás által létrehozott sajátos állapotát, meghatározott típusú aktivitással kapcsolatban.

Ezzel az értelmezéssel egyébként F. ALLPORT és H. WALTON is egyetért.⁵² Ugyancsak hasonló a szovjet pszichológia felfogása is a beállítódással kapcsolatban. Közlebbbről a szovjet pszichológiai kutatásokban a beállítódást úgy tanulmányozzák, mint a célszerűen alkalmazkodó individuum magatartásának nélkülözhetetlen faktorát, s úgy magyarázzák a beállítódást, mint „a készenlét magas szinten általánosított állapotát a reagálás meghatározott formájá-

val kapcsolatban; mint a reakció végső eredményének kódolt modelljét — amely megelőzi időben ezt a reakciót —, mint a célirányos tevékenység struktúrájának elidegeníthetetlen komponensét, amely nélkül a tevékenység bármilyen regulációja elvileg lehetetlen”⁵³

Látható tehát, hogy a beállítódás fontos szerepet tölt be a magatartás alapminőségének meghatározásában; továbbá az irodalom utal arra a szerepre is, amit a beállítódás a jellem struktúrájában betölt, de ezekre a kérdésekre konkrétabb választ csak a beállítódás és az irányultság kapcsolatának alaposabb feltárása adhat.

Az, hogy szoros kapcsolat áll fenn a jellem ezen két komponense között, már abból is következik, hogy az idézett kutatási eredmények szerint mindkettő „orientálja” a magatartást, hatással van a magatartásra. Ez azonban nem jelenti azonosságukat; ellenkezőleg, ennek a két fogalomnak elég sok megkülönböztető vonása is van. Egyik leglényegesebb ezek közül, hogy kettőjük viszonyában a beállítódás a meghatározó. Ugyanis magát az irányultságot is „a jelenlevő aktív beállítódás határozza meg”,⁵⁴ s ezzel végső soron a személyiség „tevékenységének irányát is döntő mértékben befolyásolja”.⁵⁵ Ez egyben azt is jelenti, hogy a beállítódások sajátosságai az irányultságban fejeződnek ki. Fontosnak látszik, amit Sz. L. RUBINSTEIN ír ezzel kapcsolatban, hogy „az irányultságnak csupán azok a megnyilvánulásai tartoznak a jellemhez, amelyek a személyiség szilárd tulajdonságait és a belőlük eredő szilárd, személyes jellegű, nem pedig esetleges helyzeti jellegű beállítódásait fejezik ki”.⁵⁶

E szerint tehát az irányultságok beállítódásokat foglalnak magukban, s ezek a bennfoglalt elemek meghatározzák az irányultságok minőségét, s egyben kifejeződik saját minőségük is az irányultságok sajátosságaiban.

A köztük levő kapcsolat további részleteit a beállítódás szerkezete teszi magyarázhatóvá. Ezek a szerkezeti sajátosságok ugyanis arra utalnak, hogy a beállítódás egyedibb, konkrétabb, a cselekvési szituációtól közvetlenebbül függő képződmény, ami nem annyira a magatartásra, mint annak egyes elemeire, a cselekvés sajátosságaikra van hatással. Ugyanakkor az irányultság generalizáltabb, elsősorban a benne foglalt ösztönzők jellegétől függő alakulat, amely generalizáltságánál fogva a magatartás általános tendenciáit határozza meg.

Mindez abból következik, hogy egyrészt a beállítódás is tartalmaz különböző szintű ösztönzőket „az elemi szükségletektől és vágyaktól egészen a világnézeti jellegű felfogásokig és álláspontokig”, és sajátosságai nagyrészt attól függenek, hogy „mi az, amit

az egyén szubjektíve jelentősnek tekint''.⁵⁷ Másrészt azonban a beállítódásban a személyiség szükségleteinek az adott helyzethez való viszonya tükröződik, és ez a viszony határozza meg a személyiség funkcionális státusát.⁵⁸

Eszerint a beállítódás keletkezése, szerkezete és funkciója úgy magyarázható, hogy a szubjektum saját szükségletei alapján tükrözi az adott szituációt, benne tehát az objektív és szubjektív elemek ötvöződnek. Ez a tükrözés a szubjektum „egészleges változása”, amely egyben a szubjektum sajátos szervezésében, beállításában áll, készenlétének szervezésében és beállításában” a megfelelő aktivitással kapcsolatban.⁵⁹ Olyan sajátos tükrözésről van tehát szó a beállítódás esetében, amelyben „végbemegy a külső környezet és a szubjektum szükségleteinek összeolvadása”.⁶⁰

D. N. UZNADZE szerint a beállítódás a szubjektum egészleges állapota, nem egyszerűen valami a pszichikus élet tartalmából, hanem a szubjektum dinamikus meghatározottságának momentuma. Nem valamilyen részleges tartalma a szubjektum tudatának, hanem a szubjektum egészleges irányultsága meghatározott irányban, meghatározott aktivitásra.⁶¹

A beállítódás ismeretében részletesebben is megmagyarázható az a pedagógiai kulcskérdés is, hogy mi biztosítja a magatartás következetességét, szerkezeti szilárdságát, meghatározott orientáltságát a cselekvési szituáció állandóan változó feltételei között. Ezt a beállítódásnak az a sajátossága teszi lehetővé, hogy — mint „a reagálással kapcsolatos diszpozíció belső organizálását konstituáló faktor” —, már a cselekvés megindulása előtt differenciált viszonyt, kiválasztásos felkészültséget teremt a bekövetkezendő élményekkel szemben.⁶²

F. V. BASSZIN szerint sok érvet lehet felhozni amellet, hogy az a tényező, amelyik megakadályozza a célirányos tevékenység egységének széthullását „éppen a cselekvések folyamán kialakult (vagy a szóban forgó cselekvést megelőző) beállítódás, amely megteremti a rá jellemző differenciált viszonyt a külső szituáció különböző elemeihez”.⁶³

Vagyis eszerint a személyiség a szó szoros értelmében szelektív módon „beállítódik” a külső szituációk lényeges elemeivel kapcsolatos pozitív vagy negatív magatartásra, illetve passzivitásra, s így a kialakult beállítódás minőségétől függően, a személyiségre jellemző, domináns magatartási forma érvényesül, realizálódik.

Arra a kérdésre, hogy mitől függ a beállítódás minősége, egyértelműen azt válaszolhatjuk, hogy elsősorban és döntő mértékben

a benne foglalt szükségletektől. A beállítódás legalapvetőbb meghatározója a „szükséglet tartalma”.⁶⁴

D. N. UZNADZE szerint e tartalom kialakulása jelenti a beállítódás-képződés lényegét.⁶⁵

Az a tény, hogy a *szükséglet* ilyen meghatározó szerepű a beállítódás létrejöttében és sajátosságainak kialakulásában, megadja a beállítódás, a jellem és az irányultság kapcsolatának végső magyarázatát. Ugyanis — mint az idézett állásfoglalásból kitűnt — mind a jellem, mind pedig az irányultság lényegét az ösztönző tendenciák különbözőképpen organizált és különböző szinten generalizált együttese adják. Ezekkel a képződményekkel — minőségi sajátosságait tekintve — közeli rokonságban áll a beállítódás, mivel ez utóbbi tartalmát lényegében a benne foglalt szükségletek adják. Márpedig *a szükségletek és az ösztönző tendenciák lényegüket tekintve igen közel állnak egymáshoz*. A szakirodalom egyértelműnek mondható megfogalmazása szerint a személyiség minden ösztönző tendenciájának szerkezetében alapvető komponensekként foglalnak helyet a meghatározott tartalmú igények vagy szükségletek. Azt mondhatjuk, hogy az ösztönzések végső forrásai az ember szükségletei és a személyiség minden ösztönző tendenciája a szükségletekre vezethető vissza.^{66, 67} Ennek megfelelően, mint A. V. PETROVSZKIJ mondja, a beállítódások és az irányultságok, de hozzátehetjük, hogy a jellem is, a szükségletek bonyolult származékaiként foghatók fel.⁶⁸

A szükségletek, valamint a jellem, a beállítódás és az irányultság kapcsolatának ilyen magyarázata természetesen magában foglalja a szükségletekre vonatkozóan mindenekelőtt azt, hogy az ember szükségletei alatt már nem csupán szervi, biológiai szükségleteket értünk, továbbá azt, hogy *az emberi szükségletek tárgya, valamint kielégítésük módja fejleszthető*, s hogy a szükségletek képesek a személyiségen belüli rendeződésre, organikus egységek kialakítására, s a magasszintű erkölcsi-társadalmi aktivitás szabályozására is.

Nagy segítséget jelent a pedagógia számára, hogy a dialektikus-materialista pszichológia szükséglet-felfogása a fent vázoltakkal megegyezően, igen dinamikus jellegű és fejlődésközpontú.

E szerint a felfogás szerint a szükséglet azt jelenti, hogy „az ember hiányát érzi valami rajta kívül esőnek”.⁶⁹ Ez a „hiányérzet” — mint a szükséglet lényege — adja a szükséglet tartalmát, s ez határozza meg azt is, hogy a szükséglet tulajdonképpen mire irányul. Ez az, ami végső soron betölti minden szükséglet ösztönző funkcióját; ugyanis az, amire a szükséglet irányul, az a „tevékenység közvetlen indítéka”.⁷⁰

Az, hogy az ember minek érzi a hiányát, tehát hogy szükségletei mire irányulnak, rendkívül sokféle — érték, tárgy, objektum — lehet; vagyis az emberi szükségletek sokfélék és több értékszinten helyezkednek el. Ugyanakkor egy adott személyiség szükségletrendszere és ennek a szükségletrendszernek a hierarchiája, felépítése sem változatlan. Az elsődleges szükségletek és tulajdonságok az ontogenetikus fejlődés folyamán kiegészülnek másodlagos, társadalmi szükségletekkel, és ezzel megváltoznak a primitív, gyermekkori szükségletrendszer erőviszonyai. Ezek további fejlődése, társadalmivá válása eredményeképpen alakulnak ki a személyiség legmagasabb szintű részstruktúrái, mint amilyen a jellem is.⁷¹

Mindezek alapján a *jellem—irányultság—beállítódás—szükséglet* lánc kapcsolatrendszere és magatartásszabályozó mechanizmusa a következőképpen képzelhető el:

— a *jellem* a benne foglalt ösztönzőknek nem egyszerű összessége, pusztá egymásmellettsége, hanem az ösztönzők együtteseinek a magasrendű szükségletekből kiinduló hierarchizált rendszere;

— az ösztönzők azon együttese, amelyekből a jellem alapvetően felépül, az *irányultságok*, maguk is alá-fölrendeltségi viszonyba rendezve tartalmazzák az egyes ösztönzőket, s a jellemnek az előzetes objektív hatások nyomán keletkezett szubjektív tartalmi komponenseit alkotják, amelyek döntő szerepűek a magatartás szabályozásában;

— a *beállítódás* elemét képezi ennek a generalizáltabb, a szituáció sajátosságaitól kevésbé befolyásolt, elsősorban az ösztönzők hierarchiájától függő, a magatartás általános tendenciáját meghatározó képződménynek, az irányultságnak;

— a *beállítódás* a *szükségletek* prizmáján át tükrözve a szituáció lényeges sajátosságait, cselekvési készenlétet hoz létre; annyiban rokon az irányultsággal, hogy mindkettő tartalmaz ösztönző tendenciákat, emellett azonban a beállítódás az irányultsággal szemben szituatív, kevésbé általános, nem csupán a benne foglalt szubjektív komponensektől függ, hanem az objektum elemeitől is, amelyeket tükröz;

— a beállítódás, azáltal, hogy az objektumot is tükrözi, befolyásolja mind a jellem, mind pedig az irányultság magatartásszabályozó funkcióit, ugyanis a jellemben foglalt szubjektív tényezők (ösztönzők, szükségletek) lényegében a beállítódáson keresztül kerülnek kapcsolatba az objektummal (cselekvési helyzettel), tehát itt alakul ki a cselekvés alapiránya;

— az, hogy a cselekvési irány hogyan alakul, döntő mértékben a jellemben és egyszersmind az irányultságban és beállítódásokban foglalt, előzetes objektív hatásokra kialakult szubjektív komponen-

seknek, az ösztönzők forrásainak tekinthető *szükségleteknek a minőségétől függ*, hiszen a beállítódás ezeken keresztül tükrözi az objektív környezetet és hozza létre a cselekvési készenlétet.

Mivel — mint látható volt — a személyiség legjelentősebb komplex magatartásszabályozó egységei genetikailag szoros összefonódásban vannak az ember szükségleteinek rendszerével, amelyek a magatartásszabályozás minden fázisában és a személyiség minden magatartásszabályozó determinánsában döntő szerepűek, a pedagógia számára elsődleges fontosságú probléma: *a magatartásformálás is, elsősorban a szükségleteknek és ezek származékainak, a beállítódásnak, irányultságnak és a jellemnek a formálását jelenti.*

Személyiség és magatartásformálás

Amint az előzőkből következik, a pedagógiát a személyiség formálása érdekli elsősorban. Ez az *érdeklődés a személyiség formálásával kapcsolatban azonban nem öncélú, hanem a magatartásformálással kapcsolatos feladatok motiválják.*

Konkrétabban, a pedagógia feladata a társadalom által igényelt magatartás kialakítása. A pedagógia számára éppen ezért elsődleges fontosságú az, hogy biztosítható-e az egyén magatartásának a társadalom által elvárt szilárd minősége, *megbízható szilárdsággal kialakíthatóak-e olyan magatartásmódok, amelyek megfelelnek a társadalmi elvárásoknak.*

Erre a kérdésre a korszerű személyiségpszichológiai eredmények biztató választ adnak. A személyiség előzőekben elemzett komponensei, amelyek fontos szerepet töltenek be a magatartás szabályozásában, kivétel nélkül formálhatóak s rajtuk keresztül a magatartás is befolyásolható. Ezen túl pedig, a jellem, az irányultság és beállítódás mint a magatartás pszichikus regulációjának ösztönző faktorai, a magatartás szerkezeti szilárdságát, megbízhatóan állandó minőségét is biztosítják. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a jellem épp úgy, mint az irányultság és a beállítódás, viszonylag szilárd képződmény; azok az ösztönző elemek, amelyeket a jellem, az irányultság és beállítódás magukban foglalnak, nem rendeződnek át minden alkalommal, a cselekvési helyzet minden kevésbé lényeges elemének megváltozásával, hanem egymással alá-fölrendeltségi viszonyban állva az azonos típusú helyzetekben azonos alapminőségű magatartást eredményeznek.

Azok az elemek pedig, amelyek a magatartás alapvető determinánsainak, a jellemnek, az irányultságnak és a beállítódásnak mindegyikében a hierarchizáltság és generalizáltság más-más szintjén

ugyan, de mindig képviselve vannak, amelyek minden ösztönző-reguláló tendencia végső forrását képezik: *a szükségletek*.

Úgy tűnik tehát, hogy *ha a pedagógiában magatartásformálásról és ennek érdekében történő jellemnevelésről van szó, ez voltaképpen egyet jelent a szükségletformálással és a szükségletek megfelelő hierarchiájának alakításával.*

Mint A. SZ. MAKARENKO írja, „a nevelőmunka . . . legmélyebb értelme az emberi szükségletek megválasztásában és nevelésében mutatkozik; abban, hogy olyan erkölcsi színvonalra emeli azokat . . . amely egyedül képes az embert további tökéletesedésre sarkallni”.⁷²

A kérdés mármost az, hogy lehetséges-e a szükségletek formálása és a társadalom elvárásainak megfelelő hierarchiájuk kialakítása pedagógiai eszközökkel; s ha igen, hol van ennek a tevékenységnek a helye a pedagógiai elmélet és gyakorlat rendszerében.

A szükségletek formálhatósága — az, hogy az ember szükségletei nem változatlanok, hogy a fejlődés folyamán a személyiség szükségletrendszerének egyes elemei bonyolultabbakká válhatnak, mások elsovadhatnak, vagy hogy új szükségletek is keletkezhetnek — elismert tény.⁷³

Az, hogy a szükségletek, mint az egyén fejlődésének feltételei és magasrendű aktivitásának, magatartásának determinánsai rendkívül fontosak a személyiség struktúrájában, szintén vitathatatlan. L. SZ. VIGOTSKIJ úgy említi a szükségletet, mint a pszichikus fejlődés szociális alapját.⁷⁴

Ez érthető, hiszen közismert, hogy a gyermekkor elég jelentékeny szakaszában, de talán később sem ritkán, a személyiség fejlődése egy-egy újonnan fellépő pszichikus szükségletből és annak kielégítésére szolgáló tevékenységből indul ki. Lényegében ennek elismerését jelenti az a gyakorlat által oly sokszor igazolt pedagógiai felismerés is, miszerint csak olyan pedagógiai hatástól várhatunk eredményt, amely helyesen veszi számításba a gyermek szükségleteit, épít ezekre a szükségletekre annak érdekében, hogy a gyermek fejlődését előbbre vigye.^{75, 76}

Mindez azt igazolja, hogy a szükséglet a személyiség fejlődésének előfeltétele. Emellett azonban azt is mondhatjuk — s pedagógiai szempontból ez talán még fontosabb —, hogy *a szükséglet a személyiség fejlődésének és fejlesztésének eredménye is*. Ez teljesen nyilvánvalóvá válik, ha olyan szükségletekre gondolunk, mint a társadalmi szerep betöltésének szükséglete, a teljesítmények értékelésének igénylése, a kulturális szükségletek, az önnevelés szükségletének megjelenése a gyermek- és serdülőkorban stb.^{77, 78} Minden külön bizonyítás nélkül belátható, hogy ezeknek a szükségleteknek a

megjelenése és minősége döntő mértékben környezeti, nevelő hatások függvénye, s hogy kialakulásuk után magatartásszabályozó szerepük döntő fontosságú. Ez utóbbival kapcsolatban JUHÁSZ FERENC megjegyzi, hogy a magatartás regulálását ellátó „motivációs bázis fejlesztése lényegében a különböző szükségletek iránti fogékonyság fejlesztését, a különböző szintű szükségletek egymásra építését jelenti”.⁷⁹

Arra a kérdésre válaszolva, hogy milyen módon megy végbe a magasrendű szükségletek kialakítása, formálása, elsősorban az egyén tevékenységét jelölhetjük meg, mint a legfőbb szükségletformáló tényezőt.

A tevékenység szükségletformáló hatása természetesen nagyon sokféleképpen érvényesül, mégis megragadható e hatás egyik leglényegesebb, komplex formája: az, hogy a tevékenység az egyén tapasztalatainak forrása. Ezeknek a *tapasztalatoknak a nevelő, s egyben szükségletformáló szerepe kétségbevonhatatlan* és azáltal érvényesül, hogy „a tárgyak objektív tartalma, amelyekkel az ember operál, és a . . . társadalmi élet tartalma, amelybe tevékenysége által beletartozik, az individuumpszichikumának alkotóelemét képezik”.⁸⁰

A tevékenység során megvalósított új feladatok és célok, a tapasztalati úton megismert újabb és újabb követelmények nyomán fejlődnek és keletkeznek a szükségletek, mint ahogy például a közös munkában születő tapasztalatok is létrehozzák a közösségi munka iránti szükségletet helyes pedagógiai eljárások esetén; vagy a serdülőkori önnevelési szükséglet megjelenését is az élet megnövekedett és megváltozott követelményei idézik elő elsősorban.^{81, 82}

A tevékenység azonban nem csak mint tapasztalati forrás járul hozzá a szükségletformáláshoz, hanem úgy is mint a legkülönbözőbb *cselekvések és magatartásformák gyakorlásának kerete*. A tevékenység keretében gyakorlás útján kialakult magatartási *szokások* ugyanis egyben szükségletek is, mivel minden szokás „magában foglalja a megfelelő cselekvések végrehajtásának szükségletét”.⁸³ Így alakíthatja ki például a közösségi tevékenységek rendszere a közösség hagyományait, azokat a közösségi szokásokat, amelyek a közösségi és egyéni szükségletek összeolvadásának tipikus példáit szolgáltatják.

Összefoglalva a tevékenység szükségletformáló lehetőségeit, ezeknek a lehetőségeknek a pedagógiai felhasználásával kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy meg kell ismernünk a gyermekben már meglévő, kialakult tevékenységi motívumokat, s az ezek alapját képező szükségleteket. Fel kell tárni, hogyan, milyen feladatok megoldásával lehet ezekre a szükségletekre alapozva új szükségletek iránt fogékonytá tennünk a gyermeket.⁸⁴

A tevékenység szükségletformáló hatásával kapcsolatban azonban meg kell jegyezni, hogy a tevékenység során keletkező tapasztalatok és szokások nem önállóan és automatikusan hozzák létre a megfelelő szükségleteket, hanem szükségletképező funkciójuk szinte mindig valamilyen, az egyéntől vagy az egyéneken kívülálló más szubjektumtól kiinduló *értelmezéssel* párosulva érvényesül.

Éppen a tapasztalatok általánosítása, szisztematizálása, értelmezése teszi lehetővé, hogy a legmagasabbrendű társadalmi hatások is személyes jelentőségűvé válhassanak.⁸⁵

Minél magasabbrendű szükséglet kialakításáról van szó, az értelmezés annál jelentősebb szerepű. Talán a magasrendű erkölcsi szokások sajátosságai bizonyítják ezt a legjobban, amelyek nem funkcionálnak teljes értékűen, ha kialakításuk valamelyik fázisában nem csatlakozott hozzájuk intenzív tudatosítás értelmező munka.⁸⁶

Az értelmezés szükségletformáló hatásáról összefoglalóan annyit mondhatunk, hogy enélkül magasrendű szükségletek kialakulása nem képzelhető el, legfeljebb zavaros diffúz vonzódások keletkezéséről beszélhetünk; ugyanis a szükségletek megjelenési formáiban levő ilyen minőségi különbségek éppen tudatosságuk eltérő szintjéből erednek.⁸⁷

Ha a továbbiakban — túllépve a szükségletformálás problémakörén — arra a kérdésre keresünk választ, hogy *milyen tényezők befolyásolják a szükségletek személyiségben történő hierarchizálódását, erőviszonyaik kialakulását*, meghatározott minőségű beállítódások, irányultságok és jellem létrejöttét, szintén a tevékenység és az értelmezéstudatosítás központi szerepét igazoló állásfoglalásokat és kísérleti eredményeket találunk az irodalomban.

F. V. BASSZIN szerint a *beállítódások* alakításában alapvető jelentőségű *az egyén előzetes tapasztalatainak megszervezése*, s ennek nyomán a tapasztalati elemek személyiségben lejátszódó belső összekapcsolódása, organizálódása.

A tapasztalatok mellett egyenrangú beállítódásformáló tényezőként lép fel a *tudatosítás* is. Ugyanis „azt a rendkívül jelentős szerepet, amelyet a beállítódások a viselkedés faktoráiként mint megszervező vagy leromboló elemek betöltenek, nagymértékben éppen tudatosításuk világossági fokának ingadozása, ennek a karakterisztikának az oscillációja határozza meg”⁸⁸

A tudatosítás hatását az *irányultság* alakításában M. SZ. NEJMARK kísérletileg is kimutatta. A szerző úgy összegezi kísérleti eredményeit, hogy „az erkölcsi neveltség meghatározott színvonala mellett egyedül a tudatosítás képes gyorsan és minden külső ösztönzés nélkül megváltoztatni a személyiség irányultságát”⁸⁹

A beállítódáshoz és az irányultsághoz hasonlóan a *jellem* sajátosságai is az individuum tevékenységétől és e tevékenységhez kapcsolódó értelmező-tudatosító munkától függenek elsősorban.

*Ott, ahol az embereket számos színes benyomás éri, ahol lehetőséget kapnak jelentős feladatok megoldásában való aktív részvételre, ahol teljes értékű életre és tevékenységre van lehetőség, ott erős és egységes jellem formálódik.*⁹⁰

Emellett elismert a tudat, az eszmei jellegű mozzanatok szerepe is a jellem formálásában, a jellem szervezett, céltudatos alakításában.⁹¹

Összefoglalva a magatartásformálásról mondottakat, kitűnik, hogy a magatartás legfőbb determinánsainak alakítása és ezzel együtt a magatartásformálás is a tapasztalatok forrásául és meghatározott cselekvések és magatartásformák gyakorlási keretétől szolgáló tevékenység, valamint az ehhez csatlakozó értelmező-tudatosító mozzanatok folyamatában megy végbe. Ezen a ponton pedig közeli kapcsolatba kerülünk a *nevelési folyamattal*, amely szintén a tapasztalatszerzés, a gyakorlás és az általánosítás mozzanataiból épül fel, s e mozzanatoknak a nevelés adott feladatától függő változatos egybeszövődése eredményeképpen a nevelési követelmények beépülnek a személyiségbe, s így a továbbiakban irányítják az egyén magatartását.

A *magatartást reguláló, belsővé vált követelmény* fogalma, úgy tűnik, igen közel esik a hasonló funkciójú, *magasrendű szükséglet* fogalmához, hiszen nehezen képzelhető el a nevelési követelmény autonóm magatartásszabályozó hatása anélkül, hogy ennek a követelménynek a tartalma ne válna az individuum szükségletévé, amely szükséglet *ösztönzi őt az adott nevelési követelménynek megfelelő cselekvésre.*

Ezen az alapon teljesen egyértelművé válik a *nevelési folyamat*, valamint a személyiség egyik leglényegesebb komponense, a *jellem fejlesztése közötti kapcsolat*, s az az út is, amelyen keresztül a nevelés megoldja a magatartásformálással kapcsolatos feladatok jelentékeny részét. Mindezzel együtt pedig részben az a szerep is tisztázódik, amit a pedagógiai tevékenység a személyiség fejlesztésében betölt, s azok a feladatok is nyilvánvalóbbakká válnak, amelyeket a pedagógiai szemléletű személyiségfogalom kialakítása érdekében a jövőben még meg kell oldani.

A pedagógia, éppen mert sajátos szempontú személyiségfogalom kialakítására törekszik, nem elégedhetik meg a filozófiai antropológia vagy a személyiséggel foglalkozó szaktudományok eredményeinek egyszerű átvételével, hanem ezen túl sajátos szempontjainak megfelelően végzett *önálló személyiségtanulmányozó tevékenységet* is kell folytatnia.

A személyiség tanulmányozásának néhány pedagógiai szempontja az eddigiekből is levezethető.

Mindenekelőtt azt kell tisztázni, hogy a személyiség sok, különböző szintű komponense közül melyek vizsgálatára kell elsősorban koncentrálnia. Erre a kérdésre az a tény ad választ, mely szerint a pedagógia arra törekszik, hogy a személyiséget közösségi kapcsolatok rendszerében végzendő, magasrendű társadalmi funkciók ellátására tegye alkalmassá mindenekelőtt. Ebből önként adódik az a következtetés, hogy azoknak a személyiségösszetevőknek a vizsgálata lehet központi szerepű, amelyek az említett társadalmi funkciók ellátására teszik képessé az egyént, s amelyektől döntő mértékben függ ezen társadalmi funkciók ellátásának színvonala.

Itt mindenekelőtt a legmagasabb szintű személyiségkomponensekre, elsősorban a *jellemre* és a *képességekre* kell gondolnunk, mint a társadalmi aktivitás és a magasrendű magatartás legfőbb determinánsaira.

További kérdés természetesen, hogy a személyiség fenti alkotóelemeit milyen sajátos szempontok alapján kell vizsgálni a pedagógiai kutatómunka keretein belül.

Ahhoz, hogy erre a kérdésre választ adhassunk, talán abból indulhatnánk ki szerencsésen, hogy az említett magasrendű társadalmi funkciók ellátása lényegében valamilyen tevékenység vagy magatartási megnyilvánulások formájában realizálódik végső soron. A személyiség magas szintű alkotóelemei pedig éppen az egyén tevékenységének, magatartásának minőségét, s ezzel együtt társadalmi értékét határozzák meg. Döntő kérdés tehát pedagógiai szempontból a *személyiség magasrendű alkotóelemeinek magatartás-szabályozó tevékenysége*, s következésképpen ezeket az alkotóelemeket mindenekelőtt éppen ebből az aspektusból kell a neveléstudománynak vizsgálnia.

A pedagógia azonban alakító, fejlesztő természeténél fogva nem elégedhetik meg bizonyos személyiségfunkciók lezajlásának pusztá konstataálásával, vagy bizonyos összefüggések passzív tudomásulvételével. Elsősorban azt kell vizsgálnia, hogy mit tehet az egyes, számára fontos személyiségkomponensek hatékonyabb fejlesztése,

s ezzel funkcióik teljesértékűbb, a társadalmi elvárásoknak nagyobb mértékben megfelelő kibontakoztatása érdekében. Ebből következően a személyiség pedagógiai talajról kiinduló vizsgálatának *fejlesztés szempontjának* kell lennie.

Nem lényegtelen kérdés a fentiekén túl a pedagógiai személyiség-vizsgálat hogyanja sem. Ezzel a kérdéssel kapcsolatban mindenekelőtt azt mondhatjuk, hogy a magas szintű aktivitást és magatartást szabályozó személyiségvonások megközelítését és tanulmányozását éppen az a sajátosságuk teszi lehetővé, hogy hatnak a magatartásra, tevékenységre, de ezáltal ki is fejeződnek az ember magatartási sajátosságaiban. Különösen érvényes ez a megállapítás a *jellemre*, amely mint a magatartás regulációjának ösztönző oldala, a tevékenység alapirányának meghatározója, s ebben az alapirányban egyben sajátosságait is kinyilvánítja; de a *képességek* is nyomon követhetőek a tevékenységen keresztül, hiszen mint szervező-végrehajtó komponensek szintén nyomot hagynak a tevékenység különböző mozzanatain.

Ebből következően tehát a személyiség pedagógiai vizsgálatának módjával kapcsolatban feltett kérdésre úgy válaszolhatunk, hogy a jellem és a képesség is elsősorban az egyén *magatartásán és teljesítményein* keresztül ragadható meg és vizsgálható.

Ezen túl azonban, ha nem is nagyon mélyen, de differenciálni kell a jellem és képesség vizsgálatával kapcsolatos kérdéseket. A jellem esetében ugyanis több körülményre is tekintettel kell lennünk, ha vizsgálata során megbízható és pedagógiai szempontból hasznosítható eredményekhez akarunk jutni.

Mindenekelőtt azt kell figyelembe vennünk, hogy csak *természetes élethelyzetek*ben tanúsított magatartási sajátosságok adnak megbízható következtetési alapot a jellem sajátosságaira vonatkozóan.^{92, 93} Ugyanis a szituációt mint a beálló cselekvés egyik lényeges komponensét kell figyelembe venni, amelynek mindig szerepe van a cselekvés jellegének meghatározásában.⁹⁴ Márpedig ha e komponens túlságosan extrém, az ilyen körülmények között létrejött cselekvésnek is kevésbé általános a jellege, s belőle a jellem sajátosságaira levont következtetések sem lehetnek általános érvényűek.

Másik követelmény, amit a személyiség, méginkább a jellem vizsgálata során meg kell tartanunk, az, hogy vizsgálataink ne hassanak rombolóan a gyermek személyiségére; ellenkezőleg, a pedagógia lényegi sajátosságával megegyezően *magá a személyiség kutatására irányuló tevékenység is fejlesztő, nevelő hatású legyen.*

Ha mármost arra a kérdésre keresünk választ, hogy kialakultak-e már olyan eljárások, melyek alkalmasak természetes élethelyzetekben, a kísérletek megbízhatóságával a jellem vizsgálatára, úgy hogy

közben a gyermek nevelődése ne szenvedjen kárt, azt felelhetjük, hogy vannak ilyen módszerek. Úgy tűnik ugyanis, hogy teljes egészében megfelel a felsorolt követelményeknek mindenekelőtt az az eljárás, amelyet L. I. Bozsovicz találóan „átalakító kísérletnek” nevez.⁹⁵ Ennek a módszernek a lényege az, hogy nevelő hatású, az iskolai közösség életével szerves kapcsolatban álló feladatok elé állítja a tanulók kisebb közösségeit, s ebben a helyzetben tanúsított magatartásuk elemzéséből von le a magatartás szabályozását ellátó személyiségelemekre vonatkozóan következtetéseket.

Ebben az esetben a kísérleti helyzet maga is nevelő hatású, a szó legnemesebb értelmében alakítja a résztvevőket, ugyanakkor tartalmazza a legfejlettebb eljárás, a kísérlet előnyeit is, ami a vizsgálandó jelenségek tervszerű felidézésében mutatkozik meg elsősorban.

Ehhez az eljáráshoz igen közelálló, de más elnevezésű kísérleti jellegű módszerek is kialakultak a magatartás és a mögötte meghízódó személyiségvonások vizsgálata céljából. Ide sorolható az A. G. KOVALJOV által „természetes kísérletnek” nevezett eljárás is, amelynek lényege szerinte abban áll, hogy a vizsgált gyermekeket meghatározott tevékenységi feltételek közé állítja, amelyek ilyen vagy olyan megnyilatkozásokat, reakciókat váltanak ki.⁹⁶

Ehhez a módszerbeli kategóriához tartozik nyilvánvalóan a nevelési eredményvizsgálatban sikerrel alkalmazott és a magyar szakirodalomban „pedagógiai helyzetteremtésnek” nevezett módszer is, amely leglényegesebb sajátosságaiban megegyezik a fent említettekkel, s hatékonyságban azokkal egyenrangú.⁹⁷

A fentiek alapján talán nem túlzás azt állítani, hogy a személyiség vizsgálatának is megvannak a maga sajátosan pedagógiai szempontjai, amelyek közül itt természetesen csak néhány került vázlatos elemzésre.

Ezen kívül a leírtak talán azt is bizonyítják, vázlatosságuk ellenére is, hogy a személyiség pedagógiai vizsgálata nem illúzió, hanem éppen *magában a nevelési folyamatban teremthetőek meg azok a feltételek, amelyek lehetővé teszik a személyiség sajátosságainak és a magatartásszabályozás mechanizmusának feltárását.*

Összefoglalva az elemzett anyag alapján levont következtetéseket, mindenekelőtt azt kell kiemelniünk, hogy a pedagógiai személyiségkonceptió leglényegesebb sajátossága a *nevelhetőség* hangsúlyozása.

A pedagógia fejlesztési törekvései elsősorban azokra a legmagasabbrendű személyiségösszetevőkre irányulnak, amelyek, döntő szerepűek a személyiség társadalmi aktivitásának, magatartásának sza-

bályozásában. Ebből következően a pedagógiai személyiségfogalomban is ezek az összetevők foglalják el a központi helyet. Ilyen magasrendű személyiségelem mindenekelőtt a *jellem* és a *képesség*.

Mind a jellem, mind pedig a képességek pedagógiai eszközökkel történő formálása a társadalmilag igényelt *magatartás* kialakítása érdekében folyik.

A pedagógia nemcsak átveszi más tudományágaknak a személyiségre vonatkozó kutatási eredményeit, hanem sajátos szempontjainak megfelelően maga is vizsgálja a személyiség magasrendű komponenseit, azok fejlesztésének törvényszerűségeit, magatartás-szabályozó funkciójuk mechanizmusát, hogy mindezek tökéletesítése érdekében saját eszközeivel beavatkozhasssék.

Sajátos személyiségkonceptiója kialakításában, valamint a személyiség vizsgálati módszereinek kidolgozásában — az elemzett anyag tanúsága szerint — a pedagógia eredményesen támaszkodhat mindenekelőtt a filozófiai antropológia és a személyiségpszichológia megállapításaira, kutatási eredményeire.

J E G Y Z E T E K É S I R O D A L O M

1. A jelenkori filozófiai kutatásokban erőteljes törekvés figyelhető meg a marxista filozófiai antropológia részletes kidolgozására.
2. BAKONYI PÁL—MURÁNYI-KOVÁCS ENDRÉNÉ—PATAKI FERENC: A marxista—leninista személyiségelmélet és a pedagógia. Pedagógiai Szemle, 1964, 7—8. sz. 724—725. old.
3. MÁRKUS GYÖRGY: Marxizmus és „antropológia”. Akadémiai Kiadó, Bp. 1966, 32—33. old.
4. MÁRKUS GYÖRGY i. m. 33—34. old.
5. W. SAHAKIAN: Psychology of personality. Chicago, 1966
6. G. ALLPORT: Personality. New York, 1938, 48. old.
7. Toward the general theorie of action. Ed. Parsons Talkot and Shils Edward A. Harward University Press, 1959
8. L. I. BOZSOVICS: Licsnosztyi i io formirovanyije v gyetszkom vozrasztye. Izdatyelsztvo „Proszvescsenyie”, Moszkva, 1968, 123. old.
9. C. HALL—G. LINDZEY: Theories of personality, New York, Wiley, 1957
10. C. HALL—G. LINDZEY i. m.
11. L. I. BOZSOVICS i. m. 122. old.
12. L. I. BOZSOVICS i. m. 129. old.
13. V. N. MJASZISCSEV: Sztruktura licsnosztyi i otnosenyija cseloveka k gyejsztyivelnosztyi. Dokladü na szovesesanyii po voproszam psichologii licsnosztyi. Moszkva, Izdatyelsztvo APN RSZFSZR, 1956, 13. old.
14. L. I. BOZSOVICS i. m. 123. old.
15. A. G. KOVALJOV: Pszichologija licsnosztyi, Leningrád, 1963, 14. old.
16. L. I. BOZSOVICS i. m. 124. old.
17. A. V. PETROVSKIJ: Licsnoszty. Pedagogicseszkaaja Enciklopedija, t. 2. Moszkva, 1965, 660—661. old.
18. A. G. KOVALJOV i. m. 13. old.

19. Sz. L. RUBINSTEJN: A pszichológia fejlődése. Tankönyvkiadó, Bp. 1967, 138—139. old.
20. K. K. PLATONOV: Pszichologija licznosztyi. Insztitut filozsofii AN SZSZSZR. Moszkva, 1966, 12—14. old.
21. Sz. L. RUBINSTEJN i. m. 1967, 141. old.
22. HUSZÁR TIBOR: Erköles és társadalom. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1965, 187. old.
23. Sz. L. RUBINSTEJN i. m. 1967, 146. old.
24. Sz. L. RUBINSTEIN: lét és tudat. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1962, 308. old.
25. Sz. L. RUBINSTEIN i. m. 1962, 281., 283. old.
26. K. K. PLATONOV i. m. 14. old.
27. K. N. KORNILOV: Pszichologija. Ucspezdiz, Moszkva, 1946, 158. old.
28. B. G. ANANYEV: Problema formirovanija haraktyera. Leningrád, 1949, 29. old.
29. A. G. KOVALJOV i. m. 206. old.
30. H. WALON: Les origines du caractère chez l'enfant. 1934. Idézi: V. A. KRUTECKIJ: K voproszu o privücsnüh formah povegyenyija i ih oszobennosztjah. Voproszü pszichologii nravsztvennovo razvityija skolnyikov. Izvesztija Akademii Pedagogiceseszkih Nauk RSZFSZR. Moszkva, 1962, 123. old.
31. V. A. KRUTECKIJ i. m. 119. old.
32. Sz. L. RUBINSTEIN i. m. 1962, 308., 328. old.
33. V. A. KRUTECKIJ: Harakter. Pedagogiceseszkaja Enciklopedija. Moszkva, 1968, t. 4. 564. old.
34. Sz. L. RUBINSTEJN i. m. 1967, 154—155. old.
35. A. G. KOVALJOV i. m. 217. old.
36. V. A. KRUTECKIJ: Problema haraktyera v szovjetszkaj pszichologii. Izdatyelsztvo APN RSZFSZR. Moszkva, 1960, t. II. 50. old.
37. N. D. LEVITOV: Voproszü pszichologii haraktyera. Ucspezdiz, Moszkva, 1956, 16. old.
38. B. I. DODONOV: Napravlennosztj, harakter i tipicsnüe perezsivanyija eseloveka. Voproszü Pszichologii, 1970, No. 1. 28. old.
39. Sz. L. RUBINSTEIN: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp. 1964, 1010., 1021., 1022. old.
40. A. G. KOVALJOV i. m. 215. old.
41. M. Sz. NEJMARK: K voproszu ob experimentalnom isszledovanijii napravlennosztji licznosztyi. Voproszü Pszichologii, 1963, No. 1. 10. old.
42. V. E. CSUDNOVSZKIJ: Opüt experimentalnovo vijavlenija preoblada-jusesih motivov u skolnyikov. Voproszü Pszichologii, 1968, No. 1. 67. old.
43. P. M. JAKOBSZON: Pszichologiceseszkie problemü motivacii povegyenyija eseloveka. Izdatyelsztvo „Proszvescsenyie”, Moszkva, 1969, 187. old.
44. L. I. BOZSOVICS: Problemü pszichieseszkovo razvityija i szocialnoj pszichologii. Teziszü XVIII. Mezsdunarodnütj pszichologiceseszkij kongressz, t. I. Moszkva, 1966, 297—298. old.
45. M. Sz. NEJMARK i. m. 10. old.
46. P. M. JAKOBSZON i. m. 189. old.
47. Sz. L. RUBINSTEIN i. m. 1964, 1027. old.
48. A. G. KOVALJOV i. m. 206. old.
49. A. Sz. PRANGISVILI: Ponjatjtie usztanovki v szisztjeme szovjetszkaj pszichologii v szvéte isszledovanijj gruzinszkaj pszichologiceseszkaj skolii. Voproszü Pszichologii, 1967, No. 4. 15. old.
50. I. T. BZSALAVA: Pszichologija usztanovki i kibernetika. Izdatyelsztvo „Nauka”, Moszkva, 1966, 17. old.

51. V. G. NORAKIDZE: Temperament licsnosztyi i fikszirovannaja uszتانovka. Experimentalnűe isszledovanyija pszichologii uszتانovki. Tbiliszi, Izdatyelsztvo AN Gruz. SZSZR, 1958
52. J. PAILLARD: Les attitudes. Bordeaux, 1959
53. A. Sz. PRANGISVILI i. m. 11. old.
54. I. T. BZSALAVA: K problűme besszoznatyelnovo v teorii uszتانovki D. N. Uznadze. Voproszű Pszichologii, 1967, No. 1. 158. old.
55. L. I. BOZSOVICS i. m. 1968, 140. old.
56. Sz. L. RUBINSTEIN i. m. 1964, 1026. old.
57. Sz. L. RUBINSTEIN i. m. 1964, 965. old.
58. Sz. L. RUBINSTEIN i. m. 1964, 966. old.
59. I. T. BZSALAVA i. m. 1966, 32. old.
60. I. T. BZSALAVA i. m. 1966, 37. old.
61. Uo.
62. A. Sz. PRANGISVILI i. m. 10. old.
63. F. V. BASSZIN: A tudat és a „tudattalan”. Filozófiai problémák a magasabbrendű idegműködés f ziol gi j ban és a pszichológiában. Akadémiai Kiadó, Bp. 1965, 571. old.
64. A. Sz. PRANGISVILI i. m. 1967, 13. old.
65. D. N. UZNADZE: Experimentalnűje osznovű pszichologii uszتانovki. 1949, 171. old.
66. Sz. L. RUBINSTEIN i. m. 1964, 284., 1023. old.
67. A. G. KOVALJOV i. m. 1963, 216. old.
68. A. V. PETROVSZKIJ i. m. 1965, 661. old.
69. Sz. L. RUBINSTEIN i. m. 1964, 284. old.
70. V. P. SERSAKOV: Potr bnoszty. Pedagogiceszskaja Enciklop diya. Moszkva, 1966, t. 3. 468. old.
71. BAKONYI PÁL—MURÁNYI-KOVÁCS ENDRÉNÉ—PATAKI FERENC i. m. 726. old.
72. MAKARENKO Művei. Akadémiai Kiadó—Tankönyvkiadó, Bp. 1955, 4. köt. 36—37. old.
73. G. A. FORTUNATOV—A. V. PETROVSZKIJ: Problema potrebnosztyej v pszichologii licsnosztyi. Voproszű Pszichologii, 1956, No. 4.
74. Idézi L. I. BOZSOVICS i. m. 1968, 201—202. old.
75. BAKONYI PÁL—MURÁNYI-KOVÁCS ENDRÉNÉ—PATAKI FERENC i. m. 725—726. old.
76. JUHÁSZ FERENC: A motiváció szerepe a nevelésben. Tankönyvkiadó, Bp. 1967, 27. old.
77. Nevel selm let. (NAGY SÁNDOR—HORVÁTH LAJOS szerk.) Tankönyvkiadó, Bp. 1965, 118. old.
78. BAKONYI PÁL—MURÁNYI-KOVÁCS ENDRÉNÉ—PATAKI FERENC i. m. 725—726. old.
79. JUHÁSZ FERENC i. m. 30. old.
80. Sz. L. RUBINSTEIN i. m. 1964, 833. old.
81. JUHÁSZ FERENC i. m. 22. old.
82. G. A. FORTUNATOV—A. V. PETROVSZKIJ: i. m.
83. Sz. L. RUBINSTEIN i. m. 1964, 862. old.
84. JUHÁSZ FERENC i. m. 31—32. old.
85. L. I. BOZSOVICS i. m. 1968, 127—128. old.
86. V. A. KRUTECKIJ i. m. 1962.
87. V. P. SERSAKOV i. m. 467. old.
88. F. V. BASSZIN i. m. 571., 573. old.
89. M. Sz. NEJMARK i. m. 11. old.
90. A. G. KOVALJOV i. m. 208. old.

91. Sz. L. RUBINSTEIN i. m. 1964, 1039. old.
 92. P. M. JAKOBSZON i. m. 181. old.
 93. BÁBOSIK ISTVÁN—NÁDASI MÁRIA: Az erkölesi magatartás kutatás-módszertani kérdései. Magyar Pedagógia, 1970, 1. sz. 79—85. old.
 94. I. T. BZSALAVA i. m. 1967, 156. old.
 95. L. I. BOZSOVICS—L. V. BLAGONAGYEZSINA: Formirovanyie liesnosztyi v kollektive. Voproszű Pszichologii, 1967, No. 3. 149. old.
 96. A. G. KOVALJOV i. m. 46. old.
 97. MAJZIK LÁSZLÓNÉ: Az osztályneveltségi szint megállapításának problémái. Pedagógiai Szemle, 1963, 7., 8., 9. sz., 614—626, 781—792. old.

Бабошик, Иштван

ЛИЧНОСТЬ И ПЕДАГОГИКА

Автор анализирует некоторые существенные черты педагогического понятия личности. При этом он приходит к выводу, что наиболее существенным свойством педагогической концепции личности является подчеркивание воспитуемости личности.

Стремления педагогики к развитию личности прежде всего направлены на те высшие компоненты личности, которые играют решающую роль в регулировании общественной активности и поведении личности. Таким высоким компонентом личности прежде всего является характер и способность.

Педагогика не только заимствует достижения других наук в области исследования личности, но в соответствии со своими специальными точками зрения она сама изучает высшие компоненты личности, закономерности их развития, механизмы их функции в регулировании поведения личности, в целях того, чтобы своими специальными средствами содействовать их усовершенствованию.

Bábosik, István

PERSONALITY AND PEDAGOGY

The author analyzes several substantial characteristics of the pedagogical notion of personality. In the course of this, he comes to the conclusion that the most essential characteristic of a pedagogical personality concept is the emphasis on educability. The developmental endeavours of pedagogy are directed above all at some highly superior personality parameters that play a decisive part in the regulation of the personality, social activity, behaviour. Character and aptitude are such highly superior personality traits. Pedagogy not only adapts the results of personality-related research of other branches of science, but—in accordance with its specific approaches—also examines the high-order components of personality, the regularities of their development, mechanism of their behaviour-regulating function, in order that it may contribute to improving these functions by the employment of educational measures.

A NEVELÉS CÉLELMÉLETE MINT NEVELÉSFILOZÓFIAI
PROBLÉMA

Az elmúlt évtizedben egyre gyakrabban és növekvő intenzitással jelentkezett szakirodalmunkban a nevelés filozófiai kérdéseinek tisztázásával kapcsolatos igény. Az igény jogosságát ma már egyetlen szakember sem vitatja.

Az igényt kifejező megfogalmazásokban és az egyes nevelésfilozófiai indítású tanulmányokban részben szinonim, részben eltérő értelemmel és tartalommal váltogatják egymást a „nevelésfilozófia”, „a nevelés filozófiai alapjai”, „a nevelés filozófiai kérdései”, „a nevelés filozófiai vonatkozásai” vagy éppen „a nevelés általános alapjai” kifejezések. A terminológiai bizonytalanság természetesen csak kifejezője annak, hogy a nevelésfilozófiának mint lehetséges tudományos diszciplínának tudományelméleti, tartalmi kérdései sok vonatkozásban tisztázatlanok.

A neveléstudomány fejlesztésének irányait vizsgáló tanulmányok végső konzekvenciáit foglalja össze e kérdésben SZARKA JÓZSEF, amikor hangsúlyozza, hogy „bármilyen rendszerben és bármilyen terminológia alatt, de intenzívebben kell foglalkozni a nevelés legaláltalánosabb, tehát filozófiai jellegű kérdéseivel”.¹ Természetesen ez az álláspont nem jelentheti és a szerző véleménye szerint sem jelenti a nevelésfilozófia tudományelméleti kérdéseinek tisztázásáról való lemondást. Nyilvánvaló ugyanis, hogy bár a szükségletet illetően elsődleges kérdés, hogy egyáltalán legyenek-e ilyen kutatások, valójában egyáltalán nem lényegtelen, hogy milyen módon, milyen metodológiával, milyen témakörben folynak. Különösen fontosnak látszik annak tisztázása, hogy *ténylegesen* milyen elméleti *szükségletet* kell kielégítenie a kiépítendő nevelésfilozófiának. Ez viszont ismét csak felveti a nevelésfilozófia *tárgya* legalább viszonylagos pontossággal történő meghatározásának és *problematikája* körvonalazásának szükségességét.

A magunk részéről jelen tanulmányunkban a marxista nevelésfilozófia *egészére* vonatkozó tudományelméleti kérdéseket csak akkor érintünk, ha ez a téma szempontjából elkerülhetetlen. Egyes tudományelméleti kérdéseket azonban — amelyek a nevelés tele-

ológiájának kérdéséhez kapcsolódnak — nem kerülhetünk meg. Az is nyilvánvaló, hogy a későbbiekben kifejtettek bizonyos előfeltevéseket is magukban rejtnek a nevelésfilozófia egész problematikáját illetően. Nem kétséges például, hogy már témánk megjelölése magában foglalja azt a meggyőződésünket, hogy szükséges a marxista *nevelésfilozófia* kiépítése, hiszen a nevelés teleológiájának kérdését mint nevelésfilozófiai kérdést vetjük fel. Nem kerülhetjük meg — többek között — a nevelésfilozófiai megközelítésre és módszerre vonatkozó kérdéseket sem. Jelen tanulmányunk azonban mégsem tudományelméleti jellegű, így e kérdésekkel részletesen nem foglalkozhatunk. Törekvésünk megértéséhez azonban elengedhetetlenül szükségesnek látszik, hogy néhány, az egész nevelésfilozófiára vonatkozó és az itt vizsgált kérdés „háttérét” alkotó előfeltevésünket — a jelen esetben felmentve magunkat ezek kifejtése alól — explicit formában is megfogalmazzuk. Felfogásunk szerint:

1. a marxista nevelésfilozófia tárgya a nevelés mint totalitás [tehát tartalmát nem a nevelés *egyes* területeinek filozófiai kérdései, hanem maga a nevelés (mint egész) filozófiája adja];

2. ebből következően — véleményünk szerint — a nevelésfilozófia fogalma nem azonosítható „a nevelés alapjai”, „a nevelés filozófiai alapjai”, a „pedagógiai antropológia”, a „filozófiai problémák a pedagógiában”, a „pedagógiai axeológia” fogalmakkal, bár érintkezései, átfedései, kapcsolatai stb. jelentősek az e fogalmakban kifejeződő problematikákkal;

3. a tárgy meghatározásból következően a nevelésfilozófia általánosításainak alapját képező „objektumok” köre tulajdonképpen minden „volt”, „jelen” és lehetségesnek felismert „jövő” nevelés;

4. módszertani fegyvertárában valamennyi — a filozófiában alkalmazott — módszer szerepet kap (tehát nem egyszerűen dedukcióra épül!);

5. centrumában a nevelés lényegének megfelelően a teleológia problematikája, tehát a célelmélet áll.

Természetes, de talán mégsem szükségtelen hangsúlyozni, hogy a fenti tételeket közel sem tartjuk vitathatatlanoknak. Azonban ezek azok az előfeltevéseink, amelyek a tanulmányban felvetett kérdésekkel kapcsolatos álláspontunkban is jelen vannak. Ugyanakkor azt is szeretnénk hangsúlyozni, hogy előfeltevéseink nem megalapozatlanok, s meggyőződésünk szerint összhangban vannak mind a marxista társadalomelmélet alapvető tételeivel, mind a marxista metodológia követelményeivel. Ez azonban nem jelenti azt,

hogy ne tartanánk lehetségesnek a marxista nevelésfilozófia kiépítésének más módon történő megközelítését. E tekintetben alapvetően meghatározza a gondolkodás irányát, hogy az egyes szerzők milyen „rész”, meg nem oldott problémát látnak a marxista pedagógia elméletében és — ami nem kevésbé lényeges — a marxista filozófiai gondolkodás és rendszer totalitásából milyen mozzanatokra támaszkodnak, melyeket használnak fel kiinduló pontként. (A magyar szakirodalom nevelésfilozófiai indítású írásait tekintve legerőteljesebbnek az a tendencia látszik, amely a marxista totalitás kategóriájából az antropológiai mozzanatot emeli ki, s az „embert”, a személyiséget állítja a nevelésfilozófiai gondolkodás középpontjába.² Ez az alternatíva vagy ha úgy tetszik megközelítési mód ismereteink szerint direkt pedagógiai szempontból B. SUCHODOLSKI-nál merült fel először,³ majd vált elmélettörténeti osztályozási princípiummá.⁴

Tanulmányunkban az általunk a nevelésfilozófia centrális részének tekintett *célelmélet* néhány kérdését kívánjuk megvizsgálni. Hogy mit értünk célelmélet alatt, azt előzetesen (egyik problémánk éppen ennek körvonalazása) a következőképpen határozhatnánk meg: a célelmélet a nevelésfilozófiának az a „fejezete”, amely egyrészt, a nevelés *teleológikus jellegének problémáival*, másrészt, de elsősorban a *céltételezés* (célkitűzés, célmegállapítás, célrendszer kiépítése stb.) teoretikus kérdéseivel foglalkozik.

A jelen tanulmány keretei természetesen nem teszik lehetővé, hogy akár csak érintsük is valamennyi célelméleti kérdést. De ezen túlmenően is: a „célprobléma” általában a pedagógiában, de a szocialista országok pedagógiai elméletében is elég kacskaringós utat járt be és helyzete, meghatározó funkciója a „lényegtelen”-től a „mindent eldöntő” ítéletek között hanyódott és — ha egyes pedagógiai publikációkat tekintünk — hanyódik még ma is. Így aztán a látszat ellenére (vagy talán éppen azért) még igen sok a kidolgozatlan, megvizsgálatlan kérdés. Ezek megoldását csak hosszú és alapos elméleti munkától lehet várni, lezárásukat pedig a probléma természetéből adódóan értelmetlen dolog lenne feltételezni.

Amire a jelen esetben vállalkozunk, az csupán annyi, hogy a célprobléma iránt jelentkező érdeklődés hátterének, néhány tényezőjének vizsgálata, összefoglalása után választ keresünk arra a kérdésre, hogy valójában *mit* jelent vagy *jelenthet a nevelés teleológiáját nevelésfilozófiai kérdésként vizsgálni*. Ennek kapcsán néhány általunk tévesnek vagy problematikusnak ítélt törekvésre is reflektálunk. Reflexióink — mint általában egész gondolatmenetünk — elsősorban metodológiai jellegűek és inkább tendenciákra, mint

kifejtett álláspontokra vonatkoznak. Mindezt azért is kell hangsúlyoznunk, mert dolgozatunkban a szocialista nevelés céljának konkrét kérdéseit csak áttételesen, módszertani szempontból érinthetjük, s ezért az ilyen irányú „elvárásokat” tanulmányunk semmiképpen nem elégítheti ki.

A „célprobléma” iránt jelentkező fokozott érdeklődés háttéréről és a nevelésfilozófiai vizsgálat szükségességéről

Az elmúlt két évtized során mind a marxista, mind a polgári szakirodalomban fokozódó intenzitású érdeklődés jelentkezik a nevelési cél problémája iránt. A jelenség mindkét oldalon egy átfogóbb „célkeresés”, társadalmi önvizsgálat része — más társadalmi folyamatok talaján és más lehetőségek, más alternatívák közepette.

A „célprobléma” kutatása a polgári pedagógiát illetően a következő dilemmák között hányódik: lényeg (esszencia) vagy létezés (egzisztencia); civilizáció vagy humanizmus; „az egyén szabadsága”, „demokratikus társadalom” vagy „kollektívizmus”, „totalitarizmus” (értsd: kapitalizmus vagy szocializmus); egyén vagy társadalom. Nem lehet feladatunk, hogy részletesen elemezzük ezeknek az alternatíváknak felmerülését az egyes polgári pedagógiai irányzatokban. Ezért csak utalunk arra, hogy e tekintetben a különbség ott jelentkezik az egyes irányzatok között, hogy melyik alternatíva-pár kerül előtérbe, illetve az adott dilemmán belül melyik jelenik meg, mint „kívánt”. Csak az illusztrálás igényével említve: az egzisztencialista vagy vallásos-egzisztencialista filozófiai háttérű pedagógiai eszmefuttatások alapdilemmája, antropológiai felfogásuknak megfelelően a „civilizáció” vagy „személyiség”.⁵ Lényegében ugyanezt az alapdilemmát helyezi előtérbe a neofreudizmust az egzisztencializmussal, a zen-buddhizmussal és átértelmezett marxizmussal elegyítő E. FROMM az amerikai pedagógiai gondolkodásban.⁶ Hogy azonban az alternatívák megítélését illetően az ellentmondás csak viszonylagos az egyes polgári irányzatok között, azt jól mutatja, hogy például G. F. KNELLER — aki bírálja az egzisztencializmust, mivel az csak stagnáló vagy visszacsúszó társadalomban állja meg a helyét — az általa kiemelt individuális nevelést nagyon fontosnak tartja, hogy „a szovjet kommunizmus erőivel eredményesen állítsuk szembe a nyugati demokrácia erőit”.⁷ Más struktúrát kap a dilemmák szerkezete a pragmatista pedagógiában és megint mást a neotomista nevelésfilozófiában. A „klasszikus” pragmatizmus naturalista értékelmélete ugyanis eleve megakadályozza, hogy célelméletében központi helyre kerül-

jön a civilizáció és személyiség dilemma.⁸ Ez természetesen nem azt jelenti, hogy teljesen kívül reked, de központba kerülése valójában már a pragmatista pedagógia felbomlásának egyik tényezőjévé is válik. Ugyanígy az „egyén” vagy „társadalom” dilemmája, amely mögött az amerikai pedagógiában a „liberális kapitalizmust” felváltó „tervezett kapitalizmus” által exponált problematika húzódik meg, lényegében idegen volt a pragmatista nevelésfilozófiától, amely éppen a kettő sajátos „harmonikus” egységét tételezte fel.⁹ A neotomizmusban — legalábbis J. MARITAIN-féle változatában — hiányzik a civilizáció és kultúra szembeállítás,¹⁰ de a végső megoldás az egyediségnek személyiséggé alakulása, amely mint a nevelés „első célja”, túlmutat a társadalmi valóságon, mintegy a transzcendenciában feloldva és nem megoldva a dilemmákat.¹¹ Hogy a polgári nevelésfilozófia előtt valójában mennyire nincs más végső alternatíva, mint a célokat, értékeket vagy feloldani a kapitalista társadalom valóságában naturalista értékelmélet jegyében, vagy a transzcendencia (esetleg egy transzcendentálatlan irracionálisizmus) felé mozgatni, azt kitűnően demonstrálja W. R. NIBLETT célelméleti felfogása, amelyet NAGY SÁNDOR elemez egyik tanulmányában.¹²

A polgári pedagógia „célkeresését” sajátosan színezik át a futurológiai kutatások,¹³ a nevelés tervezésének problémái. Ezekben döntően a sajátos — jobb szó híján — „célelméleti technicizmus” a domináns elem, vagyis a „célkeresés” a termelőerők technikai oldalához kötődik.

A pedagógiának a cél felé fordulását csak fokozza az a tény, hogy a polgári társadalom — mint már annyiszor a történelemben — ismét a neveléstől várja a „megmentést”. Ebben a nézetben tulajdonképpen osztoznak a leghatalmasabb monopóliumok képviselői és az osztálykorlátaikat átlépni képtelen polgári progresszív értelmiség legjobbjai is.¹⁴ A célokat és feladatokat persze másképpen látják, más-más attitűddel fordulnak a jövő felé, de — s ez egyáltalán nem paradoxon — míg a progresszív értelmiség kétségtelenül magasabb rendű értékválasztása ellenére illúziókat kerget, a monopóliumok érdekeit képviselő neveléspolitikai koncepciók célja sokkal inkább kifejezi a nevelés tényleges lehetőségeit és valóságos folyamatának irányát.

A polgári pedagógiai, nevelésfilozófiai irodalom célkeresése mögött tulajdonképpen egyetlen alapvető dilemma húzódik meg: *a gazdasági-technikai fejlődés és az emberi fejlődés szükségszerű ellentmondása a kapitalizmus viszonyai között*. A kitűzött célok egyik vagy másik oldalt helyezik előtérbe. Az, ami az egész polgári ideológiai dekadencia lényege¹⁵ (a hamis alternatívák elfogadása követ-

keztében): vagy az ember eszközjellegének, a polgári társadalom *konkrét* normáinak cinikus nyíltságú (esetleg hallgatólagos) elfogadása, vagy a polgárság *elvont* normáihoz való ragaszkodás alapján történő donquijotteria; ez jellemzi a polgári pedagógia célkeresését is.

A polgári pedagógia célelméletének értékelésénél azonban nem szabad figyelmen kívül hagyunk, hogy más viszonyok között vetődnek fel a kérdések. Sokszor tapasztalható, hogy egyes marxista értékelésekben minden átértékelés nélkül átveszik a „progresszizmus” és a „konzervativizmus” olyan megítélését, amelyben az elvont polgári normákhoz ragaszkodó értékválasztás alacsonyabbrendűként jelenik meg, mint a pragmatista, a nevelés céljait az ipari fejlődésnek teljes konformizmussal alárendelő értékválasztás. Kétségtelen tény, hogy hamis alternatívákról van szó, s az is kétségtelen, hogy az illúziót a kapitalizmus viszonyai között az elvont humanizmus képviseli, de ezt összekeverni magának az értékválasztásnak a kérdésével a célok értékelése során megengedhetetlen.¹⁶

A polgári pedagógia célkeresésének jeleit semmiképpen sem szabad túlértékelnünk. Valójában nem teljesen új jelenségről van szó. A polgári pedagógia — egy-két irányzatától, de talán még pontosabb, ha azt mondjuk: egy-két képviselőjétől eltekintve — mindig is komoly érdeklődést tanúsított a cél kérdése iránt.¹⁷

A cél felé fordulás jelenségében számunkra az a lényeges és kiemelendő, hogy alapvető társadalmi konfliktusok, alapvető értékválasztási tendenciák és dilemmák filozófiai jellegűvé teszik ezt az érdeklődést. Ez egyúttal jelzi is, hogy a „*cél*” *nevelésfilozófiai megközelítése nem egyszerűen valamely „célnak” a nevelésre vonatkoztatását — mint ahogyan sokan vélik — dedukcióját, hanem célválasztást, valóságos céltételezési processzust jelent.*

Felszínesen tekintve, hasonló folyamat tapasztalható a szocialista országok szakirodalmában is. Kétségtelen tény, hogy ebben a szakirodalomban a cél felé irányultság egyáltalán nem új jelenség, de kétségtelenül új az a *mód* ahogy felvetődik a „*cél*probléma”. A kérdéshez való új viszony lényegét talán úgy foglalhatnánk össze, hogy a cél kérdése megszűnt *pusztán* és a priori *politikai* kérdés lenni, hanem a pedagógia *filozófiai kérdésévé* is vált. A tendencia két irányból is jelentkezik. Egyrészt oly módon, hogy a nevelésfilozófia irányából kiinduló kérdésfeltevések a célelmélet táján sűrűsödnek, másrészt a gyakorlat vagy az elmélet alacsonyabb absztrakciós szintjéről és partikulárisabb problémái felől kiinduló kérdésfeltevések szintén a „*cél*probléma” filozófiai vizsgálatának irányába tendálnak.¹⁸

A jelenség rögzítésén túl azonban felmerül a kérdés: *milyen indítékokból, milyen forrásokból ered ez az érdeklődés és milyen szükségletek, elvárások táplálják?*

A kérdés feltevése már csak azért is szükségesnek látszik, mert különböző tényezők sajátos összejátszása következtében a szocialista országok, így hazánk szakirodalmában is, de különösen a pedagógiai tárgyú publicisztikában és esszéikben, jelentkezik olyan tendencia, amely a nevelés célja iránti perspektivikusabb jellegű érdeklődés megnövekedését *közvetlenül* a termelőerők technikai oldalának fejlődésével, vagy az egyoldalúan felfogott tudományos-technikai forradalommal hozza összefüggésbe, s ennek megfelelően közvetlenül e tényezőkből igyekszik következtetéseket levonni magára a *célra* vonatkozóan is. Másrészt, de valójában ugyanezen tényezők hatására, a célelméleti kutatások iránti szükségletekkel karöltve sajátos félelem is jelentkezik szakirodalmunkban a neveléstudományi „filozofálgatással” szemben, amelyet — kimondva vagy kimondatlanul —, de a deduktív módszerek eluralkodásával szinonim értelemben vetnek fel.

Amikor az alábbiakban megkíséreljük, hogy a felvetett kérdésre válaszoljunk, ezt közel sem tehetjük a teljes problémátörténeti és átfogó elemzés igényével.¹⁹ Ennek ellenére — úgy véljük — mégsem lesz teljesen érdektelen, ha legalább összefoglaljuk és némiképpen rendszerezük azokat a tényezőket, amelyek véleményünk szerint egyrészt *inspirálnak*, másrészt bizonyos *tartózkodást* is szülnek a célprobléma nevelésfilozófiai igényű vizsgálatát illetően. Az ilyen áttekintés némi áttétellel, de mindenképpen közelebb visz bennünket ahhoz a kérdéshez is, hogy valójában milyen tényezők játszanak szerepet magának a nevelési eszménynek, az általános nevelési cél társadalmi tartalmának, a pedagógiai célrendszernek a kialakításában és formálásában.²⁰

A hatótényezőknek két, egymással szoros kapcsolatban levő körét különíthetjük el:

1. a széles értelemben vett társadalmi (gazdasági, politikai, ideológiai) tényezőket;
2. a nevelés és a neveléstudomány sajátos helyzetéből és jellegéből fakadó speciális tényezőket.

Mindkét tényezőcsoportban a jelen szükségletei, igényei és problémái mellett jelentős szerepet játszanak különböző történeti mozzanatok, „maradványok”, „beidegződések” is, amelyek ténylegesen mint törekvések, vagy a törekvéseket átszínező tényezők nem kis szerepet játszanak a „célprobléma” iránti érdeklődés megnyilvánulásában.

Ebből a bonyolult topológiájú forrásvidékből a következő tájékozódási pontok látszanak jelentősnek.

A múlt felől közelítve először arról a hatásról kell röviden szólnunk, amelyet *szocialista fejlődésünk első időszaka* gyakorolt a marxista pedagógia fejlődésére.²¹ Ez a hatás — csak témánk szempontjából vizsgálva a kérdést! — végső soron elszűrkitette és eltorzította a pedagógia célelméleti problematikáját. A politika ideológiai alapját képező, a marxizmust elvont fatalisztikus historicizmussal helyettesítő elmélet a neveléspolitikai területén is szükségyszerűen erőteljes praktícizmussal volt kapcsolatban.²² A neveléstudomány feladata az elvek kidolgozása helyett egyre inkább az elvek fogalmazására korlátozódott. A prakticista módon kialakított döntéseket — amelyek éppen prakticista jellegük következtében állandó elvi ingadozást is mutattak — a fatalista historicizmus alapján ismételten mint szükségyszerűeket mutatták fel. A korszak ideológiája a pedagógiai elmélet felé végső soron olyan „problémamegoldó automataként” jelent meg, amely részére még a kérdéseket sem a neveléstudomány fogalmazta. A célelméleti problematika valójában megszűnt a pedagógia problémája és különösen nevelésfilozófiai kérdés lenni. A célokat a pedagógia *kapta*, és nem *kutatta*. Ha volt is „célprobléma”, ez tulajdonképpen deriválási műveletből állt, a valóságos nevelésfilozófiai kérdésfeltevés lehetősége fel sem merülhetett.²³

A dogmatizmus időszaka tulajdonképpen kettős irányba hatott és hat még ma is: egyik oldalról torzításaival forrása a filozófiával és különösen a „célproblémával” szemben jelentkező fenntartásoknak, másfelől viszont azzal, hogy „hiányhelyzeteket” teremtett a pedagógiai problematikát illetően, egyik ösztönzője is a napjainkban megnyilvánuló fokozódó érdeklődésnek. Végül nem kevésbé lényeges az sem, hogy ugyanitt találhatjuk meg a marxista filozófia és a szocialista célok iránti elméleti konformizmus forrását is, amely bár igényli a filozófiát, de mivel mint *problémát* csak külsődlegesen („ideológiai feltétként”) kapcsolja a pedagógiához, hatásában ismét csak fokozza a teleológiai problematika filozófiai indítású megközelítésével szembeni fenntartásokat.

Az 50-es évek vége és a 60-as évek a szocialista országokban új társadalmi—gazdasági—politikai—ideológiai helyzetet hoztak magukkal. Ennek az új fejlődési szakasznak a jellemzése, vizsgálata természetesen nem e tanulmány feladata. Csak arról lehet szó, hogy megkíséreljük kiemelni azokat a tényezőket, amelyek témánk szempontjából lényegesnek látszanak.

Amint már említettük, a neveléstudomány vonatkozásában is jelentkezik olyan tendencia, amely a nevelés teleológiájának pers-

pektivikus vizsgálatát a termelőerők technikai oldalával, illetve a leszűkített értelemben felfogott tudományos-technikai forradalommal hozza közvetlen összefüggésbe. Ennek a tendenciának a jelentkezésében kétségtelenül szerepet játszott és játszik az a tény, hogy a szocialista országok, így hazánk fejlődésében is előtérbe került a termelőerőknek az intenzifikálás irányában meginduló fejlődése; a termelőkenység és gazdaságosság kérdése; a tudomány termelőerővé válása és a technológia, technika problémája. Ezzel a folyamattal egyidőben egyre erőteljesebben hatni kezdtek a polgári ideológiának azok az elméletei, amelyek „az ipari társadalom” koncepciója talaján a konvergencia téziséét állították előtérbe. Ennek az elméletnek egyes elemei, s az „ipari társadalmak” fejlődésében valóban jelenlevő bizonyos közös vonásoknak a szocializmus építésében nagyobb hangsúllyal való jelentkezése együttesen vezettek olyan jelenségekhez, amelyeket a pedagógia vonatkozásában az előzőekben „célelméleti technicizmusnak” neveztünk. E tendenciának a forrása — elméleti oldalról — az a helytelen elképzelés, amely *közvetlen* viszonyt tételez a nevelés célrendszer és a termelőerők fejlődése között. Ezzel az elképzeléssel szemben hangsúlyoznunk kell, hogy a *nevelés teleológiája nincs közvetlenül „belevésve” a termelőerők fejlettségébe, tehát onnan nem lehet azt leolvasni sem.* Kétségtelen ugyan, hogy a nevelés teleológiája iránti fokozott érdeklődés *végző* indítékait, rugóit a termelés szférájában, változásában kell keresni, de legalább ennyire vitathatatlan az is, hogy még olyan tényezők, mint például a gazdaságirányítás új rendszere, amely már „magasabb” szféráját képviseli a gazdasági viszonyoknak, csak egy diffúz, sok tekintetben *anonim* nyomást jelent a neveléstudomány célelmélete számára. (A teleológiával kapcsolatban történő minden közvetlen visszautalás a termelőerők fejlődésére tulajdonképpen hamis tudattal történik, hiszen már értékelést foglal magában, amelyet viszont az ideológiai szféra nagymértékben meghatároz.)

A pedagógia mint *tudomány a gazdasági szférában megjelenő szükségleteket nem közvetlenül, hanem ideológiai áttételeződéssel, más tudományok közvetítésével érzékeli.* Azokon „az ideológiai formákon” keresztül, „amelyekben az emberek . . . tudatára jutnak és azt végigharcolják” (MARX). Az ideológiai szférát illetően pedig azt látjuk, hogy az új szükségletek és a velük többé-kevésbé szinkronban megjelenő lehetőségek az 50-es évek második felétől kezdve fokozatosan aktivizálták a marxizmus teoretikus erőit. A zárt, jól kicövekelte dogmatizmus alól történő felszabadulás a marxista elmélet, metodológia és általában a marxista társadalomkutatás megújulását hozta magával, amely — többek között — a jóval gazdagabb problematikában is kifejeződik. A folyamat természete-

tesen nem volt, de jelenleg sem mentes bizonyos ellentmondásoktól. Az új kérdésfeltevések, a problémagazdagság bizonyos esetekben a marxista elmélet kritériumainak elmosásával, a polgári ideológiák felé nyitás veszélyével társult.

A pedagógia számára ez a folyamat *kettős* vonatkozásban is új helyzetet jelentett.

Egyfelől magának a folyamatnak mint *általánosan ható tényezőnek* önmagában is ellentmondásos jellege hatott és hat. A folyamat keretei között — a már említett zavaró jelenségeken túl — nemcsak a tágabb horizontú és igényű, a szocializmus perspektivikus problémáihoz kapcsolódó, hanem a pozitivistikus, pragmatista jellegű, a napi, jelenlegi szükségletekből kinövő tendenciák és törekvések is jelen voltak.

Ez természetesen szükségszerű és a megkülönböztetésnek önmagában véve még nincs semmiféle értékelő jellege, de mindenképpen látnunk kell, hogy a neveléstudományi törekvéseket ugyanezek a tendenciák szintén ellentmondásosan befolyásolják. Egyik oldalról „hajtanak” a perspektíva, a jövő, a „legyen” irányába; más oldalról nagyobb önismeretre a „van” alaposabb megismerésére, a realitás fokozottabb figyelembevételére serkentenek, tehát „visszahúznak”. Más oldalról közelítve a kérdéshez; ma a filozófiában, az ideológiai életben, az emberi-társadalmi cselekvés és a társadalmi-történelmi szükségszerűség, az egyén és a társadalom, az alap és a felépítmény, a társadalmi lét és a társadalmi tudat dialektikus kapcsolatainak differenciáltabb megközelítése közben lényegében nézetek konfrontációja folyik, s ebben a *konfrontációban résztvevő nézetek jelentősen hatnak a pedagógiai gondolkodásra* nemcsak mint háttér-tényezők, hanem különböző — egyes esetekben ellentétes — kiindulási bázisokként felhasználva bizonyos szemléleti és elvi problémák exponálásához is vezetnek.

A pedagógiai teleológiát közvetlenül érintő kérdéseket természetesen tovább lehet sorolni az elidegenedés, a praxis, a szocialista-kommunista erkölcs, a szocialista kultúra (ezen belül pl. a kontinuitás-diszkontinuitás és a „magas”-, valamint „tömeg”-kultúra problémája), a marxista humanizmus, a munka és a munkamegosztás kérdésein keresztül egészen a tudományos-technikai forradalom szinte minden kérdését (ha azt széles és egyedül helyes értelmében fogjuk fel) felölelő problematikájáig. Az egész bonyolult folyamatból jelen kérdésfeltevésünk szempontjából a leglényegesebb — és valamennyi kérdésben ott munkáló — vonatkozást emelnénk ki, tudniillik *az emberi-társadalmi tevékenység céltételező jellegének fel- és elismertetésének tendenciáját*. Konkrétabb vonatkozásban ez annak a ténynek a filozófiai—ideológiai—politikai gon-

dolkodás fókuszába kerülését jelenti, hogy a szocializmus létrejöttével teremtődik meg történelmileg a *lehetőség* arra, hogy az ember „magának való” társadalom *tudatos* kiépítéséhez fogjon.²⁴ *A lehetőségek tudatossá válása és a tudatos lehetőség-realizálás viszont szükségszerűen vezet a cél, az értékválasztás előtérbe kerüléséhez.* (Ennek a folyamatnak egyik szimptomája valójában a marxista axeológia kérdésének felmerülése is.²⁵) *Meggyőződésünk szerint itt és ebben a tényben találjuk meg a nevelés teleológiája irányába jelentkező affinitás és a filozófiai igényű megközelítés szükségletének alapvető forrását.*

Más vonatkozásban viszont a pedagógia számára ez a folyamat úgy *konkretizálódik*, hogy körülötte szinte áttekinthetetlen bonyolultságban jöttek létre és erősödnek meg azok a tudományok, amelyek egyrészt — így vagy úgy — közvetítik az általános szükségleteket, másrészt különböző mértékben átnyúlnak a pedagógia illetékességi területére is. A marxista filozófiai antropológia, a filozófiai személyiségelmélet, a marxista axeológia, az etika, a szociológia, a szociálpszichológia és a pszichológia, sőt a közgazdaságtan, a kibernetika stb. stb. területén folyó kutatások „agresszivitása”, az új kutatási metodikák elterjedése sajátos gyűrűvel veszi körül a pedagógiát. A pedagógia pedig ezen tudományokkal kapcsolatban, sajátos helyzeténél fogva, állandóan dilemmás adaptációra kényszerül.

A pedagógiát ebben a tekintetben kettős veszély fenyegeti:

1. esetleg feloldódik a körülötte kialakuló s a nevelés problematikáját közvetlenül érintő tudományok komplexumában, illetve egyik vagy másik befolyása alá kerülve, átveszi annak szemléletét, metodikáját anélkül, hogy saját differencia specificá-ja szempontjából megszűrné, átformálná;

2. „önvédelemből” elzárkózik ezen tudományok elől.²⁶ (A marxista pedagógia fejlődésének sajátos útjából fakad az a helyzet, hogy részben a múltból hagyományozódott, részben a mai polgári pedagógiákkal való tényleges konfrontáció helyett hosszú időn keresztül csak ezen irányzatoknak a látótérből való kitiltása történt meg, ami jelentősen hozzájárul a marxista pedagógia felvértezetlenségéhez az új problematikák adaptálásában.)

Itt, ennél a kérdésnél kapcsolódnak be azok a tényezők, amelyeket mint a pedagógia sajátos helyzetéből eredő speciális tényezőket említettünk. Ezek a tényezők végső összegeződésükben — bár nem ellentmondás-mentesen — ugyancsak a nevelés teleológiája kérdéseivel kapcsolatos nevelésfilozófiai vizsgálatok, a nevelésfilozófiai célelmélet kimunkálásának irányában hatnak.

A nevelés teleológiája marxista nevelésfilozófiai megalapozásának hiánya — elméleti értelemben — jelentős szerepet játszott abban, hogy az ötvenes évek végén a neveléstudomány egyes képviselői számára úgy tűnt, vagy tűnhetett, hogy a feléledő pszichológia lesz az egyetlen üdvözítő ellenszer a pedagógiai elmélet dogmatizálódásával, az ideológia pejoratív értelmében vett „ideológiai pedagógiájával” szemben. Természetesen ebben a helyzetben is működtek régi reflexek, a nálunk önmagát teljesen kifutni soha nem tudott „pszichológiai pedagógia” iránti nosztalgia. A nevelésfilozófiával és mindenekelőtt a „célprobléma” vizsgálatával szembeni ellenérzések egyik vonulata éppen innen ered. E törekvések — akár tudatosult ez, akár nem — a felfogás immanens tartalmából fakadóan nem egyszerűen a dogmatikus pedagógia, hanem valójában minden, nem a „persona”-ból indító pedagógiával és filozófiával szemben állnak. Egy valóban konzekvens pszichológiai pedagógiában ugyanis csak az egyénből kiinduló filozófiának illetve filozófiáknak van helye. A pedagógia irányultságának ez a lehetősége azonban, éppen a pedagógia differentia specificá-jának védelmében, erősítette a célprobléma iránti affinitást, de már *a politikum szükséges kiemelése mellett* a probléma filozófiai megközelítése iránti szükséglet is jelentős hangsúlyt kapott.

A pedagógia „pszichologizálása” mellett felmerült a dogmatikus pedagógia leküzdésének más alternatívája is, amely ellentétes irányból, az objektív tényezők felől közelített a cél problémájához. Ez az elképzelés a kultúra, a műveltség, az emberi tudás immanensnek és főleg örökre adottnak tételezett logikájából és értékeiből kiindulva vélte megoldhatónak a pedagógia teleológiájának problematikáját.²⁷

Közben már az egyre erősödő, izmosodó szociológiai kutatások is követelték helyüket a nevelés kérdéseinek tanulmányozásában. A szociológia elsősorban objektivitásra törekvő szemléletével és bizonyos keretek közt egzakt metodikájával hatva azonban nemcsak valóságos lehetőségeket és eredményeket, hanem bizonyos illúziókat is termelni kezdett a pedagógiában. Úgy tűnt ugyanis, hogy a szociológia nemcsak a nevelés egyes kérdéseinek tudományosabb vizsgálatát fogja megoldani, hanem lehetővé teszi a nevelés teleológiája társadalmi vonatkozásainak mindenoldalú és teljes érvényű feltárását, felmutatását is. A filozófiai megközelítés problémája ismét dilemma formájában vetődött fel. Egyik oldalról a pedagógia szociologizálásának, a mérés eluralkodásának és nem utolsó sorban a cél „földhöz ragasztásának” *ellenszerét* keresik a filozófiai megközelítésben; a másik oldalról viszont éppen a filozófiától, a deduktív módszerektől féltik részben a szociológia által

közvetített új metodikák háttérbe szorítását, másrészt a „felmért valóság” mellőzését.²⁸

A pedagógiát a pszichológia, a „kultúrtudomány”, a szociológia, a közgazdaságtan²⁹, az ifjúságkutatás, a pedagógiai antropológia³⁰, a vezetéstudomány stb. oldaláról érő hatásokat természetesen tovább lehetne elemezni. Teljesen világos az is, hogy a hatások nemcsak egymást színezik át, nemcsak eltérő igényeik keresztesződnek a pedagógia területén, hanem sok esetben önmagukban is ellentmondásos tendenciák hordozói. Azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a szocialista pedagógia ma már nem elszigetelt a polgári irányzatoktól, így közvetlen hatások is érik, amelyek megszűrése, feldolgozása tulajdonképpen magában a neveléstudományban megy végbe (ezzel nem azt akarjuk mondani, hogy megfelelően megy végbe); ennek megfelelően nemcsak a polgári neveléstudomány bizonyos ellentmondásos tendenciái, hanem az ezek mögött meghúzódó sajátos konkrét társadalmi viszonyokhoz kötött problematika is hat, részben erősítve, részben gyengítve a marxista nevelésfilozófia iránti igényt. A további problémák felsorakoztatása és értékelése helyett, mielőtt megkísérelnénk összefoglalni az elmondottakat, szeretnénk hangsúlyozni, hogy magukban a *marxista filozófia* területén jelentkező „irányzatokban” is különböző lehetőségek rejlenek marxista nevelésfilozófia kiépítésére és ezen belül a nevelés teleológikus jellegének, a nevelés teleológiájának nevelésfilozófiai megközelítésére. S mivel ezek az eltérő lehetőségek ma már többé-kevésbé a pedagógia elméleti törekvéseit is befolyásolják, ezeket is figyelembe kell vennünk, amikor a pedagógia ilyen irányú törekvéseiről szólnunk.

Összefoglalva az eddig mondottakat a következőket állapíthatjuk meg:

1. a célelmélet nevelésfilozófiai kérdései iránt megnövekedett érdeklődés (és az ilyen irányú törekvésekkel szembeni fenntartás) lehetővé teszi a tényező játszik szerepet, s ezek jelentősége és hatómechanizmusa nem azonos;

2. bár az igény *végső* forrása a termelésben, a gazdasági szférában végbemenő változás, a közvetlen tényezőkként azok az ideológiai formák szerepelnek, amelyekben ezek a változások *új módon* tudatosulnak. A tág értelemben vett ideológiai-politikai szférában a „*cél*” *historicista – fatalista színezetű értelmezését egyre erőteljesebben váltja fel az emberi – társadalmi – egyéni tevékenység dialektikáját, objektív teleológiáját előtérbe helyező szemlélet.* Az ideológiai – politikai szféra ezen mozgása egyrészt szükségessé teszi, másrészt lehetővé teszi, hogy a teleológia proble-

matikája a neveléstudomány területén is új módon, a mélyebb és teljességre törekvő nevelésfilozófiai vizsgálat keretében és alapján oldódják meg;

3. a neveléstudomány sajátos helyzetével kapcsolatos *speciális* tényezők — az alap- és segédtudományok különböző irányú vonzereje és eltérő szemlélete — ugyancsak szerepet játszanak általában a nevelésfilozófiai, de különösen a célelméleti problematika előtérbe kerülésében. A probléma szorosan összekapcsolódik a nevelés és neveléstudomány teleológiájában és céljában kifejeződő *differentia specifica* problémájával;

4. a célelméleti és általában a nevelésfilozófiai problematika iránt jelentkező aktivitás tényezői között ellentmondásosan hatva szerepet játszik a *dogmatizmus* időszaka mint elméleti hiányokat és torzításokat átszarmaztató és termelő tényező;

5. az előzőekben említett tényezőkkel szorosan összefonódó, de mégis viszonylag önálló tényezőcsoportot jelent a polgári nevelésfilozófiák (és filozófiák) egyrészt a múlt felől, másrészt a jelen felől induló hatása. E hatás részben színezi a nevelés teleológiája iránt jelentkező érdeklődést, másrészt szükségessé teszi a marxista nevelésfilozófia kritikai erejének növelését.

A nevelés teleológiájának nevelésfilozófiai vizsgálatáról

Az elmondottak után logikusan vetődik fel a következő kérdés: Tulajdonképpen *mit jelent a nevelés teleológiájának, célelméleti kérdéseinek nevelésfilozófiai megközelítése?* Másképpen fogalmazva: hogyan, milyen módon kell nevelésfilozófiai aspektusból, módszerrel megközelíteni az említett kérdéseket? S ezzel szoros összefüggésben: jelent-e a nevelésfilozófiai szemléletmód eltérést a neveléstudomány más, azt mondhatnánk, hogy alacsonyabb absztrakciós szinten dolgozó elméleti elemeinek, ágainak szemléletmódjától?

Ez alkalommal nem lenne célszerű, ha részletes módszertani fejtegetésekbe bocsátkoznánk. Ehelyett egy bizonyos adott felfogás kritikáján keresztül kíséreljük meg érzékeltetni egyrészt, hogy *mit nem*, másrészt, hogy *mit kell* értenünk a neveléstudományi kérdések nevelésfilozófiai megközelítése alatt.

Előljáróban — a lehetséges félreértések elkerülése végett — hangsúlyozni szeretnénk, hogy az alábbiakban elemzett tanulmányt azért választottuk jelen vizsgálódásunk tárgyául, mert egyrészt a szerző az adott időszakban a magyar szakirodalomban a kérdés talán legalaposabb kifejtését adta; másrészt, mert a tanulmányban megjelenő módszer és a nevelésfilozófiával kapcsolatos állás-

pont még ma is elég általánosnak tekinthető szakirodalmunkban, s még inkább pedagógiai köztudatunkban.

TETTAMANTI BÉLA egyik tanulmányában³¹ — teljes joggal — két irányba polemizál a pedagógiát leíró és normatív pedagógiára szakító nézetek ellen. A közvetlen polémiát J. DERBOLAV idézésével zárja, aki mind az értelméleti, mind a „szociologizált”, „eszmény nélküli” pedagógiát bírálja, de a két irányzat mögött húzódo eszmény — valóság dilemma feloldását a teológiai pedagógiában látja.³² TETTAMANTI ezután következő fejtegetésében természetesen teljes joggal elveti ezt a megoldási lehetőséget. Érvelése, bírálata azonban olyan helytelen irányba csúszik el, melynek eredményeként — végső soron — a vizsgált nevelésfilozófiai probléma megoldása helyett magának a nevelésfilozófiának a tagadásához jut el. A szerző nézete szerint ugyanis, ha a marxizmus alapján akarjuk megoldani a kérdést akkor „mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy az idetartozó (ti. a nevelésre vonatkozó — M. O.) megismerések rendszerének áttekintése céljából nincsen szükségünk a nevelésügyi ismereteket egységbe foglaló csúcstudományra: a nevelésfilozófiára.” De miért nincs szükség? Mert „a polgári szemlélet a nevelésfilozófián olyan végső rendszerezést ért, amely minden, az eddigiekben feltárt, a neveléstudomány saját területén leküzdhetetlennek látott ellentmondást egy transzcendens elv, a mindenkori objektív valóságon túlmutató nevelési cél erejében szüntet meg és foglal össze.”³³

A nevelésfilozófia kiiktatásával azonban nem oldottuk meg a felvetett kérdést, tudniillik a leíró és normatív pedagógia problémáját. Mi történik ezzel? TETTAMANTI, s ez kétségtelenül egyik legértékesebb és törekvésében előremutató része gondolatmenetének, valójában egészen közel jár a megoldáshoz, amikor LUKÁCS GYÖRGY azon gondolatát elemzi, hogy miképpen válik szerves részévé a társadalom kauzális összefüggéseinek a teleológikus emberi cselekvés.³⁴ Csakhogy a filozófia az filozófia, a pedagógia az pedagógia, tehát „vissza kell térni a földre” és eltüntetni amit „az ideák birodalmában” láttunk. A szerző következtetése ugyanis így hangzik: „Minden jogunk megvan tehát arra, hogy a neveléssel foglalkozó tudományok csoportjában egyenlő értékeléssel, esetleg különválasztva egymás mellé állítsuk vagy egységbe szerkesszük a leíró, a nevelés tényeit és jelenségeit vizsgáló, regisztráló, magyarázó neveléstant és a cselekvést elvi alapon szabályozni hivatott normatív neveléstant, a szorosabb értelemben vett pedagógiát. A leíró vagy közvetlen érdeklődésénél fogva inkább elméleti jellegű neveléstan a nevelő tevékenység tényeiben és jelenségeiben megnyilvánuló törvényszerűségek kutatási eredményeit

foglalja egybe, míg az alkalmazott vagy normatív neveléstan sajátos feladata ezeknek a törvényszerűségeknek a felhasználása a konkrét gyakorlat, a nevelési cselekvés szabályozására.”³⁵

A nevelésfilozófia „megszüntetése” tehát nem oldotta meg a problémát. A leíró és normatív pedagógia különválasztása változatlanul megmaradt. Ezt követően a gondolatmenet számára már nincs más alternatíva, mint *külsődlegesen* összekapcsolni a két pedagógiát.³⁶ A két pedagógia fennmaradása szükségszerű következménye (metodológiai oldalról) annak, hogy a szerző nem végezte el magának a nevelési tevékenységnek az analízisét azon filozófiai tételnek a segítségével, amely pedig rendelkezésére állt (a LUKÁCS GYÖRGYTŐL idézett elemzésre gondolunk). Így állt elő az a sajátos helyzet, hogy a szerző nemcsak a „transzcendens célt”, hanem egyáltalán magát a *célproblémát* is „elrejtette”. Tudniillik kideríthetett volna, hogy a koncepció szerint „honnan” lesz célja vagy, ha úgy tetszik honnan lesznek normái a „normatív pedagógiának”. A „leíró” pedagógia ugyanis csak azt mondhatja meg — TETTAMANTI rendszerében —, hogy „most”, az adott nevelési tevékenységet, milyen céllal végzik.³⁷

Az csak az első pillanatban látszik paradoxonnak, hogy mindezzel együtt — mint az ismeretes — TETTAMANTI éppen a nevelés tevékenység-voltát, s annak teleológikus jellegét hangsúlyozta a nevelés folyamat-voltával szemben.³⁸ A szerző ugyanis egyrészt elfogadta azt a hamis alternatívát, hogy a nevelés, mint *folyamat* lehet teleológia-, mentes” és ennek ellentétét, hogy a nevelés, mint *tevékenység* lehet folyamat nélküli; másrészt nem látta meg, hogy a „negatív nevelés” koncepciójában a nevelésnek mint *tevékenységnek* ugyanúgy van célja (ha ez más is), mint bármely eltérő nevelési koncepcióban, „csak” az a különbség, hogy e tevékenység célját — persze hamis tudattal — a gyermekből kiindulva határozzák meg. (Még a negatív nevelés ELLEN KEY-féle kifejtésében is *van* feladata a nevelőnek, s így tevékenysége is „normált”.)

Úgy véljük, már az eddigiekből is kiderült, hogy a vizsgált szerző esetében (akinél pedig a gondolkodás centrumában — saját törekvéseinkkel megegyezően — a nevelés teleológikus jellege állt, ezért is választottuk nézetét elemzésünk tárgyául) a nevelésfilozófiának mint polgári „gondolkodási terméknek” az elvetése nem oldott meg semmit, mint ahogy a marxista filozófia külsődleges felhasználása sem. Azok a kérdések ugyanis, amelyeket a polgári nevelésfilozófia „rosszul” old meg, változatlanul megválaszolásra várnak. Ellenvetés lehet, hogy ez az állításunk csak részben állja meg a helyét, mert a polgári nevelésfilozófia *rosszul tette fel* a kérdéseket, s ha jól tesszük fel, nincs szükség „filozófálgatásra”. Ami az ellen-

vetés első részét illeti, az teljesen helytálló. Azonban, s ez itt a lényeges, TETTAMANTI esetében a helytelennek ítélt kérdésfeltevéseket éppen azért nem követte a helyes probléma-exponálás, mert *elmaradt a nevelésnek mint a teleológikus kapcsolat egy sajátos típusának filozófiai elemzése*. Nála ugyanis bár a filozófia bekerült a látótérbe, de *kívül maradt a felmerült probléma analízisének*. Ez az a módszer, amit a dogmatizmus hatásának érintésekor elméleti konformizmusként, a nevelés és filozófia külsődleges összekapcsolásaként aposztrofáltunk.³⁹ A szerző figyelembe veszi, amit a filozófia „mond”, s azt *dedukálja* is. Ez azonban nem oldja meg és nem is oldhatja meg a kérdést, mert az általánosból a különöst nem lehet dedukálni.

A vizsgált gondolatmenet alapvető hiányosságát — metodológiai oldalról — abban kell látnunk, hogy a felmerült problémák (leíró és normatív pedagógia, a cél transzcendens jellege a polgári nevelés-filozófiában) vizsgálatában *nem eszközként, hanem megoldásként* használja fel a filozófia eredményeit. A filozófia tételeinek, kategóriáinak eszközként való felhasználása természetesen előfeltételezi az adott kategóriáknak, filozófiai tételeknek mint filozófiai kategóriáknak stb. előzetes analízisét. Anélkül ugyanis, hogy tisztában lennénk „eszközeinknek” a filozófiai elméletben betöltött funkciójukkal, „beágyazottságuk” jellegével stb. aligha tudjuk a különös vizsgálatában adekvátan felhasználni. Felhasználni viszont fel kell. Ugyanis amennyire igaz az a tétel, hogy az általánosból a különöst nem lehet levezetni, legalább annyira igaz az is, hogy a különöst az általános nélkül nem lehet megismerni.⁴⁰

Ha TETTAMANTI (a „tegyük fel” teljes hipotetikus értelmében) valóságos analízis alá vette volna az emberi tevékenység teleológiájának szerkezetét (kategoriális elemzés), ha elemezte volna a cél-tételezés eredetét és ennek az emberi *tevékenységen* keresztül a kauzális *folyamatokba* való beépülését és ennek alapján a nevelést mint a teleológikus tevékenység egy típusát, akkor el kellett volna jutnia a hamis alternatívák (tevékenység—folyamat, leíró és normatív pedagógia) elvetéséhez és egyúttal egy nem „ideológiai feltétként” megjelenő nevelésfilozófia tételezéséhez. Ehelyett csak „leváltotta” az idealista nevelésfilozófiát és felcserélte a marxista filozófia sok vonatkozásban külsődleges felhasználásával.

Mindez azonban — s ezt nagyon szeretnénk hangsúlyozni — első sorban nem a szerző „hibája”, hanem — és sokkal inkább — a marxista pedagógiai elmélet bizonyos problémakörei kidolgozatlanságának következményeként fogható fel. S ha a TETTAMANTI által adott megoldást ma már semmiképpen sem tartjuk elfogadhatónak, ez nem jelenti azt, hogy éppen a kérdés tisztázására tett

marxista igényű törekvéseinek jelentőségét kívánnánk bírálatunkkal csökkenteni.

Amint talán ez már kritikai megjegyzéseinkből is kitűnik, a nevelés teleológiájának nevelésfilozófiai megközelítése alatt a magunk részéről semmiképpen sem a nevelés teleológiai problémáinak a filozófia irányából történő egyszerű és pusztán deduktív megközelítését értjük.

Am nem tekintjük nevelésfilozófiai megközelítésnek azt sem, amikor annak jelszavával, hogy a filozófiát — tudniillik a pedagógia esetében — „le kell hozni az égből a földre”, a filozófiát a „mindennapok” filozófiájává akarják változtatni, amelynek így az lenne a feladata, hogy „ideologizálja” a nevelés mindennapjait és efemer célok magyarázó elveiként funkcionáljon.

A fentiekkel ellentétben a nevelés teleológiáját mint nevelésfilozófiai problémát vizsgálni számunkra azt jelenti, hogy azt mint az emberi — társadalmi teleológikus tevékenység (finális kapcsolat) egyik különös típusát a maga totalitásában tesszük vizsgálat tárgyává. Ebben a szemléletmódban a totalitás megragadásának igénye a marxista nevelésfilozófia sine qua non-ja és egyúttal mind a polgári nevelésfilozófia, mind az egyéb pedagógiai kutatások és elméleti szintek viszonylatában *differentia specificá-ja is*.

A következőkben megkíséreljük kissé közelebről megvizsgálni, hogy mit is értünk a nevelés teleológiájának konkrét totalitásában történő vizsgálatán, vagyis nevelésfilozófiai megközelítésén. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ezt jelen esetben csak metodológiai oldalról, s csak részlegesen tehetjük meg.

A nevelés teleológiájának szerkezete és a célelmélet alapproblémái

Hadd emlékeztessünk először arra az előzetes meghatározásra, amelyet a nevelésfilozófia *célelméletéről* adtunk dolgozatunk első oldalain. Azt mondtuk, hogy a célelmélet a nevelésfilozófiának az a fejezete, amely egyrészt a nevelés *teleológikus jellegének* kérdéseivel (a célnak a nevelésben mint a finális kapcsolat egy sajátos típusában betöltött funkciójával, szerepével, regulációs és konstruktív jellegével, illetve ennek érvényesülésével), másrészt a *céltételezés* (célkitűzés, célmeghatározás tényezői és a célt meghatározó tényezők, célrendszer kiépítése stb.) elméleti kérdéseivel foglalkozik.

A neveléstudomány közhelyszerű, elemi megállapításai közé tartozik a nevelés céltudatos voltáról szóló tétel. Ahhoz, hogy világosan elkülöníthessük a nevelés teleológiájának elemeit, s ennek alapján a célelmélet alapproblémáit, először magát a finális

kapcsolatot kell megvizsgálnunk. Az ilyen elemzés magához a nevelés *elvont lényegéhez* visz közelebb bennünket.⁴¹

A céltudatos tevékenységet két vonatkozásban kell tárgyalnunk: a) kategoriális értelemben és b) a társadalmi praxis valóságos folyamataiban.

a) Ismeretes, hogy a finális kapcsolat klasszikus elemzése ARISZTOTELÉSZTől származik. A teleológiáról adott elemzése, az általa feltárt struktúra évszázadokra determinálta a finális kapcsolatokról alkotott elképzelést. (Számunkra az most lényegtelen, hogy hogyan vetítette ki ARISZTOTELÉSZ ezt a kapcsolatot magára a világra, antropomorfizálva azt.) A lényeges a következő: ARISZTOTELÉSZnél a finális kapcsolat *kettős mozgást* jelent. Az egyik mozgás a *céltől* kiindulva az eszközök in mente történő kiválasztása, míg a másik a realizálás, megvalósítás útja, amely az előző út utolsó tagjától (a céltől „legtávolabb” eső eszköztől) halad a célhoz, az eredményhez.⁴²

Nem kívánjuk kronológiailag végigkövetni a teleológia kategóriájának fejlődését a filozófiatörténetben. Még KANTnál sem állunk meg, akinek a teleológiáról kialakított felfogása a nevelésfilozófiai gondolkodást is jelentősen befolyásolta.⁴³ Ami számunkra jelen esetben fontos, az az, hogy ARISZTOTELÉSZ hiányosan tárta fel a finális kapcsolat szerkezetét, mert—amint erre N. HARTMANN is rámutatott—ARISZTOTELÉSZnél a finális kapcsolat elemzéséből *hiányzik* az első tag, maga a *cél kitűzése*, a céltételezés mozzanata. Ennek az első tagnak az elemzésbe való bevonásával átalakul a finális kapcsolat szerkezete, amely N. HARTMANN elemzése alapján így alakul:

„1. aktus: a cél kitűzése a tudatban az időfolyam átugrásával mint a jövőbelinek előlegezése;

2. aktus: az eszközök kiválasztása a kitűzött cél felől a tudatban (visszafelé ható determináció);

3. aktus: realizáció a kiválasztott eszközök sora által; előrehaladó reális folyamat a tudaton kívül.”⁴⁴

Úgy gondoljuk, nem szükséges különösebben bizonyítani, hogy az első aktus bevonása az elemzésbe jelentősen átstrukturálja a finális kapcsolat szerkezetét az arisztotelészi elemzéshez viszonyítva.

Foglaljuk össze még a finális kapcsolat néhány további fontos vonását.

A finális kapcsolat alapvető sajátossága, hogy „... a folyamatok korlátozott folyamatok — szembeszökő ellentétben a kauzális

folyamat határtalanságával —, kezdetük és végük van. Kezdi a cél kitűzésével egy meghatározott időstádiumban, és végzik a cél realizálásával egy másikban. A végstádiumhoz való kötöttség bennük az 1. aktus felől előre kijelölt és megmarad a 3. aktusban is. Ebben az értelemben valóban a ‚vég felől‘ meghatározott. A determináció bennük nem előre lökő vagy toló, hanem attraktív, a vég felől húzó. Ezen a 3. aktus kauzális struktúrája sem változtat semmit.”⁴⁵

Továbbá: mivel az első és második aktus csak a tudatban mehet végbe, „... a finális kapcsolat mindig ‚valakinek‘ az ügye, nem magától zajlik le, el kell indítani, folyamatba kell hozni és végig kell vinni”⁴⁶

Végül: a teleológikus kapcsolatnak mindig kauzális kapcsolat az alapja, ugyanis „ha az eszközök sorjában nem hoznák egymást kauzálisan létre, akkor egyáltalán semmiféle cél nem volna realizálható; a cél pusztá kitűzésénél maradna a dolog, a kitűző azonban képtelen volna a cél realizálására.” „... ha a fennálló erőknél, körülményeknek vagy történéseknek meghatározott kauzális egymásutánja nem létezne, akkor senki sem volna képes belőlük a céljai számára alkalmas eszközöket kiválogatni. Az eszköz alkalmassága, ‚célszerűsége‘ éppen azt jelenti, hogy az eszköz meghatározott felhasználás esetén — azaz saját különös kauzális hatásának kihasználásával — a kívánt cél ‚oka‘.”⁴⁷

A finális kapcsolatot ezen jellemzése után helyezzük „vissza” a valóságos társadalmi-történelmi létfeltételei közé. Ebben a viszonylatban jelenik meg a teleológikus kapcsolat *alapvető dilemmája*, amely abban áll, hogy a szubjektum a célkitűzést, az eszközök kiválogatását mindig tudatosan-tudatban végzi, de a célhoz mint eredményhez vezető kauzális sor felépítése során a *feltételek* teljes és totális áttekintésének lehetetlensége miatt (kivéve természetesen az egészen egyszerű cselekvéseket) csak ritkán — bonyolultabb tevékenységek esetén pedig szinte egyetlen esetben sem — válik a tétélezett cél a maga teljességében eredménnyé. Az elérendő szinte sohasem lesz teljességében elért. Ebben a tekintetben a finális kapcsolat ontogenetikus lényege kerül előtérbe. Az a viszony, amely a *valóság—cél—valóság* dialektikájában valósul meg.⁴⁸

Ez a szükségszerű diszkrepancia a cél és eredmény között vezet el (a munkából mint emberi alaptevékenységből, forrásból kiindulva) a teleológikus tevékenység állandó, folyamatos *tökéletese-déséhez* és *differenciálódásához*, a különböző teleológikus tevékenységek és ezek bonyolult rendszereinek kialakulásához.

A differenciálódás folyamata mind horizontális (különböző célú teleológikus tevékenységek), mind vertikális irányban végbemegy.

Ez utóbbin azt értjük, hogy általában és egyes társadalmi tevékenységek vonatkozásában is bekövetkezik — hogy a teleológia szerkezetére utaljunk vissza — az első és második aktusnak az elválása a harmadiktól.

Hadd idézzük ezzel kapcsolatban kissé hosszabban LUKÁCS GYÖRGY fejtegetését. A teleológikus kapcsolat fejlődésének tárgyalása kapcsán írja a következőket: „Ezek közül a differenciálódások közül talán a legfontosabb az *előmunkálatok fokozódó önállósulása, a cél és eszköz megismerésének* — mindig viszonylagos — *elkülönülése* magán a konkrét munkán belül. A matematika, geometria, fizika, kémia stb. eredetileg a munka ezen előkészítő folyamatának mozzanatai voltak. . . . Az ilyen differenciálódás már a munkamegosztás viszonylag magasan kifejlődött formája. Maga a munkamegosztás azonban a munka fejlődésének legelemibb következménye. . . . Ami ebben ontológiailag figyelemre méltó számunkra, az a *teleológikus tételezés új formájának felépítése*: a munkamegosztásban ugyanis nem egy darab természetet kell az emberi céltételezéseknek megfelelően megmunkálni, hanem *egy (vagy több) embert kell arra késztetni*, hogy bizonyos teleológikus tételezéseket előre meghatározott módon hajtson végre. *Mivel egy meghatározott munkának, legyen még oly differenciáltan megosztva, csupán egyetlen egységes főcélja lehet, meg kell találni azokat az eszközöket, amelyek biztosítják a céltételezés egységességét a munka előkészítésében és kivitelezésében.* Ezeknek az új céltételezéseknek ezért a munkamegosztással egyidőben kell működésbe lépniük, és később is minden munkamegosztásos munka nélkülözhetetlen eszközei maradnak. . . . a teleológikus tételezéseknek ez a fajtája lesz a szellemi-strukturáló alapzata annak, amit a marxizmus ideológiának nevez. Azokban a konfliktusokban ugyanis amelyeket a fejlettebb termelések felvetnek, az ideológia szolgáltatja a formákat, amelyekben az emberek tudatosítják és végigküzdi e konfliktusokat.”⁴⁹

Kíséreljük most meg — felhasználva a finális kapcsolat általános, lényegi vonásairól elmondottakat — kissé részletesebben kifejteni, hogy mit értünk a nevelésfilozófia célelmélete, illetve annak két alproblémája alatt.⁵⁰

Amint az már az eddigiekből is kiderült, a célelmélet fogalmát nem szűkítjük le közvetlenül csak a célkitűzés, a céltételezés mozzanatára. A *célelméletben* szerintünk a nevelés teleológikus jellegének kérdése és a céltételezés problémája éppen olyan szoros egységet kell, hogy alkosson, mint a valóságos teleológikus tevékenységben, a *nevelésben*. A két problémakörnek csak egymásra vonatkoztatva van értelme. Ami azonban nem jelentheti azt, hogy egységük differenciálatlan lenne.

Nézzük először az első problémakört.

1. A nevelés *teleológikus jellegének* vizsgálata során arra keresünk választ, hogy mi jellemzi a finális kapcsolatnak ezt a különös típusát; milyen azonos és milyen eltérő vonásokkal rendelkezik más teleológikus kapcsolatokhoz viszonyítva; továbbá: milyen tényezők határozzák meg a kapcsolat megvalósulását, illetve rövidzáratait, esetleg felbomlását.

Ennek megfelelően a nevelés teleológikus jellegének nevelés-filozófiai vizsgálata azt jelenti, hogy a nevelést a finalitás „zárt” kapcsolatjellegének megfelelően mint egészet kell vizsgálnunk, eltekintve annak „éppeni” tartalmától. A tartalom itt „csak” annyiban játszik szerepet, amennyiben „cél tartalom”, tehát amennyiben a teleológikus kapcsolat egyes részeiben állandóan jelen kell lennie a célnak, ha eltérő formában is. Tulajdonképpen annak a *teleológiai egységnek* a vizsgálatáról van szó a *nevelés* vonatkozásában, amelyet NAGY SÁNDOR a neveléstudományt illetően már 1963-ban felvetett. Véleménye szerint a neveléstudomány egységének vizsgálatánál (a világnézeti-tudományos, elvi-metodológiai, rendszertani, funkcionális, terminológiai aspektus mellett) arra a kérdésre is választ kell keresni, hogy „... milyen a neveléstudomány egysége a ‚célrendszer’ oldaláról nézve, tehát ‚teleológiai’ viszonylatban? Hogyan realizálják a különböző részek azokat az általános feltételeket, amelyek a cél- és eszközrendszer tekintetében rendelkezésünkre állnak?”⁵¹ Más szóval itt magát az egész struktúra—dinamika egységet alkotó teleológikus folyamatot kell egy aspektusból, a *céltételezés* és *célmegvalósulás* egysége szempontjából vizsgálni.

A nevelés teleológikus jellegének vizsgálata azonban csak akkor tekinthető nevelésfilozófiai jellegűnek, ha az elemzés során a vizsgálatban *elméletileg* helyreállítjuk a nevelésnek mint céltételező tevékenységnek és mint céltudatosan elindított, szervezett, irányított folyamatnak a totalitását, egységét. Ez pedig csak úgy történhet meg, ha felszámoljuk az elméleti következményeit annak a munkamegosztásnak, amely nemcsak az egész (a munkából kinőtt) emberi—társadalmi praxist jellemzi, hanem a nevelést is, mint ennek egy különös típusát.

Hogyan jelenik meg ez a munkamegosztás a teleológikus kapcsolat szempontjából a nevelés vonatkozásában?

Először is: a *nevelés* és *neveléstudomány* léte tulajdonképpen nem más, mint az első (a célkitűzés) és a második (eszközök kiválogatása) aktus, illetve a realizálás, megvalósítás (nevelési gyakorlat) szétválása, a finális kapcsolat „széthasításának” intézményesülése.

Másodszor: a nevelés vonatkozásában további megosztottsághoz vezet az a tény, hogy a nevelés nem egyszerű teleológikus kapaso-

lat, hanem ilyen kapcsolatok bonyolult rendszere, amelyeknek az egyetlen főcél irányába történő mozgását — amint ezt a LUKÁCS Györgytől idézett gondolat az egész emberi teleológikus tevékenység vonatkozásában kiemelte — az „ideológia” biztosítja. A cél, elfogadtatás és átadás intézményesült formái — az irányítást és meggyőzést végző neveléspolitikai, adminisztratív, a pedagógusképzés és továbbképzés — ugyancsak a munkamegosztás sajátos megjelenése. A célállítételezés jelentősége nyilvánvaló, hiszen enélkül nem jön létre a valóságban a főcélnek megfelelő finális kapcsolatok sorozata.⁵²

A nevelés harmadik nagy munkamegosztását a nevelés teleológiájának időben és térben strukturálódó jellege hozza létre (életkorok és a nevelés szinterei).

A nevelés további jelentős munkamegosztási formái magával a cél (célrendszer) struktúrájával kapcsolatban alakulnak ki.

A nevelés teleológikus jellegének vizsgálatakor a nevelés „munkamegosztottságát” természetesen nem abban az értelemben szüntetjük meg, hogy az egyének (nevelők, nevelőképzők, kutatók, irányítók), vagy a nevelés szintereit, esetleg a tudomány szerkezeti elemei differenciáltságát felszámoljuk, hanem abban az értelemben, hogy megszüntetjük az *elmélet* ebből következő, a partikularitás felől építkező strukturáltságát. Ez az elméletben helyreállított totalitás, amelynek tükröznie kell a nevelésnek mint céltételező tevékenységnek a részletesség, a felszabdaltság, a munkamegosztás mögé rejtett totalitását, természetesen nem lesz strukturálatlan, diffúz konglomerátum, de *más* strukturáltságú lesz. Tudniillik a maga szempontja szerint átstrukturálja az alulról, valójában induktíve a partikuláris területek felől épülő és szerveződő szerkezetet az egész, a totalitás irányából.

A fenti megfogalmazások alapján joggal vetődhet fel az a gondolat, hogy itt tulajdonképpen a nevelés teleológikus jellegének egy olyan elvont (pontosabban: a tartalomtól elvonatkoztatott) vizsgálatáról van szó, amely lényegében azonos a kibernetika vagy a rendszerelmélet oldaláról történő megközelítéssel. A hasonlóság azonban teljesen felszíni. Némi leegyszerűsítéssel azt mondhatnánk ugyanis, hogy a nevelésfilozófiai vizsgálat a nevelés teleológikus jellegének vizsgálatát ott kezdi, ahol a kibernetikai megközelítés befejezi. Tudniillik az a modell, amely a nevelésről mint információ vezette irányítási rendszerről felállítható itt — a nevelésfilozófiai vizsgálatban — nem fosztható meg a tartalomtól, mert éppen a *céltartalom* megvalósulását vizsgáljuk a nevelés totalitása viszonylatában. Itt tehát egy olyan filozófiai jellegű analízis-szintetizáló módszer alkalmazásáról van szó, amely alapanyagát a nevelési

folyamatról, a folyamat feltételeiről feltárt valamennyi rendelkezésünkre álló ismeret adja. Ennek az anyagnak az elemzése, a cél szempontjából történő analízise és szintézise az induktív és deduktív megközelítés egységét jelenti.

A teleológiai kapcsolat előzőekben felvázolt szerkezetére utalva azt mondhatjuk, hogy ez esetben a harmadik aktust (megvalósítás, realizálás), amely a valóságos időfolyamatban csak előre mehet végbe „megfordítjuk” és a cél felől közelítjük meg.

A célelmélet ezen problémaköre tehát a nevelés teleológiájának *harmadik aktusát*, más oldalról a *cél—valóság* viszonyt vizsgálja.

A nevelésfilozófiai vizsgálatnak, elemzésnek e problémakört tekintve is — az elmondottakon túlmenően — fel kell tárnia, hogy milyen fajtái, formái alakultak ki e teleológikus kapcsolatnak a történelmi fejlődés során; hogyan alakultak át ezek egymásba, milyen formái rögződtek, állandósultak (problématörténeti aspektus); másfelől: milyen fajtái, formái „élők” ma („összehasonlító pedagógiai aspektus”).

Ez alkalommal nincs módunk arra, hogy tovább időzzünk e kérdésnél, ezért csak annyit jegyeznénk még meg, hogy véleményünk szerint ha a pedagógia differentia specificá-ja az ember formálása egy meghatározott nevelési célnak megfelelően, akkor adekvát „öntudata”, „önismerete” is csak abban az esetben lehet, ha valamennyi önmagára (beleértendők a folyamat feltételei is) vonatkozó vizsgálatát, ismeretét képes a teleológikus nézőpontból szintetizálni.

2. Amint azt az előzőekben jeleztük, felfogásunk szerint a nevelésfilozófiai célelmélet másik nagy problémakörét a *céltételezés*, a cél kitűzése, megállapítása, a célrendszer kiépítésének általános problémái képezik.

Az előző, a nevelés teleológikus jellegének kérdésével ellentétben a céltételezést illetően a marxista pedagógiai szakirodalomban általánosan elfogadott az az álláspont, hogy az embereszmény (nevelési eszmény), az általános cél kitűzése filozófiai (nevelésfilozófiai) probléma. Bizonyos ellentmondások, különbségek a „hogyan, milyen módon kell megállapítani a célt” illetve a cél tartalmának kérdésében jelennek meg.

A *céltételezés* problémája két — sokszor egybemosódott — mozzanatot foglal magába. Az egyik maga a *cél kitűzésének*, megállapításának folyamata. Más szóval az a tudományos munka, amelynek során a kitűzés megtörténik. A másik mozzanat viszont maga az eredmény, a kiépített, megfogalmazott eszmény, általános cél—feladatrendszer (célrendszer). A két mozzanat a „létrehozás”, illetve a „létrehozottság”.

A céltételezés mindkét említett mozzanatának van tartalmi és formai (strukturális) aspektusa. A cél megállapítása nem egyszerűen tartalmak feltárása, hanem ezen tartalmak strukturálása is, és ugyanígy a cél nem pusztán tartalom, hanem egy hierarchikus rendszer is. (Legalábbis ha cél akar lenni, annak kell lennie.)

A céltételezés egy másik oldala az axeológiai, értékvonatkozás aspektusa. A céltételezés első mozzanata (a cél kitűzése) nem egyszerűen tartalmak feltárása, megismerése, hanem *értékválasztás* e tartalmak közül. A társadalmi tények pusztán önmagukban érték-közömbösek, a cél kitűzése viszont (akár tudatosul ez, akár nem) mindig egy meghatározott, általános és konkrét értékrendszer alapján történik. S ugyanígy a megfogalmazott eszmény (amely ebben az esetben az általános nevelési cél felé már általános érték-ként funkcionál) az általános nevelési cél (amely viszont a feladatrendszer felé jelenik meg általános érték-kritériumként) és a feladatrendszer (amely viszont az eszközrendszer felé jelent érték-kritériumot) nemcsak tartalmak, hanem értékek hierarchikus rendszerét is jelenti.

A céltételezés nevelésfilozófiai vizsgálatakor a nevelésből mint finális kapcsolatból kategoriálisan tekintve az első aktust (mint tudományos-elméleti munkát)⁵³, illetve a valóság—cél—valóság viszonyból a valóság—cél viszonyt emeli ki.⁵⁴

Problématörténeti oldalról a célkitűzés folyamatának vizsgálatánál elemeznünk kell elsősorban, hogy *honnán* indul ki a célkitűzés folyamata az adott pedagógia esetében. Ebből a szempontból a célkitűzés olyan típusait különíthetjük el, mint az objektívnek tétélezett transzcendenciából (neotomizmus, keresztény „személyiség-pedagógia”, perszonalizmus), az objektív-érvényes értékek világából (axeológiai pedagógia), a „persona”-ból (az irracionalista pedagógia a pszichoanalitikus pedagógiától kezdve az egzisztencializmusig), illetve a társadalmi valóságból kiinduló pedagógiák.

Továbbá azt is elemeznünk kell, hogy az adott pedagógia esetében a valóság—cél viszonyt illetően a cél kitűzésében *a valóság mit jelent*, mi a tartalma és ebből a tartalomtól mi az, ami meghatározóként belép a célba. Ebben a tekintetben jelentős különbségeket fogunk találni azon irányzatokon belül is, amelyek a célkitűzés indítását tekintve lényegileg azonosak. (Nyilvánvaló például, hogy az egyaránt a „persona”-ból indító freudista és egzisztencialista pedagógia e tekintetben már jelentős eltéréseket fog mutatni.)

Természetes azonban, hogy amikor a nevelési cél kitűzését, ennek hogyanját nevelésfilozófiai szinten vizsgáljuk, ez nem jelent és jelenthet pusztán metodológiai megközelítést. A nevelés — N. HARTMANN szavaival élve — „mindig ‚valakinek’ az ügye”, s ez a

„valaki” legfeljebb a cél megfogalmazásának közvetlen aktusát tekintve egy vagy néhány ember. Maga a nevelés a történelmi-társadalmi fejlődés során mindig egy-egy meghatározott emberi integráció (család, törzs, osztály, réteg, nép, nemzet) ügye volt és marad. Ennek megfelelően a céltételezés is mindig egy-egy adott integráció érdekeit, elfogadott értékrendszerét fejezte és fejezi ki. Csakhogy amilyen tudománytalan lenne a nevelési cél (célrendszer) konkrét társadalmi integrációk érdekeihez, értékeihez kötöttségét, felépítmény jellegét tagadnunk éppen annyira hibás lenne nem észrevenni, hogy egy adott nevelés (vagy nevelésselmelet) célrendszerében nem csak az adott integráció érdekei fejeződnek ki.

Ebben a vonatkozásban merül fel az a kérdés, hogy az adott célrendszer milyen „kiterjedtségű”. Vagyis az általános emberi-, nemzeti-, osztály-, rétegerdekek és értékek kifejeződésének problémája a célban (célrendszerben). Mindezen kérdéseket vizsgálni kell — a már jelzett szempontoknak megfelelően — tartalmi, formai strukturális aspektusból és axeológiai oldalról egyaránt.

Míg a problémátörténeti („múlt”) és összehasonlító pedagógiai („jelen”) szempontjának érvényesítése esetén a „létrehozottságból” (tehát a kialakított célrendszerből) kell visszafelé haladnunk és következtetnünk a célkitűzés, a „létrehozás” mozzanatára, a jövő nevelését illetően a célkitűzés tartalmi, formai axeológiai determinánsainak feltárását követi magának a cél kitűzésének, a célrendszer kidolgozásának „mozzanata”.

Ezeknek a célt (célrendszert) meghatározó tényezőknek a feltárása, elemzése és ennek alapján a valóság—cél viszonyának vizsgálata azonban már egy másik tanulmány feladata. Mint ahogy más alkalomra vár annak elemzése is, hogy milyen céltételezések által vezetve a nevelés teleológiájának milyen típusai, fajtái termelődtek ki a pedagógia elméletétörténetében.

JEGYZETEK ÉS IRODALOM

1. SZARKA JÓZSEF: A neveléstudomány fejlesztésének irányai. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1967, 19. old.
2. A marxí totalitás kategória elemzését lásd: HERMANN ISTVÁN: A szocialista kultúra problémái. Bp., 1970, 25—59. old.
3. Vö. B. SUCHODOLSKI: U podstaw materialistycznej teorii wychowania (A materialista nevelésselmelet alapkövei). Mysl Filozoficzna, 1955, 3. sz. 3—43. old. Országos Pedagógiai Könyvtár, dokumentációs anyag.
4. Uő La pédagogie et les grands courants philosophiques. Paris, 1960
5. Vö. O. F. BOLLNOW: Existenz-Philosophie und Pädagogik. Stuttgart, 1959 (elsősorban 9—16. old.); L. PROHASKA: Existentialismus und Pädagogik. Wien—Freiburg, 1955
6. E. FROMM: Escape from Freedom. New York, 1941. Frommot az ebben a munkájában exponált probléma, hogy ti. miért válik az ember, ki-

- szakadva a középkor természetes közösségéből, a kapitalista társadalomban elidegenedetté, izolálttá, magányossá (vö. 9., 13., 120–130. stb. old.) egész munkásságán keresztül foglalkoztatja. — Vö. még uő. *Man for Himself*. New York, 1947
7. L. G. F. KNELLER: *Existentialism and Education*. New York, 1958, 5. és 153. old.
 8. A pragmatista pedagógia értékelését illetően I. V. V. PROZERSZKIJ: *Problema cennosztvi i ocenki v filozofii D. Gyuj*. In: *Problema cennosztvi i ocenki v filozofii*. Moszkva—Leningrád, 1966, 171–181. old.
 9. KOZMA TAMÁS: A pragmatikus pedagógia bírálata az Egyesült Államokban. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1968, 323–350. old. — Csokorba szedve adja az amerikai pedagógia dilemmáit M. ADLER—M. MAYER: *The Revolution in Education*. Chicago, 1958. — Vö. még G. F. KNELLER (Ed.): *Foundations of Education*. New York—London, 1963, 92–120. old.
 10. *The Education of Man. The Educational Philosophy of Jacques Maritain*. (Ed. D. and J. GALLAGHER), New York, 1962, 14–15. old.
 11. Vö. J. MARITAIN: *Pour une philosophie de l'education*. Paris, 1959, 1–46. old.
 12. Vö. NAGY SÁNDOR: *Nevelélméleti kutatások nyomában nyugaton*. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1968, 296–297. old.
 13. B. L. VULFSZON—Z. A. MALKOVA: *O burzsuaaznoj pedagogiceszkoj futurologii*. Szovjetszkaja Pedagogika. 1970, 8. sz. 125–137. old.
 14. Igen jellemző és pregnáns módon fejeződik ki ez az „új aufklérista” illuzionizmus J. K. GALBRAITH: *Az új ipari állam*. (Bp. 1970.) c. munkájában.
 15. A polgári ideológiai dekadencia ellentmondásainak kifejtését I. HERMANN ISTVÁN: *A polgári dekadencia problémái*. Bp. 1967, 19–213. old.
 16. Az értékmérce megbillenésében jelentős szerepe van annak a ténynek, hogy nálunk is előtérbe került az oktatásnak a termelés szükségletei alapján történő vizsgálata, amely önmagában nagyon fontos és szükséges aspektus; veszélyessé csak akkor válik — de akkor azzá válik —, ha eluralkodik a célkitűző gondolkodáson.
 17. Az a szakirodalmunkban sokszor felbukkanó egyoldalú vélemény, hogy a polgári pedagógia közömbös a cél iránt, részben a szovjet pedagógiának a pedológia elleni harcából eredeztethető. Az aktuális harcban kialakult egyoldalú szemlélet túláltalánosításai viszont az időszaknak megfelelően áttevődtek a „hivatalos” magyar pedagógiai kritikába is.
 18. Természetesen annak megítélése, hogy egy tanulmány nevelésfilozófiai indítású-e, nagymértékben szubjektív megítélés kérdése. Továbbá nem minden nevelésfilozófiai indítású tanulmány kerül a célprobléma közé- lébe, s ugyanakkor más, a gyakorlatból kiinduló kérdésfeltevések során a nevelésfilozófiai célmélet sok kérdése tárgyalásra kerülhet.
 19. Érdeklődésünk középpontjába a hazai tényezőket kell állítanunk és csak utalhatunk bizonyos külső tényezőkre, anélkül, hogy kitérhetnénk pl. a polgári pedagógia célméletét befolyásoló bonyolult és marxista szempontból a szükségesnél sokkal szerényebb intenzitással elemzett tényezők tárgyalására.
 20. A nevelési eszmény, az általános nevelési cél véleményünk szerint nem azonos tartalmú és funkciójú fogalmi a marxista pedagógiának. A kérdést (az idő, távlat illetve az ember- és társadalomeszmény egysége vonatkozásában) a *Magyar Pedagógia* 1970. 1. számában megjelent dolgozatunkban („Az embereszmény pedagógiai funkciójáról”) már felvetettük.

21. Az időszak elméletörténeti elemzése csak részben tekinthető megoldottnak. Jelentősége viszont kétségtelen, nemcsak közvetlen, hanem közvetett hatását illetően is. Az itt vázolt kép erősen „kihegyezett”. A korszak pedagógiai szakirodalma ugyanis, minden egyoldalúsága és egysíkúsága mellett is, valójában nagyon is ellentmondásos. Jelen témánk szempontjából a leglényegesebb, hogy ezen szakirodalomból alapvetően hiányoznak a lényeges kérdések konfrontáló jellegű megközelítései.
22. Vö. HERMANN ISTVÁN: A szocialista kultúra problémái. Bp. 1970, 409—517. old.; B. SUCHODOLSKI: A szocialista pedagógia fő problémái. Pedagógiai Tudományos Intézet, Anyagszolgáltatás, Bp. 1957
23. A cél teljes problémamentességét, egyoldalú és fráziszerű megközelítését jól illusztrálja az 1950-ben megjelent JESZIPOV—GONCSAROV: Pedagógia megfelelő fejezete. A „célprobléma” neuralgikus jellege viszont jól tapasztalható lesz, ha kissé összevetjük ugyanezt a munkát az 1960-ban (oroszul 1956-ban) megjelent KAIROV—GONCSAROV—JESZIPOV—ZANKOV: Pedagógia-ial. Ugyanis míg más vonatkozásokat tekintve e könyv túllép az előzőn, a cél kérdését illetően fráziszerűsége teljesen változatlan.
24. Lényegében ezt emeli ki LUKÁCS GYÖRGY aforisztikus megfogalmazása: „A legrosszabb kommunizmus is jobb a legjobb kapitalizmusnál.” Ennek a megfogalmazásnak az értelmét a következőképpen fejti ki: „... a szocializmus az a valami, amit magunk csinálunk, és olyan, ahogy megcsináljuk. Lehet jó, lehet rossz; lehet jó oldala, és lehet rossz oldala. Másrészt azonban — és ez a dolog lényege — egyáltalában nem hitvallás-jellegű, ha azt mondom, hogy a szocializmus mint formáció, magasabbrendű formáció minden eddig létezettnél.” (Az új gazdasági irányítás és a szocialista kultúra. Beszélgetés Lukács Györggyel. Kortárs, 1969, 4. sz. 507. old.) Ennek a gondolatnak a szélesebb filozófiai alapozását adja LUKÁCS GYÖRGY Az emberi gondolkodás és cselekvés ontológiai alapzatai c. tanulmányában (Magyar Filozófiai Szemle, 1969, 5. sz. 731—743. old.).
25. Egyáltalán nem tekinthető véletlennek, hogy éppen az itt tárgyalt időszakban merül fel a marxista axeológia létének vagy nemlétének kérdése, kidolgozásának igénye. A problémát V. P. TUGARINOV: O cennosztjah zsznyi i kulturü (Leningrád, 1960) c. munkája „reaktivizálta”. Nálunk — ismereteink szerint — BARTA JÁNOS: Marxista értékelmélet és esztétika (Valóság, 1965, 7. sz. 15—29. old.) c. tanulmánya éppen TUGARINOV könyvére támaszkodva indított el vitát a kérdéstről. Pedagógiai irodalmunkban — elsősorban történeti-kritikai vonatkozásban — BALOGH LÁSZLÓ exponálta a problémát Hazai törekvések a pedagógia értékelméletének megalapozására a XX. sz.-i polgári pedagógiában c. elhangzott előadásában (I. Neveléstörténet és szocialista pedagógia. Bp. 1969, 155—163. old.) anélkül azonban, hogy a szűkebb értelemben vett axeológiai pedagógiák és a keresztény értékrendszerre épülő, de nem axeológiai indítású pedagógiák közötti lényeges disztinkciót megtette volna.
26. Vö. PATAKI FERENC: Pedagógia és szociológia. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1964, 241. és köv. oldalak.
27. Vö. FALUDI SZILÁRD: Időzerű tantervelméleti kérdések. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1960, 63—113. old.; Uő. A tantervek készítését megalapozó pedagógiai kutatások. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1963, 117—155. old.; Uő. Tantervi kutatások a Pedagógiai Tudományos Intézetben. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, Akadémiai Kiadó, Bp. 1961, 281—317. old. FALUDI SZILÁRD hivatkozott tanulmánya i

kitűnően mutatják az időszak pedagógiai elméletében jelentkező tendenciákat, illetve a lassan kikristályosodó marxista pedagógia „kétfrontos” harcát.

28. A szociológia esetében és — mutatis mutandis — a pszichológia esetében is nemcsak az a kérdés, hogy tudományelméleti szinten miképpen értékeljük és értelmezzük a neveléstudomány és a szociológia viszonyát, hanem legalább ilyen fontos, hogy miben jelöljük meg a nevelésszociológiai kutatások feladatát. Vö. PATAKI i. m. 274. old.
29. Sajátos helyzete következtében szinte sűrítve hordja magában a társadalmi praxis céltételező jellegének lényegi vonásait általában a közgazdasági tervezés, de konkrétan az oktatástervezés is. A voluntarista tervezési gyakorlat valójában a cél-fetiszmus megjelenési formája, míg a szcientista tervezés annak a társadalmi valóságnak a fetisizmusa, amelyből kiindul a tervezett teleológikus társadalmi praxis. A társadalmi összmozgást alkotó emberi tevékenység tervezése soha nem válhat pozitíviztikus értelemben felfogott tervezés tárgyává a szocializmus viszonyai között. Az ilyen tervezésnek szükségszerűen be kell terveznie a manipulációt is, mint ahogy a „tervezett kapitalizmus” esetében ez a törekvés egyértelműen és félreismerhetetlenül jelen is van. (Vö. J. K. GALBRAITH i. m.) A tervezés a szocializmus viszonyai között nem lehet egyszerű extrapoláció, de mechanikusan alkalmazott interpoláció sem, hanem tudatos alternatíva- és értékválasztás alapján — természetesen mindig a már adott lehetőségek talajáról kiindulva — az „ipari társadalom” új, szocialista-kommunista modelljének kialakítása irányába kell hatnia, illetve mutatnia. A tervezés így módon *nem egyszerűen prognózis*, hanem a valóságból, a mozgásban, változásban levő lehetőségekből kiinduló céltételező tevékenység, amely egy új minőség kialakítására irányul. A tervezés ezen alapvető és lényegi vonása hangsúlyozottan nyert kiemelését a távlati terv előkészítő munkálatai kapcsán megjelent egyes publikációkban. (Vö. — többek között — HEGEDŰS ANDRÁS — MÁRKUS MÁRIA: Alternatíva- és értékválasztás az elosztás és fogyasztás távlati tervezésében. *Közgazdasági Szemle*, 1969, 9. sz. 1047—1062. old.; JÁNOSSY FERENC: Gazdaságunk mai ellentmondásainak eredete és felszámolásuk útja. *Közgazdasági Szemle*, 1969, 7—8. sz. 806—829. old.)
30. A marxista pedagógiai antropológia kidolgozására irányuló törekvések (elsősorban B. G. ANANYEV munkásságára gondolunk) komoly és vitára, állásfoglalásra kényszerítő problémát jelentenek azon nevelésfilozófiai törekvések, elképzelések számára, amelyek a személyiséget kívánják a marxista nevelés filozófia középpontjába állítani. Ezekkel a törekvésekkel kapcsolatban ugyanis felvetődik a következő kérdés: mi lesz ez esetben a különbség a marxista nevelésfilozófia és a marxista pedagógiai antropológia között? Lehet-e ez esetben egyáltalán beszélni megközelítébeli különbségről?
31. TETTAMANTI BÉLA: *Nevelés és neveléstudomány. Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1958, 7—65. old. (Kiemelés tőlem.)
32. A TETTAMANTI által idézett J. DERBOLAV a nyugatnémet és svájci pedagógiában talán legerőteljesebb irányzatot jelentő vallásos-egzisztencialista „antropológiai pedagógia” egyik legjelentősebb képviselője.
33. TETTAMANTI B. i. m. 48. old.
34. Uo. 52. old.
35. Uo.
36. Uo. és köv. oldalak.

37. Ezzel természetesen nem azt akarjuk állítani, hogy a szerző szerint a nevelésnek nincs célja! Csupán azt, hogy a nevelésfilozófiától „megfosztott” pedagógiában nincs „helye” a cél kutatásának. Más kérdés-feltevés kapcsán, de ugyanez tükröződik TETTAMANTI egy másik tanulmányában, ahol a célt — kifejtése alapján — a pedagógia *kapja* a politikától. A szerző ez esetben is kiemeli — helyesen! — a politika szerepét a cél kitűzésében, de nem a neveléstudomány és a neveléspolitikai kapcsolatának dialektikáját figyelembe vevő, hanem egyoldalú politikai determinációt tételező szemlélet talajáról. (Vö. Nevelési cél — a kommunista nevelés célja. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1960, 7—31. old.) Jellemző az itt kiemelt probléma szempontjából, hogy TETTAMANTI az ismert makarenkói gondolatból csak a cél politikai jellegét emeli ki, s nem fordít figyelmet a mélyebb és gazdagabb „társadalmunk szükségleteiből, a szovjet nép célkitűzéseiből, forradalmunk harcunk céljából és feladataiból” gondolatsorra. (TETTAMANTI i. m. 25—26. old.)
38. Vö. többek között az előző jegyzetben idézett munka 7. és köv. oldalak.
39. Természetesen a szerző — s ezt hangsúlyozni is szükséges — meghatározott társadalmi-történelmi helyzetben fejtette ki itt elemzett álláspontját. Számunkra azonban a jelen esetben csupán magának a nézetnek a logikája, a nevelés filozófiai problémáihoz való közelítés metodikája az érdekes.
40. A filozófiai tételek, törvények, kategóriák szaktudományi vizsgálatban történő alkalmazásáról, s általában a filozófiai módszer problémáiról I. FÖLDESI TAMÁS: A marxista filozófia bizonyításméletének alapjai. Bp. 1967
41. A „lényeg”, „minőség” kategóriák és e kategóriák viszonyát tekintve SZABÓ ANDRÁS GYÖRGY álláspontját követjük. L. Tulajdonság—minőség—mennyiség—lényeg c. tanulmányát (Magyar Filozófiai Szemle, 1965, 3. sz.).
42. ÁRISZTOTELÉSZ: Metafizika. (Ford.: Halasy Nagy József) Bp. 1957, 150—153. old. (Hetedik könyv, 7. fejezet.)
43. HERMANN ISTVÁN: Kant teleológiája. Akadémiai Kiadó, Bp. 1968
44. N. HARTMANN: A teleológiai gondolkodás. Bp. 1970, 134. old.
45. Uo. 136—137. old.
46. Uo. 137. old.
47. Uo. 138. old.
48. Vö. HERMANN ISTVÁN: A szocialista kultúra problémái. Bp. 1970, 90—112. old.
49. LUKÁCS GYÖRGY: Az emberi gondolkodás és cselekvés ontológiai alapzatai. Magyar Filozófiai Szemle, 1969, 3. sz. 736. old. (Kiemelések tőlem.)
50. Ismételten szeretnénk hangsúlyozni, hogy itt a célelmélet kérdései csak olyan absztrakciós szinten jelennek meg, amely magának egy „konkrét” nevelés teleológiájának (pl. szocialista nevelés) vizsgálatánál pusztán metodológiai kiindulópontot képez.
51. NAGY SÁNDOR: A neveléstudomány egységéről. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1964, 15. old.
52. Vö. BAKONYI PÁL: Nevelési céljaink két vizsgálat tükrében. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1968, 9—29. old.
53. Az ezzel kapcsolatos kutatómunka területeit, feladatait illetően jelentős összegezést és rendszerezést tartalmaz FALUDI SZILÁRD: A tantervek készítését megalapozó pedagógiai kutatások c. tanulmánya. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1963, 117—155. old.

54. Vö. 41. sz. jegyzet. Itt utalnánk arra, hogy a kategoriális elemzésben elkülöníthető második aktus (az eszközrendszer kiválogatása) a teleológikus kapcsolatok láncolatát képviselő nevelés vizsgálata esetében (a célelmélet szintjén) mindkét vonatkozásban (a nevelés teleológikus jellege illetve céltételezés) megszűnnek önálló mozzanatok lenni. A valóság — cél — valóság kapcsolatban ugyanis mindkét esetben a valóság egyik elemeként jelenik meg.

Muxaj, Ommo

ТЕОРИЯ ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ

В начале своей статьи автор в кратких тезисах излагает свои взгляды на основные черты марксистской педагогической философии.

В первой части статьи рассматривается явление растущего интереса к целям воспитания и факторы, указывающие на необходимость исследования «проблемы цели» с точки зрения педагогической философии. Затем, анализом одного конкретного взгляда автором критикуется подход, сторонники которого по существу отвергают педагогическую философию, лишь поверхностно сочетая теоретические проблемы цели воспитания с марксистской философией.

В конце статьи на основе краткого анализа телеологического характера человеческой деятельности автор пытается обобщить вопросы целевой теории педагогики и ее проблематику. Согласно автору, из целевой теории можно сравнительно четко выделить две части: а) исследование телеологического характера воспитания, б) исследование проблематики целевой установки. В связи с выделением указанных двух «разделов» теории цели автор кратко характеризует их содержание, а также и вопросы, которые должны быть разработаны специалистами.

Mihály, Ottó

AIM THEORY OF EDUCATION AS AN EDUCATIONAL-PHILOSOPHICAL PROBLEM

On the first pages of his study the author summarizes, item by item, his position concerning the basic features of Marxist educational philosophy.

In the first part he analyzes the phenomenon of increasing interest in the aim of education and the factors implying the necessity of educational-philosophical examination of the 'aim problem'. Following this, by examining a concrete standpoint, he criticizes the position which essentially denies the justification of educational philosophy and associates only superficially the theoretical problems of educational aim with Marxist philosophy.

In the concluding part of the study the author attempts — on the basis of a short analysis of the teleological character of human activity — to outline the questions, sets of problems of the aim theory of pedagogy. In his opinion the two, relatively well-separable, parts of the aim theory deal with (a) the examination of the teleological character of education, (b) the sets of problems concerned with setting the target (assumption). — While separating the above two 'chapters' of aim theory, the author gives a brief outline of their contents and also the range of questions to be elaborated.

ESZMÉNY ÉS ÉRTÉK

(Egy nevelésfilozófiai probléma elágazásai)

„A történetileg eddig kifejlődött nevelési eszmények legtöbbje egyoldalú értékelméleti igazoló levéllel rendelkezik; a kultúrának csak egy-egy törekvési irányzatát veszi figyelembe” — írja KORNIS GYULA pályája kezdetén, 1913-ban¹ tagadhatatlanul ráhibázva nemcsak a neveléstörténet, hanem az egész történelem egyik alapvető tényére (melyet persze KORNIS az általa hirdetett etikai idealizmus alapján valódi jelentésében meg nem érthetett). A sokoldalúság eszménye, ha fel-feltűnt is az emberi látóhatár peremén, reális nevelési törekvések indítékává alig válhatott. Még vékony elitről is túlzás ezzel kapcsolatban beszélni, még a reneszánszban is, amikor a tőkés termelés kibontakozása egy múltó történelmi pillanatra felvillantotta az egyéni sokoldalúság programját.² Valahányszor a pedagógia a személyiség „teljes” kibontakoztatásának tervével lépett fel, inkább csak illuzórikus kárpótlást keresett a valóságos csonkaságért, azért a tényért, hogy az „emberit”, a történelmi fejlődés adott fokán az ember lényegéhez tartozót csak társadalmi (mindenekelőtt osztály-) megosztottságban találhatta meg. A pedagógia is kitermelte a maga mitológiáját, megálmodott egy humanista ihletésű embereszményt, „világtörténelmileg” igazat, mégis ködképet, mégis az ámítás és önámítás eszközét. Az egyetemesség, teljesség és egyéniesség humboldti szentháromsága s a szüntelen tökéletesedés oly sokfajta ideája a hitet állította a pedagógia tengelyébe, s kihívta a konzervatív „józanságnak”, minden nevelői eszmény tagadásának könnyen diadalmaskodó ellentámadásait. (A nevelői gyakorlat pedig éppúgy függetlenítette magát az elmélet idealista ábrándjaitól, mint ahogy a cselekvő tömegek is semmibe veszik a történelembölcselek elvont spekulációit.)

Azok az irányok is, melyek az emberi szétszakítottságot öröknek könyvelték el, és azok is, amelyek prófétikusan hittek „az új, teljes ember eljövételében”, a történelem „beteljesülésében” — csak egyoldalú „igazoló levéllel” rendelkeztek, s nem is volt szükségük másra: az egyoldalúság távlatának s a prófétizmusnak elegendő az élet egyetlen körében való megalapozás, egyetlen érv, sőt

elég egy kívánság is. A teodicea tana, a vallási és szekularizált „üdvösségtanok”, a történelmi folyamat olyan teleológiai értelmezése, mely szerint az ember arra rendeltetett, hogy tökéletesedjék, kibontsa a benne szunnyadó erőket, képességeket és — paradoxnak tűnő módon — mindezek ellentéte is: az ember szabadságként való felfogása, az emberi önteremtés abszolutizálása.

A nevelési eszményeket megfogalmazó pedagógia tudomány számára — amióta nagyobb mértékben különvált a filozófiától — e kérdések jórészt ebben a leszármazott, tudományrendszertani alakban merültek fel: mely tudományágazatokra támaszkodják céljainak (pontosabban: céljai irányának) meghatározásakor. Ha HERBARTHnál „az egész pedagógiai tevékenység céljának neve *erény*” (az annyira ellentmondásos értékű „belső szabadság”), természetes, hogy a pedagógia céljait feltáró alaptudománynak a „gyakorlati filozófia”, vagyis az etika minősül. Amikor azután kifejlődik és a pedagógiába is betör a neokantiánus értéktan, az axiológia, a szűknek nyilvánított „etizálással” az érték kategóriák szélesebb hálózatát állítják szembe, elsősorban a logikát és az esztétikát léptetve elő „pedagógiai alaptudománnyá”.

S itt előlegezzük azt a nézetünket, hogy a marxista pedagógia történetében is lezajlott az ember pusztán erkölcsi lényé egyszerűsítésének egy korszaka, amely arra a felvilágosítói nézetre emlékeztetett, hogy az erkölcsökben fejeződik ki az ember totalitása, s amely — tudományrendszertani tükröződését tekintve — hangsúlyosan deduktív-normativista etikára való túlzott támaszkodásban fejeződött ki. A pszichológia és a szociológia szerepének ez időbeli erős redukcióján kívül magának a történelemnek, a dialektikus történetiségnek az elégtelenségére is utalnunk kell.

Ma is problematikusnak látjuk végül a marxista filozófia és pedagógia kapcsolatát, mely — bizonyára reakcióként is az „egyetemes törvények és módszerek” korábbi túl könnyed pedagógiai alkalmazására — nem elég bensőséges, s ez a helyzet szükségessé teszi, hogy a nevelésfilozófiai témákat egyelőre inkább csak mint nevelési és filozófiai témákat kezeljük.

A marxista embereszmény lehetőségei

Az értékelméleti szempont — függetlenül a felállított értéktáblázatok, értékrangsorok különbségeitől — széles körű alkalmazásra talált századunk első évtizedeinek polgári nevelésméletében, nem utolsósorban azért, mert egyaránt módot adott a szubjektív és objektív idealista, a vallási és nem vallási álláspontok érvényesítésé-

sére. Az értékelés folyamatának egyénlélektani vizsgálatával utat nyitott a pszichologizmusnak is.³ Az érték lényegét, forrásait, fajtaít, az értéktételek jellegét, az értékelés mechanizmusát kutatta. Valóságos problémákra irányult tehát, s olyan mozgásteret kínált fel, ahol sokféle „ideológikus” magyarázat megfér egymás mellett, vagy — még inkább megnehezítve a neveléseméleti tájékozódást — skolasztikus vitákat folytatott egymással.⁴

A marxizmus egyik első tette volt, hogy az eszmények világát „lehozta a földre”; mégpedig kettős értelemben is: egyrészt módszert adott mindenfajta eszmény alapjainak *felkutatásához*, funkcióinak értelmezéséhez (el is végezve ezt a kritikai munkát az akkori helyzetben — a munkásosztály világtörténelmi mozgalmak szem-pontjából — szerepet játszó ideológikus eszményeken), másrészt olyan — új értelemben vett! — eszményt körvonalazott, mely felé nem idealisztikus „értékmegvalósítási” parancs, nem valamilyen tőlünk független vagy bennünk rejlő, de mindenképp a történelmen kívüli erő ösztönöz, hanem amelynek feltételei magában az emberi történelemben rejlenek. „A német ideológia” híres helye szerint „a kommunizmus szemünkben nem *állapot*, amelyet létre kell hozni, nem *eszmény*, amelyhez a valóságnak hozzá kell igazodnia. Mi kommunizmusnak a *valóságos* mozgalmat nevezzük, amely a mai állapotot megszünteti. E mozgalom feltételei a ma fennálló előfeltételből adódnak.”⁵ A „kommunizmus” olyan valóságos mozgalom, mely a marxi—engelsi — s tegyük hozzá: a lenini — felfogás szerint sohasem *állapodhat meg*, melynek tehát nem lehet eszménye a „végső cél” értelmében, s nem lehet eszménye a „posztulált cél” értelmében sem. Az idealisztikus önkénnyel tételezett eszményektől való megszabadulás nélkül a szocializmus nem válhatott volna utópiából tudományá, s kritikai filozófiából *gyakorlati kritikává*.

Az idealista módon megkonstruált eszmények marxista bírálata éppoly radikálisan irányult a társadalom-, mint az ember-utópiák ellen, — s nemegyszer rá is mutatott a kettő elválaszthatatlanságára („csak a mi Sanchónk képére mintázott szentnek juthat az eszébe elválasztani »az emberek« fejlődését »a társadalom« fejlődésétől, amelyben ezek az emberek élnek, és ebből a fantasztikus alapotból kiindulva továbbfantáziálni” — olvashatjuk ugyancsak már „A német ideológiá”-ban).

De a marxizmus — s ez rendszerének minden egyes pontján ki-világlik — mint a világ és az ember *forradalmi átalakításának* elmélete, mindig is rendelkezett a való feltételekből kifejthető távlati, „világtörténelmi” célokkal: a társadalom és az ember új értelemben vett eszményeivel. MARX az „Osztályharcok Franciaországban”

egyazon passzusában ítéli el az utópikus, doktriner szocializmust,⁶ és hirdeti az osztályellentétek megszüntetéséhez vezető proletár osztálydiktatúrát: átmenetet egy gyökeresen új társadalom és — mondjuk ki még egyszer! — új ember felé.

Az „új ember” létrejöttének roppant méretű és bonyolultságú problémakörébe azonban az is mellőzhetetlenül beletartozik, hogy az ember ma is elsősorban környezete aktív alakításának folyamataiban formálódik, s csakis az anyagi termelés „végtelen fejlődése” talaján „termeli ki” a saját lehetőségeit előrevetítő eszményeit.

Ezek szerint úgy tűnik, hogy az eszménynek könnyen meghatározható helye van társadalomképünkben. Megengedhetetlen egyszerűsítés volna azonban — még témánk szűkebb összefüggéseiben is —, ha nem utalnánk azokra a nehézségekre, melyek az eszményfogalom marxista felfogását kísérték és kísérik. A konzekvens forradalmi és meghátráló-reformista, az alkotó és a dogmatikus áramlatok a maguk módján igyekeztek e nehézségeket — a valóság nehézségeit — megoldani vagy áthidalni.

Szemponunktukból legalább a következőkre kell kitérnünk, a probléma exponálása vagy megemlítése erejéig.

1. *Az antropológiai kérdés.* Lényege: helyes-e, indokolt-e az ember eszményéről szólni? Nem tételezi-e fel egy egységes embereszmény képzetét az ember osztályjegyeiktől való ideológikus „megtisztítását”, osztálylétének tagadását? Vagyis nem túl egyetemes-e ez a kategória? S feltehető az a kérdés is: helyes-e az *egyes ember* eszményét előtérbe állítani? Nem kellene-e fölébe helyezni a közösség ideálját? LOUIS ALTHUSSER — hadd utaljunk egy mai valóságos álláspontra — a marxizmus nevében elutasítja, hogy „az emberhez” kapcsoljunk lényeges történelmi predikátumokat, mivel az ilyen kifejezéseket a polgári ideológia aknáztta ki.⁷ A szerteágazó és megmegújuló vita egyik nagyszabású terméke, mely a marxi történelmekonceptiót igyekezett új rendszerbe foglalni, TÓKEI FERENC könyve a társadalmi formák elméletéről — az egyén–közösség–termelési eszköz viszonyrendszerének történeti nyomonkövetése s az idevonatkozó marxi szövegek beható elemzése útján — arra a megállapításra jut, hogy „MARX számára nem csupán a kiindulópontot jelentette mindig a társadalom egyedüli közvetlen-empirikus valósága, az egyén, hanem ugyanakkor... a társadalmi fejlődés összefoglalóját is”.⁸

Ez a konklúzió — mely egyébként is nagy figyelmet érdemelne a neveléstudomány művelői részéről — megerősítheti a pedagógiát abban, hogy egyik alapkérdését továbbra is így tegye föl: milyen a szocialista embereszmény?

Ide tartozna a társadalmi érdekek és az embereszmény közti

nyilvánvaló, mégis sokszor elfelejtett összefüggés is. Erre azonban fejtegetéseink egy későbbi pontján térünk vissza.

2. *A szükségszerűség kérdése.* Paradoxonná élezve így hangzik ez a kérdés: ha a kommunizmus bekövetkezése szükségszerű, s ha fel tudjuk helyesen vázolni e jövő embereszményét, akkor ez pusztá predikció, amellyel a pedagógiának nem sok dolga lehet. Ma már elég világosan látjuk, hogy a kommunizmus olyan jövő, mely „logikus” fejleménye a világtörténelmi jelennek, de amely nem „bekövetkezik”, hanem amelyet „meg kell csinálni”: ki kell harcolni, fel kell építeni. A marxizmus történetében azonban nagyon is kemény dió volt a fenti paradoxon. Meggyőzően mutatja ezt például KAUTSKY „Ethik und materialistische Geschichtsauffassung” (1906) című jelentős művének befejező része: „Hol lenne olyan erkölcsi eszmény (mint a szocializmus — Z. L.), mely nagyszerűbb kilátásokat nyitna meg! És ezek a kilátások mégis józan ökonómiai megfontolásokból származnak, nem pedig a szabadság, egyenlőség, testvériség, igazság, humanitás erkölcsi eszméinek kábításából. És ezek a kilátások nem olyan állapotok várásából erednek, amelyeknek pusztán el kell jönniök, amelyeket pusztán kívánunk és akarunk, hanem olyan álláspontok kilátásai, amelyeknek szükségképpen el kell jönniök, amelyek szükségszerűek.”⁹ Igaz, hogy e fejtegetéseket KAUTSKY azzal folytatta: „nem fatalisztikus értelemben szükségszerűek”,¹⁰ de — mint erre HERMANN ISTVÁN is rámutat¹¹ — a történelmi folyamat alternatíva-nélküliségének feltételezésével KAUTSKY mitizálta az eszmény beteljesülését.¹² S e tekintetben nem állt egyedül.

Fölvetődik itt: vajon — nagy távlatú — pedagógiai stratégiánk kellőképp leszámolt-e már a finalista determináció kényelmes és makacs képzeivel. A kérdés annál is indokoltabb, mert ha minden teleológiai gondolkodás a sajátosan emberi tevékenység célokhoz igazodó szerkezetének öntudatlan követése, feltehető, hogy a nevelés mint különösképp célokra orientált gyakorlat bizonyos fokig „kedvez” a teleológikus mozzanatokkal átszőtt gondolkodásnak. Ez persze elvont lehetőség, mely csak az élettelen metafizika rendszerében teljesül. De ha teljesül, a célok önállósulnak s demiurgosszá lesznek: valamiképp megteremtik tulajdon „eszközeiket”; a jövő alternatívái egyetlen és megmásíthatatlan adottsággá változnak át, s a nevelés legfeljebb arra szolgál, hogy — más tényezőkkel együtt — a történelem filmjének egy-egy kockáját előhívja.

Az előreformált történelem az eszményt is megfosztja minden aktív szerepétől, így kiiktatja a nevelésből is. Ahhoz azonban, hogy valódi szerepét jobban megismerhessük, további kérdéseket kell feltennünk.

3. *Az anticipáció kérdése.* Ez bizonyos értelemben fordítottja az előzőnek. A „beteljesülés” jóslata feltételezi a pontos előrelátást, jelenné teszi a jövőt. De vajon nem csupán a jelenből csinálunk-e „jövőt”, amikor eszményeinket megfogalmazzuk? Lehet-e a jövő társadalmának és emberének képét — ha csak megközelítő pontossággal is — előrelátni, nem óhatatlan-e, hogy eszményeinkben csupán a jelen feltételei és szemléletmódja tükröződjenek?

Nemcsak ismeretelméleti kérdéssel állunk szemben. Megoldási módja nagymértékben attól függ, hogy a kérdés „társadalmi alanyának” milyen a jövőhöz való viszonya, milyen a jövőtudata — meghatározott társadalmi látószögből. Ilyen értelemben igaz, amit MAETERLINCK írt a Joyzelle-ben: „A jövő olyan világ, amelynek határait magunk vonjuk meg.”

Századunk polgári gondolkodása sokféleképpen oldotta meg, hogy teoretikusan „jövőt teremtsen”, s hogy távlatainak jelentős megszűkülését filozófiailag igazolja. Emlékeztethetünk azokra a törekvésekre, melyek absztrakt radikalizmussal mintegy „megsemmisítik” magát az időt (miként HEIDEGGER a jelen és a jövő lét-filozófiai egymásba-oldásával).¹³ S talán nem túlzás a napjainkban annyira kedvelt „tudományos-fantasztikus” irodalom egyes típusaiban — egyebek közt — az idő „átugrására” tett kísérletet látni. Nem sokatmondó-e, hogy miközben a „magashomlokúaknak” szánt irodalomban végbemegy „a hős halála” és a személyiség szét-hullása, a sci-fi legnépszerűbb darabjaiban (s a „tömegkultúra” sok másfajta termékében) színrelép a Superman, a jövő század hőroza, ez az annyira tudománytalan-fikció? Éppen a jövő emberét — emberiesült vagy elembertelenedett világát — oly merészen s átlagában mégis oly sablonosan megrajzó regények, elbeszélések, filmek látszanak leginkább igazolni, hogy mindenki korának, kultúrájának, beléivódott értékrendszerének adottságaiból indul ki.

Mindez azonban csak még inkább aláhúzza, hogy az — elterjedt vagy elterjeszhető — eszmények aktuális funkciókat töltenek be, de nem zárja ki az elméleti „előrelátás” lehetőségét. Ehhez olyan társadalmi bázis kell, melyről megragadhatók az emberformáló tendenciák, fölvázolhatók a reális történelmi alternatívák s az óhajtott jövő „célhá” is tehető. Nem érthetünk egyet RAYMOND ARON tézisével, mely szerint az emberek a múltban sem ismerték és ma sem ismerik a történelmet, melyet pedig ők csinálnak, ennélfogva a jövőbetekintés és jövőformálás prométheuszi törekvése merő illúzió. („Les désillusions du progrès” c. esszéjében.) A társadalmi öntudatlanság, a hamis és a — feltételeihez képest — adekvát tudat valamiféle — korról korra változó — ötvözete jellemezte kezdettől fogva az ember történetét, a tudás és a nemtudás, az

illuzionizmus és a szabadság jegyében született tettek egysége. De ha el akarjuk kerülni az „előre megírt történelem” abszurd elképzelését, nagyon vigyáznunk kell még az alábbiakra.

Mivel a „tévedések”, a jövő emberének túlzott eszményítése vagy a fejlődési lehetőségek lebecsülése ellen nincs semmiféle előzetes biztosíték, igyekeznünk kell az elméletben is elkerülni a nagy ugrásokat. Sok kudarcnak elejét vehette volna a szocialista pedagógia, ha korábban és komolyabban felfigyel LENIN észrevételére: a szocializmus célja, hogy „minden irányban fejlett és minden irányban iskolázott emberek jöjjenek létre”, de „ha valaki ma kísérletet tesz arra, hogy gyakorlatilag elébevágjon a teljesen kifejlődött és megérett kommunizmus e jövőendő eredményének, akkor az annyi, mintha egy négyéves gyereket akarna felső matematikára tanítani”.¹⁴ Nem kevésbé fontos, hogy tudatos ellenőrzés alá vonjuk azt a mindenképp végbemenő korrekciós folyamatot, állandó „önszabályozást”, mellyel az eszmény „megszűkül” vagy „kitágul”, határozottabb vagy bizonytalanabb alakot ölt, aszerint, mennyire közeledtünk hozzá, vagy távolodtunk tőle, s milyen tényleges szerepet játszott a „megvalósításban”.¹⁵

Természetesen az sem szükségszerű, hogy az embereszménynek „a megvalósítandó, a jövőben megvalósuló” jelentést is tulajdonítsuk.¹⁶ Ebben az esetben az anticipáció kérdése eleve eselik. Csak-hogy az eszmény elvont fogalmának értelmezése is függ a kérdés exponálásakor említett társadalmi jövőtudattól. A kommunista embereszményt nem tekinthetjük egyszerűen az eszmei szabályozók egyikének, hanem az ember programjának is.

Az eszmény pedagógiai működése

Annak a megítélése, hogy mire való és miképpen működik az eszmény a pedagógiában, nagymértékben függ a megelőző — jórészt értékelméleti kérdések — megoldási módjától. Még inkább beletartoznak ezek az „előzetes” kérdések az eszmény tartalmába. A valóságban természetesen nincs szó efféle sorrendiségről s valamiféle axiomatikus szerkezetéről, „levezetéséről”. Az építkezés legalább kétirányú, konkrét nevelési céljainkhoz is keressük az értékelméleti igazolást, vagyis — s még ez is elméleti egyszerűsítés — „alulról felfelé” is haladunk. Mindezek közös meghatározójaként a háttérben ott találjuk a társadalmi érdekeket megtestesítő kultúrák rendszereit.

Egyebek közt ezért is van szükség arra, hogy a pedagógia maga is vizsgálja — saját szemszögéből — az embereszmény probléma-

körét. Megengedhetetlen ugyanis, hogy feladatait éppen attól a gyakorlattól függetlenül határozza meg, mely intencionáltságánál fogva a legélesebben világíthatja meg — adott társadalmi viszonyrendszeren belül — a célirányos emberalakítás lehetőségeit. Megengedhetetlen tehát, hogy az elvont általánosból mint saját rendszerén belül ellenőrizetlen előfeltevésekből jusson le önnön „empirikus valóságáig”.

Ez a „lejtás” — egyoldalú módszertani előfeltevéseinél fogva is — újra meg újra visszatérő problémákhoz vezette neveléselméletünket. Jóegynéhányan — legutóbb MIHÁLY OTTÓ — rámutattak már a pedagógiai életünkben széleskörűen használatos idevonatkozó fogalmi rendszer nem kellő differenciáltságára, a szocialista embereszménytől a mindennapos nevelői gyakorlatig vivő út egyenetlenségeire.¹⁷

A kulcskérdés: hogyan ítéljük meg az embereszmény és a nevelési cél viszonyát. Többé-kevésbé reális választási lehetőségeink két szélső pólusát — legegyszerűbben — a következőképpen jellemezzük.

1. A nevelés céljai annak a reprodukálására, tehát megőrzésére irányulnak — s nem másra —, ami az adott társadalomban már realitásként létezik. A nevelés lényegében nem haladja meg a fennállót: az eszmény, a legfelső mérték mindig „az apák mértéke”. Ez a fajta nevelés a kapitalizmus előtti formációk uralkodó nevelése, de a mai legfejlettebb „ipari társadalmakból” sem hiányzik. Az elméleti indokolások végtelen sokaságából ragadjuk ki azt a típust, mely a nevelést a spontán természeti folyamatok analógiájára képzelel el, s úgy tartja: miképp a — zavartalan — biológiai éres kiteljesíti az egyes embert mint természeti lényt, akképpen kell a nevelésnek a társadalmi lényt kiművelnie benne. E felfogás, mely már ROUSSEAU-nál markánsan tűnt elő (a nevelés célja nem más, mint a természet célja),¹⁸ különösen jellemezte a klasszikus pozitívizmus pedagógiai gondolkodásmódját (ROBERTO ARDIGÒ szerint a nevelés célja az egyénnel elsajátíttatni azokat a szokásokat és jártasságokat, melyeket a társadalom már magáévá tett általában és a polgárok különféle rendjei különösen; szokásokat és jártasságokat, melyeket az ember pusztán születése révén s pusztán az élet spontán fejlődésének hatására nem birtokolhat¹⁹). *Mintája* persze van ennek a nevelésnek is (sőt: épp ennek van *valóságos*, konkrét mintája), de az adottságokon túlemelkedő, előrehajtó eszménye nincs, és nem is lehet.

Jegyezzük meg, hogy a reprodukatív nevelési célkitűzés egyáltalán nem zárja ki a *hősök* kultuszát, ami könnyen érthető, hiszen a múlt kiválasztott egyéneinek idealizációja kitűnően szolgálhatja a meg-

őrző szándékokat. (Ami korántsem azt jelenti, hogy másfajta szándékokat nem szolgálhat!)

Az eszmény és a cél közti különbség ebben a megoldásban — s hasonlóképp a szélsőséges pedocentrizmusban és még jónéhány irányban — úgy egyenlítődik ki, hogy az ismétlésnek, helyesebben: a mozgás megállításának célkitűzései eltüntetik az eszményt.

2. A nevelés céljai valami gyökeresen másra irányulnak, mint a reálisan létező, s ez a teljesen új maga az eszmény. Többnyire ebben az összefüggésben szoktak „az eszmény és a nevelési cél hamis azonosításáról” beszélni. A rosszallás a következő gondolatmeneten alapul.

Az eszmény — meghatározásának megfelelően — felsőfokú követelményeket sűrít egybe, s ha ezeket a nevelés közvetlen céljaivá tesszük, szakadatlan kudarcra ítéljük a nevelőket, hiszen a valóság — az eszményhez viszonyítva — sohasem lehet „hibátlan”. Ha a nevelés eredményességét az ideállal azonosított cél teljesítésén akarjuk mérni, valójában a „hiányt”, a „fogyatékossgot”, az „elmaradást” mérjük, — a teljesíthetetlen nemteljesítésének a mértékét határozzuk meg. Vagy pedig — általában leplezetten — kettéhasad a célrendszer: az elhatározásokban, netán csak szavakban maradó „ideális” céloktól többé-kevésbé függetlenül megjelennek a „reális” célok, teljesíthetők és teljesülők, melyek még akkor is az eszményi cél tagadásának tűnnek, ha valójában közelítenek feléje.

Minden radikális szándékú, igazi produktivitásra törő pedagógiát fenyeget az a veszély, hogy türelmetlenségében túlzottan előre — egy bizonyos irányba — veti tekintetét, hirtelen fordulattal új embert szeretne „létrehozni”, vagy legalábbis olyan töretlennek, egyenletesen emelkedőnek látja az eszmény felé vezető utat, mint PLATÓN dialógusában PRÓTAGORASZ: „Nos hát, fiatal barátom, ha tanítványommá leszel, az fog veled történni, hogy már azon a napon, amikor először keresed fel társaságomat, derekabb emberként fogsz hazatérni, mint ahogy otthonról eljöttél, a következő napon még derekabb leszel, és így napról napra folytonosan gyarapodni fogsz a derekasságban.”²⁰ (Más kérdés, hogy ez a „derekasság”-fogalom mit tartalmazott, s milyen tendenciákat foglalt magába.)

Nem ilyesfajta képzeteknek adott-e tápot az az elterjedt elképzelés is, mely ugyan határozott különbséget tett a nevelési folyamat „végcélja” és közbeeső — eszközfunkciójú — feladatai között, de ezt a végcél közvetlenül az eszményben jelölte meg, s ezzel akarva, nem akarva kívülhelyezte a konkrét feltételek hatósugarán? Két dolog keveredett itt össze: a nevelés történelmi perspektívája, társadalmi jövője és a jelenben végbemenő konkrét nevelési folyamatok perspektivikus célja: a felnőtttség, a társadalmi érettség kezdetét jelző — történelmileg változó! — színvonal elérése.

Amikor azonban a szocialista forradalom pedagógiájának túlzott reményeit, eszményi és közvetlen nevelési céljainak egybecsúszását elemezzük, nem feledkezhetünk meg arról, hogy e szemlélet gyökerei abba a periódusba nyúlnak vissza, amelyben a hirtelen radikális változások az ember megújulásának gyorsan (s majdhogynem automatikusan) elérhető lehetőségeivel kecsegtettek. A hatalom megszerzésének idején alighanem kikerülhetetlenül az jellemzi a forradalmi erők távlatadatát, hogy a továbbhaladás már könnyű lesz és gyors ütemű — s hogyan is lehetne előre számolni a konszolidáció korszakában adódó újfajta problémákkal s a forradalom — viszonylagos! — lelassulásával? A „kielezett” és a „konszolidált” időszakok tudati jellemzőinek lenini felfogását elemezve mutat rá FARKAS ENDRE, hogy az előbbi periódus „erkölcsi attitűdjéhez bizonyos illuzórikus vonás is hozzátartozik. S éppen ez okozza az új szakaszba való áttérés egyik belső feszültségét, azt, amikor az illúziók a realitással találkozva kielégületlenség érzését keltik.”²¹ A nevelési cél és az embereszmény közvetlen, metafizikus azonosítását mindenekelőtt a forradalmi türelmetlenség történelmileg indokolt kísérőtünetének, bizonyosfajta illuzionizmusnak a maradványaként foghatjuk fel. Leküzdésének elméleti útja nem egyszerűen a „kijózanítás”, s különösen nem az eszményekhez való igazodás gondolatának megtagadása, hanem a „kielezettség” és „konszolidáltság” korszakai közti megszakítotttság és folytonosság dialektikájának bejárása. Ezen az úton a cél és az eszmény merev antinómiája is feloldódik, konkrét történelmi kérdéssé lesz: mai embereszmény-felfogásunk és mai nevelési céljaink tisztázásának és egymáshoz való viszonyításának kérdésévé.

E feladat teljesítéséhez járulhat hozzá, ha megkíséreljük — pedagógiai szempontból — tisztázni az embereszmény struktúráját és funkcióit.

Az embereszmény *értékek megtestesítője*. Olyan értékeké, melyeket elméleti-logikai rendbe is foglalhat és foglal is a tudomány (felállítva az értékek osztályait, megkeresve az egyes értéktípusok specifikumait, kikutatva kapcsolataikat, átmeneteiket stb.). Az embereszmény nem ilyen elvontan, rendszerezetten foglalja egybe valamely társadalmi integráció értékvilágát, hanem egyrészt közvetlenül az emberre vonatkoztatva (mint emberi tulajdonságokat és viszonyulásokat), másrészt globálisabban, „képszerűbben”. Ám ez a mintakép összehasonlíthatatlanul elvontabb, mint az értékek „teljes emberben” való megtestesülései: művészeti és valószínű megtestesülések. Amilyen mértékben az eszmény „realizálódik” — válhat valódi *példává*.

Az embereszmény pedagógiai funkciói részben abból következnek, hogy valamely értékrendszer terjesztésében játszik szerepet, részben abból a helyzetből, melyet az „absztrakt—konkrét” skálán elfoglal. Ez a „skála” nagyfokú egyszerűsítés eredménye, s csupán arra szolgál, hogy az embereszmény némely sajátosságát érzékeltesse.

Ahhoz túlzottan a személyiségre-koncentrált az embereszmény, hogy egy teljes értékrendszert képviseljen, hiszen — hogy csak a legalapvetőbb tényre utaljunk — az értékek kiterjedt birodalma „levált” az emberről, tárgyiasult. Ahhoz viszont a teljes közösségi kapcsolatrendszerben élő embertől túlságosan elvonatkoztatott, hogy könnyen alkalmazható s *közvetlen* követésre buzdító legyen. E sorozatban tehát (melyet — ismét hangsúlyozzuk! — inkább csak az értelmezés megkönnyítése végett állítottunk fel) *közvetítő* az eszmény: egyrészt tudatosá tesz értékeket (más kérdés, hogy mennyiben „valódiak” ezek az értékek), egy fiktív „személy” tulajdonságaivá és virtuális viszonyaivá változtatja őket, másrészt a konkrét s mindig csak bizonyos vonatkozásokban mintaszerű példákat vonja össze egy egységes „képbe”.

Természetesen (s ez is kizárja az értékrend—eszmény—példa hármasságának hierarchikus viszonyát) a mintaszerűség eleve feltételez értékeket, a példaként való tudomásulvétel pedig meghatározott értéktudatot. Ezért sohasem mondhatjuk *abszolút értelemben*, hogy az eszmény „lefelé” közvetítette, konkretizálta ezt vagy azt az értékrendet, de éppígy azt sem mondhatjuk, hogy valamely valóságos tulajdonság, magatartásmód feltétlenül az eszmény közvetítésével vált értéké. Minthogy azonban az eszmény csakis akkor kapja meg e minősítését, ha értékigazolással rendelkezik, azok, akiknek érdeke az eszmények megvalósítása, gyakran úgy hivatkoznak az eszményre, mint amit egyértelműen az értékek rendjéből *vezettek le*. Mivel az értékességen kívül az eszmény megvalósíthatóságát, de legalább megközelíthetőségét is hirdetik, nem kevésbé gyakran úgy tüntetik fel az eszményt, mint amit potencialítások vagy bizonyos mennyiségű tény általánosításából nyertek. Az eszménynek ez a „közbülső” helyzete, mely a hamis értelmezések egy részének is alapja, vezethet el az eszmények pedagógiai szerepkörét magyarázó hipotézisekhez.

1. Az embereszmény a pedagógiában „nevelési eszménnyé” lesz, vagyis irányt szab, elvet ad a nevelési célok rendszerének — anélkül, hogy ő maga közvetlenül nevelési céllá válna. DEWEY-nak tökéletesen igaza van, amikor a nevelőt óvatosságra inti az eszményi célokkal szemben, de egyáltalán nincs igaza, amikor a *pedagógiát* akarja ebben az irányban — még fokozottabb — bizalmatlanságra rávenni. Semmiféle célt nem tudna maga elé tűzni a pedagógia, ha

nem lennének értékalapjai — ami nyilvánvaló abszurditás. De az is elkerülhetetlen, hogy az értékrendszer „emberalakban” jelenjék meg, vagyis az emberi és az emberre vonatkoztatott értékek kövendő rendjeként. Ahhoz, hogy a pedagógia céljait meghatározza, fel kell tennie a kérdést: milyennek látja az embert, mit tekint az ember lényegének, — s azt is: milyen szerinte az eszményi ember. E nagyon is absztrakt kérdésfeltevések persze — akár tudják a kérdezők, akár nem, akár akarják, akár nem — csakis történelmileg és társadalmilag konkrét módon válaszolhatók meg.

E kérdéseket differenciáltabban teszi fel a szociológia, mely megkülönbözteti egymástól „a személyiség kulturális eszményét” és az „alapszemélyiséget” vagy „reprezentatív személyiségtípust”, s az utóbbin belül — JAN SZCZEPANSKI összefoglalása szerint — „1. a statisztikailag leggyakrabban előforduló személyiséget; 2. a külső viselkedésben található különbségek ellenére nagyszámú egyénnél megtalálható közös tipikus tulajdonságok komplexumát; 3. azt a személyiséget, amely leginkább kifejezi az adott kultúra fontos értékeit még akkor is, ha az adott társadalom jelentős kisebbségében fordul is elő.”²² A reprezentatív személyiségtípus fogalmával él FARKAS ENDRE is, pontosabban — MARX alapján — egy adott történelmi kor embertípusának fogalmával, amikor az embereszmény „terjedelmét” igyekszik tisztázni.²³

A pedagógiának azonban tovább kell jutnia: arra is felelnie kell, milyenné *nevelhető* korunk, társadalmunk valóságos, élő embere, felnövő nemzedéke. (A „nevelhetőség” ugyanis megint csak nem egyszer s mindenkorra elintézhető téma — amit az összehasonlító és történeti ifjúságkutatás eredményei nagyon világosan megmutattak.)

E két kérdés megkülönböztetése (milyen az ember és milyenné nevelhető) és a válaszok szembesítése hozzásegít, hogy szemügyre vegyük az eszmény és a valóság dialektikájának némely fontos vonását. Az eszmény és a nevelési cél különválasztása után éppen kapcsolatuk módjára érdemes fordítani figyelmünket. ÁGOSTON GYÖRGY neveléseméleti egyetemi tankönyvében joggal hangoztatja, hogy a köztük levő összeköttetés meghatározása és megtervezése a konkrét nevelőmunka tényleges kiindulópontja. ÁGOSTON GYÖRGY a sokoldalúan fejlett ember eszményéről mint a kommunista nevelés „általános céljáról” beszél, mely bizonyos „részletes célok” teljesítése útján érhető el. „Társadalmi fejlettségünk konkrét feltételeiből kiindulva a sokoldalú embereszmény reális, a jelenlegi feltételeknek megfelelő tartalmát kell megvalósítható céllal kitűzni, mint egyik állomását a távoli célhoz vezető útnak.”²⁴ A fokozatosság, egymásraépültség, az összeköttetések lehetősége is utal eszményeink realitására (ha — természetesen — „igazolá-

sát” nem is innen meríti). Az eszmény és a nevelési célok (az idézett terminológia szerint: az általános és a részletes célok) harmonizálása korántsem magától értetődő.

Egy olyan megcsontosodott s a modern világba oly hatalmas nehézségek árán illeszkedő nevelés, amilyen a katolikus egyházé, rég rákényszerült, hogy elvont középkori eszményét, a „szentet”, egy különös értéktartomány reprezentánsát, konkrétabb célkitűzéseiben úgyszólván visszavonja. A krisztusi eszményt — érvel a neotomista A. KRIEKEMANS — tökéletesen úgysem tudná senki sem követni. Ezért FOERSTER gondolata nyomán „a szentek logikáját” teszi meg inspiráló mintának.²⁵ Ha az illuzionizmus azzal jellemezhető, hogy egybemossa az eszményt és a célt, akkor az *illúziókat transzcendáló* felfogást azzal írhatjuk le, hogy merev határokat von a kettő közé, aminek a különböző „létsíkokat” vagy „létrendeket” tételező idealizmus csupán szélső esete, de ami leplezetten ott bujkál bizonyos mai és hazai „realisztikus” nézetekben is. Ezeknek az elméletileg nem kifejtett, de gyakran fellelhető nézeteknek az a kiinduló tétele, hogy a ma nevelési eszménye a holnap nevelési célja, pontosabban: a holnaputáné, a felépült kommunizmusé, egy olyan világé, amelyről tudhatunk, de amelybe még nem pillant-hatunk bele. Egy ilyen tétel — nézetünk szerint — nem áll messze az igazságtól, csak nem szabad a mechanisztikus determinizmus szellemében mint a jövőbelátás tételét kezelnünk. A baj inkább az, hogy ebből a gondolatból kiindulva az idő dimenziójában szakítják el egymástól az eszményt és a célt. Az *elszakadás*, az „ugrás”, pedig odavezet, hogy a távolra vonatkoztatott eszmény nem hat a jelenben — ami a pedagógiát kiszolgáltatja az ellenőrizetlen, nem-tudatos regulációknak. (Más kategóriák viszonyáról, de hasonló logikát követve írta BOGDAN SUCHODOLSKI egyik tanulmányában, hogy „a nevelésben . . . igen veszélyes dolog a célok és az eszközök megkülönböztetése: a célok mindig a távoli jövőbe mutatnak és nincs mozgósító erejük a konkrét jelenben, az eszközök viszont mint a célhoz vezető utak elvesztik aktuális értéküket”.)²⁶

2. Éppen a tudatosult és az öntudatlanul ható eszmények megkülönböztetése válik igen fontossá, amikor az eszmény egy másik pedagógiai szerepét vesszük számba, azt ti. hogy a pedagógusok beállítódásait és értékelő magatartását befolyásolja.

Értékbeállítódásokon a nevelőknek a különféle értékekhez fűződő, értelmi—érzelmi—viselkedésbeli komponenseket magába foglaló viszonyát értjük, értékelő magatartáson pedig azoknak a megnyilvánulásoknak az összességét, mellyel a nevelők kifejezésre juttatják, miképp ítélik meg — értékbeállítódásaiknak megfelelően — mások magatartásának egészét vagy egyes elemeit.

A pedagógusnak (és „nevelői szerepben” mindenki másnak) az értékelő magatartása különös jelentőséget és súlyt kap. KERSCHENSTEINER nem alaptalanul emelte ki a nevelői hivatás elemzésekor a „totalitás elvét”;²⁷ valóban: mindig az egész személyiség hat, a nevelő egész magatartásával — s nem csupán a nevelési folyamatba megfelelő pontokon „beiktatott” speciális értékelési eljárások alkalmazásával — szembesíti növendékeit az értékek, a normák bizonyos rendjével.

Csakhogy itt nem egyszerűen személyek kapcsolatairól, értékbeállítódások személyek közti közvetítéséről van szó, hanem rendkívül bonyolult társadalmi mechanizmusok működéséről. A nevelő, elsősorban a hivatásos nevelő értékelő magatartásában óhatatlanul valamiféle „reprezentációra”, képviselőre törekszik. „Felhatalmazása”, „megbízása” van arra, hogy éppen ilyen vagy éppen olyan értékrendet képviseljen. Ezért semmiképp sem lehet (még a legcsökkentebb hivatástudat esetén sem) öntudatlan minta. A szerepével járó állandó, nyomatékos értékképviselő ráviszi, hogy tisztázza személyes viszonyát azokhoz az értékekhez, melyeknek „továbbadását” rábízták.

Ez az a pont, ahol csődöt mond minden olyan szemlélet, mely a pedagógust szimpla áteresztő közegnek tekinti, s mely a pedagógus értékelő magatartását is valamiféle instrukciókkal beszabályozhatónak tartja. Ha csak a legfőbb mozzanatokat vesszük is számba (s csupán az eszmény szemszögéből), a következő nehézségekkel kell számolnunk:

a) az eszmény „hivatalos” kinyilvánításai (a köznevelés-irányítás különféle dokumentumaiban, a pedagógiai tankönyvekben, mértékadó személyek nyilatkozataiban stb.) nem feltétlenül esnek egybe sem a „helyes” (a társadalom fejlődési tendenciái szempontjából adekvát) eszménnyel, sem a társadalomban implikáltan élő eszményekkel. Az is problematikus lehet tehát, amit a pedagógus „befogad”.

b) Amit a maga számára azonosulási mintaként elfogad (meglevő értékbeállítódásai alapján), azt szembesíteni kell sokféle környezeti elvárással, melyek maguk is heterogének. Ez az eszmény „feldolgozásának” problémája.

c) A pedagógusnak megbízatásánál fogva a feldolgozott eszményt a maga példaszerűségében kell képviselnie. Ez azonban nyilvánvalóan csak töredékesen valósulhat meg. (S az ellentmondást csak némiképp oldja fel, ha a nevelői *kollektívák* többet realizálnak az eszményből.) Ez az eszmény képviselőtének problémája.

Be kell azonban vallanunk, hogy mindezekben a problémafelvetésekben — még ha nem is vonhatjuk kétségbe jogosultságukat —

van valami merevség. Nem oldódna-e fel ez a merevség, s nem jutnánk-e közelebb az eszmény pedagógiai működésének megértéséhez, ha kitérnénk arra az eddig elhanyagolt ellentmondásra, mely az *egyetlen eszmény* óhaja vagy feltételezése és az eszmények *pluralitásának* ténye között feszül?

Elterjedt álláspont, hogy korunk fejlett társadalmában az eszménypluralitás szükségszerűen s a társadalmi berendezkedéstől függetlenül következik a sokrétűen differenciált szerkezetből és a változások dinamizmusából. Ezen — s nem egyszerűen egyesek hiányos tájékozottságán vagy önkényes gondolkodásán — alapul az értékrendszerek többfélesége, az eszmény megosztottsága (s az emberfogalom, embereszmény és nevelési cél inkongruenciája). HUXLEY A vak Sámson-ban így írja le ezt az álláspontot: „A pueblo-indiánok között az eszményi személyiség . . . tökéletes csordaember, aki nagy erőfeszítéseket tett, hogy ne tűnjön ki, ismerje a hagyományos szertartásokat és mozdulatokat, és igyekezzék hajszálra olyan lenni, mint a többi. Az európai társadalmak kiterjedtek: fajilag, gazdaságilag, foglalkozásbelileg heterogének; ennek következtében nehéz egységet kényszeríteni rájuk, és így a személyiségnek e korban több eszménye van.” Hogy a képlet ennél jóval bonyolultabb, hogy itt nem pusztán mennyiségi kérdéstről van szó, azt — egyebek közt — olyan közismertté vált megfigyelések és elemzések tanúsítják, mint például DAVID RIESMANÉ a modern Amerika kívülről irányított emberéről vagy HERBERT MARCUSÉ az egydimenziós emberről. A konformizmus és a „tömeges nonkonformizmus” rejtettebb mechanizmusainak feltárása arra mutat, hogy a heterogeneitás nem okvetlenül jár együtt a „többeszményűséggel”, sőt: az ilyen pluralitás éppenséggel leplező maszka lehet az egyöntetűségekre való törekvések bizonyos fajtáinak. Mert ne feledjük: *értékekről, értékorientációról* van szó, s ez a társadalmi *érdekek* sűrűjébe visz. Az eszményekben az érdekek szublimált képét pillanthatjuk meg, a mai világban még mindig, mindenekelőtt osztályérdekekét. Ezzel visszaérkeztünk „az antropológiai kérdéshez”, de most már más vonatkozásban: az ember mai valóságos, „társadalomontológiai pluralitása” az, ami elsősorban megosztja az eszményeket, és ez nincs másképp a mi „nem egalitáriánus” szocialista társadalmunkban sem. Mellőzhetjük itt az egyébként oly nagy szerepet játszó sajátos vonások kiemelését, melyek elhatárolják az emberek közti tényleges különbségek s az értékeállítódásban meglévő különbségek nem szocialista és szocialista típusát. A lényeg az, hogy társadalmunk rétegződöttségének, az egyes rétegek és csoportok — részlegesen! — nem azonos érdekeinek és érdektudatának alapján elkerülhetetlenül „megsokszorozódik”, eltérő tartalmakkal

is telítődik az elvont embereszmény. Szavakkal való játék volna azt latolgatni, mennyiben egyetlen eszmény „variánsairól” s mennyiben egymást kizáró, „más” eszményekről van szó — bár empirikus vizsgálatokkal alighanem még „mérni” is lehetne a társadalmilag tipikus ideálok egymástól való „távolságát”. Számunkra itt az a figyelemreméltó, hogy az eszmények elvont köreiből nagyon is valóságos különbségek és kontroverziák jelennek meg. De nem kevésbé kell tekintetbe vennünk azt a marxista elméletben sokat hangoztatott tendenciát, mely az utóbbi évek konkrét társadalmi vizsgálataira szerint a mi viszonyaink közt is érvényesül: a gazdasági szférától való távolodás arányában nő az egyes jelenségek történetének relatív önállósága. FERGE SÁNDORNÉ például statisztikai elemzések alapján arra mutatott rá, hogy Magyarországon „a termelési viszonyok terén végbement forradalmi változások, az e téren elért egalizálódás leginkább az anyagi viszonyokra hatott. Minél inkább távolodunk az anyagi viszonyoktól a felépítmény elemeit alkotó jelenségek felé, annál inkább fellelhető a társadalmi differenciáltság jelei.”²⁸

Hiába keresnénk tehát az eszménytípusok megoszlásrajzában társadalmi struktúránk pontos visszatükröződését. Az eszmények társadalmi rétegződése részben fedi, de részben keresztezi az alapvető társadalmi szerkezetet (minden bizonnyal így van; hiteles vizsgálatok hiányában azonban ez egyelőre mégis csak feltevés). És éppen az eszményeknek ez az „önállósodása”, a gazdasági szférától való távolodása adja meg az alapot ahhoz, hogy az eszmények sokféleségét a pedagógia ne csak tudomásul vegye, hanem a maga eszközeivel is előmozdítsa az egységesebb eszmények: a korszerű szocialista értékrend formálódását és megszilárdulását. Lehetőségeit megnöveli az a tény, hogy az „embereszmény” nagyon is összetett eszmei képződmény — minden elvontsága, „globális jellege” ellenére. Még ha szakítunk is azzal az elképzeléssel, mely bizonyos „eszményi vonások” egyszerű összegezeként próbálja megrajzolni a szocialista ember ideálját,²⁹ számolnunk kell az eltérések esetében is fellelhető megegyezésekkel, közös vonásokkal. A legorganikusabb és legtömörebb megfogalmazásban is feltétlenül szerepelnie kell olyan lényegi sajátosságoknak, mint a kollektívizmus vagy az alapvetően aktív beállítódás és így tovább. Magától értetődik, hogy az efféle jegyekkel való részleges azonosulás utat nyithat a teljesebb azonosulás felé.

A nevelők minél egybehangzóbb elképzelése a szocialista emberről — az eredményes nevelésnek általában is egyik legfőbb feltétele, egyúttal nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az embereszmény kifejtse legkiterjedtebb pedagógiai működését: formálónan hasson az ifjúságra.

Itt azonban olyan tág kiterjedésű probléma küszöbére értünk, amellyel általános-bevezető jellegű tanulmányunk már nem foglalkozhat.

J E G Y Z E T E K É S I R O D A L O M

1. KORNIS GYULA: Értékelmélet és pedagógia. Franklin Társulat, Bp. 1913, Klny. 14. old.
2. Vö. HELLER ÁGNES: A reneszánsz ember. Akadémiai Kiadó, Bp. 1967, 13. old. skk.
3. Idézett tanulmányában KORNIS az értékelmélet két fő kérdését úgy fogalmazza meg, hogy az egyik az értékelés pszichológiai természetére kérdez (az érték quaestio facti-ja), a másik a helyes értékelés elveire (ez a quaestio iuris).
4. Szépen mutatta ki az idealista értékelméleti pedagógia társadalom- és tudománytörténeti szerepét BALOGH LÁSZLÓ az 1968-ban Budapesten tartott nemzetközi neveléstörténeti munkaértekezleten. Lásd: Hazai törekvések a pedagógia értékelméleti megalapozására a XX. század polgári pedagógiájában. Neveléstörténet és szocialista pedagógia. Magyar Pedagógiai Társaság, Bp. 1969, 157–166. old.
5. MARX—ENGELS Művei, III. köt. Bp. 1960, 35. old.
6. „Az osztályok forradalmi harcát . . . apró mesterkedésekkel vagy nagy érzelgőségekkel álmodozza el”, „alapjában véve csak a mai társadalmat eszményíti, árnyékmentes képet fest róla és valóságával szemben a saját eszményét akarja érvényesíteni”. (MARX—ENGELS: Válogatott művek. I. köt. Szikra, Bp. 1949, 200. old.)
7. Vö. LOUIS ALTHUSSER: Marx — az elmélet forradalma. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1968. Különösen a Marxizmus és humanizmus c. tanulmány és A filozófia mint a forradalom fegyvere c. interjú.
8. TŐKEI FERENC: A társadalmi formák elméletéhez. Kossuth Könyvkiadó. Bp. 1968, 193. old.
9. HERMANN ISTVÁN fordítása A szocialista kultúra problémái c. könyvében. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1970, 210. old.
10. Uo.
11. Uo. 211. old.
12. Közel egykorú magyar méltatója, FÖLDES BÉLA így jellemezte a II. Internacionálé etikájának KAUTSKY által képviselt felfogását: „nem az erkölcsi eszményekben látja az emberiség haladásának emeltyűit, hanem a szükségletkielégítési és azzal az ökonomo-technikai rendszerben”. — FÖLDES BÉLA: A szocializmus. II. köt. MTA kiadása, Bp. 1910. 365. old.
13. E tendencia művészeti megjelenéseit elemzi JURIJ BOREV A tragikum c. monográfiájában. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1965, 215. old. skk.
14. LENIN Művei. 31. köt. 36. old.
15. A marxi—lenini eszményelmélet történeti alakulására való utalásként ebben a vonatkozásban újra idézhetjük LENINT: „Az eszmények csak a valóság bizonyos visszatükröződései lehetnek . . . tehát feltétlenül ellenőrizni kell a tényekkel, a tényekre kell visszavezetni őket.” (Összes művei. I. köt. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1964, 403. old.)
16. Az Értelmező Szótár — helyesen — az „eszmény” két jelentését határolja el egymástól: lényegében a 'mintakép' és a 'tökély' értelmezését adja. A mintakép azonban lehet „elgondolt vagy létező” — eszménnyé nem léte vagy nemléte teszi, hanem az a tény, hogy „valamely tevékenység

- vezérlő céljának” szerepét tölti be. (A Magyar Nyelv Értelmező Szótára. II. köt. Akadémiai Kiadó, Bp. 1960, 478. old.)
17. MIHÁLY OTTÓ: Az embereszmény pedagógiai funkciójáról. Magyar Pedagógia, 1970, 1. sz.
 18. VÖ. J.-J. ROUSSEAU: Emil, vagy a nevelésről. Ford. Györy János. Tankönyvkiadó, Bp. 1957, 12. old. skk.
 19. VÖ. ROBERTO ÁRDIGÒ: La scienza dell'educazione. 1893
 20. PLATÓN: Összes művei. Bp. I. köt. 69. old.
 21. FARKAS ENDRE: Erkölcs és politika. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1970, 122. old.
 22. JAN SZCZEPANSKI: A szociológia alapjai. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1968, 78. old.
 23. FARKAS ENDRE: Szabadság és egyéniség. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1968, 234. old. skk. — A szerző érdekes és vitatott koncepciójával direkte módon itt nem foglalkozhatunk.
 24. ÁGOSTON GYÖRGY: Nevelélmélet. Tankönyvkiadó, Bp. 1970, 86. old.
 25. A. KRIEKEMANS: Pédagogie générale. Nauwelaerts, Louvain—Paris, 1963, 90. old.
 26. BOGDAN SUCHODOLSKI: Różnorodność i jedność wychowania. Kwartalnik Pedagogiczny 1967, 2. sz. OPKM Dok.
 27. GEORG KERSCHENSTEINER: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig—Berlin, 1930.³
 28. FERGE SÁNDORNÉ: Társadalmi rétegződés Magyarországon. Valóság, 1966, 10. sz. 29. old.
 29. Ezt a felfogást az utóbbi években a pedagógiai pszichológia olyan jelentős képviselője is bírálta, mint LIGYIJA ILJICSA Bozsovcics (Licsnoszty i jejo formirovanyije v gyetszkom vozrasztye), fölvetve azt a — semmikepp sem ignorálható, de nem is könnyen megoldható — problémát, hogy az elkülönítetten számba vett pszichikai tulajdonságok csupán az egész személyiség összefüggésében és dinamizmusában kapják meg igazi jelentésüket.

Зрински, Ласло

ИДЕАЛ И ЦЕННОСТЬ (ОТВЕТВЛЕНИЯ ОДНОЙ ИЗ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ)

В статье сперва анализируются общие исторические вопросы и вопросы теории ценности марксистского подхода к человеческим идеалам, затем рассматриваются связи между человеческим идеалом и целями воспитания. При этом дается характеристика двух крайних подходов: игнорирования идеалов с регрессивными целями и их отождествления с целями воспитания, которое делается с прогрессивными намерениями, но тем не менее является ошибочным. С последним взглядом можно встретиться и в наши дни; это имеет отчасти общественные причины, отчасти же его причины следует искать в развитии наук. Автор подчеркивает необходимость уточнения педагогических функций человеческих идеалов. Согласно автору, идеал является обобщением системы ценностей «человеческими масштабами» — связывающим звеном между отвлеченными ценностями и конкретными образцами. В таком качестве он определяет направление системы целей воспитания, влияет на установку педагогов и их оценки, и через это он влияет на молодежь.

IDEAL AND VALUE (RAMIFICATIONS OF AN EDUCATIONAL-PHILOSOPHICAL PROBLEM)

The study analyzes general questions implied in the theory of history and values in the Marxist approach to ideal of man, then examines the relationship between the ideal of man and the educational aim. He characterizes two extreme views: the regressively oriented neglect of the ideal as well as the progressively oriented but inappropriate identification of the ideal with the educational aim. The latter is often encountered even today; this is partly due to social factors and partly to the present evolutionary stage of science. The pedagogical functions of man ideal must be clarified more exactly. According to the author, the ideal is a 'man-structured' summation of the value system, i.e. an intermediary between abstract values and concrete models. As such, it has a controlling function in the system of educational aims, influences the attitudes of the educators as well as their evaluatory behaviour and affects youth through these media.

A KÖZÖSSÉGI NEVELÉS ÉRTELMEZÉSÉNEK PROBLÉMÁI*
(SZEMÉLYISÉG ÉS KÖZÖSSÉG)

A közösségi nevelés szocialista pedagógiánknak nem egyik, hanem kulcskérdése. Mint ilyen, mégis állandó vita tárgya. Hevesen zajló problémafelvetések, értékelések, értelmezések folytonos pergőtüzében áll.

Többen olybá veszik, mintha nevelésügyünknek és iskolapolitikánknak a mulasztása az elmúlt negyed évszázadban ezen a területen mutatkoznék meg — sajnálatosan és érthetetlenül — a legnagyobb mértékben.

Mások szerint meg a pedagógia viszonylag megnyugtatóan kidolgozott fejezete ez. Zárt, „egésznek” bizonyuló elvi és praktikus problémásor, amelynek köszönhető, hogy a nevelés egyáltalán képes megnyugtató eredményeket felmutatni.

Érdekes, bár kézenfekvőnek tűnő dolog, hogy a vitázók — megnyilatkozásaik irányaitól és terjedelmétől, egész spektrumától függetlenül — MAKARENKÓRA, s az őt és a pedagógiai tevékenységét elemző, meglehetősen széles irodalomra hivatkoznak, egyes esetekben apológiaként, másszor meg mottószerűen. A vita amplitúdója olykor feltűnően magas, érzékenységben a megoldás realitását is veszélyeztető.

Talán már ezért is célszerű megfelelő higgadtság mellett felkutatni azokat a kulminációs pontokat, amelyek a közösségi nevelés tekintetében aktuálisan jelentkeznek, s amelyeknek a megoldása még mindig várat magára.

Végig kell gondolnunk mindazt újra, amit a közösségi nevelésről, az iskolai közösség jellegéről és pedagógiai lehetőségeiről tudunk. Fel kell térképeznünk, hogy milyenek ma a közösség „pozíciói”. Hogyan alakul a közösség struktúrája és mennyire van szinkronban az új, a társadalom által támasztott tartalmi követelményekkel? „Jelszó”-e csupán a közösségi nevelés, mint az 50-es évek eltorzult

* Az ELTE Neveléstudományi Tanszékén 1970 októberében elhangzott előadás kibővített formája. (Polemikusabb volta, kifejtésmódja is ezzel függ össze.)

gyakorlatában? ¹ Melyek a szocialista társadalom mai igényei alapján megfogalmazott „közösség” definíció igazi tartalmi ismérvei? Milyen a közösségi ember mai eszménye, s mennyire hangsúlyos ebben a közösségbe szabadon társult individuumok szerepe a csoportkövetelményekhez való optimális adaptációra, identifikációra és egyéni aktivitásra is tekintettel?

Mindezekre a jelentős kérdésekre választ adni nem tudunk, s e helyütt nem is vállalkozhatunk. A jelzéseken túl kiragadjuk hát e csoportból azt, amely — megítélésünk szerint — az összes megoldásra váró probléma legelejére kívánczik. Nevezetesen, milyen ma a közösség és az egyén viszonya, mennyire került a figyelem fókuszába a személyiség nevelése a közösség rendszerében.

Személyiség és közösség; egyén és társadalom

Ez a probléma igazán csak ANTONIO GRAMSCI megfogalmazásában közelíthető meg jól, ti. hogy „az ember folyamat, pontosabban tetteinek folyamata”.² Az ember vizsgálatát, a személyiség kutatását folyamatjellegében is azonban csak úgy lehet igazán megragadni, ha nem szakítjuk ki abból a közezből, ahol a tevékenységét végzi. FEUERBACH véleményével értünk egyet, amikor azt mondjuk, hogy „az egyes ember egymagában nem tartalmazza az ember lényegét sem mint erkölcsi, sem mint gondolkodó lény. Az ember lényegét csak a közösség, az embernek az emberrel való egysége tartalmazza — oly egység, amely azonban az én és te különbségeinek realizására támaszkodik.”³ Ez a megfogalmazás — miközben az egyes ember és a közösség kölcsönhatására hívja fel a figyelmet — arra is ügyel, hogy a közösségen belüli viszonyok realizását is felismerjük. Ezen a ponton azonban még jelentős tennivalóink vannak.

A polgári társadalomban az ember elidegenedett, az egyes ember helyzete a társadalmi alakzatokon belül szinte áttekinthetetlenül „összekuszálódott”. A szocialista társadalomban ennél fogva az ember és a közösségi lényege „visszavételére” kell vállalkoznunk, oly módon, hogy mindig a realitás határain belül maradjunk.

Feltételezzük, hogy az individuum jól egységesíti a közösség tagjainak a pozitív hatásait. De milyen módon történik ez? Megvan-e minden kedvező feltétel ahhoz, hogy az egyes személyiségek viszonyainak rendezése ne legyen illuzórikus, vagy hogy ne a pedagógiai pozitívizmus ösvényein haladjunk?

A pedagógiai és a még szélesebb közvélemény gondolkodásában olyan megszokások rögződtek, amelyek megnehezítik a személyiség

harmonikus fejlesztését a közösségben. Képtelenek vagyunk dialektikusan értelmezni, hogy az egyéniség és a közösség egyáltalán nem okvetlenül egymással szemben álló, hanem éppen egymást feltételező két pólus.

Még nehezebb annak az igazságnak a lényegét felismertetni, hogy ha azonosulunk egy közösséggel, eközben képesek lehetünk egyéniségünket is megőrizni. A nevelésszociológia ezt a problémát így fogalmazza: identifikáció és autonómia egyidejűleg és egymást feltételezve jelentkeznek.

Továbbá sok probléma származik abból is, hogy a társadalmi, a gyakorlati életben mutatkozó konfliktushelyzeteket többen összegegyeztetetlennel tartják a szocialista személyiség harmonikus kibontakoztatásával.

A társadalomnak az a berendezési szándéka, hogy az egyes személyek szabadon társuljanak és ennek következtében feladataik ellátására hatékonyabban is legyenek képesek, régi keletű. MACHIAVELLI az II Princípében a fejedelemnek még azt tanácsolja, hogy „állandó pszichés terrorral az alattvalókat maximális munkateljesítményre kényszerítse”. NAGY FRIGYES porosz király azonban, emberismeretére támaszkodva, vitáiratában kifejti, hogy az ilyen, a kényszerrel végzett munkában „nincs semmi kezdeményezőerő, önálló vállalkozás”. Ezek nélkül pedig — jól tudta — senki nem produkálhat optimális teljesítményt.

A közösség és a személyiség kontaktusának, szabad egyesítésének megfelelő értékelése napjainkban még nagyobb hangsúlyt kap, mint valaha. Az egyeddel szemben most olyan feszítő morális, szellemi és magatartásbeli követelményeket támasztunk, amelyeknek magára maradva, egyedül képtelen eleget tenni. Így is gyakran használjuk a természetes életformától nagymértékben elszakadt egyedekre a denaturált ember kifejezését. Ez alatt azoknak a problémáknak az összegezését értjük, amelyeket ebben az új helyzetben kell elszenvedniök a magára maradt, elszigetelődött embereknek — a szorongást, a cinizmust, az élni nem tudást, a magukkal szembeni elégedetlenséget, a boldogtalanságot.

A modern szocialista életviszonyok közepette még nyomatékosabban vetődik föl a teljes értékű élet megteremtésének igénye, amely az egyéni boldogság feltételeinek kielégése mellett azt is igényli, hogy az ember legyen (és ezt érezze is) társadalmilag hasznos, közösségi orientációjú személyiség. *A szocialista nevelés célja* ilyenformán olyan *optimális érzelmi és intellektuális fejlődést biztosítani*, olyan személyiségszerkezetet fenntartani, amely alkalmassá teszi az embert társadalmi feladatainak teljesítésére, és arra is, hogy benső harmóniában éljen önmagával és környezetével.

Ezt a feladatát a nevelés az emberi integritás megőrzése mellett általában képes is elvégezni, még azokra is tekintettel, akiknél — mint érzékeltettük — a közösségi nevelés bizonyosfajta „preven-
ciót” is feltételez. Az opponálókra, a kontrasztegyéniségekre, az érzelmi „bénákra” gondolunk. Minden normálisan fejlődő egyednél, és ezeknél is, biztosítani kell az intellektuális és emocionális stabilitást. Közben alkalmassá kell tennünk az individuumot — megfelelő előkészítés alapján — a jövő munkája és társadalmi feladatai ellátására. Mindezek birtokában olyan egyéniséget formálunk, amely alkalmas az egyedi harmonikus életre, s megfelelő emberi interakciók, interperszonális kapcsolatok formálására, fenntartására.

A polgári, alapjaiban rigid társadalomban a személyiség társadalmi helyzete lényegesen más, mint a mi szocialista társadalmunkban, ahol az egyén adottságait, képességeit, törekvéseit, személyiségi tulajdonságait, életigényeit megvalósíthatja és kibonthatja. Módja nyílik az önaktualizációra, a társadalomra nézve hasznos formában, más emberekre származó károk nélkül.

Társadalmi fejlődésünk jelenlegi periódusára is ráillik még — s ezt nem a kényelem, vagy a kibúvás szándékával mondjuk — az „átmeneti” megjelölés. Az átmeneti társadalom fejlődési periódusában az értékrendszerek — mint köztudott — gyorsabban változnak meg, s így a közösség nagyobb igényeket támaszt a személyiség életszemléletével szemben. A közösségi nevelés feltételeit igényli oly módon, hogy az az egyén optimális pszichés teljesítőképességére tekintettel levő alkalmazkodó terhelést eredményezzen, mindenféle pszichés törés lehető elkerülésével. A feladat tehát úgy jelentkezik, hogy a személyiség fejlődésének folyamatában ne engedjünk teret pl. az ellankadásnak, az értécsökkenésnek, a kisebbségi érzés keletkezésének, a szorongás, az önvádolás kialakulásának stb.

Különösen ezekre az érzelmi mozzanatokra kell nyomatékosan odafigyelnünk, hiszen *civilizatórikus ártalom világszerte* — s ez alól sajnos a szocialista társadalom sem kivétel egészen — az érzelmi atomizálódás, az *érzelmekek általános háttérbe szorulása* és devalválódása. A technikai-tudományos forradalmat sajnálatosan nem követi megfelelő tempóban érzelmi életünk. Az érzelmi kultúra fogyatékosságai, részbeni, vagy teljes hiánya pedig individualizációhoz vezet, a magányosságnak arra a fokára, ahol megjelenik a szocialista életmintától idegen „szigetember”.

Az individualizációs tünetekkel szemben egészséges, az emberi élet számára valóban megfelelő egyensúlyi helyzetet teremtő közösségi nevelési rendszert alakítunk ki. Ebben az egyén stabil hátteret, erős bázist és megfelelő biztonságot kap. A közösségtől

eredő társadalmi szekuritás azonban nem egyszerűen anyagi, vagy szociális, jóléti természetű biztosítás, sőt túlbiztosítás, hanem az egyének — a pedagógiai művészet elemeinek mozgósításával — nyújtott finom érzelmi együttthaladási ösztönzés. Ez a fajta „közösségi biztosítás” képes egyedül megakadályozni a polgári társadalom keretei között szükségképpen keletkező, nálunk nem kívánatos szétszaggatott hangulatot, az elidegenülést, vagy más, nem megfelelő magatartásmintákat. Itthon is — főképp fiatalabb értelmiségi körökben — tapasztalhatóak ezek, az ételszenvelgés, a panaszokban való tetszelgés, a hamis eszközökkel való önérvényesítési tendencia.

A közösségi szekuritás nem lehet semminemű élőködésnek az erkölcsi alapja. Nem lehet megengedni, hogy ennek tudatában a fiatalok ilyen jelszavakat fabrikáljanak: „a közösségnek az én jólétemről is kötelessége gondoskodni”. *A közösségi nevelés nem szocialista „életügyeskedésre” nevelés.* A személyiség belső erőinek teljes értékű kifejtésére törekvés ez, a kiteljesülésére való biztatás, olyan egyéni és társadalmi „értéktermelés”, amely egyidejűleg az egyéni öröm és a társasélmény forrása.

Személyiség és közösség, egyén és társadalom — olyan kategóriák, amelyek a modern társadalomtudományokban központi helyet igényelnek, a marxista filozófiában és pedagógiában is a társadalmi lét lényegének és mechanizmusának alkotó elemeiként. A személyiség megfelelő megragadása, felszabadulásának és fejlődésének folyamata dialektikus egységet képez az igazi emberi közösség létrejöttének folyamatával. Ezek úgy foghatók föl, mint rész-folyamatok, amelyek egymásba olvadnak és egymást kölcsönösen feltételezik.

A személyiség és a közösség kérdését viszont külön-külön és együtt a marxista elmélet még nem dolgozta ki megfelelően.

Ugyanakkor különböző polgári irányzatok ránk is hatást gyakoroló képviselői vizsgálataik középpontjába az egyént, a személyiséget — vagy ennek olyan részletét, mint pl. az emberi méltóság kérdései — állítják központba, így a perszonalizmus (J. MARITAIN, E. GILSON, E. MOUNIER, TEILHARD DE CHARDIN), az egzisztencializmus (M. HEIDEGGER és J.-P. SARTRE), valamint a strukturalizmus (C. LEVI-STRAUSS) és mások. A személyiségfejlesztéssel együttjáró egységes folyamatból a közösség kiszakítása is ugyancsak sokféle módon történik.

A probléma itt is, ott is az, hogy nem pusztá kinyilvánításokról van szó. A deklaráció az ember felszabadításának nem lehet valóságos alapja. Reálisabb megoldásokat kell keresni az ember felszabadítása jegyében annak a tudatos szempontnak a figyelembe-

vételével, hogy ezek a javasolt megoldások kinek az érdekét szolgálják. Nem elegendő általában szólni a személyiség és a közösség törekvéseiről; rá kell mutatni azokra a konkrét, reális eszközökre is, amelyek ezek megoldását lehetővé teszik és szolgálják.

Az egyénnek az igazi emberi közösség keretei között történő önérvényesülése mint reális és nem absztrakt deklaratív program a társadalmi és termelési gyakorlat marxista értelmezéséhez kapcsolódik. A jövő embereszményét ennek alapján a közösség sorsáért felelősséget érző, elkötelezett ember jelenti, a sokoldalúan fejlett személyiség, aki ésszerűen képes megítélni saját cselekvésének és vele a közössége fejlődésének feltételeit.

Az alkérdés így hangzik tehát: „... sikerül-e olyan új életforma kialakítása, amelyben az individuum sokoldalúan fejlődhet és tudatosan választott értékek alapján formálhatja életét?”⁴ Meghaladható-e a „tömegfogyasztási” társadalmak „eldologiasodási tendenciája”, az elidegenülés? Elképzelhető-e az egyén felszabadítása „autentikus egyéniséggé”, azaz személyiséggé fejlődhet-e valóban?

Mind ezekre a kérdésekre az egyetlen válasz — újra és újra — a megfelelő célokért küzdő, a személyiség fejlődéséhez kedvező feltételeket és atmoszférát teremtő közösség. Csak ez eredményezhet valós megoldást. Oly módon, ahogy erről az előbb idézett helyen is olvashatunk: „A közösségi kapcsolat nem önmagában érték, hanem a harmonikus és sokoldalú személyiség, az autentikus individuum kifejlődésének nélkülözhetetlen terepuma.”⁵

MAKARENKO lényegében ugyanennek a gondolatmenetnek a vonalán haladt végig: „Egyesek így vélekednek: a közösség mint valóság nem létezik. Reális csupán a személyiség”. . . . „Mások ezt mondják: az egyén mint a társadalmi valóság önálló tényezője nem létezik. Csupán a társadalom létezik”. . . . „Fogadjuk el bizonyíték nélkül — javasolja MAKARENKO —, hogy létezik személyiség is, közösség is. Nem fér kétség hozzá, hogy mind a közösséggel, mind az egyénnel foglalkoznunk kell.”⁶ (Kiemelés tőlem — S.Z.)

A közösségfogalom torzulásai, szűkítése

Minthogy az egyén és a közösség kapcsolata sok tekintetben rendezetlennek látszik, másfelől a személyiséggel és a közösséggel foglalkozó irányzatok között is egyenetlenség tapasztalható, emiatt elvi, de főképpen gyakorlati okok miatt vizsgálendő, hogy a látzólag szervezetlen közösségekbe tartozás szerint hogyan alakulnak ma az egyének és a csoportok közötti kölcsönhatások, hogyan oszlanak meg a szerepek, hogyan keletkeznek „befolyási fővezetek”.

A közösségi funkció szemszögéből vizsgálva MÁRKUS MÁRIA és HEGEDŰS ANDRÁS társadalmunkban az alábbi közösségtípusokat különbözteti meg:

1. a *humanizáló* közösséget, amely segíti tagjai személyiséggé fejlődését, partikularitásának meghaladását nembeli lényege kibontakozásában;

2. a *kollektivizáló* közösséget, amely haladónak tekinthető, de az egyént mégis teljesen alárendeli a közösségi érdekeknek, ennél fogva tagjai nem fejlődhetnek igazi személyiséggé;

3. a *dehumanizáló* közösséget, amely az egyes emberek individualitását olyan közösségbe integrálja, amelynek célja ellentétes az ember nembeli fejlődésével;

4. a *quasi* közösséget, amely legfeljebb a kollektíva látszatát teremti meg;

5. s végül a *kompenzációs* közösséget, amelynek tagjai közösségi élményeiket nem életük fő színhelyén, hanem periférikus mezőben integrálják.

SZUHOMLINSZKIJ a Köznevelésben 1971 elején megjelent és nagy vitát kavart cikkében is azt írja, hogy érzékelhetővé vált az a tendencia, amelyet „*l'art pour l'art*” *közösségteremtésnek* nevez, olyan gyakorlati szituációnak, amelyben a „közösség a közösségért” jelszó válik hangadóvá. Szerinte ez a pedagógiai állapot nem kívánatos; ahogy mások is szelektálják a látszatközösségeket, az elhanyagolható, eredménytelen közösségalakzatokat, ő is azon a véleményen van, hogy az ilyen „mindenáron” való közösségalakítás a tanulók körében infantilizmust szül, s más, nem kívánatos tulajdonságokat hoz felszínre.

A közösség és az egyén kontaktusát, a szocialista társadalomban újként jelentkező kapcsolatát MARX írja le: „Egy szociális forradalom az egésznek az álláspontján van azért, . . . mert az ember tiltakozása az embertelenné vált élet ellen, mert az egyes valóságos egyén álláspontjáról indul ki, mert az a közösség, melynek tőle való elszakítottóságára az egyén reagál, az ember igazi közössége, az emberi közösség.”⁷

A közösségfogalomnak ez a legtágabb felfogása, s az egyéniségnek ezen belüli elhelyezése még a mai vitákban sem érvényesül megfelelően. Nem úgy, ahogy azt MARX jelölte meg világosan számunkra: „. . . az ember magát nemcsak — mint a tudatban — intellektuálisan, hanem dolgozva — tevékenyen — valóban megkettőzi és ennél fogva önmagát egy általa teremtett világban szemléli.”⁸ Ez a „teremtett” világ véleményünk szerint a közösség, amely az emberi élet számára olyan viszonyokat teremt, hogy

szinte megduplázza azokat a lehetőségeket, amelyekben az egyes ember élné az életét (feltételezhetően) magányosan.

PETRIKÁS ÁRPÁD is arról a tapasztalatáról ad képet, amelyet mi is megerősíthetünk, hogy „magának a közösségnek az értelmezése is leszűkül, s a számtalan pedagógiai feladat sűrűjében elvesztette eredeti katalizátor szerepét, illetve a pedagógiai ügyeskedés eredményeként formálisan jelen volt, a valóságban távol került hétköznapi tetteinktől”.⁹

A közösség megközelítése a nyugati világ pedagógusait, a gyakorlati és elméleti szakembereket is nagymértékben foglalkoztatja. Ők is keresik az ember számára a nevelési közeget, a pedagógiai eredményeket leginkább biztosító formát. Evégből figyelemmel kísérik a szocialista országokban folyó kutatásokat és ezeket — lehetőségeikhez s természetesen világnézeti és politikai igényeikhez mérten — megpróbálják alkalmazni vagy elvetni.

Ebből a szempontból érdekes J. L. MORENO és Z. MORENO beszámolója a szocialista országokban folyó, a közösségre vonatkozó vizsgálatok egyikéről, arról, hogy HIEBSCH kutatásai milyen fő kérdések mentén haladnak. Ezeket az alábbiakban összegezik:

„Mikor nevezhető az embercsoport valódi közösségnek? Milyen tartalmú és milyen formájú tevékenységek segítik különösen elő a közösségek fejlődését és befolyásolják a leginkább a szociális attitűdöket?

Melyek azok a tevékenységek, melyek különösen eredményesek a közösségek kialakulása szempontjából?

Hogyan vizsgálhatjuk a kommunikációs hálózatot az iparban, a nevelőintézményeknél és a lakótelepeken?

Hogyan vizsgálhatjuk a nemek kapcsolatának és tulajdonság-faktorainak a hatását a serdülők viselkedésére?”¹⁰

Ebből a szocialista országok életére vonatkozó és emellett a lényegre törő látásmódból és vizsgálati szándékból is az derül ki, hogy az egész közösségi életet, a közösségi cél-, tevékenység- és eszközrendszert nekünk még inkább csak a maga összefüggéseiben és realizálásában lehet megközelíteni. Főleg amiatt, mert a közösségi koncepció bizonyos tekintetben „soha el nem érhető etikai ’szentséggé’ merevedett, amelyhez a gyakorlatnak vajmi kevés köze lehetett”.¹¹ Ez a megállapítás is PETRIKÁS tanulmányából való, s vele mi is annak kívánunk nyomatékot adni, hogy a közösségi élet szemlélete egyáltalán nem kívánatos merevségeket mutat, bár ebből a szempontból — noha nem vigasztaló — a szocialista országok körében nem állunk egyedül.

SZUHOMLINSZKIJ is azt teszi szóvá, hogy bármennyire is, „fájdalmas, de van olyan értelmetlen törekvés, hogy MAKARENKO minden

egyres tételét bizonyítsák, hogy mindaz, amit csak állított, megcáfolhatatlan és aki ezt tagadja — eretnek”.¹² Az ortodoxia, a közösség vizsgálatának konzervatív, s vaskalapos szemlélete — akárcsak az attól mindenáron való elrugaskodás — a legjobb szubjektív szándék mellett is béklyót köt a kutatók és a gyakorlati szakemberek kezére, mert lehetetlenné teszi a pedagógiai szituációk reális megközelítését, az igazi és valóságos új problémák feltárását, az adekvát pedagógiai reflexek megfelelő gyorsaságú kialakulásának, kiérlelődésének folyamatát.

Közösséget elutasító polgári tendenciák

Miközben a közösségkeresésnek a polgári világban is vannak bizonyos figyelemre méltó, pozitív vonatkozásai, HELLER ÁGNES megállapításai nyomán a közösséggel szembeni szkepszisüknek a jeleit is érzékeltetnünk kell.¹³

Ezek lényegében olyan történelmi körülmények köré csoportosulnak, mint amilyen a szocialista társadalomban a személyi kultusz volt, vagy amilyen módon jelentkezik ma is a kapitalista társadalomban az emberrel szembeni csoportmanipuláció.

A közösség gondolatától való eltávolodásnak ezek a polgári világban tapasztalható momentumai más szálakon keresztül is felerősödhetnek. A „modern” társadalomban az ember közvetlenül bekapcsolódik a társadalmi viszonyok egyre bonyolultabbá váló rendszerébe, nyilvánvalóan kibővülnek és gazdagodnak az emberi kommunikáció formái, mind a közvetlenek, mind pedig a közvetettek (sajtó, rádió, tv, film, reklám stb.). Az emberi kapcsolatoknak, a kommunikációs formáknak, a modern társadalom embere igényeit és attitűdjeit formáló sokféle hatás csatornáinak és forrásainak egész rendszerét megfelelően áttekinteni — a kapitalizmus viszonyai között működő társadalomtudományi kutatás számára mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásban úgyszólván elérhetetlen.

Nagyrészt mindezen körülménynek és nehézségnek tulajdonítható, hogy a közösségkeresés mellett folyton megújul a közösségellenes tendencia is. A nativista elméletek talaján ugyanúgy, mint a szociogenetikai megközelítés síkján az egyed fejlődését csak úgy tudják kezelni, mint amelyre nézve a céltudatos társadalmi, közösségi ráhatásoknak a jelentősége semmis. A divatos középelméleteknek, a konvergenciatanoknak is ugyanez a fogyatékoságuk, hogy végül is mellőzik a fejlődés olyan fontos láncszemeinek a jelentőségét, mint amilyen a gyermek saját aktivitása és nevelése, nevelődése a személyiségalakulásban.

LEONTYEV viszont azt hangsúlyozta, hogy „az ember természetesen korántsem került kívül a biológiai törvények érvényesülési körén. Arról van szó, hogy az átörökléssel továbbadott biológiai mutációk nem határozzák meg az ember és az emberiség társadalmi-történeti fejlődését, hogy a folyamatot már nem a biológiai mutáció és átöröklés törvényeinek hatása, hanem más erők hajtják előre.”¹⁴

Ma már világos, hogy az adottságok nem közvetlenül, hanem más pszichés sajátosságokon keresztül, azokkal kölcsönhatásban nyilvánulnak meg. Ahhoz, hogy az adottságok képességekké formálódjanak — gyakorlásra, fejlesztésre, tanulásra van szükség. A legkitűnőbb adottságok is rejtve maradnak, ha nincsenek meg a kellő feltételek a képességgé, a tehetséggé fejlesztéshez. Sőt a már kifejlesztett tehetség sem érvényesülhet megfelelően, nem nyerhet társadalmi elismerést, ha hiányoznak hozzá a szükséges társadalmi feltételek. A képességek, a személyiségtulajdonságok kialakítása tehát tanuláshoz, gyakorláshoz, vagyis társadalmi-környezeti feltételekhez kötött, az adottság pedig társadalmilag szintelen, s egy-egy társadalmi jelenség szempontjából nem szignifikáns. Az adottságok, a kezdeti vérmérsékleti tulajdonságok a személyiség fejlődése során különböző minőségű jellemtulajdonságokká válhatnak. Ezek a sajátosságok, a dinamizmus foka s az érzelem intenzitása a személyiség irányultságának alárendelt. A személyiségalakulást viszont a társadalom, a környezet, a közösség befolyásolja. Ez teremti meg az összefüggés másik oldalát is, hogy minél fejlettebb a személyiség, annál kevésbé nyilvánulhat meg — szocialista viszonyok között — társadalomellenes magatartásban.

A személyiségnek ez a megnyilatkozása, érzelmi-indulati és cselekvésbeli reagálómódja sem közelíthető meg azonban pusztán a biológiai adottság, az idegrendszer és a belső elválasztású mirigyek működése kölcsönhatásának fiziológiai folyamata síkján, hanem tekintettel kell lennünk a társadalmi-politikai háttérre is, azokra a társadalmi viszonyokra, amelyek a kibontakozást egyáltalán lehetővé teszik.

A személyiség és a közösség viszonyának célszerű megközelítése ezen az úton járható. Ezért nem fogadható el PIAGET-nak az a gondolata, hogy „az önkormányzat módszere társadalmi-politikai formára tekintet nélkül mindenütt alkalmazható, mert nem kényszerít, hanem a fiatalság önnevelésével, a felnőttel való együttműködésre neveléssel előkészíti a beilleszkedést, biztosítja a társadalmi örökség sokféle értékének egyenletes átadását”.¹⁵

Az átadás — közvetítés — átvétel folyamata ennél nyilván sokkal szerteágazóbb és bonyolultabb kérdés. Főképp társadalmi-politikai vonatkozásaiban. A személyiség kibontakozása meg-

határozott, vagy meghatározható társadalmi, gazdasági, politikai feltételek között folyik. Ezeket figyelmen kívül hagyni nem lehet. MARCUSE éppen ezeket a kötöttségeket nem tudja elfogadni „mint kispolgárit”. Megveti a társadalom által megszabott korlátozások bármiféle elfogadását a személyiség által. Szerinte a társadalmi kontroll alól való felszabadulás emiatt vált napjaink pozitív eszméjévé.¹⁶ WALKER is azt hangoztatja, hogy a tömegben az egyéniségét vesztő egyén problémája a mai világ jellegzetes kérdése.

A közösség nem megfelelő kezelése, a tömeggel való azonosítása, a valóságos csoportalakzatokból való kiszakítása — ahogy ezt RIESMAN fogalmazta meg —, a polgári világ számára azt eredményezi, hogy „az individualitás egocentrizmussá és különcséggé süllyedt”. A szociológus OGBURN is ezt a vonalat erősíti, amikor azt hangoztatja, hogy „az emberi természet nyilvánvalóan alapjában véve egoista”. Az egzisztencializmus egyik vezéregyénisége, HEIDEGGER még nyomatékosabban kiemeli az egyének igazi társulásával szembeni kételkedését. Szerinte „az emberek társadalmi kapcsolatait egymás feszült, kétértelmű megfigyelése, a kémkedés, a titkos hallgatódzás jellemzi. Az egymásért leple alatt az egymás ellen rejtőzik.”

Az egyén és a közösség viszonyának teljes félreértésére további számos példa van. BOUGLÉ pl. azt hangoztatta, hogy „a teljes egyöntetűség a társadalmakat nemcsak zártabbá, hanem tömörebbé is, nemcsak exkluzívá, hanem elnyomóvá is teszi”.¹⁷ Olykor meg az egyént éppen ellenkezőleg, teljesen feloldják az általánosban, amint ezt pl. az amerikai szociálpszichológiában is tapasztaljuk. Az egyén és a társadalom ellentmondását a túlhajtott és abszolút „kollektivizmus” javára oldják meg.¹⁸ Nem értik meg az alapigazságot, a lehetséges és eredményre vezető kooperációt az egyén és a társadalom viszonyában.

Több ízben, újra meg újra napirendre kerül ugyanakkor a szociális izoláció témája. Egyöntetűen mindig megállapítják a tényt, hogy a magány elembertelenít, hogy a magányosság „beteggé” tesz. Az ember ember nélkül nem életképes. Ennek a felismerése alapján láttak hozzá pl. a montreali egyetemen már az 50-es években a szociális izoláltság vizsgálatához. Kísérleti feltételek közepette vizsgálták, hogy a magára hagyott ember miképpen viselkedik, hogyan izolálódik mindenféle külső jelzés és inger nélkül pl. egy kísérleti kamrában, vagy az ürrepülés feltételezett viszonyai között. JAN GROSS és LUDWIK SVAB, a hamburgi pszichiátriai intézetben ilyen vizsgálatokat végzett gépkocsivezetőkön. Megállapították, hogy a gépkocsivezetőknél az egyedüllét alatt nemcsak a normális reakció mód borul fel, hanem esetenként a vezetés teljes

képtelensége áll be. RENÉ SPITZ árvaházban nevelkedett gyermekek körében folyó vizsgálatait pedig arról adnak számot, hogy a pszichikus ingerek hiánya az élet első éveiben halálhoz is vezethet. Az izolációban, a pszichikus ingerek nélkül nevelkedett gyermeknél is az intelligencianívó alacsonyabb voltát, passzivitást és függőséget lehet tapasztalni. A HARLOW házaspár majomkísérletei is azt igazolják, hogy a teljesen izolált állatok szociális kontaktusa és szexuális potenciája visszafejlődik, ezzel szemben ha csoportban nőnek fel, ez nem tapasztalható. A majmok elszigetelődése a szülőktől és a csoporttársaktól az idegrendszer teljes felborulását eredményezi.

A nyugati szakirodalomban egyre nyomatékosabb a felismerés, hogy az emberi organizmus „rá van kényszerítve” arra, hogy másokkal interakcióban legyen. A kaliforniai egyetem kutatói pl. egy új épületben teljesen izoláltan helyeztek el személyeket. Hat hét leforgása alatt így még az olyan csoportaktivitások is visszafejlődtek, mint amilyen a kártyajáték, sőt maga a beszélgetési vágy. Ezeket a teljesen passzív zenehallgatás és tv-nézés váltotta fel. Másrészt feltűnő új vonások fejlődtek ki, a felerősödött birtoklási vágy, valamint az elzárkózás különböző törekvései.

Ennél is nagyobb irodalma van ma a „tömegtársadalom” problematikájának. A kifejezésben a „tömeg” szót átvitt értelemben használják. Valójában ez nem feltételez tényleges emberi együttléte. A tömegtársadalmi modell csak, vagy elsősorban olyan belső strukturálódást indokol és tesz lehetővé, amelyben igazán az individualitás sem, s az igazi közösségek sem fejlődhetnek ki. Az emberek társadalmisága úgy fejeződik ki, mintha mindig tömegben, manipulált egységekben cselekednének, s mint amelyben eleve a közös „máستfigyelő” attitűd dominál.

A neofreudizmus az emberi cselekvést hasonlóan fogja föl, akár más polgári irányzatok — az embert a tömegben. FREUD alapján hangoztatják, hogy az egyénnel szembenálló ellenséges környezet — a társadalom — igyekszik korlátozni az embert, sőt megfosztani attól az állandó törekvésétől, hogy szükségleteit kielégítse. „... Az ember a tömegben, a közösségben kisebb értékűvé válik. A felnőtt ilyenkor visszaesik, infantilizálódik a gyermeki fokra.”¹⁹ FREUD maga azonban kénytelen elismerni, hogy közös „énfelettes” cél esetén kialakulhat igazi közösség is. A neofreudisták az emberi magatartás kialakulásában viszont túlzottan is nagy szerepet szánnak a tudatalattinak, s az ösztönöknek és minden társadalmi jelenséget változatlanul csak pszichés képződményként értelmeznek. Szerintük nincs semmi társadalmi, ami nem lenne pszichikus természetű. A társadalom, s ezen belül az egyes közösségek az ő

felfogásukban csak pszichés struktúrák együttese. A közösség törvényszerűségei összegezésben meg kell hogy egyezzenek az azokat alkotó egyedek lelki életének törvényeivel.

A közösséggel való szembenállásnak viszonylag új eleme az ember „kívülről történő irányításának” mint a közösségekben az egyéniséggel szemben leselkedő veszélynek a hangoztatása.

ZABOROWSZKI is MAKARENKO közösségét bírálva²⁰ a belső demokrácia hiánya mellett az egyéni törekvések szabad játékának elfojtását említi, valamint azt, hogy ezek a közösségek túlságosan is zártak és „kívülről irányítottak”. E teória szerint a kívülről irányított ember életében a társasélet hiánya a túlságosan sok személyes kapcsolatnál is komolyabb probléma. Jellemző rá a konformitás és az öngazolás egész rendszere, amelyhez viszont elengedhetetlenül szükséges az iránytmutató és a cselekvést jóváhagyó mások jelenléte. A kívülről irányított embert megfosztottuk az egyénisége által igényelt társas kapcsolatok lehetőségétől, s így nem válhat autonómmá, hanem — ahogy RIESMAN fogalmazza — csak anonimássa, s még ez is nagy megrázkódtatással és meghasonlással jár. A kívülről irányított ember nem kapja meg a másokkal való együttműködés, a tolerancia, s a saját indulatai és érzései feletti rendelkezés lehetőségét, háttérbe szorul karakterének, személyiségének több emberi és társadalmi komponense.

HEGEDŰS ANDRÁS első problémafelvetései is ugyanezen a vonalon haladnak, amikor MAKARENKO pedagógiai rendszerének mai, — szerinte helytelen — társadalmi alkalmazását említi és elemzi.²¹ A valóságban viszont Makarenko egész nevelésmélete és közösségi rendszere arra az alapjaiban helyes törekvésre és irányzatra támaszkodik, amelyet az új, szocialista viszonyok és a szovjet társadalomban KRUPSZKÁJA, LUNACSARSZKIJ, BLONSZKIJ, LEPE-SINSZKIJ, SACKIJ, PINKEVIC és PISZTRAH képvisel, akik már előtte is sokszíniúen tárták föl azt a szocialista társadalom számára nélkülözhetetlen tendenciát, hogy a nevelés folyamatában ne szürküljön el a személyiség, hogy benső igényei és a társadalom eszményei kellően összehangolódjanak, a „kívülről” történő irányítás minden torzítása nélkül.

A szociálpszichológus HELLPACH támadó szándéka úgy dominál, hogy a társadalmi strukturálódás törvényei közé felveszi a nivelálódás törvényét, amely szerinte okvetlenül azt jelenti, hogy a közösségben a kiválóak teljesítménye csökken, a gyengéké pedig nő. Továbbá a primitivizálódás törvényét, amely azt hangsúlyozza, hogy a közösségben az alacsonyabbrendű ösztönök és az impulzív cselekvések lépnek előtérbe.²² ORTEGA Y GASSET is hangoztatja, hogy a tömegtársadalomban, az általa feltételezett közösségben

„nem tűrik el a kiemelkedőt”²³ Innen már csak egy lépést kell tenni odáig, hogy a személyiség nivósüllyedését, értékcsökkenését szentesítsük a személyiség és a közösségi formáció minden kapcsolatában. A német pszichológus, SIMMEL is valóságos szociális tragédiának fogta fel azt, ha a tehetséges tanuló egy esetleges gyenge tanulóhoz próbál hasonlulni.

Szerintünk az interperszonális kapcsolatokban — a gyengébb társainak segítséget nyújtó tehetséges vonatkozásaira nézve is — alapjaiban a tökéletesedés folyamata dominál, a hasonulás és a kiegyenlítődéés is általában pozitív módon hasznos az egyéniségnek. Igazán csak így képzelhető el az „aktuális” személyiség.

A modern kapitalista államokban kialakuló „közösségekben” az elidegenítő munkakörnyezet mellett az egyéni jóléthez vezető egyetlen járható utat ma a fogyasztási tevékenységben jelölik meg. Csak a fogyasztási célirányzat teheti boldoggá az embert. Az egyének kénytelenek alávetni magukat az olyan társadalmasításnak, amely létrehozza az egységes homo oeconomicust. Fokozatosan olyan egyénekké válnak, akik boldogulásukat kizárólag a magasabb jövedelemtől várják. A polgári társadalom a fogyasztáson kívül valójában nem gondoskodik a tevékenységek és az igények más levezetési formáiról. A növekvő anyagi fogyasztással az ember aláveti magát saját elidegenítésének, sőt részt is vesz benne. Az elidegenítés pedig olyan súlyos következményekkel jár, hogy szakadék keletkezik egyrészt az embereknel kifejlesztett képességek, másrészt az egyes egyedeknek különböző mértékben osztályrészül jutó sivárság és egyoldalúság között. Tudomásul kell venniök, hogy „a tárgyak tömegével . . . nő azoknak az idegen lényeknek a birodalma, amelyeknek igájában van az ember”²⁴ Másrészt, hogy „az eszközök céljá változtak, a dolgok termelése és fogyasztása lett az élet célja . . . az emberből magából is dolog lett és istenné tette saját kezének produktumait; az ember elidegenedett önmagától”²⁵ A modern polgári társadalomban kibontakozó urbanizáció közegében létrejövök elidegenedett emberi kapcsolatok, s az anonimitás, és dologszerúség mellett az uniformizálódás is feltűnik. Kialakul egy sajátos szerepjátszás, amelyhez egy ugyancsak sajátosságos, ennek megfelelő jelzésrendszer épül ki.²⁶ A kapitalista társadalom embere számára e szakadék megszüntetése jelentheti az ember fejlődési perspektíváját.

Az ipari fejlődés magas stádiumát elért szocialista társadalomban, ahol az urbanizáció is a kívánt szinten bontakozik ki, a fogyasztási szféra nem emelkedik az ember fölé. Kapcsolatainak helyes megszervezése mellett a kommunista nevelés kellő hatékonyságú rendszerével együtt harmonikus egységet képez a szükségletek

magas szintje és a személyiség magas szintű társadalmi és munka-aktivitása, eszmeisége, erkölcsi teljessége között. Ugyanakkor „a különböző tárgyak és dolgok fogyasztásának konkrét formái és módjai emellett gyakran testesítik meg az egyes társadalmak, csoportok, személyiségek önmagukról, helyükről, más típusú társadalmakhoz, más csoportokhoz, más emberekhez viszonyított társadalmi jelentőségükről alkotott, meghatározott elképzeléseiket”.²⁷

A polgári társadalomban végső soron akármilyen módon megfogalmazott fenntartás, opposzió és viszolygás tapasztalható a közösségtől — az az individualizmussal magyarázható. Ez az egyénnel kapcsolatos sajtáságos felfogás, az ember „felfedezése” a reneszánszban jelentkezett, akkor még feudális mezben, ideológiává pedig főképp a XX. század folyamán terebélyesedett. Feltevéseinek és elméleteinek a kidolgozásakor ekkor már egyre kevésbé veszi figyelembe az egyéniségnek a társadalmi és szociális meghatározottságát. Az individualista emberkép szerint egy ember sajtászerűsége csakis ebből az emberből magyarázható, a személyiség meghatározottságainak magában a személyiségben kell rejleniök. Az ember lényegét, tulajdonságait, cselekvéseinek hajtóerőit quasi változatlanok tekinti, s így eljut az ember történetetlen kezeléséhez és szemléletéhez. A kispolgári individualizmus nem a személyiség megértése, hanem degradációja azáltal, hogy olyan látszatszemélyiséget produkál, amely létrejötté nem az aktivitáshoz, alkotáshoz kapcsolódik, hanem csupán a kész dolgok közötti „választáshoz”.²⁸

A lényegében individualista szemléletnek a nyomai felfedhetők még a hazai szakirodalomban is. JACKSONT idézve olvashatjuk pl. az egyik orvosi kézikönyvben az alábbi tétel erőteljes kiemelését: „A tanár személyes odafordulása növendékeihez sokkal nagyobb fontosságú, mint az iskola esetleges olyan szervezetsége, mely több kapcsolatot tesz lehetővé tanár és tanítvány között.”²⁹ Lényegében ez a pedagógiában már meghaladottnak tűnő páros viszony meghirdetése a kollektív kapcsolatok helyett, amelyet más vonatkozásban el nem fogadható módon tapasztalhatunk SZUHOM-LINSZKIJNIÉL is. Az előbb idézett helyen találjuk még a következő — ideológiai és pedagógiai megfogalmazását tekintve egyformán zavaró elemeket tartalmazó — gondolatot: „A sorsszerű adottságok, biográfiai történések, a kialakult élettapasztalatok, a közösségi szellem és az életfolyás során állandóan módosuló szerep vállalása vagy nem vállalása stb. mind módosítja az egyéni keresztmetszeti, aktuálisan reagáló személyiséget.”³⁰

A személyiség és a környezete, az egyén és a közösség kapcsolatának bárminemű misztifikálása helyett világosan kell látnunk,

hogy az ember nem egyedül áll, „szemközt” az őt környező világgal. Az embernek a világgal való kapcsolatait mindig a más emberekkel való kapcsolatai közvetítik, tevékenysége mindig kommunikációba illeszkedik. A kommunikáció a maga külső formájában és a közösségi tevékenység szükséges és sajátos feltétele annak, hogy a személyiség megfelelően kifejlődjék a társadalomban. Az embernek az emberi képességek eredményeit, amelyek potenciálisan az anyagi és szellemi kultúra őket megtestesítő objektív jelenségeiben „megjelölhetők”, saját képességeivé, „egyéniségének szerveivé” csak más emberek révén, a kommunikáció folyamatában, a közösségi nevelés processzusában sikerülhet adaptálnia, hogy pontosan ebben a folyamatban megtanulja az adekvát tevékenységet.³¹

Jelen pedagógiánk néhány közösség-koncepciója

A személyiség és a közösség kapcsolatának plasztikus, minden merevséget nélkülöző felfogása még várat magára. A pedagógiai munka filozófiai alapját jelentő eme viszonyt pedagógiai közíróink egyike-másika még mindig úgy közelíti meg, hogy ebben sok, inkább „taszító” mozzanat fedezhető fel. GÁSPÁR LÁSZLÓ szerint a szocialista ember nem írható le tulajdonságok felsorakoztatásával, mint ahogy részenként sem képzelhető el a nevelése. Véleménye alapján „nem tulajdonságokat kell alakítgatni, hanem a közösség ügyével való azonosulást kell létrehozni”.³²

Egy másik, egyébként kitűnő tanulmányban is találkozunk e nézettel.³³ Miközben kifejti a szerző a pedagógiai logika MAKARENKO által követett menetét, szükségesnek látja nyomatékosan felhívni az olvasó figyelmét arra is, hogy az azzal szembenálló pedológiai, individuális logika fölöslegesen visszakanyarodik az egyes gyermekhez és gyermekcsoportokhoz és azok vizsgálatának eredményeiből vezet le nevelési módszereinek és „eljárásainak leltári listáját”, s azáltal nem csupán a nevelés célját iktatják ki logikai rendszerükből, hanem magát a közösséget. A tanulmány szerint „így visszajutunk a gyermek-módszer, illetve a gyermek-nevelő logikai sémához”.

PETRIKÁS is felveti, hogy szubjektív hibaforrás a helytelen gyermekszemlélethez való kötődésünk. A tanulók élettevékenysége nagy mobilitást mutat; a közösségek fejlesztése is csak úgy képzelhető el, ha a gyermek érdeklődését és tevékenységi vágyát felkelti és kielégíti. Ehhez szükségünk van a tanulókról kialakított olyan megfelelő képre, amely minden polgári (konzervatív, pedológiai stb.) kötöttségtől mentes marad.

Véleményünk szerint is helytelen lenne a gyermeket, vagy a gyermekszemléletet abszolutizálni, a pedológiai logikát „visszaállítani”. Igazat kell viszont adnunk éppen a polgári pszichológia egyik kiváló alakja, PIAGET azon nézetének, hogy mi felnőttek általában hajlamosak vagyunk csak a nevelési célt látni magunk előtt, a módszerek s a kialakult ember, valamint a kialakulás törvényszerűségei nélkül. Elfogadható az is, hogy „a gyermeket valóságos aktivitással felruházott lénynek kell tekinteni, a szellemi fejlődést a maga dinamizmusában látni, akkor a nevelés alanya és a társadalom közti viszony kölcsönössé válik”.³⁴

„A nevelés nemcsak a közösségi értékek nemzedékről-nemzedékre való egyszerű átszarmaztatása” — írja PIAGET. „Nevelni annyit jelent, hogy beillesztjük a gyermeket a felnőtt társadalmi környezetbe, vagyis az egyén lélektani-biológiai alkatát azon kollektív adottságok összességének megfelelően alakítjuk át, ahogy azoknak a köztudat bizonyos értéket tulajdonít.”³⁵

A nevelési viszonyoknak így tagja a növekvő individuum, adottságai összegződése, amely még nem jelenti eleve azt is, hogy a pedagógiai logikánknak biológiai bázist adtunk. Enélkül igazán a szocializáció sem lenne megmagyarázható, az, ahogy a gyermek eleinte tisztán „individuális állapottal” kezdvén életét, majd a társadalom külső ismérveihez, a beszéden alapuló kölcsönös megértéshez és a viszonyosság normáihoz viszonyuló közös fegyelmehoz eljut. Azt sem érthetnének meg, ahogy a mások önmagához való asszimilálását és önmagának másokhoz való akkomodálását feltételező alkalmazkodás képességét ebben a folyamatban eléri. Hogyan juthat el a gyermek az énközpontúságtól, a viszonyosságon át a személyiségnek már az igazi, lényeges jegyét adó kölcsönös megértés és kollektív élményre törekvés felé, a csoportba való differenciálatlan „beolvadás” felől a tudatos fegyelmet tükröző szervezeti életen alapuló differenciáció irányába — ezek a kérdések csak a strukturális érést és tapasztalást is figyelembe vevő pedagógiai gondolkodás talaján válaszolhatók meg.

A neveléstudomány a biológiai nézőpontot azért alkalmazza, hogy a biológiailag lehetséges és a társadalmilag szükséges, a társadalmi és fizikai környezet együttes hatását is tekintetbe vevő összefüggést megállapítsa. A pedagógia a gyermek sajátosságai közül általában azokat tekinti „biológiai sajátosságoknak”, amelyek nevelés útján nem változtathatók meg. Biológiai tehát mindaz, ami nem társadalmi hatásokra, nem a nevelés eredményeképpen alakul ki, amely elősegítheti és gátolhatja is a társadalmi embereszmény realizálódását. A biológiai nézőpont alkalmazása a pedagógiában mértéket adó, bizonyos fokig korlátozó jellegű. A társa-

dalmi célok és pedagógiai megvalósítási módjuk tekintetében az embereszmény realizálásának biológiailag lehetséges normáit szabja meg. A pedagógia — a helyesen értelmezett „gyermekszemlélet” birtokában — az ember biológiai sajátosságaival számolva személyiségének és társadalmi arculatának kialakítására törekszik.

A helyesen alkalmazott nevelésfogalom és ezen belül a hozzáigazodó közösség-definíció kifejezi mindazt az igényt és törekvést, amelyet helytelen és túlzó következtetésektől eltekintve az adott lehetőségeken belül megvalósíthatunk. Ez nem jár együtt azzal, hogy a közösségi nevelés folyamán passzívan alkalmazkodjunk a gyermek adottságaihoz. Az igazi közösségi nevelés mindig arra vállalkozik, hogy a gyermek személyiségét, pszichikus funkcióit, testi és lelki alkatát a társadalmi embereszménynek megfelelő módon formálja ki. Ebben a „logikában” a nevelés mindazt a biológiai diszpozíciót, amely a nevelőhatások számára hozzáférhető alakítja, és mindahhoz, ami a nevelőhatások számára hozzáférhetetlen — alkalmazkodik.

A „pedagógiai biológia” ugyanakkor valóban nem kívánatos szemléleti aspektusokat mutat, még napjainkban is. Az egyik — más szempontból nagyszerű — pedagógiai kézikönyvben, ezt olvashatjuk: „... a jó közösség olyan, mint egy élő szervezet, tehát szerves egység, amelynek sejtjei vannak. A sejtek összefüggéseiből szervek alakulnak és az egyes szervek összefüggéseiből alakul ki az egész organizmus, az egyén, amelyet az utolsó sejtig behalóz és ezzel egészségbe foglal s központilag irányít az ún. központi idegrendszer”. Majd ugyanitt tovább: „Az egyes sejt, az egyes gyermek és annak érzelmi kapcsolata közvetlen, nevelőjéhez éppúgy, mint sejtársaihoz, a többi gyermekhez, ...” Arról is olvashatunk továbbá, hogy a közösségben „huzalok” futnak, de nemcsak egymás között, hanem „együttesen, felfelé is” stb.³⁶ Ezek a biológiából és a mechanikából kölcsönzött képek, hasonlatok nem segítenek a társadalomtudományi gondolkodás kibontakozásában, sőt akaratlanul zavarólag hatnak.

Az egyik érdekes pedagógiai közleményben arra hívják fel a figyelmünket — amivel egyébként egyet is értünk —, hogy „az iskolai élet belső arányait... a személyiségfejlesztés objektív szükségleteihez kell igazítanunk”.³⁷ Ugyanakkor a tanulmányt készítő szerzőpár egyikének korábbi írásában gyökeresen ellentétes álláspontra bukkanunk, s minthogy ebben is bizonyos fokú merevséget tapasztaltunk (azt, amit fentebb nem!), szeretnénk vitába szállni vele. GÁSPÁR LÁSZLÓ ugyanis azt állítja, hogy „mivel a közösség és az egyén kölcsönhatásában az előbbi az alapvető, ma már talán közely, de az adott összefüggésben szükséges megismé-

telni, hogy nem az egyén tulajdonságai határozzák meg a közösség tulajdonságait elsősorban, hanem éppen fordítva: végső fokon a személyiség a közösségi meghatározottságú. Nem az egyes személyiség-modellek többé-kevésbé önkényesen megállapított vonásai szabják meg milyen legyen a nevelés érdekében kialakított közösség, hanem a társadalom valóságos tulajdonságai.”³⁸ Ez a látásmód nemcsak a pedagógiát kísérti. GARAI LÁSZLÓ elmarasztalja MOLNÁR ERIK „A dialektikus materializmus és a történettudomány” c. könyvének egyik fejezetében olvasható, a mi problémánkhoz kapcsolódó azon tételét, amelyet a marxizmusra hivatkozva állít, hogy az megállapítja, milyen konkrét törvényszerű összefüggések állanak fenn meghatározott történeti-társadalmi viszonyok (az embereknek ezekben adott egymáshoz való viszonyai) és az egyéneknek (az egyének tömegeinek) pszichológiája és viselkedése között. „Az egyének magatartása azonban nemcsak a társadalmi viszonyoktól függ, hanem biopszichikai szervezetüktől is.”³⁹ GARAI szerint ez helytelen. „... ha ugyanis az egyének pszichológiája tényleg csak egyfelől függ e történeti-társadalmi viszonyoktól, míg másfelől biopszichikai tényezők határozzák meg, akkor az összefüggések csak statisztikai jellegűek lehetnének és csak olyan mértékben volnának érvényesek, amilyen mértékben a tőlük teljesen függetlenül ható biopszichikai faktor esetleges módon megengedné”⁴⁰

Úgy gondoljuk, ebből világossá válhat valamennyiünk számára, hogy a biopszichikai meghatározottság, az egyéni tulajdonságok, a személyiségi vonások, s a közösségi jellegzetesség maguk sem szakíthatók ki az egészből, a történeti-társadalmi viszonyokból. Minden más megközelítés, szembeállítás, sarkítás nem a dolog lényegének feltárására teremti meg a lehetőséget, még ha első benyomásra az állítás maga igaznak is látszik. Szimplifikálva kissé a dolgot, nem lehet az egyének pszichológiájáról úgy beszélni, hogy eközben máris ne azok társadalmi és történeti viszonyairól gondolkodnánk; de a közösség is csak ebben a keretben fogható fel.

A személyiség és a közösség relációjában a legtöbb torzítás e viszony anyagi alapját tevő érdekek felfogásával kapcsolatban jelentkezik. A szocializmusban az emberek viszonyát alapvetően az objektív érdekazonosság jellemzi, de önmagában ez a tény még nem tárja fel az összefüggések igazi motívumait.

BÁRSONY JENŐ egyik tanulmányában ez áll: „Az egyén és a közösség érdekeinek összhangja különösen nyilvánvaló az iskola esetében. Lényegében közös a tanárok, valamint a tanulók érdeke, hogy a fiatalok képzett, művelt, öntudatos és jellemes személyiséggé fejlődjenek. Ez egyúttal a társadalom érdeke is.”⁴¹ A szerző kifejti továbbá, hogy ezt a célt a tanárok csak egymást támogatva

érhetik el, a tanulók meg csak olyképpen, ha tanáraikat követik. Így válik a nevelés és a nevelkedés a pedagógusok és a tanulók közös érdekévé és ez egymásra utalja őket.

Véleményünk szerint az iskolai életben sem ilyen végtelenül leegyszerűsítetten jelentkeznek az érdekvizonyok. Ezek sokkal bonyolultabb formában szövik át a társadalom — és az iskola — életének minden területét. Ebben a társadalmi szövetben jelentkeznek a különböző gazdasági, szellemi, ideológiai, politikai és más érdekek. Az érdekek a szükségszerűség erejével ható olyan viszonyok, amelyeket az embereknek a természettel és a társadalommal, azok tagjaival való kapcsolata objektíve meghatároz. Az érdekek alakulásában ezen túl szerepet játszanak az egyének objektív adottságai és belső tulajdonságai. A társadalom tagjait érdekeik különböző szükségleteik kielégítésére ösztönzik, tevékenységük módját és irányát meghatározzák. A világnézeti ismeretek is igazán csak akkor lesznek a társadalmilag megkívánt magatartás mércéi, ha meggyőződéssel párosulnak, ha érzelmileg is telítődnek, ha az egyéniség ezek realizálását saját érdekének tekinti. Ebben az esetben a társadalmi érdek egyéni érdek formájában is megnyilvánul és a nézetek és eszmék a gyakorlati tevékenység mozgató rugóivá válnak.

A szocializmusban az egyéni és a társadalmi cél végső fokon egybeesik, mivel az egyének érdeke is az, hogy saját szükségleteiket a lehető legjobban kielégíthessék. Ebből következik, hogy az egyéni és a társadalmi összevetévkénység irányának is meg kell egyeznie. A társadalmi és a közösségi érdek mindig az egyéni érdekek hatásán keresztül érvényesül. A közösségi tevékenység maga is elválaszthatatlan az egyének cselekedeteinek összességétől és e tevékenységek minőségben való kifejeződésétől ugyancsak. Az egyének pedig általában érdekeiket mérlegre téve cselekednek. A közös érdekek — főleg a perspektivikus vonalakban való — megegyezése ellenére az egyén közvetlen érdekei és a valamilyen egész érdekei között nem kell feltételeznünk okvetlen, közvetlen azonosságot.

Az egyéni érdekek összehangolása sem a társadalomban, sem a nevelőmunka folyamatában nem megy zökkenők nélkül, ellentmondások keletkezése és konfliktusok nélkül. A pedagógiának ennél fogva fontos hivatása az ellentmondások feloldásmódjait kutatni, hogy azok lehetőleg maguk is progresszív szerepet töltsenek be a fejlődésben.

Az ellentmondások feloldási és lokalizálási lehetőségei között az iskolai életben a legkézenfekvőbb megoldás a munkát, a tanulást tenni általános életszükségletté, amely ma még nyilvánvalóan oly módon legalább is nem az, ahogy erről BÁRSONY JENŐ tanulmá-

nyában kissé idealizáltan olvashattunk. Ahhoz, hogy a közösséghez tartozó valamennyi egyén képességei szerint vegyen részt a tanulásban és a munkában, meg kell teremteni azokat a feltételeket, amelyek a lehető legnagyobb mértékben egyéni érdeké teszik a képességek szerinti munkát, ösztönzik az egyént fizikai és szellemi képességei, tudása fejlesztésére. Végtére is pontosan ez a közösségi nevelés értelme. Az egyéni érdekeknek a közös érdekek vonalába történt beállítása mellett az egymásra utaltság élményének kialakításával kell foglalkoznunk. A közös érdekek hangsúlyossá tételével, a társadalmilag értékelhető teljesítmények megbecsülésével és támogatásával teremtünk olyan életkörülményeket, hogy egy kisebb társadalmi csoporton belül a társadalmi létnek éppen ezek a vonásai, élményei és tapasztalatai kerüljenek döntően előtérbe.

A társadalom és a makrostruktúrát valamelyes módon képviselő szűkebb közösségi környezeti feltételek határozzák meg a személyiség egészét. Nem is csak az egyéniség egészére, hanem ezen belül a részrendszerek, jelenségek sokféleségére is tekintettel. Ezek a hatások végül is az egyéniség cselekvéseinek irányát, a munkát, a kedvtelést, az erőfeszítést és a pihenést is motiválják. Ugyanígy a döntéseket, az akarat tartalmi és formai megnyilvánulásait, az egész egyéni életvitelt, amelyek mind a konkrét korhoz, társadalomhoz és azon belül az azt képviselő közösségekhez kötött jelenségek.

A szocializmusban az érdek a tudatban tükröződő társadalmi helyzet s egyúttal a cselekvésbe átmenő tudat. Az érdek képes egységbe foglalni a szubjektum belső lényegének kifejezését s az objektív világnak, az emberi kultúra anyagi és szellemi értékének a tükröződését a szubjektum tudatában. Az érdek a személyiség közösségi csoporthovatartozására támaszkodik, s a motívumok, az attitűdök és orientációk meghatározott rendszerében fejeződik ki. Ezek kialakulása jelzi, hogy az érdekek egyszerre társadalmiak és egyéni.

A társadalmi követelmények a személyiség cselekedeteiben csak az egyéni tudaton keresztül realizálódhatnak, a közösség, a csoport tagjainak mindennapi élete az egyéni érdekek közvetítésével alakul. Ez természetesen nem feltételezi, hogy az egyéni érdekeket ambicionáljuk az oktatás és a nevelés menetében. Újabban sok olyan individualizáló (főleg oktatási) módszerrel találkozhatunk a gyakorlatban, amelyek az erre való törekvéseket fémjelzik. KELEMEN LÁSZLÓ ezen az alapon kérdőjelezi meg az egész programozott oktatási szisztémát. Ez is túlzó dolog! Igaza van PETRIKÁSNAK, amikor megállapítja azt, hogy „az ismeretszerzés individuális jellegének fetisizálása odáig vezet legjobb iskoláink gyakorlatában, hogy a közösségi cél, a közösség értékelő munkája a közösségi ellenőrzés

csak igen nagy távolságból mint külső tényező jelenik meg a tanítás és a tanulás folyamatában. Így hatástalan marad és üressé válik mindaz, amit az egyén és a közösség érdekeltségéről, a társadalom és személyiség összhangjáról más helyen tanít s esetleg demonstrál az iskola, minthogy a fő munkaformát nem ezek a szempontok hatják át.”⁴²

Az individualizáló stílussal szemben alkalmazzuk a makarenkói közvetett eljárás metódusait. Viszont ezt sem alkalmazhatjuk leegyszerűsítve, mechanikusan. ÁGOSTON GYÖRGY a legújabb nevelélméleti kézikönyvében írja: „az egyénnel a közösségen keresztül, a közösség közvetítésével, a közösség bekapcsolásával érintkezünk Pedagógiai energiánkat annak elérésére összpontosítjuk, hogy a közösség foglalkozzék a hozzá tartozó egyénnel, követeléseket támasszon velük szemben, ne engedjen senkit megbújni.”⁴³ Hangoztatja továbbá, hogy a páros viszony az individualizmus tapasztalati bázisa. Ennélfogva olyan helyzetet kell teremtenünk az iskolában, hogy a gyermek cselekedetei értékelését ne kizárólag a pedagógustól várja. „Képzeld el, mi lesz a következménye, ha a gyermek mindent elintézhet a pedagógussal. . . .”⁴⁴ S mielőtt erre válaszolhatnánk, ÁGOSTON professzor megelőz minket. „Az ilyen gyermekben nem alakul ki a közösség véleményétől való függés tudata, sohasem tapasztalja az élmény erejével, hogy felelős a közösség előtt.”⁴⁵ MAKARENKO kifejezését átvéve, az ilyen gyermeket „kétkulacosnak” tekinti.

Elnézést kell kérnünk az olvasótól, hogy még egy hosszabb idézetre hívjuk fel a figyelmét. PATAKI FERENC — más vonatkozásban már érintett — írásából való és a fenti kissé egyoldalúnak, merevnek tűnő megközelítést eredményező gondolatokra utalunk. „Ha a gyermekközösség valóságos és teljes értékű szociális jelenség, joga van védelmezni önnön érdekeit az egoizmus anarchiájának minden tünetével szemben, mert ezzel minden egyes tagjának legszemélyesebb egyéni érdekeit védi. Az ilyesfajta konfliktusok elemzése és megoldása nyomán jutott Makarenko arra a következtetésre, hogy az egyén és közösség közötti összeütközések alkalmazásával a végsőig el kell menni a közösségi érdek primátusának biztosításában. A közösség és sikerei nem áldozhatók fel az egyes egyén személyeiért és részleges érdekeiért. Nem azért, mert a közösség irracionális, személytelen, absztrakt értéket képvisel, hanem mivel a közösség is egyénekből áll.”⁴⁶ SZUHOMLINSZKIJ is jól ismeri MAKARENKO azon nézetét, hogy a közösség érdekét a végsőig előtérbe kell helyezni, „sőt könyörtelenül a legvégsőig”, de ezt apedagógusnak, tévesnek tartja, mert ennek a súlyos következményeit Makarenko — szerinte — nem mérlegeli kellőképpen.

A közösségnek és a személyiségnek, mint hidegnek és melegnek, mint két ellenpólusnak a szembeállítását az eredményezi, hogy az egyéniséget szükségképpen hátrányos helyzetbe hozzuk. Nem hisszük el, hogy a pedagógiai munkában ne termelődnének ki naponta újra és újra egészséges, korrekt, humánus „kompromisszumokat” is lehetővé tevő alternatívák, amelyekben az egyén „megbújhat”, „egérutat kap” a holnapi, még nagyobb felelősségvállalás lehetőségét előrevetítő pedagógiai szituációk kedvéért, amiből még — reméljük — nem következik egoizmus és anarchia, vagy egyéni szeszély. Azt gondoljuk, nem vezet e felfogás kényeztetéshez és szentimentalizmushoz sem, amely valóban kedvezőtlen helyzet volna a pedagógiai munkában.

A konfliktusokat viszont ugyancsak természetes pedagógiai mozzanatoknak tekinthetjük. A konfliktusos helyzet is polarizációt feltételez, hiszen pont a szituációk, az érdekek többsarkúságából keletkezik. A konfliktusokból azonban a személyiségnek kell „győztesként” kikerülnie, hogy pedagógiaileg értelme legyen. Csak a konfliktusokban képes felismerni ugyanis az egyéniség önmagát, erejét, tévedéseit és illúzióit. Természetes, hogy ezek a konfliktusok is a közösség előrehaladásának feltételeiből folynak és hogy a közösség számára is lehetőséget teremtenek ereje megismerésére és megfelelő korrekciókra. A konfliktusoknak az ad igazán jelentőséget, amit erről ANCESEL ÉVA egyik kis könyvében olvashatunk: „Az embert partikularitásának vonzásoköréből — tudjuk, milyen nagy erejű ez a vonzás — csak megrázkódtatások emelhetik fel arra a magaslatra, ahol generikus lényegének tudatára ébred.”⁴⁷ A személyiség fejlődésében ezek a katartikus hatások, konfliktusok a folytonosságot és fokozatosságot megszakító ellentétek, kollíziók vagy azok látszatára alakulnak ki. Ezek a sorsdöntő mozzanatok, valóban megrázó élmények teszik lehetővé az erkölcsi és jellemvonások kialakulását és megszilárdulását, azt amiről MARX azt írta: „Az egyének nemcsak fizikailag, hanem szellemileg is teremtik egymást.”

A közösségekben kívülről, erőszakoltan bevitt, mesterséges konfliktusokat nem kell előidézniük, mert az élet menetében ezek úgy is előadódnak. FRENCH kísérletei is azt erősítik bennünk, hogy az erős, fejlett, az egyes tagok közti valóságos kohéziót megteremtő közösségekben pl. az egyéni kudarcélmények sokkal nagyobb érzelmi megrázkódtatást, katarzist idéznek elő, mint a gyengébben fejlett közösségekben, de ez nem vezet el odáig, hogy emiatt csökkenjen az összetartás és a szociabilitás érzete.

A konfliktusok konfliktustűrést is feltételeznek. Ezek a diszpozíciói a személyiség valóságos újjászületésének. Ha az igazi közösségekben a szellemi és fizikai újjászületésre vállalkozunk,

hogy a társulás által a személyiség a szabadságát is elnyerje, akkor — ENGELS szavaival — kerülni kell az egoizmust és az önfeláldozást egyidejűleg, mert mindkettő az egyének érvényesülésének meghatározott körülmények közötti szükségszerű formája, hogy közöttük csak látszólagos ellentétek vannak, mert valójában mindkettőnek a magánérdek a történelmi alapja. Az egyén és a közösség közti konfliktus olyan megközelítése, amelyben az egyén az altruizmust kénytelen választani „menekülése” kedvéért, a túlzó, rideg követelménytámasztással szemben, az érdekek érvényesítésének túlfeszítése miatt, az elidegenülés árnyékát vetíti ránk is. Az egyén ebben az aspektusban ugyanis elveszti közvetlen, konkrét kapcsolatait a közösséggel és ahhoz, mint valami „dologi hatalomhoz” viszonyul majd.

Ebből a szempontból pedig — ahogy ezt GAJDENKO állítja⁴⁸ — a személyiség és társadalom konfliktusainak kifejezésére vállalkozó modern irányzatok közül az egzisztencializmus vezet, vagyis már „elvitte előlünk a pálmát”.

Vissza kell tehát térnünk egy, a marxizmus talaján álló megállapodáshoz, s pontosan emiatt éppen MAKARENKÓHOZ. „Nekünk csak az osztaggal, az elsődleges közösséggel van dolgunk, nem az egyénnel. Ez a hivatalos forma. Lényegében ez éppen az egyénre irányuló hatás formája, de a forma párhuzamosan halad a lényeggel. Valójában az egyénnel van dolgunk, s ugyanakkor azt hangoztatjuk, hogy semmi közünk az egyénhez.”⁴⁹

Az egyén és a közösség mozgásának ez a dialektikus látásmódja kell tehát hogy átvegye minden metafizikus megközelítési próbálkozásaink szerepét. Korábbi meggondolásaink utólagos korrekciójára is részben ezért van szükség. Másfelől pedig azért is fontos, mert a nevelés folyamatában aktívan részt vevő gyermekek és fiatalok akcelerációs folyamatai is „új” meggondolásokra kell hogy késztesse. Napjaink fiataljai szellemileg legalább két-három évvel előbbre vannak, mint valamikori elődeik. Egyes kutatások szerint az érdeklődésük növekedése is számottevő — éppen a külvilág történései és a közösségi mozzanatok iránt —, amely együtt jár vállalkozási kedvük és az önértékelés képességeinek fokozódásával.⁵⁰

Ugyanakkor a polgári társadalomban erőteljesen előretörő konform magatartás, az egyre fokozódó alkalmazkodás jelei is megnyilvánulnak az ott élő ifjúságnál, amelyet nyilvánvalóan a mi fiatalságunk körében nem akarunk előidézni. Nem lenne célszerű olyan pedagógiai atmoszférát teremteni, amelyre EUGEN RAUDSEPP is figyelmeztet, hogy „a kölcsönös függőség fokozásával, a többségi szavazatokkal azonosítsuk az igazságot.”⁵¹

Hogy többször is visszakanyarodunk egy-egy polgári szerző megállapításához, ez ugyan az eklektika elkerülhetetlen bélyegeit is szükségképpen felidézi, mégis vállaljuk, mert a neveléstudományban a közösségről és a személyiségről kialakított jelenlegi sokféle nézet maga is nyomaiban talán pontosan ezekre a nézetekre vezethető vissza. Ezen túl azonban azt is láthatjuk, hogy több kérdésben támaszkodhatunk bizonyos meglátásaikra. Így például arra, amelyet az oktatás társadalmi funkciójára nézve tesz szavá TALCOTT PARSONS, hogy „az iskolázás azt a célt szolgálja, hogy az egyéneket a társadalomba integrálja, az uralkodó értékek, normák és eszmarendszerek intézményesítésével”. Másrészt, hogy az iskolázás gondoskodik „az egyén olyan képességeinek a kifejlesztéséről, amelyek a társadalmi szerep megfelelő betöltéséhez szükségesek”. Véleménye szerint bármely társadalom stabilitása és működése erre a szocializációra támaszkodik.⁵²

A társadalmi értékek, az értékhierarchia kérdései körül is viták folynak. Főleg a filozófiai szakirodalomban, de elkerülhetetlenül a pedagógiában is. LUKÁCS GYÖRGY, elemezve MAKARENKO pedagógiai rendszerét, az ő általa megalkotott közösség-meghatározásban ezt a mozzanatot is nagyon nyomatékosan kiemeli. A közösség az egyén számára olyan erkölcsi rendszer, mely lehetőséget teremt a legkülönbözőbb értékhierarchia kialakulására, a legkülönbözőbb magatartások kifejlődésére. HELLER ÁGNES szerint is, ha egy közösség értéktartalmára kérdezzük, akkor mindig az emberi lényeghez való viszonyára kérdezzük. Arra, hogy viszonylag, a többi közösséghez, közösséglehetőséghez képest mennyire bontakoztathatja ki az az emberi lényegét. Anélkül, hogy ezt akár a legkisebb részletességgel is kifejtjenők, csupán utalunk arra, hogy MÁRKUS GYÖRGY elemezve MARXot — egyesek véleménye szerint nem hibamentesen — az emberi lényegét kifejező érték kategóriák sorába a munkatevékenységet (objektíváció), a társadalmiságot, az univerzalitást, az öntudatot és a szabadságot veszi fel.

Sajnálatos módon a személyiség nevelésével foglalkozó irodalomban nem fordítunk kellő figyelmet és nem mutatunk fel vitakészséget sem a meghatározott egyéni és közösségi életformát megtestesítő értékrendszerek vizsgálatára és feltárására nézve, amely pedig mindig objektív kapcsolatban van az ideológia és az erkölcs meghatározott viszonyaival. Ezek, esetleg más érték kategóriák magukban foglalják, vagy potenciálisan kifejezhetik a más emberekhez és saját magukhoz fűződő kapcsolatok viszonyait, a társadalomhoz, a kultúrához fűződő kapcsolatokat is. Enélkül nehéz elképzelni a pedagógiai kutatást, vagy az ifjúságkutatást. Nem lehet megérteni — hogy legalább egy példát említsünk — az ifjúság

soraiban keletkező és elmúló divatokat, amelyeknek ugyancsak jelentős erkölcsi, politikai és világnézeti vonatkozásai vannak, amelyeket feltétlenül célszerű megismernünk.

Nehéz megfelelően értelmezni az iskolai élet viszonylagosan zárt rendszere, természetes módon keletkező behatárolódásai miatt a közösségbe társulásnak azt a jelentős motívumát, amelyet a makarenkói pedagógiában talál meg LUKÁCS GYÖRGY is, a szabadonválaszthatóságot.⁵³ A választás lehetőségének megteremtése a személyiség kibontakoztatásának egyik döntő láncszeme.

Ezt SÖREN KIERKEGAARD, az egzisztencializmus atyja is — bár más végkövetkeztetésre jutott vele — hangsúlyozza, hogy „maga a választás döntő jelentőségű az egyéniség tartalma szempontjából; a választással a személyiség a kiválasztottba merül, s ha nem választ, akkor elsorvad”.⁵⁴ Szerinte választás nélkül az ember megszűnhetne ember lenni.

Ez végtére is a mi számunkra még az eddigienél is jobban kiemeli a közösség jelentőségét, mert a választás realizálása ott csapódik le. Választás, szabadonválasztás, ezek a közösség kialakításának az igazi jelentőségénél — az iskolai objektív és szubjektív akadályozó körülményekre is tekintettel — elhanyagoltabb szempontjai. Pedig a közösség és az egyén viszonyának is ez a kulcsa. Megint KIERKEGAARD-ra hivatkozunk. „A személyiség éppen ezekben a dolgokban nyilvánítja ki a maga belső végtelenségét, így szilárdul meg.”⁵⁵

Nem tekinthető minden csoport közösségnek, de azzá válhatnak. Az egyes egyén érdekei, céljai és konkrét tevékenységei folytán egyszerre több csoportba is tartozhat. A csoportbatartozás, méginkább a közösségbe tartozás esetén számolunk azzal, hogy ez nem véletlenszerű, hogy külső és belső szükségszerűségből fakad, hogy az egyén esetében ez akkor a legerősebb, ha a társulás a szabad választás motívumaira épül. A közösség-hovatartozás ilyen bázisán fejlődik ki és jelentkezik a közösség minden tagja számára az érték- és normarendszer. Ez a közösségi mozgás tehát olyan integrációból áll, amely lehetővé teszi, hogy ne a közösség által lehessünk egyének, hanem egyének lévén közösséget választhassunk. Ez a szervezett, strukturált csoportegység a maga minden konkrét tagja számára vonatkozó értékrendje és az egyén viszonylag autonóm választása révén ad igazán teret az egyén kibontakozására.

LUKÁCS GYÖRGY Makarenko-tanulmányában kap helyet az a gondolat, hogy a közösség a maga erkölcsi normáit úgy szervezze meg, ha kell ítéljen bár szigorúan, de anélkül, hogy megbélyegezné az egyént, lehetőséget teremtve az újjászületésre. Cselekvéseinek sokoldalú lehetőségeivel, heterogenitásával pedig azt érje el, hogy mindenki kifejleszthesse igazi képességeit.

A szocialista közösségi nevelés nem az egyén elszigetelt nevelésére, hanem az egyén és a közösség viszonyának formálására vállalkozik, de mindenekelőtt abból a célból, hogy a személyiség szabadon bontakozzék ki és fejlődjék reális és eleven, fejlődő közösségben, a közösség által. A szocialista társadalom fejlődésének ez objektív követelménye és ennek alapján nevelésünk centrális elve is. PÉTRIKÁS ebben látja a kommunista nevelés legfőbb értelmét, annak a felismerésében, hogy „a szocialista társadalom szükségleteit csak pozitív közösségi gyakorlattal rendelkezők képesek érzékelni s egyéni életcéljaik közösségi motiválása lehet egyetlen záloga a közösségi és egyéni érdekek harmóniájáért folytatott küzdelem végső kimenetelének is”.⁵⁶

Ha az ember társadalomban él, akkor a nevelésben kiindulópontnak a társadalom meghatározott jellegét kell venni, amelyben az ember él. Azt a konkrét társadalmi-történeti időszakot, amelynek a strukturális problémáit egyáltalán érzékelni és egy-egy korábbi időszakhoz képest viszonyítani tudjuk.

SZÉCHY ÉVA is ezen a véleményen van, amikor ismert, közösségi alapkérdésekkel foglalkozó könyvében azt írja, hogy a szocialista társadalmi fejlődés, valamint a tanulóközösség nevelése elméleti és gyakorlati problémái fejlődésének új szakaszában új módon vetődik fel a személyiség formálása, az egyéni bánásmód kérdése a közösségben. Sajnálatosnak tartja, hogy miközben Makarenkónál helyet kapott a közösség „általános szabványprogramja” mellett az egyéni helyesbítések lehetséges aktusa is, addig nálunk „nem vált a tanulmányozás tárgyává: a közösség valamennyi tagja fejlődésének elemzése, az egyéni korrekció kidolgozása és olyan beillesztése a közösség tevékenységi programjába, amely a közösség tagjaival nemcsak mint tömeggel számol, hanem céljául tűzi ki az egyes személyiségek sajátos kibontakoztatását”.⁵⁷

Ennek az új, a mostani fejlődési periódusunkat jellemző helyzetnek legalábbis azokat a momentumait vizsgálva, amelyek a személyiségfejlesztésnek és kibontakozásnak a közösségen belüli elrendezését mutatják, azt mondhatjuk, hogy ma a személyiség új helyzetben van a közösségben. A személyiség szabadsága, bár el-

vontnak a szocializmus körülményei között sohasem volt mondható, most mindenestre még inkább reális közelségbe került. Ezt a körülményt legfeljebb a főként az önkormányzattal és az ifjúsági élet szocialista demokratikus feltételeivel kapcsolatos gyakorlati helyzetben jelentkező kispolgári anarchista nézetek felvetődése zavarja meg olykor.

A személyiség szabadságának egyes konkrét egyénekre vonatkozó kiérlelődése az interiorizálás és internalizálás lefolyásától függ, vagyis attól, hogy tökéletesen felismerjük, hogy a társadalmi követelmények objektíve a saját egyéni érdekeiket is szolgálják és ezek bensővé váljanak a közösség valamennyi tagjában. A személyiség ugyanakkor egyre több lehetőséget kap egyénisége sokoldalú kibontakozására, e tekintetben is folyton gazdagabb és reálisabb pedagógiai szituációkba kerül. Az egyén védettsége pedig jelszóból, közhelyből élő valósággá válik a fejlettebb közösségekben.

Ahhoz tehát, hogy képesek legyünk felismerni a közösség tagjai fejlődésének egyéni menetét, ezeket legalább érzékelnünk kell, s mellettük az embernek a valósághoz fűződő viszonyában mutatkozó kapcsolatokat — amelyekre a szociálpszichológiai kutatás hívja fel a figyelmet —, a személyiségnek a munkához, a társadalmi termeléshez való viszonyában, az objektív valósághoz való, megismerő viszonyában és általában a társadalomhoz fűződő viszonyában jelenlevő aktuális kapcsolatokat.⁵⁸

Nem azért keressük a személyiség eltérő jegyeit a mai, az adott közösségi viszonyok közepette, mert a személyiségnek, „mint a társadalmon kívül kuksoló lénynek” (MARX) mindenáron kiemelkedő szerepet szánunk. A személyiséget nem a szocializáció előfeltételének, hanem eredményének tartjuk. De az ember valóságos, konkrét személyiség. Amikor az ember—környezet rendszer dinamikus kapcsolatait összefüggéseiben látjuk, az organizmus és környezet reláció, a szubjektum—objektum viszony mellett sokkal behatóbban kell kutatnunk azt a konkrét összefüggést, amely a társadalom és az ember között fennáll, amelyben az ember mint személyiség lép fel.

Magyarán, azt valljuk, hogy az individualitásnak ma nagyobb mozgástérre van szüksége! Ez nem vonja maga után szükségképpen a közösségek lazulását. A közösségek különböző típusa és az individualitás fejlődése kölcsönhatásban van. Pozitívista törekvés, romantikus, érzelgős felfogás nélkül szeretnők erőteljesebbé tenni az iskolai közösségi nevelésben az egyéni iniciatívát. A marxi alapigazságnak keresünk nagyobb kifizetési lehetőséget amikor valljuk, hogy „a társadalmi tevékenység és a társadalmi élvezet semmiképpen sem csakis egy közvetlenül közösségi tevékenység és köz-

vetlenül közösségi élvezet formájában egzisztál”.⁵⁹ Ebből ered a személyiség autonómiájának problémája a közösségben és ezért előbb csak kérdezi MARX is: „az egyéni élet létezési módja a nembeli életnek egy inkább különös vagy inkább általános módja?”⁶⁰ A finom logikával, dialektikus megközelítésben adott választ is megkapjuk ugyanott. „Az ember — bármennyire egy különös egyéni is, ezért és éppen különössége teszi őt egyénné és valóságos egyéni közösségi lénné (kiemelés tőlem — S. Z.) — éppannyira a totalitás is, az eszményi totalitás, a szubjektív létezése a gondolt és érzett társadalomnak magáért-valóan.”⁶¹

Ma az iskoláinkban és más nevelőintézményekben megszervezett közösségalakzatok, mivel sajátos célokból alakulnak, az egyéniségnek is ennél fogva bizonyos képességeit jobban igénybe veszik, mint másokat. S ugyanígy azok az individuumok, akik a közösségi célok vonalában jobban tudják kamatoztatni már meglévő, vagy jelentkező képességeiket, több lehetőséget is kapnak individualitásuk fejlesztésére. Bizonyos, hogy ez nincs jól, s helyesebb lenne arra törekednünk, hogy azok is teret, kibontakozási lehetőséget kapjanak, akiknek a tehetsége nem fejleszthető a közösség direkt szándékaival optimálisan megegyezően. Meg kell hogy értsük, hogy ez a mai, modern fiatalság nevelésének és nevelhetőségének is alapvető kérdése, bár ez így kissé hangzatosnak tűnő dolog.

A közösség értelmét minden fiatal és gyermek kell hogy akceptálja és a szándék erre, mint látjuk, megvan bennük. A teljes identifikálódás e téren viszont csak akkor jöhet létre, ha a közösségi életben szélesedni látják a minden fiatal tehetsége számára lehetővé teremtő individualitásnak a reális közelségét és meglétét.

El kell hinnünk SZUHOMLINSZKI-nek: „A kommunizmus csakugyan a kollektívizmust állítja előtérbe. De a közösség lelkivilága és az egyén lelkivilága csak a kölcsönhatásban fejlődhet. Az ember sokat köszönhet a közösségnek, de közösség nem is létezhet, ha a kollektívát nem egymást kiegészítő gazdag lelkivilágú emberek alkotják.”⁶²

A személyiség potenciáinak ezt a gazdagságát és vele egyidejűleg a közösségnek a kibontakozását nekünk a szocializmusban igazán jól kell látnunk, mert ezt még a polgári irodalom is szembetűnően idézi fel elég sokféle módon. H. PIERON szerint a közösségen kívül rekedt gyermeknél még a beszédkultúra, a gondolkodásképesség, sőt az emberi mozgás sem lehet olyan tökéletes, mint ellenkezőleg, ha kifejezetten fejlett csoportba kerülnek nem annyira fejlett biopszichikai struktúrával rendelkező gyermekek, egészen korán.⁶³ WALLON sem csak a társas kapcsolatok fejlesztésének a közegeként értékeli a csoportot, hanem az egész személyiségfejlődés és tuda-

tosulás miatt. A közösséghez tartozás kötelezettsége tartja fenn magát a csoportot és ez szerinte nem is elsősorban érzelmi kapcsolatok kérdése.⁶⁴

A személyiségalakulásnak a nevelésszociológiai szakirodalom azt az aspektusát is felveti, amelyet a szaknyelv viszonyítási és vonatkozási csoport kifejezéssel jelöl meg. Ma, amikor a kortársi kapcsolatok növekvő tendenciáiról beszélünk s minden okkal, ennek felbecsülhetetlen jelentősége van a pedagógiára nézve is, hiszen ennek a kulcsa is a viszonyítás és a vonatkozás, vagyis hogy az egyes egyén a személyiség cselekvését és egész magatartását aszerint szabályozza, miként szabja azt meg nem mindig pozitív töltetű, de lehetőségében azzá fejleszthető, leginkább a saját kortársakból kitevődő vonatkozási egysége. Az önismeret és az önnevelés bázisa is ilyenformán adódik a közösségekben. A vonatkozási csoportok több közösség, csoport metszéspontjában helyezkednek el, s ez minél több közösséget jelent, annál nagyobb valószínűsége van „a személyiség másokétól való megkülönböztetésének” — ahogy ezt G. FRIEDMANN fogalmazta meg.⁶⁵

A jelenlegi, „forgalomban levő” közösségi koncepciók egyike-másika — és főként a gyakorlat — minimális stratégiával közelít a gyermekeinkhez. Fel kívánja karolni a közösségen belül jelentkező jó tulajdonságokat oly módon, hogy a nevelési céljaink és eszményeink hatósugarába eső vonásokat erősítő személyiségjegyeket képviselő egyedeket mozgósítja, hogy mintául szolgáljanak másoknak, hogy az utánzás, majd a követés modelljei legyenek. Ez a stratégia azt is feltételezi, hogy más személyiségeknél ugyanakkor a közösségbe táplált program megvalósításához minimális adottságokat talál.

Ennél pedig már nagyobb arzenállal rendelkezünk, hiszen még a polgári nevelési szisztémában gondolkodó KERSHAW is kevesli ezt a tendenciát és ezt a pedagógiai hadrendet. „Minket nemcsak az érdekel, hogy milyen minimális adottságai vannak a gyerekeknek, hanem főképpen az, hogy milyen módon lehet a maximumot kihozni belőlük. Nemcsak az elszigetelődött gyerekek, s nemcsak a haszontalan gyerekek gondolkodása és érzései, hanem minden személyiség. A gyermek a maga környezetében, beleértve a családi körülményeit is.”⁶⁶ SEGALnál is hasonló nézetet találkozzunk. „Minden gyermeknél és ifjúnál nemcsak a velük való törődést kell biztosítanunk, hanem hogy személyiségükkel szemben biztosítsuk számukra a kiemelkedést és mindenekelőtt a lehetőséget a tanulásra és a nevelésre.”⁶⁷

A modern, polgári társadalomban tapasztalható törekvések általános jellemzője, mivel felismerték, hogy az egyén a csoportok

sokaságához tartozik, a nevelést úgy megszervezni, hogy a legkedvezőbb szisztéma alakuljon ki, amelyhez az egyén törekvéseinek helyzetét viszonyíthatja.

A szocialista társadalom a maga egészében nem tekinthető közösségnek. Tőle függ mégis, hogy milyen konkrét lehetőséget teremt pozitív értéktartalmú közösségek kialakítására. A szocializmusban először nyílik lehetőség legalább elvileg arra, hogy a társadalom minden tagja számára olyan közösségi rendszer alakuljon ki, amelyben mindkét oldalt méltányoló jelentőséget adnak annak, hogy ez a közösségi struktúra „individuumokból szerveződött pozitív tartalmú közösségekből, illetve pozitív értéktartalmú közösségeket szervező individuumokból áll”. (HELLER)

Neveléstudományunk fejlődésének mostani állása viszont megköveteli, hogy ennek az egészséges egyensúlyi helyzetnek a megteremtése érdekében többet foglalkozzunk ellentmondásokkal terhes századunk kultúrájának általában és szocialista rendünknek különösen fontos, egyik központi problémájával, az emberrel. Az ember kérdéseivel csak az utóbbi tíz évben annyit foglalkozott a filozófia és a pedagógia, hogy a viták egyik kétségkívül központi témája lett.

S noha a közösségelmélet sem kidolgozott a marxista pedagógiában, mégsem nyugodhatunk bele abba a helyzetbe, hogy a személyiségről csak általában beszéljünk. Lehet, sőt bizonyos, hogy a személyiségelmélet kidolgozottabb konstrukciója majd a szocialista közösségelmélet teljesebbé tételét eredményezi. Ennélfogva felfigyelünk HEIDEGGER szavaira, de megpróbáljuk meghaladni. Minthogy az emberről sokat és egyre többet tudunk, az az érzetünk, hogy nagyon keveset mégis, a teljességhez képest. „Egyetlen kor számára sem lett oly kérdésessé az ember, mint a mi korunk számára.”⁶⁸

A személyiségnek — a mai, egyre több kibontakozási lehetőséget és vele a kapitalizmusban elháríthatatlan akadályokat, nálunk átmeneti, könnyebb, nehezebb ellentmondásokat teremtő világban — ANTONIO GRAMSCI érzékelteti a valódi, nagy jelentőségét, amikor a létezés valósága és a valamivé levés perspektívája közé emel hidat. Ha jól meggondoljuk — írja GRAMSCI —, rájövünk, hogy e kérdésfeltevéssel: micsoda is az ember? — tulajdonképpen azt kérdezzük, mivé is lehet az ember, vagyis, hogy az ember uralkodhat-e a sorsán, kialakíthatja-e, megteremtheti-e a maga életét.

Az ember folyamat, állandó fejlődésben van, ennélfogva a személyiség pedagógiai lényege is csak ebben lehet: kitapintani és felismerni a benne rejlő fejlődési tendenciákat. Emiatt tesszük vizsgálat tárgyává a személyiségnek és a közösségnek a kapcsolatát is.

Meg kell találnunk tehát adott pillanatban ezeknek a „fejlődési tendenciáknak a kifejezését”.⁶⁹

Sorra kell vennünk a személyiség rokonfogalmait. Ezek pl. ember, egypén, egyéniség stb. A tudományban nem azonos a jelentésük. Az egypén az ember, a biológiai nem, vagy egy társadalmi csoport egyedi képviselője. Az egyéniség azt a sajátosat, különöset jelöli meg, ami megkülönbözteti az embert a többitől és egyaránt magában foglalja a természeti és a társadalmi, a fizikai és a pszichés, az átöröklés és az ontogenezis folyamatában jelentkező tulajdonságokat. A személyiség jelenti a konkrét individuumot, személyt mint a tevékenység szubjektumát egyéni sajátosságainak (egyes) és társadalmi szerepeinek (általános) egységében. Személyiségen az egypén társadalmi sajátosságát, a benne összpontosuló társadalmilag jelentős vonásokat értjük, melyek az adott személynek más emberekkel való kölcsönhatása során alakultak ki (közösség), s ezt a személyt a munka, a megismerés, s az érintkezés szubjektumává teszik.

A személyiség intraindividuálisan történt megközelítése lehetőséget teremt arra, hogy az egyént és sajátosságait, pl. a barátság szempontjából a szubjektum személyes mozzanatait, tárjuk fel, interindividuálisan, vagy interperszonálisan pedig a barátságot mint viszonyt. A két megközelítési mód feltételezi a másikat, az egypének kölcsönhatására befolyással vannak a személyiség jellemvonásai.

Az emberi személyiség nem statikus, hanem dinamikus jellegű, a külső hatások és az ember tevékenysége következtében állandó változásokon megy keresztül. Különösen változékony elem a személyiség tartozékai között a jellem, amely észrevehetően módosul minden lényeges és tartós társadalmi környezeti változás esetén. Ezen mindenekelőtt a közösséget értjük, az embereket, de az általuk alkotott tárgyakat, kulturális és egyéb eredményeket, intézményeket stb. Ez a kölcsönhatás adja az alapját a jellem és a tudat, a szokások, a meggyőződés és a magatartás formálásának, a tudatos nevelőtevékenységnek.

A személyiség általános irányultsága az egyéniség célkitűzéseiben, terveiben, világnézetében és erkölcsi meggyőződésében nyilvánul meg, vagyis kifejeztem a társadalmi hatások és kölcsönhatások terméke. Így bontakozik ki a más emberekhez fűződő kapcsolata, cselekvésmódja, jelleme, sőt bizonyos mértékig még a képességei is. A társadalmi követelményeknek a magatartásban való érvényesítése elsősorban a személyiség erkölcsi arculatától függ. A személyiség erkölcsi arculata az egypén társadalmiasultságának fokát és minőségét jelzi. Azt fejezi ki, hogy a társadalmi köve-

telmények mennyire váltak a személyiség részévé, milyen mértékben tudatosultak a társadalmi követelmények mint egyéni érdekek, milyen szerepet töltenek be az erkölcsi motívumok a cselekvésgondolat kialakulásában és az erkölcsi szilárdságban.

Az ifjú nemzedék nevelése során a személyiség fejlődése alapját illetően tekintetbe kell vennünk, hogy miként bontakoznak ki a személyiségfejlődés általános emberi vonásai. El kell különítenünk ezeket az általános tartalmi és formai személyiségvonásokat, amelyek a szocialista személyiséghez okvetlenül hozzátartoznak, azoktól, amelyek tipikus és egyéni tulajdonságok pl. az érdeklődés, a vérmérséklet különbözőségeiből származnak. Ezek nem érintik a személyiség lényegét, de — KELEMEN szerint — stílust, formát, színezetet kölcsönöznek neki. „Az ezekben megmutatkozó változatosság az életet és a nevelést is színesebbé és gazdagabbá teszi.”⁷⁰ Erre vonatkozik MARX megállapítása is: „a személyiség lényege nem a szakálla, a vére, az elvont fizikai természete, hanem társadalmi minősége”.⁷¹

A személyiség lényegét kifejező személyiségtényezőket sokféle felosztás szerint közelítik meg, főleg a pszichológiai szakirodalomban. GUILFORD és ZIMMERMAN az alábbiakat tartja ezek közül fontosnak: aktivitás, önuralom, önakaratának keresztülviteli készsége, társas beilleszkedés, érzelmi stabilitás, tárgyilagosság, barátságosság, a gondolkodás befelőlirányulása, közösségi együttműködési hajlam, férfiasság vagy nőiesség. A pszichológiában ennél elfogadottabb a személyiségtényezők hármas felosztása, az értelmi, érzelmi és akarati tényezők számbavétele. GEGESI négy mozzanatban ragadja meg ugyanezt. GARAI szerint: „A marxista pszichológia a személyiség fejlődését és tevékenységét a tevékenységnek, a tárgyiságnak, a társadalmiságának és történetiségnek történelmi materialista módon értelmezett összefüggéseiben vizsgálja.”⁷² Az ember személyiségének alakulása döntően attól a tevékenységtől függ, amellyel környezetének átalakításában részt vesz. Törvényszerű tehát: minél nagyobb társadalmi terepen végez intenzív és hatékony tevékenységet az ember, annál sokoldalúbban bontakozik ki a személyisége.

A személyiség sajátosságai, beleértve még az öröklött sajátosságokat is, a történelmi-társadalmi, környezeti hatások eredményei, s így ezeknek a sajátságoknak az átalakítása maga is ezeknek a hatásoknak a megváltoztatásával képzelhető el és megy végbe. A tulajdonképpeni kérdés tehát nem az, hogy ezek a hatások milyen mértékben játszanak szerepet a személyiség formálásában, hanem hogy ezeket milyen módon lehet a személyiség nevelése szempontjából jól felhasználni.

A személyiséget bizonyos értelemben a történelmi-társadalmi, környezeti hatásoktól vezérelt rendszernek foghatjuk fel. Ebbe beletartozik a struktúra, a szerkezet is, amely a „vezérlést” felfogja. A vezérlés a személyiség cselekvéseiben manifesztálódik. A cselekvések viszont eredményeiktől függően új attitűdöket, új funkcionális kapcsolatokat hoznak létre az idegrendszerben, a személyiség adatfeldolgozó rendszerében, amelynek alapján a cselekvés maga is és visszahatólag a feldolgozó funkciók is — a döntések, érzelmek, megismerési folyamatok — fejlődnek, pontosabbakká, változatosabbakká válnak.

A személyiség mindegyik emberi viszonya, az érzékelés, a gondolkodás, az akarat stb. az emberi valóság elsajátítását feltételezik, az pedig az emberi valóság tevékenykedése (MARX). „Az individuum valóságos lelki gazdagsága teljes egészében valóságos viszonyainak gazdagságától függ.”⁷³ Ezért törekszik az ember környezetének olyan szerkezetet adni, mely szükségleteit kielégíti és valóságviszonyainak teljességét teremti meg.

A személyiség fogalmával kapcsolatban tehát minden jelenségnek anyagi vonatkozása van. „... A pszichikus jelenségek magyarázatában az anyagi világgal kölcsönös viszonyban álló emberből mint anyagi lényből indulunk ki...” Ezek „az ember természeti és társadalmi lététől és annak törvényszerűségeitől függnek és abból leszármazottak”⁷⁴ RUBINSTEIN gondolatait idézve, még egy megfogalmazására hívjuk fel a figyelmet: „... bármely pszichikus jelenség magyarázatakor a személyiség úgy jelentkezik, mint a belső feltételek egységbe fonódó összessége; e feltételeken mint prizmán megtörik minden külső behatás.”⁷⁵ S e gondolatokat az etikában kiformálódott, ott először megfogalmazott követeléssel egészítjük ki, hogy a személyiség mindig tartalmazza mások integráns mozzanatait is, másoktól való elszakíttóságban nem szemlélhető. Az általános emberinek a maga teljességében és közvetlenségében kell integrálódnia az individualitásában.

Közösség és individualitás

A közösség életének fontos fejlődéstörvénye a fokozatos eszmei integrálódás és a szervezeti differenciálódás. A közösség tartalmilag a folytonos egységesülésben fejlődik, szervezeten pedig egyre tisztábban jelennek meg az egyes funkciók, s egyre inkább elhatárolódnak. Ugyanakkor a közösség tagjainak „interrelációi” is tisztázódnak (KELEMEN).

A közösségek egyre tökéletesebb rendje, differenciálódása, szervezeti kiépülése nemcsak strukturálisan jelzi a fejlődést, hanem

ezzel egyidejűleg más oldalról azt is, hogy a csoportvélekedések, a „közvélemény”, a tartalmi követelmények tekintetében is jelentős az előrelépés. Ezek az igénytámasztások integrálódnak és egyre differenciáltabban mutatnak rá a közösségben helyet foglaló személyiségek helyére, státusára, funkciójára és egyre inkább teszik lehetővé az egyéniségek integrálódását a közösség egész politikai, eszmei, erkölcsi világával. Az osztályok közösségeinek tudatos fejlesztése megköveteli az osztály közösségi életének a pontos ismeretét, hogy a tanulók interperszonális, interindividuais kapcsolatait képesek legyünk érzékelni és feltárni. Ebben a megismerő munkában van komoly szerepe — többek között — a szociometriának. A tanulók egész élettevékenységét átfogó tapasztalataink és ismereteink kiegészítésére alkalmazhatjuk az ő „valóságos” kapcsolatainak a szociometriai eszközökkel feltárt ismereteit és kellő óvatosság mellett ez nagyobb lehetőséget teremt a tervszerűbb és differenciáltabb pedagógiai munkához.

A személyiség anyagi életfeltételeiről már szóltunk, arról, hogy a személyiség struktúrája milyen kapcsolatban van a létviszonyokkal. Az anyagi életfeltételek meg nem határozzák ugyan, a szükséges alapot viszont megteremtik a különböző személyiségek által megfogalmazott szükségletek kielégítésére, ösztönzésére vagy fékezésére. Emellett nagy szerepe van még a meghatározott ideológiai és a szociális klímának, amelyben a személyiség él, nevelkedik, az egyes tanulók társadalmi kapcsolatainak, az étellel kapcsolatos aktivitásának, vagy passzivitásának. Ezt a személyiség — és végső soron, áttételesen — társadalom relációt társadalmi, bizonyos fókig nemzeti és kortársi kapcsolatok közvetítik. Ahhoz, hogy megfelelő képet nyerjünk a személyiség meggyőződéséről, attitűdjeiről, orientációjáról, egybe kell vetnünk nézeteit, magatartását, egész emberségét a társadalomban és a közvetítő közegekben kialakított és általánosan elfogadott normákkal és kritériumokkal.

A társadalmi kapcsolatokban, a közösségen belüli személyiség-felerősödés lehetőségében, a kiteljesedésben bizakodók lehetünk. Ma már végképp nem egyeztethetjük nézeteinket MONTAIGNE megállapításával, hogy „messzebb van az ember az embertől, mint bármelyik állattól... Életünk legsúlyosabb parancsa: maradj meg önmagadnak”. Ez már a descartesi felfogással sem egyezett meg, amely hangot adott annak, hogy „minden ember köteles... mások javán munkálkodni, s valóban semmit nem ér az, aki nincs hasznára másoknak”.

Az egyén átlényegülése általánossá, felerősödése a másokkal való, akárcsak mennyiségi relációban mutatkozó kapcsolatok által — ez is már a XVIII. században élő egyik francia természettu-

dósnál hangot kapott, aki ugyan még nem ismerte a fejlődés elméletét, de filozofikus érzéssel megsejtette. „Az egyén legyen bármiféle — írja BUFFON —, semmi a világegyetemben; száz egyén mindig semmi; a fajták a természet kizárólagos egyedei; örök lények, ugyanolyan régiek, ugyanolyan maradandók, mint ő... Nem hasonló lények összességei, hanem egy számtól, időtől független egész, egy mindig élő, mindig egyforma egész.”

CHÂTEAU a fejlődéstörvények ismeretében már messzebb láthat, ezért bátrabb összehasonlításokat is eszközöl. „Míg az állat beéri természetének fejlesztésével, az ember kiépíti a maga természetét.”⁷⁶ Az „építkezés” elemei a társadalmi érintkezés komponensei, amelyek fokozzák az ember cselekvési lehetőségét, sőt, ahogy MARXnál látjuk, még az egyes személyiségek teljesítőképességét is, versengést létesítenek és az „animal spirits” sajátos felgerjesztését idézik elő.⁷⁷

A szociális tényezőknek mégsem tudunk olyan, a személyiség-fejlődésben egyedülálló jelentőséget tulajdonítani, mint teszik ezt a polgári szociálpszichológusok többnyire, legalábbis ADLER, FROMM, HORNEY, SULLIVAN és mások. Ők a szociális szükségleteket mindennél nyomatékosabbnak tudják be, mert az ember alapérzése, hogy egyedül, izolálva, a vele szembeni potenciálisan „ellenséges” világnak kiszolgáltatva érzi magát. A belső magány nem lehet az individuum jellemzője és ennek elviselhetetlenségét a kompenzált közösségbe menekülésben nem tartjuk elfogadható emberi főmotívumnak. A sajátos emberi életviszonyok az „embernek levés” folyamatos megtanulásából tevődnek ki. Minden normális emberi személyiség rendelkezik azokkal az adottságokkal és lehetőségekkel, hogy megtanulhat embernek lenni, de ezeket az adottságokat nem lehet misztifikált késztetésekkel magyarázni. A menekülés, a félelem nem pozitív rugói a szociális egyesülésnek, sőt interferenciában vannak az emberi társadalomban szükségképpen keletkező akadályok, nehézségek elleni harcral. Ezek gyakran az agresszivitásnak vagy a harc feladásának az érzéseit váltják ki. Az individuum alapjaiban véve pozitív értéktartalmú egyed, akinek pontosan emiatt szüksége van az önmaga és a világ megismerése céljából pozitív értéktartalmú szociális egyesülési lehetőségekre, közösségekre. „A civilizáció, az emberi haladás nyitja a közösségi érzésben van. Ami az egyeseknek lehetetlen, lehetséges a sokaságnak” (SZÉCHENYI).

Az individuum lényegéhez tartozik nem a menekülés, vagy a félelem elemére épülő, hanem a közösségbe-tartozás pozitív érzésére támaszkodó, szabad választás attitűdjén álló társadalmasodás. A személyiség egyik legdöntőbb jellemzője éppen az, hogy milyen

közösséget, társulásokat választ. A menekülésből táplálkozó szociális egyesülés nem vezet el okvetlenül ahhoz, hogy az individuum pozitív értéktartalmú közösségekre találjon. Enélkül pedig, noha abban lényegesen jobban érezheti magát, mint a magányban, mégsem kapta meg a saját adottságait, tehetsége kiműveléséhez szükséges teret és lehetőségeket. Így pedig nem juthat el az igazi individualitáshoz, legfeljebb a partikularitásig, noha attól „menekül” éppen.

A partikuláris embernek a nembeliségre találása azt kívánja meg legelőbb, hogy a személyiség és partikularitásának felváltását tudatos választással, szociális kapcsolódással érje el, hogy ennek alapján kapcsolódjon be abba a mozgásba, amely az ember társadalmi összetevékenysége tekintetében tapasztalható, így alkalmazkodják a közösség és a társadalom szokásaihoz, normáihoz, követelményeihez.

Az ember csakis így tud és ilyen mértékben individuummá válni, amilyen módon és mértékben képes a közösségi és társadalmi szintézisre és integrációra. Amilyen módon és mértékben individualitását egyszersmind szocializálja, tudatosan elfogadja, céljaivá és törekvéseivé nemesíti a közösségi és társadalmi célokat és eszményeket, válik a közösség integráns tagjává. Ez az út vezet a személyiségtől a közösség felé és megfordítva, a közösségtől — a marxizmusban megfogalmazott — individualitáshoz. Ezek folyamatok, amelyek átjárják egymást, s ettől a közösség is, a személyiség is fokozatosan gazdagodó lelkivilággal képes rendelkezni.

JEGYZETEK ÉS IRODALOM

1. L. ANCEL ÉVA előadásának tézisei, az MTA Neveléstudományi Bizottságának e témával foglalkozó, 1971 áprilisi ülésén.
2. A. GRAMSCI: Marxizmus, kultúra, művészet, Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1965, 47. old.
3. L. FEUERBACH: Válogatott filozófiai művei. Akadémiai Kiadó, Bp. 1951, 259. old.
4. MÁRKUS MÁRIA — HEGEDŰS ANDRÁS: Közösség és individuum. Kortárs, 1970. december, 1925. old.
5. Uo.
6. MAKARENKO Művei V. köt. Akadémiai Kiadó—Tankönyvkiadó, Bp. 1955, 420. old.
7. MARX—ENGELS Művei, I. köt., Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1957, 407. old.
8. MARX: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1962, 50. old.
9. PETRIKÁS ÁRPÁD bevezető tanulmánya a „Közösségi tevékenység, iskolai önkormányzat” c. kötethez. Magyar Pedagógiai Társaság, Bp. 1969. 9. old.
10. J. L. MORENO és Z. MORENO előadása a moszkvai pszichológiai kong-

- resszuson 1966-ban. Közli: PATAKI: Csoportlélektan. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1969, 69. old.
11. PETRIKÁS Á. i. m. 9. old.
 12. V. A. SZUHOMLINSZKIJ: Közösségi nevelés és páros pedagógia. Köznevelés, 1971, 1. sz. 29. old.
 13. L. HELLER ÁGNES: Közösség és individualitás. Kritika, 1968. 5. sz.
 14. L. A. N. LEONTYEV: Ember és kultúra. Valóság, 1966, 7. sz.
 15. J. PIAGET: Válogatott tanulmányok. Gondolat Könyvkiadó, 1970, 456. old.
 16. Vö. H. MARCUSE: One-Dimensional Man. Boston, 1964
 17. BOUGLÉ: Les idées égalitaires. Páris, 1925, 139. old.
 18. Vö. M. SHERIF: An Outline of Social Psychology. New York, 1948
 19. Vö. S. FREUD: Massenpsychologie und Ich-Analyse. London, 1921
 20. Vö. ZABOROWSKI: Társadalomlélektan és nevelés. Varsó, 1962
 21. HEGEDŰS ANDRÁS: Egy igen rekonszenves — tehát igen veszélyes illúzió. „Budapest”, 1968. május
 22. W. HELLPACH: Sozialpsychologie. Stuttgart, 1951, 575. old.
 23. Vö. ORTEGA Y GASSET: A tömegek lázadása. Bp. é. n.
 24. MARX: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1962, 79. old.
 25. E. FROMM: New Knowledge in Human Values. New York, 1959, 164. old.
 26. Vö. NEMES FERENC—SZELÉNYI IVÁN: A lakóhely mint közösség. Akadémiai Kiadó, Bp. 1967, 64—65. old.
 27. ZSILINA—FROLOVA: Fogyasztás, személyiség, ifjúság. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1970, 27. old.
 28. A „választás” elemének a modern polgári és a szocialista filozófiában való jelentkezésére még visszatérünk, de csak jelzésszerűen, anélkül, hogy ennek a különböző megközelítési módnak a lényegét feltárhatnánk. A szóhasználat mindenesetre ugyanaz, de a kifejezés tartalmilag egészen mást jelent.
 29. BÖSZÖRMÉNYI—MOUSSONG-KOVÁCS: Orvosi Pszichológia. Tankönyvkiadó, 1967, 70. old.
 30. Uo. 71. old.
 31. Vö. A. N. LEONTYEV: Ember és kultúra. Valóság, 1966, 7. sz.
 32. GÁSPÁR LÁSZLÓ: Pedagógiai világgépünk és Makarenko. Valóság, 1965, 2. sz. 15. old.
 33. L. PATAKI FERENC: A nevelés logikája és a „pedológiai technika”. Valóság, 1965, 4. sz. 56. old.
 34. Vö. J. PIAGET: Az új nevelés módszerei. (Országos Pedagógiai Könyvtár, dokumentációs anyag.)
 35. J. PIAGET i. m.
 36. L. GYÖRGY JÚLIA: A nehezen nevelhető gyermek. Medicina Könyvkiadó, Bp. 1965, 143—144. és 152. old.
 37. GÁSPÁR—SARKADI: Gondolatok a nevelés forradalmáról. Valóság, 1968, 10. sz. 6. old.
 38. GÁSPÁR L. i. m. Valóság, 1965, 11. sz. 18. old.
 39. L. MOLNÁR ERIK: A dialektikus materializmus és a történettudomány. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1962, 191. old.
 40. GARAI LÁSZLÓ: Személyiségdinamika és társadalmi lét. Akadémiai Kiadó, Bp. 1969, 37. old.
 41. BÁRSONY JENŐ bevezető tanulmánya „Az iskolai közösségi nevelés” c. kötethez. Tapasztalatgyűjtemény. Tankönyvkiadó, Bp. 1964, 10. old.
 42. PETRIKÁS ÁRPÁD: bevezető tanulmány az MPT közösségi kiadványához, 1969, 7. old.

43. ÁGOSTON GYÖRGY: Neveléelmélet. Tankönyvkiadó, Bp. 1970, 274. old.
- 44—45. Uo. 275. old.
46. PATAKI FERENC: A nevelés logikája és a „pedagógiai technika”. Valóság, 1965, 4. sz. 55. old.
47. ANCSÉL ÉVA: Művészet, katarzisz, nevelés. Tankönyvkiadó, Bp. 1970, 89. old.
48. GAJDENKO: Az egzisztencializmus és a kultúra. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1966, 12. old.
49. MAKARENKO Művei. V. köt. Akadémiai Kiadó—Tankönyvkiadó, Bp. 1955, 155. old.
50. VÖ. WOLFGANG HOCHHEIMERI: Bild der Wissenschaft 1967. 12. számban megjelent tanulmányával.
51. VÖ. A műszaki fejlődés gazdasági és társadalmi hatása. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1965-ben megjelent kötetével. EUGEN RAUDSEPP tanulmánya, 135. old.
52. TALCOTT PARSONS: The School Class as Social System: Some of Its Functions in American Society. Harvard Ed. Rev. 1959
53. VÖ. LUKÁCS GYÖRGY: A. Makarenko: Az új ember kovácsolása. Nagy orosz realisták — szocialista realizmus. Szikra, Bp. 1952, 153—209. old.
54. L. SÖREN KIERKEGAARD írásaiból. Gondolat Könyvkiadó, 1969, 197. old.
55. Uo. 201. old.
56. PETRIKÁS Á. i. m. 11. old.
57. SZÉCHY ÉVA: A közösségi nevelés útjai a középiskolában. Tankönyvkiadó, Bp. 1967, 194. old.
58. L. HANS HIEBSCH—MANFRED VORWERG: Bevezetés a marxista szociálpszichológiába. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1967, 52. old.
59. MARX: Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1962, 70. old.
- 60—61. Uo. 71. old.
62. SZUHOMLINSZKIJ i. m. 30. old.
63. H. PIERON: De l'Actinie à l'homme. Paris, 1959.
64. WALLON: A szociabilitás fejlődési fokozatai a gyermeknél, Enfance 1959 és WALLON: A környezet, a csoport és a gyermek lelki fejlődése. Enfance, 1959 (Országos Pedagógiai Könyvtár, dokumentációs anyag)
65. L. G. FRIEDMANN: Problèmes humains du machinisme industriel. Paris, 1954
66. VÖ. J. D. KERSHAW: Forward Trends. International Conference on the Backward Child, 1962
67. L. S. S. SEGAL: No Child is Ineducable. London, 1967
68. M. HEIDEGGER: Kant und das Problem der Metaphysik. 1951. 190. old.
69. C. ARGYRIS: Personality and Organization. New York, 1959, 49. old.
70. KELEMEN LÁSZLÓ: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp. 1967, 133. old.
71. MARX: A hegeli államjog kritikája. Marx—Engels Művei I. köt. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1957, 221. old.
72. GARAI LÁSZLÓ: Személyiségdinamika és társadalmi lét. Akadémiai Kiadó, Bp. 1969, 112. old.
73. MARX—ENGELS Művei III. köt. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1960, 36. old.
74. SZ. L. RUBINSTEIN: Lét és tudat. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1962, 352. old.
75. Uo. 326. old.
76. L. CHÂTEAU: La culture générale. Paris, 1960
77. MARX: A tőke, I. köt. Szikra, 1955, 306. old.

ПРОБЛЕМЫ ТОЛКОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ В КОЛЛЕКТИВЕ
(ЛИЧНОСТЬ И КОЛЛЕКТИВ)

Автор подчеркивает, что ведутся оживленные споры по вопросам воспитания в коллективе не только в нашей стране и в других социалистических странах, но и в капиталистических. Он считает необходимым выделить те вопросы, которые вызвали наиболее обостренные споры, и внести в связи с последними некоторые предложения. Из многочисленных вопросов, несомненно очень волнующих специалистов, он выдвигает единственный вопрос — взаимоотношение между коллективом и личностью, пытаясь осветить его с разных точек зрения. Анализируя проявление в наши дни общественной потребности в коллективности, автор останавливается на тех искажениях, которым эта потребность иногда подвергается в специальной литературе. С другой стороны, он рассматривает буржуазные взгляды, которые противостоят как коллективу, так и личности, ибо они проявляют либо чрезмерно отрицательное отношение к обоим, либо отдают чрезмерное предпочтение одному из них. Автор останавливается на проявлениях этих взглядов в отечественной научной литературе и в педагогической практике.

Автором перечисляются и анализируются те направления, которые искажают контакты коллектива с личностью как путем чрезмерного подчеркивания их значения, так и путем их недооценки. При этом рассматриваются биологические основы педагогики, правильный подход к детям, реальное проявление интересов в обществе и в школе.

Автор статьи, наконец, подытоживает положения марксизма—ленинизма, касающиеся правильной оценки и анализа личности и коллектива, и пытается дать новую формулировку гармонии между коллективом и личностью: гармонии, которая предоставляет возможность для оптимального развертывания индивидуальности, как общего и естественного человеческого стремления, и одновременно для осуществления идеалов коллективного человека на более реальной почве.

Salamon, Zoltán

PROBLEMS OF INTERPRETATION IN GROUP EDUCATION
(PERSONALITY AND COMMUNITY)

Attention is drawn to the fact that the questions of group education are the subject of important and heated discussions not only in Hungary but both in the bourgeois and in the Socialist countries. He considers it necessary that the crucial issues in these discussions be found and in this regard he offers some suggestions. Among the great number of undoubtedly very exciting problems the author emphasizes only one, viz. the relationship between community and personality and tries to approach this from several sides. On the one hand, he analyzes in what way community and a social need appears nowadays and how it is distorted in the literature. On the other hand, he touches upon bourgeois views which are out of harmony with both community and personality, because they exhibit attitudes that are excessively rejecting, or overemphasizing, either factor. The author treats of the

emergence of these attitudes also in our domestic literature and practical life.

He enumerates and analyzes the trends distorting the relationship between community and personality, either by an apparent overemphasis of the importance of one of the factors or by degrading them on some basis. In combination with this, the author discusses the foundation of pedagogical biology, the right way of viewing the child, the concrete emergence of motives in society and in school.

Finally, the study summarizes the statements of Marxism concerning the proper evaluation and analysis of personality and community and attempts to define in a new way the harmony between personality and community, with individuality unfolding in an appropriate way, as a general and natural human endeavour, and with the ideal of man in the community being realized on a more realistic basis.

Közismert, hogy valamely tudomány egzisztálásának általában két kritériuma van: az önálló tárgy és e tárggyal adekvát speciális kutatási metodika. Vannak olyan felfogások, melyek e kritériumok közül az elsőt is elegendőnek tartják valamely tudomány önállóságához; számunkra azonban úgy tűnik, mindkettőre szükség van ahhoz, hogy elmondhassuk valamely diszciplínáról: az valóban tudomány. A pedagógia esetében — a vele kapcsolatos problémák, terminológiai tisztázatlanságok s magából a tárgyból adódó speciális nehézségek miatt — különösen célszerű mindkét kritériumhoz ragaszkodni.

Megállapítható azonban, hogy tudományelméleti vonatkozásban a pedagógia egyik kritériuma sem eléggé kifejtett; mindkettővel kapcsolatban többféle probléma jelentkezik, habár ma már eléggé biztonságosan konstatalható olyan konszenzus, mely szerint itt kétségtelenül adva van a speciális tárgy és megvannak a speciális kutatási módszerek is.

Mit értünk azonban a speciális tárgyon? Erre általában az a válasz: természetesen magát a nevelést, az ember céltudatos alakítását. És ez valóban kézenfekvő. Közelebbről megvizsgálva azonban a dolgot, azt találjuk, hogy a neveléssel kapcsolatos definíciók jelentősen különböznek egymástól s ez már magában véve is bizonytalanná teszi a tárgy értelmezését. Emellett úgy áll a dolog, hogy bár a helyesen felfogott nevelés, a céltudatos és szervezett hatásoknak ez a rendszere a nevelési gondolkodás és tevékenység valódi tárgyát képezi ugyan, mégis magának a nevelésnek a definíciójával nem egyszerűen magát a tárgyat jelöltük meg, hanem alakító hatások lényegének funkcionális és dinamikus jegyeit ragadtuk meg. A tárgyon viszont — filozófiailag kifejezve — nem annyira a funkcionálist, hanem a szubsztanciálist értjük, amely elvileg-logikailag adva van akkor is, amikor a funkció ilyen vagy olyan irányban eltorzulva valósul meg. Úgy tűnik tehát, hogy szükséges, vagy legalább is nem felesleges itt valamelyes differenciálást végeznünk s azt a véleményt megkockáztatnunk, hogy a

pedagógia tárgyának meghatározásakor nem egyszerűen a nevelés fogalmát jelentő definíciót ismétljük meg, hanem ennek mintegy a komprimált változatát, esszenciáját, az abban jelzett folyamat és tevékenység szabályozó paradigmáját, alapvető irányultságát, elvileg megragadható kiterjedtségét. S hogy ennek következtében a pedagógia tárgya és a nevelés definíciója oly szoros értelmű korrelációban vannak, hogy a tárgyban bekövetkező változásnak nyilvánvaló kihatásai vannak a tevékenység és folyamat mibenlétét feltáró definícióra, a nevelés-definíció tartalmi jegyeinek változása, bővülése pedig szükségszerűen visszahatással van a nevelés tárgyra.

Ezzel a korrelációval kapcsolatban egy sajátlagos ellentmondást már itt megemlíthetünk. Ha ugyanis a nevelés-fogalom csak általánosan kifejtett (mondjuk annak megállapítására korlátozódik, hogy a nevelés nem más, mint „az ontogenetikus fejlődés elősegítése”, vagy: „intencionális aktus”), akkor a tárgymeghatározásnak szükségképpen részletesezbbnek kell lennie. És megfordítva: ha a nevelés-fogalom kifejtése részletes, tartalmazza mindazokat a társadalmi-történelmi kritériumokat, amelyek a nevelés mint „örök” kategória mellett a nevelés történelmi és osztályhelyzetére vonatkozó nélkülözhetetlen utalásokat is feltüntetik, akkor a tárgymeghatározás lehet jelzésszerű, minthogy itt olyan egymást majdnem fedő, de mindenképpen a legszorosabb kapcsolatban levő fogalomról van szó, melyek egymástól függetlenül és függetlenül nem gondolhatók.

A kérdés ilyen általánosságban mozgó fejtegetése helyett azonban célszerű a konkrétebb analízishez folyamodni. Ezzel kapcsolatban — első helyen — tanulságosnak ígérkezik vázlatos történelmi visszapillantást tenni s azokat a nézeteket mérlegelni, melyek idevonatkozóan a korábbi időkből rendelkezésünkre állnak.

Érdeemes elindulni annak megállapításából, hogy HERBART, akit a polgári pedagógiai szakértők a tudományos pedagógia megalapozójának tekintenek, a pedagógiát még nem tekintette többnek, mint a filozófia egy részének; ebből következően ő nem állította (s nem is állíthatta), hogy a pedagógia önálló kutatási területtel rendelkező tudomány. Ha ez így van, akkor a speciális tárgyat e tudomány számára nehéz volna HERBART koncepciója alapján megadni.

Ez annál is érdekesebb, mert röviddel előtte KANT már figyelemre méltó megállapításokat tett a pedagógia tárgyával kapcsolatban. A XIX. század elején (1803-ban) megjelent (és RINK által még KANT életében összeállított) „Immanuel Kant über Pädagogik” c. mű alapján FINÁ CZY ERNŐ ezt mondja:

„Kant volt az első, aki élesen felismerte a pusztá empíria elégtelenségét; aki hirdette, hogy a pedagógia nem érheti be alkalmi megfigyelésekkel, vulgáris tapasztalatokkal, népszerű szólamokkal, hanem arra kell törekednie, hogy tudományá váljék.”¹

Könnyen lehetne arra a következtetésre jutni, hogy tehát KANT szerint a pedagógia tárgya a neveléssel kapcsolatos szisztematikus tapasztalatok s az ezekből levont következtetések, tudományos tételek összessége. Lehet, hogy ez túlzott következtetés volna, de kétségtelenül valami ilyenszerű felfogás tükröződik KANT álláspontjában; s hozzátehetjük: ez a tárgy megközelítésének nagyon is helytálló irányzékát jelzi.

A HERBARTtal nagyjában egyidejűleg működő SCHLEIERMACHER idevonatkozó álláspontját szintén érdemes szemügyre venni. FINÁCZY ezt mondja róla: „Schleiermacher szerint a pedagógia az erkölstanból levezetett tudomány: egészen tőle függ. A neveléstan alkalmazott etika, az etika ‚próbája’. Az etika megállapítja a legfőbb erkölcsi javakat, de szüksége van technikai diszciplínákra, melyek megmutatják, hogyan kell ama javakat megvalósítani. Ilyen technikai tan a pedagógia. A politika is az, de csak a pedagógia közbejöttével érheti el célját . . .”²

A viszonylagosan önálló kutatási területet vagy az önállónak tekinthető tárgyat tehát ennek az alapján sem volna könnyű körvonalazni.

HERBERT és SCHLEIERMACHER felfogásához képest a nagy előrelépés a tárggyal kapcsolatos álláspontok változása és differenciálódása tekintetében a XIX. és XX. század fordulóján következik be, amikor napirendre kerül a pedagógiának a filozófiából (a polgári pedagógiának a polgári filozófiából) való kiválása, tehát a pedagógiának mint tudománynak az emancipálódása. Ez a folyamat szükségképpen magával hozza a sui generis tárgy megjelölésének bekövetkezését.

És amennyire fájdalmas és komplikált volt maga ez a szülési folyamat, annyira vegyes eredményeket hozott, tévedésekkel is vegyes megállapítások sokaságát a tárggyal kapcsolatban. Egyszersmind kétségtelen fejlődési eredményeket is.

Erről a folyamatról az 1934-es Pedagógiai Lexikon többek között a következőket mondja:

„Amíg . . . itt a filozófia igyekszik szabadulni a pedagógiától, addig ugyanakkor másfelől . . . a pedagógia igyekszik megszabadulni a filozófiától. S itt, ebben a törekvésben fogant meg a pedagógiai autonómia gondolata. Első jelentékeny képviselője E. Meumann, aki azzal, hogy a pedagógiát kísérleti alapra helyezte, tulajdonképpen emancipálni törekedett azt a filozófiai, alap- és

segédtudományok' gyámsága alól. Ettől fogva az ún. exakt neveléstudományi irány a pedagógia autonómiájának legelszántabb hirdetője, amennyiben a »Pädagogik vom Kinde aus« jelszavával a pedagógiai vizsgálódás számára egészen sajátos tárgyat vél megjelölni. Kissé idejét múlt képviselője ennek a felfogásnak J. Kretschmer (Das Ende der philosophischen Pädagogik, 1921). Ugyanakkor azonban más oldalról is megnyilvánult a törekvés a pedagógia autonómiájának biztosítására, részben ismét filozófusok, vagy a filozófiához közelebb állók körében. Az ún. deskriptív pedagógia iránya (A. Fischer, Joh. Prüfer) részben a fenomenológiától befolyásolva, a pedagógiai tényeknek tiszta leírásában látja azt a lehetőséget, amely a pedagógiának mint tudománynak autonómiáját biztosítja . . .”³

(Itt most nem kívánunk megjegyzéseket tenni a „pedagógiai autonómia” fogalmával kapcsolatban, erre a későbbiekben még visszatérünk. A fenti megjegyzéseket elfogadjuk úgy, ahogy az egykori szerző megfogalmazta azokat, mert a pedagógia *tárgya* foglalkoztat bennünket, ezt pedig abban a folyamatban kell tekintenünk, melyben a pedagógia a maga relatív függetlenségét kívívni törekedett.)

Nyilvánvaló az elmondottakból, hogy az emancipálódás következtében sajátlagos tárgymegjelölések alakultak ki. A „Pädagogik vom Kinde aus” jelszava egyszersmind tárgymegjelölés is a „modernista” polgári pedagógiai irányzatok egész csoportja számára. Itt voltaképpen pszichológizáló s a gyermek fejlődéséhez való igazodást némiképpen fetiszáló pedagógiai irányzatokról van szó, melyek minden pozitív vonásuk mellett a fejlődés és fejlesztés egységének garanciáit nem tudták megadni s az objektív társadalmi célkitűzéseknek megfelelő személyiségformálás szükségességéig, e szükségesség fel- és elismeréséig nem jutottak el. Esetenként a pedagógia tárgyának értelmezésében a „kopernikuszi fordulatra” hivatkozva átléphetetlen határt tételeztek a gyermekiség és a felnőtt társadalom között, nagyrészt kizárva a társadalmi célok, perspektívák lehetőségét.

Nyilvánvaló, hogy ez a tárgymegjelölés jelenthette ugyan a többé nem korszerű herbartianus elgondolások tagadását, de nem volt képes a pedagógia tárgyát a maga összetettségében megragadni s egy újabb történelmi egyoldalúságot hozott magával ebben a tárgymegjelölésben.

Amint a fentebbi idézetből kiderül: a kísérletileg megragadható pedagógiai jelenségek, vagy a pedagógiai tények tiszta leírása — szintén szerepeltek bizonyos irányzatokban a pedagógia tárgyaként. Ma már aligha kell sok szót vesztegetni arra, hogy sem az

egyik, sem a másik önmagában még nem teszi ki a pedagógia tárgyát, bár a kísérletileg megragadható pedagógiai jelenségek, illetve e jelenségek kísérleti vizsgálatának tanulságai nagyon is e tárgy körébe tartoznak, feltéve, ha megfelelő célrendszerrel összefüggésben vizsgált jelenségekről van szó. Az egzaktásra irányuló törekvések azonban annak idején ilyen összefüggéseket elvileg nem garantáltak, sőt, az ilyen összefüggést esetenként éppen tagadták, s azt a teleologikus (dogmatikus) pedagógia körébe utalták, melyet az egzaktussággal éppen meghaladni törekedtek.

Századunk első évtizedeiben azonban a pedagógia tárgymegjelölésének másféle típusaival is találkozunk. E tekintetben különösen jellemző a kultúrpedagógia álláspontja, mely eltérően a „Pädagogik vom Kinde aus” jelszavával fellépő irányzatoktól, az akkor divatos kultúrfilozófia oldaláról kiindulva, az abszolút, az objektív és a szubjektív kultúra nomenklatúrájával operálva (s a modernista irányzatok által keltett zűrzavarból kilábolni akarván) „Vissza a kötöttséghez!” jelszóval az egyéniségnek a kultúra által történő objektíválását (objektíválódását) jelölte meg a pedagógia tárgyaként.

Természetesen az egyén „objektíválódása a tárgy által” (ahogy PROHÁSZKA LAJOS megjelölte e tárgymeghatározás lényegét) szintén igen fontos összetevője lehet a pedagógia tárgyának, feltéve, hogy megfelelő összefüggésbe ágyazódik, de önmagában szintén nem jelentheti e tárgy egészét.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a pedagógiának mint tudománynak az emancipálódása, tárgyának meghatározását illetően figyelemreméltó szempontokat és felfogásokat hozott magával; és bár utólagosan vizsgálva e felfogásokat, ezekben kétségtelen egyoldalúságokat fedezünk fel, ennek ellenére, sokféle részgazságot is regisztrálhatunk bennük, amelyek segítenek közelebb jutni ebben a nem könnyű kérdésben a megoldáshoz, a pedagógia tárgyának komplexebb jellegű megjelöléséhez.

Érdeemes menet közben hazai berkeinkre is vetni egy pillantást. Nem kell szégyenkeznünk pedagógiai elmélkedőink miatt, ha a pedagógia tárgyának kérdéséről van szó.

Mindenekelőtt KÁRMÁN MÓRT szükséges említenünk, aki már századunk első évtizedében figyelemre méltó álláspontot fejtett ki ebben a kérdésben. Bár róla úgy szoktak megemlékezni, mint herbartiánus pedagógusról, elmondhatjuk, hogy ebben a lényeges kérdésben mindenesetre jelentősen túlhaladt mesterén. Míg HERBART — amint láttuk — a pedagógiát a filozófia egy részének tekintette, „Kármán szerint a neveléstan önálló kutatási területtel rendelkező tudomány, mely a „műveltség tényezőit, a nemzeti köz-

tudat elemeit' teszi tanulmány tárgyává, megállapítja egymáshoz való viszonyukat, kiszemeli a nevelés számára való javakat s megjelöli a műveltség elsajátítására szolgáló eszközöket. Más szóval a pedagógia műveltség-tudomány.”⁴

Némiképpen másként közelíti meg a pedagógia tárgyát az 1930-as években WESZELY ÖDÖN: „Minden tudomány elmélet azokról a jelenségekről, melyek tárgya körébe tartoznak. A pedagógia mint tudomány, szintén elmélet, mégpedig elsősorban a nevelés elmélete, amennyiben tárgyaül a nevelést tekinti, de másodsorban a művelődés elmélete, amennyiben vizsgálódásait kiterjeszti a kultúrának egész területére s arra a társadalomra, mely ezt a kultúrát fejleszti s a következő nemzedékre átszármasztatja. Ha tehát a pedagógia tárgyának a nevelést tekintjük, akkor a pedagógia az a tudomány, amely megállapítja a nevelés célját, módját, eszközeit. De nézhetjük a pedagógiát más szempontból is. A pedagógia fogalmát kiterjeszthetjük a közművelődés egész területére. Így föl-fogva a pedagógia nem csupán a nevelés tudománya, hanem a kultúra tudománya s feladatát abban találja, hogy a közműveltség kincseinek megőrzője legyen, s megállapítsa, hogyan kell ezeket a kincseket *köz*kincsekké tenni s a következő nemzedékre átszármasztatni.”⁵

Mindenesetre megállapítható, hogy itt a pedagógia tárgyának kérdésére már differenciáltabb, komplexebb jellegű választ kapunk, mint KÁRMÁNNÁL, bár a tárgymeghatározás elvszerűségét már ott is konstatálhattuk.

Érdemes még itt különösen IMRE SÁNDORRA hivatkoznunk, aki Neveléstan c. művében talán a legtalpraesettebben és a legtömörebben határozta meg a pedagógia tárgyát. Többek között ezt mondja említett könyvében:

„A nevelői gondolkodás sok részletű tartalma két nagy tárgykörből áll. Egyik: a nevelés tárgyára, vagyis az emberre és az emberi közösségre (társadalomra), másik: a nevelésre mint tevékenységre, ennek mivoltára, feladatára, módjára vonatkozó ismeretek és gondolatok. Az első azt a területet mutatja, amelyen a nevelőnek dolga van; a másik a munkát, amelyet végeznie kell.”⁶

Valamivel később még instruktívebb módon így fejezi ki magát: „Megvan . . . a neveléstudománynak a határozott tárgya: a fejlődő ember s a közösség alakulása; megvan a középponti gondolat: az ember és az emberi közösség fejlődésére való tervszerű hatás szándéka.”⁷

Tovább részletezve a kérdést, leíró módon is megadja, mit tekint közelebről a tárgynak:

„A nevelésügyi megismerés területe a kérdéseknek öt csoportját foglalja magában. Az első csoport vonatkozik a nevelés előzményeire, a második a nevelés körülményeire, a harmadik a nevelés elé tűzhető célokra, a negyedik arra, hogy milyen eredmények elérésére számíthatunk s végül az ötödik a nevelés módjára és eszközeire.”⁸

Ha mindezeket úgy foglaljuk össze, hogy IMRE SÁNDOR szerint tehát a pedagógia tárgya a fejlődő ember s a közösség alakulása, s ennek megfelelően a „nevelésügyi megismerés” fő feladata a nevelés előzményeire, körülményeire, cél- és eszközrendszerére vonatkozó gondolatok és ismeretek rendszeres összefoglalása, akkor a pedagógia tárgyára nézve voltaképpen minden lényegeset el is mondtunk. Hogy a tárgymeghatározás, amit IMRE SÁNDOR adott („... a közösség alakulása . . .”) az adott társadalom individualista jellege miatt részben inadekvát természetű, ez nyilvánvaló; ennek részletezésére nem vállalkozva, itt csak a tárgymeghatározás elvi ségét és tudományos értékeit kívántuk kiemelni.

Ha ezen a ponton összefoglalóan értékelni akarjuk az említett tárgymeghatározások tudományos jelentőségét, azt mondhatjuk: mindezek a meghatározási kísérletek értékes szempontokkal járultak hozzá a témánkat képező kérdés tudományos megválaszolásának lehetőségéhez. Nemcsak pozitív javaslataik, hanem helyenkénti egyoldalúságaik is fontos következtetésekre adnak lehetőséget.

Természetesen elsősorban azokat a javaslatokat szükséges számbavennünk, amelyek manapság is pozitívan értékelhetők. Ha ezeket áttekintjük, úgy tűnik, legalább a következőkkel járultak hozzá a pedagógia sajátos tárgyát illető koncepció fejlődéséhez:

a „Pädagogik vom Kinde aus” jelszavával jellemezhető irányzatok azoknak a követelményeknek és törvényszerűségeknek az előtérbe állításával, melyek a gyermekségből magából adódnak a nevelés számára; a kísérleti pedagógia a kísérletileg megragadható, a leíró pedagógia az egzakt módon leírható jelenségek hangsúlyozásával, szemben a korábbi filozófiai jellegű elmélkedésekkel; a kultúrpedagógia a műveltségi javak útján kifejezhető nevelési hatásrendszer kiemelésével; WESZELY a nevelés cél- és eszközrendszere mellett a kultúra őrzésére és átszarmaztatására való törekvés gondolatával; IMRE SÁNDOR a tárgy elvszerű megragadásával s a tárgy és a nevelési tevékenység differenciálását célzó gondolatával.

Aligha kétséges, hogy mindezek a törekvések manapság is tanulságosak; egyoldalúságaikat ma már lehetőségünk van korrigálni. De ezekből az egyoldalúságokból is pozitív tanulságok adódnak a neveléstudomány fejlettségének mai szintjén.

Ma már bizonyosnak látjuk például, hogy a pedagógia tárgya komplexebb jellegű, semhogy egyetlen tényezőtől levezetni (legyen az bár olyan „nagyságrendű”, mint maga a gyermek vagy a kultúra), vagy tényeinek, jelenségeinek egyetlen jellegzetességével megragadni (ahogy a kísérleti vagy a deskriptív pedagógia tették) lehetséges volna. Ma már nyilvánvaló, hogy mind a tények, jelenségek, folyamatok, mind az ezekben érvényesülő törvényszerűségek egyaránt benne vannak, bele tartoznak tudományunk tárgyába; s maguk a tények — pedagógiai értelemben — egyáltalán ott jelennek meg, ahol az alakító szándék és hatás adva van; ehhez pedig a célrendszerbe tartozó tényezők jelenléte nélkülözhetetlen, máskülönben a nevelési aktus nem lehet „intencionális aktus”. Az is természetes, hogy a tárgy egytényezős megragadása — vonatkozzék ez bár olyan alapvető tényezőre, mint a gyermek vagy a kultúra — önmagában még nem elegendő, mivel így a tárgyban a nélkülözhetetlen kölcsönhatást elvileg nem lehet tételezni.

A közelmúlt idézett tárgymegjelölési irányzatait elemezve megállapítható, hogy ezek közül a pedagógia tárgyának helyes megjelöléséhez leginkább az Imre Sándor-féle koncepció jutott közel, amelyben a fejlődő ember és a társadalom alakulása jelöltetett ki ilyen *sui generis* tárgyként. Történetietlen dolog lenne ezzel kapcsolatban azt a kritikai megjegyzést tenni, hogy IMRE SÁNDOR csak felsorolja a két tényezőt és a tárgymeghatározásban ezek kölcsönhatását nem tételezi. Ennek tételezése nyilvánvalóan olyan feladat, melyet csak a mi korunk számára lehetséges megfelelő szinten megoldani, mert mind a társadalmi, mind a világnézeti-filozófiai bázis ehhez csak a mi korunkban adott.

E kölcsönhatásnak a tárgymegjelöléstől megkívánt szükségesége mellett ma már az is kezd nyilvánvaló lenni, hogy a pedagógia tárgyát több oldalról, többféle módon is meg lehet közelíteni; egyrészt azoknak a konkrét teendőknek, az egymással koordinált nevelési hatásoknak az oldaláról, melyek a maguk összességében ennek a fontos társadalmi tevékenységnek a lényegét kiteszik, másrészt azonban az emberi fejlődés és a közösségi élet olyan általános elvi összefüggésének megragadása felől is, mely meghatározó mindezeknek a hatásoknak a szempontjából. Az előbbi inkább regisztratív (leíró), az utóbbi inkább elvi jellegű tárgymeghatározás lesz.

Mindezek azonban az utóbbi két és fél évtized fejlődésének néhány jelensége alapján részletesebb kifejtést igényelnek.

A marxista pedagógiában a tudomány tárgyát mindenkor úgy fogták fel, hogy ezt a sajátos tárgyat az ember alakítására irányuló tudatos és tervszerű fejlesztő hatások rendszere képezi. A marxista

pedagógia — a történelmi materializmus szellemében — mindenkor nyíltan vallotta, hogy ez a tudatos és tervszerű alakítás, a hatásoknak ez az összehangolt rendszere egy történelmileg változó és fejlődő célrendszerrel van összefüggésben. Ezt az egykor sokat emlegetett s azóta elfelejtett KAIROV-szerkesztette tankönyv — figyelemreméltóan — így fogalmazta meg: „A pedagógia tárgya: a felnövekvő nemzedékek nevelése. A szovjet pedagógia a szocialista társadalom fejlődésének feltételei között felnövekvő nemzedékek kommunista nevelésének tudománya.”⁹

Egyrészt ugyan konstatálhatjuk, hogy ebben a tárgymeghatározásban a nevelés és neveléstudomány tevékenységi köre a „felnövekvő nemzedékek nevelésére” korlátozódik (holott a nevelés elvi hatályát a felnőttekre is szükséges kiterjeszteni), másrészt azonban a legnagyobb mértékben instruktívnak tekinthetjük, hogy ez esetben a tárgymegjelölés a legfőbb összefüggést ragadja meg: egy adott társadalmi forma speciális feltételei között lezajló tudatos, tervszerű fejlesztő hatások egészét tekinti a neveléstudomány tárgyának.

Mivel pedig a marxista filozófia elvi bázisán fejlődő pedagógiáról van szó, itt sohasem volt kétséges, vajon csak a pedagógiai jelenségek, a kísérletileg megközelíthető pedagógiai kérdések képezik-e a tudomány tárgyát, vagy elméletileg megállapítható törvényszerűségek, társadalmilag meghatározott célkategóriák is; mindenkor nyilvánvaló volt, hogy mindezek együttvéve beletartoznak a tudomány tárgyába.

Mindamellett voltak e tárgy értelmezésével kapcsolatban bizonyos problémák az elmúlt két és fél évtizedben. Volt időszak, amikor túlságosan tágra értelmezték a tárgyat s úgyszólván minden alakító hatást bele számítottak. Ezáltal a pedagógia köre szinte áttekinthetetlenül kitágult, s az iskola, a család, a társadalmi környezet céltudatos fejlesztő hatásain túl számításba jöttek mindazok a nem céltudatos és spontán hatások is, melyek az embert egyáltalán érik. Mindezt ilyen szélességben a pedagógia legfeljebb csak más tudományokkal együtt tudhatja átfogni, s így mindezt a saját tárgyába minden további nélkül nem foglalhatja bele. Jöttek viszont olyan esztendőik, amikor a nevelést mint határendszerrel leszűkítetten értelmeztük és az ifjúság esetében szinte csak az iskola tervszerűen kifejtett effektusainak rendszerét számítottuk ide; ez esetben lényegében figyelmen kívül maradt a tudatos hatások sokféle változata, melyek az iskolai nevelést mintegy körülveszik és befolyásolják.

Ma egyre inkább az a felfogás érvényesül (az a pedagógiai konszenzus kezd kialakulni), hogy társadalmunkban, melyben a peda-

gógiai közgondolkodás szintje az elmúlt negyedszázad folyamán jelentősen emelkedett, viszonylag széles körben lehet megjelölni a céltudatos és tervszerű fejlesztő hatások egészét. Mindenesetre jóval túl az iskola közvetlen hatáskörének határain. A pedagógiai realitás azonban azt követeli, hogy *a céltudatos és tervszerű hatások eléggé széles rendszerének effektivitásáért — a nevelés egymással összefüggő különböző szinterein — szinte nap nap után erőfeszítéseket végezzünk. Az erőfeszítések arra irányulnak, hogy az iskola, a család, az ifjúsági szövetség, a napközi otthon, a gyermekotthon, a könyvtárak, a televízió s általában valamennyi nevelési tényező által kifejtett hatások kellőképpen koordinálódjanak és integrálódjanak, s a szélesebben értelmezett társadalmi-kulturális környezet hatásaiból is mindaz szervesen beléjük épüljön, ami adekvát velük s lehetőleg állandó jelleggel közömbösödjének vagy kiszűrődjenek a nem kívánatos, inadekvát hatások.*

Ilyen értelemben a céltudatos és fejlesztő hatások rendszere *olyan széles területen mozog, amilyen szélessé azt a nevelés társadalmilag meghatározott célrendszere érdekében mindennapos erőfeszítéssel tenni tudjuk.* Ezt rendkívül lényeges körülménynek tekinthetjük a témánkat képező kérdés szempontjából.

Kérdés ezek után, hogyan lehetséges az elvi tárgymeghatározást megadni? Milyen alapvető összefüggéseknek kell e tárgymeghatározásban megjelenniök? (Láttuk, hogy a korábbi évek egyik legfejlettebb tárgymegjelölése a fejlődő embert és a társadalom alakulását jelölte meg — egyszerű „és” kopula közbeékelésével — a pedagógia tárgyául; elismerve az ebben rejlő komoly pozitívumot, hiányoltuk, hogy a kölcsönhatást akkor az elmélet még nem fogalmazta meg s hogy maga a közösség, mint kategória, inadekvát jellegű volt az adott társadalommal.) Ma lehetséges megkísérelnünk a legfőbb tényezők és összefüggések, illetve a tényezők közötti kölcsönhatás felől közeledni e tárgyhoz. A tényezők és összefüggések legfőbbjei a következők:

- a) a közösség és az egyén kölcsönhatásának megvalósulása, illetve e kölcsönhatás szükségességének elvi tételezése;
- b) a közösség értékrendszerének e kölcsönhatásban való érvényesítése;
- c) a személyiségnek e kölcsönhatásba mint fejlődő, dinamikus tényezőnek a beiktatása;
- d) a fejlesztő hatásrendszernek az egész emberi életre való kiterjesztése.

Ha sikerült legalább a legfőbb összefüggéseket az elmondottakban megadnunk, akkor a pedagógia tárgyát úgy határozhatjuk

meg, hogy az nem más, mint a fejlődő személyiségnek a közösségi élet feltételei között történő céltudatos alakítása-önalakítása, a személyiségnek a társadalmi kultúra javai által történő objektiválása. Az ilyen értelemben felfogott hatásrendszer gyakorlatilag a nevelés és művelődés egészét átfogja. Magától értetődik, hogy így a pedagógiai elmélet fő feladata nem lehet más, mint az iménti tárgymegjelölés realizálásához nélkülözhetetlen cél- és eszközrendszer kimunkálása.

Ezen a ponton érdemes bekapcsolnunk azokat a tanulságokat, melyeket többek között a pedagógia tárgyával kapcsolatban is jelentett a közelmúltban lezajlott V. Nevelésügyi Kongresszus. Témánk szempontjából a következőkre utalhatunk:

— a kongresszust megelőző viták során és magán a kongresszuson is — anélkül, hogy kifejezetten elvi megfogalmazást kapott volna a kérdés — nyilvánvaló lett, hogy a pedagógia elméletének a tartalmi kérdéseit, tehát magát a pedagógia tárgyát az eddigieknél átfogóbban kell értelmeznünk. Ez vonatkozik a neveléstudomány tárgyára általában, e fogalom terjedelmére és tartalmára egyaránt.

Ami e fogalom terjedelmét illeti, már az eddigiekben is nyilvánvaló volt, hogy — bármennyire központi jelentőségű is az iskolai pedagógia (s nyilván a jövőben is mindenkor központi jelentőségű marad, sőt, bizonyos vonatkozásban a súlya még csak növekszik) — ezen túl a felsőoktatás és a felnőttnevelés egész problematikája is egyre nő jelentőségében, társadalmi súlyában. Ez a kongresszusi vitákban is különleges és komoly megerősítést kapott. Másrészt az előkészítő munkálatok folyamán az is nyilvánvaló lett, hogy nemcsak az óvodai nevelés kérdéseinek, hanem az iskoláskor előtti egész időszaknak, a születéstől kezdődően számított családi nevelésnek is a legnagyobb, de az eddigieknél mindenesetre kitünetőbb figyelmet kell kapnia a pedagógiai kutatásokban.

Így azt mondhatjuk, hogy a neveléstudományi kutatás témái a viták során a legfiatalabb életkortól a felnőttnevelésig terjedő széles ívben bukkantak fel, bizonyítva a nevelés fogalmának, a pedagógia tárgyának átfogó értelmezését. A Kongresszus 4. szekciójának téziseivel kapcsolatos vitáknak ez a kihangzása messzemenően megfelel közoktatásügyünk negyedszázados általános fejlődésének, s annak a nevelésközpontú szemléletnek is, amit az 1961. évi III. törvény képvisel.

Ez az átfogó értelmezés lehetővé teszi az ún. iskolai pedagógia kérdéseinek differenciált megközelítését éppúgy, mint a felsőoktatás vagy a felnőttoktatás-nevelés problematikájának helyes értelmezését, s mindezekkel együtt lehetővé teszi az oktatási rend-

szer átfogó vizsgálatát, a társadalmi fejlődés igényeivel összhangban történő kutatását és tudományosan megalapozott továbbfejlesztési lehetőségeinek felderítését. Lehetővé teszi, hogy a szakmunkásképzés pedagógiai problematikája az eddigieknél nagyobb súllyal szerepeljen a pedagógiai kutatásokban, s a nevelés egyes elhanyagolt vagy háttérbe szorult „oldalai” (művészeti nevelés, testi nevelés) megfelelő funkcióhoz jussanak.

Ez az átfogó értelmezés tehát — nyugodtan mondhatjuk — önmagában véve is fontos eredménye a kongresszusi vitáknak. Ez így van még akkor is, ha „menet közben” tapasztalhatók voltak bizonyos egyensúlyi zavarok ezzel az értelmezéssel kapcsolatban. Egyes pedagógiai területek ugyanis mintha nem találták volna a maguk feladatrendszerét eléggé kiemeltnek a kongresszusi tézisek koncepciójában. Különösen és ismételten jelentkezett ez a felnőttoktatás pedagógiájával összefüggésben. Ez részben érthető, mint-hogy ezen a területen az intenzív és kiterjedtebb kutatások szükségessége még nyilvánvalóbb, mint egy-két más területen. Az is kétségtelen azonban, hogy e terület jelentős problematikájának a nevelés szélesén értelmezett fogalmán belül, a tézisek rendszerében történt tárgyalása komoly előnyöket is jelent, hiszen a kölcsönhatások és összefüggések nyilvánvalóak; elegendő ebben a tekintetben arra gondolnunk, hogy a permanens nevelés lehetőségeinek biztosítása mindenképp az iskolai pedagógia hatékonyságától is függ. Hogy a felnőttoktatás és -nevelés milyen állami befektetéseket, milyen intézményes erőfeszítéseket igényel, az nem jelentéktelen részben annak a körülménynek a függvénye: mennyire tanítottuk meg állampolgárainkat már iskolás korukban önállóan tanulni, alkotóan gondolkodni, információkat önállóan szerezni és transzformálni.

A pedagógia tárgya azonban *nemcsak terjedelmében, hanem e fogalom tartalmában is jelentős fejlődésen ment át*, illetve e viták eredményeképpen fontos tartalmi jellemzőiben ragadható meg. Ez azért figyelemreméltó, mert ismételten igazolódott a dialektikus logika ama tétele, amely — ellentétben a formális logikával — valamely fogalom terjedelmének és tartalmának bővülését nem ellentét, hanem egyidejű és egyirányú folyamatnak tekinti. A fogalom tartalmi bővülésével kapcsolatban elegendő csupán néhány általános nevelésméleti feladatkitűzésre utalni, s a terjedelem és a tartalom egyidejű bővülése magától értetődővé válik. A nevelésmélettel kapcsolatos tézisekből, melyekben már a kétéves vita eredménye bennefoglaltatik, egyértelműen kiderül, hogy: „a szocialista társadalom — ezen belül a termelés, a politikai és kulturális fejlődés — szükségleteinek megfelelően mindenképp a következő fő

feladatok várnak megoldásra a neveléstudományban ebben az ágában:

— a társadalmi termelés és a közélet szükségleteinek s ezen belül különösen a pedagógiai valóságnak objektív elemzése útján a távlati és általános célok mai tartalmának s a célok megvalósítását szolgáló reális feladat- és követelményrendszernek pontosabb meghatározása;

— ennek megfelelően olyan nevelésméleti koncepció kialakítása, mely mielőbb lehetőséget teremt — a személyiségelméletek eredményeit is értékelve-értékesítve — *a nevelés folyamatának mint a személyiség közösségi fejlesztése folyamatának átfogó kifejtésére;*

— magában foglalja a nevelési folyamat különböző szakaszainak, az iskoláskor előtti neveléstől a felnőttnevelésig ívelő teendőknek lényeges kérdéseit, részletesen tárgyalva a családi nevelés korszerű problémáit is;

— az eddigieknél nagyobb gondot fordít a nevelés módszereinek differenciáltabb kifejtésére, és ebben szoros együttműködést valósít meg (komplex kutatások formájában is) a nevelés- és fejlődés-lélektannal, a nevelésszociológiával” (rövidített tézisek).

Mindezek alapján egyértelműen megállapítható, hogy a nevelés tárgyát többé nem lehet sem nevelési jelenségekre, sem nevelési tapasztalatokra, sem nevelési tényekre korlátozni — ahogy az gyakran történt (és történik) — hanem elvszerűen és átfogóan úgy kell azt értelmezni, mint a fejlődő személyiségnek a célirányosan szervezett közösségi élet feltételei között történő tervszerű alakítását és önalakítását. Ha pedig ehhez a kongresszusi vitáknak azokat a javaslatait is hozzávesszük, amelyek arra vonatkoznak, hogy a forradalmian átalakuló didaktikát többé nem lehet másként értelmezni, mint a tanulás vezérlésének, a szocialista személyiség egésze formálásának egyik alapvető tudományát, akkor az előbbi tárgymeghatározást még tovább lehet bővíteni s azt kell mondani: *a szocialista pedagógia tárgya nem más, mint a fejlődő személyiségnek a célirányosan szervezett közösségi élet feltételei között történő tervszerű alakítása és önalakítása, a személyiségnek a társadalmi kultúra alapvető javai útján történő meghatározása és önmeghatározása.*¹⁰

Úgy hisszük, ebben a tárgymegjelölésben kellően megnyilvánul a társadalmi és egyéni szempontok dialektikája s ezzel együtt a közösségi élet alapvető jelentősége éppúgy, mint a fejlődő személyiségnek a nevelés folyamatában szükségképpen betöltendő dinamikus funkciója, aktivitása. Bár ezek magától értetődő összefüggések, mégsem árt külön is néhány magyarázó megjegyzést az alábbiakban ide iktatnunk.

Mindenekelőtt azt a megjegyzést, hogy amikor közösséget mon-

dunk, akkor olyan *kritériumok* megfelelő szintű jelenlétére gondolunk, mint aminőket MAKARENKO említ „A nevelés célja” című híres tanulmányában. Itt többek között azt olvassuk, hogy a közösség nemcsak a közös célban és közös munkában, hanem e munka közös megszervezésében is egyesíti tagjait; hogy a közösség nem tömeg, hanem célirányosan működő szervezet, melyben él az alá- és fölérendelés, a közös kérdések közös megvitatásának és eldöntésének joga, amelynek megvannak a vezetésre és koordinálásra szolgáló szervei; amely nem elszigetelt csoportja fiataloknak vagy felnőtteknek, hanem szoros kapcsolatban áll más, nagyobb közösségekkel; továbbá amelyben a szocialista erkölcs és világnézet alapvető tartalmi szempontjai uralkodnak. Ha mindezeket együtt gondoljuk a közösség fogalmában, akkor azonnal nyilvánvalóvá válik, hogy a fejlődő személyiség kiteljesedésének nem is lehet más nevelési közege, csak az ilyen kollektíva. De az említett összefüggésekből nyilvánvalóvá lesz az is, miért emlegetjük a tárgyban a fejlődő személyiség *alakítását* és *önalakítását*. A közösség említett kritériumai nyilvánvalóvá teszik, hogy e kritériumok meglétéhez nélkülözhetetlen tanulói önkormányzat a legnagyobb mértékben igényli minden egyes személyiségnek a közösségben való kezdeményező, tevékeny, alkotó részvételét. A pedagógia tárgyában bekövetkezett egyik legnagyobb arányú változás (valóban minőségi változás) többek között éppen az, hogy a személyiség formálásának ezt a legfőbb összefüggését a mi társadalmunkban többé nemcsak tételezni lehet és szükséges, hanem egyre jobban kialakulnak a megvalósulás feltételei is. Erre azért szükséges utalnunk, mert korábban (az IMRE SÁNDOR-féle tárgymeghatározással kapcsolatban) éppen arra hivatkoztunk, hogy bár ott a közösség-fogalom nagyon határozottan jelentkezik, de egyrészt nem dialektikus egységben a fejlődő személyiség formálódásával, másrészt — és erről természetesen nem az idézett szerző tehet — nem adekvát módon az adott társadalmi rendszerrel s annak társadalmi struktúrájával. Ma mind társadalmi, mind etikai és világnézeti vetületben új módon merül fel a közösség kérdése s megfelelő kritériumainak kialakítása, mint a személyiség alakításának és önalakításának alapvető közege.

Külön is meg kell itt említenünk az újabb nemzetközi kutató-soknak azt a megszívlelendő tanulságát, hogy a nevelés többé nem lehetséges az önnevelésre való képessé tétel vetülete nélkül. A pedagógia tárgyának ezáltal fontos új dimenziója áll előttünk, aminek sokféle kihatását egyelőre teljesen felmérni sem tudjuk. Egy idevonatkozó mű ezzel kapcsolatban többek között a következőket mondja:

„Minden emberből önmaga nevelőjét kell nevelni, a nevelés objektumát az önnevelés szubjektumává kell átalakítani, a nevelt emberből önmagát nevelő embert, a nevelésből önnevelést. Az ember önmagához való viszonyának ez az általános megváltozása, az embernek önmagát alakító munkája a legbonyolultabb probléma, amellyel a tudományos-technikai forradalom művelődési rendszerének az elkövetkező évtizedekben meg kell birkóznia. Ezen áll vagy bukik a kommunizmus kultúrforradalma.”¹¹

Ez természetesen nem csupán a művelődési rendszer számára jelent bonyolult problémát, hanem ezen belül magának a pedagógiának is. E problémáknak a pedagógia még a felismerésére sem lehet képes, ha az imént jelzett nagy történelmi feladatot nem tudja időben beilleszteni vizsgálódásainak tárgyába.

Ezen a ponton fel kell tennünk a kérdést: vajon a tárgymegjelöléssel kapcsolatos fejtegetéseinknek (s magának a pontos tárgymegjelölésnek) mi a gyakorlati jelentősége? A kutatási témák lehetséges körének megvonásán túl mindez hogyan hat ki a pedagógiai gyakorlatra, a tárgymegjelölésben elvileg megadott összefüggések a maguk kihatásaiban hogyan tevődnek át oda?

Természetesnek látszik e kérdésre úgy válaszolni, hogy ez az áttevődés korszerűen megfogalmazott, gyakorlatilag hatékony nevelés-definíció útján történik, illetve történhet. És ha helyes volt a pedagógia tárgyának iménti megjelölése, akkor az ezzel adekvát nevelés-definíciót most már nem túlságosan nehéz megadni (nem okvetlenül a részleteket is teljesen tartalmazó, hanem a legfőbb teendőket tartalmilag viszonylag jól tükröző definíciót).

Ilyen korszerű értelemben, a korszerű tárgymegjelöléssel adekvát értelemben felfogott nevelés nem más, mint az ember céltudatos és tervszerű alakítása a szocialista erkölcs és világnézet szellemében, illetve az ember számára azoknak a társadalmi-pedagógiai feltételeknek a biztosítása — mindenekelőtt célirányosan működő szocialista közösségek megszervezése útján —, melyek lehetővé teszik, hogy személyiségét sokoldalúan kifejlessze, képességeit a maga lehetőségeinek felső határáig kiművelje, társadalmi feladatainak kezdeményező, alkotó megoldására alkalmassá váljék, a fejlődés során jelentkező új kulturális, tudományos-technikai eredmények korunkat és jövőnket leginkább meghatározó lényegének asszimilálására, a mindenirányú továbbfejlődésre és önképzésre képes legyen.¹²

E meghatározás főbb összefüggései a következőkben jelölhetők meg. Szélesen értelmezi a nevelés fogalmát és nem szűkíti annak érvényességét csupán a gyermek- és ifjúkorra; ezzel túlhaladja azokat a

korábbi álláspontokat, melyek a nevelés lehetőségének határát lényegében a felnőttkor kezdetén igyekeztek kijelölni.

A nevelés-fogalom — a definíció értelmében — nemcsak terjedelmében, hanem tartalmában is gazdagodik, minthogy e szerint a nevelés a személyiségnek a szocialista közösségi élet feltételei között történő alakítása, önalakítása. A közösség szocialista értelemben vett kritériumai ennek következtében teljességükben jelen vannak az adott definícióban (így a közös cél, a közös munka, a közös munka közös megszervezése, a közösség politikai-világnézeti tartalma, a szocialista erkölcs normáinak tudata és az ezzel adekvát cselekvésrendszer tendenciája, a közösségnek más közösségekkel való kapcsolata, a közösség szervezettsége, a közös kérdések kollektív megvitatásának és eldöntésének demokratikus légköre).

A definíció tartalmazza a nevelés célkategóriáját is, amikor a személyiség sokoldalú kifejlését megfogalmazza; enélkül a nevelés fogalma nem lehet eléggé eligazító a gyakorlat számára.

Benne van a definícióban annak határozott feltételezése is, hogy a nevelés nemcsak az emberre irányuló és mások részéről kifejtett fejlesztő hatás, tehát nemcsak alakítás, hanem önalakítás is; megfelelően annak a tételnek, mely szerint a „nevelendő” nemcsak tárgya, hanem alanya is a nevelésnek.

Lényeges a definícióban az is, hogy a nevelés esetében nem egyszerűen az ontogenetikus fejlődés valaminő elősegítéséről van szó (ahogy azt korábbi nevelési felfogások közül nem egy vallotta), hanem éppenséggel a közösségi viszonyok közötti céltudatos fejlődésről; ennek következtében a közösségi és egyéni szempontok konvergenciájáról.

Benne van a definícióban a céltudatos és tervszerű hatások rendszerének különleges kiemelése; ha ehhez hozzávesszük mindazt, ami a tárggyal kapcsolatos fejtegetéseinkben az alkalmoszerű hatások jelentőségéről, valamint a céltudatos és tervszerű hatások körének mindennapos erőfeszítéssel minél szélesebb körben történő megvonásáról elmondtunk, akkor a definíciónak ez a vonatkozása pontosan értelmezhető és a nevelés gyakorlatára nézve fontos konzekvenciákat jelent.

A definíció feltételezi azt is, hogy — különösen az iskolai nevelés esetében — a nevelés különböző szinterein a fiatalokat ért hatások között nagyfokú koordináltság és integráltság van.

Végül benne van a definícióban a jövőnek nevelés kardinális szempontja is, a jövő felé való nyitottság. Gyorsan fejlődő társadalomban élünk, amelynek számára életbevágó kérdés, hogy különösen a fiatalok esetében számításba vegye: ezek a fiatalok ma még szinte beláthatatlan társadalmi, tudományos-technikai,

kulturális fejlődés új eredményeit fogják megérni, s az ezek iránti fogékonyságra őket képessé tenni, intellektuális képességeik minél magasabb szintű kifejlesztésével az új eredmények asszimilálására és alkotó felhasználására nekik módot és lehetőséget biztosítani: korunk nevelésének szinte a legfőbb parancsa.

Úgy tűnik ezek után, hogy a definícióban adott s az imént külön is kivetített főbb összefüggések, főbb teendők nélkül korszerű nevelés ma aligha gondolható. Előfordulhat természetesen, hogy minden összefüggést nem sikerült itt felsorolnunk, de ha az említetteket viszonylag jó színvonalon realizálni tudjuk, nevelésünk a kor igényeitől jelentősen nem fog elmaradni. E fontos teendőknek a rendszerét egy definícióban viszonylag hiánytalanul megragadni viszont másként nem lehetséges, csak úgy, ha magának a pedagógiának a tárgyát megközelítően jól adtuk meg. Éppen ebben van a tárgymegfogalmazásnak — elméleti jelentősége mellett — különösen nagy gyakorlati jelentősége is.

Minthogy a pedagógia tárgyának megfogalmazásában szerepel ez a tartalmi jegy is: „a személyiségnek a társadalmi kultúra javai által történő meghatározása és önmeghatározása” — s ezt úgy is fogalmazhatnánk: a személyiségnek a kultúra javai útján történő nevelése-önnevelése —, ezen a helyen nélkülözhetetlennek tűnik néhány szó a didaktikáról s ennek tárgyáról.

A didaktikának az utóbbi évek során bekövetkezett átalakulása, új kutatási eredményeknek a korábbi didaktikai szemléletmódot gyökeresen befolyásoló és változtató hatása fontos következményekkel jár a didaktika tárgyára nézve is. A didaktika mint a tanítás-tanulás folyamatával, tartalmával és módszereivel foglalkozó pedagógiai tudományág természetesen csak úgy értelmezhető helyesen, ha a neveléstudomány szerves részeként tekintjük, s magát a tanítást mint a nevelés fő eszközét fogjuk fel (s ebből a szükséges konzekvenciákat is levonjuk). Ilyen értelemben nem tekinthető megnyugtatónak az az álláspont, mely a sajátlagos pedagógiai folyamatot, illetve tevékenységrendszert egyrészt az oktatás-képzésből, másrészt valamiféle speciális értelemben vett („szűkebb értelemben vett”) nevelésből próbálja mintegy összeadni, hanem csakis a nevelés átfogó jellegű komplex értelmezésén és fogalmán belül helyezhetők el a kultúrjavak útján történő nevelés speciális kérdései, minthogy az oktatás része az átfogóan értelmezett nevelésnek.

Közismert az a nagy hangsúlyváltozás, amely a tanítási-tanulási folyamat egészén belül az új didaktikai koncepcióban bekövetkezett. Nyilvánvaló lett, hogy annak a tételnek, mely szerint (az

ilyen vagy olyan korú) tanuló nemcsak tárgya, hanem alanya is a nevelésnek, a nevelési folyamat egészében, tehát a tanítási (oktatási) folyamatban is érvényesülnie kell. A nagy változást nem mérhetjük le jobban egyetlen más vonatkozáson sem, mint azon, hogy a didaktika egyre kevésbé a tanító eljárások valamiféle tapasztalati jellegű tudománya, hanem a tanulás tudatos irányítása, szervezése, vezetése s ezen az úton a személyiségnek a nevelés céljával adekvát formálása, alakítása. Részletesebben vizsgálva a dolgot, az is kiderül, hogy a tanulás kilépett a maga iskolai-tanórai (s az ezzel összefüggő „házi feladati”) medréből s az információ-áramlás erősödése következtében (akár tudomást vesz erről az iskolai oktatás, akár nem) komplex jellegű művelődési folyamattá szélesült. Az a történelmi szituáció állt elő, hogy az iskolának, ha együtt akar haladni az élettal, a saját maga által közvetített információkon túl s azokkal egységben a művelődési javak széles körét s azok világnézeti vetületét is be kell vonnia munkájába. Másrészt a közvetlen iskolai tanulási-tanítási tevékenységen belül hatékonyabban kell az öntevékeny ismeretsajátítási lehetőségeket érvényesítenie, hogy egyrészt a tanórán kívüli, másrészt az iskolán túli (egész életen át tartó) információszerzést biztosítsa, a tanulásra növéndékeit az eddigiéknél hatékonyabban megtanítsa.

Ebben az értelemben mondjuk, hogy a *tanítás* ma már nem kevesebb, mint a komplex művelődési folyamat egészének meghatározott módon való (direkt és indirekt) irányítása. Sokat mond az a rövidebb definíció is, mely szerint a tanítás voltaképpen a tanulás tudományos vezérlése; azonban az iskolai tanulás esetében aligha lehet csupán a szorosabb értelemben programozottaknak tekinthető tananyagrészekre gondolnunk, bármilyen nagyjelentőségűek ezek a modern iskolában; a maga helyén ugyanilyen értékesnek kell tekintenünk a nem programozott anyagrészek direkt vezetéssel történő kollektív feldolgozását is, vagy a félig programozott munkafüzetek, feladatlapok megfelelő helyen történő beiktatását, a csoportmunkában történő ismeretfeldolgozások fontos lehetőségeit, valamint az iskolai tanítási folyamaton kívüli információszerzés értékes alkalmait, amelyeknek adatai az iskolai tanítási folyamatnak főképpen a direkt vezetésű szakaszaiban hasznosíthatók. Tehát a komplex művelődési folyamatban a szó szoros értelmében vezérelt és lazábban irányított tevékenység módok egyaránt előfordulnak; ezért az előbbi, a komplex művelődési folyamat direkt és indirekt irányítását egyaránt magában foglaló definíció mellett kötöttünk ki, mint amely elvileg a nem programozott és programozott tananyagfeldolgozást jelentő munkaszakaszokat egyaránt magában foglalja.

Felmerül a kérdés: mit jelent mindez egyrészt a pedagógiai gyakorlat, másrészt a pedagógiai elmélet, közelebbről a nevelés-filozófia számára? Milyen következtetéseket lehet ezek számára az elmondottakból levonnunk?

Úgy tűnik, az elmondottakból magától értetődő következtetések adódnak mindenekelőtt a pedagógiai gyakorlat számára. A pedagógiai kutatások által a tanulás direkt és indirekt vezetéseinek arányaival kapcsolatban feltárt újabb eredmények, az ismeretszerzésnek a „frontális osztálymunkában”, csoportmunkában és individualizált (programozott) munkában megoldandó változatai (ez utóbbinak a félig programozott és teljesen programozott válfajai) a maguk összességében fontos javaslatok egész sorát szolgáltatják a mindennapi iskolai munka számára az újfajta tanítási tevékenység megtervezéséhez. Újfajta tanítási tevékenységet mondunk, mely mind a kollektív, mind az egyéni információelsajátítás modelljeit kielégítő arányban magában foglalja, s a tanítást esetlegesen szélsőségesen „frontális” formáival nem zárja el az individualizált munkától, esetlegesen szélsőségesen individualizál formáival pedig nem zárja el közösségi nevelő hatékonyságától.

A tanítás fogalmának fentebbi kifejtése azonban nem kevésbé fontos nevelésfilozófiai következményekkel is járhat. A tanításnak ez a definiálása ugyanis lehetővé teszi, hogy a didaktika tárgyát új módon, vagy legalábbis az eddigiektől eltérő módon közelítsük meg. Az oktatáselmélet tárgyának eddigi meghatározásai többé-kevésbé leíró természetűek, illetve felsoroló (enumeratív) jellegűek voltak, s viszonylag kevésbé tették lehetővé e fontos pedagógiai tudományágnak a pedagógia egészébe történő harmonikus beagyazódását. Egyes megfogalmazások szerint a didaktika tárgyát a „mit tanítunk?” és „hogyan tanítunk?” kérdései képezik. Más megfogalmazások szerint a didaktika tárgya az oktatás tartalmának, folyamatának, szervezeti formáinak, módszereinek és eszközeinek kifejtése. Magának a didaktikának a fogalma is bizonytalan. H. AEBL szerint a didaktika „az oktatás alakításának elmélete”, FREINET szerint „a didaktika a tanítás mestersége vagy művészet”, KISS ÁRPÁD — felfogásunkhoz legközelebb álló — meghatározása szerint „a didaktika a tanítás tudománya, a tanítás pedig a tanulás segítése”, KLINGBERG szerint „a didaktika az oktatás és önképzés elmélete”, W. OKON szerint „a didaktika (modern felfogásban) az oktatás és tanulás anyagát és folyamatait tárgyaló tudománnyá válik”.

Ha nem folytatjuk is a vélemények idézését, már az elmondottakból is nyilvánvaló, hogy a didaktika tárgyával kapcsolatban főleg felsorolásszerű megjelölések adottak, magának a didaktika fo-

galmának a kifejtésével kapcsolatban pedig mindenesetre nagyon is eltérő álláspontok, vélekedések.

Mit jelenthet az általunk megszövegezett tanítás-definíció a didaktika fogalma és tárgya szempontjából? Megítélésünk szerint fontos változásokat hozhat magával, mivel a főképpen deskriptív jellegű tárgymeghatározás helyett (ami mindig a tudomány viszonylag leegyszerűsített filozófiai megközelítését jelenti) elvi jellegű tárgymeghatározást tesz lehetővé. Röviden szólva: lehetővé teszi, hogy a didaktika tárgyát — az eddigi felsorolásszerű meghatározások helyett — elvi jellegű meghatározással helyettesítsük s azt mondjuk: *a didaktika tárgya: a gyermeki személyiség tudatosan vezérelt tanulás útján történő fejlesztésének, s az ezzel kapcsolatos lehetőségeknek, módoknak és eszközöknek problematikája.*

Ez a tárgymeghatározás szervesen illeszkedik magának a pedagógiának a modern tárgymeghatározásába (a pedagógiába, melynek szerves része a didaktika). A pedagógia tárgyát ugyanis a „nevelési jelenségek”, „pedagógiai tapasztalatok”, „nevelési tények és törvényszerűségek” eddigi megjelölései helyett fentebb így adtuk meg: a fejlődő személyiségnek a közösségi élet feltételei között történő céltudatos alakítása-önalakítása, s ennek megfelelően a nevelés cél- és eszközrendszerének kifejtése.

Ha ez a pedagógia tárgya, az oktatásmélet tárgyának imént adott kifejtése (a személyiség tudatosan vezérelt tanulás útján történő fejlesztése) ebbe a legpontosabban beleilleszkedik, illetve ezzel elvileg egybevágh. És ebből következően az oktatás is többé nem a herbarti „nevelőoktatás” köldökzinórján függ össze a nevelés területének egészével s magával a neveléssel, hanem tárgyának elvi megfelelése útján, ami a nevelés és oktatás elvi egységét és magának a neveléstudománynak az elvszerű rendszertani egységét vonja maga után.

A pedagógia tárgyának kérdését s e kérdés elágazásait vizsgálva olyan problémához jutunk el, melyet különböző kézikönyveink és tankönyveink korántsem egységesen és nem is eléggé részletesen taglalnak: ez a pedagógiának mint tudománynak a jellege. Az magától értetődik, hogy a pedagógia az emberi személyiség formálásának, alakításának speciális kérdéseivel foglalkozó tudomány és — tárgyánál fogva — természetszerűen társadalomtudomány. Ezen az általános megállapításon túl, illetve ezen belül azonban a pedagógia tudományjellegével kapcsolatos nevelésfilozófiai problematika kevésbé tisztázott; az idevonatkozó megállapítások nem mondhatók eléggé differenciáltaknak.

Ezzel kapcsolatban a KAIROV—JESZIPOV—GONCSAROV—ZAN-

KOV-féle tankönyv 1960-as kiadásában ezt találjuk: „A szovjet pedagógia az ifjú nemzedék . . . kommunista nevelésének törvényszerűségeit kutatja; a szovjet pedagógia az ifjú nemzedékek kommunista nevelésének, képzésének és oktatásának a tudománya.”¹³

Hogy a pedagógia tárgyát itt némiképpen leszűkítve találjuk, az a tárgymegjelöléssel kapcsolatos korábbi fejtegetéseink nyomán nyilvánvaló. Jelentkezik azonban más probléma is, éspedig az, hogy itt a pedagógia csakis mint törvényfeltáró tudomány lép elénk. Kérdés, hogy ez minden megszorítás vagy kiegészítés nélkül helyesen értelmezhető-e. Nyilvánvaló lehet ugyan, hogy a szerzők arra gondoltak: a törvényszerűségek feltárása mellett, illetve annak érdekében pedagógiai tények leírásának, elemzésének, magyarázatának, gyakorlati tapasztalatok általánosításának, szabályok, normák megfogalmazásának stb. széles körére is szükség van ahhoz, hogy a pedagógia a nevelésnek, képzésnek és oktatásnak a tudománya legyen. Ilyen értelemben azonban a pedagógia már nem csupán törvényfeltáró, hanem tényfeltáró tudomány is.

Hogy itt nem egyszerűen szórszálhasogató kérdésföltevésről van szó, hanem valóban a pedagógia tudományjellegének viszonylag pontos és többoldalú megközelítéséről (melytől a továbbiakban kutatási metodikája is erősen függ), azt egyéb, a tudományjelleggel kapcsolatos tanulságos megjegyzések indokolják.

A „Neveléelmélet” c. egyetemi kézikönyv idevonatkozóan többek között a következőket tartalmazza:

„A tudományok általában a természeti és társadalmi jelenségek törvényszerű összefüggéseinek feltárására, megfogalmazására, fogalmi kifejezésére hivatottak. Ezek a folyamatok objektív, azaz tudatunktól független törvényszerűségek szerint végbemenő folyamatok. A pedagógia ezek közül a folyamatok közül azokkal foglalkozik, amelyek az ember alakításának folyamatai. Azokat a körülményeket, a ráhatásoknak azt a rendszerét, azokat a folyamatokat (folyamatok törvényszerűségeit) vizsgálja, melyek következtében az ember változik, növekszik, személyisége kialakul.”¹⁴

Itt tehát már figyelemreméltó differenciáltságot látunk a tudományjellegét illetően; ezen az alapon ugyanis nyilvánvaló, hogy mind a körülményeknek, mind a ráhatások egész rendszerének, mind a folyamatoknak (tehát tényeknek, jelenségeknek és folyamatoknak) valamint ezek törvényszerűségeinek egészét kell figyelembe vennünk, ha a pedagógia tudományjellegét helyesen akarjuk értelmezni.

Hogy milyen lényeges összefüggések ezek a pedagógiára nézve, azzal kapcsolatban érdemes régebbi szerzőt is idézni. WESZELY ÖDÖN a „Bevezetés a neveléstudományba” című könyvében (1932-

ben) többek között olyan nézeteket is megfogalmaz, melyek — némileg ellentmondásos és problematikus voltak ellenére — segítenek a kérdés helyes megközelítésében. Például a következőket mondja:

„Az elmélet mindig a dolgok magyarázata, s megérteti velünk, miért mennek végbe a dolgok úgy, ahogyan tényleg végbemennek. Ily módon az elmélet tudatossá teszi a gyakorlatban végbemenő jelenségeket. Azáltal értjük meg az eseményeket, jelenségeket, dolgokat, hogy összefüggésüket ismerjük, s ismerjük ennek az összefüggésnek módját. Elmélet az összefüggés egész rendszerének az ismerete. Az elméleti tudományok be is érik azzal, ha a törvényszerű összefüggéseket megállapították, s így a jelenségeket (pl. fizikai vagy kémiai változásokat) megmagyarázták s a jelenségek összességéről összefüggő elméletet állítottak föl. Az elméleti tudományok nem is tűznek ki más célt, mint ezt a magyarázatot, törvények felállítását s elméletek fölépítését. Ilyen tudományok pl. a fizika, kémia, biológia, pszichológia. Ám a pedagógia a *gyakorlati* tudományok közé tartozik, ami azt jelenti, hogy nem éri be a jelenségek magyarázatával, hanem egyúttal útmutatást akar adni arra nézve, hogyan lehet ezekre a jelenségekre befolyást gyakorolni, mégpedig oly irányban, aminőben azt mi kívánatosnak és szükségesnek tartjuk.”¹⁵

Eszerint a pedagógiának mint gyakorlati tudománynak — eltérően az elméleti tudományoktól — nem (vagy nem elsősorban) törvényszerűségek feltárása a feladata, hanem a nevelési jelenségek magyarázatán túl útmutatások adása a nevelés mikéntjére nézve.

Ezt az álláspontot látszik erősíteni WESZELYnek az a néhány megállapítása, melyek szerint „A pedagógia *normatív* tudomány is, mert a gyakorlati eljárás számára oly alapelveket állít föl, melyeknek a gyakorlatot irányítani kell. Ilyen hasonló normatív tudomány pl. a logika is, mely normákat, azaz irányító elveket szab a gondolkodás számára, vagy az ethika, mely elveket állít föl az emberi cselekvés számára. A pedagógia normákat állít föl a cselekvések egy csoportja — azaz: a nevelés — számára. — A leíró és magyarázó tudományok *törvényeket* állapítanak meg, a gyakorlati tudományok *normákat*. A törvény okozati (causalis) összefüggéseket konstatál, a norma teleologikus, azaz célszerű összefüggésekre vonatkozik.”¹⁶

Annak ellenére, hogy a normatív jelleg viszonylagos érvényességét mi, pedagógusok első pillanatra is akceptálhatjuk — legalább is bizonyos határok között —, itt kétségtelenül feltűnik ennek túlhangsúlyozása. Ez odáig megy, hogy WESZELY szinte kizárni látszik a pedagógia köréből a kauzális összefüggéseket (nem ugyan konstatáló, hanem feltételező) törvények feltárását. Azért meghök-

kentő ez, mert amennyire első pillanatra is nyilvánvaló, hogy bizonyos normativitás nélkül a pedagógia aligha lehet meg, még kevésbé lehet meg a kauzális összefüggések feltárására való intenzív törekvés nélkül, hiszen mint a lét minden szférájában, itt is rendkívül nagy szerepe van a hatás és következmény kauzális összefüggéseinek.

A helyzet azonban — szerencsére — WESZELYNél sem ellentmondás-mentes és nem sikerül a gyakorlati és normatív jelleget ilyen egyoldalúvá kiéleznie. Ugyanitt ugyanis a szerző — önmagának bizonyos mértékben ellentmondva, de ennek az ellentmondásosságnak a révén nem elhanyagolható sokoldalúság lehetőségét felvillantva — a következőket is mondja:

„A pedagógia . . . nem fogja beérni azzal, hogy megvizsgálja, hogyan megy végbe a nevelés a különböző népeknél, különböző időkben, hogy megvizsgálja a nevelést, mint társadalmi jelenséget, s földerítse azt az összefüggést, mely valamely nép történeti fejlődése, életkörülményei, lelkivilága és nevelésmódja és nevelési rendszere közt van. Ez csak egyik feladata.

Nem fogja beérni a pedagógia azzal sem, hogy megállapítsa, milyen hatásuk van adott esetekben bizonyos nevelőeszközöknek, s milyen összefüggésben állanak a nevelés tényezői a nevelés eredményeivel. Ez is feladata, de ezt a feladatot ki akarja egészíteni azzal, hogy megállapítja, melyik a helyes út, melyik az értékes cél, s melyek az értékes eszközök, mily módon *kell* eljárunk, mily eszközöket *kell* alkalmaznunk, mily elveket *kell* követnünk. A pedagógia tehát nem csupán leír, magyaráz, s nemcsak elméletet ad, hanem *irányító elveket* is állít föl a gyakorlati eljárás számára. Nemcsak törvényszerű összefüggéseket állapít meg, hanem ezekből a törvényekből szabályokat von le, azaz: *normákat* állít föl, s így nemcsak leíró és nemcsak magyarázó tudomány, nemcsak elméleti tudomány, hanem gyakorlati tudomány és normatív tudomány.”¹⁷

Bár ezek a következtetések egy ponton kétségtelenül ellentmondanak WESZELY iménti megállapításainak, pontosabban a „leíró és magyarázó” jelleg fejtegetéseinek egészéből nem eléggé meggyőzően következik s a normatív jelleg feltétlenül túlsúlyra jut, ennek ellenére ezek a megállapítások sokoldalúan, bizonyos kiigazításokkal mindmáig akceptálhatóan és figyelemreméltó komplexitással fejezik ki a pedagógia tudományjellegét. Mindazt, amit idevonatkozóan elmond, ma is érdemes aláhúzni és leszögezni.

Vagyis: a pedagógia leíró és magyarázó, törvényeket megállapító és normákat felállító, elméleti és gyakorlati jellegű komplex tudomány.

Mindez igen lényeges annak megértéséhez és méltánylásához,

amit ebben a vonatkozásban a marxista pedagógia elvszerűen kifejt; itt ugyanis már nem egyszerűen a törvényfeltáró és normatív jelleg konstatálásáról, hanem ezek dialektikájának tételezéséről, kölcsönhatásának szükségességéről is szó van. A „Neveléelmélet” első fejezete ezzel kapcsolatban a következőket mondja:

„A pedagógiának mint tudománynak van egy jelenségfeltáró, összefüggéseket feltáró, törvényeket feltáró oldala (tartalma), amellet van egy normatív oldala (s ez specifikuma), vagyis megfogalmazza a nevelés alapelveit és szabályait, meghatározza tartalmát, kidolgozza szervezeti formáit és módszereit. Ez a két oldal, tartalmának ez a kettőssége, szoros, dialektikus kölcsönhatásban van egymással. A pedagógia azokat a törvényszerűségeket tanulmányozza, amelyek az említett normatív tevékenység talaján alakulnak ki. A törvényszerűségek alapját képezik a normatív tevékenységnek, a normatív tevékenység pedig azt a talajt jelenti, melyen a jelenségek törvényszerűségei kibontakoznak.”¹⁸

Ez a megfogalmazás két vonatkozásban is jelentősen túlhaladja mindazt, amit a polgári pedagógia e tekintetben leginkább figyelemreméltó koncepciói elmondtak (és elmondhattak). Először: a törvényfeltáró és normatív jelleg belső arányainak biztonságos kezelésében (a WESZELYNél e tekintetben tapasztalt egyensúlyi bizonytalanság kiküszöbölésében), másodsor: a kettős tevékenység kölcsönhatásában. S ha WESZELY azt mondja: a pedagógia „nemcsak törvényszerű összefüggéseket állapít meg, hanem ezekből a törvényekből szabályokat von le, azaz: normákat állít föl...”, akkor ezt ma kiegészíthetjük — a fentiek értelmében — azzal: „s e normatív tevékenység feltételeinek biztosításával, a normáknak optimálisan megfelelő gyakorlat megvalósításával új törvényszerűségek feltárásának lehetőségeit teremti meg”.

Felmerülhet azonban a kérdés: vajon mi ennek a gyakorlati jelentősége? S hogy egyáltalán van-e ilyen jelentősége?

Sokkal több, mint első pillanatban gondolni lehetne. Ennek megértéséhez azonban emlékeznünk kell arra, hogy volt idő, amikor szinte egyéb feladatot sem tulajdonítottak a pedagógiának, mint „az élenjáró tapasztalatok általánosítását.” Aztán jött idő, amikor a pedagógia mindenekelőtt felmért, tényeket írt le, regisztrált, s ezeket elemezve bizonyos következtetésekre jutott (természetesen a felmért tények reprezentativitása által meghatározott korlátok között érvényes következtetésekre). Olyan időszakról nemigen beszélhetünk, amikor csak törvényszerűségek s azokból levont normák megszövegezésével fáradozott, mert ez elméletileg sem volt eléggé tisztázott, a gyakorlat practicista módon felfogott igényeivel sem látszott megegyezőnek lenni.

Az elmondottak alapján ma már leszögezhetjük, hogy a tudomány értelmezéseinek említett egyoldalú változatai feltétlenül egyoldalú tudományjellegű eredményeznek az elméleti pedagógiában; pontosabban szólva leszögezhetjük azt, hogy a leíró és magyarázó, a törvényfeltáró és a normákat felállító, az elméleti és gyakorlati jelleg egyaránt szükséges ahhoz, hogy a pedagógia mint tudomány a MAKARENKO által oly meggyőzően emlegetett sokoldalú, dialektikus jellegét megkapja. Tevékenységének, jellegének egyetlen vetületét sem lehet abszolutizálni vagy elhanyagolni. Ez pedagógiai irányító funkciót betöltők számára éppúgy, mint tudományos kutatók számára már-már a tudományos etika szintjén jelentkező kötelezettségnek tűnik.

Miután a pedagógia tárgyáról és tudományjellegéről elmondtuk az időszerűnek gondolt megállapításainkat, még annak vázlatos érintése szükséges: mi következik mindebből a pedagógiai kutatás módszereire nézve?

Erre azért kell megkísérelnünk választ adni, mivel egyrészt a pedagógia kutatásmetodikájának nevelésfilozófiai vonatkozásai kevésbé kidolgozottak s a pedagógiai kutatás csak újabban fogott hozzá egy-egy fő kutatómódszertani területének megfelelő szintű elméleti feltáráshoz. Tapasztalható tehát némi bizonytalanság abban a tekintetben, vajon a sui generis tárggyal adekvát sui generis metodikáról beszélhetünk-e a pedagógiában.

Másrészt jelentkezik napjainkban olyan probléma is, hogy mindenekelőtt a „mérési módszerek” hatékonyságát emelik ki, mint-hogy a pedagógia által sokáig nélkülözött egzaktáshoz ezek nagyobb kilátással vezethetnek el; egyúttal azonban a kelleténél nagyobb mértékben szorulnak háttérbe az elméleti jellegű kutatások, melyek nélkül viszont maguk a mérési módszerek is nehezen tudnak hatékonyá válni.

Vannak egyéb problémák is. Ilyen pl. különösen az, hogy az egyik legfontosabb kutatási metodika, a pedagógiai kísérlet esetében ennek sajátlagos pedagógiai változatai nem eléggé meghatározottak s így a kísérlet a pszichológiában és a pedagógiában egyrészt egymással azonosnak látszik. Holott nyilvánvaló, hogy ha lényeges különbség van a tárgyban, különbségnek kell lenni a tárggyal adekvát metodikában s ezek egyik legfontosabbikában, a kísérletben is.

Ma még nem könnyű ezekre a problémákra kielégítő választ adni; ebben a tanulmányban nem is reméljük, hogy többet tehetünk maguknak a problémáknak az exponálásánál, minthogy szorosán összefüggenek a tudomány tárgyának kérdésével. Egyúttal

elővételezünk néhány olyan nevelésfilozófiai és rendszertani következtetést, melyek a kutatásmetodika tekintetében fontosaknak látszanak.

Ha mindaz helyes volt, amit a pedagógia tárgyáról elmondtunk, akkor nyilvánvaló, hogy a pedagógiának olyan speciális kutatási eljárásokra van szüksége, melyek lehetővé teszik mind a pedagógiai tények regisztrálását, a jelenségek, folyamatok jó megközelítését, az eljárások leírását s mindezek részletes analízisét, mind pedig a reprezentatívnak tekinthető tapasztalatok általánosítását, hipotézisek jó színvonalú kimunkálását, valamint törvényszerűségek s az ezekkel kapcsolatos normák felismerését, megfogalmazását, s magának a gyakorlatnak e törvényszerűségek összefüggésében történő értékelését, pozitívumainak feltárását, problémáinak megállapítását s e problémák megoldási javaslatainak megszövegezését. A kutatásmetodikának alkalmasnak kell lennie arra, hogy ne csak általában vett helyzetről, körülményekről tudjon számot adni, ne csak a fejlődés bizonyos stádiumainak állóképszerű leképezését tudja biztosítani, hanem kifejezetten a fejlesztésről, a fejlődő személyiségnek a közösségi élet feltételei között történő céltudatos alakításáról is jelentős összefüggéseket tudjon felmutatni.

Minthogy itt rendkívüli módon komplex tárgyról van szó, nyilvánvalóan differenciáltnak kell lennie a kutatásmódszertannak is a tárgy sokirányú megközelítése érdekében. Ezért a pedagógiai kutatásmódszerekről azt mondhatjuk, hogy *olyan speciális eljárások, amelyek lehetővé teszik, hogy a komplex jellegű nevelési jelenségeket, folyamatokat feltárjuk, a szükséges nevelési tényeket regisztráljuk, és ezekben a lényeges összefüggéseket, törvényszerűségeket, illetve az ezeknek való megfelelést konstatáljuk.*

Magától értetődőnek látszik (gyakorlatilag azonban mégsem tekinthető teljesen annak), hogy az imént felvázolt igények csak az elméleti és empirikus, a feltáró és értékelő módszerek egész sora, lehetővé tejjessége tud megfelelni. Ezért olyan kutatásmetodikai rendszer kimunkálása szükséges, amely viszonylagos teljességben tartalmazza a nélkülözhetetlen eljárásokat. Egyúttal bizonyos módszerek háttérbe szorításának megszüntetése is szükséges, mert a kutatásmódszertani monizmus (mely az utóbbi években főképpen a felmérések dömpingjében nyilvánult meg) csak részleges eredményekhez vezethet. Bár történelmileg a legnagyobb jelentőségűnek kell tekintenünk a pedagógia egzaktóságát fokozó eljárások előtérbe kerülését, az elméleti kutatások egyidejű háttérbe szorítása ugyanakkor indokolt aggodalmat kelthet, mivel az előbbieket történelmi sikerét is veszélyeztetheti.

A legtermészetesebb kutatómódszertani felosztás az lenne, ha azt mondanánk: a lehetséges eljárásokat az elméleti és az empirikus kutatómetodikai kategóriába besoroljuk. Egyrészt azonban maga az empirikus kutatás további alcsoportokra osztható, másrészt az empirikus jellegű módszerekkel feltárt tények mennyiségi és minőségi feldolgozásának módszerei ugyancsak külön csoportba kívánkoznak. Így nem elég egyetlen felosztási alap (elméleti és empirikus), hanem ebbe bele kell vonni (az empirikus módszerrel összefüggésben különösen) a feltáró és feldolgozó módszereket. Mindezek alapján a következő rendszer látszik kibontakozni:

1. elméleti módszerek,
2. empirikus módszerek,
3. kísérleti módszerek,
4. feldolgozó módszerek.

Ezen az általános felosztáson belül azonban további jelentős részletezést lehet elérni az egyes kategóriákkal kapcsolatban.

1. *Elméleti módszerek.* Ezen a címen egész sor olyan speciális eljárás tűnik elénk, melyek nélkül pedagógiai kutatás nem gondolható el, s amelyek nélkül végső soron az empirikus módszerek alkalmazása is csökkent eredményűvé válik. Az elméleti módszerek ilyen változatai többek között a következők:

a) a kutatás témáját képező kérdés jelen helyzetének feltárása, az odavonatkozó eddigi kutatások eredményeinek összegezése, a kapcsolódó pedagógiai irodalom lényeges megállapításainak tanulmányozása;

b) a kérdéssel összefüggésben már ma rendelkezésre álló tapasztalatok általános analízise, bizonyos hipotézisek megszüvegezése;

c) a kérdés történeti alakulásának tanulmányozása, a probléma-történeti előzmények megállapítása, hogy a kutatás ne fedezzen fel újra esetleg olyan megállapításokat, melyek korábban már ismeretesebbé váltak;

d) a kutatás témájának összehasonlító pedagógiai vizsgálata, mely lehetővé teszi, hogy az adott összefüggésben nemzetközileg konstataálható megoldások ismertekké váljanak;

e) kifejezetten deduktív jellegű eljárások, melyek arra adnak lehetőséget, hogy a gyakorlat valamely szektorának s az abban adott mindennapos pedagógiai tapasztalatnak már ismert pedagógiai törvényszerűségek összefüggésében való megvilágítása megtörténjék;

f) nevelésfilozófiai jellegű vizsgálatok, melyek alapvető terminológiai vagy axiomatikus kérdéseket tisztázhatnak, esetenként

pedig nélkülözhetetlen részét képezik olyan dokumentumok (tanterv, nevelési terv) megalkotásának, melyek a jelenkori társadalmi műveltség pedagógiai célú elemzését vagy a személyiség általános pedagógiai összefüggéseinek feltárását nem nélkülözhetik.

2. *Empirikus módszerek:*

a) természetes módon kerülhet ezek közül első helyre a *kérdőíves módszer* (ankét) mint általánosan használt eljárás. Annak ellenére, hogy már századunk első negyedében bebizonyosodott, ennek a módszernek nem jelentéktelen hibapontjai vannak, az is bebizonyosodott az évtizedek során: széleskörűen alkalmas nagymennyiségű pedagógiai tény viszonylag rövid időn belül történő begyűjtésére. Hátrányai túrhetően ellensúlyozhatók reprezentatív csoportokban végzett szóbeli interjú segítségével.

b) Az *interjú* azonban egyúttal már az empirikus módszerek egy másik változatát állítja elénk. Lehet egyéni (s ekkor explorációnak mondják) vagy csoportos. Felosztása azonban nemcsak így lehetséges, hanem a szóbeli vagy írásbeli interjú megkülönböztése útján is.

c) Nem látszik indokolatlannak ezen a rendszertani helyen említeni a *szociogram* módszert, minthogy a kérdőíves módszer egyik sajátos változatának tűnik; attól főképpen attól különbözik, hogy nem általános információk adott volta iránt érdeklődik, hanem kifejezetten interindividuális kapcsolatok, a szociabilitás szintje iránt. A szociogrammal kapcsolatban természetes módon merül fel a feldolgozás lehetőségeinek rendszere: gyakorisági táblázat, kölcsönösségi táblázat, kölcsönösségi index stb. Következtések a csoport(osztály)kohézióra vonatkozóan.

d) Az empirikus módszerek külön változatát képezi maga a *felmérés*; alapjában szintén a kérdőíves módszerhez áll közel, azonban attól mégis különbözik, minthogy a feladatlap, melynek segítségével adatfelvétele történik, nemcsak kérdéseket tartalmaz, hanem megoldandó feladatokat is. Különösen meggyőző példa erre az UNESCO kezdeményezésére lezajló nemzetközi tudásszint-felmérés.

e) Végül természetesen a módszereknek ebbe a csoportjába tartozik a *megfigyelés*. Az egyetemi kutatómódszertani program ezzel kapcsolatban a következő címszavakat tartalmazza: „A megfigyelés helye a kutatás módszerei között, szerepe a kutatás menetében. A megfigyelés fajtái, típusai. A megfigyelési technika. A megfigyelésben használt technikai eszközök. A megfigyelés során követendő főbb elvek”.

3. Kísérleti módszerek:

a pedagógiában alkalmazott változataik a legtermészetesebb lehetőséget nyújtják annak demonstrálására, hogy ez a módszer — melyet széleskörűen alkalmaznak sokféle tudományban — rendelkezik olyan variánsokkal, melyek sui generis pedagógiai eljárásokként kezelhetők. Legalábbis az *átfogó* és a *részlegesen átfogó* jellegű kísérlet kifejezetten ilyen variánsoknak mondhatók. Az átfogó kísérlet ugyanis valamely (új) pedagógiai koncepciónak egy iskola egész életében való kipróbálása és az eredmények regisztrálása, elemzése; a részben átfogó kísérlet pedig valamely tantervi (vagy nevelési-tervi) koncepciónak valamely iskolai szakaszban vagy annak egészében történő kipróbálása. Sokféle érv szól amellett, hogy a pedagógiai kísérletnek ez a két válfaja az igazi pedagógiai kísérlet, bár az elmúlt években elhangzottak szkeptikus megjegyzések ebben az összefüggésben. Mellettük — harmadikként — ott van a szűkebb körű *feltételvariálós kísérlet*, mely egyes szervezési, metodikai stb. kérdés kapcsán regisztrálja és értékeli az adott feltétel megváltoztatásával járó következményeket s az ezekben esetleg megragadható általános összefüggéseket.

4. A feldolgozás és értékelés módszerei:

ezek természetes módon képezik a kutatásmetodika negyedik nagy csoportját. Ezekkel kapcsolatban a kutatásmetodikai program a következőket tartalmazza: „A mennyiségi és minőségi értékelés lehetőségei, kölcsönhatása. A kvantifikálás általános problémái és ezek nevelésfilozófiai vonatkozásai. A kutatómunka során felhasználható legfontosabb matematikai-statisztikai operációk: adatok, tények csoportosítása, osztályozása (osztályhatárok, osztályközepek, gyakoriságok); ezek táblázatos és grafikus ábrázolása; a középérték mérőszámai és számítási módjai; a szóródás mérőszámai és számításának módjai; a véletlen, a minta, a valószínűség, a reprezentativitás, a becslés, a hiba; korrelációs számítás és szignifikancia; lineáris regresszió; az x^2 próba és alkalmazása; táblázatok szerkesztése és értelmezése stb.

Mindezeknek a kutatási módszereknek a kutatási témával összefüggésben történő kombinatív alkalmazása lehetségesnek mutatja, hogy a pedagógia tárgyát képező rendkívül összetett problémákat viszonylag jól megközelítsük és azokra relatíve jó válaszokat adjunk. Nyilvánvaló azonban, hogy egyre nagyobb jelentőségű lesz számunkra az a régi igazság, mely szerint — előnyben részesítve a nagyobb egzaktságot biztosító eljárásokat — a biztonságos eredmény érdekében optimálisan kell a módszereket kombinálnunk s

valamely egyetlen módszer feltétlen eredményességére — bizonyos hátrányok nélkül — nem lehet felesküdnünk.

A kutatási módszerekről beszélve látszólag már messze jutotunk a tudomány tárgyának tulajdonképpeni problémájától. Ha azonban legalább részben sikerült igazolnunk, hogy a tárgy sajátossága kihatással van a kutatási metodikára és e metodika ilyen vagy olyan értelemben vett specifikumai és differenciáltsága közvetlenül visszahat a tárgy realizálására, akkor ez az okfejtés nem volt hiábavaló. Még akkor sem, ha itt csupán vázlatos nevelés-filozófiai megközelítése történhetett meg ennek a tudományra nézve nyilvánvalóan életbevágó problematikának. Az egyre biztonságosabb kidolgozás egyik fontos feltétele lehet annak, hogy a neveléstudomány és a pedagógiai kutatás egy fokkal magasabb elméleti szintre emelkedjék.

I R O D A L O M

1. FINÁ CZY ERNŐ: Nevelélméletek a XIX. században. Bp. 1934, 9. old.
2. FINÁ CZY i. m. 39. old.
3. Magyar Pedagógiai Lexikon, Bp. 1934, II. rész, 489. old.
4. FINÁ CZY i. m. 113. old.
5. WESZELY ÖDÖN: Bevezetés a neveléstudományba. Bp. 1932, 3. old.
6. IMRE SÁNDOR: Neveléstan. Bp. 1942, 2. kiadás, 24. old.
7. IMRE SÁNDOR i. m. 28. old.
8. IMRE SÁNDOR uo.
9. I. A. KAIROV: Pedagógia. Bp. 1953, 6. kiadás, 13. old.
10. NAGY SÁNDOR: A neveléstudomány helyzete, feladatai, intézményei, kapcsolatai más tudományokkal. (Az V. Nevelésügyi Kongresszus 4. témabizottsági vitájának bevezető referátuma). Köznevelés, 1970. 21. 22. old.
11. Válaszúton a civilizáció. Kossuth Könyvkiadó. Bp. 1968, 119. old.
12. Vö. a „nevelés” címszó kifejtésével az új Magyar Pedagógiai Lexikonban (Kézirat)
13. KAIROV—JESZIPOV—GONCSAROV—ZANKOV: Pedagógia. Bp. 1960
14. SZARKA JÓZSEF: Nevelés és neveléstudomány (Nevelélmélet). Bp. 1967, 2. kiadás, 18. old.
15. WESZELY i. m. 6—7. old.
16. WESZELY i. m. 8. old.
17. WESZELY i. m. 7. old.
18. SZARKA JÓZSEF i. m. 18. old.

Надь, Шандор

СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГИКИ

Автор исходит из того положения, что существование любой научной дисциплины обуславливается двумя критериями — самостоятельностью предмета и адекватным ему специальным исследовательским методом. Вопрос предмета

педагогике недостаточно выяснен с точки зрения теории науки. Автор прежде всего изучает данный вопрос в историческом плане, а затем подытоживает связанные с ним основные положения, высказанные на V Международном педагогическом конгрессе, состоявшемся в Будапеште в 1970 году. На этом конгрессе еще раз было доказано, что в предмете педагогики произошли важные изменения. Предмет этот заключается в планомерном формировании развивающейся личности в условиях целенаправленно организованной жизни коллектива, в определении и самоопределении личности на основе благ общественной культуры. В связи с этим автор дает современное определение воспитания, а затем дает и определение предмета дидактики, рассматриваемой в качестве важной составной части педагогики: в современном толковании дидактика есть не что иное, как проблематика развития личности ребенка путем сознательно направленных занятий, а также и проблематика связанных с этим возможностей, способов и средств. Из предмета педагогики можно сделать такие выводы относительно научного характера педагогики: согласно автору, педагогика является комплексной наукой, описательной и объясняющей, устанавливающей закономерности и раскрывающей нормы, имеющей теоретический и практический характер. Соответственно этому, необходимо дифференцированно определять ее методы исследования и следует отличать теоретические, эмпирические, экспериментальные и разрабатывающие методы раскрытия комплексных процессов воспитания.

Nagy, Sándor

CONTEMPORARY PROBLEMS IN THE SUBJECT OF PEDAGOGY

The author's starting point is that the existence of a certain science has two criteria: the independent subject and the special research method that is adequate to it. What the subject of pedagogy is has not been sufficiently clarified on an epistemological basis. The author first examines the historical aspect of the question, then summarizes the main statements of the Fifth Educational Congress, held in Budapest 1970. Here it was again proved that important changes had taken place in the subject of pedagogy; attention being focussed on the systematic formation and self-formation of the developing personality taking place within the frames of goal-directed, organized community life; furthermore on the determination and self-determination of personality by the fundamental material wealth of social culture. In connection with this, the study provides the modern definition of education, then outlines the objective of didactics regarded as a substantial part of pedagogy; in a modern sense this cannot be anything else than the problems of developing the child's personality through consciously guided learning and those of the possibilities, ways and means related to it. From the subject of pedagogy conclusions concerning the science character of pedagogy can be derived; accordingly, pedagogy is a complex, descriptive and explanatory science, inferring laws and revealing norms of a theoretical and practical character. In accordance with this, its research methods must be determined in a differentiated way; the theoretical, empirical, experimental and processing methods of educational procedures of complex character should be differentiated.

A NEVELÉSTÖRTÉNET TÁRGYA, FUNKCIÓJA
A PEDAGÓGIA TÁGULÓ HATÁRAIVAL,
ELÁGAZÓ PROBLEMATIKÁJÁVAL ÖSSZEFÜGGÉSBEN

A pedagógia táguló határait, elágazó problematikáját és ebből következőleg a neveléstörténet tárgyának, funkciójának módosulását két szempontból kíséreljük meg e tanulmány keretében megvizsgálni:

a) a neveléstudomány tárgyának, problematikájának kiszélesedésével kapcsolatban;

b) a pedagógia interdiszciplináris kapcsolatainak bővülése szempontjából; az interdiszciplinaritás igényét nemcsak a pedagógia oldaláról, hanem a neveléstörténettel kapcsolatban más tudományok, tudományágak oldaláról megnyilvánuló igény szempontjából is vizsgálva.

E két kérdést természetesen csak a problémafelvetés szempontjából lehet elkülöníteni; ha külön-külön kívánnánk őket megválaszolni, az olyan felesleges ismétlésekre vezetne, amelyeket megkísérelünk eleve elkerülni.

Mindkét problémával kapcsolatban felvetődhet azonban az a jogos kérdés is, hogy mind a neveléstudomány egészét, mind pedig a neveléstörténetet tekintve, valami gyökeresen újjal, minden eddigi felfogástól lényegesen különböző jelenséggel állunk-e itt szemben; vajon az olyan sokszor emlegetett „gyorsuló idő”, vagy a tudományos-technikai forradalom előszele feszítette-e szét a pedagógia kereteit s tette egyúttal elodázhatatlanná az interdiszciplináris kapcsolatok kiépítésének napirendre tűzését?

Amikor erre a kérdésre — már előljáróban — tagadó választ adunk, akkor természetesen nem tagadjuk sőt nyomatékosan hangsúlyozzuk azt a minőségileg újat, amely napjainkban mindkét kérdéskörben jelentkezik.

Ez új minőség meghatározó jegyei közül is ki kell emelnünk — a nemcsak a témaállításunk szempontjából elsődlegesen fontos — történetiség követelményét.

Hadd hivatkozzunk ezúttal — hiszen még mindig nem szívleltük meg eléggé ilyenirányú útmutatását — ismét LENIN-re:

„Tudományos szempontból is a legmegbízhatóbb módszer, a legfontosabb az, hogy ne feledkezzünk meg az alapvető történelmi összefüggésekről, s minden kérdést abból a szempontból vizsgáljunk, hogyan jött létre a szóban forgó jelenség a történelem folyamán, milyen főbb szakaszokon ment át a fejlődése során, s ennek a fejlődésnek a szempontjából vizsgáljuk meg, hogy mivé lett most.”

Valamely társadalmi kérdés vizsgálatánál — fűzte tovább Lenin e gondolatot — azt „... csak akkor közelíthetjük meg helyesen, csak akkor férfközhetünk hozzá megbízhatóan és biztonsággal, ha történelmi visszapillantást vetünk annak egész fejlődésére”.¹

Ha az előbbieken feltett kérdés — vagy kérdések — teljes történelmi áttekintésére ebben a keretben nem is vállalkozhatunk, néhány olyan történelmi példát próbálunk kiemelni, amelyeket alkalmasaknak vélünk álláspontunk illusztrálására.

A neveléstörténet nemcsak nálunk, de bizonyos mértékben világszerte „évfordulós” tudomány. Még azokban az országokban is, ahol egyébként rendszeres, szervezett neveléstörténelmi kutatások folynak, egy-egy évforduló közeledtével fellendül egy életmű, esemény, vagy eseménysor kutatása. Különösen vonatkozik ez a kerek-számú évfordulókra.

1970-ben két ilyen kerek-számú — elsődlegesen neveléstörténelmi — évfordulóra is sor került, nem szólva most az 1970-es év számos nagy jelentőségű — a neveléstudományt is érintő, de elsődlegesen mégis más jellegű — évfordulójáról. Ez a két neveléstörténelmi évforduló, amelyet a Nemzetközi Nevelésügyi Év keretében ünnepeltek meg: MARIA MONTESSORI születésének századik és COMENIUS halálának háromszázadik évfordulója, amelyek mindegyike sajátos kitekintést nyújtott a neveléstörténet tárgyának értelmezése és művelésének interdiszciplináris szükségessége szempontjából egyaránt.

Az időrendben első, a szeptemberi Montessori-évforduló tanulmányai több vonatkozásban túlterjednek az előbbi szempontokon, s az egész polgári pedagógia — különösen pedig a századforduló körül kialakuló s napjainkig ható pedagógiai irányzatok — megítélésével kapcsolatosak. Statikus képek, sémák rögződtek a tudatunkban, még azokéban is, akik valaha a magunk pedagógiai tevékenysége során tapasztaltuk egy-egy irányzatnak a maga idején haladó voltát, vagy legalább törekvését a haladásra.

Nem vettük eléggé figyelembe LENIN útmutatását, amely szerint: „A történelmi érdemeket nem aszerint szokták megítélni, hogy mit *nem adtak* a történelmi személyiségek a mai követelményekhez viszonyítva, hanem aszerint hogy mi *újat adtak* elődeikhez képest.”²

Ez általános tanulástól mostmár ismét konkrét kiindulópont-hoz, a MARIA MONTESSORI születésének századik évfordulójára emlékező római több napos ülésre visszatérve, szorosán e tanulmány címében jelzett téma körébe tartozónak véljük azokat a tanulságokat is, amelyeket — a már általunk másutt leírtakon túlmenően³ — az üléseken elhangzottakból, illetve a hozzájuk csatlakozó anyagokból meríthetünk.

Meg kellett állapítanunk, hogy ismereteink egyaránt hiányosak e — kétségtelen tévedéseivel együtt is — vitathatatlanul nagy pedagógusegyéniség életútjára, politikai magatartására és számos szempontból pedagógiai nézeteire vonatkozólag is.

A mai magyar neveléstörténeti irodalomban jóformán egyedül az óvodatörténet foglalkozik részletesebben MONTESSORI tevékenységével, helyesebben annak egy töredékével, nyomatékkal aláhúzva azt aényt — és ezzel be is fejezve életadatainak ismertetését —, hogy az olasz pedagógusnő tevékenységét az olasz fasizmus, sőt maga Mussolini is támogatta.

Arról azonban nem vettünk tudomást, hogy ez a támogatás csak ideig-óráig, addig tartott, amíg az olasz fasizmus a maga szociális demagógiája érdekében a Montessori-mozgalmat, s az ennek keretében tartozó intézményeket is fel tudta használni; ám megszakadt akkor, amikor a szabadságra nevelés elve — a montessorianus pedagógia egyik alapelve — ellentétbe került az autokratikus, diktatórikus fasiszta társadalommal. 1936-ban a kultuszminiszter rendeletére Olaszországban valamennyi Montessori-intézményt bezárták, a Montessori-mozgalmat feloszlatták (ugyanaz bekövetkezett már előbb Németországban, majd később Ausztriában), magát MONTESSORIT pedig emigrációba kényszerítették s csak 1947-ben tért vissza hazájába. Élete hátralevő részét, egészen 1952-ben bekövetkezett haláláig, a békére nevelés gondolatának, a gyermek- és felnőttnevelés problémáinak — a permanens nevelés gondolatának — szentelte.

E zárószakasznál nem kevésbé érdekes és tanulságos számunkra MONTESSORI életútjának korábbi, az első világháborút megelőző szakasza, pedagógussá válásának mikéntje sem; egy egész életén át újat, jobbat kereső asszony útja az orvosi diploma megszerzésétől — amelyet 1895-ben első nőként szerzett a római egyetemen — rövid orvosi tevékenységen át a pedagógus pályáig, amelynek azután egész hátralevő életét szentelte.

MARIA MONTESSORI gyógypedagógiai tevékenysége révén vált pedagógussá. Munkásságának egyik méltatója ezt írja az évforduló alkalmából megjelent kötetben:

„Ő (Montessori — F. É.) volt az első, aki — ellentétben orvos

kollégáival, akik mint ő is, abnormális gyermekekkel foglalkoztak — rájött arra, hogy a fogyatékosok kérdése sokkal inkább pedagógiai kérdés, mint orvosi probléma.”

„És miközben sokan orvosi kongresszusokon orvospedagógiai módszerről (metodo medico-pedagogico) beszéltek a fogyatékos gyermekkel kapcsolatban, Maria Montessori szellemi, erkölcsi nevelésükről tartott előadást 1898-ban a torinói pedagógiai kongresszuson.”⁴

Maga MONTESSORI „Az öntevékeny nevelés a korai gyermekkorban” című — még az 1900-as évek első évtizedében megjelent — munkájában erről a következőket írja:

„Körülbelül tizenkét esztendővel ezelőtt módom volt rá, hogy mint a római egyetem pszichiátriai klinikájának orvosasszisztense elmegyógyintézeteket látogassak, hogy ott a betegeket tanulmányozzam, . . . engem különösen az ott elhelyezett értelmi fogyatékos gyermekek érdekelték . . . Akkoriban szabályos orvosi szolgálatot teljesítettem belgyógyászati és gyermekgyógyászati klinikákon és különös érdeklődéssel fordultam a gyermekbetegségek tanulmányozása felé.”

A fiatal orvosnőnek azonban hamarosan rá kellett jönnie, hogy az értelmi fogyatékos gyermekeknél nem segít a gyermekgyógyászat. „A fogyatékosok tanulmányozása révén jutottam el annak a módszernek a megismeréséhez, amelyet Séguin e szerencsétlenek számára alkotott s tettem magamévá a gondolatot, amely a maga korában a gyakorló orvosok között is iskolát csinált, hogy ti. az olyan betegségek, mint sükettség, bénulás, értelmi fogyatékoság gyógyítására *pedagógiai* kezelést kell alkalmazni . . . Az a tény, hogy az orvostudománynak — ha valami eredményt akar elérni — a pedagógiát kell segítségül hívnia, bizonyos, e korban általános nézetek gyakorlati megsemmisítését jelentette . . .”

„Az én véleményem azonban még ezekétől az orvoskollégáimétól is annyiban eltért, hogy én a szellemi fogyatékoságot főleg pedagógiai, és egyáltalán nem orvosi kérdésnek tartottam. Az orvosi kongresszusokon sokat beszéltek az orvospedagógiai módszerekről a szellemi fogyatékosok kezelésével, nevelésével kapcsolatban, én azonban ezzel ellentétes véleményemet az 1898-as torinói pedagógiai kongresszuson »erkölcsi nevelés« című előadásomban foglaltam össze.”

„Úgy tűnik, érett gyümölcsöt ráztam le a fáról, mert az általam képviselt gondolat élénk és gyors megértésre talált mind az orvosok, mind pedig a pedagógusok körében, hiszen egy, az iskolázás számára égető kérdésben intéztem támadást a hagyományos felfogás ellen.”⁵

A kultuszminiszter felkérésére MARIA MONTESSORI — ez első előadás nyomán — előadássorozatba kezdett, majd iskolai osztályt nyitott olyan gyermekek számára, akik képtelenek voltak az elemi iskolában a tanulásban előre haladni. Azután — társadalmi segítséggel — *Pedagógiai Intézetet* alapított Rómában, ahová az elme- és ideggyógyintézetekből összegyűjtötte az értelmi fogyatékos gyermekeket.

A kérdés alapos hazai tanulmányozása, majd a külföldi tanulmányút után ő maga is vállalt oktatómunkát ebben az iskolában. Mint írja: „Sokkal kiterjedtebb időkeretben tanítottam, mint egy elemi iskolai tanítónő, anélkül, hogy napközben felváltani engedtem volna magamat; reggel nyolettől este hétig szakadatlanul az iskolában voltam és oktattam ezeket a kicsiket. E két gyakorlati év során kerültem főleg és valóban szoros kapcsolatba a pedagógiával.”⁶

Ez időszak kiemelkedő eredményei között említi, hogy: „Az értelmi fogyatékosok egy részét ezekben az intézményekben a betűírás és helyesírás szempontjából egyaránt olyan jól és eredményesen sikerült írni megtanítanom, hogy részt tudtak venni egy nyilvános iskola vizsgáján s azt sikerrel tették le. Ezek az eredmények egyeseknek csodálatosaknak tűntek. Számomra azonban világos volt, hogy ezek az intézeti gyerekek csak azért állhatták a versenyt az ép értelműekkel, mert az előbbieket oktatása más utakon járt. Mi mindent elkövettünk tanítványaink pszichikai fejlődése biztosítása érdekében, míg ugyanezt a normális gyermekeknél az iskolában egyenesen akadályozták, elnyomták. Ekkor jöttem arra a gondolatra, hogy ha azt az oktatási-nevelési módszert, amellyel az értelmi fogyatékos gyermekeknél olyan eredményeket értem el, valamikor ép értelmű gyermekeknél alkalmazhatom, megszűnik a »csoda«, amelyet barátaim az értelmi fogyatékosoknál elért eredményeimrel kapcsolatban emlegettek és ismét tudásbeli szakadék lesz majd a fogyatékosok és az ép értelműek között. Miközben tehát mindenki a fogyatékosaim eredményeit csodálta, én azokat az okokat keztem kutatni amelyek a nyilvános iskoláink sajnálatra méltó gyermekeit a fejlődés egy olyan alacsony fokán tartották vissza, hogy az én fogyatékos kis tanítványaim állhatták velük a versenyt.”⁷

Így jutott MONTESSORI arra a gondolatra, hogy a fogyatékosoknál alkalmazott pedagógiai módszereket az ép értelmű gyermekek oktatása területén is megkísérelje alkalmazni. „Rá kellett jönnöm arra, hogy az alkalmazott módszerek között semmi különleges, egyetlen olyan sincsen, amelyet csak és kizárólag ilyen (fogyatékos) képességű gyermekek oktatására lehetne felhasználni, hanem ez a módszer olyan alapelvekre épül, amelyek sokkal célravezetőbbek az

ép értelmű gyermekek körében eddig alkalmazott módszereknél, azért is teszik lehetővé az értelmileg elmaradtak szellemi növekedését, fejlődését. Ez a felismerés vezetett akkor is, amikor már értelmi fogyatékosok oktatását abbahagytam és érlelődött bennem meggyőződés, hogy ha ugyanezeket a módszereket normális gyermekeknél alkalmazzuk, ezeknél személyiségük egészen rendkívüli, meglepő fejlődését kell hogy előidézze.”⁸

Hogy ezt a gyakorlatból származó felismerést elméletileg is alátámaszthassa, MONTESSORI beiratkozott a római egyetem filozófiai fakultására s ott — többek között — az akkor újonnan bevezetett kísérleti pszichológiai előadásokat hallgatta és közben elemi iskolákban pedagógiai antropológiával kapcsolatos kísérleteket végzett.

Változatlan érdeklődéssel folytatta az értelmi fogyatékosok nevelése francia úttörői, ITARD és SÉGUIN munkáinak tanulmányozását is. Fontosabb műveiket olaszra is lefordította. Mint írja:

„... Elejétől végig minden szót saját kezemmel írtam, úgy készítettem tehát magamnak könyveket, mint ahogy ezt a régi benedekrendiek tették a könyvnyomtatás feltalálása előtt. Azért írtam kézzel, hogy legyen időm minden szó jelentését alaposan mérlegelni és a szerzők igaz szándékát belőlük kiolvasni...”⁹

1906 végére azután az a kívánsága is teljesülhetett, hogy az értelmi fogyatékosok számára kidolgozott módszereit normális gyermekek elemi iskolájában is alkalmazza, s ahol valóban hamarosan ugyancsak kiemelkedő eredményeket ért el.

MONTESSORI életútját tovább követve az sem lehet számunkra érdektelen, hogyan jött létre a neveléstörténetbe is belekerült első „montessorianus” intézmény, a római „Casa dei bambini”. MONTESSORI maga nem is foglalkozott azzal a gondolattal, hogy gyermekotthont létesítsen s ott is kipróbálja módszerét; a véletlen biztosított számára erre lehetőséget Róma egyik külvárosában, a S. Lorenzo negyedben, amely — mint erről a jubileumi kötetben is olvashattunk — a századforduló táján egyike volt Róma legelhanyagoltabb, legnyomorúságosabb negyedeinek. Egy építési vállalkozó spekulációs célokkal beépítette az itt található üres telkeket, a házak azonban jó ideig lakatlanok maradtak, mígnem az építkezési válság, a lakásépítkezés megtorpanása arra kényszerítette a Rómában munkát kereső nincsteleneket is, hogy ezekbe a házakba beköltözzenek. S hogy a lakbért valahogyan mégis fizetni tudják, albérlőket, ágyrajárókat tartottak. A házak körül nem voltak kiépített utcák, nem voltak üzletek, „az egész városnegyed egy nagy természeti csapás vagy járvány által sújtott helység benyomását keltette. Ahogyan ez a modern világban gyakran meg-

esik, a szegényeket messze száműzték a város széleire. S. Lorenzóról pedig, amely Verano szomszédságában feküdt, azt tartotta a mondás, hogy itt csak halála után talál nyugságot az ember”.¹⁰

A házak lakói természetesen lakásaik, házaik karbantartásáról sem tudtak gondoskodni, s ez már súlyosan érintette a vállalkozókat. Rájöttek arra is, hogy a házak, lakások legszorgalmasabb rongálói azok a még iskolába nem járó kisgyermek, akik — ha szüleik munkába mennek — naphosszat őrizetlenül tengenek-lengenek. Ezért jutott e vállalkozás igazgatója — egy TALAMO nevű mérnök — arra az elhatározásra, hogy e gyermekek kordában tartására valamiféle intézményt hoznak létre. Ennek vezetésére kérték fel MARIA MONTESSORI. A feltétel az volt: bent kell laknia az intézetben, hogy a gyermekeket állandóan szemmel tarthassa, a szülők ellenkezését a saját jelenlétével is legyőzze s végül hogy a hozzá tanácsért fordulóknak minden időben rendelkezésére állhasson.

MONTESSORI természetesen kezdettől fogva — az üzleti érdekekkel szemben — a pedagógiai szempontokat helyezte előtérbe. S hogy a gyermekek az intézményt a sajátjuknak érezzék ezért nevezte el — a felnőttek házaival szemben — Casa dei bambini-nek (gyermekek házának). Itt kezdett az addig kizárólag elemi iskolások oktatásával foglalkozó pedagógusnő először óvodáskorú gyermekekkel foglalkozni. S itt született meg — Rómának ebben a nyomor-negyedében — a „Montessori-módszer”.

Mint az előbbieken idézett gyűjteményes kötetből is kiderült, MONTESSORI tudományos rehabilitálása — a neveléstudomány és rokontudományai marxista művelői részéről is — már jóval az évforduló előtt megkezdődött. Elismerő szavakkal méltatta — több vonatkozásban — tevékenységét a kiváló szovjet pszichológus, LEV VIGOTSKIJ,¹¹ valamint a neves olasz pedagógia professzor és kutató, LUIGI VOLPICELLI is.¹²

Ezek az értékelések mind azt bizonyítják, hogy ha egy pedagógiai rendszerrel — esetleg egy egész életművel — fenntartás nélkül nem is érthetünk egyet, számos olyan részletre lelhetünk benne, amelyik nemcsak a maga korában volt új, előremutató, hanem napjaink megváltozott körülményei között még mindig számos megszívlelendő tanulságot tartalmaz. Ehhez azonban az szükséges — és erre ismét MONTESSORI példája figyelmeztet — hogy keletkezésükben, fejlődésükben, azaz dialektikus módon ismerjük meg, elemezzünk életműveket; ne csak azt kiragadva belőlük, amivel nem érthetünk egyet s ezt vetítsük aztán vissza egy egész életműre, esetleg egy egész irányzatra. (Lassan — mert ez a módszer „vérünk-ké vált” — nemcsak a polgári pedagógia megítélésében fenyeget bennünket ez

a veszély, hanem hajlamosak vagyunk hasonló módon eljárni a szocialista pedagógia egyik-másik, ma már esetleg több vonatkozásban túlhaladt, de a maga korában jelentős és még ma is számos vonatkozásban tanulságos, nyugodtan mondhatjuk: klasszikus képviselőjével, irányzatával szemben is.)

„... la pedagogia della Montessori non è solo una dottrina scientifica, ma un fatto umano”,¹³ — „Montessori pedagógiája nemcsak doktrína, hanem emberi tett” — írja LUIGI VOLPICELLI, s erről győz meg bennünket az olasz pedagógusnő egész életútja.

A második világháború éveit — a Casa dei bambini-tól hosszú, küzdelmes út vezetett odáig — emigránsként tölti Indiában, ahol ellenséges ország polgáraként kezelik az angol gyarmatosítók. Mozgási szabadságát, minden tevékenységét korlátozzák. Azonban hetven esztendősen is, tanulásra fordítja minden idejét. Tanul és tapasztal.

Szeme előtt látja kibontakozni egy óriási nép felszabadulási küzdelmét s mindent megtesz, hogy a maga szerény eszközeivel is elősegítse ennek a harcnak a győzelmes kimenetelét.

DR. A. M. JOOSTEN, az indiai Montessori nevelőképző intézet vezetője beszélt a római emlékülésen arról, milyen nagy jelentőségű volt a Montessori-mozgalom s MARIA MONTESSORI személyes jelenléte a szabadságukért küzdő India népei számára. Hiszen az ember felszabadításáért, az ember emberi jogainak az érvényesítéséért küzdött, az emberi megújulás feltételeinek a biztosításáért harcolt.

„És ki méltányolhatta volna mindezt jobban, mint egy olyan nép, amelyet szolgaságban tartottak és amelyet ez a szolgaság megfosztott emberi életlehetőségeitől? Ki becsülhette ezt jobban, mint az a nép, amelyik történetében először a felvilágosítás fegyverével küzdött felszabadításáért? ... Sorsszerűnek tűnt a két küzdelem egybeesése: a szabadságért vívott politikai harcoké és a küzdelem az ember felszabadításáért az ősi hagyományokban gyökerező előítéletek alól...”¹⁴

Az Indiában és Pakisztánban sokfelé, egyre többfelé (így például a sivatagos Rajputanában is) létesített Montessori oktató-nevelő intézményekben talán elsőként kísérelték meg az ősi előítéletek leküzdését. Érthető tehát, hogy a haladás élvonalában küzdő indiai politikusok — a már önálló India kiváló államférfiai is — mint NEHRU, DR. RADHAKRISNAN, DR. ZAKIR HUSSAIN valamint INDIRA GANDHI — szívesen vállalták az indiai Montessori-mozgalom védelmét.

Amikor a második világháború befejezése után MARIA MONTESSORI ismét visszatérhetett hazájába, nemcsak pedagógiai tevékeny-

ségét folytatta tovább — újrakezdve hetvenöt esztendősen azt, amit a fasizmus felszámolt, elpusztított —, hanem folytatta azt a küzdelmet is, ami egyik okául szolgált annak, hogy el kellett hagynia hazáját: a harcot a békéért.

Két évvel Európába való visszatérése után, 1949-ben a San Remó-i nemzetközi kongresszuson „Az ember formálása a világ újjáépítése közben” („La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale”) címmel tartott előadást, amelyet a következő szavakkal zárt:

„A nevelő feladata tehát mérhetetlenül nagy: mert az emberiség előrehaladása és a világ békéje az ő kezében van.”¹⁵

Élete utolsó éveiben — már nyolcvan esztendősen — sem pihent. Valószínűleg indiai tapasztalataiból kiindulva, a felnőttoktatás problémáival, a permanens nevelés kérdéseivel foglalkozott és többek között a felnőtt analfabéták olvasás-írás-tanítási módszerének kidolgozásán munkálkodott.¹⁶

Vajon MONTESSORI életútjának ez a — bár erősen vázlatos — nyomon követése nem vitt-e bennünket túlságosan messzire e tanulmány címében jelzett tárgytól s a bevezetőben jelzett céljainktól?

Mielőtt erre a kérdésre válaszolnánk, szóljunk előbb a másik évfordulóról is, COMENIUS halálának 300. évfordulójáról, amelyről 1970 szeptemberétől az év decemberéig szinte folyamatosan emlékeztek meg, elsősorban azokban az országokban, ahol a nagy cseh pedagógus élete során megfordult, s azokban — mint például a Szovjetunióban — ahol rendszeresen tanulmányozzák életművét. Az elmúlt tizenöt esztendő során ez volt a harmadik comeniusi évforduló: 1957-ben az Opera Didactica Omnia megjelenésének háromszázadik, 1958-ban pedig az Orbis pictus első kiadásának ugyancsak háromszázadik évfordulóját ünnepeltük. Vajon hozhatott-e ez az 1970-es évforduló a Comenius-kutatás terén általában és témaállításunk szempontjából különösen újat, különlegeset?

Az 1970-es évforduló — bizony állíthatjuk — nemcsak részleteiben hozott újat, hanem új megvilágításba helyezte az egész comeniusi életművet, amelynek 1966-ig, a „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica” megjelenéséig, csak egy töredékét ismerhettük. (A cím helyes és pontos magyar fordítása körül még vita folyik; amíg ez nem zárul le megnyugtatóan, fogadjuk el a PIAGET által 1957-ben használt francia cím magyar fordítását: Egyetemes tanácskozás az emberi ügyek megreformálásáról.)¹⁷

COMENIUSnak ezt a legnagyobb szabású munkáját 1934-ben találta meg kéziratban a hallei Francke-alapítvány kéziratárában

D. ČYŽEVSKYJ professzor. A hallei kézirat megtalálásától teljes megjelenéséig azonban több mint három évtized telt el, addig legfeljebb részletek láttak belőle napvilágot, többek között az imént említett, az UNESCO kiadásában 1957-ben megjelent, PIAGET előszavával ellátott kötetben is. Ugyancsak 1957-ben — az Opera Didactica Omnia megjelenése alkalmából rendezett megemlékezések évében — azonban a Német Demokratikus Köztársaság kormánya a Csehszlovák Szocialista Köztársaság kormányának adományozta a páratlan értékű, addig Halléban őrzött Comenius-kéziratot, amely akkor a prágai Egyetemi Könyvtárba került. Nyelvészek, irodalomtörténészek, történészek és a neveléstudomány művelői együttműködésének eredményeképpen, adhatta ki azután a Csehszlovák Tudományos Akadémia az UNESCO támogatásával 1966-ban Comeniusnak ezt a minden eddiginél terjedelmesebb, jelentősebb egész életművét megkoronázó munkáját: az Egyetemes tanácskozást.

Az 1966 és 1970 között eltelt nem egészen fél évtized természetesen korántsem elegendő a hatalmas munka alapos áttanulmányozására.

A nagy mű hét könyvből áll, amelyek mindegyike más-más oldalról világítja meg a nagy pedagógusnak a világ megreformálására vonatkozó nagyszabású tervét. A negyedik könyv — a munka gerince — az 1651 és 1653 között Sárospatakon készült¹⁸ Pampaedia.

Mit jelent a Pampaedia?

„Pampaedia est totius Humanae Gentis Cultura universalis”¹⁹ — „Pampaedia az egész emberi nem egyetemes kiművelése” — írja művének bevezetésében COMENIUS. Ez pedig azt jelenti, amit már munkája első fejezete címében is jelez: „OMNES homines excoli, et, OMNIBUS excoli et OMNINŌ excoli . . .”²⁰ tehát: „mindenkit mindenre megtanítani, sokoldalúan kiművelni”. (A latin szöveg „omninŏ” kifejezésének ilyen értelmezésére COMENIUS adja meg a lehetőséget, amikor a későbbiek során kifejti: „Docere omninŏ . . . hoc est exercendo Mentem, Linguam, Manum”²¹ azaz: a „Docere omninŏ” azt jelenti, hogy: „. . . művelni a lelket, a nyelvet és a kezét”.)

Az „omnes” — *mindenki* kiművelése szempontjából COMENIUS nem ismer el társadalmi korlátokat. Úgy érti, ahogy írja: minden embert tanítani kell. Azokat is, akik szegények, nincstelének, azokat is akik gyenge képességűek, tompaeszűek, azokat is, akik érzékszerveiket tekintve fogyatékosak.

„Quia ergo ad Animam rationalem semper aliqua datur accessus, ea qua datur, instillanda est Lux . . .”²² „Mivel a gondolkodó lélek

valahonnan mindig megközelíthető, ahonnan erre lehetőség adódik, onnan kell belécepegtetni a világosságot.”

Az ember nevelésének, oktatásának a Pampaediában már a múlt idő sem szab korlátokat. „Scholam videlicet 1. Geniturae. 2. Infantiae. 3. Pueritiae. 4. Adolescentiae. 5. Juventutis. 6. Virilitatis. 7. Senii. 8. Mortis” — jelzi már műve bevezetőjében²³ Comenius, hogy mindezeket azután részletesen taglalja a későbbiek során. Az iskolázásnak tehát már a születés előtt meg kell kezdődnie s az ember életútját — fejlődési szakaszonként végigkövetve — a halálig kell tartania.

S ennek az egész életen át tartó tanulási, tanítási programnak részletes kifejtéséhez — amelyet ugyancsak elvégez COMENIUS — át kell tekintenie a maga kora egész ismeretrendszerét, DESCARTES filozófiájától a szövő- vagy a bányászmesterségig, amelyeket részletesen leír az Orbis pictusban, majd színpadon is eljátszat a Schola ludus keretében.

Az sem feltétlenül COMENIUS konzervatív világfelfogását bizonyítja, hogy szembe kerül DESCARTES racionalizmusával amikor ez utóbbi azt hirdeti: „Vannak önmagukban is olyan világos fogalmak amelyeket elhomályosítanak, ha iskolás módra megmagyarázzák őket, mert ezeket nem tanulás révén sajátítja el az ember, hanem velünk születnek . . .”²⁴

Világos, hogy ha a két nézetet — a racionalizmust és az empirizmust — szembeállítjuk, a pedagógus COMENIUS számára a kettő közül az empirizmus (amely azt vallja: „nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu”) adja a biztosabb támpontot.

Hogy megpróbálja a vallást összebékíteni a tudománnyal? Élete végéig a cseh testvérek püspöke. Az ő hitének azonban nem gazdag, a feudális urakkal szoros érdekszövetségben élő egyház, hanem üldözött, hányatott, szegény, mindennapi gondokkal küzdő testvérközösség a forrása.

COMENIUS hisz a túlvilágban, ez a hit átjárja nevelési nézeteit, egész pedagógiáját. De az ő túlvilága nem a katolikus egyháznak az e világi szenvedésekbe belenyugvást követelő ideológiájára épül. COMENIUS a Pampaediában azt vallja: olyan életet kell biztosítani minden embernek ezen a földön, hogy kedvet kapjon az örök életre . . .²⁵

Az Egyetemes tanácskozás hatodik könyvében, a Panorthosiában pedig az aranykor eljövételéről szó ábrándokat, amely már e világon biztosítja majd az igazság uralmát s a minden ember számára egyenlően boldog életet . . .

Ez a naiv, chiliasztikus ábrándkép, amelyet legfeljebb egyéniségének ellentmondásosságával tudnak megmagyarázni COMENIUS

méltatói is, részleteiben sok olyan nézetet tartalmaz, amelyet a maga korában joggal lehetett felforgatónak nevezni s amelyek nem ok nélkül váltják ki azokat a támadásokat, amelyeket az ortodox katolikus egyház képviselői (de még a protestánsok is) élete utolsó éveiben — a már a forradalmat megélt Hollandiában — COMENIUSRA zúdítanak.

„Theologus, didacticus, philosophus” — teológus volt, tanító és filozófus — olvassuk COMENIUS naardeni sírfeliratán. De ez csak szűk körét jelzi mindannak, amivel élete során foglalkozott, amin munkálkodott. Hiszen élete utolsó idejében — többek között — a perpetuum mobile tervén gondolkodott, erről írogatott, rajzolgatott.

A két nagy pedagógusegyéniség, akinek portréját az előbbieken csak felvillantottuk, véletlenszerűen — mert mindkettőnek 1970-ben volt születési, illetve halálozási évfordulója — került egymás mellé. Közel három évszázad választja el őket egymástól. Talán éppen ezért alkalmasak a bevezetőben jelzett szempontok illusztrálására, az előjáróban feltett kérdés megválaszolására.

MONTESSORI orvosként kezdte, majd — mert rájött arra, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek nevelésének problémája nem orvosi, hanem pedagógiai probléma — pedagógiát tanult, sőt filozófiát és pszichológiát is. Értelmi fogyatékos gyermekek olvasásra, írásra tanításával foglalkozott, elemi iskolai tanítónőként folytatta, csak véletlenszerűen került óvodába, hogy azután élete vége felé — egy megváltozott világban — a felnőttoktatás kérdései foglalkoztassák.

Ha a „permanens nevelés” előképét keressük, ezt klasszikus módon megtaláljuk a Pampaediában. A comeniusi életmű interdiszciplináris jellegét pedig mi sem bizonyítja jobban mint az a tény, amire ugyancsak a háromszázadik évforduló világított rá: hogy maga a Comenius-kutatás is egyre inkább interdiszciplinárisává válik. A nyelvészeknek az egyes művek kiadásában való elengedhetetlen közreműködésén túl is, szinte valamennyi társadalomtudomány képviselői: irodalomtörténészek, történészek, kultúrhistorikusok, filozófusok, pszichológusok igyekeztek a neveléstudomány művelői mellett, velük együtt Comenius életművét, annak összetevőit és hatását minél több oldalról megvilágítani és minél sokrétűbben elemezni.

S hogy a történetiség egyre mélyebben hatol be a neveléstudományba, azt az a tény is bizonyítja, hogy elsősorban a csehszlovákiai Comenius-ünnepségeken ott volt és felszólalt — a neveléstörténészek mellett — a szocialista neveléstudomány számos kiemelkedő képviselője is.

Korunk, amely új problémák és feladatok tömegét állítja elénk, arra ösztönöz, hogy sok tekintetben újszerűen vizsgáljuk tudományunk, a neveléstudomány feladatait és lehetőségeit is. Nem vitás, hogy ilyen értelemben jogosan beszélünk a pedagógia határainak kiszélesedéséről, jogosan beszélünk interdiszciplináris kapcsolatainak erősödéséről és ezek további erősítésének szükségességéről. A neveléstörténeti kutatás azonban arról győz meg, hogy ezek a törekvések — amelyek korunkban magasabb szinten valóban újszerűen jelentkeznek — csíraformában jelentkeztek már a pedagógia tudományá válásának kezdeti időszakában is és valamilyen szinten, valamilyen mértékben végigkísérték a neveléstudomány fejlődésének legjelentősebb további szakaszait.

Úgy véljük — s ezt kívántuk az évfordulók ismertetése kapcsán tett megjegyzéseinkkel is alátámasztani — a korszerű neveléstörténet-kutatás feladata, hogy a fejlődésnek ezeket a fontos mozzanatait elemzően kimutassa és ezzel is segítse a neveléstudomány korszerű feladatainak megvalósítását.

Ennek a célnak a minél eredményesebb megvalósítása érdekében a neveléstörténet-kutatás egyik elengedhetetlenül fontos feladata az eredeti források tanulmányozása és ennek révén a szándékos vagy nem szándékos (csupán az eredeti forrás nem ismeréséből fakadó) torzítások kiiktatása.

Ezekre a torzításokra ismét az előbbiekből idézett két évforduló szolgáltatót számtalan példát. Igen sok „meglepetésben” volt részük azoknak a marxista kutatóknak, akik akár a Montessori-, akár pedig a Comenius-évfordulóval kapcsolatban az eredeti műveket vették a kezükbe. COMENIUS életműve nemcsak azért került új megvilágításba, mert 1966-ban megjelent az Egyetemes tanácskozás. Az Összes didaktikai művek részleteiben már közismert — vagy legalábbis ennek vélt — gyűjteménye is igen sok újat mond a bele-bele lapozgató olvasó, kutató számára.

Álláspontunk illusztrálására csak egy — jelentéktelennek tűnő — de a lényegi torzulásokra mégis jellemző példát hozunk fel az alábbiakban.

A Nagy Oktatástanban szerepel a közmondásossá vált comeniusi nevelési alapelv: „Fabricando, fabricamur”, amelynek értelem szerinti fordítása: „Munka közben munkáljuk ki mi magunkat”.

Gyökeresen ellentmond ennek s az ebből következő egész comeniusi koncepciónak az a Nagy Oktatástan legújabb magyar kiadásában megtalálható, nem is egészen érthető szövegezés, amely a fentieket így fordítja: „Farágással faragjunk.”²⁶

Ezt a példát — máshonnan is merítve — több más pedagógus életművét is vizsgálva, számos hasonlóval lehetne tetézni.

Közös forrásuk — az egyszerű gondatlanság, az ebből eredő pontatlanság eseteiről most nem szólva — az a körülmény, hogy minden kor a maga törekvéseinek megfelelően, a maga szempontjai szerint kommentált életműveket, irányzatokat, folyamatokat, fordított — vagy ferdített — munkákból kiemelt részleteket. (Ezeket azután mi magunk — nem egy esetben — tovább torzítottuk, mert nem volt időnk, erőnk, vagy nem is igényeltük az eredeti források tanulmányozását.)

Az 1970-es neveléstörténeti évfordulók erre is figyelmeztetnek: ha valóban marxista szellemben — és nem beérve marxistának látszó külsőségekkel, végkövetkeztetésekkel — akarjuk a fenti, a neveléstudomány által igényelt feladatok minél hatékonyabb megoldása érdekében is vizsgálni a nevelés történetét, akkor elsődlegesen fontos feladatunk a szövegeket eredetiben elemezni, elkerülni a fordítások értelmezésbeli önkényességeinek buktatóit, a forrást a maga valóságában és teljességében megszólaltatni. Hangsúlyozzuk a teljesség igényét a részletek önkényes kiragadásának sajnálatosan elterjedt gyakorlatával szemben: mint idézett példánk (és sok más, most nem említett példa is) bizonyíthatják, a részlet kiragadása, a szövegbeli összefüggés félreértése vagy figyelmen kívül hagyása magában is könnyen idéz elő torzítást.

Amint a forrást egészében kell áttekinteni és összefüggéseiben kell értelmezni, ugyanúgy a nagy pedagógusegyéniségek tevékenységét és a pedagógia fejlődése szempontjából jelentős folyamatok fejlődését is lehető teljességükben kell megismerni, értelmezni és értékelni. Részletek kiemelése lehet jogos és tanulságos, de könnyen vezet tévedésekre, ha hiányzik mögüle a nagy összefüggések áttekintése. Ha a lényeg megragadására törekszünk, a pedagógiai múlt nagy reprezentánsainak életéből sem részleteket kell kiemelni, hanem egész életüket végigkövetni.

A teljes igazság feltárása mindig több előremutató elemet tartalmaz, mint egy-egy kiragadott, időszerűnek vélt vagy éppen aktualizált részlet.

Az első feladatunk tehát az, hogy a teljes igazság feltárásának az irányába tájítsuk — minden vonatkozásban — a neveléstörténet határait.

Az általunk az előbbieken felhozott két példa azonban csupán két nagy pedagógus életművét, ezek megítélését érintette. A neveléstörténet azonban nem érheti be egyes emberek, kiemelkedő, nagy pedagógusok életművének vizsgálatával. Vizsgálnia kell a történelmi kort, amelyekben ezek a nézetek keletkeztek, éltek, hatottak, vagy hatástalanok maradtak.

A neveléstörténetnek be kell hatolnia a mindenkori iskolába s

meg kell kísérnie a ma még lehetetlennek tűnő feladatot: a mindenkori nevelő mellett megkeresni a mindenkori gyermeket. A nevelés és oktatás azonban nem reked meg a hagyományos iskolában sem, hiszen — ahogy ezt már COMENIUS is kívánta — az ember egész életét átfogja.

Ez a napjainkban egyre inkább előtérbe kerülő tényező — a permanens nevelés gondolata-elmélete — a neveléstörténet feladatait is (ha ebben az irányban is eleget kíván tenni a gyakorlat támasztotta igényeknek) megsokszorozta, kitágította. Világossá tette, hogy a korszerűen értelmezett neveléstörténet nem csupán tudománytörténet, hanem jóval több annál; egy folyamat története, azé a küzdelemé, amelyet az osztályharcok szerves részeként, ezekkel szoros egységben, az emberiség a tudás, a műveltség lehetőségeinek, elemeinek, anyagának birtokbavételéért vívott évezredekén át.

Ezen belül a nevelés az a többé-kevésbé rendszeres tevékenység, amely egyéb feladatai mellett, ezekkel összefüggésben, a kultúra elemeinek elsajátítását biztosítja s felkészíti a felnövő vagy már felnőtt nemzedéket — illetve annak bizonyos, a mindenkori társadalmi viszonyok által meghatározott rétegét — ezek passzív befogadására, aktív elsajátítására vagy meghaladva megőrzésére. Hogy mikor milyen mértékben, milyen szélességben érvényesülhetnek, mennyire bontakozhatnak ki ezek a tendenciák, az ugyancsak a társadalmi viszonyok függvénye — de a nevelés konkrét funkciójában ezek a tényezők mindenkor fellelhetők.

Az ilyen szélesen értelmezett nevelés története — amely természetesen magában foglalja a hagyományos neveléstörténet valamennyi elemét is, ezeket egy magasabbrendű szintézisbe fogva össze — nem szorítkozhat arra sem, hogy azt vizsgálja, hogyan történik a már kialakított kultúrjavarok átadása, hanem tekintettel kell lennie arra is, hogy ez a művelet hogyan játszik bele a kultúra további folyamatának alapozásába; hogyan teszi az ember a kultúrjavarokat személyiségének, műveltségének integráns részévé, aktivitásának, amely egyúttal a kultúra továbbfejlesztésének az alapja is, meghatározó elemévé.

Mínthogy azonban az emberi tevékenység — az individuum döntő személyiségjegyeinek együttese — társadalmilag determinált, a vizsgálódásban különös gondot kell fordítani azokra a tényezőkre, amelyek az adott társadalom struktúrájában az egyén, a személyiség helyzetét, fejlődési tendenciáit és lehetőségeit — a kultúra elért eredményeinek elsajátításához valamint továbbfejlesztésük lehetőségéhez való viszonyát — meghatározzák.

A nevelő-oktató tevékenység mindenkori középpontja, mihelyt egyszer kialakult, az iskola. Minden korban egyaránt döntő az

iskola által közvetített ismeret szerepe az ember világgképének, műveltségének s ezen keresztül a közműveltségnek alakulásában.

Minden korban érvényesülnek azonban olyan spontán nevelési tényezők, vagy éppen az uralkodó nevelési felfogással szembenálló, annak ellenére érvényesülő nevelőhatások, oktatási törekvések, amelyek feltárása s az összképbe illesztése ugyancsak a neveléstörténet feladata. Ahogy az uralkodó kultúrának integráns része az ismeretanyag, amit az iskola közvetít, ugyanúgy a népi művelődés anyagába beletartoznak azok az ismeretek is, amelyeket az uralkodó osztály az iskolán kívül — a templomi szószékről vagy például a múltban a népkönyvek révén — juttatott a nép széles rétegeinek, úgyszintén azok az ismeretek, amelyeket a forradalmi mozgalmak juttattak minden időben a dolgozó népnek.

A lenini „két kultúra” fogalma, amelyet ő a kapitalizmussal kapcsolatban említ — de kétségkívül élesen megkülönböztethető a korábbi társadalmakban is — ugyancsak új feladatok elé állítja e második kultúra átszarmaztatását is nyomon követni hivatott neveléstörténet-kutatókat. (STANCIU STOIAN, a kiváló román neveléstörténész és pedagógiai kutató „pedagógiai folklór”-nak nevezte a népi pedagógiának ezt a kevésbé kutatott területét s már néhány évvel ezelőtt felhívta a figyelmet — a neveléstörténeten belül — ennek a kutatási területnek napjainkban különleges fontosságára.)

Napjainkban különböző fórumokon élénk vita tárgya az egyre sürgetőbb igényként jelentkező marxista kultúrtörténet kialakításának problémája.

A viták során hamar világossá vált, hogy a marxista értelemben felfogott kultúrtörténet nem a művelődés egyes részterületei történetének összeillesztéséből, egymás mellé állításából alakul ki, hanem olyan szintézis, amely a kultúra marxista fogalmába tartozó valamennyi tényező közös alapjait világítva meg, állítja ezeket összefüggésbe a fejlődés egészével s történeti fejlődésük sajátosságait magasabb szinten általánosítja.

Ez az egyedül helyes koncepció azonban számos olyan problémát vet fel, amelyek részben az alapismeretek kidolgozása körüli olyan hiányosságokra utalnak, mint amilyen például a mindenkori uralkodó kultúra átszarmaztatását alapvető funkciójának tekintő nevelés- és oktatástörténet megfelelő szintű feldolgozása; emellett, ezzel szorosan egységben a szélesen értelmezett népi művelődés történetének feldolgozása, illetve ez utóbbi nemzedékről nemzedékre történő átszarmaztatásának problémája.

Mind a hazai — többek között a tízkötetes Magyarország története feldolgozását megelőző kultúrtörténeti vitában²⁷ —, mind

a külföldi szakirodalomban jelentkezik ilyen sürgető igény a nevelés-történettel szemben. A hazai vita összefoglalásában a vitavezető MÁTRAI LÁSZLÓ akadémikus emelte ki az ilyen szélesen értelmezett neveléstörténet jelentőségét a marxista kultúrtörténeti szintézis szempontjából. A marxizmushoz igen közel álló külföldi kutatók közül a történetpszichológiai indítású kultúrtörténetírás kiemelkedő képviselője, a francia ROBERT MANDROU is mint egyik legszembetűnőbb nehézségre utal egy-egy kor nevelési modellje ismeretének, azon módszerek ismeretének hiányára, amelyekkel a kis emberkéek gondolkodásmódját, értelmét alakítják, jellemüket, testüket formálják. Az ilyen vonatkozásban rendelkezésünkre álló adatok — hangsúlyozza — nem elegendők és szinte kizárólagosan bizonyos társadalmi rétegek — polgárok és nemesek — gyermekeire, ezeknek is csak bizonyos korosztályaira vonatkoznak, szinte teljesen hiányoznak a dolgozó rétegek gyermekeivel kapcsolatos pedagógiai ismeretek; pedig egy-egy kor pedagógiai keresztszemetének a jelenleginél jóval alaposabb ismerete — véli MANDROU — nagy mértékben hozzásegíthetne az emberek gondolatvilága alakulásának, ezen keresztül a közgondolkodás, a társadalmi pszichikumnak a megismeréséhez.

A történetpszichológia alkalmazása — mutat rá MANDROU — eleve kizárja az egyes filozófusok s irodalmárok által alkotott „örök ember” fogalmát, azét az emberét, akinek anyagi és szellemi szükségletei, szenvedélyei mindenkor azonosak; helyett a fejlődő, a változó embert állítja vizsgálódásai középpontjába.²⁸

MANDROU tanítómestere, a haladó francia történetírás egyik kiemelkedő képviselője, LUCIEN FEBVRE, HENRI WALLONnak, a kiváló francia kommunista pszichológusnak és a pedagóguspszichológus PIAGET-nak megállapításaitól ösztönözve, fordult a pedagógia és a pszichológia, mint a történetpszichológiai módszer nélkülözhetetlen alaptudományai felé.²⁹

Az igények — a neveléstörténet iránt a pedagógia oldaláról, de más történeti diszciplínák részéről megnyilvánuló jogos elvárások — és a lehetőségek nem minden esetben — ezúttal különösen — nincsenek összhangban egymással.

De az igények számbavétele, a fejlődési tendenciák felismerése és jelzése nem csak — sőt nem is elsősorban — gyakorlati lehetőségeink függvénye. Minél nehezebb körülmények között fejlődik (mert fejlődik!) egy tudomány, vagy tudományág, annál fontosabb hogy az igények, az elvárások — a fejlődés perspektívájában lássa s ezek szempontjából ellenőrizze kutatási feladatait, eredményeit.

Túl az eddig mondottakon, az sem lehet vitás, hogy korunkban nő a nevelés fontossága, köztudottan nő a társadalmi várakozás a

nevelés gyakorlatával szemben. Ennek következtében szükségképpen nő — és előbb-utóbb szükségképpen kell hogy érvényesüljön — a társadalmi igény a szélesebben értett „táguló határu” egyre inkább interdiszciplináris kutatásokat igénylő pedagógiai tudományok, az így felfogott pedagógiai munka eredményei iránt is. Nyilvánvaló, hogy ezek végiggondolása számos olyan szempontot vet fel, amely közvetlen tennivalókat jelez a korszerűen értelmezett neveléstörténeti kutatás számára is. E távolabb mutató feladatoknak, nemkülönben a megoldásukhoz szükséges feltételeknek rendszeres áttekintése további elmélyült tanulmányok feladata lehet.

J E G Y Z E T E K É S I R O D A L O M

1. LENIN Művei 29. Bp. 1953, 484—485. old. — Idézi ANDICS ERZSÉBET: Lenin történeti látásmódjáról. Párttörténeti Közlemények, 1967, 4. sz. 7. old.
2. LENIN Művei 2. Bp. 1951, 181. old.
3. FÖLDES ÉVA: Emlékezés Maria Montessorira. Pedagógiai Szemle, 1971, 1. sz. 49—53. old.
4. AUGUSTA GROSSO: Problemi educativi dell'assistenza all'infanzia. Maria Montessori, oggi. (A cura di Marziola Pignatari.) Firenze, 1970, 121. old.
5. MARIA MONTESSORI: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart, é. n. 29—30. old.
6. Uo.
7. Uo. 36. old.
8. Uo. 31. old.
9. Uo. 39. old.
10. M. F. MORO: La „Casa dei bambini” di Via dei Marsi 58, a Roma. Maria Montessori, oggi. 163—164. old.
11. L. GIACOMO CIVIS: Strutturazione dell'istruzione e riforma dei programmi della scuola di base. Maria Montessori, oggi. 61—62. old.
12. LUIGI VOLPICELLI: L'edilizia della scuola materna ed elementare e il metodo Montessori. Maria Montessori, oggi. 115—120. old.
13. Uo. 119. old.
14. ALBERT M. JOOSTEN: The Expansion of the Montessori Method in India and Neighbouring Countries. Roma, 1970 (Kézirat)
15. MARIA MONTESSORI: La formazione dell'uomo nella ricostruzione mondiale. Maria Montessori, oggi 16. old.
16. Erról I. ANNA LORENZETTO: L'educazione permanente. Roma, 1970. (Kézirat)
17. JEAN PIAGET: L'actualité de J. A. Comenius. J. A. Comenius 1592—1670. UNESCO 1957, 30. old.
18. „Pampaediae compositionem, quam Jos. Hendrich capite 39. praefationis et c. 30. dialogi secundi pro argumento usus annis 1654—1655 circumscripserat, G. Kyrášek cum subtilius examinavisset et Alphabetum vivum ad calculos revocavisset, ad annos 1651—53 reduxit” — írja J. PATOČKA a Consultatio catholica 1966-os kiadásának utószavában. II. 708. old.
19. De rerum humanarum emendatione consultatio catholica. Pragae, 1966, II. 15. old.

20. Уо.
21. Уо. 57. old.
22. Уо. 23. old
23. Уо. 13. old.
24. „Qu'il y a des notions d'elles-mêmes si claires, qu'on les obscurcit en les voulant définir à la façon de l'école, et qu'elles ne s'acquièrent point par l'étude, mais naissent avec nous.” DESCARTES: Les principes de la philosophie. I. 10. Oeuvres de Descartes. III. Paris, 1824 nyomán idézi WILHELMUS ROOD: Comenius and the Low Countries. Amsterdam, Praha, New York, 1970, 144. old.
25. „Vitam hanc praesentem sic ab Hominibus amari, ut eam sibi optent sempiternam, homines docendi sunt.” (Consultatio catholica. Praegae, 1966, II. 26. old.)
26. Comenius Amos János Nagy Oktatástana (Ford. bev. és jegyz.: GERÉB GYÖRGY.) Budapest, 1953, 295. old.
27. L. Századok, 1970, 1. sz. 126—172. old.
28. ROBERT MANDROU: Introduction à la France moderne. Essai de psychologie historique 1500—1640. Paris, 1961
29. Уо. XXIV. old.

Фёльдеш, Ева

ПРЕДМЕТ И ФУНКЦИЯ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ В СВЯЗИ С ЕЕ ВСЕ БОЛЕЕ РАЗДВИГАЮЩИМИСЯ ГРАНИЦАМИ И РАСШИРЯЮЩЕЙСЯ ПРОБЛЕМАТИКОЙ

Автор статьи пытается подойти к изучению все более расширяющейся проблематики педагогики и вытекающим из этого изменениям предмета и функции истории педагогики как дисциплины, с двух точек зрения: расширения предмета и проблематики педагогики и расширения интердисциплинарных связей педагогики. При этом требование интердисциплинарных связей рассматриваются автором не только со стороны педагогики, но и со стороны требований других наук, предъявляемых к истории педагогики.

Автор прежде всего указывает на то, что здесь мы имеем дело не с совершенно новым явлением ни в отношении педагогики в целом, ни истории педагогики, но в то же время следует выделить то качественно новое, что в наши дни наблюдается как в области педагогики, так и истории педагогики, и, которое решающим образом определяет направление дальнейшего развития науки.

Földes, Eva

SUBJECT AND FUNCTION OF EDUCATIONAL HISTORY IN RELATION TO THE EXPANSION AND VARIETY OF PROBLEMS OF PEDAGOGY

Taking into account the expansion and variety of problems in pedagogy, an attempt is made at examining the modification of the subject and function of educational history. Two aspects are treated: The bearing of the expan-

sion of the subject on problems to be dealt with in the science of education, and the interdisciplinary implications of this expansion. Then the requirement of interdisciplinarity is treated confined to not only pedagogy, its presence being desirable also in other sciences, or branches of sciences related to educational history.

The author stresses beforehand that the phenomenon treated is by no means a new one either in educational science as a whole or in educational history; what should, however, be emphasized is the *qualitatively new* that nowadays emerges in both spheres of the question, and determines the direction of further development.

AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIA
NÉHÁNY IDŐSZERŰ* KÉRDÉSE

I.

1962–67 között több összehasonlító pedagógiai munka jelent meg a világon, mint a XIX. század elejétől századunk közepéig. Ezt a jelenséget elsősorban az összehasonlító pedagógia művelői konstatálják meglelégedéssel, kutatási területük felvirágzását látják benne. Egyre többször találkozunk azzal a véleménnyel, hogy az összehasonlító pedagógia ma már nem tekinthető a neveléstörténet vagy a nevelésfilozófia részének, a neveléstudomány önálló részévé vált. E nézetek helyességét nem mérhetjük máson, mint annak a tetemes irodalomnak az elméleti értékén és gyakorlati hasznán, mely az elmúlt évtizedben napvilágot látott.

Először azzal a kérdéssel kell foglalkozni, hogy mi idézte elő az összehasonlító pedagógiai munkák, könyvek, tanulmányok, cikkek számának gyors növekedését. A választ erre a kérdésre véleményem szerint a pedagógiai munkáknál is jobban megadják olyan művek, melyek korunk alapvető közgazdasági, szociológiai, politikai problémáit vizsgálják, de az összehasonlító pedagógia területére eső részeket vagy utalásokat is tartalmaznak, illetve kutatási témákat kínálnak az összehasonlító pedagógia művelőinek. Az alábbiakban csupán példaképpen utalok néhány ilyen jelentős könyvre.

1969-ben fontos könyv jelent meg korunk egyik legnagyobb problémájáról, a fejlődő országok jelenlegi helyzetéről és fejlődési perspektíváiról. A könyv tulajdonképpen jelentés, melyet magas színvonalú nemzetközi bizottság, élén LESTER B. PEARSON volt kanadai miniszterelnökkel készített a Világbank megbízásából.¹ A jelentés azt vizsgálja, hogy milyen fejlődés ment végbe az afrikai, ázsiai és dél-amerikai országokban az elmúlt 20 évben, milyen fő nehézségei és akadályai vannak a további fejlődésnek s hogyan lehetne ezeket leküzdeni. A mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi, demográfiai problémák mellett szó esik a jelentésben az oktatás, az írástudatlanság, az alsó-, közép- és felsőfokú oktatás kérdéseiről is. Ez önmagában nem különösen érdekes, mert magától értetődik,

* (A tanulmány 1970-ben készült, 1969-es adatok alapján)

hogy az oktatásnak szerepe van az általános fejlődésben. Az érdekes az, hogy a szerzők rámutatnak azokra a károokra, melyek abból származtak, hogy a fejlődő országok többsége, amikor döntenie kellett arról, hogy milyen iskolarendszert építsen ki s a különböző iskolákban és főiskolákon mit és hogyan tanítson, a fejlett országok, rendszerint a volt gyarmattartó országok oktatási helyzetéből indult ki, azt többé-kevésbé lemásolta. A fejlődő országok többségében meghonosodott iskolarendszer, óra- és tantervek és tanítási módszerek nincsenek összhangban a gazdasági, társadalmi, kulturális adottságokkal és követelményekkel s ezért nem hozzák meg a kívánt eredményt. Milyen fontos és érdekes kutatási téma volna ez az összehasonlító pedagógia számára! Milyen értékes és hasznos volna a fejlődő országoknak minden olyan kutatás, mely megmutatná, hogy az ilyen mechanikus másolásnak miért kell feltétlenül kudarcot vallania pedagógiai és pszichológiai okokból is!

Néhány évvel ezelőtt nagy port vert fel Nyugat-Európában egy érdekes publicisztikai jellegű könyv, JEAN-JACQUES SERVAN-SCHREIBER könyve: Az amerikai kihívás.² A szerző az USA és Nyugat-Európa fejlődését veti egybe s ráirányítja a figyelmet az USA növekvő fölényére és európai befolyására. A kedvezőtlen európai fejlődés alapvető okának a tudományos kutatás és az oktatás elhanyagolt és elavult voltát tartja. A közgazdasági és politikai nézőpontú könyv számos adatot és megállapítást tartalmaz a tehetséges gyerekek továbbtanulását gátló gazdasági-szociális tényezőkről, a közép- és felsőfokú oktatás szervezetének és tartalmának elavultságáról, a természettudományok és a technikai tudományok tanításának elhanyagoltságáról. Milyen érdekes és fontos komplex kutatási téma volna közgazdászok, szociológusok és pedagógusok számára annak vizsgálata: hogyan befolyásolja a gazdasági fejlődést az oktatás mennyiségi és minőségi állapota!

Nemrégiben magyar szerzőtől is megjelent olyan munka, mely szorosan összefügg a tárgyalt témával. JÁNOSSY FERENC könyve a gazdasági fejlődés és a munkaerő kvantitatív és kvalitatív adottságai közti összefüggést vizsgálja.³ Végső konklúziója az, hogy a gazdasági fejlődés ütemét elsősorban nem a beruházások volumene, vagy a tudományos kutatás szintje szabja meg, hanem az, hogy milyen mértékben rendelkezik egy ország olyan szakemberekkel, akik lehetővé teszik az elavult gépek modern felszereléssel való felcserélését s ezzel a munka termelékenységének növelését. („Az elavult gép mindig csak olyan modernebbel helyettesíthető, amelyen már a mai, de legalább a holnapi képzettségű munkaerő szakszerűen dolgozni tud.”)

Fentebb azt mondtam, hogy talán azok a művek adnak leginkább választ az összehasonlító pedagógiai munkák számának növekedésére, melyek nem pedagógiai jellegűek, de pedagógiai problémákat is felvetnek. Azt hiszem, hogy az idézett három könyv, mely természetesen csak néhány kiragadott példa a nagyszámú hasonló munka közül, világosan mutatja, hogy milyen szerepet játszik a nevelés a modern világban. Mindazok, akik a maguk szakterületének megfelelően — legyen az közgazdaságtan, szociológia, politika — korunknak azokat az alapvető kérdéseit vizsgálják, melyek a legszorosabb összefüggésben vannak az emberiség haladásával, eljutnak annak felismeréséhez, hogy ebben az oktatást fontos rész illeti. Nem nevezném ezt a jelenséget felismerésnek, ha csupán annak az általánosan ismert igazságnak, mondhatnánk közhelynek a konstataálásáról volna szó, hogy az iskolázottság, a tudás, a műveltség összefügg a gazdasági-társadalmi fejlődéssel. Mint láttuk, ennél jóval többről van szó: konkrét összefüggések, törvényszerűségek meglátásáról, illetve tanulmányozásuk szükségességének a megértéséről. Az idézett könyvek másra is felhívják a figyelmet. Rávilágítanak arra, hogy bármily tarka a világ képe gazdasági, társadalmi, kulturális stb. szempontból, a modern világ nem izolált országok, régiók vagy kontinensek összessége, hanem egy olyan organizmus, melyet a kölcsönös kapcsolatok, összefüggések, hatások rendszere jellemez. S ez természetesen érvényes az oktatásra is.

Azt hiszem, hogy ez az alapja és háttere az összehasonlító pedagógia legalább is mennyiségileg kimutatható fellendülésének. Megnőtt az érdeklődés és az igény olyan tanulmányok, munkák iránt, melyek feltárják a különböző országok oktatási helyzetét, problémáit, terveit, mert részben tájékoztatást adnak a ma már az egész világ iránt érdeklődő szakembereknek, másrészt segítséget lehet remélni tőlük a nemzeti oktatásügy továbbfejlesztéséhez.

II.

Minden tudományban, minden kutatási területen fontos lépést tartani kutatási témákban és módszerekben a változó világ követelményeivel. Különösen fontos ez ma, amikor olyan gyorsan változik a világ. Az összehasonlító pedagógiában is jogosan merül fel a kérdés, hogy témákban és módszerekben mennyire kötődik a hagyományok, a megszokás erejénél fogva a múlthoz s mennyire tart lépést a jelennel és szolgálja a jövőt.

Többen felhívják a figyelmet arra, hogy számos mai összehasonlító pedagógiai munka felidézi az összehasonlító pedagógia kezdeti

korszakát, a XVIII. század végét és a XIX. századot. Ekkor alakultak ki a nemzeti államok Európában s bontakozott ki a polgári fejlődés. Ekkor merült fel a népoktatás kiterjesztése, majd kötelezővé tétele, a középfokú oktatás fejlesztése, beleértve a szakoktatást is, a középkori hagyományokat őrző egyetemeknek a polgári társadalom igényei szerint való kialakítása. Érthető, hogy ebben a periódusban az összehasonlító pedagógia azt tekintette feladatának, hogy minél pontosabb képet adjon az egyes országok oktatási rendszeréről és egyes iskolatípusairól. Különösen sok tanulmány készült Poroszországról, mely egy ideig élen járt az oktatásügyben. Ezeknek a tanulmányoknak legtöbbször az volt a céljuk, hogy közvetlen segítséget adjanak egy-egy ország iskolarendszerének a kialakításához, vagy megreformálásához. Gyakran hivatalos megbízásból végeztek tanulmányutakat és tettek jelentéseket pedagógusok más országok iskolarendszeréről. A legtöbb összehasonlító pedagógiai tanulmány ma is ugyanezt teszi. A legkedveltebb témák kétségtelenül ma is az iskolarendszer, az állam és egyház, illetve társulatok, magánszemélyek szerepe az iskolák fenntartásában, a tanügyigazgatás szervezete stb.

Milyen szempontból bírálható ez a helyzet? Kétségtelen, hogy az egyes országok oktatásügyének ilyen természetű leírása, ilyen vagy olyan mértékű értékelése ma is szükséges és hasznos. Joggal kifogásolják azonban sokan, hogy rendkívül kevés az olyan összehasonlító pedagógiai munka, mely a tantervek és ezen belül az egyes tantárgyak anyagát elemezné és hasonlítaná össze. Ugyancsak kevés az oktatás módszereit összehasonlító munka. Sok könyv, tanulmány, cikk lát napvilágot arról, hogy a különböző országokban hogyan terjed a televízió használata, a nyelvi laboratóriumok, a programozott oktatás, de lehetetlen átfogó képet kapni arról, hogy a különböző országokban a hagyományos módszereknek és az új módszereknek milyen rendszere vagy együttese vagy konglomerátuma érvényesül s ez hogyan befolyásolja az oktatás eredményeit. Nem készülnek összehasonlító tanulmányok a tankönyvekről, az iskolai és iskolán kívüli munka viszonyáról stb. stb. Azt mondhatjuk tehát, hogy az összehasonlító pedagógia művelői részben a hagyományokhoz való ragaszkodásból, részben a bonyolultabb problémáktól való vonakodásból nem vállalkoznak olyan feladatokra, melyek legalább olyan fontosak, mint a tradicionális feladatok.

Ezen a pedagógia területén maradó bírálaton kívül éri olyan bírálat is a pedagógiát általában s ennek részeként az összehasonlító pedagógiát, hogy nem ismeri fel a modern kor követelményét, azt a tényt, hogy a legnagyobb szolgálatot azzal teszi, ha más tudo-

mányok művelőivel együtt komplex kutatásokat vállal. Az a néhány közgazdasági munka, melyre tanulmányom bevezetésében hivatkoztam, ha nem tesz is ilyen javaslatot, kétségtelenül ezt szuggerralja. A közgazdász-pedagógus PHILIP H. COOMBS, akinek könyve már magyarul is megjelent, egyértelműen ezt az álláspontot vallja.⁴ Lesújtó véleménye van a legutóbbi időkig megjelent pedagógiai kutatások többségéről. Úgy látja, hogy nagy részük jogtalanul viseli a tudományos kutatás fémjelzését, mert nem elégíti ki a modern kutatás követelményeit, nélkülözi a szigorú analitikus és kísérleti jelleget, filozófiai és leíró jellegű. Kifogásolja, hogy a témák többsége jelentéktelen vagy olyan téma, melyet tudományosan nem közelíthet meg olyan kutató, aki csak a pedagógiában járatos. A jövőt illetően azt reméli, hogy az a nagy szerep, amelyet ma közgazdászok, politikusok, szülők egyre inkább tulajdonítanak a nevelésnek, ki fogja mozdítani a pedagógiát jelenlegi tespedtségéből és konzervativizmusából s ráeszmélteti arra, hogy milyen izgalmas és fontos feladatok várnak rá. Felhívja a figyelmet, hogy a nevelés komplex és intellektuálisan inspiráló problémái egyre több érdeklődést keltenek a neveléssel határos területeken, a közgazdaságtan, szociológia, pszichológia, antropológia stb. művelői közt. Az egyetemeken különböző diszciplínák képviselői kezdenek úgy tekinteni a nevelésre, mint kutatást érdemlő tevékenységre. Azt reméli, hogy ez az érdeklődés segíteni fog a pedagógiának megszabadulni jelenlegi izoláltságától, termékeny dialógust teremt a pedagógusok és más szaktudományok művelői közt és olyan *interdiszciplináris kutatásokat* hoz létre, melyek nem csupán doktori értekezésekben, hanem a nevelés valóságában is realizálódnak. Ismétlem: ez a kritika és ez a javaslat nem az összehasonlító pedagógiára vonatkozik, hanem a neveléstudományra általában. De az összehasonlító pedagógia kutatási témái és módszerei mindig a pedagógia többi területéhez hasonlóan alakulnak.

Ugyanakkor, amikor COOMBS és mások az interdiszciplináris kutatásoktól várják a megújítást, vannak, akik veszélyeket látnak az interdiszciplináris vizsgálódások túlságos szorgalmazásában. Ez a tartózkodás kevésbé érezhető az USA-ban, mint Nyugat-Európában. Ennek talán az az oka, vagy az is az oka, hogy az amerikai I. L. KANDEL, az összehasonlító pedagógia egyik legtermékenyebb művelője, szinte működésének kezdetétől abból indult ki, hogy az iskola helyzetének és problémáinak a megértése szempontjából a döntő az, ami az iskolán kívül van, a gazdasági, szociális, kulturális viszonyok, melyek közt az iskola működik. KANDEL tehát szükségesnek tartotta a nevelés kérdéseinek interdiszciplináris megközelítését. Ezért többen pedagógiaellenesnek minősítették

s kétségbe vonták munkásságának pedagógiai jellegét és értékét, szociológusnak, nevelésfilozófusnak nevezték. Ez a kritika ma abban a formában jelentkezik egyes szerzőknél, hogy félnek attól, hogy az interdiszciplináris kutatásokban a közgazdasági, szociológiai, politikai szempontok olyan mértékben eluralkodhatnak, hogy elnyelik a tulajdonképpeni pedagógiai kérdéseket. Ezért hangoztatják, hogy helyes ugyan az interdiszciplináris elv, de csak akkor, ha világosan identifikálódna a pedagógiai kutatási témák s nem homályosulnak el a kutatások során sem.⁵

Amilyen mértékben meggyőző az interdiszciplináris kutatások szorgalmazása, annyira komolyan kell figyelni az előbb említett veszélyre. COOMBS és mások nem egészen jogtalanul vádolják a pedagógiát és ezen belül az összehasonlító pedagógiát azzal, hogy még mindig nem vívta ki magának a teljes függetlenséget a filozófiával szemben sem témákban, sem módszerekben. Nem volna azonban örvendetes az sem, ha a közgazdaságtan vagy a szociológia fosztaná meg a pedagógiát önállóságától. S hogy ilyen veszélyes lehetséges, arra véleményem szerint jó példa az ún. oktatásgazdaságtan alapjában véve fontos és üdvözlendő fejlődésének néhány problematikus vonása. Nem képezheti vita tárgyát, hogy mennyire fontos az oktatás kérdéskomplexumát összefüggésbe hozni egy-egy ország előre látható gazdasági fejlődésével és munkaerőigényeivel. Közismert, hogy a társadalomnak és az egyes embereknek milyen súlyos károkat okozhat, ha az iskolarendszer és az egyes iskolatípusokat benépesítő tanulók, hallgatók számának a kialakítása ennek az összefüggésnek a kellő figyelembevétel nélkül történik. Ugyanakkor nem egyszer találkozunk annak a téves szemléletnek a jeleivel, mely a tanulókat csak mint jövődi munkaerőket, jövődi szakembereket nézi s figyelmen kívül hagyja a személyiség fejlődésének olyan tényezőit, melyek egészséges fejlődése nélkül jövődi munkáját se tudja senki jól elvégezni s a közösségi élet egyéb feladataiban könnyen csődöt mondhat.

Marxista gondolkodású kutatók számára természetes, hogy a nevelés kérdéseit a gazdasági-társadalmi viszonyok összefüggésében kell vizsgálni. Ez a felismerés ma egyre általánosabb a polgári kutatók közt is. A folytonosan gyorsuló tudományos technikai fejlődés, a növekvő gazdasági, társadalmi mobilitás rákényszeríti a polgári kutatókat is, hogy ezt az összefüggést felismerjék.⁶ Segítenek ebben azok a közgazdászok, szociológusok, politikusok is, akik a maguk területéről kiindulva eljutnak pedagógiai problémákhoz s serkentik a pedagógiai kutatókat, hogy a nevelés autonómiájába vetett hit utolsó maradványait is feladják. Egy dolog azonban a kölcsönös összefüggés s egy másik ezen belül az egyes jelenség-

rendszerek sajátos kutatási profiljának minél világosabb meghatározása. Helyesen állapítja meg EDMUND I. KING, a londoni egyetem pedagógiai professzora, hogy az összehasonlító pedagógia ma válaszüton van. Együtt kell működni más tudományokkal, elsősorban a közgazdaságtannal és a szociológiával. De nem elég együttműködni, partnernek kell lennie. S hogy partner tud-e lenni, az azon múlik, hogy tud-e elég lényeges információt produkálni, tud-e hipotéziseket s tovább vizsgálendő kérdéseket felvetni. Más szóval, nemcsak az összehasonlító pedagógiának kell éreznie, hogy profitál a közgazdaságtanból, szociológiából stb., hanem ezeknek a tudományoknak is érezniök kell a pedagógia segítségét. E. I. KING helyesen mutat rá arra, hogy ha az összehasonlító pedagógia (lényegileg a pedagógia általában) megmarad ma még gyakran tapasztalt tartalmi és módszertani izoláltságában, ennek az lesz a következménye, hogy más diszciplínák képviselői fognak foglalkozni összehasonlító pedagógiával pedagógusok nélkül s ez bizonyára nem válnék javára a nevelésnek.⁷

A komplex interdiszciplináris kutatások mellett egy másik követelménynek is sokan hangot adnak: a múlt helyett a jövő felé kell fordulni. Tradicionálisan az a gyakorlat alakult ki, hogy az összehasonlító pedagógiai művek képet adnak egy-egy ország adott közoktatási helyzetéről s legfeljebb érintik a változtatásra, reformokra irányuló terveket. Ma már sokan úgy vélik, hogy sokkal lényegesebbek a felismert hiányosságok és problémák, a hivatalos és nem hivatalos kísérletek és reformtervek elemzése, mint az adott helyzet leírása, mely a legtöbb esetben még problematikusabbá válik a könyv megjelenésekor, mint amilyen volt megírásakor. Ez a nagyon figyelemreméltó nézet arra épül, hogy míg egy évszázaddal ezelőtt, sőt még később is a nevelésben elég nagy mértékű stabilitás uralkodott, ritkán váltak szükségessé lényeges változtatások, reformok, ma a nevelésben is, mint az élet egyéb területein gyors mozgások, változások tanúi vagyunk. Egy francia összehasonlító pedagógiai mű szerzője annyira fontosnak tartja ezt a fordulatot, melynek biztató jeleit látja az utolsó évtizedben, hogy az összehasonlító pedagógia történeti fejlődését elemezve és periodizálva az utolsó évtizedet „jövőbe tekintő” periódusnak nevezi.⁸

Ezekkel az igényekkel együtt hangot kap az a követelmény is, hogy megfelelő interdiszciplináris kutatások és a szükséges rész kutatások után el kell jutnia az összehasonlító pedagógiának az egyes országok oktatásügyének a maga egészében történő, átfogó elemzéséhez és értékeléséhez. Ha az összehasonlító pedagógiának nemcsak az a célja, hogy kielégítse a szakemberek és a közvélemény egyre táguló érdeklődését, hanem az is, hogy segítséget nyújtson a

nemzeti nevelésügy problémáinak a megoldásához, akkor kétség-telenül ilyen átfogó szintézisből lehet a legtöbbet profitálni. Ez mutatja meg, hogy egy-egy ország nevelésügye milyen vívmányokat, tendenciákat tartalmaz, melyek hasonló körülmények közt élő országokban esetleg érvényesíthetők s milyen tényezőit, elemeit kell az adott ország speciális adottságaihoz, fejlődéséhez kötötnnek tekinteni. Ilyen kutatások bizonyára egyaránt segítenék a pedagógiai újítások, reformok gyorsabb terjedését éppúgy, mint a káros utánpótlások, másolások elkerülését.

III.

Az összehasonlító pedagógia valóban válaszúton van. Ha ki akarja elégíteni a vele szemben jogosan támasztott új követelményeket, lényeges változásokat kell végrehajtani kutatási témákban és módszerekben. Az alábbiakban néhány olyan témával kívánok foglalkozni, melyek, bár nem elégítik ki az új igényeket, de talán ezek irányában mutatnak.

Az antidemokratikus polgári iskolarendszer alapvető problémája

A kapitalista országok nagyobb része még nem számolta fel a múlt század végén kialakult antidemokratikus iskolarendszert, melynek az a lényege, hogy alacsony életkorban (10–11 év) különböző időtartamú és értékű iskolatípusok közt osztja szét a tanulókat oly módon, hogy a kisebbség az egyetemre előkészítő középiskolába kerül, a nagy többség a primitív képzést nyújtó alapfokú iskolában marad s egy közbülső réteg az alsófokú iskolánál valamivel magasabb szintű, de egyetemi tanulmányokra nem jogosító iskolákat látogathat. Bebizonyosodott azonban, hogy a tudományos-technikai forradalom, melynek tanúi vagyunk, kapitalista viszonyok közt sem teszi lehetővé ennek az iskolarendszernek a fenntartását.

Svédországban 1950-ben törvényt hoztak az iskolarendszer gyökeres megreformálásáról, a 9 osztályos kötelező iskola bevezetéséről 7–16 éves korig. Az iskolában a VII. osztálytól kezdve szaktárgyi oktatás folyik, s az iskola megnyitja az utat az egyetemre előkészítő 3 éves középiskolába. 1971/72-ben a legkisebb falvakban is kiépül a 9 osztályos iskola. Hasonló átalakulás megy végbe valamennyi skandináv országban.⁹

A többi fejlett európai kapitalista ország ilyen elhatározó lépésre még nem szánta el magát; jelenleg az antidemokratikus iskolarendszer fölbomlásának az állapotában van, anélkül, hogy világos,

perspektivikus terve volna a demokratizálásra. A reakció és a haladás erőinek a csatája folyik, s ezt a csatát a tanulók, a pedagógusok és a szülők sínylik meg, akik gyakran nem jogtalanul a bizonytalanság és a zűrzavar állapotában érzik magukat.

Angliában 1965-ben, a munkáspárt hatalomra jutása után az oktatásügyi miniszter körlevelet intézett az oktatás minden kérdésében nagy önállósággal rendelkező helyi oktatási hatóságokhoz, melyben közölte: „A kormány elhatározta, megszünteti az iskolai szelektálást és minden szeparatizmust megszüntet a középiskolában.” Amint a körlevélből kiderül, ez azt jelenti, hogy a középiskolákat fokozatosan egységes iskolákká kell átalakítani. Ez nem könnyű feladat, mert Angliában 1944 óta az elemi iskola után háromféle középiskola közt osztják szét a tanulókat. Ezek közül azonban az egyik, melyet a legtöbb tanuló látogat (modern school) nem tényleges középiskola. Elemi iskolára épülő 4 éves gyakorlati jellegű iskola, mely a felszabadulás előtti magyar polgári iskolára emlékeztet. A másik középiskolának (technical school) két típusa van, az egyik 5 éves, a másik 7 éves s csak az utóbbi tekinthető középiskolának. Ennek az iskolának a jelentőségét csökkenti, hogy a 11–18 éves tanulóknak csak 8%-a látogatja. A valódi középiskola (grammar school) 7 éves, minden egyetemre előkészít s tanulóinak száma kb. fele a modern school-t látogató tanulóknak. Az egységes iskola (comprehensive school) létrehozása tulajdonképpen a modern school problémája, ezt kell vagy megszüntetni vagy úgy átalakítani, hogy lehetővé tegye az átmenetet a grammar school felső osztályaiba.

Az 1965-ben megjelent körlevél a középiskolák egységes iskolává való átszervezésének módját és ütemezését a helyi szervekre bízta, csak irányelveket ad a helyi tervek kidolgozásához, melyeket a minisztérium hagy jóvá. Az irányelvek a helyi kezdeményezésre eddig létrejött egységes iskolák tapasztalatai alapján 6 különböző megoldási lehetőséget javasolnak. Ezek közt szerepel 11–18 éves korig minden tanuló egy iskolában történő oktatása. (A tankötelezettség határa a 15. életév.) Másik megoldási lehetőség két iskola-típust létrehozni; egyet 11–14 éves korig, egy másik erre épülőt 14–18 éves korig. (Ez esetben azok, akik 14 éves korban nem akarnak továbbtanulni, 1 évig, a tankötelezettség határáig szakmai előképzésben részesülnének.) Járható út az is, hogy a jelenlegi középiskola alsó tagozata, mely 11–16 éves korig terjed, s mely után ma is sokan elhagyják az iskolát, mert nem tudnak vagy nem kívánnak főiskolai tanulmányokat folytatni, önállósul s erre épül önálló iskolaként a jelenlegi középiskola felső 2 osztálya, mely közvetlenül az egyetemre készít elő. Lehetőséget adnak a minisz-

tériumi irányelvek arra is, hogy megmaradjon a jelenlegi 3 féle középiskola, de a helyi oktatási szervek gondoskodjanak arról, hogy olyan összehangoltan működjenek, hogy lehetővé váljék az egyikből a másikba való átmenet.

Hogyan értékelik ezt a szabad választási lehetőséget Angliában? Vannak, akik egyszerűen természetesnek tekintik, mert az angol közigazgatásnak s ezen belül a tanügyigazgatásnak történetileg kialakult jellegzetessége a nagyfokú decentralizáció, a helyi szervek nagy önállósága az iskola szervezeti, tartalmi és módszerbeli kérdéseiben egyaránt. Vannak, akik előnyösnek tartják a tarkaságot, mert úgy vélik, hogy a sokféle kísérletből ki fognak alakulni a legjobb formák. Mások viszont úgy vélik, hogy a kormány liberalizmusa lassítja az antidemokratikus iskolarendszer felszámolásának az ütemét, mert teret enged a helyi szervek, a pedagógusok és a szülők egy része konzervativizmusának. Sokan rámutatnak azokra a nehézségekre is, amelyekkel azok a tanulók találják szembe magukat, akiknek szülei más városba költöznek s nem találják helyüket a korábbi iskolájuktól eltérő szervezetű iskolában. Jelenleg folyamatban van egy országos felmérés, mely az átalakulás egész problematikájára kiterjed.

De ez még nem meríti ki az angliai oktatásügy jelenlegi bonyolult állapotát. Kb. 150 magán középiskola (public school) működik az országban, mely internátussal egybekötött, magas tandíjat és internátusi díjat szed, jobban fizeti tanárait, mint az állami iskolák s eredményesebben készíti elő tanulóit az egyetemekre, főképpen a legjobb, legnagyobb tekintélyű oxfordi és cambridge-i egyetemre. Régóta lehet hallani, hogy ezeket az iskolákat integrálni kell az állami iskolarendszerbe, de hogy ez az integrálás konkrétan mit jelent, arra nehéz választ kapni. Eddig csupán annyi történt, hogy kötelezték a magániskolákat bizonyos számú, a helyi oktatási szervek által kiválasztott tanuló felvételére, akiknek költségeit nem a szülők, hanem az oktatási hatóságok fedezik.¹⁰

Franciaországban 1959-ben és 1963-ban születtek meg azok az iskolatörvények, melyek első vérszegény kísérleteknek tekinthetők az antidemokratikus iskolarendszer átalakítására. A kísérletek nem jutottak messzire. Ezt a legjobban úgy lehet lemérni, ha a történt intézkedéseket egybevetjük a két kommunista tudós, LANGEVIN és WALLON által 25 évvel ezelőtt kidolgozott iskolareformtervvel. E szerint a terv szerint a tankötelezettséget 14 éves korról 18 éves korra kell felemelni. A kötelező oktatást 3 ciklusra kell osztani, 6–11 éves korig terjed az elemi ciklus, 11–15 éves korig az orientációs ciklus és 15–18 éves korig a befejező ciklus. Az orientációs ciklusban is minden gyermek együtt tanul, de nem teljesen azonos

tananyagot, a tantárgyak többsége kötelező, de egy része választható. Ez módot ad a tanulók egyéni hajlamainak a kipuhatolására és fejlesztésére s további tanulmányaik helyes megválasztására. A befejező ciklusnak 3 szekciója van, a praktikus, a szakmai és a teoretikus. A praktikus szekció szakmunkásképzést nyújt, a szakmai ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi stb. középkádereket képez, a teoretikus pedig általános képzést ad.

Mit valósítottak meg az elmúlt évtized francia iskolatörvényei ebből a politikailag és pedagógiaiilag jól átgondolt tervezetből? A tankötelezettséget kiterjesztették a 16. életévig. Ezen kívül azonban édeskeves történt. Az elemi iskola alsó 5 osztálya után 11 éves korban ma is szétosztják a tanulókat, egy kisebbség 7 osztályos általános vagy szakképzést nyújtó középiskolákba kerül (lycée, collège), egy rész egy polgári iskolai jellegű 5 éves iskolába, melyet 1959 előtt szerényen „kiegészítő tanfolyamnak” neveztek, most rangosabb címkével láttak el (collège d'enseignement général). Megszüntették a 8 osztályos elemi iskolát, az 1963-as törvény szerint az elemi iskola 5 osztályos, s erre átmeneti és befejező osztályok épülnek azok számára, akik nem tanulnak tovább. A törvény szerint ezeket az átmeneti és befejező osztályokat nem az elemi iskolák mellett kell működtetni, hanem valamilyen közép- vagy középfokú iskola mellett. A Langevin—Wallon-terv orientációs ciklusának a gondolata is feltűnik a törvényekben, de nagyon előnytelenül megváltozott formában. A különböző közép- és középfokú iskolák alsó 2 osztályát orientációs ciklusnak minősítették s ennek tekintik az elemi iskola 5 osztályára épülő átmeneti osztályokat is. Ezeknek az óra- és tanterveit közel hozzák egymáshoz, hogy a tanári megfigyelések és az iskolapszichológusok véleménye alapján lehetségessé váljék az átmenet az egyik típusból a másikba s így a végleges döntés csak 12—13 éves korban történjék. Világos, hogy ez az intézkedés torzképe a Langevin—Wallon-javaslatnak. A 7 osztályos középiskolában, az 5 osztályos polgári iskolai jellegű iskolában és az átmeneti osztályokban egészen mások az oktatási-nevelési feltételek, a tanárok, a felszerelés stb. Nem véletlen, hogy az eddigi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a legtöbb tanuló abban az iskolában marad, ahol tanulni kezd 11 éves korában; egyik irányban sem történik jelentős mozgás.

Jó példa ez a két francia törvény arra, hogy ha szükségessé teszi is a tudományos-technikai forradalom az antidemokratikus iskola-rendszer felszámolását, ez nagy harcokban, nehezen megy végbe. Talán a legelőremutatóbb az az intézkedés, melyről eddig még nem szóltam. Az 1963. évi törvény létrehozott egy új iskolatípust (collège d'enseignement secondaire vagy collège polyvalent), mely

egy intézményben egyesíti valamennyi közép- és középfokú iskola alsó 4 osztályát, valamint az átmeneti és befejező osztályokat. Más szóval ebben az intézményben minden tanuló együtt tanul 15–16 éves korig, bár nem ugyanazt tanulja. Ebben az intézményben valóban lehetőség nyílik az egyik típusból a másikba való átlépésre. Ez az intézmény valószínűleg szerepet fog játszani az egységes, demokratikus iskolarendszerért folyó küzdelemben. Ezt a küzdelmet a Francia Kommunista Párt vezeti, amit többek között azok az átfogó javaslatok is bizonyítanak, melyeket a párt 1967-ben tett közzé s melyek kiindulópontja a Langevin – Wallon-terv.¹¹

Azt hiszem, ez a néhány példa bizonyítja, hogy az antidemokratikus polgári iskolarendszer alapvető problémája az a feszültség, ami a polgári rendszer és a tudományos-technikai forradalom közt fennáll. Az utóbbi azt követeli, hogy az ország lakosságának minél nagyobb része részesüljön minél magasabb képzésben egyéni hajlaimainak, képességeinek megfelelően. A polgári rendszer politikai logikája azonban ellentmond ennek a követelménynek. Európában csak a skandináv országok lépték át a Rubicont, a többi ország az átmeneti toldozás-foldozás, félmegoldások vagy látszatzmegoldások állapotában van s ennek levét a tanulók és tanárok isszák meg. Vitathatatlan, hogy azokban a diákszavargásokban, melyek oly sok gondot okoznak több nyugat-európai országnak évek óta, szerepet játszik az oktatás jelenlegi állapota is. (Természetesen nem csupán az iskolarendszer, hanem az oktatás tartalmának és módszereinek elavultsága is, amiről itt most nem esik szó.)

A demokratikus iskolarendszer néhány problémája

A szocialista országok felszámolták a múltból örökölt antidemokratikus iskolarendszert. Csak az európai szocialista országokból merítve a példákat a Szovjetunióban, Lengyelországban, Magyarországon 8 osztályos az alsófokú kötelező iskola, Csehszlovákiában 9, a Német Demokratikus Köztársaságban 10. Erre az alsófokú iskolára a Szovjetunióban 2, Lengyelországban és Magyarországon 4, Csehszlovákiában 3, az NDK-ban 2 osztályos általános képzést nyújtó, főiskolai tanulmányokra előkészítő középiskola épül, valamint szakmunkásképző iskolák és szakközépiskolák. Az alsó- és középfokú oktatás tanulmányi ideje tehát együttesen 10–12 esztendő.

Az első probléma, melyet ez az oktatási rendszer felvet a kötelező alsófokú képzés és a középiskolai képzés időtartama és arányai. A Szovjetunióban, mint láttuk, a kötelező 8 osztályos iskolára, a

Német Demokratikus Köztársaságban a 10 osztályos iskolára épül 2 éves középiskola, Csehszlovákiában 9 + 3, nálunk 8 + 4 a tagolás. Alapjában véve el lehetne intézni ezt a kérdést azzal, hogy nem kell az összehasonlító pedagógiának foglalkoznia vele, mert az egységes iskolarendszer belső tagolása nem lényeges kérdés, minden ország a maga viszonyainak megfelelően dönti el. Azért érintem mégis ezt a kérdést, mert különösen a NDK és Csehszlovákia példája felvetette nálunk is közgazdászok és pedagógusok körében a mi iskolarendszerünk struktúrája megváltoztatásának gondolatát, az általános iskola tanulmányi idejének növelését és a középiskola tanulmányi idejének megfelelő csökkentését. Úgy látom, hogy alapvetően két érvet hoznak fel a változtatás mellett: a mindenkire kötelező alapképzés színvonalának emelését és a különböző középiskolákat végzők továbbtanulásának és munkábaállításának könnyebb megtervezését. Nem vitatom ezeknek az érveknek az elgondolkoztató voltát. Mégis úgy hiszem, hogy a mi körülményeink közt egy ilyen változtatás a mechanikus másolás példája volna és károkat okozhatna. Tudjuk, hogy a 8 osztályos általános iskola országosan még ma sem általános. 9–10 osztályossá való kiépítése egyéb problémáktól eltekintve súlyos anyagi és személyzeti problémákat vetne fel. Ugyanakkor a középiskola, mely ma gyakran pótolja az általános iskolának a pedagógusok hibáiból fakadó és hibáitól független hiányait, meggyengülne és a felsőbb tanulmányokra előkészítő funkcióját rosszul tudná ellátni. Úgy gondolom tehát, hogy helyes arra az álláspontra helyezkedni, hogy az egységes iskola belső tagolását az egyes országok gazdasági, települési, kulturális helyzetének összefüggésében kell meghatározni s ezért természetesnek kell tekinteni a különböző megoldásokat.¹²

Az egységes, demokratikus iskola nagy jelentőségű politikai és pedagógiai vívmány, mely biztosítja a tanulók egyre magasabb életkorig való közös oktatását-nevelését, az iskolarendszer különböző fokai közt a természetes átmenetet. Ugyanakkor az utóbbi időben egyre több szó esik arról, hogy ezen az iskolarendszeren belül, mely magával hozza 14–16 éves korig minden gyerek tanulását s ezen túl is folyton növeli a továbbtanulók számát, foglalkozni kell a tehetséges gyerekek megfelelő fejlődésével. Amikor megindul a harc az antidemokratikus iskolarendszer felszámolásáért, az egységes iskoláért, reakciós és konzervatív politikai és pedagógiai körökben mindig megjelenik a „színvonalcsökkenés” veszélyének idézgetése. Erre az aggodalomra, mely természetesen a legkülönbözőbb indítékokból fakadhat, egyszerű a válasz. Azt a tényleges vagy esetleges hátrányt, melyet egy kisebbségnek okoz-

hat az iskolák előzönlése a nép gyermekeivel, bőségesen kárpótolja a nagy többség előtt megnyíló tanulási lehetőség, melynek hiánya korábban rengeteg gyermeket fosztott meg a számára lehetséges fejlődéstől. Ez azonban nem jelenti azt, hogy miután létrehoztuk az egységes iskolát, magas életkorig biztosítottuk a kötelező oktatást és a továbbtanulást, ne foglalkozzunk a tanulók egyéni hajlamainak, képességeinek fejlesztésével és az átlagon felüli képességekkel rendelkező gyermekek speciális oktatásával.

A Német Demokratikus Köztársaságban az 1965-ben kiadott törvény, mely a 10 osztályos kötelező iskolára építette a középiskolát (korábban a 10 osztályos iskola 8 osztályára), ezzel egyidejűleg speciális iskolákat és osztályokat hozott létre, melyek a 10 osztályos iskola VII. v. VIII. osztálya után válogatják ki a tanulókat s oktatják 4—5 évig. A speciális iskola általános műveltséget adó iskola, melynek az a feladata, hogy a tudomány, a gazdasági élet, a kultúra stb. utánpótlásának különleges követelményeit szolgálja. Ezek az iskolák matematikai, természettudományi, műszaki, nyelvi, művészeti vagy sport irányúak lehetnek. Ilyen iskolákat csak korlátozott számban lehet felállítani, számukat és helyüket az oktatásügyi miniszter határozza meg. Nem állnak rendelkezésemre adatok, hogy a tanulók hány százaléka kerül ilyen iskolába s hogyan oszlanak meg a tanulók az egyes szakágazatok közt. Kétségtelen azonban, hogy ennek az iskolának az a funkciója, hogy az egységes iskola rendszerén belül a tanulók egy-egy csoportját, mely az átlagon felüli hajlamokkal, képességekkel rendelkezik valamilyen területen, ne 16, hanem már 13—14 éves kortól kezdve speciális képzésben részesítsék.¹³

A Szovjetunióban 1964 őszén a 8 + 3 osztályos iskolát 8 + 2 osztályosra változtatták. Ezzel egyidejűleg a Neveléstudományi Akadémia komoly munkálatokat kezdett a tantervek megreformálására. Ezeknek a munkálatoknak egyik kiindulópontja a politéchnikai oktatás kérdésében elfoglalt új álláspont, mely szerint a 8 + 2 osztályos iskolának nem lehet feladata a szakmai előképzés, csak az iskolában tanult elméleti anyag (matematika, fizika stb.) technikai és technológiai alkalmazására vonatkozó általános ismeretek nyújtása s olyan gyakorlati készségek fejlesztése, melyek bizonyos orientációt adnak egymással összefüggő szakmák egy-egy csoportjában. (A korábbi 3 éven keresztüli heti 2 nap helyett 2 éven át, a IX. és X. osztályban heti 4—4 óra áll rendelkezésre erre a célra.) A Neveléstudományi Akadémia világosan leszögezte, hogy a középiskola célja az általános képzés. Annak érdekében, hogy az általános képzésen belül minél több lehetőséget adjanak az egyéni hajlamok fejlődésére, a tananyagot két részre osztják, főképpen a

felső két osztályban. Megállapítanak egy mindenki számára kötelező törzsanyagot s e mellett különböző fakultatív anyagokat (matematikai-természettudományi, technikai, humán, művészeti, idegen nyelvi).¹⁴

Hasonló megfontolásokból fakadnak nálunk a tagozatos osztályok s újabban a szovjet kezdeményezéshez hasonló kísérletek is.

Úgy látszik tehát, hogy a demokratikus, egységes iskolának körünk növekvő követelményeit figyelembe véve komoly elemzés tárgyává kell tennie a tanulók egyéni hajlamainak, képességeinek vizsgálatát és fejlesztését és a kiemelkedő képességű gyermekek oktatását, hogy ne csak a kiművelt emberfők tömegeivel lássa el az országot, hanem kiemelkedő tudású és teljesítményű emberekkel is. Ennek a problémának természetesen sok összetevője van, helyes megoldása nem csupán a szűkebb értelemben vett oktatás, hanem a legszélesebb értelemben vett nevelés területére esik.

Fentebb említettük, hogy Svédországban az új iskolareform egységes 9 osztályos alapfokú iskolát léptetett életbe, mely előkészít gyakorlati pályákra, szakképzésre és a főiskolai tanulmányokhoz vezető 3 osztályos gimnáziumra. A 9 osztályos iskolában a VII. osztálytól kezdve fokozódó differenciálás érvényesül kötelező és választható tárgyak formájában, mely a IX. osztályban már tagozat jellegű különbségeket eredményez. A középiskola lehet humán, természettudományos, közgazdasági, műszaki profilú s ezen belül is a kötelező és választható tárgyak rendszerét alkalmazza.

Bizonyos értelemben ide kívánczok annak a tendenciának az ismertetése is, melyet az utóbbi 10 évben az amerikai középiskolában tapasztalunk. Mint ismeretes, az amerikai iskolarendszer a kontinens specifikus történeti fejlődése következtében nem az antidemokratikus európai nyomokon fejlődött ki. Az USA-ban a 6 osztályos alsófokú és az erre épülő 6 osztályos középiskola (mely 3 osztályos alsó és 3 osztályos felső tagozatból áll) képezi az oktatási rendszer gerincét. Vizsga nélkül szabad az átjutás egyik fokról a másikra. (Természetesen ebből a demokratikus iskolarendszerekből nem egyformán profitál a lakosság minden rétege. Már maga a tankötelezettség is különbözik, az északi államokban 17–18, a déli államokban 16 éves korig terjed. A néger lakosság s a fehér szegények egy része nem tesz eleget még a tankötelezettségnek sem.)

Az USA-ban sokáig általános volt az elégedetlenség ezzel a demokratikus iskolarendszerrel, bár egyetemi körökben régóta jelezték, hogy több figyelmet kellene szentelni annak, hogy a 16–18 éves korig egyre növekvő számban tanuló fiatalok mit és hogyan tanulnak s akik felsőfokú tanulmányokat akarnak folytatni, hogyan készülnek fel erre. 1957 óta, amikor a Szovjetunió

felbocsátotta az első szputnyikot, jóval nagyobb és kritikusabb figyelem kíséri az oktatásügyet Amerikában, mint korábban. Ennek számos egyéb megnyilatkozása mellett egyik jele a tehetséges gyerekekkel való speciális törődés. Korábban alig merült fel az a gondolat, hogy ha a 14–17 éves gyerekek 90%-a iskolába jár s az iskola minden tevékenységét az átlagtanulókhoz szabja, ez oda vezethet, hogy a tehetséges tanulók nem kapják meg a megfelelő gondozást. Ma már a legkülönbözőbb formái vannak a tehetséges gyerekek inspirálásának, képességeik szerint való fejlődése segítésének. Az egyik az osztályugrás. Lehetőséget adnak arra, hogy egyes tanulók egy vagy több osztályugrással hamarabb végezzék el az iskolát. A másik forma az, hogy a kötelező tananyagon kívül kiegészítő tananyagokat dolgoznak ki, melyek egyéni tantervek formáját is felölthetik s ezzel biztosítják, hogy egyes tanulók az átlagnál több ismerettel, fejlettebb gondolkodó képességgel hagyják el az iskolát. Van olyan kísérlet is, hogy a középiskolai tanulók egyes csoportjai számára a középiskola tananyaga mellett feldolgozzák a főiskolai program egy részét is, s ezzel lehetővé teszik számukra, hogy a főiskolán 1 vagy 2 évet nyerjenek. [Ehhez tudni kell, hogy az USA-ban nem lehet a középiskolából egyenesen az egyetemre menni, előbb el kell végezni egy négy éves főiskolát (college), mely az első két évben rendszerint az általános műveltséget bővíti s a második 2 évben szakmai előképzést nyújt a későbbi egyetemi tanulmányoknak megfelelően.]¹⁵

Említettem, hogy az amerikai középiskolának ez az új jelensége csak bizonyos értelemben tartozik a demokratikus iskolarendszer problematikájába. Ezen nem csak azt értem, hogy a faji diszkrimináció, a kirívó gazdagság mellett megmaradt nyomor ráveti árnyékát a demokratikus iskolarendszerre is, hanem arról is szó van, hogy az amerikai nevelésügynek tradicionálisan erős a pragmatikus és prakticista jellege, melyet JOHN DEWEY elméletileg is alátámasztott. Nem véletlen, hogy ma nemcsak arról esik sok szó, hogy hogyan kapjanak több figyelmet a tehetséges gyerekek, hanem arról is, hogy hogyan lehet az oktatást általában rendszeresebbé és hatékonyabbá tenni, hogyan lehet elérni, hogy a választható tárgyak tengerében ne vesszen el a mindenki számára szükséges alapműveltség, hogyan lehet nagyobb helyet biztosítani a természettudományok és az idegen nyelvek tanításának. Nem véletlen, hogy sokan azon a véleményen vannak, hogy a fent említett college-re csak azért van szükség, mert a középiskola elfecsérli az időt és nem készít elő az egyetemre.

Kétségtelenül ebbe a háttérbe, ebbe az összefüggésbe kell belehelyezni a tehetséges gyerekekkel való foglalkozást az USA-ban.

Ez a háttér más, mint a szocialista országokban, ahol szintén előtérbe került a kérdés. Úgy vélem azonban, hogy a különbségeket szem előtt tartva nem indokolatlan az amerikai példa idézése.

A fejlődő országok oktatásügyének új jelenségei

A fejlődő országok, amikor kivívták többé-kevésbé önálló fejlődésük feltételeit, a közoktatás terén azt tekintették fő feladatuknak, hogy minél gyorsabb ütemben csökkentsék az analfabéták számát, kötelezővé tegyék az alsófokú oktatást s növeljék a közép- és felsőfokú oktatásban részesülők számát, hogy felneveljék a hiányzó nemzeti intelligenciát.

1960 körül Afrika, Ázsia és Dél-Amerika az UNESCO segítségével 20 éves közoktatásfejlesztési terveket dolgozott ki, melyek a várható gazdasági fejlődésből és nemzetközi segítségből kiindulva mennyiségi mutatókat tartalmaztak az első és a második 10 évre vonatkozóan. Az alapvető cél az volt, hogy 20 év alatt (azokban az országokban, ahol lehetséges, természetesen előbb) megvalósuljon az 5–6 vagy 7–8 osztályos kötelező alsófokú iskola. Tetemes növekedést irányoztak elő ezek a tervek az oktatás magasabb szintjein is. Az első 10 év eltelte után megtörténtek az első hozzávetőleges értékelések. Ezek részben jelentős eredményeket mutatnak. Az alsó- és középfokú iskolákban, valamint az egyetemeken csaknem megháromszorozódott a tanulók száma, 60 milliőről kb. 160 millióra emelkedett. Ugyanakkor az értékelések súlyos problémákat is feltárnak. 100 elemi iskolába beiratkozó gyerek közül csak 30 végzi el az iskolát, már az első két osztály után 50%-os a lemorzsolódás. Jelentős lemaradások vannak a középiskolai és a főiskolai tervek végrehajtásában is. Ugyanakkor sok iskolázott és diplomás ember munkanélküli s egy részük elhagyja országát.

Ezek a tények arra késztették a fejlődő országok szakembereit és a külföldi szakértőket, hogy elmélyültebben elemezzék az oktatásügy különböző tényezőit és aspektusait, mint 10 évvel ezelőtt, amikor az ambiciózus fejlesztési terveket kidolgozták. Kétségtelen, hogy a vártnál lassúbb és egyenetlenebb fejlődésnek vannak az oktatásügyön túlmutató gazdasági, társadalmi, népesedési okai. Pl. hiába nő a nemzeti termelés évi értéke vagy az írni-olvasni tudók abszolút száma, a születések magas aránya és az átlag életkor növekedése következtében az egy főre eső évi nemzeti jövedelem alacsony és stagnál s az analfabétáknak a lakossághoz viszonyított aránya nő.

Az elmélyültebb vizsgálódás megmutatta, hogy a tapasztalt súlyos fogyatékosságnak vannak az oktatásügy, a pedagógia

területére eső okai is. Ma már legtöbb szakértő úgy látja, hogy súlyos problémákat és károkat okoz az a jelenség, melyről tanulmányom elején a Pearson-jelentéssel kapcsolatban tettem említést: a fejlett ország oktatásügyének, iskolarendszerének, tanterveinek stb. a másolása. Kevés számú iskola már a gyarmati uralom idején is működött Ázsiában és Afrikában. Ezek az iskolák természetesen a gyarmatosító országok példájára épültek ki és működtek. Nagy privilégium volt a bennszülött lakosság egy igen kis része számára, hogy ezeket az iskolákat látogathatta. A felszabadulás után természetes volt, hogy az iskolák ezekből a hagyományokból táplálkoztak. Ezt segítették elő a külföldi szakértők is, akik nyelvi stb. okokból rendszerint a volt gyarmatosító országból jöttek. Nem beszélve arról, hogy magát a tanítást is jórészt ők végezték, mert nem voltak helyi tanárok. Mindennek következtében általában olyan alsófokú iskolák jöttek létre, mint amilyenek ma Nyugat-Európában vagy az USA-ban működnek, melyek általános alapképzést adnak azzal az elképzeléssel, hogy ezt később követi az általános vagy szakmai jellegű továbbképzés középfokon. A nyugat-európai gyakorlatot követve a középiskolák nagyobb része egyetemre előkészítő általános képzést nyújtó iskola, kevés a szakiskola.

Ma már egyre többen hangoztatják, hogy ennek az iskolarendszernek s a belőle következő oktatási anyagnak, óra- és tanterveknek is jelentős szerepük van az iskolák gyenge látogatottságában, a nagymértékű lemorzsolódásban, a munkanélküliségben stb. Afrikában ma az a központi jelszó, hogy közel kell hozni az elemi iskolát a falusi élethez. Ha a lakosság túlnyomó része falusi körülmények közt él, mezőgazdálkodást vagy kéziipart folytat s a gyerekek gazdasági, szociális, kulturális okokból nehezen szoknak hozzá az iskolához, az iskolának az a feladata, hogy az elemi ismereteken kívül adjon elemi mezőgazdasági és kézműipari ismereteket, készségeket is s vezessen be a falusi és nemzeti közösség életének problémáiba. Ha ezt megteszi, nem emel válaszfalat a tanulók mindennapi élete és az iskola közé, vonzóvá teszi számukra az iskolát s előkészíti őket arra, hogy közösségük termelő tevékenységében s társadalmi életében hatékonyan tudjanak résztvenni s hozzájáruljanak továbbfejlesztéséhez. Ázsiában és Dél-Amerikában is hasonló felismerés tör magának utat egyre inkább. Természetesen hangsúlyozzák, hogy az alsófokú iskola falusi viszonyokhoz való alkalmazása nem jelentheti az iskola szakiskolává való átalakítását, mert ennek az iskolának továbbra is elő kell készítenie a középiskolára. Úgy látják, hogy a középiskola is jelentős reformra szorul: részint az általánosan képző középiskolát kell elvont, akadémikus

jellegétől megszabadítani, másrészt növelni kell a szakközépiszkolák számát. Ezzel együtt egyre jobban előtérbe kerül az alsófokú oktatás utáni rövidített képzés gondolata. Még Európában is, ahol a fejlődés a kötelező középfokú oktatás felé tendál, vannak az alsófokú iskolára épülő nem középiskola jellegű oktatási intézmények, melyek kiegészítik, továbbfejlesztik az alapműveltséget s szakmai előképzést vagy képzést adnak. Mennyivel fontosabbak az ilyen iskolák olyan országokban, ahol az alsófokú iskolát is gyéren látogatják a tanulók s ahol a középiskola fejlődésének a lehetőségei erősen korlátozottak.¹⁶

Nagy problémát okoz a fejlődő országokban a felnőtt lakosság írástudatlansága. A 16 éven felüli lakosságnak több mint 50%-a írástudatlan. A gyarmati uralom alól való felszabadulás után a legtöbb országban az volt az elképzelés, hogy mindenki, aki a múltban meg volt fosztva ennek a lehetőségétől, mohón kívánni fogja, hogy megtanulhasson írni-olvasni s hogy a felnőttek alfabetizálásához, éppúgy mint a gyermekek iskolai oktatásához alapvetően nincs másra szükség, csak pénzre, ami biztosítja az oktatók kiképzését, fizetését, a taneszközöket stb. Ma már egyre világosabb a felismerés, hogy nemcsak erről van szó. Igaz ugyan, hogy a belső és külső forrásokból eredő anyagi eszközök is korlátozottabbak a remélnél. De ma már egyre többen látják, hogy nem lehet a felnőtt lakosságot tömegesen megtanítani írni-olvasni, ha ehhez nincsen meg a szükséges gazdasági, társadalmi és kulturális motiváció. Nem lehet lemásolni a Szovjetunió, Kína vagy Kuba nagy és rövid idő alatt átütő eredményeket hozó alfabetizálási kampányait, mert ezek a kampányok a szocialista forradalom körülményei közt zajlottak le, amikor az emberek kézzelfoghatóan érzékelték, hogy az írni-olvasni tudás milyen gazdasági, társadalmi változásokat hoz egyéni életükben éppúgy, mint falujuk, városuk, országuk fejlődésében. Miért tanuljanak meg írni-olvasni azok az ázsiai, afrikai vagy dél-amerikai parasztok, akik az írás-olvasás birtokában sem tudnak mást csinálni, mint korábban: visszatérni a primitív mezőgazdálkodáshoz, kéziiparhoz, primitív közösségi élethez? Miért tanuljon meg írni-olvasni az, aki utána nem jut rendszeresen újsághoz, könyvhöz, aki nem képes felismerni az olvasás segítségével feltáruló világ okozta szellemi kielégülést s a belőle meríthető gondolatokat, energiákat a valóság megváltoztatására?

Ezek a felismerések a nemzetközi szervezeteket s több fejlődő ország kormányát is arra készítetik, hogy a felnőtt lakosság alfabetizálásának eddigi módjait éppoly elmélyülten vizsgálják és elemezzék, mint az iskolai oktatást s igyekeznek új és jobb megoldási módszereket keresni. Az UNESCO most azzal kísérletezik, hogy

olyan helyeken indít intenzív alfabetizálási tanfolyamokat, ahol a mezőgazdaság modernizálása van folyamatban vagy nagyobb ipari vagy egyéb létesítmény jön létre. Ezek körzetéből toborozzák a tanfolyamok hallgatóit s a tanfolyamokon az írás-olvasáson kívül mezőgazdasági, ipari stb. alapismereteket is adnak. Ilyen módon igyekeznek biztosítani azt a motivációt, melynek hiányában gyakran komoly anyagi és szellemi erőfeszítések kudarcot vallanak, vagy csekély eredményhez vezetnek. Természetesen sem az UNESCO, sem azok kormányok, melyek követik az UNESCO kísérletét, nem állítják, hogy ez a kísérlet az általános panacea, az egyetlen lehetséges, helyes és jó módszer. Az írástudatlanság és felszámolása igen komplex probléma, megoldása sokáig tart és sok és különböző út és mód vezet hozzá.

J E G Y Z E T E K É S I R O D A L O M

1. LESTER B. PEARSON: *Partners in Development*. Praeger Publishers, New York, 1969
2. JEAN-JACQUES SERVAN-SCHREIBER: *Le défi américain*. Denoël, 1967
3. JÁNOSY FERENC: *A gazdasági fejlődés trendvonala és a helyreállítási periódus*. Bp. 1968
4. PHILIP H. COOMBS: *The World Educational Crisis*. Oxford University Press, 1968
5. ALEXANDRE VEXLIARD: *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*. Presses Universitaires de France, 1967
6. Az angol — amerikai Pergamon Press kiadásában 1965 óta *Society Schools and Progress* címen könyvsorozat jelenik meg, mely eddig a skandináv országok, Franciaország, az USA, Nigéria, India és Formoza (Tajvan) iskolaügyét tárgyaló köteteket tartalmaz.
7. EDMUND I. KING: *Comparative Studies and Educational Decision*. New York, 1968
8. ALEXANDRE VEXLIARD i. m.
9. INGEMAR DÜRING: *The Swedish School Reform*. Uppsala, 1951
STELLAN ARVIDSON: *Education in Sweden*. Stockholm, 1955
JÜTTNER: *Az iskolaügy fejlődése Svédországban, 1967/68-ban*. (Országos Pedagógiai Könyvtár, dokumentációs anyag)
10. E. I. KING: *Education and Social Change*. Oxford, 1964
ROBIN PEDLEY: *Comprehensive Education: A New Approach*. London, 1957
H. CHIOUT: *Die englische „comprehensive school“*. *Die Deutsche Schule*, 1967
11. *Evolution et tendances de l'enseignement du second degré*. (Mémoires et Documents Scolaires) Paris, 1958
MARIO REGUZZONI: *La réforme de l'enseignement dans la Communauté Economique Européenne*. Paris, 1966
A Francia Kommunista Párt javaslatai demokratikus oktatási reform érdekében, 1967. (Országos Pedagógiai Könyvtár, dokumentációs anyag)
NATANSON: *Le Plan Fouchet: réforme ou adaptation?* *Esprit*, 1965. dec.

12. Hipotézisek a foglalkoztatás és az életszínvonal alakulására Magyarországon 1985-ig. Gazdaság, 1969, 3. sz.
13. Az egységes szocialista oktatási rendszer kialakításának alapelvei. (Tervezet) 1964
Az egységes szocialista oktatási rendszerről szóló törvény 1965. (Országos Pedagógiai Könyvtár, dokumentációs anyag)
14. Az OSZSZSZK Neveléstudományi Akadémiájának Közgyűlése, 1966
PROKOFJEV: Az iskola a kommunizmus építésének jelenlegi szakaszában. 1968. (Országos Pedagógiai Könyvtár, dokumentációs anyag)
15. ALVIN C. EURICH: Reforming American Education. New York, 1969
E. I. KING: Society, Schools and Progress in the USA. Pergamon Press, 1967
BERNSTEIN: A középfokú oktatás átszervezése útjainak kutatása az USA-ban. 1964
MÖCKELMANN: Az oktatáspolitikai fejlődése az USA-ban. 1967 (Országos Pedagógiai Könyvtár, dokumentációs anyag)
16. Conference on Education and Scientific and Technical Training in Relation to Development in Africa. UNESCO, 1968
Conference of Ministers of Education and Ministers Responsible for Economic Planning of Member States in Asia. UNESCO, 1965
Conference of Ministers of Education and Ministers Responsible for Economic Planning in Countries of Latin America and the Caribbean. UNESCO, 1966

Йобору, Магда

НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Автор исходит из положения, что сравнительную педагогику в настоящее время уже нельзя рассматривать как часть истории педагогики или педагогической философии, так как она стала самостоятельной отраслью педагогики. Ее важной задачей является выявление роли воспитания в современном мире. Наиболее ценную услугу сравнительная педагогика может оказать, если в интересах всеобщего прогресса дела воспитания ее представители будут выполнять комплексные исследования вместе со специалистами других отраслей науки. Таким путем педагогика может освободиться от изолированности, в которой она в настоящее время находится, может при вести к плодотворным диалогам между представителями педагогики и других специальностей и наладить интердисциплинарные связи. Сравнительная педагогика в настоящее время находится на перепутье: ее основная задача состоит в том, чтобы вместо прошлого обратиться к будущему, ибо в педагогическом деле в настоящее время происходит быстрые сдвиги. Вместо частных исследований, которыми до сих пор сравнительная педагогика занималась, она должна заняться обобщающим анализом и оценкой дела просвещения целых стран. Вместе с тем должны произойти существенные изменения в темах и методике исследований в области сравнительной педагогики. Автор определяет важнейшие темы исследований в следующем: 1. Проблемы антидемократической буржуазной школьной системы, 2. некоторые вопросы демократической школьной системы, 3. новые явления в деле просвещения развивающихся стран.

SOME TIMELY QUESTIONS OF COMPARATIVE PEDAGOGY

The author's basic position is that comparative pedagogy of today cannot be any longer regarded as part of educational history or educational philosophy; it has become an independent branch of educational science. Its important function is to show what the role of education is in the modern world. By undertaking complex investigations, along with researches in other fields, it renders important services for the advancement of the universal cause of education. In this way, educational science is liberated from its present isolation; a potentially fruitful dialogue between educationalists and the experts of other branches of sciences is brought about and thus interdisciplinary connections can be established. Comparative pedagogy is at a cross-roads today; its fundamental task is to turn towards the future instead of the past, since rapid movements, changes are taking place in education. In the place of part research conducted so far comparative pedagogy must achieve a comprehensive analysis and evaluation of institutionalized education in various countries.

Concomitantly with this, comparative pedagogy must substantially change its subjects and methods of research. The main subjects suggested by the author are: 1. problems of the antidemocratic bourgeois school system, 2. some questions of the democratic school system. 3. new phenomena in institutionalized education of the developing countries.

A NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁS INTERDISZCIPLINÁRIS
JELLEGE

I.

Ha a neveléstudományi kutatást egyszerűen határozzuk meg, akkor összeegyeztetett, pontosságra törekvő vizsgálatokat kell rajta értenünk annak érdekében, hogy a valóságnak megfelelően tárjuk fel a nevelésben szerepet játszó tényezőket, a köztük levő összefüggést, biztosítsuk ezeknek a tényezőknek megértését, előrelátását és ellenőrzését.

Így értelmezett kutatásokat az újabb időben mindenütt végeznek. Ennek ellenére szerepük az iskolaszervezetek kialakításában, a tanítás tartalmának meghatározásában, eredményesebb módszerek, eszközök, értékelési eljárások kidolgozásában, együttes alkalmazásuk segítségével igen szerény. Befolyásuk a tervszerű oktatáson kívül érvényesülő nevelő hatások elemzése és egyeztetése terén még kevésbé érvényesül.

A neveléstudományi kutatások és eredményeik elhárításának fő oka napjainkig nem annyira a *nevelés* társadalmi-gazdasági, ebből kifolyólag *politikai meghatározottsága*, hanem ennek a meghatározottságnak leegyszerűsített értelmezése. Lényeges változásokat a nevelés és az iskolázás terén politikai átalakulások kényszerítettek és kényszerítenek ki akkor is, ha a neveléstudomány ezeket előre jelzi vagy követi. Ilyen esetekben is tovább él az a felfogás, hogy az átvett és újonnan felmerült problémákat a régi minták megőrzésével lehet megoldani.

M. A. DANYILOV 1969-ben állapítja meg a következőt: „A pedagógiai kutatások és az élet követelményei közti szakadéknak az a közvetlen oka, hogy a felnövekvő nemzedék kommunista nevelésének alapvető problémáit igen kevésbé kíséreltük meg perspektivikus kutatásokkal feltárni és megoldani. A pedagógiának az a feladata, hogy érvényes és a jövőbe mutató vizsgálatokat és kísérleteket végezzen, ezeket elméletileg is megvilágítsa. A vizsgálatokat úgy kell megválasztani, hogy az élet által támasztott legfontosabb nevelési problémákra irányuljanak, és elvi jelentőségük legyen az iskola számára. Csak ilyen feltétel mellett fejlődhetnek ki új pedagógiai jelenségek prognosztizálásának képessége.”¹

Ez a szemlélet vezet ki az iskola rendeltetésének olyan felfogásából, hogy a meglévőt változatlanul kell átszármaztatnia a következő nemzedékekre, bennük a jelent kell meghosszabbítania; utat nyit a jelentől sok tekintetben esetleg lényegesen eltérő jövőbe való bevezetés előtt. Nem súlyos nehézségek nélkül, hiszen a változásra való előkészítés az állandó és az alakulásban levő folytonos együtt-látását és értékelését kívánja meg: ezért érhetett el a neveléstudomány igen lassan igen szerény eredményeket, gyakran olyan hipotézisek alapján, melyek látszólag összeegyeztethetetlenek voltak a meglévő rendszerekkel; ezért nem illeszkedik be a neveléstudományi kutatás ma sem a pedagógia és a köznevelés folytonos fejlesztésébe; ezért valósítanak meg reformokat ma is tudományos előkészítés nélkül.

A próbálgatások és tévedések tudományosan nem szabályozott, sokféle szubjektív döntéstől függő állapotát súlyosbítja az a tény, hogy a tudománytól megbízhatóknak minősített új szervezeti formák, módszerek, technikai eszközök általánossá tétele jelentékeny beruházásokat kíván meg. Egy ideig folyamatosan növeli a köznevelésre fordított összegeket. Ezt a többlet terhet olyan korban kell vállalni, melyben a kötelező iskolázás meghosszabbodása, az eddigitől eltérő tagolása, az egész iskolarendszer bővülése — beleértve a felsőoktatást is, sőt a permanenssé váló nevelés következményeit —, a pedagógusok hosszabb és elmélyedőbb képzése stb. amúgy is erősen igénybe veszi az egyes társadalmak teljesítőképességét.

A tények látása — és másokat is említettünk majd — nem fékezheti tevékenységünket. Nem az-e a feladatunk, hogy meglévő tudományos felkészültségünk elégtelenségének felismerése után érveket hozzunk fel tudományunk fejlesztése és megújítása mellett? Nem kell-e célul kitűznünk — intézményes nevelésünk hiányosságainak észlelése után —, hogy a jelen és a jövő igényeinek egyszerre megfelelő változásokat készítsünk elő köznevelési rendszerünkben? Nem kell-e bizonyítanunk a rendszeres és módszeres pedagógiai tervezés szükségességét? Nem kell-e a neveléstudományt képessé tenni arra, hogy hatékonyan segíthesse a tervezést? Nem kell-e a tervezést szervesen összekapcsolni az eredményes neveléstudományi kutatással?

A kutatásokon alapuló, intézményes neveléstudomány előkészíthet változásokat, biztosíthatja azok gazdaságosságát. Illetékes testületek folyamatosan mérhetik és értékelhetik a tartalmi, szervezeti, módszerbeli és egyéb változások következményeit, segíthetik az eredményeknek a kitűzött célokhoz való közeledését.

Nincs más lehetőség arra, hogy további változások ellenére is biztosíthassuk a tanítás viszonylag nyugodt menetét. Az iskolák így

szabadulnak meg attól a gondtól, hogy bár tanárok és tanulók folytonosan kénytelenek elszenvedni a nem megfelelően előkészített újítások zavaró hatásait, mégis csak nagy késéssel követhetik a sok téren egyszerre végbemenő átalakulásokat.

II.

A neveléstudomány helyzetét erősen befolyásolják a tudományként való elismerésének útjában álló akadályok.

Hasonló tudományok esetében — melyekre közvetlen gyakorlat is épül — elég pontosan meg lehet állapítani az áthagyományozott felfogásból és eljárásokból való kiemelkedés menetét. Az orvos jogát ahhoz, hogy a szükséges mennyiségben egyébként halálos mérget adagoljon betegének, hogy kábítószerrel érzéstelenítsen, hogy késsel vágja fel és tüvel varrja össze a test valamelyik részét, hogy beavatkozzék a szülésbe stb. ma senki sem vonja kétségbe. Sem az orvostudomány illetékességét, mikor új felismerések alapján megelőző rendszabályokat ír elő egészséges gyermekeknek és felnőtteknek, életrendet határoz meg stb. Itt is az emberről van szó, a társadalomban élő emberről, és az ember életéért és egészségéért érzett felelősség is filozófiában gyökerezik.

A pedagógiában — normatív jellege miatt — minden szinten közvetlenül érvényesül valamilyen *filozófia*. „Légy olyan, amilyenek mi vagyunk, vagy szeretnénk lenni . . .” Ez a cél lappang minden nevelői beavatkozás mögött. Ritkán van azonban szó egy meghatározott filozófia következetes és maradéktalan érvényesítéséről. A filozófusok nem dolgoztak ki részletes nevelési terveket az iskola vagy éppen a szülők számára. A filozófia azoknak a többé-kevésbé tudatos nézeteknek együttesét jelenti, melyekkel a társadalomban élő egyének, főleg a nevelést irányító osztályok vagy rétegek tagjai azonosították magukat: az élet céljáról, az ember természetéről, a társadalomról vallott felfogás, egy értékrendszerhez való ragaszkodás, a műveltség tartalma, a kívánatosnak és megtartandónak ítélt életmód és életforma stb. stb. együtt fejeződnek ki a művelődéspolitikai döntéseket meghozó emberek állásfoglalásában, a neveléstudományokban, a tanárok és a szülők nevelő és szabályozó tevékenységében.

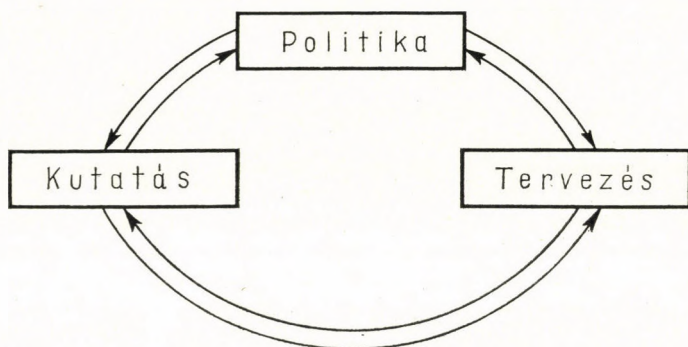
Ilyen körülmények között helyesebb neveléstudományi megalapozásról beszélni, mint az angolszász nyelvterületen használt neveléstudományi filozófiáról.

A kutatások segítségével a meglevőtől eltérő — eredményesebb — megoldásokat kereső neveléstudomány ezekbe az emberekben

egybeszerveződött nézetekbe ütköznek: a döntésre hivatottak, a vezetők — írja T. HUSÉN — nehezen barátkoznak meg a kellemetlen tényekkel, ezek értékelésének módjával; nem keresik a szerves kapcsolatot a kutatóintézetekkel és a kutatókkal; nem szívesen mérlegelik politikainak látott döntéseik meghozatala előtt a neveléstudomány tényanyagát; nem kívánják megérteni a neveléstudomány terminológiáját . . .²

Ez a tapasztalat nemcsak azt erősíti meg, hogy a neveléstudomány politikailag meghatározott cselekvési mezőben jön létre és fejlődik (ennélfogva a mindenkori osztársadalmi és politikai állapottal függvényeszerű kapcsolatban van), hanem a tudománynak arra a feladatára is utal, hogy segítse az ésszerű döntések meghozatalán, ellenőrzésén és értékelésén felül a politikusok (és egyes tudósok) felfogásának és beállítottságának megváltozását, ösztönözze őket a viszonyok javításához vezető alkotó folyamatok megindítására.³

Sokszor vázolták — a neveléstudomány helyzetének ismeretében — a kutatás, a tervezés és a politikai döntéseket meghozó intézmények és személyek kívánatos kapcsolatát az 1. ábrán látható módon:⁴



1. ábra

A neveléstudomány helyzetét azonban nemcsak rendeltetésének ez a tisztázatlansága nehezíti, hanem a magát tudománynak minősítő „pedagógiai gondolkodás” is.

Példaképpen először a legújabbban áttekintett irodalomból két állásfoglalást hozunk fel egyetlen kérdéssel kapcsolatban egyetlen országban (NSZK).

1969-ben jelent meg H. G. FRANK munkájának második — két-kötetes — kiadása a pedagógiai kibernetika alapjairól.⁵ Nem a könyvet kívánjuk értékelni (legfeljebb a szerző integrálásra irányuló rendkívüli erőfeszítéseit ismerjük el), hanem a könyvről írt értékelő kritika néhány megállapítását vetjük egybe egy másik szerzőivel.

A kritika igen hamar minősíti a pedagógiai kibernetikát „a mítoszalkotás pedagógiai változatának a technika világában”, majd bizonyító tényekre való hivatkozás nélkül a következő kijelentéseket tartalmazza: „... nagyjában 10 éves komoly erőfeszítések után a programozott oktatás saját magát juttatta zsákutcába, mert *dogmatikusan kötődött félreismerhetetlenül behaviorista eredetű, kibernetikailag megnevesített elvekhez*, és ... iskoláinkba említésre méltó mértékben a programozott oktatás nem hatolt be...” Ami pedig a Frank-féle programokat illeti, azok „*a skinneri szövegkitöltő módszer információelméleti igazolásával együtt is olyan mechanikus módszerekhez való visszatérést jelentenek*, melyek ellen már a 18. század felvilágosult filantrópista pedagógusai is tiltakoztak...”⁶

A kritika láthatólag a filozófiai szellemtudományi pedagógia védekezése, melyben akkora szerepe van a hermeneutikának (az emberi művelődés átszarmaztatott emlékeinek megértése és értelmezése). Hogy azonban a hermeneutikai értelmezésnél milyen kritériumok alapján fogad el valaki valamit, arra nem kapunk választ. Ha csak nem fordítunk néhány lapot tovább a folyóirat ugyanazon számában. Itt ötlik szemünkbe a következő cím: „Egy 'másik' Diesterweg?” A kérdés az NDK-ban kiadott összes művek kiadói felé szegeződik: „... nem jelenik-e meg a szövegekhez fűzött eligazításokban — talán szándékosság nélkül — egy 'másik' Adolf Diesterweg, mint akinek maga gondolta magát?”⁷

Visszatérve a programozott oktatás skinneri változatának kritikájára, egy másik NSZK-ban megjelenő folyóiratban a következőket olvashatjuk: „A rossz kiinduló helyzet oka, hogy sem a programozott, sem a hagyományos oktatásnak nincsen pontos tanulásméleti alapja. Ezért a programok kialakításánál ugyanúgy gyakorlati megoldásokat kell keresni, mint egy (szokványos) tanítási egység felépítésénél. Ebben az összefüggésben érdekes megjegyezni, hogy G. EIGLER a programozott oktatás álláspontját elmélet nélkülinek minősíti. Ez meglepő mindazok számára, akik még ma is azt hiszik, hogy a programozott oktatás SKINNER tanulásméletén alapul. De: 1. SKINNER javaslataitól igen hamar eltértek, sőt 2. egyetlen meghatározott tanulási elmélethez való ragaszkodás már SKINNER-nél sem volt nagyon erős. K. FOPPA például kimutatja, hogy a ha-

gyományos S—R tanulási elméletektől eltérően a megerősített S—R kapcsolatok ismétlése a programozott tanulásnál hiányzik. Ezzel elesik a szakaszonkénti megerősítés is, mely a megtartást igen pozitív módon befolyásolja. Egy tanító program validizálása tehát tanulási elmélet hiányában csak gyakorlati alapon történhetik, azaz csak azt lehet megállapítani, milyen mértékben sikerült az adott tanulóknál a kívánt tanulási célt elérni.”⁸ Hol van a tudományosság — kérdezzük —, ha ugyanarról a dologról szaklapok ilyen ellentétesen ítélnék és tájékoztatnak?

Kérdésünk a fenti esetben különösen jogos, hiszen tudományosan megfelelően felkészült testületek a vitás kérdésekben egyszerűen dönthetnének, a folyamatot ellenőrizhetnék, a teljesítményeket mérhetnék és értékelhetnék.

Egy másik területen F. F. KOROLJEV hívja fel a figyelmet a nem kellő tudományos körültekintéssel végzett értékelés következményeire. A pedagógia történetének — írja — ott kezdődik meg a minőségileg új szakasza, ahol felhagynak a tények empirikus leírásával, és átmennek a nevelés mint társadalmi jelenség törvényszerű fejlődésének bemutatására. Ilyen valóságosan forradalmi átmenetnek kell tekinteni azt a változást a történettudományban, melyet a marxizmus megalapítói hajtottak végre. Bár a megváltozott történeti értékelésnek sok példáját találjuk meg a marxizmus klasszikusainál, a megfelelő módszereket ma sem alkalmazzák eredményesen:

„A nevelésnek mint egésznek és egyes részeinek — melyeket alrendszereknek kell tekinteni az egész nevelési rendszerben és rendszereknek az alárendeltebb elemekkel való viszonyukban — rendszerekhez lehet és kell tartozniuk. Vizsgálatukhoz a rendszerkutatás módszerét lehetne felhasználni a történeti és a logikai megismerő módszerek egybefoglalása alapján.

A pedagógiában tartósan hibásan viszonyultak a múlt tanításához és elméleteihez.

A neveléstörténeti kutatásokban ezeket az elméleteket azokkal a történeti tényekkel írják le és vetik egybe (a társadalomtudományiakkal, a tudomány szintjével, a pedagógia fejlettségével), amelyeknek alapján kialakultak. Ilyen megközelítéssel ezeket az elméleteket semmilyen kritikának sem vetik alá, nem mutatják ki szükségképpen korlátaikat és egyoldalúságukat, nem magyarázzák meg, milyen elemek részeként kerülnek be az új elméletekbe. A pedagógia történetében és elméletében az a hibás szemlélet vert gyökeret, hogy az évtizedekkel és évszázadokkal ezelőtt megalkotott elméleteket a korszerű elmélet és a tárgy — az ember kiművelése, az oktatás — adott fejlődési szintje szempontjából nem lehet bíráltnak alávetni. Ilyen megközelítéssel Comenius, Pestalozzi,

Rousseau, Usinszkij és sok más kiemelkedő pedagógus elméletének korlátai nem tárhatók fel, nézeteiket és tanításaikat idealizálják . . . Az (említett) módszertani alapelveket olyan megalapozó munkában sem juttatják érvényre — vagy alig — mint „A didaktika alapjai”. A múlt didaktikai elméleteit leírják — mégpedig a legtöbb esetben idealizáltan —; valahogy a peremre kerülnek, és az új elméletek tőlük függetlenül jönnek létre, nem áll fenn összefüggés az előzményekkel. Ezért nem találunk „A didaktika alapjai”-ban az egyes fejezetekben — a történetieken kívül — utalást sem a történetiség elvére, a korszerű elméleteknek a régiakkal való kapcsolatára. Természetesen minden szembeállítás is hiányzik velük.”⁹

KOROLJEVNAK ezt a kritikáját azért idéztük ilyen részletesen, mert a hiányosságok feltárása után azt is megmondja, mit kell tudnia és milyennek kell lennie annak, aki neveléstörténeti kutatásra vállalkozik: alapkövetelmény az átfogó történeti és pedagógiai műveltség; a jó pedagógiatörténésznek a szó igazi értelmében enciklopédikusan kiművelt embernek kell lennie; ismernie kell a filozófia történetét, a polgári történelmet, a műveltség és a művészet történetét; előzetesen behatóan kellett foglalkoznia a pedagógia elméletének minden fejezetével és ágával; képesnek kell lennie a nevelés és a művelődés fejlődésének egyetlen pillantással való áttekintésére a különböző történeti korokban; tehetségének kell lennie az összefogó (szintetikus) gondolkodásra; az a történész, aki korszerűen foglalkozhatik a pedagógia tudományos történetével, egyben elméletalkotó is; a jó történész át is éli a leírt eseményeket, ez biztosíthatja munkájának érzelmi hatását . . .

Egyetlen embertől kell-e mindezt megkívánnunk — kérdezzük —, vagy olyan együtt dolgozó csoporttól, melyet a cél tiszta látása, az elérésére irányuló törekvés és a feladatoknak az egyénekhez igazodó megosztása fog össze munkaközösséggé úgy, hogy a közös erények fokozzák a teljesítmény értékét, az egyes embereknél kikerülhetetlen hiányosságokat pedig pótolja a másoknál azon a területen meglévő tájékozottság és ítélőképesség?

Következményeiben súlyosan jelentkezhettek a tudományosan nem kellőképpen ellenőrzött pedagógiai gondolkodás a tanítók és tanárok által előnyben részesített tanítási stratégiák terén. Ez az újabb években elterjedt megjelölés a tanítás módszereinek és eszközeinek a tanítási cél, a tanulási folyamat és a tanuló ismeretében történő megválasztását és alkalmazását jelenti. Nagyon egyszerűen: ha a pedagógus úgy gondolja, hogy a legjobban tekintélyi alapon történő elfogadtatás és ismételtetés útján lehet tanulni, akkor egész eljárásrendszere erre a „felfogásra” épül; ha ellenkezőleg arról van „meggyőződve”, hogy biztonságosan irányított és segített felisme-

rések, önálló felfedeztetés útján érnek tanulói célhoz, akkor stratégiáit eszerint választja meg.

Az iskola bizonyos mértékben mindmáig a két véglet között mozog: a gyermeknek hol be kell érnie azzal a verbális eligazítással, melyet készen kap, ilyenkor nem jut le a tények közötti tényleges összefüggések meglátásáig; hol megkísérlik olyan helyzetek teremtését, melyekben a gyermek maga javíthatja ki magát, ez az egyénekhez is igazodó gyakorlat azonban nincsen a kellőképpen kidolgozva, lelassítja a folyamatot, nehezzé teszi az évfolyamokra bontott tantervek kielégítő megvalósítását. A gyermekek egy része bizonyosan eljut ahhoz, hogy a tanárt követve a tényeket egymáshoz való viszonyuk szerint rendezze, az egészszel fennálló kapcsolatuk alapján adjon nekik jelentést. Sokaknál azonban — az elsőként említett felfogás érvényesítése — a gondolkodás elvont funkcióit elszakítja a biológiai és pszichológiai jellegű folyamatoktól, nehezzé teszi az eredethez való visszatérést.

A II. pontunkban említett tények — a neveléstudomány tudományként való elfogadtatásának útjában álló akadályok, a mai neveléstudomány egyenlőtlen teljesítőképessége, gyengeségei — nem azt bizonyítják, hogy minden rosszul van, hanem hogy semmiről sem állítható, hogy az adott viszonyok között a legjobb. Azt mutatják, hogy olyan bonyolultan összetett folyamat irányításához és szabályozásához, mint amilyen a nevelés, a folyamat minden mozzanatának és szakaszának az eddiginél pontosabb megismerésére, tervezésére és értékelésére van szükség. Meg kell teremteni az erre a feladatra alkalmas intézményrendszert, biztosítani kell benne olyan emberek közreműködését, akik hajlamosak és képesek a még súlyosbodó problémák megoldására.

III.

A következőkben — társadalmi, filozófiai, politikai meghatározottságának említése után — a nevelés gazdasági oldalát kell röviden megvilágítanunk, elsősorban a tudományos-technikai forradalommal való összefüggésében.

Bizonyosan mindig úgy volt, hogy a magasabb életszínvonal emelte az igényességet (mely valamilyen mértékben a művelődésre is kiterjedt), a nagyobb műveltség pedig ösztönzött magasabb életszínvonal elérésére, ehhez a gazdasági feltételek biztosítására. Magának a törvényszerűségnek a felismerése azonban most vált általánossá, mind tudatosabb érvényesítése pedig részben még előttünk áll.

Elégge ismertek azok az elemzések, melyek az iskolai nevelést később anyagilag is megtérülő befektetésként értékelik. Tanulmányok sora van, melyek a tanult munkások minden többletkeresetét a nevelésnek tulajdonították. Ezeket a megállapításokat sok okból kétségbe vonták: az a tény, hogy korreláció van a nagyobb keresetek és a hosszabb iskolázottság között, nem jelentheti azt, hogy a többlet a maga egészében az iskolai nevelésnek tulajdonítható. A tanult munkások lehetnek egyben tehetségesebbek, származhatnak felsőbb társadalmi rétegekből, esetleg más területeken dolgoznak, vagy munka közben részesültek beható szakmai eligazításban . . . Az ilyen jellegű ellenvetésekre való tekintettel végzett vizsgálatok (Svédországban, az Egyesült Államokban, Mexikóban) azonban egyértelműen bizonyították, hogy az iskolai nevelés önmagában — minden más tényező változatlanul hagyása mellett is — a legdöntőbb tényező a tartósan nagyobb kereset elérésében: ilyen a nemek, nemzetiségek, a hivatás, a munkahely (város, falu), a társadalmi osztály, az intelligencia-hányados különbözősége ellenére, ilyen azonos környezeti hatások (pl. testvérek) esetében is.¹⁰

S. A. MALKOVA a tudományos-technikai forradalom tényét és eddigi hatását az Amerikai Egyesült Államokban az alábbi adatokkal jellemzi.

Az automatizálás hetenként 20—40 000 munkahelyet tesz feleslegessé. A korábbi feltevések szerint 1970-ben az összes szerszámgépnek a felét automatikusan szolgálják ki. Az elektronikus számítógépek száma kétévenként megkétszereződik. 1975-ben egymillió lesz belőlük. A tudományos-technikai forradalom bonyolultabbá teszi a termelést, a szellemi munka részesedése megnő benne, a munkások, technikusok és mérnökök általános és szakképzettségével szemben támasztott követelmények mind nagyobbak lesznek.

A munkaerők struktúrájának és dinamikájának elemzése az utóbbi húsz évben azt bizonyítja, hogy a középfokú és annál magasabb képzettségű szakemberekben a szükséglet állandóan növekedett (*I. táblázat*). Ez világosan mutatja, hogy az utolsó évtizedek folyamán azok a hivatási csoportok növekedtek a legnagyobb mértékben, amelyeknek műveltsége és képzettsége a középiskolai szint fölött van. Közöttük is az első helyet a befejezett főiskolai tanulmányokkal rendelkező szakemberek foglalják el. Ebben a csoportban a leggyorsabban a tudósok és az okleveles mérnökök száma nőtt meg. Tíz éven belül (1950-től 1960-ig) a mérnökök száma az Egyesült Államokban több mint 50%-kal, az azt követő évtizedben 100%-kal nőtt. Jelenleg minden 50 munkásra jut egy mérnök. Századunk elején ez az arány 250 : 1 volt. 1950-től 1960-ig figye-

1. táblázat

Hivatási csoportok	A képzéshez szükséges idő (évek száma átlagban)	A munkaerő létszámának növekedése, 1950–60, %	A munkaerő létszámának növekedése, 1960–70, %
Szakértők, okleveles mérnökök, kutatók	16,2	47	45
Irányító munkatársak, tulajdonosok	12,5	7,4	24
Az igazgatásban és a kereskedelemben alkalmazottak	12,5	18,7	29
Szakmunkások	11	11,8	26
Betanított munkások	9,9	6,4	19
Tanulatlan munkások	8,9	9,6	17

lemre méltó ütemben emelkedett a tudományos munkaerők száma: pl. 1960-ban három és félszer annyi biológus dolgozott, mint 1950-ben. 1960 és 1970 között a tudomány művelőinek száma 75%-kal emelkedett.

A megfelelő képzettség hiánya mind nagyobb mértékben válik akadállyá a munkahely keresésénél. Jellemző, hogy a legnagyobb munkanélküliség azoknak a személyeknek a körében található, akiknek iskolázottsági szintje nem éri el a középiskolai végzettséget. A munkaképes lakosságnak összesen 6%-át kitevő munkanélküliek iskolázottság szerinti %-os megoszlását a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat

Az iskolázottság szintje	A munkanélküliség %-ban
Nem befejezett középiskolával	8,1
Befejezett középiskolával	5,1
Több éves főiskolával	2,6

Ennek a körülménynek bizonyosan nagy része van abban, hogy 1960 és 1965 között a *high school* (középiskola) felső osztályaiban a tanulók száma 31,8%-kal megnövekedett. 1967/68-ban a fiatalok 75,3%-a végezte el 17 éves kor körül a 12. osztályt.

Egyes új termelési ágakban (atomipar, elektronikus berendezések), melyekben magas képzettséget kívánnak meg, ennek ellenére

munkáshiány van. Csak az atomipar 250 új szakmai ágat terem-
tett.

Az amerikai közgazdászok becslése szerint a ma munkába belépő dolgozónak élete folyamán háromszor vagy négyszer kell tudását megújítania és magát átképeztetnie. Ezért az iskolák minden szinten az előtt a feladat előtt állnak, hogy minden személy szellemi erőit, értelmének rugalmasságát úgy fejlesszék ki, hogy a tudás megújítása, a képességek és készségek elsajátítása megszakítás nélkül az egész életen át tartó folyamattá válhassék. Itt vezet át a tudományos-technikai forradalom az iskolához és a pedagógiához: hatására a művelődés problémái élesen előtérbe kerültek, szükségessé válik az iskolázásnak az új helyzethez való hozzáigazítása, mind mennyiségi, mind minőségi vonatkozásban történő megújítása. Az Egyesült Államokban például behatóan foglalkoznak a tanítási és nevelési célok kritikai felülvizsgálatával, a tanítás tartalmának korszerűsítésével, a módszerek és eszközök tökéletesítésével, a tanulás individualizálása feltételeinek megteremtésével, a pedagógusok tervszerű csoportos tanításával (*team teaching* stb.).

A technikai eszközök elterjedtségét S. A. MALKOVA a 3. táblázaton mutatja be.

3. táblázat

A technikai eszközök fajtája (az iskolarádió nélkül)	A technikai eszközökkel rendelkező pedagógusok %-a	A technikai eszközöket ténylegesen felhasználó pedagógusok %-a
Lemezjátszó	92,8	79
Diavetítő	54,4	43,9
Filmvetítő (16 mm)	84,5	74,5
Filmvetítő (8 mm)	27,2	16
Epidiaszkóp	83,8	61,6
Televízió (reklám célú)	36,6	26,1
Programozott tanítási anyagok	34,9	28,6
Zártláncú tv	11,1	7
Elektronikus tanítógépek (számítógépek)	3,2	1,4

A kritikai megjegyzések közül itt csak a következőt vesszük át: „Az amerikai iskola egyik legnagyobb gyengesége a hiány olyan jól képzett tanárokból, akik biztosan eligazodnak szakjukon belül. Minthogy ez a probléma — mely gyökereivel az amerikai pedagógia társadalmi-gazdasági viszonyaiba és elméleti alapjaiba nyúlik le —

nem oldódott meg, az oktatás lényeges javulása akkor sem lehetséges, ha az iskola anyagi alapjai szilárdak, és a legkorszerűbb eszközök állnak rendelkezésre.”¹¹

Már ennyiből látható, hogy szoros kölcsönhatás érvényesül a gazdasági fejlődés, az életszínvonal emelkedése és az iskolázottság között: az egyik részben oka, részben következménye a másiknak. A gazdasági életben végbemenő változások siettetik az iskolázottsági szint emelkedését, a magasabb iskolázottság pedig tényezője — bizonyosan nem egyszerűen — a strukturális változásoknak. Ennek a kölcsönhatásnak a felismerése vezetett a társadalom nagyobb és közvetlenebb érdekeltiségének kiváltásához a nevelésben.

Említettük — és a fentebb idézett mennyiségi változások igazolják —, hogy hosszú időn át igen nagy összegek gazdaságos felhasználásának biztosításáról is szó van. Alapos kutatásokra épülő tervezés nélkül nem lehet megakadályozni, hogy a rövid távú döntések ne nehezítsék vagy hiúsítsák meg a hosszú távú művelődéspolitikai elgondolásokat; tudományosan kialakított, perspektivikus és kritikai elmélet nélkül pedig nehéz a döntések különböző — filozófiai, politikai, empirikus — oldalainak több fokozaton szükséges egyeztetése.

Saját problémáink közül említünk néhányat.

Kikerülhetetlennek látszik az iskolakötelezettség idejének meghosszabbítása, ami iskolarendszerünk átszervezését vonja maga után; kihat az iskolaépületek tervezésére, bővítésére, átalakítására; új megoldások sorát hozza magával egészen a pedagógusképzés új igények szerinti kialakításáig.

Az iskolával szemben támasztott sokféle új követelményt úgy kíséreljük meg kielégíteni, hogy időnként felülvizsgáljuk a régi minták szerint készült tanterveket, azok megjelenésük után igen hamar elévülnek.

Pedagógiai módszereink sokszor ma is egyféleképpen nyújtják mindenkinek ugyanazt: nemcsak nem képesek enyhíteni vagy megszüntetni a többféle okból létrejött hátrányos helyzet következményeit, hanem azokat inkább fokozzák. Nem vagyunk képesek rendszeresen gondoskodni tehetségállományunk felismeréséről, gondozásáról.

A magasabb iskolák és az életpályák megválasztása gyakran történik szakszerű orientálás nélkül.

A tudományosan is beváltak minősített új módszerek és eszközök — a mind nagyobb bőségben rendelkezésre álló, a tanulást segítő kellékek —, a pedagógiai technológia gyakorlatilag még kívül maradnak iskoláinkon, ha célszerű együttes felhasználásuk lehetőségére gondolunk.

Ilyen problémákat bőven lehetne találni az oktatással nem szorosan összefüggő egész nevelés területén. Bonyolultan összetett jellegük érthetővé teszi, hogy megoldásuk nem történhetik úgy, hogy egyszerűen hozzáteszünk valamit ahhoz, ami eddig volt, hanem az egész rendszert felül kell vizsgálni és a megváltozott feltételekhez hozzá kell igazítani.

A nevelés így értelmezett tervezése PH. H. COOMBS szerint megkívánja a céloknak és feladatoknak az eddiginél pontosabb meghatározását, a rendszer teljesítményének értékelését, a rendszerelemzés kiterjesztését a köznevelés struktúráira, az igazgatás stílusának és módszereinek megváltoztatását, a kutatás és a fejlesztés intézményes feltételeinek biztosítását.

„A nevelés tervezésének ilyen kiterjesztése kikerülhetetlenül azzal a következménnyel jár, hogy a tervezés sokkal szorosabban összefonódik az igazgatás, a pedagógia, a kutatás és a fejlesztés folyamataival, nem lesz külön ügy, sokkal inkább interdiszciplináris jellegűvé válik . . . mindazok ügye lesz, akik a rendszer jó működését biztosítják. Köztük a pedagógusok is az őket megillető helyet kapják meg.”¹²

Egyetlen területen sem lehet úgy döntést hozni, hogy ne lássuk, hogyan illeszkedik be lépésünk a működő rendszer egészébe. Ezen a rendszeren belül minden változtatásnak úgy kell szolgálnia a jelent, hogy egyben a jövőbe is átvezessen. Ha nem így gondolkodunk és cselekszünk, képtelenné válunk a prioritások (az előnyben részesítendő feladatok) kiemelésére, nem tudjuk kikerülni az olyan befektetéseket és erőfeszítéseket, melyek a fejlődés egy következő állomásán már haszontalanokká válnak.

IV.

Itt kell röviden kitérni a rendszerben való megközelítés, egyszerűbben a rendszerkutatás lehetőségeire azzal a megjegyzéssel, hogy módszerei eléggé tisztázottaknak látszanak, de a gyakorlatban felhasználható eljárásait még ki kell alakítani. N. A. DANYILOV értékelését vesszük át.

„A tudományok általános módszertanában a rendszerkutatás elméleti alapjait fokozatosan kidolgozzák. Ha a tárgyakat és jelenségeket természetes kapcsolataikban bonyolult rendszerként tekintik, melyet meghatározott struktúra és meghatározott olyan funkciók jellemeznek, melyek ennek a struktúrának a sajátjai, akkor ezáltal biztosítódik szemléletük objektivitása . . . A rendszernek mint egésznek a természetétől funkciói nemcsak a maguk egészében

függenek, hanem minden olyan külön elem funkciói is, melyekből a rendszer összetevődik. A struktúra és a funkció megismerése nemcsak logikai úton történhetik. A tudomány egyik igazi feladata abban áll, hogy a struktúrát és a funkciót egy történetileg fejlődő rendszer eredményeként ismerje fel, melyben a funkcióé a vezető, a meghatározó szerep. Pontosan ezen az úton lehet a tudomány ideális célját elérni; ez az, hogy a gondolkodás mozgásának logikája tárgya fejlődésének logikáját újratерemtsе. Minthogy a megismerés valóságos tárgya bonyolult és sokoldalú jelenség, az emberi gondolkodás csak egy meghatározott oldalát képes felfogni, és az egészet csak arról az oldaláról értékelheti. Így ez az értékelés és ez a gondolkodás gyakran elvontnak és szubjektívnek bizonyul. Ha azonban az egészet arról az oldaláról vizsgáljuk, mely egyszerre genetikai oldala és fejlődésének kiindulópontja, akkor az ilyen értékelés — ha egyoldalú és elvont is — már nemcsak a megismerés sajátosságát, hanem a tárgy létezési módját is kifejezi . . . Azzá a kiinduló absztrakcióvá válik, melynek kifejtése a konkrétnek mint sokféle definíció egységének a megismeréséhez vezet.”¹³

A rendszerkutatásban alkalmazott módszerek lehetőséget nyújtanak formalizált eljárások alkalmazására, ha előzetesen megtörténik a pedagógiai folyamatok és jelenségek pontos minőségi leírása. Egy meghatározott elméleti leírás akkor tekinthető matematikai modellnek (olyan leképezésnek, mely a pszichológiai és pedagógiai jelenségek tényleges mennyiségi és strukturális tulajdonságait és törvényszerűségeit tükrözi vissza), ha megfelel a következő követelményeknek:

- a) alakja szerint szimbolikusan jelekbe kell áttenni;
- b) jellege szerint deduktív rendszernek kell lennie;
- c) tartalma alapján lehetővé kell tennie az értelmezést matematikai fogalmakban;
- d) struktúrájában a tanulmányozandó tárgyakkal az adott vonatkozásokban izomorfnek kell lennie.

Az ilyen — formális — modell lehetővé teszi egy tudományos elmélet logikai struktúrájának, a vizsgálandó jelenségek lényeges változói közti mennyiségi viszonyoknak a kiemelését.

Alig kell kiemelni, milyen méretű és nehézségű feladatok megoldása áll előttünk, ha tovább kívánunk lépni annál, amit egy lehetőség megértése jelent. M. A. DANYILOV szavai:

„Az említett óriási pedagógiai problémákat . . . más tudományok képviselőivel együtt rövid időn belül csak úgy oldhatjuk meg, ha kollektív kutatásokat szervezünk, és ezekhez a módszereket kidolgozzuk. A szovjet pedagógusoknak és pszichológusoknak már komoly tapasztalataik vannak a kollektív munka terén. Problém-

mák egész sorának vizsgálatára hoztak létre munkaközösségeket tudósok vezetése alatt. Mégis mind a mai napig még igen kevés pozitív tapasztalatot említhetünk fel olyan együttes vizsgálatokkal kapcsolatosan, melyekben különböző tudományok és különböző tudományos intézetek képviselői vesznek részt, tehát a komplex kutatásokkal kapcsolatosan. Annak érdekében, hogy ezen a téren gyorsabban jussunk előre, tudományos tanácsokat hoznak létre az elméleti szempontból fontos problémák tisztázására, kutatási tervet dolgoznak ki pedagógusok, pszichológusok és a rokon tudományok képviselői számára a Szovjetunióhoz tartozó különböző köztársaságokban; kezdettől fogva olyan közösségi munkát szerveznek meg, mely a probléma kidolgozására, a kutatás vezető gondolatára, a hipotézisre és a módszerekre egyaránt kiterjed. Ezzel összefüggésben különböző utakat kell keresni annak lehetővé tétele érdekében, hogy egy-egy nagy problémát — melyet rendszernek kell tekinteni — alkotórészeire, strukturális elemeire lehessen felbontani. Ez teszi majd lehetővé, hogy a nagyméretű pedagógiai kutatások módszertanát kidolgozzuk.¹⁴

V.

Nincs szükség ezután arra, hogy különlegesen bizonyítsuk a neveléstudományi kutatás interdiszciplináris jellegét. A pedagógia összetett tudomány, ma sokszor pedagógiai tudományokról beszélnek, melyek között az antropológiát, a pszichológiát és a szociológiát mindig megemlítik. Nehéz azonban a pedagógia és a társtudományok közti kapcsolatot kétirányú nyilakkal szemléltetni, tehát annak a kimutatására törekedni, hogy a társtudományokkal megosztott kutatások a társtudomány számára is adnak valamit. Ugyancsak nehéz határokat megvonni: mi *nem* tartozik a pedagógiába.

Az a terv, melyet 1969-ben láttunk a Jyväskylä egyetemén belül létrehozott finn pedagógiai kutatóintézet felépítéséről, az igazgatósághoz kapcsolt számítóközpont és információs szolgálaton kívül a következő tárgykörökre irányuló kutatásokkal foglalkozó részlegeket (osztályokat) tartalmazta.*

Alapkutatások (pedagógiai pszichológia, pedagógiai szociológia, pedagógiai biológia).

A tervezést, a művelődéspolitikát segítő kutatások (művelődésgazdaságtan, iskolaszervezetten).

* (az ismertetés kézirat alapján történt).

A tantervek folyamatos korszerűsítése.

Tanítási módszerek (a tanítási folyamattal, a programozott oktatással, a technikai eszközök célszerű együttes felhasználásával kapcsolatos kutatások).

Értékelési módszerek és eszközök (pszichológiai és teljesítménytesztek, szelekció, tanácsadás).

Didaktika (a nyelvi tárgyak, a matematika és a természettudományok, a társadalomtudományi tárgyak, gyakorlati tárgyak tanításának vizsgálata).

Különböző típusú iskolák problémáira irányuló kutatások (megalapozó iskola, középiskolák stb.).

Felsőoktatási kutatások.

A pedagógusképzés korszerűsítésére irányuló kutatások.

Vizsgálatok az otthoni és az iskolázást megelőző nevelés körében.

Vizsgálatok a különleges (gyógypedagógiai stb.) nevelés körében.

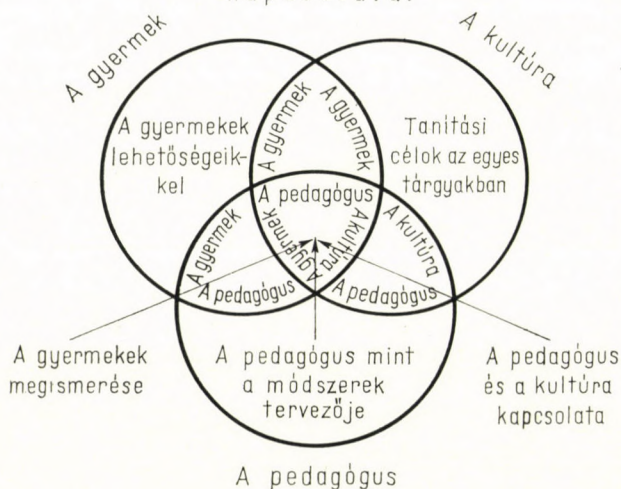
Nemzetközi, összehasonlító vizsgálatok.

Csak néhány feladatkör elemzése a figyelembe veendő, sokfelé elágazó tényezők sorához vezet el.

A komplexitás — ebből eredően az interdiszciplináris megoldás elengedhetetlensége — világosan kimutatható olyan, látszólag egyszerűnek tűnő feladat esetében is, mint a tanítás tervezése (akár egyetlen tanítási órára lebontva). Összetett látásmód nélkül nem lehet megítélni a gyermek lehetőségeit és nem lehet nyújtani a célokkal összefüggő lényeges tanulási tapasztalatokat, beleértve a matematikai, a természettudományos, a történelmi stb. gondolkodás formáit és stratégiáit. Az anyag felépítésénél tehát mindig módszeresen kell eljárni abban az értelemben, hogy tekintetbe kell venni a tanulók fejlettségét, eddigi tanulmányaikat, a tanulás- és gondolkodáspszichológia új felismeréseit. A közölt egyszerű rajz nyomtatékosan emeli ki a pedagógia társadalmi és kulturális beágyazottságát mind a gyermek, mind az érvényesülő művelő hatások, mind a pedagógus oldaláról; utal a folytonos kölcsönös tájékozódás (visszajelentések) fontosságára annak érdekében, hogy a tervezés mindig újból hozzáigazodjék az elért teljesítményekhez¹⁵ (2. ábra).

Világosan érvényesül az interdiszciplináris szemlélet a H. FRANK által kidolgozott formális didaktikában, melyben hat ún. dimenziót vesznek tekintetbe a számítógépek felhasználásával előállított programok megalkotásánál. A dimenziók a következők: a tanítási anyag (A), a tanításhoz felhasznált eszköz (E), a tanuló pszichikai struktúrája (P), a társadalmi struktúra (T), a tanítás célja (C) és a tanítási algoritmus (A). Egybetartozásukat a 3. ábra szemlélteti.

A terv szorossá
teszi
a gyermek és a kultúra
kapcsolatát



2. ábra

Az egyes dimenziók előzetes ismerete a feltétele annak, hogy dönteni lehessen pl. a következő kérdésekben:

a tárgy mely anyagrészeit lehet programozni és milyen formális didaktika alapján;

a programok tanulása egyéni vagy csoportmunkában történjék-e; milyen kiegészítések szükségesek a formális didaktika alapulvételével készült programokhoz;

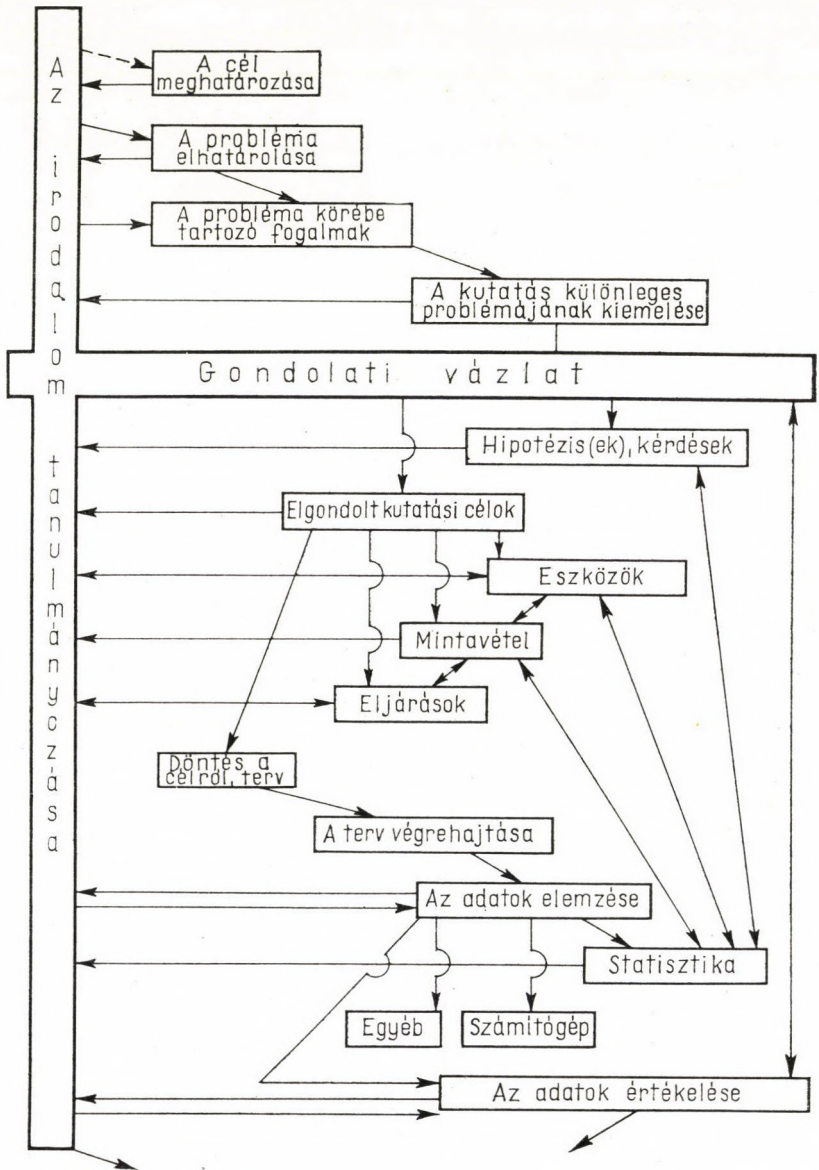
milyen előismereteik vannak a tanulóknak (van-érték);

mennyit kell és lehet a nyújtott anyagból a tanulóknak a tanulás eredményeként tudniuk (kell-érték) stb.¹⁶

Interdiszciplináris megalapozás kívánatos minden összetettebb kutatásnál (4. ábra).¹⁷ A neveléstudományi kutatás eredményéről beszámoló közlemények általában tartalmazznak történeti és összehasonlító pedagógiai bevezetést, sokféle utalást a tekintetbe vett irodalomra. Ez a felépítés azonban ritkán szerves abban az



3. ábra



4. ábra

értelemben, hogy a gondosan kiválasztott és értékelt irodalommal való egybevetés minden szakaszban úgy történjék meg, hogy az eredmény ténylegesen túlmutasson azon, ami eddig ismert volt.

A neveléstudományi kutatások fő típusait M. A. DANYILOV többször idézett tanulmányában a következőképpen jellemzi:

1. A nevelési és oktatási folyamat egyes oldalaira és funkcióira irányuló kutatások célja, hogy az alkalmazott eljárások és módszerek eredményességét az egész osztályon belül vagy az egyes tanulóknál megállapítsák.

2. A nevelés, a művelés és fejlesztés folyamatainak tágabb tanulmányozása: a kutatások célja itt az oktatás és a nevelés mint folyamat minél pontosabb megismerése, az oktatás összekapcsolásának vizsgálata az oktatáson kívüli munkával, befolyása a tanulók fejlődésére stb.

3. A nevelésre mint egészre irányuló kutatások tárgya a nevelés mint rendszer, melyet fejlődésében kell tekinteni úgy, hogy a rendszer alkotó elemeit kölcsönös kapcsolatukban foglalja magában.

Ma bármelyik típushoz tartozó kutatás sokféle előzetes nehézség kiküszöbölését kívánja meg. Néhány példa:

az alkalmazott eljárások és módszerek eredményességének vizsgálatánál a legtöbb gondot a tanítás eredményének a tanítási célokhoz való rossz viszonyíthatósága okozza. A tantervekben meghatározott célok nem teszik lehetővé, hogy a hagyományos oktatáson valami állandót és egyezőt értsünk. Amikor új eljárásokat iktatunk be, például programozottan tanítunk, akkor a célok csak a programozott oktatásnál vannak írásosan rögzítve. Így olyan helyzet áll elő, hogy az eredmények egybevetésénél a hagyományos oktatás a csoporttanítástól a szóbeli előadásra épülő oktatásig mindent felölel, ezek eredményességét lehetne valamilyen középértékkel kifejezni, ami semmilyen pontosan leírható oktatásnak sem felelne meg. Az egyetlen megoldás az, hogy a programozottan folyó tanulás eredményességét olyan oktatás eredményességével vetjük egybe, mely nem programozott.¹⁸

Ahhoz, hogy az iskolai oktatásnak a tanulók fejlődésére gyakorolt befolyását értékelni lehessen, a gyermeket fejlődésében kell látni. A tanítás tartalmában egyszerre kell igazodni mind a (főleg értelmi) fejlődés elért szintjéhez, mind a nevelés céljához, hogy minden lényeges tartalom a megfelelő időben munkálódjék ki (fogalmak). A tanításnak műveleti feldolgozásra kell törekednie abban az értelemben, hogy a gyermek maga aktívan győzze le a nehézségeket. Ha ezt meg lehetne tartani, akkor a nevelés (azon belül az oktatás) a gyermeket értelmi fejlődésében ösztönözné és segítené; egyrészt a nyújtott ismeretanyag megfelelő kiválasztásá-

val és egybeszervezésével (tanterv), másrészt azzal, hogy a legjobb időben kívánna meg a további fejlődéshez elengedhetetlen teljesítményeket, és ezek elérését a legcélravezetőbb módszerek és eszközök igénybevételeivel biztosítaná (tanulási stratégiák).

Mit állapít meg ebben az összefüggésben egy olyan szerző (SIGEL), aki J. PIAGET munkásságának eddigi pedagógiai hatásait értékeli?

„... valószínűleg mindenki egyetért abban, hogy van átmenet a gyermekek óvodás kori művelet előtti gondolkodása és . . . ítéleti (formális) gondolkodása között, melyet akkor ér el, mikor 12 éves kora körül befejezi az elemi iskolát. Úgy tűnik számomra, hogy ezt az átmenetet a gyermekek gondolkodásában az Amerikai Egyesült Államokban a jelenlegi pedagógiai gyakorlatban nem veszik tekintetbe. Azok a tanítók, akikkel kapcsolatban voltam, nem nagyon látszottak tudni, hogy ilyen változás megy végbe. Kijelenthetem, hogy az oktatás a legtöbb területen az óvodától kezdve olyan szinten megy végbe, amelyet formálisnak lehetne minősíteni. Ennek a ténynek szerencsétlen következménye, hogy sok tanuló sohasem érti meg az oktatás célját, és elégedetlenül fordul el az iskolától.”¹⁹

Ugyanezen a területen — mely főleg a pedagógia, a pszichológia és a szociológia szorosabb együttműködésének mezője — másféle problémák is felmerülnek.

Ilyen napjainkban például az olvasás tanulásának az anyanyelv szóbeli megtanulási idejéhez való közelebb hozása.

Valamikor a rekapitulációs elméletet — az egyén fejlődésében nagyjában azokon a szakaszokon halad át (és ugyanolyan időrendi egymásutánban), mint a fajta — sok pszichológus úgy vette át, hogy az örökletes és környezeti tényezők közül az örökleteseknek — az éréssel járóknak — az elsőségét hangsúlyozta. Ennek a fel-fogásnak az alapján szinte napjainkig bizonyosra vették, hogy a gyermekek hat vagy hat és fél éves korukban érik el az olvasás tanulásához szükséges érettséget (készenlétet). Nem fordítottak figyelmet arra, hogy milyen követelmények, anyag, módszerek alapján folyik az olvasás tanítása. Eredménytelenség esetében sem kerestek új megoldást, várták, hogy majd az idő segít.

1960-tól kezdve indult meg ennek az állapotnak a felülvizsgálata. Nem rosszul tették-e fel eddig a kérdést? Az, hogy a gyermek képes-e az olvasás tanulására, nagymértékben függ attól, hogy mit kívánnak tőle és hogyan tanítják. Lehet tehát a készenlét tényezőit szétválasztani, úgy megindulni, hogy nem egyszerre — vagy igen rövid időn belül — kívánjuk meg a hibátlan olvasást, hanem lépésekre bontjuk fel a szükséges képességek megszerzését. Ebben az esetben egy lépést kell megtenni egyszerre.²⁰

Természetesen igen gondos vizsgálatok sorára van szükség: mikor állíthatjuk, hogy a gyermek kész megtenni az első lépést; milyen módszerek segíthetik a gyermeket; milyen előnyökkel jár ez az út (longitudinális vizsgálatok) stb. stb.

Alig kell ugyanebben a körben megemlíteni az iskolai értékelés és osztályozás érvényességének, megbízhatóságának, megkülönböztető jellegének, prognosztikus érvényességének, a tanulást ösztönző hatásának igen összetett problémakörét. Az értékelésre különösen mint folyamatos és tárgyilagos visszajelentésre gondolunk, mely mielőbb elvezet az önértékeléshez, az önértékelés folytonos javulásához. Megfelelő — a társadalomban érvényes kritériumokkal egyeztetett — értékelési gyakorlat kialakítása is csak a pedagógia, a pszichológia és a szociológia képviselőinek együttes munkájából származhatik.

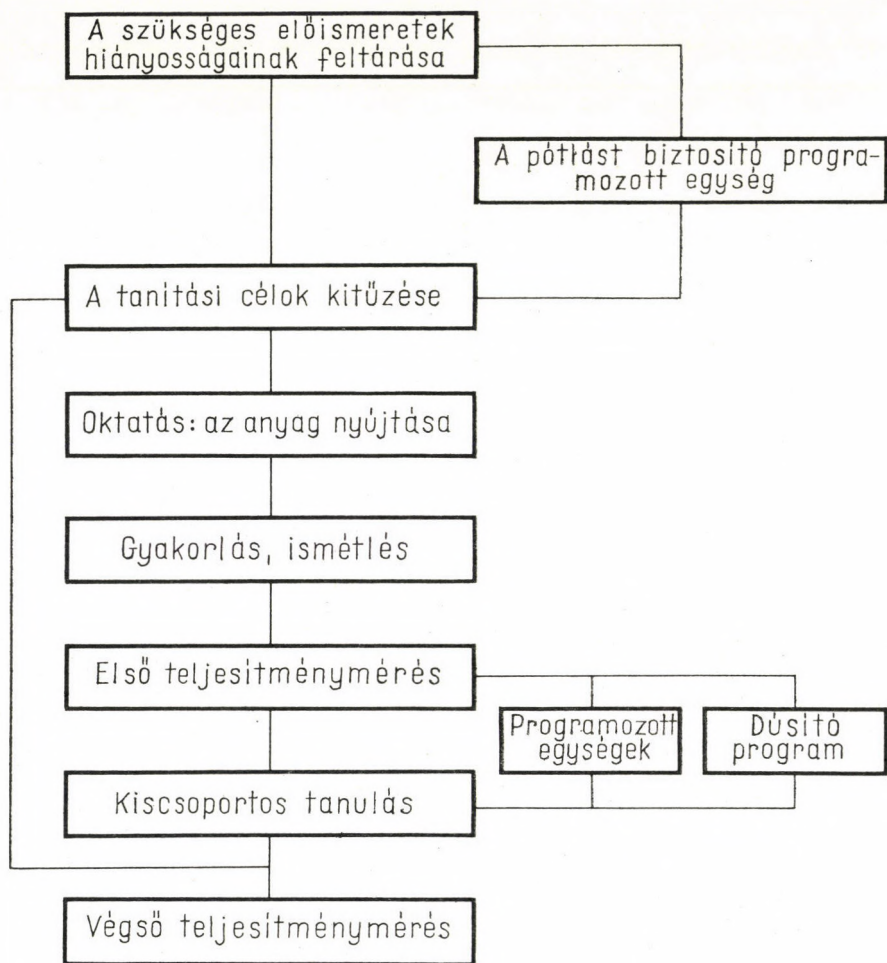
Végül egy példa a tanítási stratégiák alkalmazása köréből. A menet tervezését az 5. ábra mutatja.

Az így elgondolt tanítás eredményes megvalósítása már a tervezés szakaszában összetett vizsgálatokat kíván meg. Az eredmények mérésekor is — mint ahogy a leírt esetben is történt — jelentkeznek olyan eltérések, melyek további kutatást tesznek szükségessé: olyan tényezőket kell befolyásolni, mint amilyenek az iskola — tanulásra többé-kevésbé ösztönző — légköre, az iskolák és a pedagógusok hajlandósága az együttműködésre, a rendelkezésre bocsátott kellékek legjobb felhasználása, a pedagógusok készsége az előírások aprólékosan gondos követésére stb.²¹

Az M. A. DANYILOV által említett harmadik típus — a nevelésre mint egészre (rendszerre) irányuló kutatás — meghatározásszerűen interdiszciplináris. A rendszerben való gondolkodás a feltétele annak, hogy az empirikus-analitikus eljárások segítségével feltárt tények, kidolgozott megoldások beilleszthetők legyenek az elméleti elgondolásokba, befolyást gyakoroljanak a tényleges gyakorlatra. Az empirikus kutatások elég rendszeresen irányulnak pl. a tanítási célok pontos, ellenőrizhető újrafogalmazására, a tanulói teljesítmények objektív értékelésére, hatékonyabb tanítási módszerek kidolgozására, a tanítást segítő anyagok és eszközök rendelkezésre bocsátására stb. Mindaddig azonban, amíg nem iktathatók be szervesen a meglevő vagy alakuló rendszerbe, a peremen maradnak.

Lényeges átalakulásoknak vagyunk a tanúi az összehasonlító pedagógia terén is. Az elmúlt években végzett egyik elemzés²² az összehasonlító pedagógia három szakaszát különbözteti meg:

1. az átvételi céllal végzett tanulmányozást — a XIX. században —, mely arra irányult, hogy az idegenben bevált szervezeti formákat, eljárásokat stb. otthon is megvalósítsák;



5. ábra

2. az előrelátás szakaszát, melyben — már a XX. században — azt vizsgálták, hogy az idegenből esetleg átveendő reformterv megvalósítása (az ott szerzett tapasztalatok alapján) milyen sikerrel kecsegtet;

3. az elemzés szakaszát — napjainkban —, melyben pontosan értékelik és társadalmi összefüggéseik alapján (rendszeren belül) osztályozzák a jelenségeket, azoknak a nagy nemzetközi átalakulá-

sokkal való összefüggését. Megállapítják, hogy az utóbbi vizsgálatok elemzési módszereiben még számos hibaforrás rejlik: a kielégítő értékelést biztosító megoldás feltétele olyan interdiszciplináris tanulmányok végzése itt is, melyekben a pedagógusokon és a közgazdászokon kívül történészek, szociológusok és pszichológusok is részt vesznek.²²

VI.

Ténylegesen végzett kutatások jellemzésére egy 1966-ban az Amerikai Egyesült Államokban közzétett rövid áttekintés áll rendelkezésünkre, melyet az American Educational Research Association elnöke nyújtott a Társaság megalapításának 25-ik évfordulóján.²³ Csak a beszámoló adataiból vesszük át a lényegeseket.

A neveléstudományi kutatásra fordított összegek 1960-tól számítva 2000%-kal emelkedtek. A pedagógiából évenként doktori fokozatot szerzők száma 1954-től az akkori 1500 körüliről 1964-ig 2400 körülire, a Társaság tagjainak száma 1960 és 1966 között évi 25%-kal növekedett.

Az alapítási évtől számított 25 esztendő alatt 70 000 körüli olyan, nyomtatásban megjelent kutatási beszámolót vett jegyzékbe a Review of Educational Research című folyóirat, melyeket a folyóirat szerkesztői hozzáadásnak tekintettek a neveléstudomány eddigi állományához. Ez évi 2500 kutatáson alapuló tanulmány.

A kutatásban alkalmazott módszerek terén nagy mértékben előretörték a statisztikai módszerek, a kutatók — a beszámoló szerint — bonyolult eljárásokat nagy hozzáértéssel és változatosan alkalmaztak.

Nagy előrehaladás történt az elektronikus számítógépek felhasználásában: részben statisztikai célból, részben a tanulásra irányuló kutatásokban, az egyéni és csoportos gondolkodási és viselkedési folyamatok stimulálása terén.

Sokat tettek pedagógus kutatók az embert jellemző jegyek, a hajlamok és képességek megkülönböztetésében a faktoranalízis és más módszerek segítségével. Ezek fokozatos figyelembevételével történt meg és történik a célként kitűzhető teljesítmények (várható nevelési eredmények) elemzőbb osztályozása.

Lényegesen javultak, a céloknak megfelelően differenciálódtak a felhasznált tesztek, a tesztvizsgálatok eljárásai.

A tanítás megújítása terén a programozott és az elektronikus számítógépek segítségével végzett oktatás jelentette a legnagyobb

változást. Az ezeken a területeken végzett vizsgálatok új módszerekhez való folyamodást is megkívántak. Ugyanúgy eredeti kutatási módszerek kidolgozásához vezetett a kutató és felfedeztető módszerek hatékonyságát vizsgáló kísérletek sora . . .

Tanulmányunkban említettük, hogy interdiszciplinárisnak a kéthegeyű nyíllal jellemezhető kapcsolatot minősítjük, a tudományok olyan összefogását közös problémák megoldása érdekében, hogy a megosztottan folyó vizsgálat eredménye minden részesedő tudománynak adjon is valamit. Fel kell tehát tenni a kérdést, nem adnak-e a fenti módszerekkel végzett pedagógiai vizsgálatok valamit a társtudományoknak.

Elégséges adat hiányában a kérdésre kérdésekkel felelünk:

Nem gazdagíthatja-e a pszichológiát a gyermeki fejlődés menetéről alkotott felfogás konkretizálása az iskolai tanulmányokban; az értelmesség és a gondolkodás, a személyiség kibontakozásának tanulmányozása rendszeresen érvényesülő nevelő ráhatások közepette? Nem érdeke-e a pszichológiának, hogy a módszeres iskolai nevelés eredményeit tekintetbe véve foglaljon állást az ember alakíthatósága kérdésében, vagy hogy az iskolában tartósan mért és értékelt viselkedést és teljesítményeket is figyelembe véve kísérelje meg előrejelezni az egyén további fejlődését? Nem az iskolában alkalmazott tanítási módszerek és stratégiák, didaktikai elvek, tanítási menetek teszik-e lehetővé a tanulási elméletek, törvények helyességének ellenőrzését és azok módosítását? Nem az iskolában nyilvánvalóvá váló teljesítménybeli eltérések vezetnek-e az egyéni különbségek pontosabb jellemzéséhez? Vajon a szociológia által kimutatott — eltérő motivációhoz és beállítottságokhoz vezető — környezeti hatások következményeinek iskolai mérlegelése, a nem kedvező következmények kiegyenlítésére irányuló erőfeszítések eredményeinek elemzése nem nyújt-e valamit a szociológiának is stb. stb.

A nevelés tárgya az egész ember. Tudományos alapokra helyezkedésének szükségképpen meg kell termékenyítenie a társtudományokat is.

VII.

A neveléstudományról szoltunk eddig, és a kutatásnak és a kutatóknak részben a döntést meghozó intézményekkel és személyekkel, részben a társtudományokkal való szoros kapcsolatát ítéltük elengedhetetlennek.

Felmerül azonban az a kérdés is, hogyan lehet majd gyorsan és

általánosan értékesíteni a neveléstudományi kutatás eredményeit! És ekkor azonnal be kell vonni a meghatározó tényezők sorába a pedagógusképzést és a gyakorló pedagógusokat (az igazgatókkal és a felügyelőkkel együtt).

A tapasztalat szerint az új megoldások térhódítása az iskolában három modell szerint történik.

1. A kiszorítás modellje: a kívánatos újítás úgy terjed el, hogy fokozatosan belép valami eddiginek a helyébe (új tankönyvek, programozott szövegek, film, televízió-óra stb.).

2. A tekintélyi modell: az újítást elrendelik. Meghatározzák, mit és hogyan vegyen át a tanító személy az új eredményekből.

3. Az együttes haladás (ha lehet együttes cselekvés) modellje: a kutatás és eredményeinek felhasználása a kutatók és a gyakorló pedagógusok közös ügye.²⁴

Nem lehet kétséges, hogy a harmadik út választása lenne a kívánatos. Az azonban ma még ott sem követhető, ahol elvileg lehetséges lenne.

A helyzetet itt olyan állapotrajzzal szemléltetjük, melyet az egyik belga egyetem neveléstudományi részlegének vezetője készített a hamburgi UNESCO-intézet számára 1967-ben. A helyzet azóta bizonyosan módosult, lényegesen azonban nem változhatott meg. A szöveget rövidítetten vettük át:²⁵

Az elemi iskolai tanítókat a 19. életévig tartó középfokú tanítóképző intézetekben készítik fel hivatásukra. Nem tudományos tanulmányokat végeznek itt, hanem technikákat gyakorolnak be. A középiskolai tanárok esetében sem jobb a helyzet. Az egyetemen végzett szaktanulmányaik után igen szerény bevezetést kapnak a neveléstudományba és a pszichológiába. Gyakorlatuk az iskolába lépésnél még az elemi iskolai tanítóknál is kevesebb. Tényleges gyakorlatot később empirikus úton szereznek.

Különösen ki kell emelni, hogy sem az elemi iskolai, sem a középiskolai pedagógusoknak nincs lehetőségük a neveléstudományi kutatás megismerésére, közreműködésre ilyen kutatásban gyakorló idejük alatt. Komolyabban a kutatással foglalkozó irodalom, kutatásokról szóló beszámolók olvasását sem írják elő nekik.

Így érthető meg, hogy gyakran kézművesi jellegű képzettségről írnak: és jól tudjuk, milyen lassan tudják követni a kézművesek a különböző téren végbemenő fejlődést és előrehaladást. Miért? Először, mert tanulóéveik foglalkozásai sztatikusak; kész megoldások, receptek, „bizonyosan beváló” rendszabályok átvételéből állnak. A recept pedig — ha jó is — nem feltétlenül

a legjobb. Másodszor, mert a jelöltek nem látják meg, hogy hogyan jöttek létre ezek a megoldások: sem a megoldás okait, sem azokat a körülményeket nem vizsgálhatják felül, melyek között létrejöttek. Napjainkig egyszerűen átörökítik a hosszú idővel ezelőtt kialakított módszereket, melyeket olyan tanárok és gyermekek számára írtak elő, akik ma nem léteznek . . .

Minthogy a jövődó tanítók és tanárok nem maguk dolgozták ki vagy dolgozták át alkalmazott eljárásaikat, ezek az állandóság és mozdulatlanág állapotához kötik őket. Ismétlik az átszármasztott viselkedési formákat: nehézség esetében sem fordulnak kutatáson alapuló irodalomhoz vagy folyamodnak önálló vizsgálatokhoz. Arra kísérelnek meg visszaemlékezni, mit tettek hasonló esetekben régi tanáraik.

Érthető, hogy ilyen szemlélet mellett a pedagógusok azonnal elveszítik biztonságérzetüket, ha le kell lépniük a kitaposott útról. A pedagógus hivatás azok közé tartozik, mely alig nyújt megbízhatóan eligazító visszacsatolást: valamilyen eredmény mindig van, de csaknem egyetlen esetben sem tájékozódhatunk pontosan tanításunk tényleges értékéről.

Azok a pedagógusok, akiknek semmilyen gyakorlatuk sincs a neveléstudományi kutatásban, gyakran kisebbségi érzéssel tekintenek a tudományos kutatókra . . . Ezt fokozhatja a tudomány és a technika lenyűgöző fejlődéséből eredő szakmai elbizonytalanodás . . .

Hogyan indulhatunk meg a problémák megoldása felé?

Amit a kutatás a legkorábban megtehet a jelenlegi nevelés átalakítása érdekében, az az objektív mérésnek és értékelésnek — mint új dimenzióknak — az iskolai pedagógiába való bevezetése. Egy pedagógus munkájának eredményességét bizonyosan csak hosszabb idő múlva leszünk képesek átfogóan értékelni. De objektíven tudjuk megállapítani a tanulók közvetlen teljesítményét, az individualizált tanítás és a javító beavatkozás hatékonyságát stb. Sok és sokféle teljesítmény-teszt, állapotot feltáró kellék áll már ma rendelkezésre, ilyeneket a tudományos központok mind nagyobb változatosságban szerkesztenek. Meg lehet állapítani az országos és az egyes vidékenkénti átlagokat, a reálisan elérhető szinteket. A mérés technikáiba a legkorábban lehet bevezetni a pedagógusokat, az igazgatókat és a felügyelőket.

A mérés természetesen nem minden. De indulásként elvezet a tényleges helyzet objektív jellemzéséhez. Felrázza a pedagógusokat és a közvéleményt, kikényszeríti a pedagógusképzés gyökeres reformját . . .

A jövődő pedagógus nemzedékeket tudományosan kell hivatásukba bevezetni. Csak ez teheti lehetővé a neveléstudomány eredményeinek az iskolai gyakorlatba való rendszeres és könnyű beiktatását: jó információs szolgálatra és időnkénti továbbképzésre lesz csak szükség. Ehhez elég pénzt kell rendelkezésre bocsátani, és a tanítók és tanárok esetleg minden reggel kézhez vehetik (életkor és szakterület szerinti feldolgozásban) az őket érdeklő kutatások eredményeit ismertető rövid tájékoztatást; a tervszerű továbbképzésnek is meg lehet teremteni minden — emberileg is kielégítő — feltételét akár a kutató intézeteknek, akár az egyetemek kutatással is foglalkozó tanszékeinek célszerű bővítésével . . .

Bizonyosan nem ez az egyetlen lehetőség a pedagógiában is mind gyakrabban emlegetett „két kultúra” — az egzakt kutatások és a gyakorlat — egyesítésére. Egyetlen átfogó rendszerben kell egyesíteni a nevelés általános és tartós megjavítására irányuló, különböző szinteken kifejtett erőfeszítéseket.

VIII.

Tanulmányunkban a különböző — szocialista, tőkés, fejlődő — országokban egyértelműen érvényesülő törekvéseket kíséreltük meg bemutatni úgy, hogy azokat saját viszonyaink között kell értékelnünk.

Bonyolultan összetett problémák sorának tiszta látásáról, eddig csak szórványosan igénybe vett módszerek és eszközök felhasználásáról, olyan kutató gárda kineveléséről van szó, melynek — más tudományok segítségével — ki kell munkálnia a gyakorlatot formáló neveléstudományt. Ezt gyorsan változó világban kell megtennie, olyan időszemlélettel, melyben az 1980-as évek közepe a rövid táv: a mai 10 éves gyermek — hosszabb tanulmányok esetében — ekkor lép be az életbe. De a 2015. év is megfogható közelében van, az akkor 55 éves — a mai 10 éves — ember még tevékeny dolgozó . . .

Az 1970-ben megtartott V. Egyetemes Nevelésügyi Kongresszus I. sz. témabizottsága erre a feladatra utalt, mikor megfogalmazta, hogy csak egy, a vezetést is magában foglaló, szorosan együttműködő szervezeti rendszer teszi lehetővé folyamatos tanulmányozás és mind pontosabb vizsgálatok segítségével:

- a) a tervezéshez elengedhetetlen előrelátást,
- b) magát a tervezést,

c) a tervek minden ágazatban és szinten történő egybehangolt végrehajtását,

d) a folyamatos visszajelentést a megvalósítás tapasztalatairól a tervek szünet nélküli javítása — és természetesen a tervezés és a teljesítés szintjének minél közelebb hozása — érdekében.²⁶

Nem nehéz a már megindult, sok területen egyszerre érvényesülő erőfeszítéseket egybevetni az előttünk tudományos alapokra helyezkedett szakmák fejlődésével, a fejlődésben párhuzamosságot vagy hasonlóságokat megállapítani.

Az állami tervezés és az intézményes megoldások összehasonlíthatatlanul jobb lehetőségei talán mentesítik az egyes embert az olyan önfeláldozó életúttól, mint amilyen — sokak között — például a PASTEURÉ is volt, míg el nem jutott tudományos felismeréseinek a gyakorlatban való alkalmazásáig, majd a róla elnevezett intézet felavatásáig Párizsban 1888-ban. Ennek az eseménynek a bekövetkezésekor az avató beszédben ilyen szavaknak kellett elhangozniuk PASTEUR jelenlétében:

„A nagyközönség áldozatkészsége, a kormány segítsége és magának Pasteurnak az önzetlensége együtt tették lehetővé az intézet létesítését, működtetésének biztosítását. Ritka és nem remélt boldogság töltheti el tehát a nagy tudóst: merítsen ebből vigasztalást, ha azokra a szenvedélyes harcokra, fájdalmas izgalmakra és néha félelmetes válságokra gondol vissza, melyeken át kellett esnie.”

Maga PASTEUR ekkor is — ereje csökkenését érezve — az utána jövők megsegítésére kísérte meg figyelmét összpontosítani: tegyenek többet, és tegyék jobban, mint ő és a vele együtt élők, tekintetük azokra a nagy távlatokra szegezve, melyeket neki csak megsejtenie lehetett . . .²⁷

Ez a fordulat tanulmányunk végén nem mesterkéltan keresett befejezés: emlékeztetés arra, hogy a neveléstudományi kutatás napjainkban gyakran a nagy összefüggésből kiszakítottan keres módszereket, eszközöket, technikákat. Ezt azonban a nevelés hatékonyságának emelése érdekében teszi, az emberért, minden emberért. Olyan világban, melyben a tudomány és a technika szinte mindenre képes eszközöket ad az ember kezébe, a fejlődést csak akkor ítéltjük meg optimisztikusan, ha bizonyosan számíthatunk arra, hogy a neveléstudomány művelői és minden nevelő odaadón használja fel a tudomány minden eredményét az embernek saját alkotásai szintjére való felemelése érdekében, erre saját életével és hivatási tevékenységével is példát mutat.

1. M. A. DANYILOV: Grundprobleme der Methodologie und der Methodik pädagogischer Forschungen. *Vergleichende Pädagogik*, 1970, 338—355. old.
2. T. HUSÉN: Educational research and policy-making. *Western European Education*, 1969/70, No. 4. 9—22. old.
3. G. G. HILLER: *Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform*. Zeitschrift für Pädagogik, 1970, No 3. 438—442. old.
4. K. AURIN: The role of empirical research in educational policy-making. *Western European Education*, 1969/70, No 4. 74—92. old.
5. G. H. FRANK: *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*. 1—2. B., Baden-Baden, 1969, 2. kiad.
6. W. S. NICKLIS: Didaktik als Informationsumsatz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1970, No 4. 537—549. old.
7. H. G. BLOTH: Ein „anderer“ Adolph Diesterweg? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1970, No 4. 559—572. old.
8. H. MERKENS: Zum Problem der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*, 1971, No 1. 13—26. old.
9. F. F. KOROLJOW: Das Logische und das Historische in der pädagogischen Forschung. *Vergleichende Pädagogik*, 1970, No 4. 356—369. old.
10. M. WOODHALL: L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation. Paris, UNESCO, 1970, 29—30. old.
11. S. A. MALKOVA: Eine Analyse der wichtigsten Veränderungen im Bildungswesen der Vereinigten Staaten von Amerika (Aus der Arbeit der Abteilung Auslandpädagogik der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR). *Vergleichende Pädagogik*, 1970, No 2. 141—161. old.
12. PH. H. COOMBS: Qu'est-ce que la planification de l'éducation? Paris, UNESCO, 1970, 70. old.
13. M. A. DANYILOV i. m. 343. old.
14. Uo. 353. old.
15. PH. H. TAYLOR: Purpose and structure in the curriculum, I. *Educational Review*, 1967, No 3. 159—172. old.
16. J. SEVERT: Programmierte Instruktion in der Lehrerbildung. *Pädagogische Rundschau*, 1970, No 5. 390—398. old.
17. J. A. CONWAY—T. V. MCKELVEY: The role of the relevant literature: a continous process. *The Journal of Educational Research*, 1970, No 9. 407—413. old.
18. H. MERKENS i. m.
19. IRVIN E. SIGEL: The Piagetian system and the world of education. L. D. ELKIND—J. H. FLAVELL: Studies in cognitive development. *Essays in honor of Jean Piaget*. New York, 1969, 465—489. old.
20. D. DURKIN: What does research say about the time to begin reading instruction? *The Journal of Educational Research*, 1970, No 2. 52—56. old.
21. J. H. BLOCK (szerk.): *Mastery learning*. New York, 1971, 125. old.
22. B. DIECKMANN—D. BERSTECHEER: Internationale Vergleiche als Instrument der Bildungsforschung: Zielsetzung, logische Struktur, Kritik. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*, 1968, No 4. 180—194. old.
23. B. S. BLOOM: Twenty-five years of educational research. *American Educational Research Journal*, 1966, No 3. 211—221. old.
24. M. J. EACH: Bringing research findings into classroom practice. *The Elementary School Journal*, 1968, No 5. 410—414. old.

25. G. DE LANDSHEERE: The role of educational research in educational change. UNESCO Institute for Education, Hamburg, 1967 (Kézirat)
26. L. Kongresszusi Híradó, 1969, 2. sz. 64. old.
27. R. VALLERY-RADOT: La vie de Pasteur. Paris, 1900, 594. és 598. old.

Киши, Арпад

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ХАРАКТЕР ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ

На основе изучения современной педагогической литературы, автор прежде всего считает желательным создание такого положения, когда культурная политика, планирование и научные исследования находились бы в тесной взаимосвязи друг с другом. Затем на многочисленных примерах он показывает недостатки педагогики, вызванные различными причинами. Таковы, например, неодинаковая оценка одинаковых фактов, игнорирование систематического мышления, отказ от стремления к оптимальному при выборе методов работы и др. Интердисциплинарный характер исследований в области педагогики автор видит в том, когда сотрудничающие в интересах достижения общих целей науки одновременно получают и дают: таким образом, помимо того, что смежные дисциплины развивают педагогику, они и сами приобретают ценные данные. В числе смежных дисциплин автор специально останавливается на экономике культуры (развитие педагогики с учетом ожидаемых требований со стороны науки, техники, хозяйственной жизни), на важности систематического подхода к решению проблем, на необходимости изучения специальной литературы с учетом этих требований. На специальных примерах автор показывает необходимость сотрудничества с соответствующими отраслями психологии и социологии, а также отрицательные последствия игнорирования такого сотрудничества. Также приводятся примеры заинтересованности смежных дисциплин в проведении совместных исследований. Создание научных основ педагогического дела, помимо создания системы педагогических учреждений, требует и существенных перемен в системе подготовки и усовершенствования педагогов. В противном случае достижения педагогических наук будут внедряться в школьную практику лишь бессистемно и с большими опозданиями.

Kiss, Árpád

INTERDISCIPLINARY CHARACTER OF RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCE

Based on a review of contemporary pedagogical literature, the author considers it desirable that cultural policy, planning and research should be in close, mutual relationship. Then by giving a series of examples, he points out the shortcomings encountered in educational science. These may be due to various causes, such as non-identical evaluation of identical facts, lack of systematic reasoning, no insistence on the choice of optimal methods, etc. His interpretation of the interdisciplinary character of the educational

science research is that workers collaborating for the achievement of joint aims are both givers and receivers of valuable data, i.e.—parallel with contributing to educational science—partners profit also in their own science.

The author treats especially the science of educational economy among partner sciences (development of instruction with special regard to expectable requirements set up by science and technology as well as economic life), the importance of approaching the problems in a given system of reference and the indispensability of studying the relevant literature. The necessity of collaboration with the corresponding branches of psychology and sociology as well as the drawbacks resulting from the neglect of such collaboration are illustrated by examples. The fact that it is also in the interest of partner sciences to conduct joint investigations is likewise shown. Placing pedagogy on a scientific bases requires—besides elaborating an institutional system of educational science—also the substantial transformation of training and continuing education of educators. Without this, the results of educational science research can reach school practice only with considerable delay and only sporadically.

A PEDAGÓGIA INTERDISZCIPLINÁRIS KÉRDÉSEI

Közismert megállapítás szerint: a tudomány a valóság lényegének, törvényszerű összefüggéseinek elvont, absztrakt „leképezése”. Mivel maga a valóság a dolgok és a jelenségek egymással dialektikus összefüggésben álló egységes rendszere, a tudomány absztrakt „képe” akkor felel meg a valóságnak (akkor „adekvát”, illetve „izomorf”), ha ezt az egységet, a dolgoknak és a jelenségeknek ezt az egymással való mindenoldalú összefüggését híven tükrözi vissza.

Gyakran szokták az emberi tudásrendszert hálózathoz hasonlítani. E hasonlatban sok az igazság és szemléletesen emeli ki azt, ami a valóságban és annak absztrakt leképezésében, a tudományban is közös: a dolgok és a jelenségek mindenoldalú összefüggését és egységét. Amint a háló egyes szemei kölcsönösen egymásba kapcsolódnak és egységes egészet alkotnak, ugyanígy összefüggenek egymással és egységes rendszert képeznek a valóság elemei, valamint az ezeket tükröző tudományos ismeretek (amennyiben adekvátak tárgyukkal). A legújabb tudományelméleti szemlélet szerint a tudományos ismeretrendszert legcélszerűbb *hálózati struktúrákban* elképzelni, mert ez fejezi ki leginkább a valóság és a tudomány belső egységét, integrációját (FARKAS 1968). Ez az integráció a legújabbkori tudományfejlődés egyik jellemzője. Bár a *differenciálódás* és *integrálódás* mint egymást kiegészítő (komplementer) folyamatok a fejlődés egyetemes törvényszerűségét képviselik, arányuk és szerepük a tudománytörténet egyes szakaszaiban és a különböző megismerési területeken változó. A tudományos megismerés kezdetein, az antik görögöknél a valóság integrált szemlélete, a filozofikus látásmód játszott vezető szerepet. Később az egyes tudományok önállósulásával, a filozófiából való kiszakadásával inkább a differenciálódás vált a tudományfejlődésben uralkodó tendenciává. Az önállósult és „öntudatra” ébredt új rész tudományok találtak bőven kutatnivalót a legfőbb valóságterületek központi „mezőin”, és bár bizonyos fokú integrálódás szükségszerűen jelentkezett, de az egyes rész tudományok „köztes” területei inkább határok („gyepük”) voltak e tudományok közt, mint a

valóság egységét reprezentáló összekötő felületek. Az egyes tudományok inkább divergens irányban fejlődtek, elvesztek a szakmai specifikumokban és látószögükből gyakran kiesett a valóság egésze és egysége. A tudományok legújabb fejlődése örvendetes változásokat hozott. A kutatások egyre inkább behatoltak az eddigi külön tudományterületek közti „határsávokba”. Eddig nem művelt, „szűzföldek” kerültek a tudományos érdeklődés homlokterébe és új ún. *határtudományok* (biokémia, biofizika, fizikokémia stb.) alakultak ki. A határtudományok művelése szükségszerűen követelte meg az érintkező tudományok eredményeinek és szemléletmódjának az összehangolását, az integrációra való törekvést. A határtudományok kutatói sok meglátást, ötletet nyertek az új, szintetikus látásmód révén és egyre nyilvánvalóbbá vált e tudományok közti, interdiszciplináris vizsgálatok értéke. Közismert az a tény, hogy napjainkban az új és ösztönző hatású gondolatok jelentős részét az ún. határtudományok termelik ki és az egyes tudományágak közti interdiszciplináris kapcsolatok friss áramlásaiiban születnek meg igen gyakran a legforradalmibb tudományos felfedezések és elméletek. Az interdiszciplináris kutatások révén éppen az egyes tudományokat *átfogó, egyetemes törvényszerűségek* kerülnek felszínre. Mindez az eddig inkább csak differenciálódó tudományágak közt egy biztató távlatokat ígérő *integrálódási* folyamatot indított meg. Ennek a több tudományt átfogó, integrációra törekvő tudományos fejlődésnek legékeesebb bizonyítéka a *kibernetika* és a vele kapcsolatos új tudományos diszciplinák (információ-elmélet, programozás stb.) kialakulása és óriási hatása a legkülönbözőbb tudományterületekre. A gépekben és az élőlényekben lejátszódó folyamatok olyan egyetemes szabályozási törvényeit sikerült feltárni, amelyek lehetővé teszik különböző tudományokban (műszaki tudományok, kémia, biológia, pszichológia, pedagógia stb.) közös törvényszerűségek felfedezését és eddig soha nem sejtett egység felismerését a valóság igen eltérő jelenségeiben és mozgásformáiban.

A valóság lényegének és alapvető közös törvényeinek felismerése, azaz a tudományok integrációja megkönnyíti a részletekben egyre gazdagodó, differenciálódó tudományok hatalmas ismeretanyagának áttekintését és megértését. Az eddig távolinak vélt és bonyolult kapcsolatok egyetemes rendező elvek alapján egységes egészzé olvadnak össze, az emberi megismerés számára leegyszerűsödnek. Ezt az *egyszerűsödési folyamatot* a tudományos megismerésben igen találóan jellemzik SZENT-GYÖRGYI ALBERT szavai: „A tudomány általánosításra tör, az általánosítás pedig egyszerűsödést jelent. Az én saját tudományágam, a biológia manapság nemcsak sokkal

gazdagabb, mint diákkoromban volt, hanem sokkal egyszerűbb is. Annak idején rémségesen bonyolult volt, nagyszámú elszigetelt principiumra esett szét. Ma ezek mind egyetlen tömbbe olvadnak, közepén az atomról alkotott képünkkel. Kozmológia, kvantummechanika, DNS és örökléstan többé-kevésbé ugyanannak a mesének a részei, — igazán csodálatos egyszerűsödés.” (SZENT-GYÖRGYI 1966).

A tudományok integrációja és „egyszerűsödése” ellentétes irányban hat, mint a differenciálódás révén felgyorsult *információfelhalmozódás*. Ez utóbbi egyesek apokaliptikus rémlátásai szerint az iskolai oktatást a tananyag-robbanással fenyegeti és megoldhatatlan nehézségek elé állítja. E dilemma feloldását éppen az integrációt és az egyszerűsödést szolgáló interdiszciplináris szemlélet segítheti. A részleteket áttekintő, az egyes szaktudományok szűk határait átlépő és átfogó lényeglátást remélhetjük az interdiszciplináris kutatásoktól és az ennek nyomán kialakuló új tudományos szemlélettől. Hogy ennek milyen óriási és forradalmasító hatása lehet az iskolai tananyag kiválasztására és egész struktúrájára, valamint az egész oktatási rendszerre, az egyelőre még beláthatatlan.

Az interdiszciplináris vizsgálódások pedagógiai hatásai azonban nemcsak ilyen közvetettek (tehát a tudományok átstrukturálódásával kapcsolatosak). Legalább ilyen intenzív az új interdiszciplináris eredmények ösztönző, mozgósító hatása a neveléstudomány közvetlen fejlődésére.

A tudományos-technikai forradalom nyomán jelentkező és egyre fokozódó társadalmi követelményeknek a neveléstudomány nem is tud másképpen eleget tenni, csak ha a legmesszebbmenően igénybe veszi a többi tudományok vele érintkező határterületein, az interdiszciplináris „mezőkben” elért legújabb tudományos eredményeket. A *neveléstudománynak* anélkül, hogy feladná tudományos önállóságát és megfeleledkezne kutatási körének, tárgyának és metodikájának specifikus jellegéről, bátran és széleskörűen kell építenie az újonnan kibontakozó határtudományok (pedagógiai kibernetika, pedagógiai biológia, oktatásgazdaságtan stb.) eredményeire és vállalni kell elméletrendszerének gyors és többszöri átépítését is. Csak ilyen rugalmas és folyton fejlődő neveléstudomány követheti a technikai-társadalmi fejlődés egyre gyorsuló tempóját. Ezt a folytonos továbbfejlődést viszont éppen az *interdiszciplináris kapcsolatok* gazdag hálózata, az összes tudományokat behálózó érrendszere táplálhatja.

A neveléstudománynak kezdettől fogva voltak ún. *segédtudományai*. HERBART pl. két ilyen segédtudományt emel ki. Az egyik

az etika, amely a nevelés célját mutatja meg, a másik a pszichológia, amely a nevelés útjaira és eszközeire vonatkozóan ad segítséget a neveléstudománynak.

Idők folyamán e segédtudományok száma gyarapodott. REIN pl. felveszi sorukba a fiziológiát, a higiénét és a politikát; NATORP a logikát és az esztétikát; majd mások a kultúrfilozófiát és a szociológiát is. Ezek közül az etikát és a pszichológiát kiemelten a neveléstudomány alaptudományainak is nevezték (WESZELY 1932). E segédtudományok szerepe és felhasználása a neveléstudományban azonban nem volt egyértelműen tisztázva. Egyesek deduktív, spekulatív úton főként a filozófiai diszciplínákból vezették le a neveléstudomány tételeit. Maga HERBART is ezt tette. Gondoljunk egyik fő művének címére: *Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Mások a pszichológia empirikus, kísérleti eredményeire támaszkodva azonosították a neveléstudományt teljesen vagy részben a gyermekpszichológiával, vagy a gyermektanulmányozással (pedológia). CLAPARÈDE szerint pl. a neveléstudománynak van egy célokkal foglalkozó része (dogmatikus pedagógia), a módszerek kérdése azonban mindenestől az ún. kísérleti pedagógia körébe tartozik. Ez utóbbi viszont nem más, mint alkalmazott gyermekpszichológia (CLAPARÈDE 1915). Így tehát a segédtudományok, tisztázatlan lévén szerepük, esetenként beolvastották, illetve „felfalták” magát a neveléstudományt. A filozófáló irányzatnál etikai normagyűjtemény, spekulatív követelményrendszer lett belőle. A pszichologizálónál viszont a tulajdonképpeni neveléstudomány a pszichológia egyik alkalmazási területévé vált. Amerikában pl. a neveléstudomány törzsanyagát a neveléslélektan (educational psychology) foglalja magában. Külön neveléstudomány nem létezik, csupán az ún. nevelésfilozófia tárgyalja a nevelés céljára vonatkozó elméleti kérdéseket.

A helyzet e segédtudományok terén az utóbbi időben lényegesen változott. A neveléstudományt segítő tudományok köre jelentősen kibővült. Főként a természettudományok, a matematika és a technikai tudományok bekapcsolódásával szélesült a pedagógiai kutatás horizontja és gazdagodott a neveléstudomány fogalom- és metodikai rendszere. Az egzakt *ténykutatás* és a *matematizáció* révén maguk a társadalomtudományok is újabb és hatékonyabb szempontokat, eredményeket és módszereket tudnak kölcsönözni a neveléstudománynak. Hasonlóan megnövekedett a filozófiai diszciplínák aktív serkentő hatása a pedagógia elméletére és gyakorlatára. Mindez végső fokon a tudományos-technikai forradalom közismert felgyorsuló fejlődésének természetes vetülete a neveléstudományban.

A neveléstudomány már eddig is sokat tanult más tudománytól. Gondoljunk a pszichológiára, PAVLOV fiziológiai tanításaira, vagy újabban a kibernetika és a szociológia pedagógiai alkalmazási területeire. Az új tudományterületekkel való ismerkedés, a pedagógiai matematika más elméletrendszernek nézőpontjaiból való felülvizsgálata (GÖDEL teorémájának megfelelően) általában gazdagítja a neveléstudomány művelőinek látókörét, fogalomkészletét és új ötleteket, megoldásokat sugall.

Sok pedagógiai újító került és kerül ki napjainkban is az *interdiszciplináris területekről jövő pedagógusok* és elméleti pedagógusok köréből.

MONTESSORI és DECROLY orvosok és eleinte fogyatékos gyerekekkel foglalkoztak. CLAPARÈDE is orvosi alapképzettségű. DEWEY filozófus, PIAGET biológus. A nagy újítók és kezdeményezők egész sora a pszichológiából indult el (GALPERIN, BRUNER, MENCINSZKAJA). Újabban több matematikus (LANDA, ITELSZON) fordul érdeklődéssel a pedagógiai kérdések felé. És sorolhatnánk tovább a különböző tudományterületekről jövő értékes kezdeményezéseket és kezdeményezőket. Mindez a neveléstudomány látókörét bővíti, problematikáját és metodikáját színesíti és gazdagítja.

A más tudományok által feltárt eredmények felhasználása a neveléstudományban azonban még korántsem problémamentes. A mechanikus átvétel vagy átültetés komoly veszély még napjainkban is.

Két gyakran előforduló hibát mindjárt előljáróban meg kell említenünk. Az egyik az, hogy hajlamosak vagyunk az interdiszciplináris kutatások eredményeiből elsősorban azt átvenni, ami egyébként is egybevág már meglevő pedagógiai koncepcióinkkal. Ez a „szubjektív” szelekció gátolhatja a neveléstudomány „objektív” fejlődését. A másik gyakori hiba az, hogy az „interdiszciplináris tanulás” sokszor felszínes. Megtanuljuk az illető tudomány szak „tolvajnyelvét”, terminológiáját (szociális klíma, kommunikáció, visszacsatolás stb.), ezeket *behelyettesítjük* a hagyományos pedagógiai szókészletbe és ezzel a korszerű pedagógiai nyelvezettel véljük megújítani a neveléstudományt. A fogalomrendszer, a szemléletmód és a metodika tényleges megújulása, továbbfejlődése azonban ezzel csak kevéssé vagy egyáltalán nem valósul meg.

Soha nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a különböző tudományok eredményeit nem vihetjük át közvetlenül a neveléstudományba, megfelelő feldolgozás, „áthasonítás” nélkül. Még az oly közeli alkalmazásokra csábító pszichológiai tanulságokkal is óvatosan kell bánnunk. W. JAMES (1909) igen határozottan tiltakozik ez ellen a pedagógusokhoz szólva: „Igen nagy csalódásban ringatódnak, ha azt hiszik, hogy a lélektanból mint a szellemi

élet törvényeinek tudományából határozott tantervek, órarendek és tanítási módszerek vezethetők le az iskolai közvetlen használat számára.”

Hasonlóképpen helytelennek tartotta a más tudományok által feltárt eredmények közvetlen pedagógiai felhasználását MAKARENKO (1949) is. „Arról az egyről szilárdan meg vagyok győződve, hogy sem a pszichológiából, sem a biológiából nem lehet deduktív úton, szillogizmus és pusztán formális logika útján pedagógiai eszközt levonni.”

Az interdiszciplináris eredmények helyes felhasználása csak megfelelő pedagógiai feldolgozással, a *neveléstudomány sajátos jellegének* figyelembevételével történhetik meg. Egy adott tudományos eredmény pedagógiai „átültetésénél” mindenekelőtt számolni kell azzal, hogy mely mozgásformára vonatkoznak az illető eredmények és ezekhez viszonyítva a pedagógiai tevékenység milyen specifikumokat mutat. Magasabb mozgásformákban más a jelenségek szintje, struktúrája stb. Ezeket „átugorva” rendkívül durva, vulgarizált pedagógiai tételekhez juthatunk el. Az 50-es években pl. a pavlovi terminológiát „erőltetve” egyesek a tanítási órát „dinamikus sztereotípiának” nevezték. Ezt ma már csak otromba vulgarizálsnak tekintjük. Ugyanakkor a magasabb idegműködés PAVLOV által feltárt mozgástörvényei mint magyarázó elvek megfelelő pszichológiai és didaktikai „áthasonítások” után az oktatási folyamat korszerű értelmezésében és szemléletmódjában implicite ma is megtalálhatók.

Napjainkban az interdiszciplináris eredmények pedagógiai feldolgozásának szükségessége különös élességgel vetődik fel. Egyrészt az új és felhasználást sürgető eredmények mennyisége rohamosan nő, másrészt a gyakorlat igénye a gyors alkalmazást sürgeti. Ugyanakkor a tudományos átgondoltságról és az alapos neveléstudományi feldolgozásról sem mondhatunk le.

Mindenekelőtt a *különböző szinteken kapott törvények* és sajátosságok más szintekre való átvitelének, helyesebben ezek érvényesülésének határait kell elvileg tisztázni. Ezek után a pedagógiai folyamat specifikumait figyelembe véve meg kell vizsgálni a pedagógiai alkalmazás, vagy a pedagógiai helyzetekben való újratanulmányozás vagy kísérletezés lehetőségeit (NAGY S. 1963).

Különböző tudományterületek eredményeinél természetesen más-más módon vetődik fel a kérdés. A kibernetika pl. eleve nagyon absztrakt (mind gépekre, mind az élőlényekre érvényes) tételekkel dolgozik. Itt a neveléstudomány feladata elsősorban a konkretizálás, a bonyolult és sajátos pedagógiai folyamatban jelentkező minőségi különbségek figyelembevétele. A visszacsatolás fogalmát

pl. ezért a didaktikában új, gazdagító jegyekkel egészítjük ki, megőrizve azonban a visszacsatolás közös és alapvető fogalmi ismerveit.

Némileg más a helyzet pl. az idegfiziológiai jellegű tanulásvizsgálatok eredményeinek értékelésénél. Az állati tanulás törvényeit nem alkalmazhatjuk egyszerű minőségi hozzáadásokkal az emberi tanulásra. Bár igaz, hogy az állati tanulás alapechanizmusa megfelelő absztrakcióval felismerhető az emberi tanulásban is (pl. az instrumentális tanulásban szereplő keresés a heurisztikus gondolkodásban is megtalálható). A szintek, a műveletek és a struktúrák különbsége azonban nyilvánvaló. Az embernél a probléma megoldásának a keresése (a heurisztika) absztrakt fogalom- és elvrendszerre épül és racionális logikai struktúrák illetve gondolkodási stratégiák alkalmazásával megy végbe. Ha az állati tanulás törvényeit hasznosítani akarjuk a neveléstudományban, nem elég e minőségi különbségek ismerete és kiegészítő hozzáadása e törvényekhez. Sajátos absztrakciókat kell végeznünk. Mindenekelőtt el kell vonatkoztatni az állati tanulás konkrét sajátosságaitól és csak az így „megtisztított” általános tanulási törvények azok, amelyek tájékozódási alapul szolgálhatnak az emberi tanulás tanulmányozásában. Értékes segítséget nyújt e bonyolult értelmezési folyamatban a kibernetika, főként a „tanuló” automaták szerkesztése. Ezen automaták szerkesztése során ugyanis felszínre kerülnek azok a tanulási törvények, amelyek gépnél, állatnál és embernél közösek. Ugyanakkor a speciális tanulási különbségek is felismerhetővé válnak. Éppen a tanuló automaták szerkesztése közben vált nyilvánvalóvá az állati és az emberi tanulás néhány alapvető különbsége. Csak egy példát említve, a labirintust tanuló elektromos egér a trial and error mechanizmusával és sikerszabályozó elve alapján dolgozik, míg az embert utánzó játzó automaták megadott szabályok és elvek hierarchikus rendszereire építve oldanak meg helyzeteket és hasznosítják ezek tapasztalatait, azaz tanulnak.

Mindenesetre a gépi tanulóval egybevetve ma már könnyebb az állati tanulás törvényeiből kiemelni azt, ami közös minden tanulásban. Ezeket figyelembe tudjuk venni az oktatási folyamatban végbemenő tanulás specifikumainak a megállapításánál is. Nyilvánvaló azonban, hogy az utóbbiakat nem az állati tanulás törvényeiből vezetjük le néhány új jegy egyszerű hozzáadásával, hanem sajátos neveléstudományi vizsgálatokra kell támaszkodnunk. A tanulás közös törvényeit (a gépi és az állati tanulás törvényeit) csak információs alapnak tekintjük. Olyan absztrakt törvényeknek, amelyek az emberre is érvényesek ugyan, de sajátos szinten, magasabb struktúrában, új vonásokkal kiegészülve.

Az elmondottakon kívül számolni kell a pedagógiai folyamat sajátos „természetével” is. A nevelésben minden a *személyiség fejlesztésére* irányul. A pedagógiai ráhatás különböző közösségeken és egyéneken átszűrődve jut el a nevelt személyiségekhez s benne bonyolult áthasonítási folyamatokat indítva el, többszöri „fénytörést” szenved. Érthető módon minden pszichológiai, szociológiai stb. tény vagy törvény ebben a pedagógiai hatásmechanizmusban nyer értelmet a neveléstudomány számára.

A nevelési folyamat sajátosságai közé tartozik az is, hogy e folyamatok rendkívül *komplex jellegűek*, különféle mozgásformák alkotnak benne szerves egységet (a gyermeki fejlődés fizikai, biológiai, pszichológiai, társadalmi szintjei, a pedagógiai ráhatás fizikai, fízológiai, pszichológiai, társadalmi összetevői stb.).

A nevelési folyamat komplexitása nehezé teszi ugyan a tudományos vizsgálódást, más részről viszont kitűnő lehetőségeket nyújt a komplex, interdiszciplináris vizsgálódások számára. Természetesen az interdiszciplináris területek szakembereinek gondolniok kell, ha a pedagógia kutatási területére lépnek, saját szakterületük bizonyos korlátaira. Tudniuk kell, hogy a komplex pedagógiai folyamatok helyes és teljes értelmezéséhez nem elégséges egyetlen szaktudomány eredményeit felhasználni. Bármilyen sok újat és érdekeset is mondhat egy fiziológus, egy pszichológus, egy szociológus, vagy egy filozófus a neveléstudománynak, a konkrét pedagógiai problémák és a nevelési folyamat teljes értelmezéséhez valamennyi szaktudomány adatai és a sajátos pedagógiai feldolgozás is szükségesek.

Kontárkodás lenne és elhamarkodott általánosításokra vezetne, ha egy szaktudomány embere meggondolatlanul közvetlen pedagógiai próféciákba kezdene. Hasonlóképpen ma már korszerűtlen lenne az a tisztán elméleti pedagógus, aki nem venne tudomást az interdiszciplináris segítségről. Anélkül, hogy az „univerzális dilettantizmus” hibájába esne, a neveléstudomány művelőjének kellően ismernie kell az interdiszciplináris területek legújabb, pedagógiai vonatkozású eredményeit, és gondos elméleti elemzések, valamint empirikus vizsgálatok alapján fel is kell dolgoznia ezen eredményeket. A neveléstudomány irányítását — bármily széles interdiszciplináris bázisra épüljön is fel és bármily sokféle területről jöttek is a művelői — végső fokon csak olyan szakemberek végezhetik sikerrel és tudományos biztonsággal, akik jól ismerik e tudomány rendszert, metodikáját, eddig elért eredményeit.

A pedagógiai „mezőkre” időnként elkalandozó kiváló szakember adhat kitűnő ötleteket, új ösztönzéseket a pedagógia számára, de a neveléstudomány szerves fejlődését és a gyakorlat megbízható

általánosítását és irányítását csak e tudomány tényleges specialistái, tudósai végezhetik el megnyugtató módon.

A különböző interdiszciplináris területeken dolgozó szakembereknek számolniuk kell a pedagógiai folyamatban jelentkező *sajátos oksággal* és az ebből folyó kutatómódszertani konzekvenciákkal.

A nevelés a fejlődő személyiség irányítása. Maga a személyiség önálló, önszabályozó rendszer, amely bizonyos szükségletektől hajtva, célok közt válogatva vezérli saját cselekvéseit. Egyrészt tehát itt a természettudományos oksági viszonyt mechanikusan nem alkalmazhatjuk, másrészt számolni kell azzal, hogy a pedagógiai ráhatás a fejlődő személyiség önrányításába csak akkor épül be, ha kedvező pszichológiai és pedagógiai feltételek közt a nevelt ezt magáévá teszi (interiorizálja). Így nem igazi pedagógiai vizsgálódás az, ha valaki külön csak a gyermeki fejlődést, vagy csak a pedagógiai ráhatást tanulmányozza. A pedagógiai folyamat lényege éppen a kettő *kölcsönhatásában* van és ennek a törvényeit kell feltárni. Az egyoldalú megközelítés (legyen az fiziológiai, pszichológiai, szociológiai avagy filozófiai) már csak ezért sem elégséges. A fenti kölcsönhatás törvényeit csak a neveléstudomány tanulmányozza, s így a megoldást is tőle várhatjuk. (Más kérdés az, hogy e kölcsönhatások dialektikus vizsgálata a neveléstudományban még nem kielégítő. A feladat felismerése és a megoldás lehetősége azonban már adott.)

Bármily értékes és egzakt eredményeket kínálnak is fel a különböző tudományok a pedagógia számára, a neveléstudomány ezeket csupán saját rendszerében átdolgozva, sokszor újra kikísérletezve használhatja csak fel. Az interdiszciplináris kapcsolatok gazdagodása és az így felgyülemelő információs anyag tehát nem mentesíti a neveléstudományt a pedagógiai folyamat konkrét és sokoldalú vizsgálatának kötelezettsége alól, csupán szélesebb és biztosabb tájékozódási alapot nyújt a pedagógiai problémák tudományos elemzéséhez és megoldásához.

A neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatainak rendszeres számbavétele és feltérképezése óriási vállalkozás lenne. Ez alkalommal már csak a terjedelem korlátai miatt is, csupán a *főbb területek* felsorolására és a határok felvázolására vállalkozhatunk. Ha az interdiszciplináris mezőkben némileg el akarunk igazodni, mindenekelőtt a pedagógia *tudományrendszertani helyét* kell kiinduló pontul megválasztani. *A neveléstudomány tárgya:* az emberformálás, a személyiségfejlődés irányítása. Így a neveléstudomány a legmagasabb szintű mozgásforma: a társadalom vizsgálatára épül.

Az ember azonban olyan sajátos mikrokozmosz, amelyben kicsinyített formában, összesűrítve szinte az összes természeti és

társadalmi folyamatok találkoznak és egyesülnek. A magasabb mozgásformák „megőrizve túlhaladva” magukba olvasztják az alacsonyabb szintűeket is. Az ember így valamilyen formában minden tudománynak tárgya. Osztozik ebben a „sorsban” az emberformálás tudománya: a pedagógia tudománya is. A neveléstudomány is kapcsolatban áll vagy hozható szinte minden nagyobb tudományterülettel.

Egyelőre a vázlatos felsorolásnál maradva célszerűnek látszik nagy vonalakban, mozgásformák szerint haladni.

A *matematika* mint a valóság absztrakt szerkezeti törvényeivel foglalkozó tudomány a neveléstudomány korszerű kutatási metodikájának kidolgozásához nyújt segítséget, valamint a pedagógiai folyamatok strukturális elemzéséhez és modellálásához.

Az élettelen természettel foglalkozó tudományok főként a *technikai* tudományok révén (automatizálás, kibernetika, programozás) kerülnek kapcsolatba a pedagógiával.

A biológiai tudományok közül elsősorban *neurofiziológia* és az *antropológia* interdiszciplináris szolgálatai számottevők.

Az egyik legrégebb és legjelentősebb segítője a neveléstudománynak a *pszichológiai* és annak egyes részdiszciplinái (pedagógiai pszichológia, szociálpszichológia, személyiségpszichológia, munkalelektan, kultúrpszichológia stb.).

A társadalomtudományok közül újabban a *sociológiával* való kapcsolatok erősödnek. Régiek, de nem eléggé kiaknázottak az együttműködési lehetőségek a *többi társadalomtudománnyal* (irodalom, nyelvtudomány, történelem) és a különféle *művészetekkel*.

Ősi és elszakíthatatlan a neveléstudomány kapcsolata a *filozófiával*, ezen belül is az etikával, a logikával és az esztétikával. A marxista személyiség- és értékelmélet segíti a neveléstudományt a nevelés célrendszerének kidolgozásában.

Nagy vonalakban tehát a főbb tudományterületeken adva vannak az interdiszciplináris együttműködés igényei és lehetőségei. A fő területek felsorolása után, talán nem lesz érdektelen, ha külön-külön is foglalkozunk az egyes tudományterületekhez fűződő kapcsolatokkal. Ez az elemzés nem lesz teljesen egyenletes. Egyrészt azért, mert maguknak a kapcsolatoknak az intenzitása sem egyenlő értékű, másrészt a szerző képzettsége sem egyformán mély minden szakterületen. Némi tudatossággal három területet taglal viszonylagosan részletesebben: a kibernetikai vonatkozásokat (újszerűsége miatt); a pszichológia és a neveléstudomány együttműködését (ez a szakterülete) és végül a filozófiai kapcsolatokat (ez adja az elvi megalapozást).

A neveléstudomány fejlődésének is döntő feltétele a „*matematizáció*”. A neveléstudományra is állanak MARX megállapításai, (amit LAFARGUE emlékezéseiben olvashatunk): „Valamely tudomány csak akkor igazán fejlett, ha elérkezett odáig, hogy fel tudja használni a matematikát.” Ez a „matematizáció” azonban a pedagógiai folyamatok vizsgálatánál lényegesen nehezebb és problematikusabb, mint pl. az élettelen természet kutatásánál. A pedagógiai folyamatok a társadalmi mozgásformához tartozva, eleve komplexebb természetűek, mint az alacsonyabb mozgásformák jelenségei. Ha még ehhez hozzávesszük a pedagógiai folyamat olyan specifikumait mint pl. a bipolaritást, avagy a céltudatosságot, akkor az objektív és szubjektív tényezők olyan bonyolult szövedéke tárul elénk, ami — nem véletlenül — sokáig ellenállt az egzakt, matematikai elemzésnek.

Napjainkban azonban, ha lassan is, megindult a matematikai módszerek behatolása a neveléstudományba. (ITELSZON 1967, LANDA 1963). Ezzel párhuzamosan folyik az elvi kérdések tisztázása és az első gyakorlati alkalmazások bevezetése. A legtöbb elméleti probléma a pedagógiai törvények jellegével kapcsolatos. Az ma már világos, hogy a pedagógiai folyamatok, amint már utaltunk is rá, nem egyértelmű oksági láncolatban folynak le. A pedagógiai ráhatásnak (módszernek) nincs egyértelmű következménye, mint ahogy a természeti okok szükségszerűen meghatározott okozatot hoznak létre. Ugyanaz a pedagógiai hatás a neveltek személyiségén átszűrődve, más más változást idéz elő. Nem „kivételt nem ismerő” oksági viszonyról van itt szó, hanem csupán együttváltozásról, kovarianciáról. A következmény sok véletlenszerű tényezőtől függ. Természetesen a pedagógiai folyamatnál is mindennek meg van az oka, de a sokféle ok összejátszásában sok az ismeretlen, s ezért együttes hatásuk kiszámíthatatlan. A bonyolult, véletlenszerű és ismeretlen tényezők mögött azonban itt is törvényszerűségek húzódnak meg; „ahol a felszínen a véletlen űzi játékát, ott mindig belső, rejtett törvények uralkodnak rajta és csak arra van szükség, hogy ezeket a törvényeket felismerjük.” (ENGELS 1949.) Az adott esetben statisztikai törvényszerűségekről van szó, amelyek a sztochasztikus, a *valószínűségi folyamatokban* érvényesülő törvényszerű állandóságok matematikai kifejezői. A pedagógiai jelenségek tipikusan sztochasztikus természetűek, a pedagógiai törvények pedig ennek megfelelően statisztikus jellegűek. Ezért, ha egy pedagógiai módszer eredményességét statisztikusan bizonyítjuk, akkor az érvényesség elsősorban a tömegekre vonatkozik és nem az egyes esetekre. Ez utóbbi új, egyéni vizsgálódást igényel. A statisztikai törvényszerűségek kimutatásához a *matematikai*

statisztika módszereit kell felhasználnunk a neveléstudományban is. A matematikai statisztika olyan eljárásokat dolgozott ki, amelyek lehetővé teszik korlátozott számú (de elégséges) eset alapján szükségszerű statisztikai összefüggések megállapítását (ITELSZON 1962). A neveléstudomány rászorul e statisztikai eljárások alkalmazására s a matematikai tudományok közül talán a matematikai statisztika a neveléstudomány egyik legfőbb interdiszciplináris segítője. A sokféle statisztikai eljárás közül néhány különösen nagy szerepet játszik és játszhat a pedagógiai kutatásokban. Az általánosan ismert és alkalmazott százalékos- és középértékszámítások mellett egyre inkább helyet kapnak a szóródás-, a szignifikancia- és a korrelációs számítások is a pedagógiai vizsgálatokban. A szignifikanciaszámítások pl. kitűnően alkalmazhatók akkor, ha különböző pedagógiai módszerek hatékonyságát vetjük egybe és arra vagyunk kíváncsiak, hogy az eredményekben mutatkozó különbség csupán véletlenszerű, avagy lényeges, statisztikusan szükségszerű. A korrelációs számítás is jól illik a pedagógiai folyamatok természetéhez, mivel az együttváltozás, a kovariancia statisztikus kimutatását célozza. Ezek mellett a többi statisztikai eljárás is jelentős lehet a neveléstudományi kutatásban. Így a már eddig is alkalmazott faktoranalízis, vagy a fejlődési tendenciák kimutatására alkalmas trendszámítás stb.

A neveléstudomány „matematizációjában” komoly problémát jelent a pedagógiai jelenségek mérhetősége. A pedagógiai ráhatások és a neveltekben bekövetkező változások általában pszichikus jellegűek s így közvetlenül nem mérhetők. A külső megnyilvánulások, a magatartás és a teljesítmény adatai azonban rögzíthetők. Az esetszámokból, a rangsorokból stb. már mennyiségi mutatókat kapunk, amik statisztikusan feldolgozhatók. Nem kevés azonban itt az elvi jellegű nehézség (KELEMEN 1966, 1967, ITEL SZON 1967).

A matematikai feldolgozás éppen úgy vagy talán még inkább, mint más tudományterületeken, a neveléstudományban is feltételezi a jelenségek gondos minőségi elemzését. A „kvantifikálás” csak ezekre épülhet fel. E nélkül a matematikai apparátus az üres és öncélú tudományoskodás eszközévé válik. A tudományosság és az egzaktitás a neveléstudományban sem elsősorban, vagy kizárólagosan a mérhetőségen és a matematikai módszereken fordul meg, hanem sokkal inkább a logikai precizitáson, a fogalmak, a kategorizálások és az elemzések tisztaságán stb. A matematizáció kétségtelenül hozzájárul az ilyen gondosan feldolgozott minőségi elemzések egzakt igazolásához, az érvényességi körök meghatározásához stb. Hiba lenne azonban, ha ezt az értékes eszközt (a kvanti-

fikálást) célnak, önmagában is elégséges tudományos kritériumnak tekintenénk.

A matematikai tudományok még sok más formában, más tudományokkal (logika, kibernetika) karöltve is segítik a neveléstudományi kutatásokat. Ezekre azonban az illető tudományterületekkel kapcsolatban térünk majd ki.

Napjainkban egészen új interdiszciplináris együttműködést kínálnak a neveléstudomány számára a *technikai tudományok*.

A „számoló és gondolkodó” gépek fejlődése nemcsak az emberi munka jellegét, struktúráját és ezzel a nevelés céljait és módszereit alakítja át gyökeresen, de a pedagógiai kutatás lehetőségeit is meg növeli. Lehetővé válik az ember pszichés folyamatainak (észlelés, emlékezés, gondolkodás, tanulás) és magának a nevelési és oktatási folyamatnak a technikai modellálása (bionika) és egyes mozzanatainak gépi megvalósítása. A *logikai* és az ún. *tanuló automaták* egyre jobban utánozzák a legsajátosabb emberi tevékenységeket és feltárják előttünk a gondolkodás „titkait”. (STEINBUCH 1963). Mindez új ösztönzéseket és gondolatébresztő mintákat nyújt a neveléstudományi kutatásokhoz. A pedagógiában is igényként jelent meg a modellezés és megtörténtek az első ilyen irányú kísérletek (ITELSZON 1967, STOLUROW 1962, KOSKENNIEMI 1969).

A technikai tudományok és a gépek végső fokon a *kibernetika*, korunk e forradalmian új tudományágának a kifejlődésével váltak alkalmassá a magasabb szintű emberi tevékenységek modellálására. A kibernetika, a vezérlés és a szabályozás elmélete a maga új és átfogó törvényeivel, mint sok más tudományra a neveléstudományra is nagy hatást gyakorolt és gyakorol ma is. Ha a pedagógiai folyamatot irányítási folyamatnak fogjuk fel, rá is vonatkoznak a kibernetika törvényei és e törvények új megvilágításba helyezik e folyamat lényegét és annak értelmezését. Az így kialakuló új interdiszciplináris területet: *pedagógiai kibernetikának* is szokás nevezni. A pedagógiai kibernetika szerint a pedagógiai folyamat, mint minden irányítási folyamat (LANDA 1964, GEORGI 1964), négy fő mozzanatból áll:

- a) az irányítás céljának és tartalmának, azaz a végállapotnak a meghatározása;
- b) a kiinduló állapot, illetve szint megállapítása;
- c) a kiinduló állapotból a végállapotba való átmenet programjának összeállítása;
- d) megfelelő visszacsatolós rendszer kiépítése az elért eredményeknek a végállapottal való egybevetése céljából.

E mozzanatok mindegyike komoly feladatokat jelez. Bár a neveléstudomány számára nem merőben újak e feladatok, ilyen tudatos

tagolásban és hangsúlyozással és ilyen igénnyel (egyértelmű irányítást tegyen lehetővé) még nem nyert megfogalmazást. A nevelés és az oktatás céljait e szerint olyan pontosan és egyértelműen kell meghatározni, hogy azokból hasonlóan precíz követelmény- és tevékenységrendszereket lehessen levezetni. Ez az igény a Nevelési Tervek összeállításánál már érződött, az oktatási tanterveknél még kevésbé. A pedagógiai céloktól a közvetlen feladat- és művelet-rendszerekig vezető út egzakt, tudományos szintű kidolgozása mindenesetre a kibernetikai gondolkodásmód hatását mutatja a neveléstudományban. A tudásszintek és a neveltségi szintek napjainkban fellendült tanulmányozása is ebben az irányítási rendszerben nyer tudatos értelmet. Az egész pedagógiai irányítás csak az induló szintek ismeretében, azokra építve lehet reális. A jövő tantervei és nevelési tervei ezért messzemenően kell hogy az elérendő célok és feladatok mellett számoljanak az adott életkorú és iskolázottságú tanulók tényleges tudás- és neveltségi szintjével. A nevelés és oktatás tudományos tervezése így e két eddig említett irányítási mozzanat figyelembevételével történhetik meg. Az elérendő pedagógiai célok és az adott indulási szintek ismeretében kell meghatározni és évekre lebontani a tanulók által megoldandó konkrét feladat- illetve tevékenységrendszereket.

A pedagógiai folyamat további, tulajdonképpeni vezérlése már programok útján történik. A gépek programozása pontosan kiszámított algoritmusok alapján történik, avagy az ún. tanuló automatáknál ún. heurisztikus programokkal, bizonyos működési szabályok segítségével. A pedagógiai folyamatok ezt a programozást csak analógiásan közelítik meg. Az oktatásban az algoritmikus programozás viszonylag könnyebben oldható meg. Lényegében erre törekszik a programozott oktatás is. Az oktatási folyamat matematikailag is kiszámítható algoritmusokban való feldolgozása sokat ígérő vállalkozás az oktatási folyamat racionális irányítása szempontjából. Elvileg sem lehetséges azonban az oktatási folyamat minden mozzanatát algoritmikusan programozni, mivel vannak olyan természetű feladatok is, amelyeket csak heurisztikus úton lehet megoldani. Ez a fajta szabadabb, új helyzetekhez rugalmasan alkalmazkodó programozás a pedagógiai, főként a nevelési folyamatokban különösen indokolt.

Mindkét programozási mód gazdag lehetőséget és jó mintát nyújt a pedagógiai folyamat tudományos értelmezéséhez és gyakorlati korszerűsítéséhez.

A pedagógiai kibernetika egyik legtöbbször idézett és talán legkonstruktívabb fogalma a *visszacsatolás* (feed back) elve.

Oktatási és nevelési rendszerünk korszerűsítésében és a nevelés-

tudomány új elméleti szempontjai közt előkelő helye van ma ennek az elvnek. Az ellenőrzéssel, a teljesítményméréssel, a követelmény- és a normarendszerekkel összefüggő új neveléstudományi kutatások elvi háttérében megtaláljuk a visszacsatolási rendszerek pedagógiai fontosságának a pedagógus közvéleményben történt magasfokú tudatosodását.

Igen értékes segítséget nyújthat a neveléstudománynak a kibernetika egyik társtudománya: az *információelmélet*. Mivel az oktatás és a nevelés is határozatlanságot, ismeretlenséget (entropiát) számol fel információk útján, rá is érvényesek az információelmélet általános törvényei. Különösen az oktatásban nyilvánvaló az, hogy ott információfelvétel és -feldolgozás megy végbe. Azt az interdiszciplináris területet, amely az oktatás információelméleti vonatkozásaival, illetve azok didaktikai tanulságaival foglalkozik, újabban *információs didaktikának* nevezik (BESZPALKÓ 1968).

Az *információs didaktika* számításokat végez a tanulók információfelvevő kapacitását illetően és az egyes tárgyakban szereplő információmennyiség volumenére vonatkozóan. Mindez az optimális információs adagok és kontingensek egzakt meghatározását helyezi kilátásba. Információelméleti számítások szerint (NEUMANN 1964) az emberi agy információfelvevő kapacitása igen nagy és kellően még ki sem használt. Viszont az agy információ-átbocsátóképessége viszonylag korlátozott és nem is fokozható korlátlan mértékben. Ez utóbbira vonatkozó törvényszerű összefüggések következtében a társadalmi információfelhalmozódás veszélyeit csak a szelektált és magasabb szintű információfeldolgozás küzdheti le. Az alapvető információs egységek oktatását kell szorgalmazni (TALIZIAN 1967), mivel ezekben az információáramlás beszűkül (a fogalmak és törvények sok esetből absztraháltak), másrészt igen sok konkrét esetre alkalmazhatók (KLAUS 1966). Megfelelő értelmezésben tanulságosak lehetnek a neveléstudomány számára az információelmélet tanításai a különböző érzékszervek útján szerzett információfelvétel gazdaságosságáról, a redundanciáról, az átkódolásról stb. (KELEMEN 1970).

A kibernetika, az információelmélet és a didaktika határterületén bontakozott ki a *programozott oktatás* és az *oktatógépek* alkalmazása. A programozott oktatással kapcsolatban már az eddigi elméleti és gyakorlati eredmények is rendkívül jelentősek. A programozás az oktatási folyamat olyan finom műveleti elemzését teszi lehetővé, hogy az már az egzaktság igényeit is sok tekintetben kielégíti. Az algoritmusok kiszámításával és szerkesztésével az oktatási folyamat racionalizálása igen sok tananyagban elérheti az optimumot. A nem algoritmizálható oktatási feladatoknál viszont

a heurisztikus programok révén emelhető az oktatás tudományos tudatossága és hatékonysága.

A programok, az oktatógépek és a különböző technikai (audiovizuális) eszközök a pedagógusok agyának folytatásaiként az oktatási folyamat különböző mozzanataiban segíthetik a pedagógus tevékenységének kiegészítését, megsokszorozását vagy meggyorsítását.

Ezek az új kibernetikai és technikai eszközök mindenesetre lehetővé teszik olyan ősi pedagógiai igények kielégítését, mint sok tanuló egy időben való aktivizálása, a tanulásban elért eredmények folytonos ellenőrzése és megerősítése (visszacsatolás), az egyéni képességek érvényesítése stb. A programozás gondolata hazánkban is visszhangra talált és jelentős eredményeket könyvelhetünk el mind az elméleti, mind a gyakorlati kérdések tanulmányozásában, illetve kikísérletezésében. Világosan kell azonban látnunk, hogy az Amerikából származó, erősen behaviorista szemléletű programozási módok (Skinner-féle—Crowder-féle), a gépi programozást csak empirikusan utánozzák és jelenlegi logikai-didaktikai színvonaluk elég alacsony (Der programmierte Unterricht, 1967). Ezek a programozási módok továbbfejlesztésre szorulnak és a jövő a mind szigorúbb tudományos apparátussal dolgozó programoké. Ugyanakkor megoldandó még a programozásban a tanulók egyéni tanulása mellett a tanári irányítás és a tanulóközösségek bekapcsolódásának módja is. A távlatok az oktatás programozása és gépesítése terén mindenképpen szédületesek és a neveléstudománynak józan elvi alapon, nyitottnak kell lennie az e téren végbemenő rohamos fejlődés eredményeinek a befogadására és hasznosítására.

Bár a neveléstudomány természettudományos megalapozásához szükséges szinte valamennyi biológiai tudományág eredményének figyelemmel kíséréseit, közvetlen interdiszciplináris kutatási területként kell megjelölnünk a *neurofiziológiát* és az *antropológiát*.

A neurofiziológiai kutatások ma már sok ponton elérik a pszichés jelenségek körét és pedagógiailag jelentős kérdéseket (emlékezés, tanulás, érzelem, motiváció) kutatnak egzakt metodikával (GRASZTYÁN E. 1967, ÁDÁM GY. 1969). Az itt tapasztalt elemi törvényszerűségek, amint már jeleztük, magasabb pedagógiai szinteken (iskolai tanulás, nevelési helyzet) nyilván nem érvényesülnek változatlan formában. Nem kis feladata lesz éppen a neveléstudománynak (és a pedagógiai pszichológiának) feltárni azokat a magasabb szintű törvényszerűségeket, amelyekben ezek az ismert és bizonyított elemi törvények „megőrizve túlhaladva” jelentkeznek.

A biológiai tudományoktól szemléletmódban is sokat tanult és tanulhat a neveléstudomány. Az emberi cselekvések tanulmányo-

zásában helyet kapott az önszabályozás, az egyensúly-helyreállítás (homeosztázis) biológiai modelljének az alkalmazása. E szerint az élőlény cselekvései a szükségletek támasztotta feszültségek feloldását és a szervezet önszabályozását célozzák. Ha ehhez hozzávesszük a korszerű biológiai szemlélet kiegészítését, hogy ez a homeosztázis nem csupán az egyszerű életfenntartást szolgálja, hanem az élőlény biológiai (embernél: társadalmi) programjának aktív megvalósítását is (BERNSTEIN 1965), akkor egy olyan modellt nyerünk, amely a gyermek pszichikai fejlődése és a nevelői tevékenység kölcsönhatásának értelmezésében magyarázó elvként szerepelhet (CLAUSS—HIEBSCH 1964). Jól egybevág ez az elv a pszichikus fejlődés „önmozgásos” voltát hirdető fejlődéslélektani törvénnyel (KOSZTJUK 1956). Az önszabályozás elvét legújabbban még a kibernetika is megerősítette, — bizonyítván az interdiszciplináris hatások kölcsönös találkozását és szummálódását — és ez az elv ma a korszerű pedagógiai törekvések egyikének, a tanulók aktivizálásának az elméleti alapja. Ezen elv következetes végiggondolása egyre erősebben érezteti hatását a neveléstudományban és a nevelés gyakorlatában is. Az a szemlélet, amely a pedagógiai folyamat lényegét a nevelő akciójában látta és ettől a nevelt magatartásának mechanikus megváltozását remélte, — egyre inkább megszűnőben van. Minden konzekvenciáját azonban még nem vontuk le.

Az ún. *pedagógiai antropológia* biológiai része (van még pszichológiai és szociológiai komponense is) az ember természeti sajátosságait (konstitucionális, neurodinamikai, vérmérsékleti stb.) kutatja és ezek nemi és életkori alakulását (ANANJEV 1967). Hogy ezek ismerete mind az általános neveléstudományi szemlélet, mind az individuum konkrét fejlesztése, a „személyiség tervezése” (MAKARENKO 1949) szempontjából mennyire fontos, talán nem kell külön hangsúlyoznunk.

A neveléstudomány talán egyik legjelentősebb segítő diszciplínája a *pszichológia*. Ez érthető is. Minden neveléstudományi koncepció épít valamilyen pszichológiai szemléletre; van bizonyos elképzelése a pszichés ráhatás és a gyermeki fejlődés „természetéről” és e kettő kölcsönhatásáról. Az ún. szemléltető oktatásnak a korabeli szenzualista, asszociációs lélektan, HERBART didaktikájának az általa kidolgozott appercepciós képzetlélektan szolgált alapul. Avagy napjainkban HANS AEBBI „lélektani didaktikája” PIAGET műveleti lélektanát alkalmazza a didaktikára.

Az új és nagy változásokat előidéző nézetek is gyakran a pszichológiából indultak ki. A gyermek szempontjait hangsúlyozó „új nevelés” mozgalom is elsősorban pszichológiai meglátásokból táplálkozott. A CLAPARÈDE által meghirdetett tétel, hogy a gyermek

nem kicsinyített felnőtt, hanem fejlődő lény, avagy PIAGET művei a gyermeki fejlődésről, igen nagy hatással voltak a neveléstudomány fejlődésére. Megindult a hagyományos neveléstudományi szemlélet revíziója. Az így kibontakozó elég nagy számú új neveléstudományi irányzat káoszából a marxista neveléstudomány mutat kivezető utat, erősen építve az ugyancsak új, marxista szellemű pszichológiára. Mindezt azért is érdemes megemlíteni, mert a pszichológia (legyen bár legtermékenyebb és leginkább ösztönző interdiszciplináris területe a neveléstudománynak) elvileg, filozófiailag igen szenzibilis tudományterület és a pszichológiai alapok helyes megválasztása sorsdöntő mozzanata, punctum salience minden neveléstudományi elméletnek. Hogy mennyire meghatározó jellegű a pszichológiai alap, arra talán a már többször említett programozott oktatás, azon belül is SKINNER pszichológiai koncepciója a legtanulságosabb példa. Közismert az, hogy a programozott oktatás megalkotója B. F. SKINNER saját pszichológiai tanuláselméletéből indult ki, amely szerint a tanulás alapja az operációk (műveletek) útján történő megerősítés és a rendszeres visszajelentés. Ebből született meg a programozás kétségtelenül zseniális három alapgondolata: 1. az oktatási folyamat műveletekre bontása; 2. a tanulók aktív feladatmegoldása és 3. az állandó visszajelentési rendszer kidolgozása. A megvalósítás a gyakorlatban mégis elég problematikusan sikerült. A Skinner-féle lineáris programozást maguk az amerikaiak is mechanisztikusnak és unalmasnak tartják. A bírálók e programokat kényszerzubbonyhoz hasonlítják, SKINNER kísérleti galambjait paradox madárként emlegetik stb. (Az egyik kritikai tanulmány a következő jellemző címet viseli: „Dr. Skinner paradox madarának táplálása és ápolása.” Der programmierte Unterrichts . . . 1967). Mi az oka annak, hogy a jó alapelgondolás a gyakorlatban így eltorzult? Az ok: SKINNER pszichológiai szemléletmódjának néhány „gyengesége”. SKINNER a behaviorista szemléletnek megfelelően az embert olyan automatának tekinti, amelynél a bemenő inger (input) és a kijövő válasz (output) a döntő. A belső pszichés tevékenységet (a tudatot) a behaviorista felfogás a fekete doboz (black box) hipotézis szerint, mint megismerhetetlent, számításán kívül kell hagyni. Tehát csak a kérdést és a választ kell programozni. (A különböző gondolkodási műveletek programozását hiányolják a szovjet programozók: LANDA 1966, LEONTYEV—GALPERIN 1964.)

Legdöntőbb azonban az ő szemléletében az operatív kondicionálásnak az a mechanizmusa, amelyet galambkísérleteiben dolgozott ki. E szerint az állat minden olyan kis mozdulatát, amely a feladatmegoldás felé vezet, azonnal jutalmazni kell. Nem nehéz itt

felismerni az általa kidolgozott lineáris programok apró lépéseinek pszichológiai analógiáját. Ugyanekkor elég kézenfekvő a hasonlóság az emberi munkaelemzés és irányítás gépies elméletével a „taylorizmussal” is. Helyes-e ezt a módszert az emberre „átvinni” és lehet-e ezzel alkotó gondolkodású embereket nevelni? Ezekre a kérdésekre aligha adhatunk igenlő választ. Az utóbbit (az alkotó gondolkodású emberek nevelését) nyilván csak egy jobban emberre szabott pszichológiai szemlélet alapján valósíthatjuk meg.

A pszichológia ma már rendkívül sok ágazatra bomlott tudomány, s így a neveléstudomány maga interdiszciplináris kapcsolatait igen sok területen építheti ki a pszichológiával. Szinte minden pszichológiai diszciplína nyújthat valamiféle segítséget a neveléstudománynak.

Az *általános lélektan* eredményei a neveléstudomány emberről alkotott alapszemléletét befolyásolják. A megismerési folyamatok, a figyelem, az érdeklődés, az érzelmek, az akarati cselekvések természetéről; a képességek, a temperamentum és a jellem mivoltáról, szerkezetéről kialakult tudományos nézetek megfelelő formában érzetik hatásukat a neveléstudomány fogalomrendszerében és szemléletmódjában is.

Igen jelentősek a neveléstudomány számára a *fejlődéslélektani* vizsgálatok. Az egyes életkorok optimális fejlődési és fejleszthetőségi szintjeink ismerete adja a Nevelési és Tantervek előkészítéséhez azt az információs bázist, amely alapján e tervekben felvett tevékenység- és feladatrendszerek fogalmi-, művelési- és követelményszintje reálisan és egyben optimálisan meghatározhatóvá válik. E fejlődéslélektani vizsgálatok egyre inkább összekapcsolódnak a pedagógiai kutatásokkal. A legújabb vizsgálatok (AEBLI 1963, ELKONYIN—DAVIDOV 1966, KELEMEN 1970) ugyanis kimutatták, hogy az életkori szintek, nem merev „életkori sajátosságok”, hanem a nevelési és oktatási tartalom és módszer függvényei is. Így az optimális szinteket csak megfelelő nevelő-oktató kísérletek segítségével, egyre megfelelőbb nevelési és oktatási módszerek alkalmazása közben tudjuk „kitapogatni”. E vizsgálatok tanulsága szerint a tanulók megfelelő oktatási és nevelési feltételek közt lényegesen többre képesek, mint az eddigi „statikus” szemléletű gyermeklélektan hirdette, és e tekintetben még sok rejtett tartalék áll a pedagógia rendelkezésére.

A legtöbb közvetlen segítséget a neveléstudománynak talán a *pedagógiai pszichológia* nyújtja, amely egyben a többi pszichológiai diszciplína eredményeinek a közvetítésében is részt vesz. A pedagógiai pszichológia ugyanis éppen a pedagógiai folyamat pszichológiai alapjait kutatja, azokat a pszichológiai törvényeket és sajátosságo-

kat, amelyek a pedagógiai ráhatás és a gyermeki fejlődés kölcsönhatásában jelentkeznek (KELEMEN 1967).

A pedagógiai pszichológia művelői sok országban (így a Szovjetunióban is) merész kísérleteket folytatnak új pedagógiai koncepciók alkalmazására. Gondoljunk GALPERIN, ZANKOV, MENCINSZKAJA és munkatársaik kutatásaira. Iskolai feltételek közt fedeztek fel néhány új és alapvető neveléstudományi tételt és értéket egészen szenzációs gyakorlati eredményeket. GALPERIN és munkatársai az „értelmi tevékenység szakaszos fejlődéseinek elméletét” kidolgozva és a tevékenység elvét rendkívül következetesen alkalmazva egy szigorúan szabályozott új oktatási és gondolkodásfejlesztő módszerhez jutottak el (GALPERIN 1959, TALIZINA 1966). MENCINSZKAJA és munkatársai viszont az ismeretalkalmazás folyamatában bukkantak új, eddig figyelmen kívül hagyott mozzanatokra, így pl. a másodlagos indukcióra és a konkrét—absztrakt gondolkodás bonyolult összekapcsolódásának különböző mozzanataira (MENCINSZKAJA 1958, 1961, 1964). Az ilyen jellegű pedagógiai lélektani kísérletezések hazánkban is megindultak. Példaként említhetnénk meg az MTA Pszichológiai Intézetének kísérleti iskolájában folyó és az OPI által irányított különböző pedagógiai kísérleteket. Talán szerény kezdeményezés, de tanszékünk is végez ilyen vizsgálatokat Hajdú-Bihar megye és Debrecen város tanácsai Művelődésügyi Osztályainak és a Pedagógus Szakszervezetnek a nagylelkű támogatásával.

E kísérletekről és a hozzájuk kapcsolódó vizsgálatokról meg kell jegyeznünk, hogy éppen interdiszciplináris jellegük miatt közel kerülnek a kimondottan pedagógiai célzatú kísérletekhez és vizsgálatokhoz. Ez nyilván nem hiba, hisz olyan vizsgálati területről van szó, ahol a komplexitás, az interdiszciplináris kutatás hasznos és szükségszerű.

Bár a különböző pszichológiai diszciplínák eredményei, amint már említettük, általában a pedagógiai pszichológia közvetítésével jutnak el a neveléstudományhoz, célszerűnek látszik külön is utalni e tudományágzatokra.

Nevelésünk céljának a mindenoldalúan fejlett személyiség kifejlesztéséhez értékes szempontokat nyújthat a *személyiséglélektan*.

A személyiséglélektan kétféle módon is segítheti a személyiség nevelési programjának eltervezését. Az egyik mód a mindenoldalúan fejlett személyiség pszichikai jegyeinek összegyűjtése, leírása, értelmezése, vonatkozásaik és kapcsolataik feltárása.

A másik mód, amellyel a személyiséglélektan segítheti a nevelő és oktató munka tervezését, a személyiségfejlődés általános tör-

vényeinek figyelembevétele a nevelő és az oktató munkában. KOVALJOV (é.n.) egyik munkájában felsorolja a személyiségfejlődés néhány törvényét:

1. a személyiség az életkörülményeknek megfelelően alakul;
2. a személyiség az ember aktív tevékenységének folyamatában fejlődik;
3. a személyiség fejlődésének tempója és minősége egyenes arányban van az emberi tevékenység sokoldalúságával és aktivitásával;
4. a személyiségfejlődés önszabályozás, „önmozgás” formájában megy végbe.

Ha ezeket a személyiségfejlődési törvényeket egybevetjük azokkal a legáltalánosabb személyiségvonásokkal, amelyeket ma a szocialista pedagógiában a mindenoldalúan fejlett személyiség kialakításával kapcsolatban a legfontosabbnak tartunk, akkor eljutunk néhány olyan lélektani szemponthoz, amelyeket a nevelési és az oktatási folyamatban szem előtt kell tartanunk.

Mivel a személyiség aktív tevékenység folyamatában alakul, nevelési és oktatási munkánkban nagyobb teret kell biztosítani a tanulók cselekvésének, aktivitásának. Felszámolva a régi iskola egyoldalú intellektualizmusát, amikor is az iskoláskorban a gyermek megismerő tevékenysége természetellenesen kivált és elkülönült a cselekvéstől, ma új, munkáltató, szocialista iskoláról beszélünk.

Ha a személyiség önszabályozás, önmozgás formájában fejlődik, akkor a nevelésnek és az oktatásnak is a legmesszebbmenően lehetővé kell tenni a tanulók öntevékenységet.

Az a tény, hogy e személyiségfejlődési törvények tökéletesen egybevágnak a biológia és kibernetika által hangsúlyozott önszabályozási (homeosztázis) elvvel, csak erősíti e törvények igazságát és jelzi az interdiszciplináris kutatások közti szükségszerű összhangot.

A nevelés és az oktatás tartalmának meghatározásában hasznos segítséget nyújthat a neveléstudománynak a *művelődéslelektan*.

Amíg a személyiséglelektan a nevelés céljából és annak jegyeiből kiindulva akarja megtervezni és levezetni a nevelés és az oktatás tartalmát, addig a művelődéslelektan mintegy reverzibilis műveletként, a művelődési tartalmakban levő nevelési lehetőségek feltárása útján mutatja meg a személyiség egyes tulajdonságainak és egészének kialakításához vezető utat.

A művelődéslelektan tanulmányozza az egyes művelődési területek és tartalmak pszichológiai hatását. Azt, hogy ezek a művelődési területek (tantárgyak), illetve tartalmak milyen pszichikai tevékenységeket hoznak mozgásba és ezen keresztül milyen pszi-

chikai erőket és képességeket fejlesztenek. Mindezeket ismerve, a művelődéslelektan segítségével eltervezhetjük, hogy az egyes művelődési területek, illetve tartalmak milyen pszichikai képességek fejlesztésével járulnak hozzá a mindenoldalúan fejlett személyiség kialakításához.

Mivel iskoláinkban ma helyet kapnak a munkaoktatás különböző formái, interdiszciplináris területként számolnia kell a neveléstudománynak a *munkalélektan* is. A munkalélektan igen sok és erőteljesen fejlődő kutatási részterülete közül a neveléstudományt a munkaoktatás pszichológia menetére vonatkozó vizsgálati eredmények érdeklik. Ilyenek: a munkakészségek kialakulásának pszichológiai mechanizmusa, a munkaműveletek racionalizálásának és optimalizálásának pszichológiai feltételei, az értelmi tevékenység szerepe a munkavégzésben, a technikai-konstruáló gondolkodás fejlődése és fejlesztése (SALAMON 1964). A politechnikai képzés korszerű megvalósításában a neveléstudomány minden bizonnyal sok értékes ösztönzést kaphat a rohamosan fejlődő munkalélektantól.

Építenie kell a neveléstudománynak a *differenciális lélektan* eredményeire is. A differenciális lélektan az egyéni pszichikai különbségekkel foglalkozó pszichológiai diszciplína s mint ilyen hozzájárulhat a nevelésben és az oktatásban jelentkező individualizálás és differenciálás idejének és mértékének tudományos meghatározásához. Jelenleg az már elfogadott, hogy a tanulók egyéni képességeinek és érdeklődésének megfelelően szükséges bizonyos fokú individualizálás (egyénhez szabott követelmények és tanulási ütem) és differenciálás (az oktatás tartalmának, tárgyainak érdeklődés szerint szétágaztatása illetve választhatósága). Erősen vitatott és tudományosan kevésbé eldöntött kérdés az, hogy mikor mely életkorban kezdődjék ez és milyen mértékű legyen. Az előbbinél gondolni kell arra, hogy a túl korai individualizálás és differenciálás, mielőtt a képességek kibontakozását reálisan megítélhetnénk, igazságtalan szelekciót eredményezhet; a korai differenciálás viszont ki nem forrott érdeklődésre építve a később kifejlődő és talán döntőbb érdeklődési irányok kialakulásának akadályozója lehet. Az eddig kialakult szelektáló rendszereket (a francia „orientation”-t és az angol „11-plus examination”-t) kritikusán kell kezelnünk, mivel ezek társadalmi egyenlőtlenségeket rögzítenek, s nem teszik eléggé lehetővé a valóban képességek szerinti, igazán demokratikus tehetség gondozást. Nekünk, mivel a hátrányos helyzetű tanulók számára is biztosítani akarjuk az optimális, képesség szerinti fejlődést, a differenciális lélektan is segítségül hívja, új és demokratikus szellemű vizsgálatokkal kell e kérdések tudományos megoldását megközelíteni.

Sokat ígérő interdiszciplináris kapcsolatokat dolgozhat ki a neveléstudomány a *szociálpszichológiával* (HIEBSCH—VORWERG 1967, PATAKI 1969).

Mivel a szocialista pedagógia egyik fő feladata a közösségi nevelés — alapvető szerkezeti formája és módszere is a közösség — a közösség pszichológiai vizsgálata felbecsülhetetlen segítséget nyújthat a neveléstudomány számára. Bár a szociálpszichológia ismert irányzatai (MORENO szociometriája, K. LEWIN „training group” módszere, a Mayo-féle „human relations”, a kiscsoport-kutatás stb.) a polgári társadalom körülményei közt alakultak ki, fejlődőben és kibontakozóban vannak a marxista szociálpszichológia körvonalai is. Különösen tanulságosak lehetnek e kutatásokból a neveléstudomány számára az alábbi problémák: a közösségi tevékenységben jelentkező többleterő (MARX 1955) pedagógiai kiaknázása; a társas kooperáció különböző módjainak beépítése az oktatási és a nevelési folyamatba; a kollektíva teljesítményt fokozó hatásának (brainstorming, OSBORN 1953) és az együttes élménynek (MÉREI 1947) pedagógiai felhasználása; az elsődleges közösségek (MAKARENKO 1949) illetve a „reference group”-ok pedagógiai jelentősége; a közösségi struktúrák, szerepek alakulása az iskolai közösségekben; az iskolai közösségekben érvényesülő kohézió és normarendszer; az iskolai közösségek rendszere és azok működési mechanizmusa (kommunikáció, döntések, hagyományok, autosztereotip) stb. A szociálpszichológia kísérletezte ki a pedagógiai vezetési különböző stílusait (LEWIN—LIPPITT—WHITE 1939) és tette lehetővé a pedagógus—tanuló viszony új, tudományos igényű vizsgálatát is.

A szociálpszichológia nagy felületen érintkezik a *szociológiával* (KULCSÁR 1969, HEGEDŰS 1961) és annak pedagógiai ágazatával: a *pedagógiai szociológiával* (PATAKI 1963). A pedagógiai szociológia a pedagógiai valóság szociológiai tényezőinek (társadalmi környezet, rétegződés, az iskola társadalmi funkciója és kapcsolatai, a családi nevelés szociológiai meghatározói stb.), feltárásával lehetővé teszi az iskolai pedagógiai tevékenység reális, az adott társadalmi feltételekhez szabott tervezését, szervezését és irányítását. A polgári szerzők műveit (WEISZ 1957—58, MUSGRAVE 1967, BELL 1962, OGBURN—NIMKOFF 1964) itt is megfelelő kritikával kell felhasználnunk.

A *társadalomtudományok* mindegyike valamilyen formában szempontokat és ösztönző támogatást nyújthat a neveléstudományi kutatásokhoz.

A *történettudomány* főként módszereivel és szemléletmódjával segítheti a pedagógiai jelenségek történeti megértését.

A *történelmi materializmus* tanította meg a neveléstudományt arra, hogy a nevelés céljait és feladatait az adott kor társadalmi viszonyai határozzák meg és csak ennek ismeretében, erre építve lehet a pedagógiai tevékenységet reálisan tervezni. A történet-tudomány természetesen a neveléstörténelem révén kerül közvetlen kapcsolatba a neveléstudománnyal. A pedagógiai jelen és jövő tudatos és tudományosan átgondolt tervezésében a marxista neveléstörténet komoly segítők lehet.

A *nyelvtudomány* eredményeit — mivel a nyelv mint kommunikációs eszköz a pedagógiai folyamatban is alapvető szerepet játszik — a neveléstudományban is érdemes figyelemmel kísérni. A nyelv információközvetítő funkciója és közösséglélektani hatása is sok pedagógiai vonatkozást tartalmaz. Mint interdiszciplináris közvetítő tudomány, említést érdemel itt a *pszicholingvisztika*.

Az *irodalomból* és az *irodalomtudományból* is sok gondolatot és eszmét meríthet a neveléstudomány, valamint a *művészetekből*, és a *művészetek történetéből* is. A pedagógia céljait és eszményeit ti. az irodalom és a művészet különös élményszerűséggel tudja ábrázolni. Hasonlóképpen felhasználhatók a hatékony pedagógiai eljárások sorában a nagy érzelmi hatású és cselekvésre ösztönző irodalmi és művészeti alkotások. E pedagógiai alkalmazások elméleti feldolgozásánál a neveléstudomány szükségszerűen lép interdiszciplináris kapcsolatba az irodalom- és művészetek elméletével, illetve történetével.

Külön kell még szólnunk a neveléstudomány egyik új interdiszciplináris ágáról: az *oktatásgazdaságtanról* (Az oktatás gazdaságossága, 1966). Az oktatásgazdaságtan egzakt módon mutatja ki az iskolázás és az iskolai végzettség anyagi kihatásait a termelékenység emelkedésében és a racionális iskolarendszer tervezéséhez és szervezéséhez elvi, tudományos segítséget nyújt. Ha figyelembe vesszük, hogy a szakemberek szakmai felkészültsége a gazdasági fejlődés egyik legfőbb tényezője (SARKADI 1967), akkor az oktatásgazdaságtan a jövő neveléstudományában minden bizonnyal jelentős szerepet játszik majd (Az oktatástervezés, 1968).

Ősi kapcsolatok fűzik a neveléstudományt a filozófiához, főként az etikához, az esztétikához, a logikához és az ismeretelmélethez. Az *etika* a nevelés célrendszerének a kidolgozásában fontos segéd-tudománya a neveléstudománynak.

A marxista etika (SISKIN 1964) nemcsak az erkölcs általános elveit elemzi, de felvázolja a kommunista ember legfőbb erkölcsi tulajdonságait és ezzel közvetlenül is hozzájárul a nevelés céljainak és eszményeinek tudományos igényű megfogalmazásához. Az erkölcsi nevelés fő feladatait ezen etikai embereszmény lényeges vonásaiból vezethetjük le.

Az *esztétika*, a művészi szép filozófiai elmélete, az esztétikai nevelés elvi megalapozásában nyújt támogatást a neveléstudománynak. Az interdiszciplináris összekötő vizsgálatok a neveléstudomány irányában még viszonylag kevésbé kidolgozottak.

Igen jelentős az *ismeretelmélet* és a logika szerepe a korszerű oktatási és képzési formák kidolgozásában (KELEMEN 1970). Az ismeretelmélet általános elvi útmutatást ad az oktatási folyamat helyes értelmezéséhez (NAGY S. 1970). A logika viszont a maga különböző ágaiban (formális, dialektikus, matematikai) más-más módon segíti a tananyag logikai-strukturális elemzését, az oktatás menetének racionalizálását, avagy a neveléstudomány elméleti kérdéseinek szerkezeti-logikai ábrázolását, vagy modellálását. Eddig leginkább a *formális logika* hagyományos kategóriáit alkalmazta a neveléstudomány. Újabban egyre inkább igényé kezd válni az oktatás tartalmát és a tanulók értelmi fejlődését is figyelembe vevő logikai rendszer kiépítése. Ezt a dialektikus logika egyik változataként *pedagógiai logikának* is nevezik (KELEMEN 1970). Az új, felfedezett, kutató oktatási módszerek viszont a „felfedezés” logikájának kidolgozását sürgetik (RAMUL 1962).

Igen sokat remélhetünk a rohamosan fejlődő *matematikai logika* pedagógiai alkalmazásaitól (ITELSZON 1967, LANDA 1969), főként a didaktikai problémák egzakt leírása és formalizált elemzése terén.

A nevelés célrendszerének meghatározásában az etikán kívül sok segítséget adhat a neveléstudománynak az egyre izmosodó marxista *személyiségelmélet* (LICK 1969). A nevelés céljának, a mindenoldalúan fejlett személyiségnek a helyes értelmezésében nem nélkülözhetjük a marxista ember-koncepció alapvető tételeit: az ember lényegi erőinek a tevékenységben való tárgyiasulására, a személyiség aktivitására és struktúrájára vonatkozó marxista tanításokat.

Az interdiszciplináris területek ezen vázlatos felsorolása is érzékelteti talán, hogy milyen hallatlanul nagy lehetőségeket és milyen szédületes távlatokat nyitnak meg a neveléstudomány előtt a különböző tudományok új eredményei és kutatási módszerei. E lehetőségekkel élni tudni, nem kis felelőssége és gondja a neveléstudomány művelőinek. Rendkívül sokoldalú képzettség, folytonos önnevelés, rendkívüli fejlődőképesség és szüntelenül megújuló egészséges forradalmiság kell hogy jellemezze a neveléstudomány művelőit. Mindezekon kívül az eddiginél sokkal szervezettebb összefogás, kollektivitás és racionális munkamegosztás lenne szükséges a kutatások végzésében éppen úgy, mint az önképzésben.

Az interdiszciplináris kapcsolatok ápolása terén ezért megfelelő tudományszervezési intézkedések foganatosítása is fontos lenne.

A dilettantizmus elkerülése érdekében minél több természet-tudományos, matematikai, műszaki és orvosi alapképzettséggű szakembert kellene bevonni a neveléstudományi kutatásokba, illetőleg ilyen szakképzettség megszerzését lehetővé tenni pedagógiai szakemberek számára.

Komplex szakbizottságokat lehetne létrehozni az egyes határterületek művelőiből. Ezek végezhetnék a kutatások koordinálását és szakmai ellenőrzését.

Szorgalmazni lehetne a határtudományokon folyó kutatásokban a különböző szakemberek együttműködését (komplex kutatások).

Közös szimpozionokat kellene szervezni az interdiszciplináris problémakörök megvitatására a különféle tudományok specialistáinak részvételével.

Az interdiszciplináris kapcsolatok elevenen tartása és az ilyen jellegű kutatások intenzív folytatása hatalmas feladatokat ró a neveléstudományra. Ezeket a nehéz, de mégis biztató távlatokat ígérő feladatokat hazai neveléstudományunk, kevészámú kutatóintézetekkel és káderrel rendelkezvén, csak nagy tervszerűséggel és szervezethez, valamint kollektív együttműködéssel oldhatja meg. Az V. Nevelésügyi Kongresszus alkalmából e területen különösen fontos volt feladataink gondos megfogalmazása és erőink számbavétele.

I R O D A L O M

ANANJEV, B. G. 1967: A modern pedagógiai antropológia és az ember ontogenetikai sajátosságai. *Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 872—892. old.

Az oktatás gazdaságossága 1966; A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, Bp. 95. old.

Az oktatás tervezése 1968; Tanulmányok. UNESCO. Tankönyvkiadó, Bp. 221. old.

ÁDÁM Gy. 1969: Érzékelés, tudat emlékezés . . . biológusszemmel. *Medicina*, Bp. 234. old.

BELL, R. R. 1962: *The Sociology of Education*. Dorsey, Homewood, Ill.

BERNSTEIN, N. A. 1965: A fejlődés új vonalai a fiziológiában és ezek kapcsolata a kibernetikával. Filozófiai problémák a magasabbrendű idegműködés fiziológiájában és a pszichológiában. Akadémiai Kiadó, Bp. 366—395. old.

BESZPALKO, V. P. 1968: Információs pszichológia és didaktika. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, Bp. 87. old.

CLAPARÈDE, E. 1915: *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia*. (Ford. WESZELY Ö.) Néptanítók könyvtára, Lappel, Bp. 49—50, 255. old.

CLAUSS, G.—HIEBSCH, H. 1964: *Gyermekpszichológia*. Akadémiai Kiadó, Bp. 372. old.

Der programmierte Unterricht in den USA heute. (Hrg. L. Issing.) *Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen, Reihe C.: Berichte. Band 7*. Verlag Beltz, Weinheim und Berlin, 1967, 135. old.

- ENGELS, F. 1949: Feuerbach és a klasszikus német filozófia felbomlása. Marx—Engels Vél. Művek, II. 327. old.
- FARKAS J. 1968: A felsőoktatás tudományrendszertani alapjai. Felsőoktatási Szemle, 2—3, 65—71, 129—135. old.
- GALPERIN, P. JA. 1959: Razvitie iszsledovanija po formirovaniju umstvennih dejsztvij. Pszich. nauka. I. Izdat. APN. Moszkva, 441—468. old.
- GRASYÁN E. 1967: A tanulás alapvető elméleti problémái, paradoxonai és azok idegéletteni feloldása. Pedagógiai Szemle, 10. 893—914. old.
- GREGORI, H. 1964: Über di Rolle der Kybernetik im Lehr- und Lernprozess. Institut für Fachschulwesen, Karl-Marx Stadt, 63. old.
- HEGEDŰS A. 1961: A modern polgári szociológia és a társadalmi valóság. Bp. HIEBSCH, H.—VORWERG, M. 1967: Bevezetés a marxista szociálpszichológiába. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 350. old.
- HELSON, L. B. 1962: Iszledovanije zakonomernosztej obucsenija i voszpitanija metodami matematiceszkjoj statistiki. Szovj. Ped. 10. 109—124. old.
- ITELSON, L. B. 1967: Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp. 300. old.
- JAMES 1909: Lélektani előadások tanítók számára. Lampel, Bp.
- KELEMEN L. 1966: A pedagógiai kísérletezés néhány elvi kérdése. Társadalmi Szemle, 3. sz. 86—96. old.
- KELEMEN L. 1967: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp. 391. old.
- KELEMEN L. 1970: A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Bp. 432. old.
- KLAUS, G. 1966: Kibernetika és társadalom. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 415. old.
- KOSKENNIEMI, M. 1969: Principles in building a research model for empirical investigation of the instructional process. International Congress Warsaw. Discussions in groups.
- KOSZTJUK, G. 1956: A gyermek fejlődése és nevelése közti kölcsönös viszonyról. Szovj. Ped. 12. sz.
- KULCSÁR K. 1969: Az ember és társadalmi környezete. Gondolat, Bp. 372. old.
- LANDA, L. N. 1963: A matematikai logika és az információs elmélet alkalmazása egyes oktatási problémákra. Magyar Pszichológiai Szemle, 1. sz. 76—98. old.
- LANDA, L. N. 1964: Pedagógia és kibernetika. Köznevelés, 17. sz. 664—677, 18. sz. 701—706. old.
- LANDA, L. N. 1966: Az algoritmusok és a programozott oktatás. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, Bp. 89. old.
- LANDA, L. N. 1969: Algoritmizálás az oktatásban. Tankönyvkiadó, Bp. 339. old.
- LEONTYEV, A. N.—GALPERIN, P. JA. 1964: Teorija uszvoenija znanij i programirovanoe obucsenie. Szovj. Ped. 10. sz. 56—65. old.
- LEWIN, K.—LIPPITT, R.—WHITE, K. 1939: Patterns of Agressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. Journal of Psych. 10
- LICK, J. 1969: Személyiség és filozófia. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 242. old.
- MAKARENKO, A. Sz. 1949: Válogatott pedagógiai tanulmányok. Új Magyar Könyvkiadó, Bp. 2. kiadás, 75. old.
- MARX, K. 1955: A tőke. I. Szikra, 940. old.
- MENCINSZKAJA, N. A. 1958: Pszichologija primenenija znanij k reseniju ucsebnih zadacs. Izdot. APN. Moszkva
- MENCINSZKAJA, N. A. 1961: Az ismeretek alkalmazásának pszichológiája

- a tanulók iskolai gyakorlatában. Magyar Pszichológiai Szemle, 3. sz. 277—286. old.
- MENCINSZKAJA, N. A.—KALMIKOVA, Z. J.—JAKOBSZON, P. M. 1964: Az ismeretek alkalmazása a tanulók iskolai gyakorlatában. Akadémiai Kiadó, Bp. 138. old.
- MÉREI F. 1947: Az együttes élmény. Officina, Bp. 64. old.
- MUSGRAVE, P. W. 1967: The Sociology of Education. London, Methuen, 278. old.
- NAGY S. 1963: A neveléstudomány rendszertani problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 9—40. old.
- NAGY S. 1970: A lenini ismeretelmélet és a modern didaktikai koncepció. Magyar Pedagógia. 1. sz. 1—12. old.
- NEUMANN J. 1964: A számológép és az agy. Gondolat, Bp. 130. old.
- OGBURN, W. F.—NIMKOFF, M. F. 1964: A Handbook of Sociology. Routledge-Kegan, London, 644. old.
- OSBORN, A. F. 1953: Applied Imagination. Scribner, New York, 317. old.
- PATAKI F. 1964: Pedagógia és szociológia. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 241—280. old.
- PATAKI F. (szerk.) 1969: Csoportlélektan. Gondolat, Bp. 414. old.
- RAMUL, K. N. 1962: Pszichológiája műslenija i problema voszpitanija műslenija. Vopr. Pszih. 1. 45—52. old.
- SALAMON J. 1964: Gyermekek gondolkodása a cselekvésben. Akadémiai Kiadó, Bp. 316. old.
- SARKADI L. 1967: Gondolatok az oktatás korszerűségéről. Köznevelés, 6. sz. 222—224. old.
- SISKIN, A. F. (szerk.) 1964: Marxista etika. Olvasókönyv. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 523. old.
- STEINBUCH, K. 1963: Automat und Mensch. Berlin—Göttingen—Heidelberg
- STOLUROW, L. M. 1962: Teaching by Machine. Washington
- SZENT-GYÖRGYI A. 1966: A tanítás és a bővülő tudás. Fizikai Szemle, 3. sz.
- TALIZINA, N. F. 1966: Az értelmi tevékenységek szakaszos formálásának elmélete és a programozott oktatás. Magyar Pedagógia, 3—4. sz. 296—305. old.
- TALIZINA, N. F. 1967: A programozott tanítás pszichológiai-pedagógiai problémái az irányítás általános elméletének megvilágításában. Magyar Pedagógia. 1. sz. 77—89. old.
- WEISS, K. 1957—59: Abriss der pädagogischen Soziologie. Verlag Klinghart, Bad Heilbrunn, I—II. köt.
- WESZELY Ö. 1932: Bevezetés a neveléstudományba. Eggenberger, Bp. 451 old.

Келемен, Ласло

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ

Автор статьи прежде всего подвергает анализу влияние на педагогику процесса интеграции в развитии наук и расширения интердисциплинарных связей наук. Рассматривается процесс исторического формирования т. н. вспомогательных дисциплин педагогики — ее первые интердисциплинарные связи. Затем автор пытается выделить те принципы, на основе которых результаты, полученные другими отраслями науки, поддаются правильному истол-

кованию и могут быть включены в систему педагогики. Указывается на поверхностные и ошибочные формы интердисциплинарных «заимствований». Затем, автором дается перечень основных интердисциплинарных связей педагогики (математика, техника, биология, психология, общественные науки, философия). Подробно рассматривается плодотворное влияние на педагогику кибернетики (программирования) и психологии. Наконец, автор перечисляет те перспективные задачи, которые стоят перед представителями педагогических наук в области развития интердисциплинарных связей.

Kelemen, László

INTERDISCIPLINARY QUESTIONS OF PEDAGOGY

In the first part of the study the bearing of the integrating process observable in the development of sciences, and that of the expanding interdisciplinary relations on pedagogy is analyzed. The development of the so-called auxiliary sciences, the first interdisciplinary connections of pedagogy is outlined. Then the principles are treated on the basis of which the results achieved in other fields can be appropriately interpreted and organically built into the system of educational science. The superficial and incorrect forms of interdisciplinary 'transfers' are pointed out. Then the main interdisciplinary relations of pedagogy are treated, one by one, according to the complexity of structures implied (mathematics, technical-, biological-, psychological- and social sciences, philosophy). The fruitful effect exercised by kibernetics (programming) and by psychology on pedagogy are demonstrated in greater detail. Finally the long-term tasks awaiting educational science and its researchers as regards the promotion of interdisciplinary relations are pointed out.

A NEVELÉSTÖRTÉNET KUTATÁSI TERÜLETEINEK ÉS
INTERDISZCIPLINÁRIS KAPCSOLATAINAK RENDSZERE

A marxista neveléstörténetírás első évtizedeiben (mind a Szovjetunióban, mind más országokban, így hazánkban is) a fő feladat a marxista szemléletű neveléstörténeti kutatás megalapozása volt. Ez egyrészt azt jelentette, hogy újra kellett értékelni a neveléstörténetírás addigi eredményeit (kimutatva, hogy a művelődésért folyó harc mindenkor szerves része volt az osztályharcnak, kimutatva az idealista és materialista tendenciák harcát a pedagógiai gondolkodásban stb.), másrészt azt, hogy fel kellett dolgozni olyan témaköröket, amelyeket a korábbi történetírás elhanyagolt (az elnyomott osztályok művelődési törekvései, nem kellőképpen méltányolt haladó polgári pedagógiai rendszerek, a szocialista nevelés története stb.). E munkálatok során a marxista neveléstörténetírás jelentős részletkutatásokat eredményezett és figyelemre méltó szintéziseket hozott létre. Bár a nevelés történeti fejlődési folyamatának dialektikus materialista feldolgozása végső soron sohasem tekinthető befejezettnek, hiszen az újabb eredmények újabb feladatokat szülnek, a kutatások eddig elért szintjén *lehetővé* válik, hogy a neveléstörténeti kutatók a korábbiaknál nagyobb figyelmet szenteljenek a neveléstörténetírás elméleti és metodológiai kérdéseinek. E lehetőség kihasználását azonban két tényező sürgetően *szükségessé* is teszi. Az egyik: a tudományelmélet és a tudományos kutatások módszertana az utóbbi időben a társadalomtudományok és ezen belül a történettudomány terén is jelentős új eredményeket produkált, e fejlődéssel a neveléstörténetnek is lépést kell tartania. A másik: a neveléstudomány fejlődésének jelenlegi szakaszában bizonyos tekintetben újszerű kérdésfeltevéssel fordul a neveléstörténet felé, és a neveléstörténetírásnak képessé kell válnia arra, hogy válaszoljon ezekre a kérdésekre.

Ezek a tényezők a neveléstörténeti kutatást arra készítetik, hogy új módon nyúljon tárgyához, ne elégedjék meg a nevelés történeti fejlődési folyamatának rekonstruálásával és értelmezésével, hanem fokozott mértékben feltárja az e folyamatban ható törvényszerűségeket. A feladat a neveléstörténetírásban is hasonló módon je-

lentkezik, mint a történettudományban. „Marxista és polgári történészek egész sorát — a történeti művek olvasóközönségéről nem is beszélve — még ma sem annyira a történeti valóság lényegének tudományos megragadása, mint inkább a múlt többé-kevésbé művészi igényű megelevenítése csábítja, holott az általános tudományelméleti fejlődés egyenesen azzal az igénnyel lép fel a történetírással szemben is, hogy a maga módján és a maga területén tudományos »egzaktságra«, azaz törvényszerűségeket feltárására és megállapításainak objektív, lehetőleg mennyiségi ellenőrizhetőségére törekedjék.”¹

A neveléstörténetírás elméleti kérdései széles skálájú problematikájából e helyütt csupán a neveléstörténet kutatási területeinek és interdiszciplináris kapcsolatainak, valamint egyes, ezekből következő metodológiai konzekvenciáknak a felvázolására szorítkozunk.

A neveléstörténeti alap kutatások belső struktúrája

A neveléstörténetírás egyik alapvető problémája — szinte kialakulása óta —, hogy a nevelés történeti fejlődési folyamatának különböző típusú jelenségeit együttesen kívánja feldolgozni. E folyamat azonban korántsem egytípusú, abban az összefüggések különféle láncolatai különböztethetők meg. A neveléstörténetre is vonatkoztatható M. A. BARG szovjet történész kritikája: „A történeti kutatások végtelen egyoldalúsága, pontosabban azok logikai 'egyformasága' . . . abból adódik, hogy a társadalmi összefüggések *különléle típusú* 'csomópontjait' mi *azonos típusú* logikai módszerek segítségével vesszük vizsgálat alá. . . . Az effajta egytípusúság nemcsak hogy nem folyik a történelem materialista felfogásából, hanem azzal kiáltó ellentétben áll.”²

Egy korábbi tanulmányunkban megkíséreltük elhatárolni a nevelés történeti fejlődési folyamatának „összetevőit”.³ E folyamatban három egymástól jól megkülönböztethető összetevő különböztethető meg: 1. a nevelés tényleges gyakorlatának története, 2. a nevelési intézmények és a neveléspolitikai története, 3. a nevelési elméletek, illetve a neveléstudomány története. Bár eme összetevők között szoros kapcsolat áll fenn, amely mind bizonyos összefonódásokban, mind pedig bizonyos függőségi viszonyokban jelentkezik,⁴ e három különböző típusú folyamat mégis elhatárolandó egymástól. Különösen a neveléstörténeti összefoglaló művek küzdenek azzal, hogy egy-egy korszakon belül az egymáshoz képest fázistolódást mutató folyamatok együttes tárgyalása rendkívüli ne-

hézségekbe ütközik és éppen a történeti fejlődés dialektikájának kimutatását gátolja. Sokszorosan jelentkeznek ezek a nehézségek a periodizációs problémáknál.⁵

Kézenfekvőnek látszik tehát, hogy a neveléstörténeten mint komplex folyamaton belül megkülönböztessük azokat a részfolyamatokat („összetevőket”), a modern tudományelmélet terminológiájával élve: rendszereket, amelyek az egészen belül — éppen a társadalmi összefüggések rendszerén belüli eltérő típusú kapcsolódásaik folytán — viszonylagos autonómiával rendelkeznek. A már idézett BARG írja: „*A funkcionális struktúra szempontjából a társadalmat úgy kell tekintenünk, mint hierarchikusan (bázistól felépítmény felé haladóan) összekapcsolt, belső struktúrájuk szerint különböző minőségű rendszerek összességét.* E rendszerek mindegyikét, miközben az adott formáció általános törvényeinek alapján funkcionálnak, e törvények nemcsak szabályozzák, *hanem a rendszer önmaga is szabályozza magát,* azaz (az általános adottság keretei között) bizonyos — a hierarchiában elfoglalt helyzetéből, és következőképp bonyolultsági, közvetítési fokától függő — *funkcionális autonómiával* is rendelkezik. Csak ezért tudjuk felfedezni — a formáció alaptörvényeinek határkeretein belül — a formációt alkotó egyes rendszerek törvényszerűségeit, amelyeket mindenekelőtt ki kell puhatolni. Igaz, hogy e törvényszerűségek egymással bizonyos fokú korrelációban vannak, de csak bizonyos fokban, mert egyébként teljesen különféle típusúak, különböző minőségűek, mint azok a rendszerek is, amelyeket „szabályoznak”.⁶

Bár a neveléstudomány fejlődése, a nevelési intézményrendszer és neveléspolitikai fejlődése, valamint a nevelés tényleges gyakorlatának fejlődése között minden társadalmi-gazdasági formációban különféle kölcsönhatások jelentkeznek, e folyamatok mégis viszonylag önálló rendszerekként funkcionálnak. A neveléstudomány fejlődése mindenekelőtt a korszak ideológiai és tudományos fejlődéséhez kapcsolódik. Neveléstudomány és neveléspolitikai között mindenkor van kapcsolat, amennyiben utóbbi segítheti vagy gátolhatja előbbi fejlődését, előbbi kutatási eredményei többé vagy kevésbé kamatozódhatnak a nevelési intézményrendszer struktúrájában, egyik sem függvénye azonban a másiknak. A neveléstudomány befolyásolja ugyan a nevelés tényleges gyakorlatát, de korántsem határozza meg azt, mint ahogyan a neveléstudomány sem korlátozódhat soha az adott korszak tényleges nevelési gyakorlatának elméleti általánosítására. A nevelési intézményrendszer és a neveléspolitikai ugyan mindenkor bizonyos kereteket és feltételeket jelent a nevelés tényleges gyakorlata számára, utóbbi fejlődését azonban helyileg és társadalmilag számos egyéb tényező

is befolyásolja. Bár nemcsak a neveléstudomány és a neveléspolitikai, hanem a nevelési gyakorlat is felépítmény jellegű jelenség, a társadalom termelési viszonyai a nevelés tényleges gyakorlatát közvetlenebbül határozzák meg, mint a társadalom politikai-jogi, illetve ideológiai felépítményébe szervezesebben beilleszkedő nevelési intézményrendszereket, neveléspolitikai rendszereket, pedagógiai rendszereket. A három folyamat („összetevő”, „rendszer”) között lényegében minden korszakban különféle fáziseltolódások állapíthatók meg, amelyek okai csak az osztársadalmi összefüggések ismeretében fedhetők fel.

A nevelés történeti fejlődési folyamatának komplex voltából azonban nemcsak az következik, hogy e komplex folyamaton belül meg kell különböztetnünk az azt alkotó részfolyamatokat, hanem az is, hogy a nevelés történeti fejlődési folyamata egészében és egyes részfolyamatai külön-külön különböző szinteken és számtalan vonatkozásban kapcsolódnak a társadalom életéhez. Ez a tény már önmagában szükségessé teszi, hogy a neveléstörténet támaszkodjék a többi társadalomtudomány kutatási eredményeire.

A neveléstörténet és más tudományok

Az a körülmény, hogy a nevelés történeti fejlődési folyamata mélyen beleágyazódik a társadalom életébe, hogy a nevelés sokoldalú kapcsolatban áll a legkülönbözőbb társadalmi jelenségekkel, objektív alapot teremt a neveléstörténet interdiszciplináris kapcsolatainak kialakításához.

A neveléstörténeti kutatások az eddigiekben is figyelembe vették más tudományok kutatási eredményeit. A tudományok általános fejlődése, nem utolsósorban új kutatási területek kialakulása azonban minden tudomány, tehát a neveléstörténet számára is szükségessé teszi, hogy *időről időre újjal felülvizsgálja helyét és kapcsolatait a tudományok rendszerében.*

Történettudomány

Abból a körülményből, hogy a neveléstörténet történeti jellegű tudomány, következik, hogy kutatásainak messzemenően támaszkodnia kell a *történettudomány* kutatási eredményeire. A történettudománnyal való *általános* kapcsolaton túlmenően azonban a neveléstörténeti kutatások *konkrét* forrásaiként azok az egyes történeti tudományok szolgálnak, amelyek valamely jelenségcsoport fejlődését tárják fel.

Közülük elsősorban a *művelődéstörténetet* kell említeni, amely hagyományosan is a neveléstörténet és a történettudomány egyik leggyakoribb érintkezési pontja. A művelődéstörténeti kutatások szélesebb horizontba ágyazzák a neveléstörténet problematikáját s ezért az ez irányú marxista kutatások felélénküléséből az utóbbi is profitálhat.⁷

Ugyancsak hagyományosnak tekinthető a neveléstörténet és a *filozófiatörténet* kapcsolata. E kapcsolat mindenekelőtt abból ered, hogy a pedagógiai gondolkodás a filozófia keretei között alakult ki, s habár a XVII. század táján a pedagógia mint tudomány önállósult, a pedagógia továbbra is a filozófiával szoros kapcsolatban fejlődött. Az újkor jelentős pedagógiai gondolkodói sok esetben filozófusok is voltak, s ez nemcsak a XVII. századi COMENIUSRA és LOCKE-ra, a XVIII. századi HELVETIUSRA, DIDEROT-ra, ROUSSEAU-ra vonatkozik, hanem a XIX. századi HERBARTRA és SPENCERRE, sőt a XX. századi DEWEY-ra is. A személyi összefonódásokon túl, az önállósult pedagógia par excellence képviselői is elsősorban filozófiai iskolázottságúak voltak és a pedagógia különböző irányzatai különböző filozófiai irányzatokhoz kapcsolódtak. A pedagógiatörténet (tehát a nevelési elméletek, illetve a neveléstudomány története) és a filozófiatörténet kapcsolata ebben a vonatkozásban logikusan következik a fejlődés sajátosságaiból, és kedvezően befolyásolja a neveléstörténet fejlődését. Kevésbé kedvezőnek tekinthető azonban a neveléstörténet szempontjából a polgári neveléstörténetírásnak az a gyakorlata, amely a filozófiatörténetet tekinti a neveléstörténet (pedagógiatörténet) modelljének. A neveléstörténetnek a filozófiatörténet analógiájára való feldolgozása joggal váltotta ki polgári pedagógusok kritikáját is,⁸ ha álláspontjukkal, amely eme analógia kudarcát lényegében a neveléstörténet felszámolásával kívánja megoldani, nem érthetünk is egyet.⁹

A pedagógia önálló tudománnyá válásával a pedagógiai gondolkodás nemcsak kiszabadult az ancilla philosophiae szerepköréből, hanem fokozatosan kibővült interdiszciplináris kapcsolatainak köre is. A differenciálódó filozófiai diszciplinákon (logika, gnoszeológia, etika) túlmenően a XIX. századtól egyre nagyobb mértékben támaszkodik a neveléstudomány a pszichológia, szociológia, biológia eredményeire, a XX. században pedig ezeknek a kapcsolatoknak a köre tovább bővült. Mindebből következik, hogy a neveléstudomány története aligha dolgozható fel a *tudománytörténet* eredményeinek felhasználása nélkül. Csak a pedagógiatörténetnek a tudománytörténettel való egybevetése ad lehetőséget annak elemzésére, hogy a neveléstudomány fejlődése mennyire tartott lépést a különböző korszakokban más tudományok fejlődésével, hasznosította-e a

többi tudomány kutatási eredményeiből adódó konzekvenciákat és a tudományos kutatás metodológiájának új módszereit és eljárásait. A neveléstudomány története és az általános tudománytörténet eme kapcsolatán túlmenően azonban a tudománytörténet eredményei a neveléstörténetben más vonatkozásban is kiaknázhatók. Az oktatás tartalmának történetére (tanterv- és tankönyvtörténetre) vonatkozó vizsgálatok aligha nélkülözhetik e folyamatnak a tudományos fejlődés folyamatával való egybevetését, de a neveléstudomány más problémakörei fejlődéstörténetének feldolgozása során is szükségessé válhat a probléma tudománytörténeti aspektusból való elemzése.

Ezzel kapcsolatban kell szólni a neveléstörténet és a *technikatörténet* összefüggéseiről. Ez egyrészt ugyancsak az oktatás tartalmának történetével kapcsolatos vizsgálatok terén jelentkezik (milyen mértékben és ütemben követte az oktatás tartalma a technika új vívmányait és az ezek alapjául szolgáló természettudományi felfedezéseket), másrészt viszont abban a vonatkozásban, hogy az oktatás segédeszközei milyen mértékben tartottak lépést a változó technika nyújtotta lehetőségekkel.

Talán a neveléstörténész számára is megszívlelendők MARC BLOCH, haladó francia történész szavai: A technika fejlődése „azt tanítja, hogy a történész, ha igazán meg akarja érteni az embert, neki is mesteremberré kell válnia; hogy legalább annyira, vagy még inkább, mint a szónokias és egyben hamisan arisztokratikus hagyomány számára ismerős tárgyak, megérdemli figyelmünket a legegyszerűbb eszköz, a legszerényebb iparossegéd találékonyága; hogy a csatáról fegyver nélkül, a parasztról eke nélkül, az egész társadalomról a munkaeszköz nélkül beszélni hiábavaló fellegekben járás.”¹⁰

Míg az előbb említett történeti diszciplínák elsősorban a neveléstudomány története, illetve az oktatástörténet szempontjából lényegesek, a nevelés történeti fejlődési folyamata egészének vonatkozásában szolgálnak fontos adalékokkal a *gazdaságtörténet* eredményei. A neveléstörténet és a gazdaságtörténet kapcsolata oly sokrétű, hogy azt inkább csak példák segítségével lehet megközelíteni. Saját, az angol infant school kialakulására és kezdeti fejlődésére vonatkozó kutatásaim során¹¹ a gazdaságtörténeti források adtak lehetőséget a munkásosztály gyermekei XIX. század eleji helyzetének feltárásához, gazdaságtörténeti (és ezen belül bértörténeti) elemzések alapján lehetett megállapítani, hogy a munkásosztály mely rétegei adhatták gyermekeiket a dame schoolokba, a gazdaságtörténet eredményeinek felhasználása adhatott választ arra a kérdésre, hogy miért kapcsolódtak a kisgyermekek napközi

gondozására irányuló első kezdeményezések a kötés tanításához, vagy miért volt másutt az ilyen kezdeményezésnek csak időszakos jellege, milyen okok húzódnak meg OWEN New Lanark-i tevékenységének sikeres és kevésbé sikeres időszakai mögött, miért karolta fel az angol liberális burzsoázia az infant school elterjesztését, milyenek voltak az első infant schoolok tanítóinak kereseti lehetőségei és milyen volt ezeknek az intézményeknek az anyagi ellátottsága stb.¹² Aligha képzeltető el marxista neveléstörténeti kutatás, amely figyelmen kívül hagyja a gazdaságtörténetből eredő neveléstörténeti konzekvenciákat.

A neveléstörténet szempontjából különös figyelmet érdemelnek azok a kutatások, amelyek a *társadalomtörténet* terén folynak. „A társadalomtörténet mint tudomány — írja ALBERT SOBOUL francia marxista történész — mindenekelőtt a gondolkodó lények hangulatát, akaratát tükrözi. . . . De milyen emberről van szó? Nem a specifikus és megkülönböztető tulajdonságokkal rendelkező individuumból; a társadalomtörténetnek meghatározott társadalmi csoporthoz tartozó emberrel van dolga, akinek magatartása társadalmilag meghatározott. . . . A társadalomtörténeti kutatások objektuma nemcsak 'egyetlen ember, sőt, sohasem egyetlen ember',¹³ hanem mindig az emberi társadalom, az emberek szervezett csoportjai.”¹⁴ A neveléstörténet számos vonatkozásban foglalkozik „meghatározott társadalmi csoporthoz tartozó” emberekkel, „emberek szervezett csoportjaival.” A társadalomtörténeti kutatások tehát fontos forrásként szolgálnak a különböző nevelési intézménytípusok és egyes intézmények története, ezek tanulóinak összetétele, az azonos iskolázottságú emberek társadalmi helyzete, a pedagógusok és ezek egyes rétegei története feldolgozásához. A neveléstörténet tehát sokoldalúan, komplex módon kapcsolódik a társadalomtörténethez, s ez alapján véve ennek a diszciplínának a jellegéből következőket. „A társadalomtörténet mint tudomány — írja ugyancsak SOBOUL —, nem csupán az agyak (gondolkodó lények) állapotát tükrözi, hanem a történettudomány különböző ágazatainak összességéeként, mint speciális diszciplína tart igényt szerepre. Pontosabban, a társadalomtörténet a társadalom és az azt képező csoportok tanulmányozására törekszik, e csoportok struktúrájának a tanulmányozására a gazdasági fejlődés szemszögéből, mind az egyes ciklusokban, mind hosszabb szakaszokon át.”¹⁵

A társadalomtörténettel rokon jellegűek azok a kutatások, amelyek a társadalmi pszichológia története vonatkozásában folynak. Miként PIERRE RENOUVIN francia történész kifejti, e problémakör magvát ugyan az „eszmetörténet” jelenti, „a kutatás jelenlegi irányzata azonban túl akarja lépni e forma határait, és most azt

kívánja kiértékelni, milyen mértékben terjedtek el ezek az eszmék a társadalomnak akár csak egy kisebb körében is”.¹⁶ Az ilyen jellegű vizsgálatok a neveléstörténet szempontjából is igen gyümölcsözőek lehetnek, mert lehetőséget adnak annak felderítésére, hogy egy adott időszakban, esetleg egy adott intézménytípusban milyen társadalmi eszmék hatottak a tanulók, szülei, a pedagógusok soraiban, továbbá, hogy a különböző pedagógiai elméletek hogyan hatottak a pedagógusok, a szülők, a közvélemény körében, mennyire befolyásolták a nevelés tényleges gyakorlatát és általánosságban a pedagógiai közgondolkodást. Arról van tehát szó, hogy a neveléstörténet sajátos tárgyköre szempontjából közelítsük meg a RENOUVIN által megfogalmazott feladatot: „Azt kellene megpróbálnunk, hogy a múlt egy adott időpontjában valamely ország népének érzelmi életét rekonstruáljuk, ... milyen volt az ember 'szellemi fegyverzete', magatartása az étellel szemben.”¹⁷ Tekintettel arra, hogy a nevelés mind intézményes, mind intézményen kívüli formáival áthatja a társadalom életét, az ilyen vizsgálatok jelentős adalékokkal egészíthetik ki az egyes korszakokról alkotott neveléstörténeti összképet.

Pszichológia

A társadalomtörténeti és még inkább a társadalmi pszichológia történetére vonatkozó kutatások a neveléstörténetben való felhasználása már önmagában is felveti neveléstörténet és *pszichológia* viszonyának kérdését. Sajátos módon, míg a pedagógia és a pszichológia interdiszciplináris kapcsolatai igen jelentősek, a neveléstörténet és a pszichológia között ilyenek alig épültek ki. A neveléstörténet ez ideig inkább csak a pedagógiatörténeti kutatások keretében támaszkodott a *pszichológiatörténet* mint tudománytörténeti diszciplína eredményeire.

A neveléstörténeti kutatások szempontjából azonban meglehetősen sokat ígértek azok a vizsgálatok, amelyek újabban *történeti pszichológia* néven folynak. Az ilyen irányú kutatásokról szólva B. F. PORSNYEV szovjet történész kiemeli, hogy az ilyen vizsgálat kísérletet jelent arra, hogy „az adott időszakban jellemezze a társadalom valamennyi rétegének, elsősorban a dolgozó rétegeknek magatartását és életük legapróbb elemeit, kezdve táplálkozásukkal és egyéb anyagi igényeikkel, azok kielégítésének jellegével, a társadalmi és szellemi élet területén tanúsított magatartásuk bonyolult sajátosságaival bezárólag”.¹⁸ PORSNYEV a történeti pszichológia feladatainak elemzése során azt hangsúlyozza, hogy „fő figyel-

münket a pszichika *fejlődésére*, az emberi nem történelőtli és történeli korban végbement nagy, hosszas pszichofiziológiai változásaiiban megmutatkozó törvényszerűségek felderítésére kell összpontosítanunk”,¹⁹ vagyis arra „*hogyan fejlődött az ember lelkivilága a filogenezisben és a történelem folyamán*”.²⁰ A történeli tudományok ezen a ponton a természettudományokkal, nevezetesen a biológiai tudománnyal kerülnek érintkezésbe (hiszen PORSNYEV olyan problémát is felvet, mint „a második jelzőrendszer minőségi módosulásainak”²¹ kérdése), vagyis olyan tudományokkal, „amelyek az embert tanulmányozzák, az embert, aki szociális lény, s aki oly gigantikus mértékben van alávetve a *társadalmi és történelmi* törvényszerűségeknek, hogy ezek még morfológiájára és fiziológiai mechanizmusaira is rányomják bélyegüket”.²² „Úgy vélem — folytatja PORSNYEV —, hogy éppen ezen az érintkezési ponton lehetségesek új, nagy elméleti eredmények, amelyek alkalmasak lesznek arra, hogy egyre tovább termékenyítsék a gyakorlatot, nemcsak annak mérnöki aspektusát, hanem más, nem kevésbé fontos vonatkozásait is.”²³

A történeli pszichológiai kutatások fontos forrásként kínálkoznak a neveléstörténet számára. Példaként hadd említsük ROBERT MANDROU vizsgálatait,²⁴ akinek — Porsnyev rövid összefoglaló jellemzésének szavaival élve — „sikerült sok olyan pszichológiai vonást felfedeznie, amelyek a XVI—XVII. századi embert a maitól megkülönböztetik. Például meglehetősen meggyőzően bizonyítja, hogy az érzékelés terén a látás abban az időben viszonylag sokkal csekélyebb, a hallás és a tapintás pedig viszonylag sokkal jelentősebb szerepet játszott, mint napjainkban.”²⁵ MANDROU kutatásainak vetületében talán a neveléstörténet is újabb mozzanatokkal egészítheti ki a középkori oktatás verbalizmusáról vagy COMENIUS didaktikai törekvései körülményeiről és jelentőségéről alkotott képét. A történeli pszichológiai kutatások hiánya egyes esetekben arra kényszeríti a neveléstörténeli kutatót, hogy a rendelkezésre álló források alapján legalább részleges vizsgálatokat folytasson ebben az irányban is. Ez történt például akkor, amikor feltártuk, hogy a családoknak a korábbi mezőgazdasági, patriarális családi háztartás körülményeiről a városi gazdáripi munkás életmódra való áttérése következtében megváltozott az e családokban élő gyermekek tapasztalati bázisa, ami bizonyos következményekkel járt a nevelési intézményrendszer és a benne folyó oktatás viszonylatában is.²⁶ A történeli pszichológiai kutatásoknak a neveléstörténettel való összekapcsolása sokat ígérő a tanulóknak, a szülőknek, a pedagógusoknak a különböző korszakokban, a különböző társadalmi rétegeknél jelentkező magatartásának feltárása szem-

pontjából is. Nem lenne például haszontalan pszichológiai oldalról megközelíteni a tanár—diák viszony vagy a testi fenyték alkalmazásának történeti folyamatát.

Neveléstörténet és pszichológia között azonban más vonatkozásban is lehetségesek kapcsolatok. Mindenekelőtt az ontogenetikus *fejlődéslelektanra* utalnánk, amely „az emberi pszichikum kialakulását vizsgálja az egyed életében, a csecsemőkortól a felnőtté válásig”.²⁷ Ez a folyamat önmagában nem kelti fel a neveléstörténész érdeklődését. Figyelembe kell azonban vennünk ELKONYIN megállapítását: „*A gyermek fejlődése — születésétől kezdve felnőtté válásáig — a társadalom tagjává való formálódásnak, a személyiséggé válásnak a folyamata.*”²⁸ Majd később: „*A gyermek személyiségének, specifikusan emberi tulajdonságainak fejlődésében a környezet nem egyszerűen a fejlődés feltételül szolgáló milió, hanem a fejlődés forrása.*”²⁹ A fejlődéslelektan tehát feltárja az ontogenetikus fejlődés törvényszerűségeit, például a tevékenységi formák dominanciaváltozásait a fejlődés egyes szakaszaiban, de hogy az egyes elsődleges tevékenységi formák mennyire tisztán jelentkeznek és mekkora szakaszt töltenek ki, az sok tekintetben azoktól a társadalmi körülményektől függ, amelyek között a gyermek él. Ez az összefüggés különös jelentőséggel bír például a primitív (ősközösségi) viszonyok között élő gyermekek vagy a gyáripari kapitalizmus korabeli munkásosztály gyermekei életének vizsgálata kapcsán.

Nem tanulság nélkül való a neveléstörténész számára a *pedagógiai pszichológiai* kérdésfeltevés sem. Ha a pedagógiai pszichológia alapkérdése a jelent és a jövőt illetően az, „hogyan miként lehet a pedagógiai tevékenység határfokát emelni a pszichológiai törvényszerűségek figyelembevételével”,³⁰ akkor egy neveléstörténeti aspektusú pedagógiai pszichológiai elemzés azt vizsgálja, hogy adott múltbeli pedagógiai tevékenység — figyelembe véve a pszichológiai törvényszerűségeket — milyen határfokot érhetett el. Mindebből következik, hogy a pszichológiai kérdésfeltevés retrospektív módon is megfogalmazható, s ebben az esetben — korszerű kutatásokra alapozva — a neveléstörténet számára értékes válaszokat nyerhetünk.

Neveléstörténet és pszichológia, vagy általában történeti tudományok és pszichológia, sőt, történeti tudományok és biológia kapcsolatáról szólva joggal vetődik fel a kérdés, hogy vajon e kapcsolat kiépítése nem jár-e a pszichologizmus vagy a biologizmus veszélyével. A már idézett PORSNYEV így válaszol erre a kérdésre: „Jelenleg a történelmet és a többi társadalomtudományt aligha fenyegeti nálunk komoly veszély abból kifolyóan, hogy érintkezést keres a biológiai tudományokkal. Mindenesetre határozott visszautasításban részesülne minden olyan irányzat, amely a társadalmi

és politikai jelenségeket és törvényszerűségeket közvetlenül biológiaiakra akarná visszavezetni. A határproblémák és az egymással határos tudományágak kidolgozása viszont nagy mértékben perspektivikus és nagy haszonnal járhat . . . Ha következetesen marxista—leninista, materialista álláspontonról indulunk ki és nem engedjük meg a történelmi fejlődés objektív törvényeinek tanulmányozásában a pszichologizmus és biologizmus érvényesülését, akkor igenis tanulmányozni tudjuk és tanulmányoznunk is kell azokat a változásokat, amelyek a különféle történelmi feltételek mellett az embereknek nemcsak ideológiájában, de lelki világában is végbemennek. Olyanok ezek, mint valami mikrofolyamatok, amelyek a filogenezisben és a világtörténelem egész menetében lezajló pszichikai fejlődés gigantikus makrofolyamatának részei.”³¹

Egyéb tudományok

Ha neveléstörténet és történettudomány, neveléstörténet és pszichológia kapcsolatáról bővebben szóltunk, az nem jelenti azt, hogy más tudományok eredményei nem használhatók fel a neveléstörténeti kutatásban. Hadd említsük közülük elsőnek a *szociológiát*, amelynek tárgyköre számos a nevelés szférájával közvetlenebb vagy közvetettebb kapcsolatban levő társadalmi jelenség kialakulásának, folyamatának, átalakulásának problémáival is foglalkozik. A különböző időszakokban végzett azonos tárgyú szociológiai, nevelésszociológiai vizsgálatok különösen értékes forrásul szolgálhatnak a neveléstörténész számára. Ugyancsak szólni kell a *közgazdaságtanról*, amelynek kutatásai nemcsak azért lényegesek a neveléstörténész számára, mert a múlt közgazdasági (gondoljunk BELLERSre, SMITHre és mindenekelőtt MARXRra) fontos elemekkel járultak hozzá a pedagógiai gondolkodás fejlődéséhez, hanem azért is, mert a közgazdaságtan (nem utolsósorban az oktatásgazdaságtan) mai eredményei lehetőséget adnak régebbi oktatási, intézményrendszeri struktúrák gazdasági kihatásainak alaposabb elemzéséhez is. Meg kell említenünk az *etnográfia*t, amely mindenekelőtt a nemzeti társadalom nevelésének feltárása terén nélkülözhetetlen, de amely ugyancsak hasznos forrásokat szolgáltat az osztálytársadalmak korában az elnyomott osztályok körében folyó nevelés történetének feldolgozásához. Végül ide sorolhatjuk a *földrajzot* is, amely mindenekelőtt a nevelési intézményhálózat fejlődésének a települési viszonyokkal való összefüggése vonatkozásában adhat hasznos támpontokat a neveléstörténet számára.

A felsorolást persze nyilván folytatni lehetne. Míg a tudományok *differenciálódása* újabb és újabb diszciplínákat alakít ki, az új diszci-

línák, a legkülönbözőbb tudományok keretében kialakuló új kutatási területek a kutatási eredmények új integrálódási lehetőségeit is létrehozzák. A nevelés történeti fejlődési folyamatának a valóság különböző területeivel való — már említett — sokoldalú kölcsönhatásai folytán a neveléstörténet a legkülönbözőbb tudományos eredmények *integrálásának* egyik eredőjévé válik. Ez a körülmény is a neveléstörténet interdiszciplináris kapcsolatainak időről időre való ismételt átgondolását kívánja.

A neveléstörténetírás segédtudományjai

A neveléstörténettel kapcsolatban levő és az eddigiekben említett diszciplinák esetében *tartalmi (tematikai)* jellegű kapcsolatokról van szó. Fel kell azonban vázolnunk azoknak a diszciplináknak a körét is, amelyekkel *módszerbeli (metodológiai)* kapcsolat fűzi össze a neveléstörténetet, s amely ismeretkörök speciális neveléstörténeti alkalmazásai együttesen a neveléstörténet segédtudományainak körét alkotják. Ide tartoznak: a neveléstörténeti *archeográfia*, a neveléstörténeti *bibliográfia*, a neveléstörténeti *ikonográfia*, a neveléstörténeti *muzeológia*, a neveléstörténeti *statisztika*.

A tudományok általános fejlődésével a neveléstörténet segédtudományainak köre nyilván bővülni fog. A fenti felsorolás önmagában véve jelzi, hogy e segédtudományok mind a neveléstörténeti forráskutatáshoz nyújtanak eszközöket, azok a segédtudományok viszont, amelyek a neveléstörténeti modellezés³² eszközeit nyújtják, gyakorlatilag még hiányoznak. Valószínű, hogy a rendszerelmélet, a struktúraelmélet, a matematikai logika képezik majd a teoretikus és metodológiai alapot a neveléstörténeti modellezés eljárásainak kialakításához, ilyen segédtudományok azonban ma még a neveléstörténet viszonylatában csak hipotetikusán tételezhetők fel.

A fenti felsorolásban szereplő diszciplinák ma már többé-kevésbé kialakultnak tekinthetők, bár korántsem egyforma fejlettséget értek el. A neveléstörténeti bibliográfia viszonylag jelentős múltra tekinthet vissza,³³ a neveléstörténeti archeográfia (a levéltári források gyakorlati felhasználásán kívül) módszertani feldolgozással is rendelkezik.³⁴ Nagy lehetőségek rejlenek a neveléstörténeti muzeológia előtt, hiszen a múlt nevelésügyének tárgyi emlékei kiszélesítik a neveléstörténeti források körét. Sok kihasználatlan lehetőség rejlik a neveléstörténeti értékű képanyag (képzőművészeti alkotások, fényképek, esetleg filmek) ikonográfiai elemzésében, hiszen a képi forrás sokszor olyan forrásértékkel rendelkezik, amit a szöve-

ges források nem tudnak helyettesíteni.³⁵ A statisztika eddig is szerepet kapott a kutatásban, de talán nem a lehetőségeknek megfelelő mértékben és nem a korszerű statisztika adta eszközökkel.

A neveléstörténeti segédtudományok jelenlegi köre tehát lehetővé teszi a forráskutatás különböző eljárásainak alkalmazását, a neveléstörténeti modellezés azonban még híján van az ilyen metodológiai apparátusnak. A neveléstörténeti kutatások, akárcsak más társadalomtudományok, az egzakt módszerek irányában fejlődnek, s e téren ma még talán beláthatatlan lehetőségek nyílnak. Ez a fejlődés azonban együtt jár a segédtudományok körének kiszélesedésével és fejlődésével.

A neveléstörténet főbb speciális kutatási irányjai

Amikor felvázoltuk a neveléstörténet által vizsgált részfolyamatok (összetevők) körét, nemcsak az összefolyamatot alkotó rendszereket különböztettük meg egymástól, hanem kijelöltük a neveléstörténeti kutatás alapvető területeit is. E három kutatási terület (a nevelés tényleges gyakorlatának története, a nevelési intézmények és a neveléspolitikai története, a nevelési elméletek, illetve a neveléstudomány története) együttesen a neveléstörténet viszonylatában az *alapkutatások* körét jelenti. A neveléstörténeti alapkutatások a kapcsolódó diszciplínák eredményeinek felhasználásával, az egyes segédtudományok adta metodológiai eszközök alkalmazásával lényegében a nevelés történeti fejlődési folyamatát, tehát a neveléstörténet *törzssanyagát* tárják fel, ez a neveléstörténet sine qua non-ja. E neveléstörténeti alapkutatást mellőzni, azt bármivel helyettesíteni nem lehet.

A neveléstörténet törzssanyagának (más szóval: a kronologikus neveléstörténetnek) a feltárására irányuló alapkutatások azonban nem merítik ki a neveléstörténeti kutatások teljes körét. A különböző neveléstörténeti kutatások olyan típusú kérdésfeltevésekkel fordulnak a neveléstörténet felé, amelyekre a válaszokat mindenké előtt a neveléstörténeti alapkutatás által feltárt tényanyag és folyamatok más szempontú rendszerezéseiből, feldolgozásaiból nyerhetjük. Ezeket a pedagógiai kutatások által közvetlenebbül meghatározott neveléstörténeti kutatásokat célszerű *speciális neveléstörténeti kutatási irányoknak* nevezni. Ezek az elsődleges jellegű alapkutatásokra támaszkodnak, azok nélkül nem is létezhetnek. A speciális kutatások esetében azonban hangsúlyozni kell azt is, hogy ezek nem csupán az alapkutatások által feltárt tényanyag valamiféle átcsoportosítását jelentik, hanem újabb kutatásokat igényelnek, amelyek során nemcsak új összefüggésekre derül fény,

hanem amelyek bizonyos mértékig új tényanyagot is felszínre hozhatnak (mely tényanyag természetesen egyben a neveléstörténet törzsanyagát is gazdagítja).

A másodlagos neveléstörténeti kutatások *fő irányjai* — véleményünk szerint — a pedagógia mai szükségleteit és a neveléstörténet mai lehetőségeit figyelembe véve nagyjából a következők: neveléstörténeti problémátörténet, összehasonlító neveléstörténeti vizsgálatok, neveléstörténeti hatáskutatás.

Neveléstörténeti problémátörténet

A neveléstörténeti kutatások tematikájában régtől fogva helyet kapnak a különböző pedagógiai jelenségek történetére vonatkozó kutatások. E kutatások jellemző sajátossága, hogy csak olyan jelenségeket vizsgálnak, amelyek a jelenkorban is fellelhetők és mindenekelőtt a jelenkori problémák történeti előzményeire irányulnak. Bár az ilyen problémátörténeti kutatások igen számottevők (legyen szó akár az oktatási koncepciók, a pedagógusképzés, a vizsgarendszer, az egyes tantárgyak vagy a munkára nevelés történetéről) az eddigiekben bizonyos értelemben mégis periférikus jellegűek voltak. A kutatásoknak ez az iránya kívül esik általában mind a neveléstörténeti kutatók, mind a neveléstudomány egyéb diszciplinái kutatóinak érdeklődésén, és ha egyikük vagy másikuk figyelme mégis valamely problémátörténeti kérdéscsoport felé irányul, akkor annak indítéka rendszerint egy adott kutatási téma előzményei feltárásának szükséglete.

Bár problémátörténeti kutatások folynak, a polgári és a szocialista pedagógiában egyaránt felmerül az az óhaj, hogy e kutatások valamilyen sajátos diszciplinává szerveződjenek. Így alakul ki lényegében a „történeti pedagógia” iránti igény, amely a jelenkori „szisztematikus pedagógia” történeti előzményeit tárja fel. Ez az igény egyes esetekben úgy jelentkezik — mint GROOTHOFFnál —, hogy a „historische Pädagogik” a „Geschichte der Pädagogik” helyébe lépjen³⁶, más esetekben — mint PISZKUNOVnál —, hogy a neveléstörténetet (pedagógiatörténetet) mindenekelőtt „történeti neveléstudománynak” kell tekinteni.³⁷ Habár ezek az — egyébként eltérő indítékú — álláspontok vitathatók, kifejezésre jut bennük az a törekvés, hogy a neveléstörténetet közelebb hozzák a neveléstudományhoz, annak egyéb diszciplináihoz. A neveléstörténeti kutatások eredményeinek a neveléstudomány egészében való fokozott kamatoztatása azonban — véleményünk szerint — nem a neveléstörténeti alapkutatások negligálását, valami mással való helyet-

tesítését igényli, hanem ellenkezőleg, a neveléstörténeti alapkutatások erősítését és eme alapkutatások, valamint az ún. szisztematikus pedagógia „között” speciális kutatási terület kialakítását. E kutatási terület, kutatási irány a neveléstörténeti problémátörténet.

Bár ma aligha lehet még az e téren előttünk álló fejlődésnek elébe vágni és elképzelhető, hogy idővel e kutatási terület önálló diszciplínává válik, jelenleg — véleményünk szerint — helyesebb a problémátörténeti kutatásokat a neveléstörténet speciális kutatási irányai egyikének tekinteni. Olyan kutatási irányról (területről) van tehát szó, amely a neveléstörténeti alapkutatásokra támaszkodva, a különböző neveléstudományi diszciplínáknak megfelelő (a pedagógia kategóriarendszeréhez igazodó) történeti kutatásokat öleli fel.

Összehasonlító neveléstörténeti vizsgálatok

A neveléstörténeti kutatásoknak hagyományos egyetemes és nemzeti neveléstörténeti kutatásokra való felosztása, bár gyakorlati szempontból indokolt, felveti a nemzeti neveléstörténetnek az egyetemes folyamattól való elszigetelésének veszélyét. Az egyetemes neveléstörténet keretén belül az egyes országok, nemzetek neveléstörténete nem különül el egymástól, hanem egységes egészzé ötvöződik. Ezt nem utolsósorban az teszi lehetővé, hogy az egyetemes neveléstörténet a különböző jelenségek tárgyalása során gyakran alkalmazza az összehasonlító módszert. A közkeletű neveléstörténeti kézikönyvekben megszokott például az ókori Spárta és Athén nevelésének összehasonlítása³⁸, vagy az újkorban az európai országok nevelésügyére döntő hatást gyakorló német, francia és angol nevelési intézményrendszer összehasonlító elemzése.³⁹ De az összehasonlítás mint kutatási szempont utat tört a részletkutatásokban is. Az ilyen vizsgálatok lehetőséget adnak arra, hogy felderítsük a különböző országok hasonló jellegű folyamataiban a közös és az eltérő vonásokat. Így juthatunk el például a nevelési intézmények kialakulásának folyamatmodelljéhez⁴⁰, vagy a nevelési cél- és eszközrendszer a nevelésügy forradalmi átalakulása folyamatában végbemenő változásainak általános modelljéhez.⁴¹

A legújabbkori fejlődés összehasonlító vizsgálatával ma már lényegében egy önálló neveléstudományi diszciplína foglalkozik (összehasonlító pedagógia), indokolt azonban az összehasonlító szempontnak a történeti folyamat egészére való kiterjesztése és az alapvető folyamatok közös és eltérő vonásainak sokoldalú feltárása.

Az összehasonlítás mint kutatási szempont korántsem új a történeti tudományokban, de napjainkban fokozott szerepet kap a történettudományban. HAVRANKOVA, SLADEK és VALENTA cseh-szlovák történészek többek között e kérdéskörrel is foglalkozó tanulmányukban kifejtik:

„Az összehasonlító módszer nem új a történettudományban. Olyan módszer ez, amely igen jó segítőtárs lehet. Veszélye, hogy igen sok tény és szempont szolgálhat alapul az összehasonlításhoz, s ezért különböző értelmezéseket eredményezhet. Szükséges tehát a világos módszertani célkitűzés.

Az összehasonlító módszert az 50-es években nemcsak hogy elkerülték, de néha teljesen elvetették, mint hibásat. Ugyanakkor eleve helyesnek ítélt sémák alkalmazásával (amelyeket más országok fejlődéséből vezettek le) próbálták létrehozni az összefoglaló jellegű műveket, anélkül, hogy alapvető elemzést hajtottak volna végre. . . . Az egyes jelenségek összehasonlító tanulmányozása, problémák és területek vizsgálata feltétlen szükséges eszköze annak, hogy

1. analizálhassuk és meghatározhassuk az említett országok fejlődésében tapasztalható egyező vonásokat és megkíséreljük megvilágítani e jelenségek lényegét, esetleg rámutassunk arra, hogy mi a megegyező vonások oka;

2. differenciálhassuk a különbségeket, amelyek földrajzilag adóttak, vagy pedig a különböző történelmi fejlődés eredményei, miközben meg kell keresnünk azt, hogy miben különböztek egymástól ezek az országok (vajon a gazdasági fejlődésben, a jogi normák hatásában, a kultúrában stb.).

Az összehasonlítás igen nagy jelentőséggel bír, mivel segítségével korrigálható a provinciális és a szubjektív szemlélet. Ezenkívül egyike a legjelentősebb végső feladatoknak is, mivel minősítenie kell a különbségeket, az egyediséget, meg kell keresnie azokat az összefüggéseket, amelyek az egész keretében, vagy bizonyos szemszögből előtérbe kerülnek, rá kell mutatnia arra, ami lényeges, és ami az összehasonlított jelenségekben általános . . .

. . . Az összehasonlító módszer segítségével lehetővé válik, hogy pontosabbá tegyünk a meghatározásokat (azaz megtaláljuk a jelenségek lényegét), és így megállapítsuk, hogy a meghatározások alkalmasak-e vagy sem egy adott jelenség jelölésére, vagy pedig a helyi és időbeni feltételek szerint módosításra szorulnak, azaz meg kell határozni azt, hogy a helyi specifikum mikor válik olyan jelentőssé, hogy már egy minőségileg más jelenségről kell beszélnünk.”⁴²

Az összehasonlító szempontnak a neveléstörténeti kutatásban, s ezen belül a nemzeti neveléstörténet kutatásában való fokozott

alkalmazása lehetőséget ad a nemzeti neveléstörténet elszigeteltségének kiküszöböléséhez, a nemzeti és egyetemes neveléstörténet terén folyó kutatások jobb összehangolásához. Ezzel elkerülhető az a jelenség, amelyet MOLNÁR ERIK hungarocentrikus provincializmusnak nevez, s ami a neveléstörténetírásban is kísértett. „A felszabadulás utáni, kezdeti korszakban — írja MOLNÁR ERIK — marxista történetírásunkban gyakran kiütközött a provincializmus hibája, az a szemlélet, amely bezárkózik a magyar történet határai közé, és a marxizmus követelményeit azzal véli kielégíteni, hogy az általános törvényszerűséget, vagy azt, amit annak tart, közvetlenül, 'sematikusan' alkalmazza a magyar történet eseményeire. A hungarocentrikus provincializmus a polgári történetírás öröksége volt, amelynek egyik legelterjedtebb iránya az eseményeket a magyar történetnek állítólag egyedülálló belső erőiből, a nemzeti szellemből, jellemből és hasonló tényezőkből magyarázta, s ezáltal a magyar történetet, nacionalista módon, elszigetelte a többi ország történetétől.

Azóta a marxista történeti elmélettel való alaposabb megismerkedés a történészek mind szélesebb köreit győzte meg arról, hogy a provinciális szemléletet, csakúgy, mint az általános törvényszerűség sematikusa alkalmazását, nem lehet összeegyeztetni a marxista történetfelfogással. Az általános törvényszerűség csak vezérfonalat nyújt a történelem tanulmányozásához, és a marxista történetírás feladata abban áll, hogy kimutassa, milyen konkrét alakban érvényesül az általános törvényszerűség egy-egy ország történetében.

Az általános törvényszerűségnek ezt a konkrét alakját azonban nem lehet megérteni, ha nem ismerjük azokat a formákat, amelyekben a törvényszerűség a többi országban megvalósult, s különösen, ha nem ismerjük a törvényszerűség megvalósulásának klasszikus — legtisztabb — történeti formáját. Ez annyit jelent, hogy Magyarország történetét sem lehet kielégítően megírni, ha nem ismerjük alaposan a külföldi országok történetét.”⁴³

MOLNÁR ERIKnek ez a megjegyzése a neveléstörténetírás számára is azt jelenti, hogy meg kell keresni az egyes neveléstörténeti jelenségek, folyamatok „klasszikus” formáját, s ezeket mint modelljelenségeket, modellfolyamatokat össze kell hasonlítani az adott jelenség, folyamat többi jelentkezési formájával.

A nemzeti elzárkózásnak a veszélye ellen más országok történészei is fellépnek. Így PORSNYEV — magyar recenzensének szavai szerint — arra utal, hogy „a legalapvetőbb emberi közösség az egész emberiség, ezért elítéli azt a szemléletet, amely az egyes országokat tartja a világtörténet valamiféle elemeinek, különösen, ha az aktuá-

lis államterületet tekinti annak. Éppen napjainkban egyre világosabb annak szüksége, hogy ne egyes történeteket írjanak, hanem történetet. A történetírás annál tudományosabb lesz, minél inkább megérti a tömegek lázongásának szerepét a haladásban, minél inkább túl tud emelkedni az országhatárokon.”⁴⁴

Más szempontból, de hasonló értelemben veti fel e kérdést a már előbb idézett csehszlovák történészcsoporthoz. „A jelenlegi csehszlovák történetírásban — írják — sokat beszélnek arról, hogy ki kell lépni a nemzeti elzárkózás szűk határai közül, a nemzeti történelmet nemcsak a belső fejlődés szempontjából kell vizsgálni, s a kívülről jött legerőteljesebb hatások tanulmányozása sem elegendő, hanem meg kell kísérelni — a deklaratív megállapítások helyett — az általános fejlődéssel összefüggésbe hozni az ország történetét, mintegy párhuzamba állítva a belső és külső tényezőket egymással.”⁴⁵ Másutt pedig: „A tematika nemzeti szempontú feldolgozása mint a munka alapja természetesen szükséges, mert a ritka kivételtől eltekintve, csak a helyi nemzeti kutatásra támaszkodhat a ténylegesen tudományos, alapos és kritikus feldolgozás. A nemzeti szempont veszélye viszont abban rejlik, hogy a kutató a téma kifejtése során tudatosan, vagy öntudatlanul a nemzeti tradíciók fogságába kerül. Ez vonatkozik egyrészt a nemzeti fejlődés értelmezésére, amely gyakran az első pillantásra vitán felül állónak tűnik, továbbá többé-kevésbé a vitás, vagy pedig olyan meglehetősen bonyolult kérdésekre, amilyenek pl. a határok, kisebbségek, nemzetiségek problémái egyes területi egységeken belül, bizonyos történelmi jelenségek haladó voltának és jelentőségének értékelése stb.”⁴⁶

A nemzeti neveléstörténetnek az egyetemes neveléstörténetbe való bekapcsolása nem utolsósorban az összehasonlító szempont érvényesítésével lehetséges. A nevelés történeti fejlődési folyamatának összehasonlító vizsgálata azonban egy külön speciális kutatási irány, amely a neveléstörténeti alap kutatásokra támaszkodva jut új eredményekhez. Az összehasonlító neveléstörténeti vizsgálatok mindenekelőtt arra adnak lehetőséget, hogy feltárjuk a neveléstörténet különböző folyamatmodelljeit és ezek változatait. Ezzel ez a kutatási irány a maga speciális területén túllépi a neveléstörténeti kutatások szokványos körét és sajátos jelentőségre tesz szert.

Neveléstörténeti hatáskutatás

A neveléstörténeti kutatások, mindenekelőtt az elmélet-történetiek, általában meglehetősen nagy figyelmet szentelnek azon hatások felderítésére, amelyek valamely jelenség kialakulásában,

valamely teória kialakulásában szerepet játszottak. Különösen az elmélettörténeti kutatások, egy-egy jelentős pedagógus személyiség, illetve pedagógiai elmélet feldolgozása során merül fel az elméleti források problémája. Bár a pedagógiatörténeti kutatások alapkérdése nem az, hogy kinek a hatására alakultak ki ennél vagy annál a gondolkodónál ilyen vagy olyan nézetek, hanem az, hogy az adott pedagógiai gondolkodó milyen új felismerésekkel gazdagította a neveléstudomány fejlődését, a neveléstörténeti hatáskutatásnak kétségtelenül van létjogosultsága. Sőt, a hatásvizsgálatok nemcsak abban a vonatkozásban indokoltak, hogy valamely jelenség (teória) létrejöttében milyen hatások játszottak közre, hanem abban a vonatkozásban is, hogy valamely jelenség (teória) milyen hatással volt a korabeli vagy későbbi fejlődésre. Utóbbi szempontra talán az eddigi kutatások viszonylag kevesebb figyelmet szenteltek, pedig a kétoldalú hatáskutatások feltétlenül alaposabb áttekintést nyújtanak a neveléstörténeti folyamatról.

A neveléstörténeti hatáskutatás lehetővé teszi a jelentős pedagógus személyiségek, a különböző pedagógiai elméletek, az egyes országok nevelési intézményrendszerei, a különféle pedagógiai mozgalmak közötti kapcsolatok feltárását. Az ilyen kapcsolatok feltételezése természetesen elsősorban a neveléstörténeti alapkutatások nyomán lehetségesek, a hatásmechanizmusok (kapcsolatrendszerek) feltárása viszont visszahat magára a neveléstörténeti alapkutatásra is. Ily módon a neveléstörténeti hatáskutatás a speciális neveléstörténeti kutatás egyik fontos iránya.

A neveléstörténeti hatáskutatás alapján megfelel azoknak a kutatásoknak, amelyeket a történettudomány „kapcsolatkutatás” címen regisztrál. Egy már említett tanulmány „a kapcsolatokkal foglalkozó történetírás követelményeit” a következőkben foglalja össze: 1. A kapcsolatkutatás részét képezi a nemzeti és az egyetemes történelem közötti összefüggések feltárására irányuló munkának. 2. Szükség van az egyes társadalmi csoportok külföldi orientációjának differenciálására. 3. Figyelembe kell venni a kapcsolatok változó formáit, és azt, hogy az egyes formák jelentősége megváltozik a kapcsolatok keretén belül. 4. Feltétlenül szükséges az uralkodó irányzat meghatározása. 5. Feltétlenül meg kell különböztetni a kapcsolatok különböző elemeit.⁴⁷

Metodológiai konzekvenciák

A neveléstörténeti kutatásoknak egyes speciális kutatási területek felé való fokozott orientálása új metodológiai problémákat is felvet. A neveléstörténeti alapkutatások alapján véve a forrás-

kutatás hagyományos eljárásaival, illetve ezek kombinációival elvégezhetőek. Ezek az eljárások a neveléstörténeti forráskutatás már említett segédtudományaiban gyökereznek. A problémátörténeti kutatások, az összehasonlító neveléstörténeti vizsgálatok, a neveléstörténeti hatáskutatás azonban új metodológiai problémákat is felvet. A neveléstörténetben is felmerül tehát az a probléma, amely a korszerű tudományelmélet előtt már ismerős.

„A gyorsan fejlődő modern tudományban — olvashatjuk egy új keletű tudományelméleti tanulmányban — a módszer elsődleges jelentőségű. Amíg a korábban kialakított módszerek hiba nélkül 'működnek' és a feltett kérdésekre belső ellentmondástól mentes, kielégítő válaszokat adnak, a tudomány művelőinek nem kell a módszerek természetén és felépítésén gondolkodniuk. Más a helyzet a régi eszközökkel nem megoldható problémák esetében, vagy akkor, ha olyan új létezők tűnnek fel, amelyekre a szokásos módszerek nem alkalmazhatók. Ekkor a problémák megoldásának előfeltétele új eszközök alkotása lesz, mégpedig két ellentétes irányú közelítésmóddal.

Az egyik az adott tudományágban már létező módszereknek próbálgatás útján való kombinálgatásából áll s ez végül is a módszerek átalakításához és a megoldás véletlen felfedezéséhez vezet. Ez a közelítésmód *más* tudományok módszereinek átvételét is magában foglalja, miközben elvetik az alkalmatlan módszereket, az alkalmasakat pedig átalakítják és alkalmazzák. E megközelítés fő jellemzője a keresést irányító *általános* módszertani ismeretek hiánya.

Az új kutatási módszerek kidolgozásának másik útja feltételezi, hogy a módszereknek is van elmélete, vagyis létezik módszertan (metodológia). Ebben az esetben a szaktudós nem egyszerűen a 'kéznél levő' módszerek kombinációit próbálja ki, hanem az összes rendelkezésre álló módszert. Más tudományoktól nem találomra kölcsönöz módszereket, hanem azokat veszi át, amelyekről tudja, hogy alkalmasak lehetnek a vizsgált probléma megoldására és a meghatározott létezők leírására. Ha szükséges, új módszereket alkot, előre tudva, hogy e módszereknek milyeneknek kell lenniük.'⁴⁸

Míg a neveléstörténeti alapkutatásoknak a forrásanyag pontos feltárása és az alapvető tendenciák megfogalmazása már meglehetősen egzakttságot kölcsönöz, a speciális neveléstörténeti kutatási területeken ez már nem elegendő. Annak kimutatása például (egy problémátörténeti vizsgálat keretében), hogy adott pedagógiai kategória milyen helyet foglalt el különböző pedagógiai rendszerekben, annak feltárása (egy összehasonlító neveléstörténeti vizs-

gálatban), hogy valamely történeti folyamatnak melyek a törvényszerű és melyek az esetleges vonásai, vagy annak kiderítése (egy neveléstörténeti hatáskutatás esetében), hogy egy pedagógiai elmélet milyen áttételeken át hatott más pedagógiai elméletekre a hagyományos módszerekkel már aligha lehetséges.

Az alkalmazható új metodológia csírái persze benne rejlenek az eddigi neveléstörténeti kutatásmetodológiában is. Neveléstörténeti művekben például gyakran találkozunk ilyen terminusokkal: pedagógiai rendszer, célrendszer, eszközrendszer, iskolarendszer, az óvodai nevelés rendszere stb. A „rendszer” terminus azonban nemcsak a neveléstörténetnek, hanem valamennyi tudománynak sajátja. Ez a körülmény vezette el a kutatókat ahhoz a felismeréshez, hogy a különféle rendszereknek vannak közös, általános törvényszerűségei és ezek ismerete lehetővé teszi az egyes tudományterületek által vizsgált rendszerek alaposabb vizsgálatát. Így alakult ki az ún. általános rendszerelmélet.⁴⁹

Ma még, alaposabb kutatások és konkrét feldolgozási kísérletek híján, aligha lehet konkrétan megmondani, hogy a rendszerelmélet eredményei milyen mértékben és milyen módon gyümölcsöztethetők a neveléstörténeti kutatásban. Az a körülmény azonban, hogy a nevelés történeti fejlődési folyamatában a jelenségek különféle rendszereivel találkozunk, elővételezi annak a feltevésnek a jogosultságát, hogy e problémakörrel érdemes foglalkozni.

Többé-kevésbé hasonló a helyzet egy kapcsolódó probléma, a struktúraelmélet esetében is. A történettudomány vonatkozásában a struktúraelmélet újabban meglehetősen előtérbe került.⁵⁰ A neveléstörténeti kutatások eddig sem nélkülöztek bizonyos struktúravizsgálatokat. A különböző korok és országok nevelési intézményrendszerei struktúrájának, az iskolai oktatásban részesülők szociális struktúrájának vizsgálata és más hasonló elemzések nem egyszer kerültek előtérbe különféle neveléstörténeti kutatások keretében. Feltételezhető azonban, hogy a struktúraelemzésnek a neveléstörténet metodológiai fegyvertárába való bevonása e tudományterületen is újabb eredményekkel kecsegtet.

Az új módszerek alkalmazása során meglehetősen lényeges feladattá válik a neveléstörténeti modellezés eljárásainak kidolgozása. Természetesen ez sem előzmények nélküli a neveléstörténeti kutatásban.⁵¹ Gyakran találkozunk intézményrendszeri modellekkel és kísérlet történt egyes folyamatmodellek feltárására is. A modellezés lehetőséget ad egyes tényezők variálására és ezáltal számos összefüggés alaposabb megértésére. Ma még a neveléstörténeti kutatásban gyakorlatilag csak a sematikus ábrázolás segítségével történő modellalkotásra van lehetőség. Bár ezt előbb-utóbb túl kell haladni,

ezt az eljárást sem szabad lebecsülni, hiszen, miként A. V. SZLAVIN szovjet kutató kifejti, a „szemléletes modell” funkciója: szemléltetően ábrázolni a láthatatlan jelenségeket.⁵² A matematikai modellezésnek a neveléstörténeti kutatásban való alkalmazásához előbb meg kell alkotni a neveléstörténeti modellezés formanyelvét, vagyis ki kell dolgozni a neveléstörténeti folyamatok, rendszerek, jelenségek a matematikai logika eszközeivel való leírásának módját.

Mindent összevetve, a speciális neveléstörténeti kutatási területek a neveléstörténeti alapkutatásoknál is élesebben vetik fel a módszerek megújításának kérdését. Szükséges tehát figyelemmel kísérni a történettudomány és más tudományok hasonló problémáit, metológiai törekvéseit. M. A. BARG írja:

„A történészek nem hunyhatnak szemet afölött, mi történik a modern tudományos megismerés logikai eszközeinek laboratóriumában; hanem kiindulva az általunk megismerendő valóság sajátosságaiból, alkotó módon kell felfogni azokat a gnoszeológiai következtetéseket, melyek a tárgyi világ dialektikus értelmezésének új színvonalából következnek.

A történettudomány az elé a halaszthatatlan feladat elé került, hogy meg kell újítania és gazdagítania kell a múltbeli emberi társadalom megismerésének logikai módszereit és eszközeit abból a célból, hogy ez a megismerés a minimumra csökkentse még a lehetőségét is annak, hogy a történész a vizsgálódása tárgyává tett múlthoz 'becsléses' eljárással közeledjék. . . .

Azok a megismerési nehézségek, melyekbe a mi történetírásunk ütközik, nem a materialista történetfelfogás vélt egyoldalúságából folynak, mint erről bennünket számtalan polgári elméleti történész meggyőzni igyekszik, akik az 'egyéniesítő, individualizáló' történeti módszerekkel védekeznek, hanem abból a tényből, hogy mind mostanig *nem tártuk fel teljes egészében ennek a módszernek a gazdagságát*, hogy ez a módszer mind mostanig csupán kidolgozatlan, befejezetlen lánc maradt, annak ellenére, hogy felfedezése pillanatától több mint száz év telt el

. . . Jól ismert tény, hogy a tudományos ismeret nem lehet 'egyenes és közvetlen' reprodukciója a megismerendő valóságnak, csupán annak többé-kevésbé általánosított elvonatkoztatása, absztrakciója. Következésképp, ha mi a történelmet tudománynak ismerjük el, azáltal el kell ismernünk azt a jogát is, hogy meghatározott mennyiségű elméleti absztrakcióval dolgozzon. A történelem tudományos megismerése valamiben kétségtelenül szegényesíti a tárgyat, de ez — mint minden más tudományban is — valamiféle (az ismeret adott színvonalának szemszögéből) másodlagos, a

keresett törvényszerűség feltárásának célját nézve lényegtelen vonatkozásban történik. . . . Bármely történelmi jelenséget tudományosan megalapozottnak csak akkor tarthatunk, ha azt már előzőleg minden kölcsönkapcsolatában és áttételezésében tanulmányoztuk. Éppen ebben áll a konkrétság követelménye a történetkutatásban. Más szavakkal, minden jelenséget strukturális egészként kell tanulmányozni. A társadalom mint 'rendszer' tanulmányozási lehetősége a marxista történetfelfogás legmélyebb alapjaiban gyökerezik."⁵³

Akár a történettudomány metodológiájával kapcsolatos fejtegetéseket nézzük, akár a neveléstörténelmi metodológia terén jelentkező igényeket tartjuk szem előtt, azt látjuk, hogy a kutatásmódszertani problémák túlnyúlnak a szaktudomány határain. Ma már korántsem elegendő, ha kidolgozzuk a neveléstörténelmi kutatás sajátos módszereit vagy akár az sem, ha a neveléstörténelmi metodológiát a történettudomány és a neveléstudomány metodológiájához hasonlítjuk. Az egyes szaktudományok metodológiájának megújulásában egyre jelentősebb szerep jut az általános tudományos metodológiának, és a szaktudomány szerepe mindenekelőtt abban rejlik, hogy az általános tudományelmélet eredményeit sajátos tudományterületének sajátos körülményei között szakszerűen alkalmazza. Ez a körülmény viszont a neveléstörténet esetében is az interdiszciplináris kapcsolatoknak egy újabb szféráját alakítja ki, nevezetesen a *neveléstörténetírás elmélete* és az *általános tudományelmélet* közötti kapcsolatot.

Neveléstörténet és pedagógia

A neveléstörténet belső tagolódásának és interdiszciplináris kapcsolatainak áttekintése után joggal merül fel a neveléstörténetnek a pedagógián belüli helyzete.

E problémát több szempontból kell vizsgálni.

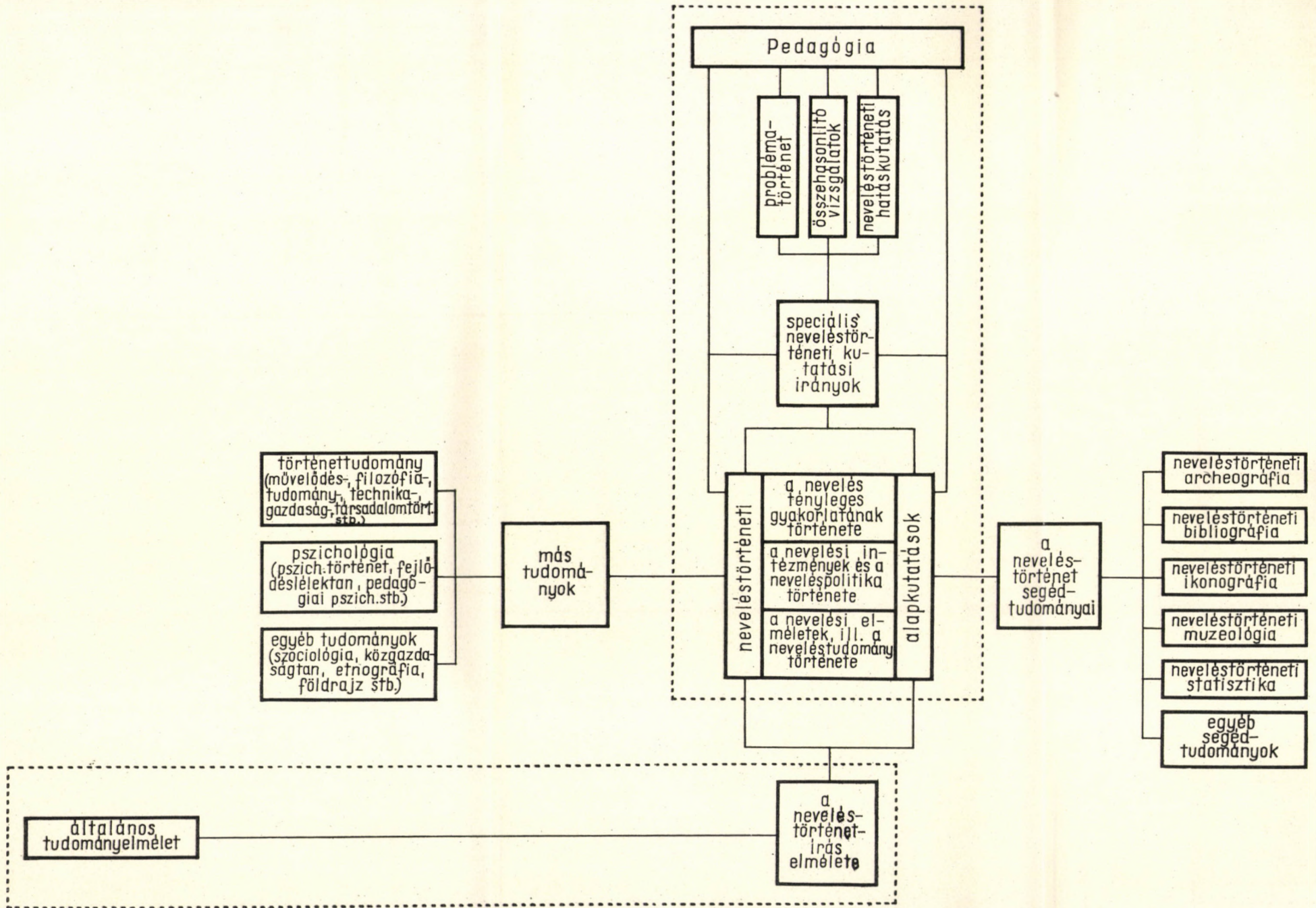
Tudományrendszertani szempontból a neveléstörténet a neveléstudomány és a történettudomány *határtudománya*, mert „a neveléstörténet tárgyköre, a nevelési jelenségek vizsgálata a pedagógia körébe tartozik, ugyanakkor azonban a nevelés jelenségeit történelmi aspektusból, a történettudomány módszereivel vizsgálja”.⁵⁴ Eme általános tudományrendszertani összefüggésen belül azonban némileg módosul a helyzet, ha a neveléstörténetnek a *neveléstudomány rendszerén* belüli helyét vizsgáljuk. Ez esetben ugyanis a neveléstörténelmi kutatás a neveléstudományi *alapkutatások* köréhez tartozik (beleértve nemcsak a neveléstörténelmi alapkutatásokat, hanem

a speciális neveléstörténeti kutatásokat is). Ez következik abból az objektív körülményből, hogy a neveléstörténeti kutatás (tárgyköréből, céljaiból következőleg) a neveléstudományt szolgálja, továbbá abból az ugyancsak nem lényegtelen szubjektív körülményből, hogy a neveléstörténeti kutatók mindenképp történeti felkészültséggel is rendelkező pedagógusok, nem pedig pedagógiai felkészültséggel is rendelkező történészek. A neveléstudományi alap kutatások köre persze rendkívül sokrétű, de egyik eleme a neveléstörténet, amelynek léte a neveléstudomány fejlődésének egyik feltétele. Utalni kell azonban még egy összefüggésre. A neveléstudományi kutatások ugyanis nem nélkülözhetik a vizsgált probléma történeti megközelítését. Ezért a *pedagógiai kutatás metodológiája* szempontjából nézve a történeti vizsgálat a neveléstudományi kutatások egyik „*módszere*”, „*technikája*”, miként ezzel több kutatásmetodológiai kézikönyvben találkozhatunk.⁵⁵

Neveléstörténet és pedagógia viszonyának említett összefüggésein túl utalnunk kell azonban arra is, hogy a két diszciplína kapcsolata nemcsak több aspektusból közelíthető meg, hanem történetileg is változó. A neveléstörténet fejlődésének az a tendenciája, amely a nevelés történeti fejlődési folyamatának kronologikus feldolgozása mellett egyre inkább előtérbe állítja a történeti folyamat elméleti megközelítését, neveléstörténet és pedagógia fokozott közeledését eredményezi. „A történeti folyamat — írja N. SZTEFANOV bolgár kutató — két módon tanulmányozható és ábrázolható: 'absztrakt' módon, az 'ideális középszerűt' alapul véve, a végtelen megjelenési formáktól mentesen és konkrét kronologikus folyamatában.”⁵⁶ Minél erőteljesebb a nevelés történeti fejlődési folyamatának történeti (kronologikus) elemzése mellett ugyanennek a folyamatnak az elméleti (a speciális kutatási területek keretében történő) elemzése, annál szorosabbá válik a kapcsolat egyrészt a neveléstörténet, másrészt a neveléstudomány egésze között.

JEGYZETEK ÉS IRODALOM

1. MAKKAJ LÁSZLÓ: A történetírás kérdései. Világtörténet, 7—8. sz. 1965, 51. old.
2. M. A. BARG: Strukturális elemzés a történetírásban. Voproszi Filozofii 1964/10, magyarul: Világtörténet, 7—8. sz. 1965, 7. old.
3. VÁG OTTÓ: A neveléstörténet néhány elméleti kérdése. Bp. 1969, 23—28. old.
4. Uo. 24—26. old.
5. Uo. 51—54. old.
6. M. A. BARG i. m. 14. old.



7. Vö. FÖLDES ÉVA: A művelődéstörténet kutatása és oktatása. Köznevelés, 1966, 414. old. Uő. Vándorgyűlés a kultúrtörténet kutatásának és oktatásának kérdéseiről. Pedagógiai Szemle, 1966, 938–944. old. GLATZ FERENC: Vita a művelődéstörténet kérdéseiről. Magyar Tudomány, 1969, 719–723. old.
8. Vö. HANS-HERMANN GROOTHOFF: Historische Pädagogik. In: Das Fischer Lexikon: Pädagogik. Hrg. von Hans-Hermann Groothoff, Fischer Bücherei, Frankfurt–Hamburg, 1965, 121. old.
9. Vö. VÁG i. m. 33–36. old.
10. MARC BLOCH: Technique et évolution sociale: réflexions d'un historien. Magyarul: Világtörténet, 2–3. sz. 1964, 86. old.
11. Az olvasó talán elnézi a szerzőnek, hogy példáit elsősorban saját kutatási témáiból meríti.
12. Vö. VÁG OTTÓ: Az óvodai nevelés kialakulása. Az angol infant school kialakulása és kezdeti fejlődése. Bp. 1969
13. Idézet L. FEBVRE francia történésztől.
14. ALBERT SOBOUL: A társadalomtörténet statisztikai ábrázolásának egyes kérdései. Novaja i novejsaja isztorija 1967/2, magyarul: Világtörténet, 14–15. sz. 1967, 29. old.
15. Uo. 29–30. old.
16. PIERRE RENOUVIN: A modern és jelenkori történelmi kutatás mai irányzatai Franciaországban. The Journal of Modern History, March 1966. Magyarul: Világtörténet, 16. sz. 1968, 51. old.
17. Uo. 53. old.
18. B. F. PORSNYEV: Pszichológia és történetírás. Voproszi Filozofii 1962/5, magyarul: Világtörténet, 1. sz. 1964, 3. old.
19. Uo. 8. old.
20. Uo. 9. old.
21. Uo.
22. Uo. 11. old.
23. Uo.
24. ROBERT MANDROU: Introduction à la France moderne (1500–1640). Essai de psychologie historique. Egy részlete magyarul: Világtörténet, 1. sz. 1964, 14–22. old.
25. PORSNYEV i. m. 4. old.
26. VÁG i. m. 197–198, 253–254, 305. old.
27. SALAMON JENŐ: Fejlődéslélektan. Egységes jegyzet. Bp. 1966, 3. old.
28. D. B. ELKONYIN: Gyermeklélektan. Bp. 1964, 9. old.
29. Uo. 18. old.
30. KELEMEN LÁSZLÓ: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Bp. 1967, 14. old.
31. PORSNYEV i. m. 11–12. old.
32. Vö. VÁG OTTÓ: A neveléstörténet néhány elméleti kérdése. Bp. 1969, 55–60. old.
33. Vö. JÁKI LÁSZLÓ: Pedagógiai bibliográfiai irodalom. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1963, 327–363. old.
34. Vö. SIMON GYULA: Neveléstörténeti kutatás levéltárakban. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1963, 249–278. old.
35. E tárgykörben alapvető gyűjtemény: ROBERT ALT: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, Band 1, Berlin, 1960, Band 2, Berlin, 1965
36. HANS-HERMANN GROOTHOFF i. m. 119–129. old.
37. A. I. PISZKUNOV: A marxista neveléstörténetírás mai feladatai. Neveléstörténet és szocialista pedagógia, Bp. 1969, 26. old.
38. Vö. pl. MEDINSZKIJ: A nevelés története. Bp. 1951, 15–23. old.

39. Vö. pl. uo. 115—124, 196—209., 269—290. old.
40. Vö. VÁG OTTÓ: Az óvodai nevelés kialakulása. Az angol infant school kialakulása és kezdeti fejlődése. Bp. 1969, 295—300. old.
41. Vö. VÁG OTTÓ: Iskoláskor előtti nevelés a Magyar Tanácsköztársaság idején. „A szent, a várt szelvész.” Tanulmányok a Tanácsköztársaság közoktatásügyéről, Bp. 1970, 27—29. old.
42. R. HAVRANKOVA—ZD. SLADEK—I. VALENTA: Az európai szocialista országok XX. századi történetének elméleti és módszertani kérdései (a második világháborúig). Československy Časopis Historicky 1967/3, magyarul: Világtörténet, 14—15. sz. 1967, 97—98. old.
43. MOLNÁR ERIK: Olvasóinkhoz. Világtörténet, 1. sz. 1964, 1—2. old.
44. NIEDERHAUSER EMIL ismertetése B. F. PORSNYEV: Szocialnaja psziologija i isztorija. Moszkva, 1966. e. könyvéről. Világtörténet, 17. sz. 1968, 4. old.
45. HAVRANKOVA—SLADEK—VALENTA i. m. 90. old.
46. Uo. 96—97. old.
47. Uo. 103—105. old.
48. KINDLER JÓZSEF—KISS ISTVÁN: Előszó. In: Rendszerelmélet. Válogatott tanulmányok, Bp. 1969, 10. old.
49. Vö. Bertalanffy, Ludwig von: Az általános rendszerelmélet problémái. In: Rendszerelmélet. Válogatott tanulmányok, Bp. 1969, 25—38. old.
50. A történetírás kérdései. Világtörténet, 7—8. sz. 1965, 5—26. old.
51. Vö. VÁG OTTÓ: A neveléstörténet néhány elméleti kérdése. Bp. 1969, 56—60. old.
52. A. V. SZLAVIN: Obraznaja modelj kak forma naucsno-issledovatyel'szkovo mislenija. Voproszi Filozofii 1968/3. Annotáció: Világtörténet, 17. sz. 1968, 90. old.
53. M. A. BARG i. m. 8—10. old.
54. VÁG i. m. 28. old.
55. Az egyik kutatásmetodikai kézikönyv például a következő alapvető kutatási „technikákat” különbözteti meg a neveléstudományi kutatásban: deliberatív (lényegében nevelésfilozófiai), integratív (az eddigi kutatásokat összegezõ), történeti, deskriptív (helyzetleíró), analitikus, kísérleti. (G. D. McGRATH—JAMES J. JELINEK—RAYMOND E. WOCHNER: Educational Research Methods. New York, 1963, 72—86. old.) Egy másik hasonló munkában külön fejezet foglalkozik a történeti módszerrel (historical method). (CARTER V. GOOD: Introduction to Educational Research. Second edition, New York, 1963, 180—241. old.)
56. NIKOLA SZTEFANOV: Voproszi na metodologita na isztorieseszkata nauka. Szofia, 1962. Idézi: BUR MÁRTA ismertetése, Világtörténet, 16. sz. 1968, 87. old.

Bag, Ommo

СИСТЕМА ОБЛАСТЕЙ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ЕЕ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ

Составные части истории педагогики: история фактической практики воспитания, история воспитательных учреждений и политики воспитания, история теорий воспитания, правильное, история педагогики. Дисциплины, имеющие связь с историей педагогики: история (история культуры, история философии, история наук, история техники, экономическая история, история общества), психология (историческая психология, психология развития,

педагогическая психология), социология, экономика, этнография, география. Вспомогательные дисциплины: археография, библиография, иконография, музееведение, статистика. Основные специальные направления исследований: история проблем, сравнительная история педагогики, исследование эффектов воспитания. Последние требуют того, чтобы теория систем, теория структур, моделирование, математическая логика использовались в методологии истории педагогики. С точки зрения систематики наук, история педагогики является смежной дисциплиной педагогики, в системе же педагогики она является частью фундаментальных педагогических исследований, а с методологической точки зрения она представляет собой один из методов педагогических исследований. (Систему интердисциплинарных связей истории педагогики см. на схеме.)

Vág, Ottó

SYSTEM OF RESEARCH AREAS IN EDUCATIONAL HISTORY AND ITS INTERDISCIPLINARY RELATIONS

Component parts of educational history are: history of actual educational practice; history of educational institutions and educational policy; history of educational theories and of pedagogy. Sciences related to educational history are: history (cultural history, history of philosophy, history of science, history of technics, history of economy, social history, (psychology, historical psychology, developmental psychology, educational psychology), sociology, economics, ethnography, geography. Auxiliary sciences are: archeography, bibliography, iconography, museology, statistics. Main special research trends are: problem history, comparative educational history, effect research. The latter require that system theory, structure theory, modelling and mathematical logics be incorporated into the methodology of educational history. From a science methodological point of view, educational history is a border science of pedagogy; in the system of pedagogy it is part of pedagogical basic research; from a methodological point of view it is one of the procedures of pedagogical research. (The system of interdisciplinary relations of educational history is shown in the Figure.)

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója

Felelős szerkesztő: Kádár Emőke - Műszaki szerkesztő: Merkly László

Terjedelem: 20,25 (A/5) ív + 1 melléklet - AK 1584 k 7275

72.72722 Akadémiai Nyomda, Budapest. - Felelős vezető: Bernát György

Az Akadémiai Kiadó
gondozásában jelent meg

Szarka József

A NEVELÉSI TAPASZTALAT

150 oldal • Kötve 28,— Ft

A legáltalánosabb értelemben vett pedagógiai élet tele van „szenzációs” és „egyszerű”, naponta ismétlődő eseményekkel. Mi az, ami az egyes nevelési jelenségeket, folyamatokat minőségileg elhatárolja egymástól? A szerző ezt a mind elméleti, mind gyakorlati szempontból nagy jelentőségű kérdést vizsgálja: a nevelési tapasztalatnak mint tudományos fogalomnak a határait, tartalmait vázolja fel, közelíti meg. E vizsgáldást filozófiai szempontból, néhány tekintélyes pedagógiai elmélet kritikájával, illetve a nagy tömegű és igen változatos pedagógiai irodalom minősítésével végzi. Számos finom észrevétele a pedagógia elméleti kérdéseivel foglalkozóknak, illetve a közvetlenül a nevelésben tevékenykedő pedagógusoknak ad értékes segítséget.



AKADÉMIAI KIADÓ
BUDAPEST

