

317.335
1976
Neveléstudományi Közlemények

MTA Pedagógiai Kutató Csoport



Neveléstudományi Közlemények

MTA Pedagógiai Kutató Csoport

1976/1

Kozma Tamás: A kultúra fogalma a társadalomtudományi kutatásokban	5
1. Bevezetés	5
2. A „kultúra” szó tartalmának történeti változásai	6
3. Az etnológiai típusú értelmezés: a kultúra fogalma az amerikai szakirodalomban	7
4. A filozófiai szociológia értelmezéstípusa: a kultúra fogalma a századforduló német szakirodalmában	11
5. Rendszerelméleti értelmezések	12
6. A kultúra értelmezési lehetőségei a marxista szociológiai irodalomban	13
7. A szociológiai kultúraértelmezés nyitott kérdései	15
Irodalom	18
Bálint Mária: A pedagógia „egzisztencialista modellje” és antropológiai alapjai O. F. Bollnow koncepciójában	19
Sántha Pál: Az iskolák és a művelődési otthonok együttműködésének lehetősége a diákok szabadidő-szokásainak alakításában — a permanens önművelődés megalapozásában	38
1. Az együttműködés lehetőségei és valósága — diákszemmel ..	38
2. Milyen diákrétegek akarják az együttműködést?	40
3. Mely művelődési otthoni rendezvények látogatói támogatják az együttműködést?	42
4. A „semlegesek” és „ellenlábások”	43
5. Az együttműködés szerepe a permanens önművelés művelődési otthonbeli lehetőségeinek kiaknázásában	44
Vastagh Zoltán: Általános iskolai osztályok társas-közösségi viszonyainak vizsgálati tapasztalatai	46
A primér közösség differenciált megközelítése	46
Az adatok értelmezése, nevelési tapasztalattá alakítása	48
Az osztályközösség rétegződése	48
A társas közösség jellemzője, a kohézió	50
A szociális mező és a közösségek rendszere	51
Melléklet	53
Idézett irodalom, megjegyzések	54
Szebenyi Péterné: Világnézeti tantárgyblokk alkotása — mint a tanulói személyiség formálásának eszköze	55
SZEMLE	
Nagy József: Tájékoztató egy jelenleg folyó közoktatásrendszertani kísérletről	64
Szebenyi Péterné: A neveléseméleti kutatások integrálódási tendenciája a KGST szocialista országokban	66

1. Bevezetés

1.1. ELTÉRŐ SZÓHASZNALATI HAGYOMÁNYAINK. A „kultúra” kifejezés a társadalomtudományi kutatásokban napjainkban már-már divatszóvá vált. Nemcsak a társadalomtudományi alapkutatások terén (amennyiben ilyenek egyáltalán vannak) történt így, de még inkább ez tapasztalható az oktatásügyi alkalmazásai területén.

Talán nem fölösleges, ha ezzel kapcsolatban két fogalomhasználati hagyományt említünk, amelyek döntően befolyásolták a „kultúra” szó használatát a pedagógiában. Az egyik a filozófiai hagyomány, amely tudvalevőleg hosszú időn keresztül döntő, csaknem kizárólagos hatást gyakorolt a pedagógiára. A filozófiai irodalomban a „kultúra” kifejezés magyar megfelelőjét a műveltséggel adják meg. Az értékelméleti nevelésfilozófia és a kultúrpedagógia nézeteitől az oktatás-nevelés ún. tartalmi kérdésein keresztül (a sokoldalúan művelt ember eszménye, a műveltség átadása, a kultúra értékei stb.) a művelődéstörténet, a művelődésgazdaságtan és a művelődésszociológia határterületeinek kijelöléséig számtalan szóhasználati helyzetben vált természetessé és illusztrálható a „kultúra” jelentéstartalmának egyik köre.

Ez a szóhasználat olyan bevett, annyira magától értetődő, hogy nehezünkre eshet a kultúra szó jelentéstartalmát más szempontból akárcsak végiggondolni is. Holott létezik olyan terület is, ahol a „kultúra” kifejezés az előbbtől eltérő jelentéstartalommal használatos. Ez a használat szintén ismert az oktatásügyben-pedagógiában: az empirikus társadalomtudományi vizsgálatok (pl. nevelésszociológia) szóhasználatára gondolunk. Ezekben sok esetben nem — vagy nem csak — „műveltséget” értenek a „kultúra” szón, hanem „társadalmi környezetet”, „hagyományrendszert”, sőt esetenként „életmódot”, „életvitelt” is.

Dolgozatunk nem vállalkozik arra, hogy a két szóhasználati hagyományt — akárcsak

vázlatosan is — feltérképezze. Figyelmünket inkább a második szóhasználati hagyomány felé fordítjuk. Nem a „kultúra” kifejezés nevelésfilozófiai-pedagógiai-oktatásügyi pályafutását kíséjük tehát most végig, hanem azt fogjuk felvázolni, hogy a társadalomtudományi kutatásokban (különösen a bennünket közelebről érdeklő nevelésszociológiában) miként formálódott a „kultúra” jelentéstartalma.

1.2. KOZNYELVI SZÓHASZNÁLATOK. — A „kultúra” fogalom szociológiai értelmezéseinek ismertetését egy paradox megállapítással kell kezdenünk: a szociológiának nincs sajátos, csak rá jellemző kultúra-fogalma. E fogalom tartalma a társadalomtudományokban éppúgy változó, mint a köznyelvben. A következő értelmezések a leggyakoribbak (Szczepanski 1968, 40—44; Ferge 1968, 199—200):

a) A kultúra mint „műveltség”, mégpedig jellegzetesen az ún. „humán műveltség” értelemben. Ebben a jelentésben szerepel a kultúra szó a következő kifejezésekben is: „kulturális rendezvény”, „ünnepi kulturális hetek” stb.

b) A kultúra mint egy-egy kor, egy-egy társadalom szellemi teljesítményeinek köre. Ez az értelmezés leggyakrabban a néprajzban és a történelemtudományban használatos; pl. „évezredek emberi kultúrája”, „a primitív népek kultúrája”, „görög—római kultúra”. Ebbe az értelmezésbe a tárgyi objektumok — az épületek, hidak, utak, vízvezeték, városrendezés stb. — rendszerint éppúgy beletartoznak, mint a szellemi produktumok.

c) A kultúra mint termelési (mezőgazdasági) szakkifejezés. A kultúra ebben az értelmezésben a termelőerők világával kerül szoros kapcsolatba. A különféle „szántóföldi kultúrákon” például bizonyos növényfajták együttesét értik a termelhetőségük feltételeivel együtt.

Természetesen többféle további jelentése, jelentésárnyalata is van a kultúra szónak. Talán ennyi is elég azonban annak bemutatására, hogy a különböző jelentések miben egyeznek, illetve mely pontokon térnek el egymás-

tól. *Jelen dolgozatunkban* nem kívánunk „igazságot osztani” e lehetséges értelmezések között; ehelyett inkább a *leírás eszköze*hez folyamodunk. Azt próbáljuk bemutatni, hogy miként alakultak ki a kultúra szónak a különböző értelmezései, mert a jelen helyzetben bizonyára ezzel könnyítjük meg leginkább a mindenkori szövegösszefüggésnek megfelelő szóhasználatot.

1.3. A FELDOLGOZÁS ANYAGA ÉS SZEMPONTJAI. Kiindulásként néhány, nálunk is és más országokban is gyakran forgatott kézikönyv, összefoglalás kultúraértelmezését vizsgáltuk meg: így Lundberg (1968, 171—196), O'Brien, Schrag és Martin (1964, 40—61) és Bauman (1967, 11—24) szociológiai bevezetéseit. Nélkülözhetetlennek tűnt emellett Seligman és Johnson (1963), Gould és Kolb (1964), illetve Vierkandt (1959), marxista vonatkozásban pedig Eichorn és munkatársai (1969), valamint Klaus és Buhr (1964) lexikonjainak átnézése. A kultúra értelmezéseiről szóló szakirodalomban az egyik legtöbbet emlegetett összeállítás Kroeber és Kluckhohn (1952) összehasonlító tanulmánya, amelyben a szerzők mintegy másfélszáz „kultúra”-meghatározás tipologizálására vállalkoztak, elsősorban az amerikai szakirodalom alapján. Ami a szociológiai — és sajátosan a marxista szociológiai — megközelítést illeti, a jelen dolgozat legtöbbet Kloskowska (1971) alapos tanulmányából merített.

Tanulmányunk — szemben az általunk ismert összeállításokkal — tudománytörténeti nézőpontú. Úgy gondoljuk ugyanis, hogy a „kultúra” fogalom egy-egy értelmezési típusa nem választható el attól a tudománytörténeti — sajátosan: társadalomtudomány-történeti — háttértől, amelyben keletkezett, meggyökeresedett, sajátos színeket nyert. Az *alábbiakban ezért a szójelentés történeti kialakulásának rövid ismertetése után egy etnológiai, egy szociológiai és egy strukturális-rendszerszemléleti értelmezésről* fogunk számot adni az amerikai, a német (nyugatnémet), az angol, illetve a francia társadalomtudományi hagyományoknak megfelelően. Végül kísérletet teszünk a marxista értelmezési lehetőségek felvázolására is.

2. A „kultúra” szó tartalmának történeti változásai

2.1. A FOGALOM KIALAKULÁSA A HUMÁNISTÁKNÁL. Kezdetben a „cultura” szó föld-

művelést jelentett; körülbelül Cicero nevéhez fűzhető (Tuszkulánumi értekezések) a szó távitt értelmezésének irodalmi megjelenése. Cicero ugyanis párhuzamot vonva a föld megművelése és a lélek megnemesítése között, a filozófiát a lélek kultúrájának nevezte; azaz a „cultura” kifejezés tartalmába a szellemi tevékenységeket is bevonta.

Pufendorf (A természetjogról és a népjogról, 1968) a természet ellentétéként használja a kultúra fogalmát. A vadember, akit a szerző természeti érintetlenségében jellemez, nélküli az emberi-társadalmi alkotások eredményeit: az intézményeket, a ruházatot, a nyelvet, a tudományt, az erkölcsöt stb. E negatív megfogalmazás szolgálhat alapul arra, hogy a „kultúra” szó tartalmát körülrajzoljuk (maga a szerző ugyanis teljesen kifejtett meghatározást nem ad). Eszerint Pufendorf az emberi-társadalmi alkotások teljes körét jelöli a „kultúra” kifejezéssel, amit legjobban a természeti érintetlenség szembeállításával rajzolhatunk körül.

2.2. A FELVILÁGOSODÁS KULTÚRA-FOGALMA. A felvilágosodás nagy írói a „kultúra” fenti fogalmából a természettel való szembenállást emelték ki. Jellemző ebből a szempontból a fogalom tartalmának változása a latin nyelvterületen (főként Franciaországban), bár nem annyira a kultúra, mint inkább a civilizáció szót használták. Ezen — főként melléknévi igenév formájában (civilizált) — „simát”, „csiszoltat”, „udvariast” értettek; azaz a városlakót a természet barbár fiával szemben. (Hozzátesszük: a megszokott használatban a civilizált jelentett pozitívát, a barbár, a természeti pedig negatívát. De a romantika nagy előfutára, Rousseau — s nyomában többen — eredeti módon ellenkező előjellel állította szembe a két fogalmat.)

Ennek az értelmezésnek a továbbfejlesztésével találkozunk Adelung német nyelvész-tárában (1774, 1793), aki szerint a kultúra (Cultur) „az ember vagy egy egész nép összes lelki és fizikai erejének megnemesítése vagy finomítása oly módon, hogy ez a szó egyaránt jelenti az értelem fölvilágosulását és megnemesítését az előítéletektől való szabadulás útján, valamint az erkölcsök csiszolását és finomítását” (Kloskowska 1971, 10).

A felvilágosodás korában kialakult fogalom-értelmezéssel ma is nap mint nap találkozunk nemcsak a szakirodalomban, de a népszerűítő szövegekben és a hétköznapi nyelvhasználatban is. Ennek megfelelően szoktunk „kulturált

viselkedésről" vagy „kulturálatlan megnyilatkozásokról”, esetleg „kultúreberről” beszélni. Mint látni fogjuk, ez az értékelő mozzanat vonul végig a szellemtörténeti ihletettséggű filozófiai-szociológiai kultúra-fogalmon a 30-as évek német szociológiájában.

2.3. A ROMANTIKA KULTÚRA-FOGALMA. A Pufendorfnál írásos formát öltő kultúra-fogalom másik mozzanatát fejlesztette tovább a preromantika és a romantika számos írója: az emberi-társadalmi alkotások teljes körét magában foglaló kultúrát, amely távoli földrészek, egzotikus világok leírása során egyenlő rangot kapott az ismert európai kultúrával. E kultúra-fogalom további változata „az egyszerű nép” felfedezésével együtt születő „népi kultúra”, amely deklarálása volt a népi alkotások egyenrangúságának, sőt nem egyszer a népi kultúrát fölé helyezte az úgynevezett magas kultúrának. (A rousseau-i motívum!). A fogalomfejlődés e vonalát Leibnitz „Cultur”-értelmezésénél figyelhetjük meg, majd pedig — a 18. század végén — Herder „Kultur”-szóhasználatában követhetjük nyomon.

Herder: Esmék az emberiség történetének bölcséletéhez (1784—1791) című művének írása közben érdekesen értelmezte át a kultúra fogalmát. Előszavában azt a kérdést tette fel: „Miként lehet egy kultúrnemzetben oly kevés kulturált ember?” — azaz a „kultúra”-kifejezést a felvilágosodás nyomán kialakult értékelő nyomatékkal használja. Más helyen a kultúra fogalmának átfogó és leíró jelentést tulajdonít: az emberi alkalmazkodás képességét és eredményeit érti rajta. A mű befejezésében ez az értelmezés egyértelművé válik. Lényegét a hagyomány alkotja; amelynek átadása-átvétele a generációs váltás ellenére a társadalom megmaradásának és továbbfejlődésének alapvető mechanizmusa: „Az ember e második, egész életén átnyúló megszületésének adhatjuk akár a földművelésből vett kultúra elnevezést, akár a fény képzetéből vett felvilágosodás nevet”.

A kultúra fogalom tág értelemben vett leíró definícióját Klemm (Az általános kultúra mint tudomány, 1854—1855) zsal egészítette ki, hogy leltárt készített azokról a társadalmi tevékenységekről, amelyeket az egyetemes művelődéstörténet írójának a különböző történeti korok feltételei között vizsgálnia kell. Klemm és Waitz történeti-néprajzi kultúrafogalma került át az angolszász szakirodalomba Taylor közvetítésével.

Míg tehát a felvilágosodás — elsősorban a

francia felvilágosodás — értelmezésében a kultúra értékelő mozzanattal gazdagodott, addig a romantika — főként a német, részben az angolszász romantika — szóhasználatában a kultúra tág, leíró definíciója alakult ki. Ez a szóhasználat követhető nyomon az ún. kultúrantropológiai (szociálantropológiai) szakirodalomban.

3. Az etnológiai típusú értelmezés: a kultúra fogalma az amerikai szakirodalomban

3.1. AZ ETNOLÓGIAI TÍPUSÚ FOGALOMÉRTELMEZÉS KIALAKULÁSA. A következőkben „etnológiai típusú” fogalomértelmezésről beszélünk, jóllehet tisztában vagyunk vele, hogy szóhasználatunk — szakmai értelemben — nem pontos. Ezért mindjárt bevezetésképp jelezni szeretnénk, hogy bár az etnográfia, az etnológia, a kultúrantropológia és a szociálantropológia kifejezések tartalmilag távolról sem fedik egymást, mi azokra a szakirodalomra utalunk velük, amelyekben a kultúra fogalma nagyjából hasonlóképp kerül alkalmazásra.

További bevezető megjegyzésünk még, hogy az „etnológiai típusú” meghatározások illusztrálására elsősorban amerikai szakirodalmat vettünk figyelembe. Ez azonban semmiképp sem jelenti azt, mintha hasonló fogalomértelmezés más szakirodalomban nem fordulna elő. Mégis úgy találtuk, hogy a fogalomértelmezésre igen nagy hatással van egy-egy nyelvterület szakirodalma és tudományos hagyománya; s ennek alapján meglehetősen egyértelműen sikerül tipizálni, mondjuk, a 30-as évek német kultúrszociológiáját, illetve a vele egykorú amerikai kultúrantropológiát. Így hát meghatározási mintáink nem teljes gyűjtéseknek számítanak, inkább példaanyagnak egy fogalomértelmezési tendenciához.

Ennek a fogalomértelmezésnek az atyja, mint már a 2.3 pontban jeleztük, a német romantika történet- és néprajzszemléletén tanult E. B. Taylor, aki az ősi társadalmak kutatása közben a kultúra meghatározását értelmezési keretül dolgozta ki. A kultúra-fogalom tartalmába beleértette az emberi élet mindazon elemét, amelyet nem tudott megmagyarázni az emberek fiziológiai mechanizmusaival, sem pedig az ember és környezete biológiai kölcsönhatására visszavezetve. Ezért a kultúra-fogalom nála mindazokat az emberi tulajdonságokat összefoglalja, amelyet az ember nem mint a természet fia, hanem mint a társadalom tagja szerez.

A modern etnológiai (kultúr- vagy szociál-antropológiai és erre vonatkozó szociológiai) irodalom számára e meghatározás továbbfejlesztései, variációi, árnyalatai a mérvadóak. A már említett szerzőpáros (Kroeber, Kluckhohn 1952) nyomán e definíciókísérletek a következőképpen csoportosíthatók.

3.2. LEÍRÓ MEGHATÁROZÁSOK. E definíció-típus a Tylor-féle kultúrfogalom kialakulásával születik meg, és jellemzi a klasszikus kultúrantropológia meghatározásait. Tylor (*Primitiv Culture*, 1871) a következő meghatározást adja: „A kultúra vagy civilizáció összetett egész: felöleli a tudást, a hiedelmeket, a művészetet, az erkölcsöt, a jogot, a szokásokat, valamint azokat a képességeket, amelyeket az emberek a társadalom tagjaiként szereztek” (Kluckhohn 1964).

A meghatározás fő problémája annak eldöntése, hogy milyen elemeket vegyen be, illetve hagyjon ki a fogalom tartalmából. Kétségtelenül egyszerűbb lerövidíteni a definícióit, és csupán a kereteket hagyni meg a kellő elemek számára. Így tesz például Benedict (*The Science of Costume*, 1922), aki szerint: „A kultúra bonyolult egész, amely az embernek a társadalom tagjaként szerzett szokásait foglalja magában.”

E meghatározás azonban csupán tudati elemeket hangsúlyoz. Ahogyan Radcliffe—Brown is (1957, 95), aki kultúrán „a belső és külső viselkedésmódok bizonyos szabványosítását” érti. Ide sorolható Margaret Mead (1961, 12—13) kultúra felfogása is: „a megtanult viselkedés egészének az a kiválasztott része, amelyet az azonos hagyományokkal rendelkező embercsoport teljes egészében átad gyermekeinek, részben pedig a felnőtt bevándorlóknak, akik az adott társadalom tagjaivá válnak. A kultúra fogalma nemcsak a művészetet és a tudományt, a vallást és a filozófiát öleli fel, amelyekre a „kultúra” szó történetileg vonatkozott, hanem a technológia rendszerét, a politikai gyakorlatot, a mindennapi élet apró intim szokásait, mint pl. az ételek elkészítésének és elfogyasztásának módját vagy a gyermekek álomba ringatásának módját, akár csak a miniszterelnök megválasztásának vagy az alkotmány módosításának módját”.

Ennél tágabb definíciót ad Boas (1930), aki szerint „A kultúra magában foglalja egy közösség társadalmi magatartásának összes megnyilvánulásait; az egyén reakcióit annak a csoportnak a magatartására, amelyben él; valamint e közösségi magatartás által meghatá-

rozott emberi tevékenység produktumait.” E meghatározás többlete az eddigiekkel szemben, hogy a tárgyi, anyagi környezetet is magában foglalja.

Hadd mutassunk rá kissé részletesebben is Malinowski kultúra-fogalmára, minthogy ez példája a leíró meghatározásnak. Malinowski szintén elemek összességéről szól, de ezeket szervezett egészként fogja föl (vö. Bodrogi 1972, 453—461). 1931-ben a kultúráról így ír: „A kultúra öröklött készítményeket, javakat, technikai eljárásokat, eszméket, szokásokat és értékeket foglal magában.” Egy 1941-ben megfogalmazott meghatározás szerint: „A kultúra olyan egész, amely részben autonóm, részben koordinált intézményekből áll.” Végül idézzük teljes terjedelmében 1944-ben publikált summázó definícióját a kultúráról:

„a) A kultúra olyan eszközként szolgáló be-
rendezés, amely az embert képessé teszi, hogy
szükségeit kielégítése során a környezete-
ben felmerülő konkrét, sajátos problémákkal
jobban megbirkózhasson.

b) Olyan tárgyak, tevékenységek és beállítottságok rendszere, amelyben minden rész egy célra irányuló eszközként helyezkedik el.

c) Olyan egész, amelynek különféle elemei kölcsönösen összefüggenek egymással.

d) Ezek a tevékenységek, beállítottságok és tárgyak lényeges és életbe vágó feladatok szolgálatában intézményekké szerveződnek, amilyen a család, a nemzetség, az azonos területen együttélő közösség, a törzs, valamint a gazdasági együttműködés, a politikai, jogi és nevelési tevékenység szervezett csoportjai.

e) Dinamikus szempontból, tehát a tevékenység típusát tekintve, a kultúrát számos oldalról lehet elemezni, amilyen a nevelés, a társadalmi kontroll, a gazdasági élet, a tudás, a hit és erkölcs rendszerei, továbbá az alkotó és művészi kifejezés módjai.” (Malinowski 1972, 405).

Malinowski leíró típusú definíciójához közel mozog Lynd (1948, 19), amikor a kultúrát úgy határozza meg, hogy „mindaz, amit a közös területen lakó emberek tesznek; e cselekvésük módjai, s mindaz, amit éreznek és gondolnak arról, amit tesznek; anyagi szerszámaik, értékeik és szimbólumaik”. E meghatározások legfejlettebb változatai tehát annyiban járnak közel egy marxista szempontú kultúra-fogalomhoz, amennyiben a kultúra jelentéstartalmát kiterjesztik a termelés szférájára is.

3.3. TÖRTÉNETI MEGHATÁROZÁSOK A történeti meghatározástípus sajátossága, hogy egy-

egy domináló jellemvonást emel ki, és ennek a fontosságára mutat rá abban a folyamatban, amelyet a kultúra kialakulásának és továbbélésének nevezünk. A leggyakoribb ilyen elem — *pars pro toto* — a hagyomány. Így például Linton (1936, 78) definíciójában, aki szerint: „Kultúrának nevezzük a társadalmi örökséget. A kultúra általánosságban az emberiség egész társadalmi örökségét jelenti, míg szűkebb értelemben e társadalmi örökség egy részleges vonulatát.”

Hasonlóképp hangsúlyozza a hagyomány, a „társadalmi örökség” fontosságát a kultúra értelmezése során Lowie (1937, 3) is: „Kultúrán mindannak az összességét értjük, amit az egyén a maga társadalmától kap: a hiedelmeket, a szokásokat, a művészi normákat, a táplálkozási szokásokat, az olyan képességeket, amelyeket az ember nem saját alkotótevékenységének eredményeként szerez meg, hanem a múlt örökségeként nyer el a formális vagy nem formális nevelés közvetítésével.” Znaniecki (1952, 9) viszont a humaniorák vonását emeli ki: „A kultúra olyan adatok összességéből áll, amelyek vizsgálatával a társadalomtudományok és más humán tudományok szakemberei foglalkoznak; de amelyeket figyelmen kívül hagynak a természettudósok: a csillagászok, a fizikusok, a kémikusok, a biológusok, a geológusok”.

3.4. NORMATÍV MEGHATÁROZÁSOK. E meghatározások a kultúra jellemzőjeként azt említik, hogy mindig egy-egy norma vagy normarendszer rendezi egységes egészbbe. Ez a normarendszer dinamikusan ható ideák és következményeik (magatartások, viselkedések, cselekvések és produktumok) formájában érhető tetten, és bizonyos „életstílust”, „életvitelt” eredményez, amely a különböző kultúrákban jellegzetesen más és más. Klineberg (*Race Difference*, 1935) például a kultúráról szólva azt írja, hogy nem más, mint „az az 'életstílus', amelyet a társadalmi környezet határoz meg” (Kluckhohn 1964). Sorokin (1947, 313) definíciója pedig ezt mondja: „A magasan szervezett természeti világ kulturális aspektusa jelentéseket, értékeket, normákat tartalmaz, valamint ezek kölcsönhatásait és összefüggéseit, teljesen vagy részlegesen integrált csoportjait... Mindezek külső cselekvésekben és más mozgatóerőkben nyilatkoznak meg a társadalmi-kulturális környezet feltételei között.”

3.5. STRUKTURÁLIS MEGHATÁROZÁSOK. E meghatározástípus rendszerint egy-egy meghatározott kultúrára gondol, amikor a „kultúrá-

ról” szól, vagy legalábbis a kultúrák bizonyos körére. A kultúra fogalmáról szólva egy-egy kultúra integráns jellegére mutat rá. A kultúrát rendszerint általánosított modellnek fogja föl, amely a magatartásra alapozódik ugyan, mégsem azonos a társadalmat alkotó emberek magatartásával.

Bár ilyen vonásokat kereső-kitapintó meghatározásokat már az eddigiekben is ismertettünk (különösen Malinowski definícióját találjuk ilyennek), a kifejezetten strukturális definíció — amely tehát nem is tart egyebet jellemzőnek a kultúrára, mint integráló jellegét, modell-formáját, — meglehetősen ritka. Példaképp közöljük azt a meghatározást, amelyet Kluckhohn és Kelly (*The Concept of Culture*, 1945) ad a kultúráról: „Valamely kultúra nem más, mint az életvitel történelmileg kialakult, nyilvánvaló és rejtett rendszere, amelyet egy csoport minden tagja vagy különösen kitüntetett egyedei tendenciaszerűen megvalósítanak” (Kluckhohn 1964).

3.6. PSZICHOLÓGIAI MEGHATÁROZÁSOK. A pszichológiai ihlettségű meghatározások a kultúra fogalmát egy-egy pszichológiai iskola fogalomrendszerében értelmezik. Ezért bizonyos pszichológiai kategóriákat — pl. tanulás, viselkedés, alkalmazkodás — állítanak a meghatározás középpontjába. Ebből következik, hogy a pszichológiai meghatározások esetében a kultúra rendszerint bizonyos technikák sorozatává válik, amelyek vagy szükségletet elégítenek ki, vagy problémákat oldanak meg, vagy alkalmazkodásra képesítenek stb.; mindig a kiindulópontként használt pszichológiai iskola, irányzat gondolkörének megfelelően. E meghatározások fő előnye, hogy sikerül rámutatniuk a kultúra átadásának módszereire, mechanizmusára; gyöngéjük az adott, alapul vett pszichológiai tanításban rejlik.

Roheim (*The Riddle of the Sphinx*, 1934) a kultúrát a pszichoanalízis fogalmi rendszerében kísérli meg értelmezni: „Kultúrán fogjuk érteni a szublimációk, az elfojtások vagy más reakcióformák összességét; röviden: a társadalomban mindazt, ami indíttatásokat közvetít, vagy megakadályozza ezeknek az indíttatásoknak a kielégítését” (Kluckhohn 1964). Ford (*Culture and Human Behavior*, 1942) ezzel szemben a kultúra fogalmát a problémamegoldás szempontjából rajzolja körül: „A kultúra a problémamegoldások hagyományos útjait jelenti... Valamely kultúra azokból a reakcióválaszokból tevődik össze, amelyek megfelelőeknek bizonyultak, mert sikerre vezettek; rövi-

den: a kultúra tanult problémamegoldásokból áll" (Kluckhohn 1964).

Míg Roheim a pszichoanalízis fogalmi rendszerében értelmezte a kultúrát, Ford pedig a kulturális problémamegoldások fontosságára mutatott rá, Cohen (1969) meghatározási kísérlete az alkalmazkodással kapcsolatos gondolatmenetre mutat példát. A szerző a különböző spontán csoportokban érvényesülő összetartó erőre keresve választ, a csoportkialakulás szociálpszichológiai elméletéből indul ki. Ebben az összefüggésben egy-egy csoport kultúrája nem más, mint az a viszonyítási bázis, vonatkoztatási keret vagy rendszer, amelynek értékei és normái alapján minden csoporttag megközelítően hasonlóan látja problémáit, s amelyhez a csoportba tartozás végett alkalmazkodni igyekszik vagy kényszerül.

3.7. GENETIKAI MEGHATÁROZÁSOK. Genetikai meghatározásnak lehet nevezni minden olyan kultúra-definíciót, amely a következő döntő kérdésekre próbál válaszolni: Hogyan jön létre a kultúra (vagy egy-egy kultúra)? Milyen tényezők tették lehetővé a létrejöttét? Milyen hatások miatt vált szükségessé a kultúra (illetve valamely vizsgált kultúra) megjelenése, létrejötte? Az effajta meghatározás áll legközelebb azokhoz a definíciókhoz, amelyeket a marxista kiindulópontú történeztudományból vagy szociológiából ismerünk (a kérdésre visszatérünk a 6. pontban). De nemcsak a szorosabb értelemben vett kultúratörténeti jellegű értelmezésekre gondolhatunk itt, hanem valamilyen olyan meghatározási kísérletre, amely a kultúra tartalmát, létrejöttének mechanizmusát leírva kívánja feltárni. Példaképpen idézzük Carr (Situational Psychology, 1945) meghatározását: a kultúra nem más, mint „a múltban tanúsított közösségi viselkedések összegeződött, továbbadható eredményei” (Kluckhohn 1964).

3.8. EGY KOMPLEX MEGHATÁROZÁSI KÍSÉRLET. Kroeber és Kluckhohn (1952) összeállítása nemcsak regisztrálta a forgalomban levő meghatározásokat (elsősorban az Egyesült Államokra, illetve az angol nyelvterületre kiható érvénnyel). Katalizátornak is bizonyult egyúttal — legalábbis a jelzett körben — minthogy a kultúra fogalom néhány fontos vonását (3.2—3.7) emelte ki. Katalizátorként működött anynyiban is, hogy további meghatározási kísérletek rendszerint nem születtek és nem születnek anélkül, hogy ennek az összefoglalásnak a tanulságait figyelembe ne vennék. (Vö. pl. Linton 1955 meghatározási kísérleteit.) Ezek közül a

szerzőpáros egyik tagjának, Clyde Kluckhohn antropológusnak a meghatározási kísérleteit ismertetjük.

Kluckhohn nem törekszik arra, hogy egyetlen meghatározásba sűrítse a kultúra fogalmának összes lehetséges értelmezését. Ehelyett esszéjében — amelyet párbeszédes formában írt meg, és az „ember-tudományokkal” foglalkozók széles körét szólaltatja meg (közgazdász, jogász, filozófus, történész, biológus, pszichológus, valamint különböző nézetű néprajzosok) — fokozatosan közelítő definíciókat ad aszerint, hogy az illető definíciókat mire fogják felhasználni, mihez szükségesek. A kiinduló meghatározás így hangzik: „Kultúrán azokat a történetileg kialakult szelekciós folyamatokat értjük, amelyek a külső és belső ingerekre adott emberi reakciók csatornáiként szolgálnak” (Kluckhohn 1962, 31). Ez a meghatározás eléggé egyértelműen az „inger-válasz” pszichológiai terminológiát használja. Ha a kultúrát a társadalom tagjainak viselkedését értelmezendő kívánjuk használni, akkor a következő meghatározást ajánlja a szerző: „Kultúrán azokat a történelmileg kialakult helyzetmeghatározásokat értjük, amelyeket az egyének a csoportos — vagy a csoporthoz kapcsolódó — részvétel esetén ismernek meg; olyan csoporthoz kapcsolva, amely bizonyos értelemben vagy a maga egészében sajátos életvitelt valósít meg” (Kluckhohn 1962, 52).

A kultúra fogalma azonban leggyakrabban nem a magatartás értelmezéséhez szükséges, hanem — különösen a kultúr- (szociál-) antropológiában — annak megállapításához, hogy mi képezi a leírni kívánt társadalmi jelenség körét. Ez esetben a szerző a következő definícióval szolgál: „A kultúra történetileg kialakult magatartások modelljeit kínálja az ember számára, mégpedig nyílt és rejtett modelleket” (Kluckhohn 1962, 66). Végül a legteljesebbnek a következő definíciót tartja — amely azonban a maga komplexitásában csak nehezen operacionalizálható, azaz használható fel terepmunkában vagy valamely elméleti elemzés során —:

„A kultúra nyílt és rejtett mintákat tartalmaz a magatartás számára, amelyeket szimbólumok ismertetnek meg és közvetítenek; szimbólumok, amelyeket embercsoportok kiemelkedő eredményei alkotnak meg, belérvé művészi megformálásukat is. A kultúra lényeges pontját alkotják hagyományos (azaz történetileg kialakult és kiválasztódott) eszmék és a velük kapcsolatban álló értékek. A kultúra rendszerét

egyfelől felfoghatjuk tevékenységek eredmények, másfelől pedig a további tevékenységek feltételének is." (Kluckhohn 1962, 73).

Áttekintésünket összegezve megállapíthatjuk, hogy az etnológiai (kultúranropológiai, szociálanropológiai, illetve ahhoz kapcsolódó szociológiai) kultúraértelmezések közös vonása a „kultúra” szó leíró jellege. Abban az értelemben, hogy kultúrán valamely társadalmilag determinált jelenséget értenek, amely közös kincse az emberiségnek. Ebből a meghatározásból tehát hiányzik az értékelő mozzanat. A különféle értelmezési lehetőségek pedig azt mutatják, hogy rendszerint ugyancsak hiányzik — vagy kisebb hangsúlyt kap — az anyagi eszközökben eltárgyasult tevékenység. A hangsúly a legtöbb meghatározási kísérlet esetében az emberi viselkedés valamely rendszerén, mintáján, modelljén van.

4. A filozófiai szociológia értelmezéstípusa: a kultúra fogalma a századforduló német szakirodalmában

4.1. A NÉMET IDEALIZMUS KULTÚRA-FOGALMA. A német idealizmus kultúra-fogalmát jellemezve az etnológiai típusú meghatározásokkal szemben két fontos megkülönböztető vonást kell kiemelnünk. Az egyik: a kultúra fogalom tartalmának leszűkítése úgy, hogy az anyagi-termelési szféra egészen kimarad belőle. A másik: a kultúra fogalmába az érték, az értékelés mozzanatának bevitel. Míg az etnológiai típusú kultúraértelmezések első változata a romantika felfogásában formálódott ki, addig ennek a kultúraértelmezésnek az őseit kétségtelenül a felvilágosodás filozófiájában lehetjük meg.

Ennek ellenére megállapítható, hogy a nagy német idealizmus fő képviselői a „kultúra” fogalmát alig vagy egyáltalán nem használták. Különösen szembeötlő ez Hegel történetfilozófiai fejtegetései során; minthogy az „abszolút szellem” tételezésében voltaképp előttünk áll a kultúra sajátos megtestesülése, megfogalmazása és funkcióinak antropomorf leírása — anélkül, hogy Hegel magát a fogalmat alkalmazta volna. Követői azonban — sőt még azok is, akik egy vagy több ponton vitába szálltak vele — a kultúra fogalmát kimondva-kimondatlanul azonosították az abszolút szellem tartományával.

Dilthey (Einleitung in die Geisteswissenschaften, 1883) fogalmi rendszerében találkozzunk először következetesen ezzel az azonosí-

tással. Dilthey alkalmazza a „kulturális rendszerek” fogalmát, és olyan társadalmi képződményeket ért rajta, mint a nyelv, az erkölcs, a művészet, a vallás, a tudomány. E kulturális rendszerek az egyes emberek egymással összefonódó cselekvéseiből állnak; meg lehet, sőt meg kell különböztetni azonban attól a társadalmi közegetől, amelyben kialakulnak. Kutatásukra sajátos tárggyal rendelkező tudománycsoport létrehozását javasolja: a „szellemtudományok” csoportját. A megkülönböztetésből is jól érzékelhető a kultúra fogalmának konkréttizálása és leszűkítése a szellemi-tudati szférára.

Rickert (Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft, 1894) meghatározásában ugyanez a mozzanat kiegészül az értékek bevonásával. A „szellemtudományok” területe nála a „művelődéstudományok” elnevezést kapja, és meghatározását a szerző a természettudományokkal szembeállítva végzi el. Ismert meghatározása szerint a természettudományok törvényeket tárnak fel; a „művelődéstudományok” számára azonban csupán a tények adottak. Ennek megfelelően tulajdonképpen kutatásul e tények leírását tűzhetik ki célul. A kultúra tényei egyrészt szembenállnak a természeti tényekkel, másrészt mindig értéket képviselnek, értéket hordoznak: „vagy úgy, mint annak az embernek az alkotása, aki az elismert értékre támaszkodó célokkal összhangban cselekszik, vagy úgy — amennyiben valamiféle korábban létező dologról van szó —, mint olyasvalami, amit a neki tulajdonított értékre tekintettel művelnek... A kulturális jelenségeknek mindegyikében valamilyen, az ember által elismert érték ölt testet” (Kłoskowska 1971, 46—47). A kultúra itt jellemzett értelmezését képviselték és fejlesztették tovább századunk 20-as és 30-as éveiben a német filozófiai szociológia olyan jeles képviselői, mint Spranger, Scheler vagy Weber. Illusztrációul a következőkben Alfred Weber kultúrszociológiai értelmezését foglaljuk össze (Weber 1931, Freyer 1931).

Alfred Weber kultúra-értelmezésének kiindulópontjaként a társadalmi-történeti valóság két területét különíti el. A civilizáció — amelynek központjában a technikai racionalitás áll — mintegy az ember fiziológiai-biológiai vonatkozásainak, kötöttségeinek meghosszabbítása. Ez az a terület, amelyen az ember biztosítja magának a szükségletkielégítés lehetőségeit, és ezzel az emberi egzisztencia megvalósításának természeti feltételeit. Ezzel szemben a kultúra az a hagyomány, amely független a szükségletektől és az ember fiziológiai-bioló-

giai adottságaitól. A kultúra középpontjában a „metafizikai érzés” áll: „Amikor az élet kiszabadul a szükségszerűségek és a szükségletek birodalmából, és átalakul olyan struktúrává, amely mindenek fölött áll — csak akkor keletkezik a kultúra.” Az így értelmezett kultúra fő területei azok, amelyekben minden cselekvéstől megkövetelik az egzisztenciális érdek feláldozását magasabb rendűnek tartott értékek, célok érdekében. Az egyik ilyen terület a művészet (a művész személyisége egyesül a jelenségek mélyebb értelmével, és esztétikai értéket alkot), a másik a gondolkodás, a filozófia (az ember megismeri a jelenségvilág mögött a lényegyet alkotó eszméket), a harmadik a vallás (az ember egyesül a világ lényegét alkotó abszolút szellemmel). E területeken — minthogy nem a szükségletkielégítés szférájába esnek — nem beszélhetünk haladásról úgy, mint a civilizációt tárgyalva tesszük.

4.2. SZELLEMTÖRTÉNETI KULTÚRAÉRTÉKELESEK A SZOCIÁLANTROPOLÓGIÁBAN. Bár az ismertett weberi kultúrakonceptiót eléggé nehéz egybevetni az etnológiában (kultúrantropológiában) használatos kultúrafogalmakkal, mégsem marad hatástalan ez utóbbiakra. A kapcsolódási pontot ott leljük fel, amikor a 3.2—3.6 pontokban ismertett definíciók pusztán a tudati jelenségek fontosságát hangsúlyozzák. Ezen a vonalon továbbhaladva Kroeber (1952, 1963) azt tartja, hogy a kultúra „alapvető magva” az értékek történetileg kiválasztott együttese; azaz valamely társadalom nézeteinek együttese arról, mi a jó, mi a szép, mit érdemes életcéllal kitűzni stb. Ennek megfelelően Kroeber megkülönbözteti az értékek kultúráját a valóság kultúrájától, hangsúlyozva, hogy míg az előbbi a tárgyalt világ anyagi jelenségeit (termelőtevékenységét stb.) foglalja magában, addig a második terület feltárása szempontjából az említett értékeknek van döntő fontosságuk.

Még következetesebben kifejtett idealista kultúraértelmezéssel találkozunk Maclver munkáiban (*Society: A Textbook of Sociology*, 1937). Maclver civilizációelmélete felöleli az anyagi-technikai létesítményeket, a termelés egész szféráját, valamint a gazdasági és politikai szervezetek együttesét; mindazt tehát, ami a társadalom életfolytatásának célját tekintve eszközjellegű. A fejlett társadalmakban erre a szférára lassan ráépül egy második — a többé már nem kifejezetten eszközjellegű, hanem önmagában értékes tevékenységek és szervezetek

szférája. Ezt a szférát nevezi a szerző „a végső fogyasztás” szférájának, és jellegzetes intézményeiként a színházat, a templomot stb. jelöli meg. Ez a tulajdonképpeni értelemben vett kultúra területe.

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy az ismertett idealista filozófiai-szociológiai típusú kultúraelemzések fő jellegzetessége egyfelől a termelőszféra elhatárolása a „szellemi tevékenységek” birodalmától; másfelől ez utóbbi értékekkel való felruházása. Míg a 3. pontban ismertett meghatározások elsősorban egy-egy társadalom összetevékenységének teljesebb-tökéletesebb leírására adtak lehetőséget, addig ezek a koncepciók minősítésre valók, úgy értelmezik és arra használják a „kultúra” fogalmát.

5. Rendszerelméleti értelmezések

5.1. EGY RENDSZERELMÉLETI KULTÚRAFOGALOM: LÉVI-STRAUSS. Már a 3.5 pontban bemutatunk egy olyan kultúraértelmezést, amely önmagát strukturálisnak nevezte (Kluckhohn és Kelly definíciója Kroeber és Kluckhohn osztályozási javaslata szerint). Ennek a kultúraértelmezésnek azonban pusztán annyi a köze a rendszerelméleti megközelítéshez, hogy egy-egy kultúra egységes voltára, vonásainak integráns jellegére mutat rá. Lévi-Strauss kultúraelemzései — amelyek közül egyet az alábbiakban idézünk — annak a munkásságát a 40-es évek végétől meghatározó gondolatnak a jegyében fogantak (ekkor ismerkedett meg Roman Jakobson révén a strukturalista nyelvészettel), amely szerint az etnológia és a nyelvészet tárgya hasonló. Ez a hasonló tárgy a beszédben is, a hétköznapi tevékenységben is, a törzsi mondákban és az élet valamennyi tevékenységterületén azonos struktúrákban kifejezésre jutó sajátos gondolkodásmódja egy-egy primitív népnek.

Az ennek megfelelő kultúrafelfogást Lévi-Strauss (1953, 536) a következőképp fogalmazta meg: „Egy kultúra a viselkedés számára szolgáló minták együtteséből áll, amelyek az emberi lények egy csoportja körében egy meghatározott időszakban uralkodó jellegűek, és amelyek — a folyamatban levő kutatás és a vizsgálat alapsokasága szempontjából nézve — más hasonló együttesektől megfigyelhető módon és élesen megkülönböztethetők.” A hangsúly e definícióban a „megfigyelhető módon és élesen megkülönböztethetőség” vonásán van (a többi említett jellemzőket más meg-

határozásokban is megtalálhatjuk). A strukturális vizsgálatok számára ez ad ugyanis lehetőséget arra, hogy valamely társadalmi-kulturális egészen belül a vizsgálat során szinteket s e szinteken vizsgálható és transzponálható modelleket különítsenek el. „Kutatásaink egyetlen célja, hogy olyan modelleket alkossunk, melyeknek formális tulajdonságai — az összehasonlítás és a magyarázat szempontjából — visszavezethetők más, eltérő stratégiai szintekhez tartozó modellek tulajdonságaira.” (Lévi-Strauss 1971, 271).

5.2. A SZOCIOLOGIZÁLÓ KULTÚRAÉRTELMEZÉS IRÁNYZATA AZ ANGOL TÁRSADALOMTUDOMÁNYI IRODALOMBAN. A strukturalista módszer kidolgozása és alkalmazása Lévi-Strauss elemzéseiben is nyitva hagyja a kérdést: hol fejeződik be „a kultúra” határa, és hol kezdődik „a társadalomé”? Az angol társadalomtudományi szakirodalomban legnagyobb súllyal Firth, Malinowski legnevesebb tanítványa képviseli azt az álláspontot, hogy a kultúra fogalma elválaszthatatlan a társadalom fogalmától; a két fogalom ugyanannak a jelenségnek két különböző nézőpontjából keletkezett. Firth szerint ugyanis: „Ha... a társadalmat úgy vesszük, mint az egyének egy szervezett együttesét, egy őket jellemző életmóddal, akkor a kultúra ez az életmód. Ha a társadalmat a társadalmi viszonyok összességéként fogjuk fel, akkor a kultúra e társadalmi viszonyok tartalma. A társadalom az emberi összetevőt hangsúlyozza: az emberek együttesét, valamint a köztük létrejövő viszonyokat. A kultúra az összegyűlt erőforrásoknak azt az összetevőjét hangsúlyozza — a nem anyagit csakúgy, mint az anyagit —, amelyet az emberek örökölnék, felhasználnak, átalakítanak, amelyhez hozzátesznek és amelyet továbbadnak. Minthogy tényleges létezése van, jóllehet részben csupán szellemi jellegű, ez az összetevő a szabályozó szerepét játssza a cselekvésben. Viselkedéstudományi szempontból a kultúra azoknak a tanult viselkedéseknek az együttese, amelyeket társadalmi úton sajátítottunk el. Tartalmazza a társadalmi cselekvés tartós hatását is. Egyúttal szükségképp motiváció is a további cselekvés számára.” (Firth 1951, 271).

A szerző — igen jellemző módon — felfogását a társadalom szerkezetéről írt könyvében fejti ki. Ha a hosszúra nyúlt körülírást itt most summázni akarnánk, azt mondhatnók, hogy szerinte a kultúra a kvalitatív, a minőségi aspektus, míg a társadalmi struktúra a kvantita-

tív, a mennyiségi aspektus ugyanannak a jelenségnek a megközelítése során. Mielőtt ebben a kérdésben állást foglalnának, áttekintjük azokat az értelmezéseket is, amelyek a mai hazai — részben pedig külföldi — marxista szociológiai szakirodalomban a kultúra fogalmával kapcsolatban forgalomban vannak.

6. A kultúra értelmezési lehetőségei a marxista szociológiai irodalomban

6.1. A MARXI FOGALOMHASZNÁLAT. Marx döntő megállapításokat tett a társadalmi valóságnak azokról a területeiről, amelyek — különféle kultúraértelmezések szerint — a kultúra fogalmába tartoznak. Ezek közül az alábbiakban két területet emelünk ki.

a) Marx Előszó a politikai gazdaságtan bírálatához című ismert tanulmányában azt fejtegeti, hogy „A... forradalmi átalakulások vizsgálatánál a gazdasági termelési feltételekben bekövetkezett anyagi, természettudományos pontossággal megállapítható átalakulást mindig meg kell különböztetni a jogi, politikai, vallási, művészi vagy filozófiai, egyszóval ideológiai formáktól, amelyekben az emberek ennek az összeütközésnek tudatára jutnak és azt végigharcolják” (Marx, Engels 1963, I. 367). Ebből a gondolatsorból alakult ki azután a termelési viszonyokra ráépülő tudatformák tanítása. Ha a kultúrát szűkebb értelemben használjuk, ezekre a tudatformákra utalhatunk vele. Ez az értelmezés egyik lehetősége a marxi életműben.

b) Van azonban másfajta kultúraértelmezési lehetőség is. Az Értéktöbblet-elméletek című munkában például ezt olvashatjuk: „A szellemi és az anyagi termelés közötti összefüggés megvizsgálásához mindenekelőtt az szükséges, hogy magát az anyagi termelést ne általános kategóriaként, hanem meghatározott történelmi formában fogjuk föl... Az anyagi termelés meghatározott formájából adódik először is a társadalom meghatározott tagozódása, másodsor az embereknek egy meghatározott viszonya a természethez. Államiságukat és szellemi felfogásukat e kettő határozza meg. Tehát szellemi termelésük jellegét is.” (Marx 1958, I. 249). Ebből az idézetből kiemelkedő az a másutt is visszatérő marxi szóhasználat, amely anyagi termelés mellett szellemi termelésről beszél; azaz a társadalmi-gazdasági formáció egészének egy dinamikus, az emberek cselekedetében megjelenő, realizálódó oldaláról tesz említést. Eképp közelítve meg a dolgot,

úgy tűnik, hogy a tág értelemben használt, leíró kultúrafogalom — amely a 20. századi kultúrantropológia szülötte — sem idegen elvben a marxi életműtől.

6.2. A KULTÚRA MINT TUDATFORMA. Ezek után nem csoda, ha a hazai marxista szociológia szóhasználatában a kultúrának szintén többféle értelmezése van forgalomban. (Felhozott példánk egy-egy tipikus értelmezési lehetőség illusztrációinak tekintendők.)

Az egyik szóhasználati lehetőség, amelyben a „kultúra” kifejezést használja a hazai szociológiai irodalom, arra az értelmezésre utal vissza, amely a „kultúra” jelentéstartalmát a tudatformákkal azonosítja. Ez a szóhasználat rendszerint az ún. művelődésszociológiai irányú tanulmányokban, publikációkban jelentkezik leggyakrabban. H. Sas Judit (1968, 24) falusiak körében végzett irodalomszociológiai vizsgálódásai bevezetéseképpen rákérdez a művészetszociológia szerepére, és eljut a tömegkultúra problematikájáig. Meghatározása szerint: „A tömegkultúra fogalmán az anyagi és szellemi kultúra minden olyan eredményét érteni kell, amely az adott kor szükségleteit kielégítve a tömegek kultúrájává válik. Így a tömegkultúra — a szellemi kultúra terén — egyaránt tartalmazhat művészileg értékes és értéktelen alkotásokat, illetve a tömegek kultúrája ezekből egyaránt formálódik.” A meghatározás különbséget tesz ugyan „anyagi” és „szellemi” kultúra között; amikor azonban „a tömegek kultúrájáról” beszél, valamint elemzéseinek egész gondolatmenete — hogy ti. az irodalom a kultúra része — azt sugallja: a szerző a „kultúra” fogalmát szűken, a társadalmi tudatformákra érti.

Hasonlóképp kezeli a kérdést Szántó Miklós művelődésszociológiai vizsgálatában. Bevezetésképp megállapítja ugyan, hogy: „az életmód a társadalom életének sajátos metszete . . . olyan általános és komplex szociológiai kategória tehát, amely az anyagi és a szellemi oldal szétválaszthatatlan egysége.” (Szántó 1967, 17). Ennek ellenére könyvében több helyütt felváltva használja az életmód, a kultúr-szint, a kulturális javak, szükségletek fogalmát (Szántó 1967, 11, 19 stb.), mint pl. a következőkben: „Idő és anyagi-kulturális javak: ezek a feltételei a munka utáni pihenésnek, művelődésnek, szórakozásnak . . . Társadalmi helyzetük ellentétes voltának megfelelően más a tőkésosztály és más a munkásosztály rendelkezésére álló anyagi-kulturális eszközök mennyisége, jellege, fényűző vagy kevésbé luxus

voltuk . . .” (Szántó 1967, 11) És bár könyvében végig „életmód-vizsgálatról”, „tevékenységjellegéről” stb. beszél, hogy mennyire szűkíti ezeket, kiderül akkor, amikor az életmód ún. tartalmi-minőségi oldaláról szól. Akkor ugyanis a sajtó- és könyvolvasást, a színház- és operalátogatást, a tanulást, a rádió- és tévéhasználatot stb. vizsgálja (Szántó 1967, 112—126). Mind ebből kiderült, hogy a kultúrát lényegében ő is a hagyományos értelemben vett társadalmi tudatformák területére korlátozza.

Megjegyezzük még, hogy a külföldi marxista szociológiai irodalomban is meglehetősen nagy az irodalma ennek a felfogásnak. Példaként az NDK szociológiai kisszótárát idézzük, amely éppen így határozza meg és teszi pontossá a kultúra fogalom tartalmát, terjedelmét (Eichhorn és mtsai 1969, 261—263).

6.3. A KULTÚRA MINT EMBERI KÖRNYEZET. Egy másik lehetséges értelmezése a kultúrafogalomnak a szociológiai szakirodalomban az, amelyet elsősorban a lengyel szociológia némi kézikönyveiben olvashatunk. Eszerint a kultúra nem más, mint az az övezet, amelyet az ember — képletesen szólva — elhódított a természettől, önmaga és a természet közé felépített. Szczepanski szociológiai bevezetőjében például ez áll: „. . . a kultúra az ember által a munkafolyamatban, a szükségletkielégítési eszközök megszerzése folyamán alkotott termékek összessége, a társadalom kollektív alkotása, azokkal a feltételekkel függ össze és azokból a feltételekből ered, amelyek között az emberek a szükségletkielégítés eszközeit előállítják.” (Szczepanski 1968, 46—47). Még világosabban fogalmazza meg ugyanezt a gondolatot Bauman (1967, 11): „. . . az ember által alkotott tárgyak és magatartási normák alkotják együtt az ember mesterséges környezetét; ez azért mesterséges, mert . . . nem az embert megelőző természetnek a terméke, hanem éppen az egymást követő emberi nemzedékek hozták létre. Ezt a mesterséges környezetet, amelyben az emberi élet folyik, nevezzük kultúrának.” Ebben a gondolatkörben mozog C. G. Arzakanjan szovjet-örmény filozófus is, aki az emberi tevékenység alapján három kultúra-formát különböztet meg: anyagit, szellemi és művészi; és hangsúlyozza a civilizáció szoros összefüggését mindhárommal (Kloskowska 1971, 55—56).

Ennek a kultúraelemzésnek nemigen találjuk megfelelőjét a hazai szociológiai szakirodalomban. De Kulcsár Kálmán ismert szociológiai bevezetője (Az ember és társadalmi környeze-

te, 1969) már a címevel is ezt vagy ehhez közel-álló felfogást sejtet.

6.4. A KULTÚRA MINT TEVÉKENYSÉGREND-SZER. A kultúra egy lehetséges harmadik értelmezésével annál többször találkozunk az újabb magyar nyelvű publikációkban. A vizsgálódások egy újabb ága ugyanis különféle társadalmi osztályok, rétegek és csoportok „életmódjára” összpontosít; s ezt a fogalmat a következőképp határozza meg: „... a személyiség által viszonylagos autonómiával hierarchikus rendbe szervezett tevékenységstruktúra... az életmód lényegét az egyéni tevékenységszférák jellemző szerveződésében, a hétköznapi lét folyamán kialakuló tevékenységek spontán vagy többé-kevésbé tudatos, hierarchikus rendbe illeszkedésében véljük felfedezni.” (Gaszó és Mtsai 1971, 12) A szerzők ezek után kifejtik, hogy az életmód mint a tevékenységek rendszere miként függ szociológiai meghatározóitól, és miképpen írható le a megfigyelhető tevékenységek rendszerelmzésével.

Hogy itt kétségtelenül a kultúrának a 3.2—3.7 pontokban leírt értelmezésével van dolgunk (anélkül, hogy ezt a szerzők kifejtjenék), megvilágítja Ferge Zsuzsa szóhasználati bizonytalansága. Miután kifejti, hogy a „kultúra” szónak négy értelmezése lehetséges (egy tág, leíró jellegű, egy felépítmény-jellegű, egy normatív és egy negyedik, amelyik az elsőt a harmadikkal kombinálja), így ír: „A továbbiakban a kultúráról szóló fejezetben alapvetően a második értelmezéshez kapcsolódunk: a kulturális magatartások a különböző szintű elemek elsajátítását és felhasználását, a hozzájuk való különböző viszonyt stb. jelentik, de már az életmóddal kapcsolatos fejtegetésekben valamivel tágabb (az első értelmezéshez közelebb álló) értelemben fogjuk használni a kultúra fogalmát.” (Ferge 1969, 199—200.)

Hasonló álláspontot nem egy marxista kutató képvisel a külföldi szociológiai és filozófiai szakirodalomban. „Az életmód fogalma olyan objektív összetevőket foglal magában, mint például az emberek létfeltételei, az adott társadalomra jellemző társadalmi viselkedésformák, amelyek bevonultak az életmódba, az erkölcsi szokásokba és normákba, az emberek gondolkodásmódjába, azaz a szubjektív képzetek közé.” — állapítja meg Glezerman (1974, 504). Marikarjan (1972) részben felfedezi a kultúrafogalom ilyen irányú értelmezési lehetőségeit, részben rámutat ennek marxista hagyományaira is. Kloskowska pedig eképp foglal állást a kultúraértelmezések vitájában: „a kultú-

ra viszonylag integrált egész, amely az embereknek a társadalmi közösség általános, az interakció folyamán kialakított és elsajátított mintái szerint bekövetkező viselkedéseit, továbbá ezek termékeit foglalja magában.” (Kloskowska 1971, 30).

7. A szociológiai kultúraértelmezés nyitott kérdései

7.1 „SZŰKEBB” VAGY TÁGABB „ÉRTELMEZÉS”. Mit is értünk tehát „kultúrán”? Meghatározási javaslatunk szerint a termelési viszonyokra alapozódó társadalmi viszonyok intézményesült és eltárgyasult formáit; azaz a tapasztalatok, tevékenységek és normák társadalmilag releváns rendszerét (a tapasztalatrendszerbe beleértve az emberi tudás tárgyivá vált formáit is). Terminológiai jellegű áttekintésünk azonban nem vállalkozhat arra, hogy részleteiben is kidolgozzon egy kultúraértelmezést. Meg kell elégednünk tehát azzal, ha az eddigi nyomán megfogalmazzuk a legfontosabbnak tűnő nyitott kérdéseket.

A kultúra fogalmának többfajta értelmezési iránya adott a szófejlődés történetében is, de a marxista szöveg-összefüggésekben is. Egyiket sem volna helyes pontosnak vagy érvényesnek megjelölni a másik ellenében; kérdés azonban, hogyan illeszthetők egybe. Valószínű, hogy a jelenlegi fejlődési szakaszban más-más szociológiák számára vagy az egyik — a kultúrát a tudatformákkal azonosító —, vagy a másik — a kultúra tág, leíró meghatározását sürgető — értelmezés megfelelőbb.

A kultúra tágabb értelmezése másfajta megvilágításba helyez számos olyan — eddig partikulárisnak kezelt — kérdést, mint amilyen például a mindennapi élet, a hagyomány stb. összefüggése annak a rendszernek az egészével, amelyet az egyes kulturális elemek alkotnak. Valószínű tehát, hogy újra végiggondolásra szorul mindaz, amit a kultúra szűkebb értelmezése során állapítottunk meg. (Pl. az általános műveltség, az alpműveltség, a nemzeti műveltség stb. összefüggése egyes társadalmi együttesek, valamint az egész társadalom kultúrájával — ebben a tágabb értelemben használva a kifejezést.)

7.2. A TEVÉKENYSÉGRENDSZER ÉS A PRODUKTUMOK ÖSSZETARTOZÁSA. Az életmódnak tevékenységek rendszereként való felfogása megnyugtató megoldást hozhat magának az életmód fogalmának az értelmezésében. Nincs azonban egyelőre megnyugtató megoldás

dás tekintetben, hogy az életmód miképp integrálódik bele a kultúra értelmezésébe. Mert ha a kultúrát egyszerűen tevékenységek rendszereként fogjuk fel — amint ez gyakorlatilag sok szociológiai elemzésben megtörténik —, akkor nincs fogódzónk a való világ tárgyaira, a produktumokban kikristályosodó emberi tapasztalatra és hagyományra stb.

7.3. A KULTURÁLIS „TARTALMAK” ÉS A TÁRSADALMI „FORMÁK” VISZONYA. Végül a kultúra értelmezéseinek problémái közt felvetődik a kérdés: ha a szociológiának nincs sajátos, csak rá jellemző, saját munkaterületén kidolgozott kultúrafogalma, akkor mi jellemzi a különböző kultúrafogalmak használatát a szociológiában? A szociológia önmeghatározási kísérletei jelentős részben épp ehhez a sarkkérdéshez — a kultúra problematikájához — kapcsolódnak. Ha a „kultúra” fogalmába a társadalmi élet jelenségei a maguk teljességében beletartoznak, és ennek a kultúrának a kutatása a kultúranropológia feladata — mi marad a szociológiának? Mivel foglalkozik az egyik, és mivel a másik?

a) Az egyik közkeletű álláspont szerint a „kultúrának” ez az átfogó és leíró értelmezése nem használható kutatási fogalomként („nem operacionalizálható”) az olyan összetett, bonyolult, komplex társadalmak vizsgálata során, mint amilyenek korunk modern ipari civilizációi. Ezért a kultúranropológia kutatása elsősorban a természeti népekre, másodsorban a hozzájuk közel álló, tradicionális társadalmi jelenségeket áthagyományozó, továbbélesztő csoportokra és rétegekre (pl. kelet-európai parasztság) korlátozódik. Az effajta kutatások során használható az a kultúraelemzés, amely átfogja az emberi élet egészét, valamennyi jelenségét, mert ezen a szinten ezek még áttekinthetők. A modern ipari civilizáció jelenségei sokkal bonyolultabbak annál, mintsem hogy egyetlen aspektusból, egy vizsgálati szempont és metodika szerint áttekinthetők lennének. Ezért ezeknek a belső viszonyait új tudományág vizsgálja: a szociológia. Ha ez így van, akkor tárgyunk szempontjából jelenti azt is, hogy a „kultúra” fenti értelmezései elsősorban a primitív népek kutatása során alkalmazhatók sikerrel. Korunk civilizációjának jelenségei azonban már nem rendelhetők alá egyetlen terminusnak. Ez a felfogás nagyon gyakorlatias

és tükrözi a tudományfejlődés sajátosságait is. Elméletileg ugyanakkor meglehetősen megalapozatlan; főleg arra nem kapunk feleletet itt, hogy melyik az a társadalmi együttes, amelyet még így, s melyik, amelyet már úgy kellene vizsgálnunk, értelmeznünk, fölfognunk.

b) A másik válasz a kérdésre az, hogy megkíséreljük — legalább analitikusan, tehát az elméleti elemzés szintjén — elhatárolni egymástól a „tisztán szociológiai” tényeket és problémákat a „tisztán kulturálisaktól”. Ha ez sikerül (vagy sikerülne) akkor bátran beszélhetnénk két külön tudományról: egyről, amely a tisztán kulturális tartalmakat vizsgálja (etnológia, kultúr-, szociálanropológia), és egy másiktól, amely a társadalmi formákat kutatja (szociológia). Az effajta elkülönítést sok polgári szociológus és szociálpszichológus felveti (Parson, Lewin, Sherif, Moreno). Az elkülönítés alap gondolata — legalábbis rendszeresen kidolgozott formában — Simmel német szociológustól való (Simmel 1973, 181—216). Törekvése arra irányult, hogy azokat a formákat ragadja meg, amelyek — a konkrét társadalmi összefüggésektől mintegy elvonatkoztatva — a törvényszerűen leírható társadalmi kereteket szolgáltatják (tértől és időtől függetlenül). A törekvés az említett szociálpszichológusok munkásságában is jól megfigyelhető: olyan törvényszerűségek leírása az emberi interakciók köréből, amelyek változatlanul megisméltődnek más és más történeti és társadalmi feltételek között. A törekvés sikere is, kudarca is jól szemléltethető munkásságukon. Úgy tűnik, valóban van az emberi interakciónak olyan törvényszerűsége, amely bizonyos társadalmi-történeti szituációktól független; de azt nem mondhatjuk, hogy az általuk leírt csoportdinamikai törvényszerűségek minden társadalmi-történeti kötöttségtől függetlennek mutatkoznak. Ilyenformán a megkülönböztetésre törekvést a tiszta kulturális tartalmak és a tisztán szociológiai „formák” között okszerűnek tarthatjuk az elméleti elemzés szempontjából, azonban gyakorlatilag nagyrészt kivihetetlenek.

c) A harmadik megoldás annak kinyilatkoztatása, hogy kultúra és társadalom ugyanannak a létezőnek két különböző szempontú megragadása. Ebben az esetben már tulajdon-

képpen nem is korrekt „kulturális jelenségekről” beszélni, sokkal inkább „társadalmi-kulturális” jelenségekről; mindig hangsúlyozva, hogy egy ugyanazon tény, dolog kétfajta megközelítést öltjük egybe. Sok esetben ez a gyakorlat a legkönnyebben követhető; így azonban már elvesz terminusunk használatának értelme. Miért alkalmazzuk a „kultúra” szót, ha nincs sajátos jelentéstartalma?

Ez a kérdés mindeztől egyszerűen azért nem vetődött fel, mert a tradicionális társadalomtudományi kutatás (pl. történelem, néprajz,

művelődéstörténet stb.) főként a paraszti hagyományú, történeti dimenziójú valóságot tárta fel; a szociológiai kutatás pedig az új társadalmi fejlemények vizsgálatára specializálta magát (urbanizáció, üzemszervezés, iskola-rendszerű oktatás stb.). Nyilvánvaló azonban, hogy bizonyos területeken a kutatások összeérnek (pl. faluszociológia). A kultúra értelmezésében történő állásfoglalás eligazíthat a hasonló területeken kutató, más szempontú és fogalmi rendszerű tudományágak együttműködése tárgyában is.

- Boas, F. 1930, „Antropology”. In: E. R. A. Seligman ed.: Encyclopedia of Social Sciences 1930. II. 79.
- Bodrogi Tibor 1972, „Bronisław Malinowski”. In: B. Malinowski, Baloma. Bp.: Gondolat 1972, 441—462.
- Cohen, A. K. 1969, „A szubkultúrák általános elmélete”. In: Huszár T., Sükösd M. szerk., Ifjúságpszichológia. Bp.: Közgazdasági 1969, 264—286.
- Eichhorn, W. és mtsai szerk. 1969, Wörterbuch der marxistisch—leninistischen Soziologie. Berlin: Dietz.
- Ferge Zsuzsa 1968, Társadalmunk rétegződése. Bp.: Közgazdasági.
- Firth, R. 1951, Elements of Social Organization. London: Wates.
- Földes Éva 1973, „A neveléstörténeti és művelődéstörténeti kutatás szemléleti—módszertani összefüggései”. Magyar Pedagógia 1—2. sz. 98—105.
- Freyer, H. 1931, „Typen und Stufen der Kultur”. In: Vierkandt 1959, 294—308.
- Gazsó F., Pataki F., Várhegyi Gy. 1971, Diákéletmód Budapesten, Bp.: Gondolat.
- Glezerman, G. 1974, „A szocialista életmód formálódása és fejlődése”. Szociológia 4. sz. 503—509.
- Gould, J., Kolb, W. L. ed. 1964, A Dictionary of the Social Sciences. N. Y.: Free Press.
- Klaus, G., Buhr, M. Hg. 1964, Philosophisches Wörterbuch. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Kloskowska, A. 1971, Tömegkultúra. Bp.: Közgazdasági.
- Kluckhohn, C. 1962, „The concept of culture”. In: C. Kluckhohn, Culture and Behavior. N. Y.: Free Press 1962, 19—73.
- Kluckhohn, C. 1964, „Culture”. In: Gould, Kolb 1964, 165—168.
- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. 1952, Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, Vol. 47, No. 1.
- Kroeber, A. L. 1952, The Nature of Culture. Chicago: University Press.
- Kroeber, A. L. ed. 1953, Anthropology Today. Chicago: University Press.
- Kroeber, A. L. 1963, „Culture Area”. In: Seligman, Johnsons 1963, IV. 646—647.
- Lévi-Strauss, C. 1953, „Social Structure”. In: Kroeber 1953, 536—548.
- Lévi-Strauss, C. 1971, „A struktúra fogalma az etnológiában”. In: Ferge Zsuzsa szerk.: A francia szociológia. Bp.: Közgazdasági 1971, 261—276.
- Linton, R. 1936, The Study of Man. N. Y.: Appleton-Century.
- Linton, R. 1935, The Tree of Culture. N. Y.: Appleton-Century.
- Lowie, R. H. 1937, The History of Ethnology Theory. N. Y.: Lundberg, G. A. ed. 1968, Sociology. N. Y.: Harper, Row.
- Lynd, R. S. 1948, Knowledge for What? Princeton: University Press.
- Malinowski, B. 1963, „Culture” In: Seligman, Johnson 1963, III—IV. 621—645.
- Malinowski, B. 1972, Baloma: Válogatott írások. Bp.: Gondolat.
- Markarjan, F. 1972, A marxista kultúrelmélet alapvonalai. Bp.: Kossuth.
- Marx, K. 1958, Értéktöbblet-elméletek I—II. Bp. Kossuth.
- Marx, K., Engels F. 1963, Válogatott művek I—II. Bp.: Kossuth.
- Mead, M. 1961, Cultural Patterns and Technical Change, N. Y.
- O'Brien, R. W., Schrag, C. C., Martin, W. T. eds. 1964, Readings in General Sociology, Boston: Houghton Mifflin.
- Pflaum, G. M., 1961, Geschichte des Wortes „Zivilisation”, München.
- Radcliffe-Brown, A. R. 1957, A Natural Science of Society. Glencoe.
- H. Sas Judit 1968, Emberek és könyvek. Bp.: Akadémiai.
- Seligman, E. R. A., Johnson, A. eds. 1963, Encyclopedia of the Social Sciences I—XV. N. Y.: Macmillan.
- Simmel, G. 1973, Válogatott társadalomelméleti tanulmányok, Bp.: Gondolat.
- Sorokin, P. 1947, Society, Culture and Personality. N. Y.: Harper.
- Szántó Miklós 1967, Életmód, művelődés, szabad idő. Bp.: Akadémiai.
- Szczepanski, J. 1968, A szociológia alapjai. Bp.: Kossuth.
- Vierkandt, A. Hg. 1959, Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart: Enke.
- Weber, A. 1931, „Kultursoziologie”. In: Vierkandt 1959, 284—294.
- Znaniecki, F. 1957, Cultural Sciences. Urbana.

Ez a tanulmány az MTA Néprajzi Kutató Csoportjának felkérésére készített szakirodalmi áttekintésen alapszik; annak továbbfejlesztett változata. Köszönettel tartozom FOLDES ÉVÁNAK, aki a dolgozatot még kéziratban olvasta, és vele kapcsolatban számos filozófiai és pedagógiai szempontot fogalmazott meg.

„Egyetlen kor sem tudott az emberről olyan sokféléen, mint a mai... De egyetlen kor sem tudott kevesebbet arról, hogy mi az ember, mint a mai. Egyetlen kor számára sem lett olyan kérdésessé az ember, mint a mi korunk számára”.

(Heidegger: Kant und das Problem der Metaphysik)

„... Az irracionális az elvi megoldhatatlanságot a világmegértés magasabb formájának nyilvánítja”.

(Lukács György: Az ész trónfosztása)

Nem szükséges O. F. Bollnow, nyugatnémet pedagógus-filozófus koncepciójának az egzisztencialista filozófiával való rokonságát külön bizonyítanunk — pedagógiájának egzisztencialista megalapozottságát ő maga vallja. *Vizsgálatunk* éppen ezért *nem magára a tényre irányul*, hanem arra, hogy Bollnow *hogyan adaptálja az egzisztencialista filozófiát a pedagógiára* általában és saját pedagógiájára különösen; tulajdonképpen *hogyan formálja a „pedagógia képére” az egzisztencializmust, amely önmagában a pedagógia (azaz a nevelés) tagadása.*²

Mielőtt a feltett kérdés tárgyalásába kezdenénk, szükségesnek látszik közelebbről megnéznünk azt, hogy miért fordul egyáltalán egy pedagógus az egzisztencialista filozófiához, milyen okai lehetnek ennek egyfelől a történelmi szituáció, másfelől a filozófiai és a pedagógiai gondolat „együttlétezésén” belül.

Anélkül, hogy hosszabb filozófiai fejtegetésbe bocsátkoznánk — *vizsgálatunk nem a filozófia síkján mozog* — elfogadjuk a marxista filozófiatörténet megállapításait arról, hogy az irracionalista filozófiai irányzatok mindenkor egy társadalom vagy egy társadalmi osztály válságának kísérői, illetve kifejezői.³ S ez érvényes a modern polgári filozófiai irányzatokra nézve is: a tőkés társadalom bomlását tükrözik a XIX. század második felétől jelentkező, hol nyíltan irracionalista, hol racionalista, de lényegében agnosztikus áramlatok. Mint ismeretes, az egzisztencialista filozófia is „hű gyermeke” e bomlásnak — lényegében válságfilozófia.

Ha most rögtön a polgári pedagógia legújabb kori történetére térünk, a „válságmoti-

vum” itt is könnyen tetten érhető. De nézzük, hogyan vall erről a kérdésről maga Bollnow! Nevezett művében a történelmi vonatkozásokat elemezve így ír: „A 20-as évek pedagógiai lelkésedésében egy igen határozott emberfelfogás jelentkezett. Ez az ember alkotóerőibe vetett hit volt... az ember eredeti jó lényegébe vetett hit, amelyet ismét fel kell szabadítani... Úgy tűnt, hogy minden rossz elvileg külső hatásokra alakul ki, és éppen ezért jobb neveléssel újra leküzdhető”. (11. o.). A szerző ezekkel a szavakkal lényegében a polgári reformpedagógiának a századfordulón és az azt követő években Németországban is érvényesülő koncepcionális magját kívánja jellemezni.

A „fordulatot” Bollnow az 1945 utáni „összeroppanásban” jelöli meg, amelyet (figyelemre méltó szóhasználat) „elképzelhetetlen szellemi és lelki kimerültség”, „ijesztő impulzus és ötletszegénység”, a „nevelői gondolatra rátelepedő fáradtság” közvetett. Ám a továbbiakban hiába keressük a történelmi szituáció reális elemzését — ahogyan a kialakult helyzet meghatározó mozzanatairól ír, már egyértelművé teszi gondolkodásának idealista jellegét: „Ami 1945 után közvetlenül és meztelenül meghatározta a nevelés szituációját... az annak a sokféle emberi gyengeségnek és aljasságnak a

¹ A nyugati pedagógiai szakirodalomban széles körű viták folynak a „pedagógiai antropológiáról” — magáról az irányzatról, ill. a terminusról is. A meglehetősen különböző álláspontok általános jellemzőjeként azt mondhatjuk, hogy egy olyan — lényegében filozófiai beállítottságú — pedagógiai törekvésről van szó, amely az antropológiai szemléletet alkalmazza a pedagógia specifikus problémáira, és amely egyszersmind az emberről alkotott ismeretek sajátlagos integrációjára törekszik, hogy a pedagógia „antropológiai bázisát” (Bollnow kifejezése) megteremtse. A jelen tanulmány az egzisztencialista pedagógiai antropológiáról szóló doktori disszertáció része.

² Az ehelyütt bemutatásra kerülő anyag — egyéb forrásokon kívül — döntően Bollnow „Existenzphilosophie und Pädagogik” (Kohlhammer, Stuttgart, 1959). c. művéen alapul, amelyben filozófiai és pedagógiai rendszerét módszeresen kidolgozza, összegzi.

³ Lukács György: Az ész trónfosztása. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1954.

Tordai Zádor—Márkus György: Irányzatok a mai polgári filozófiában, Gondolat, 1972.

Sándor Pál: A filozófia története. Akadémiai Kiadó, 1965.

tapasztalata volt (kiemelés: B. M.), melyet generációnk az elmúlt években saját testén érzékelhetett; az emberi természet elfajulásának megrendítő képe, és az emberi össz-szituációnak oly sok vitathatósága, mely illúzióvá tette a ma nevelőjének hitét abban, hogy az ember belső lényege szerint jó, és hogy ez a lényeg ismét felszabadítható, saját törvényei szerint kibontakoztatható". (12. o.).

A válságszituáció félreérthetetlenül előttünk áll, jóllehet, meglehetősen fejtetőre állítva. A probléma azonban így is világos, csupán előzetesen tett általános megállapításunkat a társadalmi válságra vonatkozóan, egy tényező figyelembevételével még konkretizálnunk kell. S ez nem más, mint a II. világháború után létrejött Nyugat-Németország társadalmi viszonyai. A háború ugyanis a hitleri fasizmust megszüntette ugyan, és ezzel egyfajta válságot megoldott, de ez a megoldás éppen Nyugat-Németországban nem jelentette magának a polgári társadalomnak a megoldását. Így hát nem véletlen, hogy a nevelés nem látott maga előtt 1945 után sem valóban új és reális perspektívákat, s mint Bollnow írja: „egészében véve a pedagógiát nem sikerült ebből a segítségre szoruló állapotból ismét kimenteni". (13. o.).

De egészen természetes, hogy ha Bollnow a pedagógia „segítségre szoruló helyzetének” okát az „optimista emberkép inadekvátságában keresi, és véli fellelteni, nem pedig a társadalmi viszonyok alakulásában, akkor a megoldás módját sem ez utóbbi változtatásában, hanem egy újfajta, „a történelmi csalódás” tapasztalatát magában foglaló emberkép felállításában jelöli meg.

Az új emberkép kialakításához természetesen meg kell találnia a megfelelő filozófiai alapokat. Minthogy a pedagógia, mint a társadalmi jelenségek egyikét, a nevelést tárgyaló tudomány, mindig is elválaszthatatlan volt és marad a filozófiától, így Bollnow sem közeledhet pedagógiai kérdésekhez egy, a társadalom egészére, az emberre, a megismerésre stb. vonatkozó általános filozófiai elmélet nélkül. A „történelmi tapasztalatokkal adekvát emberkép és nevelés kidolgozásához olyan filozófiára kell támaszkodnia, amely ugyanannak, vagy legalábbis ugyanolyan természetű „összeomlásnak” a kifejezője és megoldója — még ha a megoldás az elvi megoldhatatlanság is — mint amilyent a „pedagógiának” kell átélnie”. Bollnow — mondhatnánk — szerencsés helyzetben van; nem szükséges új filozófiát létrehoznia, mert az egzisztencialista filozófiában

megtalálja „azt a pontot, ahol az új, minden megrendülésen túljutó emberkép következetes kifejtését nyer”, amelyben „a félelemből és a kételkedésből, az undorból és az unalomból, minden idealista és humanista ideállal szembeni legmélyebb bizalmatlanságból egy sötét színekkel megvilágított emberkép bontakozik ki...” (14. o.).

Az egzisztencializmus persze távolról sem csupán ezzel az atmoszférájával, hanem lényegénél fogva alkalmas arra, hogy az „új pedagógia” filozófiai alapjait szolgálta, nevezetesen azért, hogy az egyént teszi meg kiinduló- és végpontnak. Minthogy Bollnow ugyancsak az *emberről, mint egyénről* alkotott hamis elképzelésben látja a „hagyományos pedagógia” csődjének okát, megoldása sem lehet más, mint az atomizált egyénre vonatkozó, illetve az atomizáltság állapotával adekvát pedagógiai elmélet létrehozása.

Ezek után térjünk rá tulajdonképpen témánkra, arra, hogy hogyan adaptálja Bollnow az egzisztencialista filozófiát a pedagógiára. Koncepciójának az egzisztencializmussal való találkozási pontjait és vállalt eltéréseit pedagógiai rendszerének részletes elemzése során fogjuk kimutatni. Egyelőre vizsgáljuk meg kiinduló kérdésfeltevését: hogyan viszonyul egymáshoz a „tradicionális pedagógia” (ahogyan ő a megelőző pedagógiákat nevezi) és az egzisztencialista alapú pedagógia; egyáltalán mi az, ami az egzisztencializmusból produktívnak tűnik. Az e kérdésre adott válasz egyúttal az egzisztencialista orientáció további okait is meg fogja világítani.

Bollnow a „tradicionális” pedagógián belül két alapfelfogást különböztet meg. Az egyik „a kézműves tevékenységgel való analógiából indul ki. Ahogy a kézműves egy előre elképzelt terv szerint egy adott anyagból... előállítja a tárgyat, úgy alakítja ki a nevelő is az előtte lebegő nevelési célnak megfelelően a rábízott ember meghatározott formálását. A helyes módszerek tervszerű alkalmazásával megfelelő kitartás és anyagismeret mellett végül biztosan eléri a kívánt célt. ... A nevelés 'cselekvés', ha a cselekvés fogalmával egy olyan célratoró tevékenységet jelölünk, melynek sikere egyedül az ember szándékától függ.” (16—17. o.).

Felosztása szerint a másik „tradicionális” felfogás a nevelést „organikus növekedésnek” tekinti, alapvető jellemzője, hogy az ember nem tetszés szerint formálható anyag, hanem belülről, saját törvényeinek megfelelően bontakozik ki. A „hagyományos pedagógiának” ez a

másik irányzata tehát nem más, mint a rousseau-i „negatív nevelés” elvére épülő pedagógia. Bollnow egész gondolatrendszerének kifejtésekor e két felfogással polemizál, a terminológiai egyszerűség kedvéért „mechanikus” kézműves”, illetve „organikus” elnevezéssel illetve azokat.

(Csak zárójelben jegyezzük meg, hogy ezek a megállapítások nem önmagukban hibásak — ha a leegyszerűsítéstől ezúttal eltekintünk — hanem azért, mert Bollnow ezt a két felfogást kizárólagosnak tekinti. „A nevelés vagy kívülről ható (mechanikus) cselekvésen, vagy belülről ható (organikus) növekedésen alapul, ezekkel a nevelés lehetőségeit ki is merítettük, harmadik lehetőség, úgy tűnik, nincs.” (18. o.).

E két alternatíva közösségét Bollnow abban látja, hogy a nevelés lehetőségét mindkettő magától értetődőnek ismeri el, azt meg sem kérdőjelezi. Közös bennük továbbá az, hogy mindkettőben „fokozatos felépítéssel, fokozatos fejlesztéssel megvalósítható az ember fokozatos tökéletesítése”. (U. o. Kiemelés B. M.).

A történelem viszont „bebizonyította”, hogy a hagyományos pedagógia mindkét irányzata valamiképpen hibás feltételezésen alapul. Vagy az ember nevelhetőségének feltételezése, vagy a nevelés folyamatosságának feltételezése, vagy mindkettő téves. Bollnow, mint pedagógus, természetesen nem tagadhatja az előzőt. A hamis premisszát így az utóbbiban jelöli meg. S ezzel kapcsolatban ismét az egzisztencialista filozófia szolgál számára „heurisztikus elvül”, hogy a pedagógia „figyelmessé váljon” az „élet folyamatának nem folyamatos jellegére”. (22. o. Kiemelés: B. M.). Miért és mennyiben tölti be az egzisztencialista filozófia ezt a funkciót?

Bollnow világosan látja, hogy az egzisztencialista filozófiában nincs helye a nevelés gondolatának, ha „a nevelés több kíván lenni, mint az ismeretek és a készségek pusztá kialakítója, és az embert valóban lényegében akarja formálni...” Mert „az egzisztencialista filozófiai antropológia alapelve” értelmében „az emberben létezik egy végső, legbelső, egzisztenciával jelölt lényegi mag, amely minden tartós formálásnak ellenáll... Az egzisztenciális területen nem áll fenn az életfolyamatok állandósága, (Kiemelés: B. M.) és ezért az egyszer elért megőrzése csak pillanatokig tart... Nincs tartós és folyamatos előrehaladás, hanem mindig csak egy fellendülés, amely az összegyűjtött erővel egy szempillantás alatt valósul meg, és azután ismét visszaesés követ-

kezik a jellegtelen tengődés állapotába...” (Vö.: 15–16. o.). Az ember lényegi magván kívül eső területen lehetséges formálást és képzést viszont Bollnow „alárendelt dolognak” tartja, „amely aligha méltó a nevelés elnevezésre”. (Uo.).

Azért idéztük ilyen hosszan Bollnow szavait, mert meglátásunk szerint az elmondottak legalábbis két dolgot már sejteni engednek. Egyfelől mutatják azt, hogy Bollnow az egzisztencializmust, mint valami teljesen egységes irányzatot kezeli, másfelől nyilvánvalóvá teszik, hogy az egzisztencializmus pedagógiai nézőpontból mindenképpen „korrekcióra” szorul, és pedig a nevelés lehetőségét illetően. *Jelentősége a pedagógia számára abban áll, hogy felhívja a figyelmet az egzisztenciális téren zajló folyamatok nem-folyamatosságára, és ezzel olyan új nézőpontot vet fel, amelynek alapján a nevelés két hagyományos felfogása mellett kidolgozható egy „harmadik” pedagógia, a pedagógia „egzisztencialista modellje”. A „mellett”-et hangsúlyoznunk kell, mert mint Bollnow visszatérően aláhúzza, nem a korábbi koncepciók helyett kívánja érvényesíteni saját elképzeléseit, hanem azt kifejezetten „kiegészítő funkcióval” ruházza fel. E „kiegészítő funkció” magyarázata, hogy nem a nevelés lehetőségének kérdésében vitatkozik a hagyományos felfogásokkal, hanem a második „közösséget”, a nevelés folyamatosságát illetően. A nevelés nem-folyamatos szférája — ez a terület, ahol az egzisztencializmus betör a pedagógiába, és segítséget nyújt a pedagógia „modernizálásához”.*

De már itt, előre jeleznünk kell, hogy a nevelés folyamatos és nem-folyamatos (stetig és unstetig) szférájának ez a különválasztása csak deklarált. A szövegelemzés meg fogja világítani, hogy Bollnow szerint a nem-folyamatos nevelés a tulajdonképpeni nevelés, amelyhez képest a folyamatos nevelés csupán alárendelt, a sine qua non feltételeket hordozó szféra.

* * *

Ahhoz, hogy meg lehessen alkotni a „nem-folyamatos folyamatok pedagógiáját” (Pädagogik der unstetigen Vorgänge), Bollnownak először is be kellett bizonyítania, hogy az ember életében valóban léteznek olyan nem-folyamatos folyamatok, amelyek az ember lényegének alakulását döntően meghatározzák, helyesebben, hogy éppen ezek „a” meghatározók. A bizonyítást Bollnow egy párhuzam fel-

állításával kezdi. Bár elismeri, hogy óvatosan kell bánni a különböző tudományok eredményeivel, az analóg következtetésekkel, azért nem mulasztja el megjegyezni, hogy a modern természettudományok fejlődése során is fel kellett adni a „régit”, a „klasszikus” felfogást, miszerint „a természetben nincsenek ugrások”, „... a nem-folyamatos felfogás kedvéért”. (19. o.). Ezt a megállapítást nem bizonyítéknak szánja, de megjegyzése nem kerülheti el figyelmünket módszerének mérlegelésekor. Függetlenül attól, hogy egy tudományos igényű elemzésben a felületes⁴ analógiáknak nincs helyük, s hogy ezt maga is elismeri, a könyvének bevezetőjében elhelyezett, látszólag jelentéktelen párhuzam, „tetszetőssége” miatt kiválóan alkalmas arra, hogy az olvasót a megfelelő gondolati vágányra terelje, pszichikailag, hangulatilag „ráállítsa”. Az analógiás gondolati építkezés egyébként annál is súlyosabb módszertani probléma Bollnownál, mert mint rövidesen látni fogjuk, egész pedagógiai rendszere lényegében az életben előforduló krízisek természetével való analógián nyugszik. Ez a tény már önmagában is kétségessé teszi rendszerének tudományos értékét.⁴

Bollnow felidézi, hogy mind a testi fejlődés terén a biológia, mind a lelki fejlődés terén a pszichológia már régen különböző „fázisokat” figyelt meg, már régen megállapította, hogy a fejlődés „zökkenőkön” keresztül történik, „hogy egy ideig tartó relatív nyugalmi állapot után hirtelen intenzív növekedés következik, majd a nyilvánvalóan észrevehető haladást ismét a relatív nyugalom váltja fel”. (24. o.). Ezt azonban Bollnow még nem tekinti igazi „megszakítottágnak”; jóllehet a folyamatos fejlődéstől némileg eltér, de nem képvisel olyan élesen elhatárolható átmeneti „helyet” („Stelle” — az eredetiben is idézőjelben), amely az egyébkénti életfolyamatból kiválik. „De éppen ezért emelkedtek ki az életfolyamatból egyéb szakaszok, amelyekben az átmenet már nem gördülékenyen... történik, és amelyek valóban töréseket jelentenek az életben. Az élet nem-folyamatos jellegét az ilyen krízisek előfordulásával hozhatjuk összefüggésbe”. (25. o.). (Kiemelések B. M.). A dackorszak, a pubertás pszichológiája, avagy az 55 körüli életévek félreismerhetetlenül ilyen válságokat jelölnek — olvashatjuk a példákat.

Alljunk meg itt, hogy közelebbről szemügyre vegyük a nem folyamatos folyamatok bizonyításának ezt a módját és tulajdonképpeni tartalmát!

Amikor Bollnow először a biológiai fejlődésben megfigyelhető „zökkenőkről”, a relatív nyugalmi állapotot követő hirtelen, ugrásszerű fejlődésről beszél, úgy tűnhet, hogy a mennyiségi változások felhalmozódásának eredményeként létrejövő minőségi változásokhoz közelít, és ezt az „ugrás-változást” nevezi „zökkenőnek”, szóhasználatával élve, a folyamatos folyamatot megszakító nem-folyamatos folyamatnak. Ez esetben csak terminológiai korrekcióra lenne szükség. Ám az, hogy Bollnow ebben a gondolatsorban egyáltalán nem tér ki arra, hogy a „zökkenő”, azaz az ugrásszerű változás mennyiségi felhalmozódás eredményeként jön létre, sőt, ellenkezőleg, magáról a „relatív nyugalomról” semmit sem szól, csupán az „intenzív haladás” tényét emeli ki, inkább a Kierkegaard-i kvalitatív dialektika hatására enged következtetni. Bár a későbbiekben ki fog derülni, hogy Bollnow valóban mindenekelőtt Kierkegaardra támaszkodik — nemcsak az élet állapotról állapotra történő haladásának gondolatában, hanem a szabadság, a választás, a megismerés stb. kérdéseiben is — egyelőre a fenti gondolatmenetnek még a Kierkegaard-i dialektikához sincs sok köze: mint láttuk, az „intenzív haladás” még nem jelenti az igazi nem-folyamatoságot. Bollnow itt önmagához is követhetetlen marad, hiszen az „intenzív haladás” még nem feltétlenül azonos a más szintre jutással. Lehetséges, hogy csupán a fejlődés ütemének felgyorsulásáról van szó.

Ezzel szemben mégis meglepő, hogy — mint idéztük — „éppen azért” (kiem. B. M.) emelkednek ki az életből egyéb szakaszok, amelyek „törést jelentenek az életben”, mert a fentebb leírt „intenzív haladás”, a „zökkenők” nem emelkednek ki igazán! Pedig Bollnow ezzel az „éppen ezért”-tel és az utána felhozott példákkal már bizonyítottan látja a „krízisek” előfordulását az életben, és azt is, hogy a krízisek egyúttal az élet nem-folyamatos jellegét jelölik. Természetesen megtehetné, hogy kiindul az életben megfigyelhető krízisek tapasztalataiból. Gondolatmenetét ebből is levezethetné, hiszen az „éppen ezért” igazán nem nagyobb súlyú tudományos igazság, mint a tapasztalati tények, ha nem is feltétlenül bizonyítható, de gondolatinspiráló szerepe. Így viszont következtetése teljes mértékig megalapozatlan marad. Számára azonban ez is elegendő ahhoz, hogy rátérjen a nem folyamatos folyamat meg-

⁴ Vö.: Lukács Gy.: Az esztétikum sajátossága. Akadémiai Kiadó, 1969. Az analógia helye a mindennapi gondolkodásban és a tudományos visszatükrözésben. 45—50. o.

valósulási formájának, a krízisnek a mibenlétére.

„... A krízis mindig a normális életfolyamatban bekövetkező zavar, amelyet megjelenésének hirtelensége, és szokatlan intenzitása jellemez, amelyben maga az élet további fennállása veszélyeztetve van, és amelynek lefolyása után végül egy új nyugalmi állapot jön létre”. (27. o.). Ezek lennének a krízis formajegyei, tartalmáról egyelőre mindössze annyit tudunk meg, hogy magát az életet veszélyezteti. A krízis tartalmának megvilágítása érdekében Bollnow a krízis szó etimológiájához fordul segítségért. Megállapítja, hogy a szó görög jelentése „döntés”, „eldöntés”, „megítélés”, „ítélet”, míg a szanszkrit tő a mai „megtisztulással”, „megtisztítással” függ össze. A két jelentés szerint a krízis egyfelől „megtisztulást”, „megtisztítást” hordoz (a német *Reinigung* egyként tartalmazza a cselekvői és a szenvedői szemléletet). „Az ember ezen a fájdalmas folyamaton keresztül egy tisztátalan állapotból egy új, tiszta állapotba jut”. Másfelől, a krízis döntést is jelent; az embernek két, mégpedig nem is egyenrangú lehetőség között kell választania, hanem a helyes és helytelen, a jó és a rossz között. (Vö. 17—28. o.).

A továbbiakban Bollnow megkísérli, hogy feltárja a krízis lefolyásának mikéntjét, és így a krízis meghatározó és jellemző „struktúraelemeket” is megvilágítja. H. Plügge nyomán⁵ a betegségekben előforduló krízisekből indul ki, hogy az ennek nyomán kimutatható struktúraelemeket először antropológiai, majd erkölcsi és intellektuális téren általánosítsa, és végül eljusson a krízisnek a nevelésben, illetve a pedagógiában betöltendő funkciójához.

A betegségben bekövetkező krízisnek három lényegi mozzanatát különbözteti meg: 1) villámgyorsan lepi meg a beteget és a megsemmisülés érzetét kelti; 2) felfokozott hangulati állapotot, óriási belső feszültséget, izgalmat okoz; 3) a krízis elmúltával a beteg nem tud számot adni arról, mennyi ideig tartott ez a felfokozott állapot.

Ezek közül a mozzanatok közül Bollnow csak az elsővel foglalkozik részletekbe menően. (A másik két mozzanatra a pedagógiai vonatkozások tárgyalása során jöhetnek újból és újból, de mindig csak analógiaként utal vissza.) A krízis hirtelen fellépésének elve lényegbevágó következtetéshez vezet nemcsak saját koncepciója szempontjából, hanem egyúttal az egzisztencialista filozófiától való differenciációja szempontjából is. Amennyiben ugyanis a krízis

váratlanul tör be az ember normális és egyenes életfolyamatába, úgy nem maga az egész élet egy krízis, hanem a krízisek csak időnként törnek meg a fejlődés kontinuitását. Ezzel az érveléssel Bollnow Kierkegaarddal kíván vitatkozni, és utal is ez utóbbi „*Der Begriff der Angst*” című művére (30.o.). De csak utal, anélkül, hogy a kiemelt gondolat forrását, kontextusát megjelölné. És ehelyütt feltétlenül ki kell térnünk arra a módszertanilag korántsem mellékes problémára, hogy Bollnow egyetlen helyen sem elemzi az általa felhasznált vagy éppen elutasított gondolatok összefüggéseit, és főképpen következetesen elmulasztja konkrétan megnevezni az egzisztencialista elmélet kulcskategóriáinak és elveinek forrásait. Így lehetősége nyílik arra, hogy a lényegi összefüggéseket elmosssa, önkényesen interpretálja, és az egzisztencializmust, mint koherens egészet saját meglátása szerint állítsa be. A kutatóknak rendkívüli nehézségeket okoz, hogy gondolatainak forrásait az eredeti munkákban felkutassa, és így, akaratlanul, sokszor csak feltételezésekre szorítkozhat. Ezúttal pl., amikor szerzőnk Kierkegaarddal szemben hangsúlyozza a krízisek időnkéntiségét, csak feltételezhetjük, hogy tulajdonképpen a Kierkegaard-i „szorongás” kategóriát azonosítja a saját „krízis” kategóriájával, és ennek alapján polemizál vele. Érvelésének egyébként nem lenne értelme.

Visszatérve a krízis első mozzanatára, Bollnow pedagógiai szempontból igen lényegesnek tartja, hogy a krízis a megsemmisülés érzetét kelti. Ez az érzés abból fakad, hogy a krízis „valaminek a likvidálását hordja magában. A régi rend eltűnését követő cezúra után egy új rend alakul ki.” (30. o.). Gondoljunk ismét a betegséggel való analógiára! A krízis itt is megszünteti az előző stádiumot, a beteg vagy a javulás útjára lép, vagy meghal, de mindenképpen „új rend” jön létre. A krízis átélésének fájdalmassága a réginek a megsemmisüléséből adódik; míg a krízis pozitív megoldását követő felszabadultság, boldogság, megkönnyebülés az „új rend” megszületését kíséri. Persze, a negatív kimenetel lehetősége sem elhanyagolható, fontos pedagógiai konzekvenciái vannak, amelyekre még ki fogunk térni.

Végül Bollnow utolsó észrevételei a krízis hirtelen, „villámszerű becsapódásával” kapcsolatosak. Itt ugyanis két nagyon fontos kérdés vetődik fel. Egyfelől az, amit Bollnow még Plöggetől idéz, hogy ti. „a krízis nem egysze-

⁵H. Plügge: *Über Anfälle und Krisen*, *Psyche* 2. Jg.

rően a folyamatos életfolyamat megtörése, hanem ugyanakkor valami másnak (kiem. B. M.) a betörését is jelenti, amelynek korábban nem volt helye a folyamatos életfolyamatban". (31. o.). Felvetődik a kérdés, ha a krízis valami másnak a „villámszerű becsapódását” jelenti, akkor honnan, milyen szférából származik ez? Bollnow megemlíti, hogy ehelyütt Plögge-nél isten szférája bukkan fel, ő maga azonban az állásfoglalást azzal hárítja el, hogy ez nem tartozik vizsgálatának körébe! Nem foglalkozik a krízis-elmélet filozófiai megalapozásával, a krízis számára csupán a nem-folyamatos folyamat „struktúraelemeinek” megvilágítására szolgál, hogy a velük adekvát pedagógiai tevékenységformákat és lehetőségeket fellelhesse, illetőleg analóg módon felépíthesse. A pedagógia síkján, mint majd látjuk, ad is bizonyos választ a most nyitva hagyott kérdésekre. Egyelőre fejtegetéseinek lényegét úgy foglalhatjuk össze, hogy a *krízis az életben a nem-folyamatos folyamatot képviseli; időnként jelenik meg, amikor is oly módon választ szét és köt össze két, a mindenkori életrend által meghatározott állapotot, hogy a régit teljesen megsemmisíti, és újat hoz helyébe létre; továbbá kimenetele bizonytalan, lehet pozitív vagy negatív, de minden esetre veszély-szituáció, amit az emberben hirtelen fájdalom és szorongás-érzés kísér, tehát felfokozott lelki állapotot idéz elő, és végül a pozitív megoldást a felszabadultság és a megkönnyebbülés kíséri.*

Mind ezt azért volt szükséges ilyen tömören összefoglalni, mert Bollnow egész pedagógiai logikájának ez képezi az alapját. Az emberi fejlődés törvényszerűségeivel, a nevelés törvényszerűségeivel, helyesebben „törvényszerűtlenségével” kapcsolatos nézeteit, továbbá valamennyi pedagógiai kategóriáját ennek megfelelően alakítja ki.

A krízis pedagógiai értelmezésekor felhasználja a krízis szónak azt a tartalmát is, amelyet a betegségben előforduló krízisből nem tud kibontani, nevezetesen a szó görög jelentéstartalmát: a döntést, az ítéletet. Ez a jelentéstartalom azonban csak egy másik problémával való összefüggésben, illetve annak következményeként válik érthetővé. Éspedig annak kapcsán, hogy mi a helye az életben a krízisnek, élet és krízis szükségképpen összetartoznak-e, és ha igen, mennyiben?

Bollnow az ide vonatkozó okfejtést annak ismételt leszögezésével kezdi, hogy míg az egzisztencialista filozófia értelmében az ember állandóan válságban van, és ezen kívül csak a

„nem sajátyszerű lét” állapotát ismeri, addig az ő álláspontja szerint „csak kiemelkedő pillanatok vannak, amelyekben az élet krízissé éleződik, és amely után, ha a krízis felszabadító megoldáshoz vezetett, megtisztult formában és megváltozott síkon kezdődik az új, termékeny életdarab”. (35. o.). (A krízisen kívüli „nem sajátyszerű létről” — uneigentliches Dasein — mint „szigorú” egzisztencialista kategóriáról olvashatunk, anélkül, hogy megtudnánk, vajon Kierkegaardra vagy Heideggerre utal. Így pontatlanságával érdemben még csak vitakozni sem lehet.) Bollnow meg sem próbálja nézetét érveléssel alátámasztani. Megelégszik annyival, hogy „a kérdést úgy sem lehet önkényes állásfoglalás nélkül eldönteni”. „Elegendő számunkra az, hogy ilyen krízisek az életben ténylegesen vannak... Ebben az értelemben érvényes, hogy a krízisek elkerülésére irányuló kísérlet szükségképpen (?) az emberi élet határozatlanságába és lényegnélküliségébe való süllyedéséhez vezet, és megfordítva; a bátor kitartás a krízisben az emberi élet megtisztulását és megújódását valósítja meg, amely más úton nem lenne elérhető. Ebben az értelemben feltételezhetjük, hogy a krízis valóban az élet lényegéhez tartozik, és az érettség magasabb foka alapvetően a krízisek lefolyásán keresztül érhető el.” (36. o.).

Az idézet egy észrevételre és további két következtetésre jogosít. Mindenekelőtt az öltik szembe, hogy a kijelentések — főképpen súlyosságukhoz mérten — mennyire megalapozatlanok. Az eddigiekben ugyanis sehol sem talákoztunk olyan érveléssel, amely a kríziseknek ezt a jelentőségét alátámasztotta volna. Emellett az idézet alapján megállapíthatjuk, hogy elvileg van lehetőség a krízis elkerülésére — ezt a harmonikusan fejlődő embertípusnál figyelhetjük meg (vö. 36. o.), — de a harmonikus fejlődés tulajdonképpen ellényegtelenülés (!). Másfelől, s ez a döntő: az emberi lényeg a lét válságában bontakozhat ki.

Ha ehhez a gondolatmenethez következtetések maradunk, akkor a logikus konklúzió magában foglalja a folyamatos és a nem-folyamatos folyamatok elvére épülő pedagógia közötti viszony milyenségét is, amelyre már korábban utaltunk. Amennyiben ugyanis az emberi lényeg kizárólag a lét válságában bontakozik ki, azaz a nem-folyamatos folyamatban, úgy, ha vannak is az életben folyamatos folyamatok, azaz nem-válságok, ezekben nem bontakozhat ki az ember lényege. Mondhatnánk a folyamatos folyamat „a nem sajátyszerű lét” ál-

lapota az ember életében. Ebben az esetben viszont a nevelésnek, amennyiben az ember lényegét van hivatva formálni, éppen a nem-folyamatos folyamatokra, a válságokra kell irányulnia. Tehát nem a kontinuális és diszkontinuális folyamatok egymásmellettségéről van szó — az utóbbiak az előzővel szemben nemcsak nagyobb, hanem a tulajdonképpeni jelentőséggel rendelkeznek.

Ezek után visszatérhetünk a krízis szó döntés, választás tartalmára. E kitérő most már érthetővé teszi, hogy a döntés és a választás milyen funkcióval bír. Láttuk ugyanis, hogy Bollnow kétfajta fejlődési lehetőséget különböztet meg: a harmonikus és a kríziseken keresztül történő fejlődést; az előzőek értelmében a „tulajdonképpeni”, az ember lényegét érintő, és az azt nem érintő, tehát nem is „tulajdonképpeni” fejlődést; utóbbit, mint az ellényegtelenülés folyamatát. De ha ez a két lehetőség fennáll, akkor az ember választhat a krízis elhárítása és vállalása között, a „tulajdonképpeni lét” és „tulajdonképpeni fejlődés” és a „nem tulajdonképpeni lét” és -fejlődés között.

Ugyanakkor rendkívül lényeges, hogy a krízis választása nem konkrét tartalmú. Ha a krízist választottam, még nem tudom konkrétan, hogy mit választottam, mert a krízis kimenetele bizonytalan. Hiába olvashattuk korábban, hogy a választás „nem egyenrangú lehetőségek, hanem a jó és rossz, a helyes és a helytelen között történik”, ezek a minőségek tulajdonképpen tautológikusak magával a választással. Mivel a választás, a döntés tartalma csak utólag derül ki, aszerint, hogy az egyénnek hogyan sikerül a krízist megoldania, a jó és rossz, a helytelen és a helyes minőségű lehetőség csupán arra vonatkozik, hogy a választást választottam-e — ez esetben a jó, a helyes lehetőséggel éltem, mert fejlődésem így lesz „tulajdonképpeni”, avagy a választás választását elhárítottam, tehát a rossz, a helytelen lehetőséggel éltem, minek következményeként fejlődésem nem lesz „tulajdonképpeni”.

Végeredményben Bollnow választás-kategóriája egészében Kierkegaardot idézi fel, jóllehet ő maga nem hivatkozik rá. Az előzőek mégis a Kierkegaard-i intenciókra utalnak: „Az én vagy-vagyom nem a jó és rossz közötti választást jelenti elsősorban, hanem azt a választást, amellyel a jót és a rosszat választottuk, vagy a jót és a rosszat elutasítottuk... Nem arról van szó, hogy a jó és a rossz akarása között választottunk, (hogy mi a jó és mi a rossz, az

Kierkegaard szerint is csak utólag derül ki), hanem sokkal inkább arról, hogy az akarást választjuk, és ezzel ismét a jót és a rosszat tételezzük”.⁶

A krízis választása tehát Bollnownál lényegében tautológikus —, a krízis választása csupán a választás választása. De miért kell a választást, azaz a krízist választani? Bollnow feltehetően itt is Kierkegaardra támaszkodik, ha az inspirációt gondosan el is titkolja — „... ha az ember a kétségbeesést választotta — mondja Kierkegaard — akkor valóban azt választotta, amit a kétségbeesés választ: örök érvényességben önmagát. Csak a kétségbeesésben elégül ki a személyiség, de ez nem szükségszerűen történik, mert sohasem szükségszerűen esem kétségbe, hanem szabadon, s csak így nyerem el az abszolút”.⁷ És tovább: „A választásnál nem annyira az a fontos, hogy a helyeset válasszuk ki, hanem sokkal inkább az az energia, az a komolyság és pátosz, amellyel választottunk. A személyiség éppen ezekben a dolgokban nyilvánítja ki a maga belső végtelenségét, így szilárdul meg... Azzal ugyanis, hogy a választásra a személyiségnek egész bensőségével határozta el magát, lényeg megtestült...”.⁸

Kierkegaardnál tehát a „kétségbeesés” választása az „abszolút” elnyerésének a módja, Bollnownál a „krízis” választása a „tulajdonképpeniség” megvalósításának módja. Az előzőnél a személyiség „megszilárdulása” a „komolyság, az energia, a pátosz” függvénye, amellyel választottunk, utóbbinál a krízis „bátor vállalása”, a „bátor helytállás a krízisben”, a „tulajdonképpeni fejlődés” letéteményese. Így utólag most már az is jobban érthető, hogy miért tekinti Bollnow a krízist és az életet, vagy legalábbis a „tulajdonképpeni életet” szükségképpen összetartozóknak, s a nem kríziseken keresztül történő fejlődést „ellényegtelenülésnek”.

Mielőtt a gondolatrendszer elemzésében tovább lépnénk, még egyszer hangsúlyozni kell, hogy Bollnownak a Kierkegaard-i gondolatokkal való társítása tulajdonképpen az interpretáló „önkénye”, amennyiben az elemzett mű legfeljebb „implicite” enged meg ezt a kapcsolatfelállítást. Annál is inkább, mert Bollnow gondolatait eredetinek és sajátosnak vallja, és a Kierkegaardra való általános utalásai in-

⁶ Kierkegaard írásaiból Szerk. Suki Béla, Gondolat, 1969. 204. o.

⁷ Uo. 219. o.

⁸ Uo. 201. o.

kább a különbséget kívánják aláhúzni, mintsem a rokonságot tüntetik fel.

Bollnow azonban többnyire megkerüli a végső filozófiai kérdések szisztematikus tárgyalásának nehéz munkáját, s koncepcióját úgy tekinthetjük, mint a Kierkegaard-i dialektikának a pedagógiára való alkalmazását. Miről is van szó?

Az eddigi okfejtés megmutatta, hogy az ember alapvetően a nem-folyamatos folyamatokban fejlődik, hogy „belső magja” csak ezekben lendül mozgásba. A krízis struktúrájának bemutatására azért volt szüksége Bollnownak, mert a nem-folyamatos folyamatok struktúrája a krízisével analóg. A nem-folyamatos folyamatokra épülő pedagógiának tehát végül is krízis-struktúrájú folyamatokon kell alapulnia, amelyekben az ember egész korábbi valója megsemmisül, és gyökeresen új jön létre. De honnan, miből jön létre ez a gyökeresen új? Említettük, hogy ezt a kérdést Bollnow a krízis általános elemzésekor nyitva hagyta, hogy valamiféle választ a krízis pedagógiai funkciójának tárgyalása közben adjon. Nos, ez a válaszadás felette „különös”!

Mint korábban megállapítottuk, a krízisben megszülető „új” valamifajta ugrás-változást jelent, amelyet nem determinál a múltból semmi, ami nem a mennyiségi-minőségi változások dialektikájából következik. Ismét úgy tűnik, hogy Bollnow egyértelműen Kierkegaard kvalitatív dialektikájára támaszkodik, aki szerint „babona, ha azt hiszik a logikában, hogy folytatólagos (folytonos) mennyiségi meghatározások által új minőség keletkezik . . . Az új minőség az elsővel (mit dem Ersten) lép fel, az ugrással, a titokzatosság hirtelenségével.”⁹

Világos és egyértelmű az is, hogy az élet története mindkettőjükénél „folytonos mozgásban halad állapotról állapotra, és minden állapotot ugrás vezet be.”¹⁰

Am Bollnow gondolataiból az is logikusan adódik, hogy az ugrásváltozás végső háttére a lehetőségek közötti választás, azaz a krízis választása vagy elhárítása, minthogy az „új” megszületésének terepe (nem forrása)! a krízis. De ha az új megszületésének lehetőségét a krízis adja, akkor felmerül a kérdés: minek alapján történik a választás?

Bármily meglepő, a választás alapja az emberben benne rejlő „felsőbb instancia”, az ember „Sollen-tudata”, illetve az a képessége, hogy önmagát képes a Sollen-hez viszonyítani. Sajátos ellentmondás ez. Ha emlékezünk, Bollnow bevezetésében hangsúlyozta az „optimista

emberkép csődjét”, e felfogás történelmi „inadekvátságát”. Most mégis kénytelen az emberben létrehozható „új”, „megtisztult” stb. lehetőségét valamiféle, az emberben eredendően benne levő „jobb én”-hez kötni. (Vö. 65. o.). Miért kénytelen? Mert ha az „új” nem az ember folyamatos fejlődésének útján jön létre, és nem akarjuk mondjuk istentől származtatni — márpedig Bollnow szemlátomást igyekszik ezt elkerülni — akkor csak valami, az emberben eredendően benne levő forrása lehet. Így Bollnow visszalopja a pedagógiába az ember eredendően pozitív lényegébe vetett hitet, még ha ezt verbálisan tagadni is próbálja. S nem is tehet egyebet. Az egyén nála is önmagában áll, történelem, társadalom, körülmények által nem meghatározott „szabad egzisztencia”. Így viszont az egyén vagy menthetetlenül önmagában áll, és semmi és senki nem érintheti egzisztenciáját — ezt kizárja Bollnow pedagógiai álláspontja; vagy el kell jutni istenhez, akivel a szubjektumnak valamiféle misztikus kapcsolata lehetséges. (L. a különböző egzisztencialista variációkat e témára.) Itt tehát Bollnow is beleütközik az egzisztencializmus „átmeneti jellegének” problémájába; „Az egyén elvezet létének alapkérdéséhez, s ezzel már túlmutat önmagán”.¹¹ De Bollnow nem követi sem Kierkegaard, sem a német egzisztencializmus megoldásait, és természetesen nem jut el a történelmi materializmushoz sem, hanem akaratlanul, egy irracionális, de az egzisztencializmusnak, sőt önmagának is ellentmondó megoldásra: az emberben eredendően benne levő „felsőbb instancia”, eredendő „jó” feltételezésére támaszkodik.

Ugyanakkor az „eredendő jó” csak lehetőség, a krízis átélésének lehetőségét biztosítja. Az, hogy ennek a lehetőségnek az alapján végül is valóban létrejön-e a krízis, az végső soron megmagyarázhatatlan marad: „Minden krízis sors” — szögezi le — aminek pozitív megoldása, azaz az új „megszületése” kívülről nézve „véletlen”, az „átélő” szempontjából pedig „kegy”. (Vö. 37. o.). Hozzátehetjük, hogy Bollnownál nem isteni eredetű kegy, hanem, mondhatnánk a „sors kegye”, de ez nem sokat változtat a magyarázat irracionálisán, a koncepció agnoszticizmusán. Hiszen ennek értelmében az ember fejlődésének nincsenek törvényszerűségei, különösképpen nincsenek meg-

⁹ Kierkegaard: *Gesammelte Werke* 5. kt. Jena 1912. 24—25. o.

¹⁰ Uo. 111. o.

¹¹ Márkus György—Tordai Zádor: *Irányzatok a mai polgári filozófiában*. Gondolat, 1972. 64. o.

ismerhető törvényszerűségei. Minden az egyén szubjektív és véletlenszerű döntéseitől, megnevezhetetlen irracionálitástól, a „sorstól”, a „kegytől”, de ismét csak valamiféle véletlentől függ.

Némileg sematizálva a gondolatmenetet, elmondhatjuk, hogy a fejlődés az alábbi utat követi: Az emberben létezik egy „Sollen-tudat” („felsőbb instancia”, néhol lelkiismeretnek nevezi Bollnow), amelyhez az ember viszonyítani képes önmagát. (Ennek pedagógiai vonatkozásai külön tárgyalandók.) Ha ebben a viszonyításban — amelynek elvégzését véletlenszerű okok váltják ki — az ember éppen aktuális milyenségével alul marad, hozzá képest „le-maradásban van” (Vö. 63—74. o.), akkor létrejöhét a krízis, amennyiben az ember azt vállalja. Amennyiben a krízist vállalta és azon úrrá is lett, tehát a krízis pozitív megoldást nyert, — ez természetesen ismét véletlenszerű — úgy megszületik az „új szint” és ezen folytatódik az „új életdarab” az újabb krízis bekövetkezéséig és így tovább. Abban, hogy ez az egész folyamat a véletlenek játékatól és az egyén döntéseitől függ, Bollnow szinte szó szerint Jasperst követi (persze itt sem hivatkozik rá). Így mi is csak felidézünk, hogy Jaspersnél sincs törvény, „amely a dolgok menetét egészében meghatározná”, hanem nála is „minden az egyes emberen”, az egyes ember „döntésein és felelőségén múlik”.¹² Tény és való, hogy Jaspers idézett nézetét a történelem összefüggésében fejti ki — de a gondolatok társítását több szempont is megengedi, sőt szükségessé is teszi. Egyfelől az, hogy Bollnownak az egzisztencialista gondolkodókhöz való kapcsolódását láthassuk — minthogy ezt ő maga ritkán mutatja meg — és hogy megállapíthassuk, mit „alkalmaz alkotóan” elméleteikből. Másfelől indokolja Bollnow egész indeterminista felfogása is, amelyet ehelyütt még egy komponenssel kell kiegészítenünk. Ez utóbbi vonatkozásban egyébként ugyancsak közvetlen rokonság tapasztalható Jaspers és Bollnow között.

Annak ugyanis, hogy az ember képes legyen krízisek átélésére, az említetteken kívül még egy feltétele van, nevezetesen a „nyitottság”. Mivel tartalmilag sohasem lehet előre tudni, hogy mi a helyes és mi a helytelen, mi az igaz és mi a hamis, és mivel ezt nem is mondhatja meg senki senkinek, (Vö. 117—118), a legfontosabb, hogy az ember mindenkor „nyitott” legyen, mindenkor el tudjon szakadni minden korábitól, teljes korábbi önmagától. (Hogy elszakadásról és nem meghaladásról

van szó, a „megszüntetve megőrzés” értelmében, azt már az előzőekben láttuk.) A fejlődés aspektusában ez azt jelenti, hogy az ember akkor képes „tulajdonképpen” fejlődésre, azaz fejlődése akkor „tulajdonképpen”, ha mindenkor „szabad” önmagától, ha ebben az értelemben is általában a választást választja és ezzel együtt a szabadságot választja. Így a „tulajdonképpeniségét”, azaz önmagát választotta.

Mindez azonban óhatatlanul ellentmondásba kerül mindenfajta pedagógiai intencióval, s mint látni fogjuk, Bollnow sem képes ezt elhárítani. Az eddigiekből ugyanis logikusan következik, hogy a nevelő nem hozhat létre tudatosan kríziseket. Egyrészt azért nem, mert bekövetkezése a szubjektum választásától, és még valami véletlentől függ. Másrészt pedig azért nem, mert a krízis kimenete előre nem látható, az egyén (erkölcsi) megsemmisülésének veszélyét éppúgy magában hordja, mint a magasabb szintekre jutás pozitív lehetőségét. Ez előző körülmény miatt Bollnow szerint még a krízis létrejöttének elősegítése is erkölcsi felelőtlenség, „büntetés”, „manipuláció” (Vö. 37. o.). De elhárítása sem kevésbé az, mert az ember lényegének kibontakozási lehetőségét vonná meg. A nevelő tehát sem nem idézheti elő, sem nem akadályozhatja meg a krízis bekövetkezését. Az egyetlen, amit tehet, hogy „elősegíti a krízis tudatosodását, értelmének felfogását és a kitartást”. „A legjobb, ami csak lehetséges”, a „megértő közelség”, „anélkül, hogy bármit is tenne aktívan”. (Vö. 38. o.)

De mi a funkciója ennek a „megértő közelségnek”, a krízis „értelme” tudatosulásának? Erre a kérdésre csak a Heidegger-i koncepció alapján válaszolhatunk. (Megemlíthetjük, hogy Bollnow ezúttal közvetlenül utal is Heideggerre, de itt sem koncepcionálisan, csupán jelzésként. A két elmélet kapcsolatának kibontása ismét ránk hárul.) Természetesen nem vállalkozhatunk itt Heidegger filozófiájának analízisére.¹³ Mindazonáltal úgy véljük, hogy

¹² Jaspers K. Philosophie und Welt (Reden u. Aufsätze) Piper et Co. Verlag, München, 1968. 365. o.

¹³ Heidegger filozófiájának önálló elemzése önmagában hosszú kutatómunkát igényelne, s ez most nem feladatunk. Ezért alapvetően nem az eredeti művekre, hanem olyan interpretációkra támaszkodtam, amelyek szemlélete megfelelő biztosítékul szolgált számomra a torzítás elkerülését illetően. Így felhasználtam: Gajdenko, P. P. Az egzisztencializmus és a kultúra. Kosuth, 1966. Márkus—Tordai: említett mű, Sándor Pál: említett mű. Eredeti Heidegger művekben csak azokat a problémákat tekintettem át, amelyek az elemzések alapján nem voltak elég világosak. Heidegger: Sein und Zeit Halle, 1941. Uő.: Mi a metafizika? Bp. 1945.

Bollnow gondolatmenete a Heidegger-i kategóriákkal is leírható, illetve, hogy implicit filozófiáját lényegi vonatkozásokban Heideggertől is kölcsönözi.

Az előzőekben elmondottak után ti. előttünk áll az ember, mint „létező”, aki rendelkezik azaz a képességgel, hogy önmagáról „képe” legyen, azaz rendelkezik a „létmegértés” lehetőségével, és létezését ennek a „létmegértésnek” megfelelően „veti ki”, formálja meg, mégpedig oly módon, hogy választ az előtte álló lehetőségek között. Az ember „be van dobva” a világba, és ebben a „bedobottságban” (Geworfen sein — közvetlen és egyetlen utalás Heideggerre 37. o.) minden attól függ, hogy az ember helyesen érti-e meg létét vagy sem. Az ember tulajdonképpen, „sajátszerű” létezését akkor éri el, ha létmegértése helyes, illetve, ha ennek a helyes létmegértésnek megfelelően valósítja meg saját létezését. (Bollnow sajnos nem ilyen következetes a kategóriák alkalmazásában, de ez nem gondolatainak lényegi másságát, csupán epigonizmusát tükrözi.)

Nos, a nevelő „megértő közelsége” ebben a kategóriarendszerben azt jelenti, hogy a „létmegértési” folyamatban annyiban működhet közre, amennyiben *elősegíti annak tudatosulását, hogy a krízis — mivel a létmegértés hordozója — a tulajdonképpeni létezés elérésének módja*. Egyszerűbben: a nevelő nem tehet mást, mint hogy hozzájárul annak megértéséhez, hogy ha az egyén valóban „sajátszerű létezés” akar elérni, akkor ne féljen a krízistől, tartson ki benne, mert célját, a „sajátszerű létezés” csak ezen az úton érheti el, valósíthatja meg.

A pedagógia nyelvén szólva mindez a következőket jelenti. Egyfelől negatív pedagógiai hozzáállás, ha „az ember elhárítja a nehézségeket a gyerek útjából”, mert ezzel „a gyermeket egy végtelen gyermeki állapotban tartja vissza”, mert „általában a krízis elhárításával akadályozza az embert a végső, egzisztenciális tapasztalatokban”. (Vö. 37. o.) Másfelől viszont nem okozhat neki szándékosan ilyen értelemben vett „nehézségeket”, két okból kifolyólag. Először, mert nem veheti magára a felelősséget a krízis bizonytalan kimeneteléért (hogy építően hat-e a gyermekre, vagy erkölcsileg esetleg tönkreteszi). Másodszor azért sem, mert ha a „nehézség” vagy probléma nem a saját lét megértésének során, nem abból magából adódóan született, akkor az nem is vezethet a saját lét megértéséhez, és általa a sajátszerű létezéshez. S ha most már végképpen elszaka-

dunk az egzisztencialista terminológiától, akkor az elmondottakat úgy is megfogalmazhatjuk, hogy az egyén fejlődésébe, milyenné alakulásába nem lehet kívülről beavatkozni. Az egyén fejlődése teljes egészében öntörvényű; élete során, az életet élve különböző problémákkal találja szemben magát; ám csak azok a problémák jelentik valóban az egyén saját problémáit, amelyeket saját élete vet fel számára, bármilyenek legyenek is azok, saját magát csak ezektől a problémáktól, illetve ezek saját megoldásából építheti fel. Semmilyen, hozzá képest idegen (külső) problémafelvetés és problémamegoldás nem alakíthat ki saját-ént, illetve egy ilyen jellegű fejlődés eredményeként az ember nem lesz azonos önmagával. Azaz Bollnow szóhasználatával, az utóbbi csak nem-sajátszerű, nem tulajdonképpeni létezés kialakulására vezethet. Éppen ezért az effajta pedagógiai cselekvés csak pseudo-személyiségeket hozhat létre, és az egyént még attól a lehetőségtől is megfosztja, hogy saját maga lehessen, hogy önmagát megtalálhassa, hiszen önmaga keresését is tőle idegen (nem saját) irányba orientálja. Ezért nevezi Bollnow ezt a fajta nevelést „manipulációnak”, még élesebben „büntetnek”.

De milyen lehetőségek, vagy ha jobban tesszük, milyen pedagógiai módszerek állnak rendelkezésre ahhoz, hogy a nevelés ne ezt a „manipulatív utat” kövesse? Nyilvánvalóan „krízisstruktúrájuknak” kell lenniük. Bollnow négy ilyen pedagógiai lehetőséget különböztet meg: a „felébresztést”, az „intelmet”, a „tanácsolást” és a „találkozást”. Ezek egyben a pedagógiai „módszereket” is jelzik, jóllehet maga Bollnow sehol sem él ezzel a fogalommal, hiszen koncepciójának végkicsengése a nevelés metodizálhatatlansága, s így a módszer kategóriájának irrelevanciája is. De végülük sorra az egyes pedagógiai lehetőségeket.

A „felébresztés” (az eredetiben „Erweckung” felébresztést, felébredést, feltámasztást, feltámasztást, életre keltést is jelent, és a fogalom valamennyi jelentéstartalma funkcióval bír Bollnow rendszerének kontextusában.), arra utal, hogy valami meglevőt, de alvó állapotban levőt hozunk éber állapotba. Testi értelemben „az ébredés . . . felébredés egy olyan állapotból, ahol az éber tudat hiányzik . . . vagyis egy olyan állapotból, amelyben az ember nincs tudatánál, egy olyan állapotba, amelyben tudatánál lesz, ahol az ember egyáltalán ember, mert tudatánál van”. (44. o.). Értelemszerűen:

az alvás a „nem sajátyszerű”, az ébrenlét pedig a „sajátyszerű” létezés. A „felébresztés” azonban nem azt jelenti, hogy az emberben egy „folyamatos folyamat” magától véget ér, hanem e folyamat „megszakítását” jelenti. A „felébresztés” tehát a nem-folyamatos folyamatok körébe tartozik. Mivel az alvás a „nem sajátyszerű létezés”, az ébrenlét pedig „sajátyszerű”, ezért a „felébresztés” értéktartalma — az embert egy „nem-olyannak-kell-lenni” (Nicht-so-sein-sollen) állapotból az „olyannak-kell-lenni” állapotba hozza. (Vö. 47. o.). Ez a két állapot minőségileg különböző, a kettő között éles törés, ugrás van, amelyet egy külső beavatkozó hozott létre. Mit jelent ez az általános eszmeifuttatás a pedagógiára nézve?

Kétségtelen, hogy a „felébresztés” nem azonos a „hagyományos” pedagógiának sem a „mechanikus/kézműves” irányzatának „cselekvés/csinálás” kategóriájával, sem az „organikus” irányzat „növekedni hagyásával”. Az elsőől különbözik, mivel nem valaminek a létrehozásáról, megteremtéséről van szó — felébreszteni csak azt lehet, ami alvó állapotban van ugyan, de már van. A „felébresztés” csak ennek az alvó valaminek, egy potencialitásnak az aktivizálását jelenti. De nem azonos a másodikkal sem, amennyiben nem egy folyamat folyamatos és spontán előrehaladására hagyatkozik, hanem radikális, sőt drasztikus külső beavatkozás (!), amely a spontán folyamat öntörvényét megbontja, és kívülről indít el egy egészen más törvényű folyamatot.

Szembetűnő az ellentmondás a külső beavatkozás által kiváltott felébredés, és aközött, amit a krízis szabadon választásáról a korábbiakban megtudtunk. Mitől lett hirtelen joga a nevelőnek beleavatkozni a folyamatos folyamatba, elősegíteni a krízist — még ha ezt most felébresztésnek is nevezzük? Hogyan lehetséges, hogy ez a beavatkozás nem „manipuláció”, nem „büntetés”? Bollnownál erre sajnos semmiféle magyarázatot nem találunk. Mintha a szerző nem érezné ellentmondását. Az ellentmondás megoldására vagy legalábbis megmagyarázására egyetlen lehetőség kínálkozik, amelyet Bollnow sorai közül kiolvashatunk. Az ti., hogy Bollnow különbséget tesz gyerek és felnőtt között. Teljes mértékben önálló választásra csak a felnőtt ember képes, a gyerekek előbb segítségre van szüksége ahhoz, hogy később önmagát állandóan alakíthassa. És mivel a krízis önálló választásának alapja az ember „felsőbb instanciája”, a nevelő feladata ennek „mozgásba hozása”, „fel-

ébresztése”. Hogy a „mozgásba lendítés” következményeként mi jön létre, hogy a gyermek hogyan él a „felsőbb instancia” aktivizálódása adta lehetőséggel, arra a nevelőnek már nincs befolyása, azt már nem „manipulálhatja”. Ennek értelmében a nevelő nem formálhatja, nem alakíthatja a gyereket egy meghatározott irányba, csupán annak lehetőségét biztosíthatja, segítheti elő, hogy a gyerekekben — aktív „felsőbb instanciája” révén meglégyen a feltétel önön formálására. A korábbi terminológiát alkalmazva: a pedagógiai beavatkozás csak addig terjedhet, ameddig az embergyereknek, mint „létezőnek” a „létmegértés” képességét fejleszti. Természetesen nem a „létmegértés” képességének létrehozásáról van szó, hanem a szunnyadó, még fel nem ébredt képesség felébresztéséről. A továbbiakban az már a nevelő hatáskörén kívül esik, hogy a gyermek e képesség birtokában helyes vagy helytelen „létmegértésre” jut, s így „sajátyszerű” vagy „nem sajátyszerű” létezését ér el. A „felébresztés” funkciója nem más, mint hogy amennyiben a gyermek valamilyen problémába, „nehézségbe” ütközik, úgy a nevelő ráébresztheti a gyereket a probléma probléma-voltára, ennyiben tudatosíthatja azt és ily módon aktivizálhatja a „felsőbb instanciát”. Az a körülmény, hogy Bollnow az egész kérdést nem tárgyalja tartalmi szempontból, korántsem jelenti azt, hogy a „formai” képzést képviseli. Ne feledjük, Bollnow nem a „formai” vagy „anyag”i képzés dimenziójában mozog, a feladat nem a képesség kialakítása, hanem „felébresztése”. Lényegében ismét a Kierkegaard-i eszmével van dolgunk. Kierkegaard is „feltételez mind az emberiség, mind az egyén fejlődésében egy bűn nélküli, ún. „ártatlan” állapotot, amelynek fő sajátossága, hogy egyrészt a „szellem” ekkor még szunnyad, csak álmodik az emberben, és hogy másrészt már ebben az állapotban is ott van a semmi, amelynek jelenlétét az bizonyítja, hogy szorongást, aggodást szül...”¹⁴ Bollnownál a „felsőbb instancia” meglétét az bizonyítja, hogy a gyermek egyáltalán képes problémába ütközni. Ez a „felsőbb instancia” mozgásba hozásának első feltétele — mondhatnánk aproposa — illetve a krízis átélésének feltétele. Kierkegaardnál a szorongás, a semmi, a szabadság és a kvalitatív ugrás összefüggése, Bollnownál a problémába ütközés, a szunnyadó „felsőbb instancia”, a szabadság és a kvalitatív ugrás összefüggéseként jelenik meg.

¹⁴ Kierkegaard írásaiból, id. mű, vö. Bevezetés: 31. o.

A „felébresztésre” értelemszerűen a nevelés legkezdetibb szakaszán van szükség. Valamilyest fejlettebb szinten érvényesül, a lényegében ugyanezen az antropológiai sémán nyugvó „intelem” is. Az „intelem”, bár közel áll, mégsem azonos a „hagyományos” pedagógiában használatos dicsérettel vagy szidással, de még az emlékeztetéssel sem. Ez utóbbiak, mondja Bollnow, a múltra vonatkoznak, azt értékelik, míg az „intelem” elsősorban a jövőre irányul. (Egyelőre ne vitassuk a fenti fogalmak önkényes és egyoldalú értelmezését.) Az emlékeztetéstől egyébként az is megkülönbözteti, hogy míg az emlékeztetés csak „elméleti dolog”, abban az értelemben, hogy valakinek az emlékezetébe idézünk valamit, amit elfelejtett, addig az „intelem” felszólító jellegű egy realizálandó cél érdekében. Az „intelem” ugyanakkor mindhárom fenti kategória bizonyos vonatkozásait magában foglalja: visszautal a *múltra*, „amin keresztül az embert intem”, hogy valamit „elmulasztott”; ezt a mulasztott dolgot „emlékezetébe is idézem”, és ennyiben a *jelenre* is utalok, de döntő mozzanat, hogy egyszer mind „fel is szólítom, hogy tegye azt meg”, s így döntően a *jövőt* célzom. „Az intelem tehát átfogja az egész időstruktúrát”. (Vö. 63—65. o.) Az „intelemnek” ezt az időstruktúráját az hozza létre, hogy „az ember lényegéhez tartozik, hogy nem tett meg mindent, amit meg kellett volna tennie, így mindenkoron saját lehetőségei mögött marad. Ezért szüksége van az intelemre, amely lehetővé teszi számára, hogy mulasztását pótolja.” (74. o.).

De honnan tudja az ember, hogy mi az, amit meg kellett volna tennie? Onnan, hogy ezt megmondják neki? Nem, hiszen ez külső problémafelvetést jelentene. Az „intelem” sem történhet más alapján, mint ami az emberben már benne van, mert ellenkező esetben követelés lenne, esetleg parancs. Ismét az emberben benne rejlő „jó” vagy „felsőbb instancia” adja meg az „intelem” „antropológiai feltételét”. „Az intelem olyan lényre irányul, akinek lehetőségei közé tartozik, hogy büntudattal viszonyuljon saját lennie-kell-jéhez (sein Sein-sollen), és akiben megfogalmazódik a feladat, hogy mulasztását pótolja.” (64. o.).

Úgy tűnik, a kétfajta nevelői beavatkozás, a „felébresztés” és az „intelem” között fokozati, fejlettségbeli különbség van. Míg a „felébresztés” a még szunnyadó „felsőbb instanciának” a mozgásba lendítését célozza egyáltalán, addig az „intelem” a *már* felébredt instanciát tételezi. Éppen ezért képes az ember ezen a szín-

ten már büntudattal viszonyulni saját „lennie-kelljéhez”, és éppen ezért jelenhet meg saját „lennie-kellje” számára, mint feladat. Ismét óhatatlanul Kierkegaardot, „az élet etikai stádiumát” asszociáljuk: „Aki etikailag él, annak önmaga a saját feladataként jelenik meg... Az etikai ember számára a kötelesség nem önmagán kívüli, hanem önmagában van, az etikai ember a kétségbeesés pillanatában jelenik meg és áttöri magát.”¹⁵

Bollnow az ember „saját lennie-kell-jét” az egzisztencialista kategóriarendszer szempontjából meglehetősen következetlenül hol „felsőbb instanciának”, hol „tulajdonképpeniségnek”, hol „lelkiismeretnek”, hol pedig „belső autoritásnak” nevezi. Ettől a zavaros szóhasználatától eltekintve, gondolatmenete mégis önmagában koherens: az emberben benne rejlő „belső autoritást” = „tulajdonképpeniséget” = „felsőbb instanciát” kezdeti fokon fel kell ébreszteni, majd ennek alapján az ember képessé válik arra, hogy önmagához kritikailag = büntudattal viszonyuljon, s ez lehetővé teszi azt is, hogy időnként arra „intsék”, hogy belső autoritásának megfelelően cselekedjék, hogy önmagának, mint feladatnak eleget tegyen. Talán már mondanunk sem kell, hogy az „intelem” úgyszintén a folyamatos folyamatot megszakítja, nem-folyamatos folyamatot, krízisszerű szituációt képvisel, s mint Kierkegaardnál az etikai ember a „kétségbeesés pillanatában jelenik meg és töri át magát”, úgy Bollnownál e krízisszerű folyamat átélése során, illetve eredményeként történik ez.

Ha tovább boncolgatjuk a Bollnow-i emberképet, kiderül, hogy annak még egy, pedagógiai szempontból igen jelentős mozzanata van, amelyet filozófiai síkon érintettünk már. Ezzel az emberképpel ugyanis inadekvát minden külső követelés vagy parancs, sőt, minden olyan felszólítás, amely nem az ember „belső autoritásán” nyugszik. Nemcsak a külső problémafelvetés már említett problematikájáról van itt szó. A parancs, vagy a hasonló jellegű külső követelés Bollnow szerint éppen azon a hallgatólagos feltételezésen alapul, hogy az emberben nem létezik olyan „felsőbb instancia”, amelynek birtokában az ember, esetleg külső inspirációra ugyan, de lényegében mégis saját döntése alapján (belső autoritásának szavára) válasszon helyesen. A parancs, mondja, „olyan lénynek szól, aki engedelmessé válik, akit nem lehet szabad akaratára enged-

¹⁵ Kierkegaard írásaiból, id. mű. 231. o.

ni." (66. o.). „Az intelem ezzel szemben olyan lénynek szól, aki szabad akaratára engedhető, és akit az intelem arra szólít fel, hogy ezt az akaratot maga hozza mozgásba." (Uo.).

De bármennyire is az ember belső autoritá-sának megléte és elismerése képezi az „intelem" alapját, és bármennyire is magában foglalja az ember akarati szabadságának feltételezését, az akarat szabadsága az „intelem" terén mégis korlátozva van, mivel az csak a kivitelezésre vonatkozik. A döntés tartalmát az jelöli meg, akitől az „intés" származik. Az „intés" ugyanis valamire int konkrétan, valaminek a megtételére. Az, akinek az intés szól, csak abban dönthet, hogy követi az intést vagy sem. Ezért a fejlettebb fokozat az „apellálás".

Az „apellálás" már csupán egy „felsőbb fórumra való hivatkozást" jelent, amelyben megtörténik ugyan a döntésre való felszólítás, de a döntés tartalma kizárólag a „felsőbb instanciától" függ. Az „apellálás" így totális szabadságot tételez fel, amelyben két egyenrangú fél áll egymással szemben, és az egyik legfeljebb a döntésre hívja fel a másikat. Az ember életében mind a parancs, mind az intelem és az apellálás előfordul, de a tulajdonképpeni nevelési hatások körébe közülük csak az „intelem" tartozik. Az „apellálás" már nem pedagógiai viszony, a parancs viszont még nem tartozik a pedagógia közegébe, mert az embert még nem önmeghatározó lénynek tételezi. Ez persze nem jelenti azt, hogy Bollnow ne ismerne el a parancs, a külső követelés szükségességét egy „egészen kiskorú" gyermeknél (?), hiszen ekkor még nincs lehetőség arra, hogy a gyermek bármiben önállóan tudjon dönteni. (Vö. 67. o.) Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy — bár Bollnow erre külön nem tér ki — pedagógiai viszonynak Bollnow csak azt tekinti, ahol az ember már emberrel, tehát önálló döntési képességgel rendelkező emberrel áll szemben (még ha ez a képesség csupán szunynyadó állapotban is van). Így, az egész kicsi gyermek (?) nevelése még nem jelent nevelést! Hogy mit jelent, azzal Bollnow egyszerűen nem foglalkozik, s ezzel tulajdonképpen kihúzza a talajt saját pedagógiája alól.

Ez a logikai buktató szükségszerű következménye annak, hogy Bollnow soha nem néz szembe ontológiai kérdésekkel, és hogy az egyént, mint teljesen önmagában állót és önmaga által meghatározottat kezeli. Következésképpen ismét beleütközik az egzisztencializmus „átmeneti jellegének" nevezett problémába. Képtelen magyarázatot adni arra, hogy a

„felsőbb instancia" honnan, miből alakul ki. Mert hogy az ember mégsem ezzel születik, azt éppen a kisgyermek „nevelésére" (?) történt utalásai mutatják. Magától értetődik, hogy a fejlődésben való megközelítés teljes hiánya miatt azt sem tudhatjuk meg, meddig tart az a bizonyos „egészen kis" gyermekkor. Az egész problémát Bollnow egy huszárvágással oldja meg: mint mondtuk, a kisgyermek nevelését nem tekinti nevelésnek és kirekeszti a pedagógia tárgyköréből.

Az emberre történő ráhatás, azaz a nevelés harmadik lehetősége a „tanácsolás", ugyancsak az előző antropológiai és pedagógiai elvekre épül, illetve ugyanezeket tükrözi. A „tanácsolást" (Beratung) az különbözteti meg az egyszerű tanácsadástól (tanácstól, javaslattól), (Rat, Vorschlag), hogy míg az utóbbit lehet tekintélyalapon követni, egyszerűen elfogadni, addig a „tanácsolás", amellet, hogy bővíti az illető egyén ismeretkörét az adott kérdésben, és ezzel lehetőségeinek variációit vázolja fel, egyben arra szólítja fel az egyént, hogy ezek között a lehetőségek között önmaga válaszson. Magát a döntést, és a döntés következményeiért való felelőséget az illető egyénre hárítja, helyesebben nem fosztja meg tőle. A „tanácsolás" is autonóm lénynek tekinti az embert és választását, döntését még csak nem is sugallja, csupán a helyzet megvilágítását segíti. Éppen ezért a „tanácsolásnak" nincs is szerepe pl. az oktatásban, hiszen itt nincs választási szituáció, amelyben tanácsolásra egyáltalán szükség lehet.¹⁶ A nevelés egészén belül a „tanácsolás" természetesen ugyancsak alkalmankénti, tehát a nem-folyamatos folyamatok körébe tartozik.

* * *

Próbáljuk meg most már némileg összegezni mindazt, amit Bollnow emberképéről, illetve pedagógiájának antropológiai háttéréről megtudtunk. Bollnow felfogásának az egzisztencializmussal való kapcsolatát és különbségeit azért nehéz felvázolni, mert, mint láttuk, sajátosan elegyíti a különböző egzisztencialista elméleteket, anélkül, hogy forrásait következetesen megjelölné, és azután ezen a létrehozott egyvelegen is csavarint egyet, hogy pedagógiailag értelmezhesse.

Melyek most már ennek az emberfelfogásnak a lényegesebb mozzanata?

¹⁶ A Bollnow-i kategóriák és az oktatás összefüggésére a továbbiakban még kitérünk.

Mint láttuk, Bollnow is megkülönbözteti az ember létét és létezését, valamint létét és lényegét, bár a fogalmak alkalmazásában meglehetősen következetlen. Gondolatmenetéből mégis kiderül, hogy az ember „tulajdonképpen”/„sajátszerű” létezése létmegértésének függvénye, és hogy ugyanakkor, lényegének kibontása is létmegértése szerint alakul. Az ember létezése akkor „tulajdonképpen/sajátszerű”, ha létének megértése helyes, és ez egy szersmind lényegének kibontakozását is jelenti. Ám ez a létmegértési folyamat, azaz a „sajátszerű” létezés és lényeg kibontása tulajdonképpen „nem-folyamat”, nem folyamatosan, hanem megszakításokon keresztül, válságok/krízisek során át zajlik, minthogy éppen a válságokban lobban fel az egzisztencia, tehát az egzisztencia megértésének lehetősége is. A pedagógiai szituációk ezért ugyancsak válságoszerűek, a folyamatos folyamatot megszakítják, úgy, hogy az ember önmagával szembesülni kényszerül, és ennek pozitív eredményeként az ember korábbi önmagától elszakadva „új önmagát” hoz létre. Így van előrehaladás, fejlődés a létmegértésben, s a „sajátszerű” létezés megközelítésének irányába is.

A krízis azonban nem azzal biztosítja az ember előrejutását, az új szint létrejöttét, hogy ezt valaki kívülről beviszi az emberbe, és nem is az, hogy ezt valamilyen felhalmozás — akár a létről alkotott ismeretfelhalmozás — előzte meg, hanem az, hogy az emberben létezik egy belső autoritás = egy belső jó, és az a képesség, hogy önmagát ezen mérje. Az ember specifikuma e kettő megléte, amely lehetővé teszi, hogy önmagához viszonyuljon. Az ember létmegértésének lehetősége, egyben tehát specifikuma, az önmagához való viszony. Kierkegaarddal szólva: „Az ember szellem. De mi a szellem? A szellem a Magunk (das Selbst). De mi a Magunk? A Magunk egy viszony, amely önmagához viszonyul.”¹⁷ Ebben az önmagához való viszonyban a lényeg az ember megfelelése saját „felsőbb instanciájának”, azaz önmagának. A „tulajdonképpen” fejlődés — a tulajdonképpen létezés elérésének végső alapja tehát, hogy az ember önmagát választja. Ismét Kierkegaardot idézhetjük: „Az etikai individuum megismeri önmagát, ez a megismerés azonban nem pusztán kontempláció . . . , hanem egy önmagára való ráeszmélés, amely magát a cselekvést jelenti, ezért a 'megismerni magát' kifejezés helyett inkább az 'önmagát választani' kifejezést használnám . . . Az ön-

magával való közösülés révén az individuum önmagát ejti teherbe és önmagát szüli meg.”¹⁸

Ugyanakkor a megfelelés a „felsőbb instanciának” sohasem teljes, az ember mindig „lemarad” (Vö. 74.) ettől. Ennek a lemaradásnak az érzékelése büntudatot ébreszt benne, és a hiány pótlására serkenti. Helyesebben erre is serkentheti, de alapjában véve az ember szabadon választhat aközött, hogy ennek elébe megy vagy elfogadja, illetve, hogy elhárítja-e. Így az ember választhat a krízis átélése és ezzel az önmagára való rátalálás lehetősége, vagy a krízis elhárítása és ezzel a sajátszerűségről való lemondás között. Választása lényegében autonóm, legalábbis a felnőtt ember esetében.

De Bollnow, mint pedagógus, kénytelen elismerni valamiféle külső nevelői ráhatás lehetőségét, ha magát a nevelést, a nevelés lehetőségét nem akarja kétségbe vonni. Mindazonáltal a nevelői ráhatás mindig korlátozott, sohasem teljesen külsődleges tartalmú, hanem mindig magában az emberben meglévő (felsőbb instancia), illetve magában az emberben felmerülő tényezőkön alapul; lényegileg csak e kettő metszéspontjainak megvilágítását, tudatosítását célozza.

Most már csak az a kérdés, mi az antropológiai alapja annak, hogy ember emberre egyáltalán hathasson, mégpedig úgy, hogy hatása a másik ember lényegét érintse? Ezt a kérdést Bollnow a „találkozás” (Begegnung) általános antropológiai és különös pedagógiai síkján bontja ki. Ez a kategória kulcsfontosságú gondolatrendszerében. Sokban pontosítja az eddigiekben kirajzolódott antropológiai elveket, ugyanakkor újabb önellentmondást is felvet, s még feltűnőbbé teszi filozófiai-antropológiai nézeteinek zavarosságát.

Míg a korábbiakban arról volt szó, hogy az embernek alapvető viszonya önmagához való viszonya, és hogy az ember csak önmaga által lehet önmagává „addig most, a „találkozás” elemzésekor meglepetéssel olvashatjuk, hogy az ember „nem autonóm módon önmagából él” (98. o.), sőt, hogy „az embernek az a végső magja, amit nevezhetünk 'önmagának' vagy egzisztenciának is, alapvetően nem az én magányából jön létre, hanem mindig csak „találkozásban”. Tehát csak egy „Te”-vel való találkozásban lehet az ember önmagává”. (100. o.). Sajnos, ismét hiába keressük ezeknek a

¹⁷ Kierkegaard, Gesammelte Werke, Die Krankheit zum Tode, Eugen Dietrichs Verlag, 1957 Regensburg, 8. o.
¹⁸ Kierkegaard írásaiból, id. mű, 234. o.

megállapításoknak a fiziológiai indoklását, magyarázatát. Mint eddig oly sokszor, Bollnow itt is csak leszögezi kijelentéseit, és még csak olyan forrásokat sem jelöl meg, ahol e tételek filozófiai megalapozása fellelhető lenne. Mindazt, amit a „találkozás” kapcsán kifejt, egy lexikonból kölcsönzött definícióval támasztja alá (E. Metzke: Handlexikon der Philosophie, Heidelberg, 1948.): „A találkozás (Begegnung) az embernek azzal a valósággal való összetalálkozását (Zusammentreffen) jelenti, amely egzisztenciájának magvát érinti, és tudatosítja benne, hogy nem autonóm módon önmagából él. A találkozás ebben az értelemben az emberi lét és az emberré levés (Werden) eredeti feltételeihez tartozik”. (98. o.) Be kell ér-nünk e definícióval, mivel Bollnow mit sem törődik azzal, hogy egész korábbi fejtegetéseivel ellentmondásba került. A továbbiakban egyszerűen axiómának tekinti, hogy az ember csak a rajta kívül álló valósággal való találkozásban lehet önmagává, és további okfejtését ennek jegyében végzi. Tévedés ne essék: a találkozás a valósággal nem a valósággal való konfrontáció értelmében szerepel. „Igazi találkozás”... „csak az a ritka, de döntő folyamat, amelyben az egyik ember a másik embernek a belső magját érinti oly módon, hogy az illető egész eddigi élete, terveivel és elvárásaival együtt felborul, és valami egészen új kezdődik számára. Csak ahol ez sorsszerűen éri az embert, csak ott beszélhetünk tulajdonképpeni találkozásról.” (101. o.)

Felesleges tovább szaporítanunk a szót, a Bollnow-i séma így is előttünk áll: a „találkozás” olyan esemény, amely az ember végső magjára hat formálón, amely előre nem látható, véletlen és kiszámíthatatlan, tehát megtervezhetetlen nem- folyamatos folyamat, mert az eddigi fejlődésvonalból élesen kiválik, megszakítja azt, és valami minőségileg újat hoz létre — tehát lényegében és struktúrája szerint analóg a krízissel.

Ugyanakkor rendkívül lényeges, hogy a „találkozás” egészen más megvilágításba helyezi azt a kérdést, hogy az „új” honnan származik. Itt ti. az „új” forrása az a „valóság”, amelyet a „találkozás” közvetít, és amit az ember a találkozás tartalma gyanánt elsajátít. Mégpedig teljes egészében elsajátítja, mert az „igazi találkozásban” megszűnnek az ellentmondó lehetőségek, csak mellette vagy ellene való döntés lehetséges. (Vö. 113. o.) A racionálisnak tűnő indítás, a valóság elemeinek elsajátítása tehát ismét átcsap irracionalitásba.

Nemcsak a kategórikus vagy-vagy miatt, hanem azért is, mert az „igazi találkozás” létrejötté ismét véletlen „kegy” (vö. még 124. o.) sőt, mibenlétének sincsenek kritériumai, hanem „az csak az igazi találkozásban magában világosodik meg”. (113. o.)

Minthogy az igazi találkozás létrejötté véletlen, semmi biztosítéka nincs, az ember csak annyit tehet az „igazi találkozás” bekövetkezése érdekében, hogy állandóan „nyitott” a találkozás felé. Tulajdonképpen itt is arról van szó, mint amit a krízis választása kapcsán már láttunk; az embernek a választást kell választania. De ez az általános tétel ehelyütt nagyon is konkrét világnézeti állásfoglalásra világít rá. A „találkozás” „szellemtudományi” fogalmát elemezve ugyanígy Bollnow kitér a megértés és értékelés problémájára. Ezzel összefüggésben vitatkozik M. Weberrel, aki kategórikusan szétválasztja a tények megértését és értékelését.¹⁹ Bollnow szerint a tények megállapítása nem önmagában képezi a „szellemtudomány” tulajdonképpeni tárgyát. (Vö. 107. o.) Azonban még veszélyesebbnek minősíti azt az alapállást, amely valamely kialakított világnézet szerint kívánja megismerni a tényeket. A „militáns” világnézetre történő utalása félreérthetetlen, ha tudjuk, hogy a marxizmus tudatosan vállalt értékaxiómák alapján értelmezi a tényeket.²⁰ Bollnow határozottan elhatárolja magát minden ilyen kérdésmegközelítéstől: „...számunkra, nemcsak mint tudományos gondolkozó, hanem úgy is, mint egyáltalán megértő ember számára nem létezhet biztos világnézeti pozíció.” (110. o.). Nincs tehát sem a múltban, sem a jövőben semmi bizonyos; a múlt bármikor teljes egészében megsemmisülhet, a jövő pedig teljes egészében kiszámíthatatlan. Az egyénnek egyáltalán csak akkor van lehetősége arra, hogy önmagává legyen, ha képes múltjához mint bármikor megsemmisülhetőhöz viszonyulni, és önmagát a véletlenek játéka előtt nyitottá tenni. Csak ebben az esetben van lehetősége „igazi találkozásra”, és az abban közvetített tartalom elsajátítására. Az azonban, hogy a valóságból mit és mikor sajátít el, ismét esetleges.

Vajon összeegyeztethető valamiképpen a valóság elsajátítása, mint az önmagunkká levés kritériuma, és az, hogy az ember önmaga által lesz önmagává? Úgy tűnik, van lehetőség en-

¹⁹ Vö. M. Weber: Állam, politika, tudomány. Közgazd. és Jogi Kiadó. 1970.

²⁰ A marxizmus értékaxiómáival kapcsolatban lásd pl.: Heller Ágnes: Hipotézis egy marxista értékelmélethez. Fil. Szemle, 1970/5—6.

nek az ellentmondásnak az áthidalására — bár ezt Bollnow helyett kell megtennünk. Ha ugyanis visszakanyarodunk ahhoz az összefüggéshez, amelyet Bollnow a helyes létmegértésnek az önmagunkban történő keresése, valamint a tulajdonképpeni létezés elérése között megállapított, úgy a „találkozás” síkján mindez azt jelenti, hogy az embernek magának kell felismerni, mi jelent számára valóságos találkozást. Más megközelítésben: jóllehet a „találkozás” valamely külső dologgal való találkozást jelenti, az ember csak akkor „találkozik” valóban ezzel a külső dologgal, ha az érintkezést „találkozásként” éli át, azaz, ha azt a dolgot lényegi kapcsolat fűzi egzisztenciájához, ha a „találkozás” saját létmegértéséhez kapcsolódik. Így a „találkozást” (mint a krízist) nem is a külső tényező idézi elő. A külső tényező csupán a „találkozás” egyik faktora, miközben a „találkozás” létrejötte továbbra is magától az embertől, az ember saját létmegértésétől függ.

Nos, ha ez így van, akkor milyen funkcióval rendelkezik a „találkozás” a pedagógiában, egyáltalán, hogyan értelmezhető ez a fogalom pedagógiai nézőpontból?

Jóllehet, a kérdést maga Bollnow is úgy teszi fel, hogy mit jelent a „találkozás”, mint pedagógiai probléma, elemzése során a „találkozás” és a képzés viszonyát tárgyalja. A nevelésnek és a képzésnek ez a fogalmi azonosítása tartalmi szempontból a képzésnek és a „hagyományos” „folyamatos nevelési elvnek” az azonosítását fedi. Vagyis Bollnow a „találkozás” és a képzés viszonyát nem úgy vizsgálja, mint valamely nevelési és oktatási kérdés viszonyát, hanem mint a folyamatos és nem-folyamatos elvre épülő nevelés viszonyát. Amikor par excellence oktatásról és képzésről beszél, ezen akkor is a folyamatos nevelést érti. Ezt a fogalmi azonosítást a szövegelemzéskor feltétlenül szem előtt kell tartanunk.

Amennyiben megállapítást nyert, hogy az ember alakulásában a „találkozás” a döntő, akkor az oktatásnak, illetve képzésnek = a nevelésnek is erre kell orientálnia, azaz „találkozásokat” kell közvetítenie. A kérdés ezek szerint úgy vetődik fel, hogy milyen értelemben lehet a „találkozásokat” közvetíteni. Hogy erre választ adhasson, Bollnow először is sorra veszi azokat a mozzanatokat, amelyek a „találkozás” és a képzés = a „találkozás” és a folyamatos nevelési elv összeegyeztethetlenségét alkotják. Ennek az ellentétnek a lényege szerinte az, hogy míg a hagyományos képzés

= folyamatos nevelés az individuum harmonikus és sokoldalú kibontakozását tételezi, mint lehetőséget, megvalósítását pedig a külső alternatívák tapasztalata és az individuummal való kölcsönhatása, valamint a szellemi javak elsajátítása közben kialakuló képességekben látja, addig a „találkozás” = nem-folyamatos folyamatok nem az individuum gazdagodását, hanem önmagává válását vagy nem önmagává válását jelentik. Mégpedig azért, mert a „találkozás” és általában a nem folyamatos folyamatok nem gyarapítják az individuumot, hanem egész lényét ragadják meg, egész korábbi valóját semmisítik meg, és egészen új valót hoznak létre. Így a nem-folyamatos folyamatok, köztük a „találkozások” is legfeljebb időbeli különbséggel követhetik egymást. S Bollnow itt már nem is igyekszik elhíttetni, hogy a képzés folyamatos nevelés, és a nem-folyamatos folyamatokra épülő nevelés egymás mellett funkcionáló, azonos értékű tényezők, „... az egzisztenciális érintkezés elsőbbséget nyer az ilyen módon csupán esztétikai értelmű képzés-fogalommal szemben”. (122. o.)

Egyébként, mint arra már a „tanácsolás” kapcsán utaltunk, a többi Bollnow-i kategória sem fér el a „hagyományos” képzésfelfogásban. Ennek oka, hogy az igazi nevelés csak az egzisztenciális „érintés” felsorakoztatott formáin keresztül lehetséges. Bollnow nyílt kihívást intéz a „hagyományos” felfogás ellen: a klasszikus pedagógia veszélyesen leszűkíti a problémát, amikor a képezhetőség és a nevelhetőség közé egyenlőségjelet tesz. A viszony éppen ellenkező, a tulajdonképpeni nevelés ott kezdődik, ahol a képzés megszűnik. (Vö. 75. o.) Nemcsak arról van szó, hogy Bollnow mechanikusan szétválasztja a nevelést és képzést, hanem szavai egyértelműen bizonyítják, hogy a képzést nem is tekinti a tulajdonképpeni nevelés körébe tartozónak. A képzés = folyamatos nevelés „antropológiai funkciójának átgondolása”, mondja, nem a képzés = folyamatos nevelés tagadásához, csak funkciójának ilyen átértelmezéséhez vezet.

Mi hát akkor a képzés megmaradt funkciója? A „találkozás” és a képzés viszonyát elemezve a következőket állapítja meg.

Mivel sohasem lehet előre tudni, hogy a valóság széles terjedelmén, mondhatnánk végtelenségén belül egy meghatározott ember számára mi jelent majd „igazi találkozást”, ezért „az oktatásnak a pusztán információk útján a lehetőségek bőségét kell a fiatal ember számára nyújtania, amelyen belül ő maga azután

találkozásra juthat". (123. o.). Ez természetesen szükségessé teszi a képzést. A képzés első funkciója tehát, hogy megfelelő ismeretanyagot, információt nyújtson, s ezáltal a „találkozás” egyik feltételét biztosítsa. De a „találkozás” létrejöttéhez arra is szükség van, hogy az ember élni tudjon a kínálkozó lehetőséggel, hogy az ehhez szükséges „erővel” rendelkezzen. Ezt az „erőt”, úgy is, mint a legkülönbözőbb képességeket, ugyancsak a képzésnek kell kifejlesztenie — íme a képzés második, de hangsúlyozottan eszközjellegű funkciója. És végezetül, mivel a „találkozás” a számos lehetőség közül mint „kegy” következik be, az ember a „találkozást” a lehetőségeket jelentő tárgyakon végzett szigorú, fegyelmezett munkával készítheti elő, s ez ugyancsak a képzés feladata. Ennélfogva „az oktatás normális menete továbbra is megmarad, a napi munka nem változik, csak elveszíti abszolút igényét, és egy új viszony által új megvilágításba kerül.” (124. o.).

Bár ezekben a gondolatokban ismét ott kísért a formális képzés elve, újból hangsúlyoznunk kell, hogy a kérdésfeltevés nem az anyagi és formális képzés síkjára, hanem az ember lényegének formálására, helyesebben formálódására vonatkozik. És eszerint a tárgyi ismeretek vagy akár tapasztalatok korántsem bizonyos, hogy az ember lényegére formáló erővel hatnak. Minden ismeret vagy tapasztalat csupán ennek lehetőségét hordozza, de nem biztosítja. Az ember formálódása tehát esetleges, következésképpen a nevelőmunka semmi esetre sem folyhat valamely kitzűzött nevelési cél jegyében. A nevelés lényegi kategóriája többé nem a tervezés, hanem a nevelő személyes bátorsága.

A nevelő személyes bátorságára azért van szükség, mert az igazi nevelési viszonyban a nevelő, mint „szabad lény” követelően lép fel a diákkal, mint ugyancsak „szabad lényvel” szemben. A diák „szabad lény” volta pedig éppen azt a mindenkori lehetőséget hordozza, hogy „szabadságából olyan magatartás fejlődik ki, amely szembefordul az én nevelői törekvéseimmel és megsemmisíti azt”. (134. o.). (Hogy a nevelő mit követelhet(!) egyáltalán, arra Bollnow nem tér ki, de megismert gondolatmenete alapján feltételezhetjük, hogy a nevelő követelései a képzés bemutatott feladatkörén belül mozoghatnak.) Az a nevelés, amelynek alapkategóriája a nevelő bátorsága, a nevelt szabad voltának tételezésén nyugszik, míg a tervezés alapkategóriájú nevelésben a

nevelt egyszerűen a nevelés anyagává degradálódik. (Vö. uo.).

A bátorság értelemszerűen magában foglalja a kockázatvállalást, a kísérletet is, de semmiképpen sem azonos valamiféle kalandorsággal. Ez utóbbtól az különbözteti meg, hogy a bátorság hordozója mindenkor a fejlett felelősségtudat, a másik ember szabadságának elismerése, és ezzel együtt a nevelő saját „fedezet nélküli nyitottsága”. „Fedezet nélküli”, hiszen a másik ember szabadságának elismerése folytán mindig fennáll a kudarc lehetősége is. Viszont a nevelő, saját „fedezet nélküli nyitottsága”, „bátorsága” által tulajdonképpen nem is a „hagyományos” nevelői attitűddel, hanem közvetlenül „emberi lényegével” van jelen a nevelésben. Önmaga csakis így képviselheti a „találkozás” egyik „elemét”, „feltételét” magában a nevelési szituációban, azaz csakis így jelent személyével is lehetőséget az ember lényegi magvának formálására. Nem a nevelési viszony által, hanem saját lényegének kitárulkozása által hathat valóban nevelően, a nevelt lényegét érintően. Önmagát is, mint a „találkozás” feltételét nyújtja anélkül, hogy birtokában lenne olyan eszköznek, vagy akár személyével olyan eszközt jelentene, amely a „találkozást” feltétlenül biztosítaná.

Ezzel Bollnow a pedagógiai viszony értelmezésében még egy korlátot állít. Ha korábban ez a korlát időbeli volt, (az „egész kis” gyermekkel még nem létesíthető pedagógiai viszony), akkor most ugyanez az értelmezés korábbi tartalmát megőrizve még egy minőségi szemponttal bővül: a „hagyományos” nevelési viszony, amelyben a nevelő, mint nevelő és a nevelt, mint nevelt vesz részt — nem tulajdonképpeni nevelési viszony. A tulajdonképpeni nevelési viszonyban „a tanár megszűnik tanárnak, és a tanuló megszűnik tanulónak lenni, mivel mindketten, túl mindenfajta kor- és funkciókülönbségen, tökéletesen egyenlő emberi viszonylatokban lépnek egymással kapcsolatba” (130. o.), hiszen egzisztenciális érintkezés csak így jöhet létre köztük. Ha ezt a gondolatmenetet következetesen végigvisszük, úgy eljutunk ahhoz a konklúzióhoz, hogy a „hagyományos” nevelési viszony éppen ezért nem lehet tulajdonképpeni nevelési viszony, mert a funkcionális vonatkozások lehetetlenné teszik az egzisztenciális érintkezést, és ezzel a tulajdonképpeni nevelést megakadályozzák.

Végezetül és összegzésként megállapíthatjuk, hogy az ember nevelése, helyesebben nevelődése teljesen véletlenszerűen alakuló fo-

lyamat, nem tervezhető, így nem is irányítható, mint Bollnow mondja, nem „metodizálható”, hiszen nem lehet előre tudni, hogy az egyén létmegértéséből milyen problémák adódnak, mikor adódnak, hogy az egyén mikor és hogyan jut azok megoldására, és hogy milyen megoldásra jut egyáltalán. „Metodizálni”, tervezni csak a folyamatos folyamatokat lehet, ezekről viszont „bebizonyosodott”, hogy nem tekinthetők valóságos nevelési folyamatoknak. A pedagógiának mint elméletnek mégis foglalkoznia kell az így felfogott neveléssel, vizsgálódási körébe akkor is be kell vonnia, ha ezzel még nem is biztosítja a nevelés irányíthatóságát. „Ahogy az esztétika sem csupán a műalkotás kézműves létrehozásával foglalkozik, úgy a pedagógia sem korlátozódhat többé azokra a folyamatokra, amelyeken az ember technikailag úrrá tud lenni, hanem azokat is figyelembe kell vennie, amelyek nem állnak uralma alatt, de amelyekre a nevelésben tekintettel kell lenni.” (125. o.). Az eszmei rokonság alapján egyáltalán nem meglepő, hogy Jaspers, „Von der Grenzen des pädagogischen Planes” („A pedagógiai tervezés határaitól”) című írásában ugyanerre a következtetésre jut. „Mi a teendő? Az, hogy tudatosítsuk azokat a határokat, amelyeken túl a kérdésre adott felelet nem követhet racionális útmutatásokat. Sokkal inkább azt kell egyértelművé tenni, amelyet paradox módon a nem-tervezés tervezésének nevezhetünk.”²¹

Bollnow és Jaspers találkozása korántsem véletlen. Minthogy egyikőjükénél sem létezik e törvény, vagy bármiféle determináció, az egyetlen, amit tehetnek: legitimizálni a bizonytalanságot. A bizonytalanság legitimizálása Bollnownál a nevelés és a pedagógia deheroizálásának szándékával cseng össze — koncepciója nem a „pedagógiai lényeg elértéktelene-

dését” fejezi ki, „csak arra szolgál, hogy a nevelési kapcsolatot a maga sajátosságában és a maga specifikus felelősségében a hamis dramatizálástól . . . meg lehessen óvni.” (131. o.).

A nevelést illető bizonytalanság végső fokon nyilván ugyanarról a töről fakad, mint maga az egzisztencializmus: a társadalmi lét bizonytalanságának, kiszámíthatatlanságának érzékeléséből. S ebben az értelemben valóban igaz van Bollnownak, legalábbis saját filozófiáján belül — a történelmi-társadalmi változások viharában minden korábbi elvesztette autentikusságát. Ebben a helyzetben a pedagógus sem vállalhatja az emberformálás felelősségét, teljes egészében az egyénre hárítva ezt. Jaspers általános megfogalmazásában: „A jövő az emberek milliárdjainak, végső fokon minden egyes ember elhatározásainak és döntéseinek felelősségén múlik.”²²

A nem-tudásnak ezt a beismerését egyébként még „becsületesnek” is mondhatnánk, ha a nem-tudás nem emelkedne abszolútummá, s nem úgy jelentkezne, mint azt a mottóként választott Lukács-idézet jellemzi: „ . . . Az irracionális az elvi megoldhatatlanságot a világmegértés magasabb formájának nyilvánítja. A kinyilvánított megoldhatatlanságnak ez a felelté stilizálása, az az igény, hogy ebben a felelet elöl való kitérésben . . . pozitív felelet, a valóságnak az igazabb elérése foglaltatik: ez az irracionális döntő jegye”.²³

Eppen ezért Bollnow egész koncepcióját, de egyes tételeit sem vitathatjuk másként, mint egy gyökeresen más szemléletű, a történelmi materializmus módszerével kidolgozott pedagógiai antropológia alapján.

²¹ K. Jaspers: *Philosophie und Welt*, id. kiadás, 35. o.

²² Uo. 365. o.

²³ Lukács György: *Az ész trónfosztása*, id. kiadás, 81. o.

- G. F. Bollnow: *Existenzphilosophie und Pädagogik Kohlhammer*. Stuttgart, 1959.
(A többi olvasott Bollnow-mű nem került közvetlenül felhasználásra.)
- Gajdenko, P. P.: *Az egzisztencializmus és a kultúra*. Kosuth, 1966.
- M. Heidegger: *Mi a metafizika?* Budapest, 1945.
- M. Heidegger: *Sein und Zeit*. Halle, 1941, Max Niemeyer Verlag.
- Heller Ágnes: *Hipotézis egy marxista értékelmélethez*. Filozófiai Szemle, 1970/5—6.
- K. Jaspers: *Philosophie und Welt, Reden und Aufsätze*. Piperend Co. München, 1968.
- S. Kierkegaard: *Gesammelte Werke: Der Begriff der Angst*. Jena, 1912., *Die Krankheit zum Tode*, Regensburg, 1957.
- Kierkegaard írásaiból* (Suki Béla), Gondolat, 1969.
- Lukács György: *Az esztétikum sajátossága*. Akadémiai Kiadó, 1969.
- Lukács György: *Az ész trónfosztása*. Akadémiai Kiadó, 1954.
- Márkus Gy.—Tordai Zádor: *Irányzatok a mai polgári filozófiában*. Gondolat, 1972.
- Sándor Pál: *A filozófia története*. Akadémiai Kiadó, 1965, III. kt.
- Vámos Vera: *K. Jaspers filozófiája*. Gondolat, 1966.
- M. Weber: *Állam, politika, tudomány*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1970.

1. Az együttműködés lehetőségei és valósága — diákszemmel

A diákok szabadidő-töltésének egyik tömeges új jelenségévé vált a művelődési otthonok látogatása. Iskoláinknak — ha eleget akarnak tenni a korkövetelményeknek és orientálni, szervezni akarják tanítványaik szabadidő-töltését — számolniuk kell ezzel a jelenséggel és céltudatosabban kell kiaknázniuk a diákok permanens művelődése érdekében. Következésképpen pedagógiaiilag nagyon is indokolt az iskolák és a művelődési otthonok közötti, az eddigiéknél tudatosabb, szervezettebb együttműködés kialakítása. Külön figyelmet érdemel azonban az a kérdés, hogy hogyan történik el a diákok az iskola ilyen beavatkozását szabad idejükbe.

Gimnáziumok, szakközépiskolák, szakmunkásképző intézetek 1906 tanulója körében végzett szélesebb körű vizsgálat során — amelynek véletlenszerű mintájában a diákok 55,6%-a volt többé-kevésbé rendszeres látogatója művelődési otthonoknak — kikértük a tanulók véleményét arról, hogy hogyan látják az iskolák és a művelődési otthonok együttműködésének lehetőségeit, milyen javaslatokat tesznek a kölcsönös segítség módszereire vonatkozólag, illetve melyek megvalósulásáról vannak konkrét tapasztalataik.

A tanulóknak több mint a fele lehetségesnek, kívánatosnak tartja az együttműködést:

55,2% szerint az iskola segítheti a művelődési otthonot,

60,4% szerint a művelődési otthon segítheti az iskolát.

Kiindulópontként mindenesetre jelentős tényként szögezhetjük le, hogy a diákok többsége pozitívan nyilatkozik az iskolák és a művelődési otthonok együttműködésének lehetőségeiről. Emellett megjegyzendő, hogy a diákok szemében az iskola és a művelődési otthon közötti távolság nem azonos a művelődési otthon és

az iskola közötti távolsággal. Más szóval, többen vannak, akik szeretnék, hogy a művelődési otthon segítse az iskolai diák szabadidős foglalkoztatását, mint azok, akik szeretnék, hogy az iskola segítse a művelődési otthonot, azaz utánuk menjen a művelődési otthonbeli szabadidő-töltés idején.

Azt, hogy a diákok nemcsak lehetségesnek, hanem kívánatosnak is tartják az együttműködést, mutatja az, hogy ugyancsak többségük, körülbelül hasonló aránnyal, javaslatokkal is élt a kölcsönös segítség módszereire vonatkozólag (52,2% tett javaslatot arra, hogy hogyan segítse az iskola a művelődési otthonot — 58,3%-a tett javaslatot arra, hogy a művelődési otthon hogyan segítse az iskolát.)

Tegyük hozzá, hogy a diákok ma még nem gondolkodnak az együttműködés egész kapcsolatrendszerében: általában egy vagy legfeljebb ha két szálon javasolják kialakítani az iskolák és a művelődési otthonok együttműködését.

Nincs azon semmi csodálkozni való, hogy a diákok a kapcsolatoknak ilyen ritka szövésű hálózatára gondolnak. Tulajdonképpen azon kellene csodálkozni, hogy egyáltalán ennyien tesznek konkrét javaslatot az együttműködésre. Hiszen rendkívül nagy a szakadék a kívánatos, a diákok által javasolt együttműködési lehetőségek és az általuk gyakorlatban tapasztalt megvalósult együttműködés között. Ha az összes javasolt, illetve tapasztalt együttműködési módszert összevetjük (ahol is a számadatok összesítésében egy diák több javaslata, illetve tapasztalata is szerepelhet) a következő képet kapjuk:

az iskolából a művelődési otthon felé javaslat 64,1%	tapasztalat 14,7%
a művelődési otthonból az iskola felé javaslat 89,0%	tapasztalat 22,2%

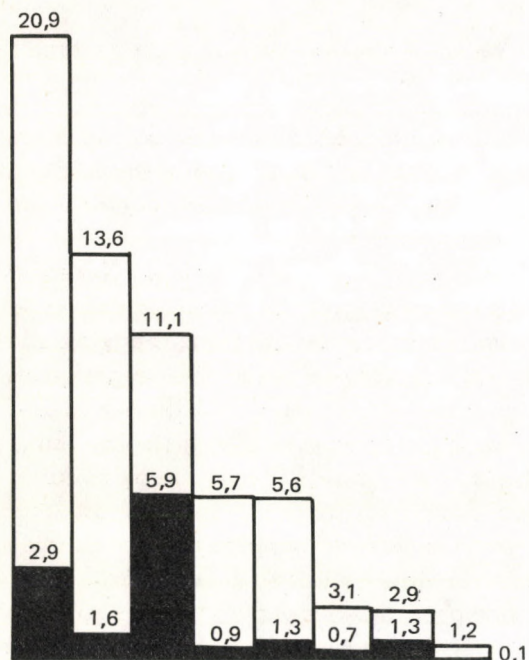
Jelentős tényként kell ismét leszögeznünk, hogy az együttműködésre vonatkozólag a diákok tapasztalati bázisa meglehetősen szűk, a

Lehetséges és kívánatos együttműködés horizontját a diákok sokkal szélesebb körben látják.

A következő grafikus ábrázolás képet nyújt arról, hogy mely területen, milyen arányban javasolják illetve tapasztalják a diákok az együttműködést.

A diákok javaslatai és tapasztalatai az együttműködésre vonatkozóan

I. Az iskola segítsége a művelődési otthonnak

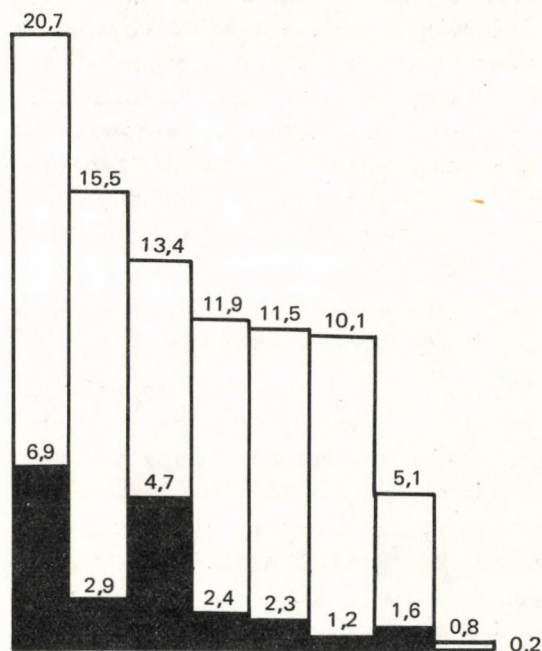


Jelmagyarázat

Az oszlopdiaagramok az együttműködés egyes területeit jelzik az alábbi felsorolás szerint:

1. Programjavaslatokkal (20,9—2,9)
2. Műsorcserevel, közös műsorral (13,6—1,6)
3. A programok propagálásával (11,1—5,9)
4. Szakkörvezető tanárral (5,7—0,9)
5. Irodalmi színpadvezetővel (5,6—1,3)
6. Klubvezető tanárral (3,1—0,7)
7. Énekkar vezetővel (2,9—1,3)
8. Egyéb (1,2—0,1)

II. A művelődési otthon segítsége az iskolának



II. 1. Helyiség rendelkezésre bocsátásával (20,7—6,9)

2. Felszerelés kölcsönzésével (15,5—2,9)
3. Tanfolyamok szervezésével (13,4—4,7)
4. Zenekarral iskolai klubesten (11,9—2,4)
5. Közös műsorral, műsorcserevel (11,5—2,3)
6. Hobby szakkörökkel (10,1—1,2)
7. Tanulmányi korrepetálással (5,1—1,6)
8. Egyéb (0,8—0,2)

□ a javaslatok arányát jelzi az összes megkérdezett tanulóhoz viszonyítva,
 ■ a tapasztalatok arányát jelzi az összes megkérdezett tanulóhoz viszonyítva.

Mit olvashatunk ki az oszlopdiaagramokból?

Az iskolák részéről a művelődési otthonok felé nyújtandó segítség vonatkozásában az alábbiak láthatók:

— Programjavaslatok szerepelnek a legnagyobb arányban, bár a diákok nagyon is tisztában vannak azzal, hogy az iskola részéről elhangzó javaslatok mindenekelőtt a szabadidő művelődési irányú felhasználására irányulnának.

— Az iskola tanárainak a művelődési otthon

szabadidő foglalkoztatásába való bekapcsolódására tett javaslatok (énekkarvezető, szakkörvezető, ifjúsági klub vezető, irodalmi színpad vezető tanár) igen széles együttműködési területre vonatkoznak. Tételezzük fel, hogy a válaszok egy részénél bizonyos „stréberség” is jelentkezett, de a válaszadók zömére nem ez az alapállás volt jellemző.

— Üdvözlendően jelentős helyen szerepel a javaslatok sorában a két intézmény közös szabadidős foglalkoztatása, műsorcsereje.

— Művelődési otthonok programjának iskolai propagálása — úgy tűnik — a lehetségesnél kisebb teret kapott a javaslatok között. Talán a diákok ezt nem érzik tényleges együttműködésnek. Pedig ez szükséges és valóságos segítség a művelődési otthonbeli kulturált diák szabadidő-foglalkoztatás hatókörének szélesítéséhez. Nem érdektelen megjegyezni, hogy éppen ezen a területen van a legkisebb diszcrepancia a javaslatok és a tapasztalatok között, viszonylag itt van a legtöbb megvalósult kapcsolat. Ez is arra int, hogy a mostani helyzetből, mintegy az együttműködés kiindulásként az iskolák a művelődési otthonok felé ezen a területen tesznek és még tehetnének további erőfeszítéseket, azzal, hogy diákjaikat a közeli művelődési otthon vonzáskörébe segítik illetve segítenék.

A művelődési otthon részéről az iskola felé nyújtandó segítség vonatkozásában:

— Messze a legelső helyen szerepel a művelődési otthon anyagi lehetőségeinek (helyiségeinek, felszerelésének) az iskolák rendelkezésére bocsátása. Ez különösen azt tükrözi, hogy az iskolák rendkívül szűkös anyagi lehetőségekkel rendelkeznek szabadidő-foglalkoztatásra, és a diákok úgy vélik, hogy ebben a művelődési otthonok tárgyi lehetőségeinek kiaknázása nagyon nagy segítséget nyújthat.

— Ha összevonjuk azokat a javaslatokat, amelyeknél a művelődési otthonok szakemberei mintegy bedolgoznának az iskolai szabadidő-foglalkoztatásba, akár tánc vagy más tanfolyamok szervezésével, vagy hobby szakkörök vezetésével stb., akkor az együttműködésnek ismét egy jelentős területe tárul fel. Vagyis a diákok — úgy látszik — nagyon is jó néven vennék, ha a népművelők bevonulnának az iskolai — diák — szabadidő-foglalkoztatásba. (Még többen hozták javaslatba, mint a tanárok besegítését a művelődési otthonbeli diák szabadidő-foglalkoztatásba.)

— A közös műsor vagy műsorcsere, tehát lényegében a közös tevékenység a két intézmény diák szabadidő-foglalkoztatásai között itt is körülbelül hasonló arányban szerepel, mint ahogy azt már előbb más irányból közelítve láttuk.

— A művelődési otthon részéről nyújtandó segítség körében egy speciális adottság természetesen érthető: a művelődési otthon zenekara vegyen részt az iskolai táncmulatságokon, klubesteken és ott szórakoztassa a diákokat.

Nem érdektelen megjegyezni, hogy a legkisebb diszcrepancia a művelődési otthoni helyiségek iskolai kiaknázása terén, illetve a művelődési otthonok részéről az iskolában a diákok számára szervezett különböző foglalkoztatások terén van. A jelen helyzetben tehát úgy tűnik, hogy erről a bázisról lehet legreálisabban kiindulni és tovább fejleszteni az együttműködést tartalmasabb irányokban.

2. Milyen diákrétegek akarják az együttműködést?

A diákok különböző rétegcsoportjai között megoszlanak az iskolák és a művelődési otthonok együttműködésének lehetőségeire vonatkozó vélemények.

A budapesti és a vidéki diákok vélekedései lényegében megegyeznek. Ahol valamelyes eltérést mégis tapasztalunk, az az, hogy a budapesti diákok valamivel több lehetőséget, javaslatot vetnek fel a művelődési otthonok részéről az iskolák felé nyújtandó segítségről. Ennek magyarázatát abban lelhetjük, hogy Budapesten az iskolák és azok a művelődési otthonok, amelyeket a diákok látogatnak, azonos telephelyűek. A vidéki városok diákjai közül viszont meglehetősen sok bejáró volt a vizsgált mintákban. Nyilvánvaló, hogy ha a kisebb községekben a városba járnak be a diákok tanulni, akkor iskolájuk számára a távolból a községi művelődési otthonok, a klub-könyvtárak kevesebb segítséget nyújthatnak.

Nagyon nagy különbséget a különböző iskolatípusok diákjainak véleménye között sem találunk. Különösen közel áll egymáshoz a gimnazisták és a szakközépiskolások vélekedése. Ami különbség köztük mégis mutatkozik, az az, hogy amíg a gimnazisták több javaslatot tesznek az együttműködésre, addig a szakközépiskolások több tapasztalatról számolnak be, mintha az előbbiek jobban látnák a lehetőségeket, az utóbbiak viszont valamivel jobban élnének vele.

A szakmunkásképző intézetek tanulóinak vélekedése már inkább elüt a középiskolásokétól. Közülük jóval kevesebben látják az együttműködés lehetőségeit, kevesebben tesznek javaslatot és kevesebb tapasztalatról is számolnak be. Vonatkozik ez mind az iskolától a művelődési otthon felé, mind pedig a művelődési otthontól az iskola felé irányuló segítségadásra. Ezek bizony már elgondolkoztató különbségek. Különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy éppen a szakmunkásképző intézetek ta-

nulói kapják a legkisebb kulturális poggyászt, a legszűkebb körű és legalacsonyabb szintű általános műveltségi alapozást és a legkevesebb ösztönzést a szabadidő okos kihasználására, a művelődési szokások kialakítása terén, és éppen ők azok, akik az iskola és a művelődési otthon ilyen irányú vonatkozásában is a legkisebb igényekről és a legkevesebb tapasztalatról adnak tanúságot. Pedig éppen közülük látogatják viszonylag legtöbbször a művelődési otthonokat, de főképpen csak a szórakoztató rendezvényeket. Úgy látszik, hogy éppen ennél az intézménytípusnál van a legtöbb tennivaló a kulturált, permanens önművelést szolgáló szabadidő szokások ösztönzése tekintetében általában és ezen belül különösen az iskolák és a művelődési otthonok ilyen irányú együttműködésének kiépítésében.

A különböző évfolyamú tanulók vélekedése között még jelentősebbek az eltérések, mint ezt az alábbi táblázatok mutatják:

Az együttműködés lehetőségéről pozitívan nyilatkozó tanulók aránya évfolyam szerinti megoszlásban (%)

Évfolyam	Az iskola részéről nyújtandó segítség	A művelődési otthon részéről nyújtandó segítség
I.	61,6	65,3
II.	57,0	62,0
III.	46,7	53,3

Az adatokból egész egyértelműen kiolvasható, hogy a középfokú oktatási intézmények alsó évfolyamaiban a diákok jobban igénylik az iskolák és a művelődési otthonok együttműködését, míg minél idősebbek, minél inkább kifelé mennek az iskolából, annál kevésbé szívelelik, különösen azt, ha az iskola utánuk megy szabad idejükben. Hadd jegyezzük meg zárójelben, hogy ezek az igénykülönbségek még Budapest és a vidék viszonylatában is eltérnek egymástól, úgy látszik, hogy a nagy városban hamarabb szeretnének a diákok függetlenedni szabadidejükben az iskolától. A tennivaló egyértelműnek tűnik, az iskolák és a művelődési otthonok közötti kapcsolatok kiépítését korán kell kezdeni, a középfokú oktatási intézményekben, már az első évfolyambeli

körében kell megszervezni, úgy, hogy ezek a kapcsolatok minél erőteljesebb hatást érhesenek el a diákok szabadidő szokásának alakításában. A felsőbb évfolyamokban úgy tűnik, az iskola ez irányú szerepe már kevésbé érvényesülhet.

A diákok vélekedését legerőteljesebben befolyásoló tényező mégis a tanulmányi előmenetel, a következő statisztikai táblázatok erről tesznek tanúbizonyságot.

Az együttműködés lehetőségéről pozitívan nyilatkozó tanulók aránya tanulmányi előmenetel szerinti megoszlásban (%)

Tanulmányi előmenetel	Az iskola részéről nyújtandó segítség	A művelődési otthon részéről nyújtandó segítség
Jó	50,8	66,9
Közepes	55,8	59,5
Gyenge	48,6	53,2
Bukott	35,3	52,9

(Megjegyzés: tanulmányi előmenetelük szerint a diákokat a következő kategóriákba soroltuk: 1) a bukottak, 2) a gyenge tanulók (osztályzataiknak zöme kettes és hármas között volt), 3) a közepes tanulók (osztályzataiknak zöme hármas és négyes között volt), 4) a jó tanulók (osztályzataiknak zöme négyes és ötös között volt).

Az adatokból egyértelműen lehet olvasni. Rendkívül nagy a különbség a bukott és gyenge tanulók, illetve a jó tanulók vélekedése között tekintetben, hogy lehetséges-e, és kívánatos-e az iskolák és a művelődési otthonok együttműködése a diákok szabadidő szokásának alakítására. Mint a korábbi kutatásainknál is tapasztaltuk, az iskola nevelő szerepe a szabadidő szokások kialakításában, mindenképpel a jó tanulók körében érvényesül, az iskola orientációja körükben hat. Most itt a művelődési otthonokkal való együttműködés terén is azt láttuk, hogy ők azok, akik legszívesebben fogadják el az iskola befolyását szabadidő szokásaikra. Ezzel szemben a gyenge tanulók és különösen a Bukottak, akik az iskolában bizony nem sok tanulmányi sikerélményt könyvelhetnek el, kevésbé szívelelik, hogy az iskola sza-

badidejükbe is úgymond utánuk menjen. Akár az együttműködés lehetőségeiről, akár a módszerek javaslatáról nyilatkoznak, hasonló a kép. Minél magasabb lépcsőfokra hágunk a tanulmányi előmenetel kategóriájában, annál kívánatosabbnak tűnik a diákok körében ez az együttműködés. Ami a tennivalókat illeti, az iskola nyilvánvalóan nem lépheti át a saját árnyékát: mindenekelőtt a jó tanulók körében tud hatni a szabadidő szokások alakítására. A közepes tanulók körében már kevésbé, de úgy tűnik, hogy ez a meglehetősen nagy létszámú diákréteg megfelelő eszközökkel és módszerekkel még befolyásolható és a jó tanulók mellett bázisa lehet az iskolai és művelődési otthoni együttműködés kialakításának.

Nem érdektelen megnézni, hogy a diákoknak a KISZ-szervezetben betöltött helye, szerepe mutat-e valamilyen összefüggést az általunk vizsgált kérdéssel. Indokolt ez azért, hiszen a KISZ a diákok legjelentősebb közösségi szervezete; mely tulajdonképpen bizonyos értelemben szabadidő szervezete is, hiszen tevékenysége leginkább a diákok szabadidejében folyik és nemcsak a diákok politikai nevelésével, társadalmi munkájával foglalkozik, hanem szervezi a diákok kulturális szabadidő-foglalkozását is. Nem a KISZ-tagok, illetve a KISZ-en kívüliek véleményét vetettük össze, mert különösen a középiskolában a KISZ-tagságának köre helyenként igen széles, a minőségi viszonylatok rajtuk nehezebben mérhetők. Inkább a tartalmat jobban kifejező KISZ-beli aktivitást vizsgáltuk, vagyis azt, hogy az illető véleményt adó diáknak milyen aktív szerepe, tevékenysége van a KISZ életében. Kitűnt, hogy leginkább azok igénylik az iskola és a művelődési otthon együttműködését szabadidejükben, akiknek össziskolai jellegű állandó KISZ-megbízása, tisztsége van, ezután következnek azok, akiknek a KISZ-alapszervezetben van állandó megbízásuk, őket követik, akiknek egyéb állandó KISZ-megbízása van és legutolsó sorban, a legkisebb arányban igénylik az együttműködést azok, akiknek semmiféle KISZ-megbízásuk sincs.

Létezik tehát, mégpedig pozitív összefüggés a diákok KISZ-beli aktivitása, illetve az iskolák és a művelődési otthonok együttműködéséről alkotott vélemények között. Jobban igénylik az együttműködést azok, akiknek össziskolai, tehát iskolai viszonylatban különösen felelősségteljes, áttekintést igénylő vezető szerepe van. Ennek egyik oka minden bizonnyal az is, hogy az iskolai KISZ-szervezet aktívái között

sok a jó tanuló, aki egyébként is igényli ezt az iskolai szabadidő-orientációt, de emellett nyilvánvalóan közrejátszik az is, hogy ezek a KISZ-aktivisták jobban átlátják a kulturált szabadidő foglalkoztatás szükségességét, lehetőségeit, ezért igénylik a közoktatási intézmények és a művelődési intézmények ilyen irányú együttműködését. A fejlesztés során tehát a KISZ-aktivistákra fokozottan lehet támaszkodni.

3. Mely művelődési otthoni rendezvények látogatói támogatják az együttműködést?

Az eddigiekben, azt vizsgálván, hogy a diákok mely csoportjai, hogyan vélekednek a kérdésről, az iskola státuszából közelítettük az egyes diákcsoportokat. Tehát aszerint, hogy milyen iskolatípusba járnak, mely évfolyamokra, milyen tanulók, milyen szerepet töltenek be az iskolai KISZ-szervezetben. A következőkben közelítsük a diákok egyes csoportjait a közművelődési intézmény, a művelődési otthon oldaláról, nézzük meg, hogy mi a különbség a művelődési otthonba járó, illetve attól távol álló diákok véleménye között, sőt, hogy a művelődési otthon különböző rendezvényeit látogatók véleményében találunk-e lényeges különbséget.

Lehetségesnek tartja, igényli az együttműködést

- az iskolából a művelődési otthon felé irányuló segítség vonatkozásában:
 - a művelődési otthonba járók 61,0⁰/0-a;
 - az oda nem járók 51,0⁰/0-a,
- a művelődési otthonból az iskola felé irányuló segítség vonatkozásában:
 - a művelődési otthonba járók 67,5⁰/0-a,
 - az oda nem járók 55,7⁰/0-a.

A művelődési otthonba járók, az általunk vizsgált mintában a diákok kb. fele, tehát pozitívabban ítéli meg az együttműködés lehetőségeit; ugyancsak ők azok, akik jóval több javaslatot tesznek az együttműködés módszereire vonatkozólag és a megvalósult együttműködésről is nekik van több tapasztalatuk. Következésképpen azt mondhatjuk, hogy az együttműködéshez mintegy hídverők lehetnek azok a diákok, akik már eljárnak a művelődési otthonok különböző rendezvényeire. Nem érdektelen megjegyezni, hogy ezek a diákok az együttműködés módszereire vonatkozólag mindenekelőtt a művelődési otthon anyagi felszerelésének, helyiségeinek a rendelkezésre bocsátását tartják lehetségesnek, ugyancsak ők azok, akik

az iskola részéről a művelődési otthon programjára vonatkozó javaslatot igénylik fokozottabban és nem utolsó sorban ők azok, akik a pedagógusoknak a művelődési otthon foglalkozásaiba való szakértői beépülését tartják kívánatosnak. Egyetlen terület van, ahol ezek a diákok a lehetőségeket szűkebbnek látják mint a művelődési otthonba nem járók, és ez a két intézmény műsorcsereje, közös programja. Tehát a külön életet élő közösségek együttes tevékenysége terén ma még több nehézséget látnak.

Van-e különbség aszerint a diákok véleményében, hogy a művelődési otthon mely rendezvényeire járnak? Van. Különösen az iskolától a művelődési otthon felé irányuló együttműködési kezdeményezések terén találunk különbséget e diákcsoportok között:

— az átlagnál nagyobb arányban igénylik az együttműködést: az iskolai oktató jellegű rendezvények látogatói (87,5⁰/₀); a politikai, mozgalmi oktatás résztvevői (85,7⁰/₀); a művészeti, műkedvelő együttesek tagjai (65,1⁰/₀), az ismeretterjesztő előadások, rendezvények látogatói (63,6⁰/₀).

— az átlagosnál jóval kisebb arányban igénylik az együttműködést: a táncrendezvények látogatói (53,1⁰/₀); a beat-klubok tagjai (51,0⁰/₀); a helybéli művelődési otthonok ifjúsági klubjainak látogatói (50,5⁰/₀); a más településen levő művelődési otthonok ifjúsági klubjainak látogatói (45,5⁰/₀).

Amikor tehát azt mondjuk, hogy a művelődési otthonba járó diákok mintegy hídverői lehetnének az iskola és a művelődési otthonok együttműködésének, akkor azt differenciáltan kell értelmezni. Elsősorban azokra kell gondolnunk, akik ezért jártak és járnak most is a művelődési otthonba, hogy ott szabad idejükben, mindenekelőtt művelődjenek (emellett természetesen szórakozzanak is). Azok viszont, akik a művelődési otthonot eddig kizárólag ezért keresték fel, hogy ott szabadon szórakozzanak, kevésbé veszik szívesen az iskola és a művelődési otthon együttműködését.

4. A „semlegesek” és „ellenlábások”

Elemzésünk során figyelmünket eddig azoknak a véleményére összpontosítottuk, akik az iskola és a művelődési otthon együttműködéséről pozitívan nyilatkoztak, akik javaslatokat is tettek az együttműködés módszereire vonatkozólag, illetve bizonyos ez irányú tapasztalataikról is beszámoltak. Természetesen, hiszen

ezek alkották a vizsgálat során a diákok döntő többségét. Nem hagyhatjuk azonban figyelmen kívül a többi vélekedést sem.

Megjegyzendő azonban mindjárt, hogy elég jelentős azoknak a diákoknak az aránya, akik egyáltalán nem válaszoltak ilyen vonatkozású kérdéseinkre. Az iskola részéről kezdeményezett együttműködésre vonatkozólag nem válaszolt a diákok 26,1⁰/₀-a, a művelődési otthon részéről kezdeményezett együttműködésre pedig a diákok 26,8⁰/₀-a. Ezek az arányok magasabbak, mint a vizsgálat során egyéb kérdéseinkre megtagadott válaszok aránya, ezért érdemes rá figyelni, és az indokát keresni. Úgy véljük, hogy itt mindenekelőtt arról van szó, hogy nagyon sok diák egyáltalán nem rendelkezik semmiféle tapasztalattal vagy elképzeléssel az iskolák és a művelődési otthonok szabadidő együttműködése vonatkozásában, illetve a nem válaszolóknak egy része teljesen érdekeletlen ebben a témában. Úgy gondolja, hogy őt a dolog nem érinti, mert vagy nincs ideje, vagy egészen más jellegű szabadidő elfoglaltságot tart a maga számára érdekesnek, néhányan talán óvakodtak is a véleménynyilvánítástól. A diákoknak ezt a kb. egynegyed részét „semlegesnek” tekinthetjük az együttműködés kialakítása szempontjából. Feltehetően ezek egy része bevonható lenne az együttműködésbe, mások viszont továbbra is távol maradnak, de nem válnak ellenlábásokká.

Más a helyzet azokkal, akik kérdésünkre kifejezetten tagadóan válaszoltak. Ezek aránya az iskola részéről a művelődési otthon felé irányuló együttműködés vonatkozásában :18,7⁰/₀, míg a művelődési otthon részéről az iskola felé irányuló együttműködést illetően :12⁰/₀. Nem állítjuk, hogy ezek mind aktív ellenzői lennének az együttműködésnek. Vannak közöttük olyanok, akik egyszerűen az objektív helyzetet ítélik meg úgy, hogy ilyen együttműködés nem lehetséges. Például sok közöttük a bejáró tanuló, aki úgy véli, hogy iskolája és attól távolosó lakóhelyének művelődési otthona között együttműködés egyáltalán nem lehetséges. De nem kis számban vannak közöttük olyanok is, akik az együttműködés aktív ellenzői. Erre következtethetünk abból is, hogy jóval többen helytelenítik az együttműködést abban az értelemben, hogy az iskola kezdeményezzen a művelődési otthon felé, hogy az iskola menjen utánuk a művelődési otthonba.

Vegyük kicsit közelebről szemügyre a tagadó válaszok megoszlását, nézzük meg, hogy

milyen diákcsoportok köréből jelentkeznek a tagadó válaszok nagyobb arányban.

Megállapíthatjuk, hogy a budapestiek és a vidékiek között e tekintetben nincs jelentős különbség. Nincs nagy különbség a különböző iskolatípusok diákjainak vélekedése között sem.

Jelentősebb az eltérés, ha az évfolyamok megoszlását vizsgáljuk, kiderül, hogy az együttműködés tagadói magasabb évfolyamokon nagyobb arányban jelentkeznek. Kirívóan nagy különbségeket találunk a tanulmányi előmenetel vonatkozásában. Ahogy lefelé megyünk a tanulmányi előmenetel lépcsőfokain, úgy nő az ellenállás az iskola és a művelődési otthon együttműködésével szemben (a jó tanulónál a tagadó válaszok aránya 15,3%, a közepes tanulónál 19,4%, a gyenge tanulónál 21,1% és a bukottaknál 38,2%).

Ugyancsak erősen differenciáló tényező az, hogy a diákok milyen művelődési otthoni rendezvényre járnak. Minél inkább a szórakozás felé tolódik el a művelődési otthonbeli aktivitásuk, annál inkább ellenzik az iskolával való együttműködést. A művelődési otthon két rendezvénytípusának látogatói között különösen magas az együttműködés ellenlábásainak az aránya, a táncrendezvények és a beat-klubok látogatói között.

Hogyan is értelmezzük ezt az ellenállást? Mindenekelőtt számolni kell vele. Számolnunk kell azzal, hogy az iskola növekvő szabadidőnevelő funkciója nem teljesen egyértelműen fogja kiváltani a diákok rokonszenvét. Számolni kell vele, hogy ez a szabadidő-orientáció olyan közegben fog kibontakozni, amelynek egyik jelentős tényezője az ellenlábások csoportja lesz. Differenciáltan kell őket is szemlélnünk. Egyrésznél a jó kooperációs tapasztalatok, tehát az, hogy az iskola és a művelődési otthon együttműködése számukra kedvező, a tartalmasabb és kellemesebb, de korántsem kötelező szabadidő-töltést szolgálja, feltehetően kedvező változást fog hozni és ezek megnyerhetők lesznek az ügy számára. Mások azonban a jövőben is távol fogják tartani magukat mindettől, róluk le fog peregni az iskola szabadidő-orientációs hatása, ők mindenképpen igyekeznek majd kivonni magukat az iskola szabadidő befolyása alól. Akikre a jó szó és a jó példa nem hat, azokra az erőszak még kevésbé, különösen, ha azt vesszük figyelembe, hogy itt az ő „szuverén” szabad-

idő-töltésükről van szó. Nyilván bele kell törődni, hogy ha remélhetőleg egyre szűkebb körben is, de lesznek olyan diákok, akik minél távolabb akarnak lenni az iskolától szabad idejükben.

Ma azonban és még hosszú időn keresztül nem ez a fő gond, hanem az, hogy az iskola és a művelődési otthonok megvalósított együttműködése messze elmarad attól, ahogyan a diákok zöme ezt igényli. Hosszú évekre, évtizedekre szóló program, hogy az együttműködés valóságos szintjét a kívánatos szintre emeljük.

5. Az együttműködés szerepe a permanens önművelés művelődési otthonbeli lehetőségeinek kiaknázásában

Körüljártuk az iskolák és a művelődési otthonok együttműködésének problémáját. Kísérjük meg most elhelyezni ezt a kérdéskört a fiatalok kulturális-szocializációs folyamatában; mégpedig abban a meder-ágban, ahol az a művelődési otthonok társas szabadidő közösségeinek keretében folyik; különösen figyelembe véve a permanens önművelés irányába ható, illetve ettől az iránytól eltérő sodrást.

Emlékeztetünk arra, hogy az iskolák és a művelődési otthonok együttműködését különösen az alsó évfolyamokban igénylik a diákok és minél magasabb évfolyamba járnak, minél inkább kifelé mennek az iskolából, annál kevésbé igénylik azt. Ugyanakkor viszont azt tapasztaljuk, hogy minél magasabb évfolyamra járnak a diákok, annál nagyobb arányban keresik fel a művelődési otthonok különböző rendezvényeit, annál nagyobb arányban kerülnek bele a művelődési otthoni szabadidő közösségek medrébe. Nézzük azonban, hogy milyen sodrásba. (Lásd az ábrán.) Amíg az elsős diákok kifejezetten a művelődési jellegű rendezvénytípusokra járnak, addig a másodikosok már az átlagoson felül inkább a művelődést és egyben szórakozást is szolgáló rendezvénytípusokra, míg végezetül az általunk vizsgált legidősebbek a harmadikosok az átlagon felül csak a szórakozást szolgáló rendezvénytípusokat látogatják.

Nyilvánvalóan nem kedvező a mai helyzet, az, hogy a diákok inkább a felsőbb évfolyamokon kerülnek bele a művelődési otthon szabadidő szokásainak medrébe, olyankor, amikor

az iskolával való együttműködés iránti igényük már jóval kisebb. Nyilvánvaló, hogy a középiskoláknak és a művelődési otthonoknak az együttműködést már az alsóbb évfolyamoknál kell kezdeni, ahol ezt még jobban igénylik, ahol ennek a hatása még erőteljesebb lehet. Ezzel is lehetne segíteni, hogy a korábbi évfolyamokon menjenek a diákok a művelődési otthonokba és különösen inkább a művelődési jellegű rendezvényekre, illetve azokra is.

A probléma jelentősége nemcsak a diákok iskolai évek alatti szabadidő szokásainak alakítása szempontjából fontos, hanem fontos az iskolai éveket túlélő szabadidő szokások alakítása szempontjából is. Utaljunk itt azon vizsgálatunk tanulságaira, amelyet a művelődési otthonok kiscsoportos foglalkozásainak 2293 14—25 éves látogatója körében folytattunk. Kiderült, hogy a kiscsoportos szabadidő-közösségek látogatóinak zöme 14—18 éves (59,8%) és csak kisebbsége ennél idősebb, tehát 19—25 éves korosztálybeli (40,2%). Ezek a kiscsoportok általában küszködnek a tizenévesek és a huszonévesek közötti staféta-váltás gondjával. A huszonévesek egyre inkább kikopnak a kiscsoportokból. Ami témánk szempontjából

különösen elgondolkodtató, hogy minél inkább a művelődést szolgálják ezek a kiscsoportos szabadidő közösségek, annál inkább küzdenek a tizen- illetve huszonévesek korosztály-váltásával: például a művészeti tanfolyamok, a műkedvelő csoportok. Tehát a különösen permanens önművelést szolgáló szabadidő-foglalkoztatásból, közösségekből kopnak ki a fiatalok az iskolás koron túl, a 18 éves kor után.

Nemcsak azért kell az iskoláknak minél korábban a művelődési otthon felé orientálni a diákokat, hogy az ottani kötetlenebb műveltségterjesztő lehetőségeket kiaknázzák, hanem azért is, hogy az iskolán kívüli kulturált szabadidő-szokások minél inkább gyökeret verhessenek, minél tartósabbá válhassanak, minél inkább túléljék az iskolai éveket.

A jövő iskolája minden bizonnyal a permanens művelődést megalapozó iskola lesz, s ennek nélkülözhetetlen funkciója, feladata a permanens önművelés szabadidő-szokásainak kialakítása; ezt teljesíteni pedig csakis más intézményekkel, nem utolsó sorban a művelődési otthonokkal együttműködve, a közművelődés szerves részeként lesz képes.

A DIÁKOK RÉSZVÉTELI ARÁNYA A KÜLÖNBÖZŐ JELLEGŰ MŰVELŐDÉSI OTTHONI TEVÉKENYSÉGEKBEN ÉVFOLYAMOK SZERINTI MEGOSZLÁSBAN

Évfolyam	Részvétel a művelődési otthonok különböző tevékenységeiben		
	Művelődési jellegű	Szórakozás és művelődés jellegű	Szórakozási jellegű
I.	XXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXX		
II.		XXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXX	
III.			XXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Jelmagyarázat:

XXXXXX
XXXXXX

átlagon felüli részvételi arány

átlagon aluli részvételi arány

A neveléstudomány arra törekszik, hogy minél pontosabb támpontokat dolgozzon ki a gyakorlat számára.¹ A kutatási eredmények alkotó alkalmazásához, átgondolt neveléstudományi koncepcióra, megfelelő kutatásmetodológiai megközelítésre van szükség. Ennek tudatában igyekszünk számbavenni a szociálpszichológia és a pedagógia módszertani lehetőségeit az általános iskolai osztályközösségek megismerésében és fejlesztésében.

A primér közösség differenciált megközelítése

Ha az általános iskola fő tevékenységét, a tanulás-tanítás folyamatát vesszük alapul, az osztály kínálkozik olyan egységnek, amely primér közösségként jellemezhető. Az általános iskolában jelenleg, a nevelés egész folyamatát szem előtt tartva és az úttörő szervezet tevékenységrendszerét is figyelembe véve, az elsődleges közösségnek inkább az úttörő orst tekintik. A nevelélméleti munkákban bizonyos kettősség látható ezzel kapcsolatban, mely kihat a gyakorlatra is.

Időszerű volt tehát a kérdést megvizsgálni empirikus szinten is. Célunk elsősorban az volt, hogy a kisközösségeken belüli viszonyokat, működésük törvényszerűségeit feltárjuk. Olyan vizsgálati eljárást igyekeztünk kidolgozni, mely közvetlenül a nevelési folyamat (az iskolai gyakorlat) valóságára épül. Ha tehát az iskolai nevelőmunka valamely részterületének, például az osztályfőnök tevékenységének teljes összefüggésrendszerét és hatékonyságát elemezzük, adatokat kapunk a funkciók gyakorlásának esetleges akadályairól. Így azután tervszerű változtatásokat alkalmazva, kísérletezhetünk a folyamat pozitív irányú fejlesztésével, átalakításával.

Várhegyi György társas-közösség megjelölését kifejezőnek tartjuk, mivel jelzi, hogy az általános iskolai osztály fokozatosan fejlődik a szervezetlen társas alakulattól az egyre jobban működő közösségig.² Az átalakulás és alakítás bonyolult mechanizmusában tehát nemcsak a

nevelői beavatkozás rendszerét kutatjuk, hanem vele párhuzamosan a gyermekközösség belső természetének, jellemzőinek alakulását is.

A társas közösség belső viszonyainak feltárására jól alkalmazható a Mérei Ferenc által kidolgozott több szempontú szociometria.³ Ezzel a módszerrel feltérképezhetjük az osztálytársak baráti kapcsolatait, ami lényeges adatokat szolgáltat a tanulók vonzódási körét és értékkülönbségeit illetően is. Megismerjük a társas-közösség számára jelentős személyeket és bizonyos, a kollektívában lényeges személyiségjegyek elfogadásának mértékét. Mindezek támpontokat adnak a gyermekközösség megszervezéséhez — ami a nevelőmunka egyik sarkpontja — és a hatékony nevelési program megtervezéséhez.

A többszempontú szociometria alkalmazásának két alapfeltétele van. Egyrészt feltétlenül biztosítani kell a szabályos adatfelvételt és a hozzáértő feldolgozást, másrészt különös gondot kell megoldani a kapott eredmények pedagógiai értelmezését.⁴

Munkánk során igyekeztünk továbbfejleszteni a kutatási technikát (körülményeinkhez szabott szavazólap, mutatók változatai), és bővíteni az értelmezés, folyamatba helyezés lehetőségeit. Ezekre később, a kutatás részletesebb ismertetésekor még visszatérünk. Részletesebben szólunk azonban a *mikrocsoport operációs fogalmának* bevezetéséről.

Társaslélektani értelemben a gyerekek interperszonális kortárs csoportjai (beleértve az iskolásokat is) mindig sajátos egységeket tükröznek. Az összetartozás, normakövetés és szimpátia gyakran egyesít olyan gyerekeket, akik nem járnak egy osztályba, esetleg különböző korúak is.

A többszempontú szociometrie centrális-marginális mutatója (CM) segítségével megadható az osztályon belüli csoportosulások, vonzáskörök térképe. Így különböző *mikroalakzatokhoz* jutunk: a magányos egyén, a páros kapcsolat, a háromszögbe zárt együttes, a négy-

szög, a különböző formájú tömbösödő szerkezet. A társas-alakzat (amely tehát sokágúan illeszkedik a társadalom különböző nagyobb egységeibe) egyfajta jellemző konglomerátumot alkot, melyben minden részegységnek megvan a maga szerepe, jelentősége. A kutatás célját tekintve mi a mikroalakzatok közül különös gondal emeltük ki a tömbösödő *centrális alakzatot*, mint az egész társas közösség magját, melyben a legfontosabb és legerőteljesebb személyek összpontosulnak. Ezt nevezük *mikrocsoportnak*. A mikrocsoport meghatározásánál — tartalmi szempontból — figyelembe vettük a kiemelt alakzatnak a nevelési viszonyokban betöltött szerepét is. Előfordult tehát, hogy a mikrocsoport még nem záródott fel a kívánalmak szerint, mégis adótnak és figyelembe veendőnek vettük, mivel már kirajzóldtak benne azok a domináns funkciók, amelyekre fejlesztési programot építhetünk.

A mikrocsoport kiemelésével pedagógiai szempontból is minősített kapcsolatrendszerüket elemezhetünk, amelyek — tapasztalataink szerint — a kollektívában kiépítendő *aktívaközpontok* legjobb természetes alapját képezik. A már meglévő kötődések, véleményközpontok mindenképpen hatóerőt jelentenek, tehát befolyásolják a nevelőhatások kibontakozását. Ha a gyerekek közti kapcsolatrendszerek és bennük a társas szerepek, valamint véleményáramlatok pozitív (céljainkkal egyező) irányúak, akkor a meglévő fejlettségi szint továbbépíthető. Ha viszont a nevelési programmal szemben közömbös, esetleg ellenálló egységek, mikrocsoportok tárulnak eléink, azok pozitív irányba fordítása, bizonyos fokú átalakítása, számunkra nyitottá tétele rendkívül gondos pedagógiai eljárásokat igényel.

Az általános iskolai osztályokban szerveződő úttörő őrök módját adnak a társas szerkezet mikrocsoportok szerinti elrendeződésére, helyenként azonban ezt a tendenciát más tényezők hatása — például a jó és gyenge tanulók, vagy a fiúk és lányok arányos elosztása — megzavarja. Eddigi tapasztalataink azonban azt mutatták, hogy az őröket célszerűbb a kollektíva belső viszonyai szerint alakítani. Az ettől való eltérést minden esetben külön kell mérlegelnünk.

A különböző osztályon belüli egységek mindig valamilyen *tevékenység* szükségleteként szerveződnek. Alapvető kérdés tehát az iskolai és mozgalmi *tevékenység* tartalma, jól meggondolt rendszere, amely módot adhat ténylegesen cselekvő együttesek létrehozására. Egy

adott vizsgálati (megfigyelési) szakaszban feltárható társas-szerkezeti helyzet olyan állapot, amely erősen a múltban gyökerezik és *alakulási tendenciákat hordoz magában*. A kialakulás folyamatába erősen belejátszottak a tudatos nevelőhatások, tevékenykedtetési formák, de ugyanezek a további alakulást is meghatározzák. Módunk van tehát a pontosabb adatokra *hatékonyabb pedagógiai tevékenység-sort építeni*. Ezt kíséreljük meg a feltárt mikrocsoportok tervszerű befolyásolásával és követésével.

A közösség megismerése és fejlesztése sajátos egységbe szövődik. Nem becsülhetők le a különböző keresztmetszeti elemzések, hanem be kell illeszteni őket a nevelési folyamat megfelelő összefüggései közé. Kutatómunkánk akkor adhat segítséget a gyakorlat számára, ha minél jobban megismerteti az alakulás-alakítás mechanizmusait. Útkeresésünk elsősorban rendszeres okfeltáráshoz és nevelési szituációkban történő, koncentrált ráhatások sorához vezetett.

Lényegesnek tartjuk a *folyamatkövetést* még a kutatások jelenlegi szakaszában is, amikor több okból ezt nem tudjuk terveink szerint kivitelezni. Egyféle *fokozatosan kibontható kísérleti modell* segíthet a statikus helyzeteket, tesztadatokat értelmezni, a tapasztalatokat nevelési folyamatba helyezni, majd bizonyos időszak után újakat meríteni. A kísérleti modell kidolgozása folyamatban van.

A modellszerű gondolkodás arra készíteti a kutatót, hogy a célszerűen beszerzett (mért) adatokat ne tekintse végtermékné, csupán építőelemnek, amelyből továbbvezethető a folyamat pontosabb mragradása. A nevelési kísérletnek a szakirodalomban leírt követelményei ránk is vonatkoznak. Alapvetőnek tartjuk a *Lazurszkij F.* által kidolgozott kísérleti módszert.⁵ Az azóta felhalmozódó tapasztalatok közül még kiemeljük az úgynevezett teljes kísérlet által átfogott változókat,⁶ a pedagógiai szituációt, mint kísérleti viszonyítási elemet,⁷ a megismételhetőség és konkrét helyzetekbe ágyazódás igényét,⁸ és más megfontolásokat az egzaktság biztosítására.

A pedagógiában különösen a nevelés bonyolult valóságára épített modell esetében az egzaktság elsősorban az eredmények pedagógiai hitelességét jelenti és csak ennek segítésére, további kibontására a kvantitatív lehetőségek minél nagyobb arányú megvalósítását.

A nevelés mindennapjaiban élő pedagógusok és az elméleti kutatók között jórészt azért

képződik szakadék, mert a gondokkal, napi teendőikkel megterhelt nevelők nem képesek a kutató törekvéseit követni, a kutató pedig nem jut el rendszeresen az iskolába, még kevésbé mindennapos szituációkba.

A *kutató-pedagógus* — megítélésünk szerint — olyan nevelő, aki megfelelően együttműködik a kutatóval, képes és hajlandó a permanens önművelésre. Ezekből a célszerűen továbbképzett, elméletben is járatos, de különösen a gyakorlatban eredményes munkát végző nevelőkből lassan kitermelődhetne az a réteg, amely kellő kapcsolatot tart fenn a kutatás és a gyakorlat között.

Baranya megyében jó tapasztalataink vannak a kutató-pedagógusok képzéséről. Kétéves továbbképző *tanfolyamot* vezettünk, ahol a megye erre alkalmas nevelőivel dolgoztunk együtt. Ennek tanulsága nem csupán az volt, hogy ez a pedagógusréteg kiemelhető és hatékonyan működtethető, hanem az is, hogy a kutatóknak éppen a nevelési folyamathoz való kötődése biztosítja a nevelési folyamat valóságos problémáinak megragadását. Minden elméletben átgondolt terv és elképzelés szembe-sül a nevelő-munkatárs (munkatárs-csoport) tapasztalatrendszerével, ami segít eldönteni a realizálhatóság, hatékonyság kérdéseit, és hírt ad a megvalósítás tanulságairól is. Ez a feltétele a *gyakorlatba való visszahelyezés* rendkívül fontos tudományos követelménye megvalósulásának.

Az adatok értelmezése, nevelési tapasztalattá alakítása

Az iskolai osztálynak, mint primér közösségnek a bonyolult társas történéseit, a közvélemény adott állapotát és előremozgását, de legfőképp a nevelőtevékenység hatásmechanizmusát csak különböző természetű adatok feltárásával és követésével közelíthetjük meg. Ebben alapvető, hogy az egyes gyermek személyiségének *jellemzőit* tekintsük a legfontosabbnak, mivel a közösségi nevelés végsősoron a személyiség megfelelő alakítását célozza.

A személyiség viszonyairól, valamint a közönségen belül értelmezett primér egység jellemzőiről az adatok együttes értelmezése alapján próbáltunk képet alkotni. Építhettünk a nevelélméletben már megfogalmazott *nevelési tapasztalat szintetizáló fogalmára*. Szarka József e témában írt könyvében írja: „A nevelési tapasztalat akkor adekvát, ha a nevelés lényegével kapcsolatban hoz felszínre adatokat, té-

nyeket, összefüggéseket és ezekből kihámozható törvényszerűségeket.”⁹ A nevelés lényege nyilvánvalóan a fejlettség és a fejlesztés dialektikájából adódik. Helytelen útra vezetne, ha a nevelélméleti törvényszerűségnek tekinténénk — a bonyolult kölcsönhatásban levő alapviszonyok kikerülésével — egy-egy pszichológiai vagy szociológiai felismerést. Így értékelték túl egyesek például az intelligencia teszt különböző mutatóit, mások a környezeti ártalmakat.

Akad példa — éppen kutatott témánkkal kapcsolatban arra is, hogy a pedagógiai tartalmakat (programokat) tekintik többé-kevésbé függetlennek a rájuk szakadatlanul ható más jellegű tényezőktől. Így fordulhatott elő a gyakorlatban az a szélsőséges eset, amikor kizárólag „betáplálással”, jobb esetben célszerűen tervezett folyamatos gyakoroltatással kívánták megoldani a közösség fejlesztését. Nyilvánvaló, hogy ilyen körülmények között a gyermeki társas viszonyok elkerülték a pedagógusok figyelmét, s hogy nem fordítottak megfelelő figyelmet az egész alakítási apparátus személyiségfejlesztő hatékonyságának megítélésére sem.

A továbbiakban a *pedagógiai értelmezés* három példáját írjuk le. Mindhárom átfogó jellegű megközelítés, amelyben egyesíteni, szintetizálni szükséges a különböző természetű adatokat. Adatainkat a még csak kialakulóban levő kísérleti modell elővizsgálatként, *első-sorban* a több szempontú szociometriából, egy sajátos csoport-közvéleményt kutató eljárás nevelési szituációra való alkalmazásából nyertük.¹⁰ A módszerkombináció *rendszeres pedagógiai megfigyelést* és *longitudinális* követést feltételezett legalább a főbb pontok mentén.

Az osztályközösség rétegződése

Makarenko tapasztalatai ma is jól felhasználhatók, amikor az egyes kollektívák rétegződését mérlegeljük.¹¹ A pedagógus vagy a kutató ezek ismeretében rendszeresen megfigyelheti a gyermekeket, megállapíthat jellemző különbségeket az egyes gyermekcsoportok között és így alkalmasabb beavatkozási eljárásokat tervezhet. Horváth Lajos mai viszonyainkra vonatkoztatott — és módszertani útmutatást is adó — szempontrendszerrel dolgozott ki.¹² Erre építve további vizsgálatokat végeztünk, illetve tapasztalatainkat összevetettük más módszerekkel.

A szociometria ebből a szempontból is termékenynek bizonyult. A felvételekből (természetesen többszempontú felvétel esetében) kiemelhető a társas ítéleti mérce és egyes gyermekek társas helyzete (pozíció, presztízs-viszonyok).¹³ Más, egyszerű, de hasonlóképpen értékes adatokat nyerhetünk a besorolás módszerével (amikor egy szempont szerint pl. „osztályunk legértékesebb tagja” egymást rangsorolják a gyermekek), vagy különböző közösségi feladatok értékelésekor (pl. közösen vállalt, de egyéni teljesítményeket is figyelembe vevő munka esetében). A legjobb, ha egy-egy osztály rétegződését többféle rangsor egybevetéséből alakítjuk ki. Ez az eljárás természetesen sok más tapasztalatot is felszínre hoz, melyet a nevelőmunkában hasznosíthatunk (pl. nevelési normák és társas elvárások, motivációk).

Példaként bemutatjuk egy általános iskola

5. osztályának rétegződési adatait.¹⁴

A rétegek megnevezése	Az 5. o. tanulói %	Horváth L. adatai szerint az átlag* %
1. Működő aktíva:	16	15
2. Tartalék aktíva:	61	46
3. Elzárkózók (közömbösek)	10	18
4. Jellemhibásak és tudatos rombolók:**	13	21

* A szerző nagyszámú vizsgálatából egy általános jellemző adatsort közölt.

** Az egyes gyermekeket, akik ide tartoznak, feltétlenül egyéni megfigyeléssel kell tovább vizsgálni (általában kisebb jellemhibákról és többnyire környezeti, családi ártalmakról van szó).

A vizsgált osztályban a szociometria adataiból még messzebbre következtethetünk, mivel hatféle referenciakörbe¹⁵ csoportosíthatók a gyermekek:

1. Pozitív töltésű, erősen érdeklődő, mozgósítható tanulók összetartó köre (27,27%). Ezek részben az aktíva tagjai, részben tartalék-aktívák.
2. Pozitív vezetésű, alkalmi, részben változásra hajlamos egység (13,64%).

3. Vegyes, de együttműködésre hajlamos egység (15,91%). Jórészt a tartalék aktívában, részben más, főleg negatív csoportban.
4. Alkalmi egység, valószínű gyakran változó viszonyulással (9,09%). Részben elhúzódó, részben magányos, közönyös gyermekekből.
5. Negatív irányú, de ingadozó csoportosulás (9,09%). Tagjai részben közömbösek, részben jellemhibásak.
6. Negatív góc. (6,82%). Gyenge kollektív teljesítmény jellemzi őket, egymással főleg szolidáris egységet vállalnak. A jellemhibás, elzárkózódó rétegből valók.

Nem tudunk külön foglalkozni a 44 fős osztályból azzal a 8 tanulóval, akik a szociometriai vizsgálatok alapján semmiféle kölcsönös kapcsolattal nem rendelkeznek (még harmadlagosan sem). Egy bizonyos: sok közöttük a súlyos körülményei miatt kiközösített, vagy jellemhibás gyermek. Arányuk 18,18%.

Arra nincs lehetőségünk, hogy valamennyi adatunkat bemutassuk. Csúpn néhány nevelői tapasztalatot fogalmazunk meg, melyeket az osztályfőnök az előzőek alapján (egyéni megfigyeléssel is hitelesítve) hasznosíthatott. Ezek:

1. Az osztály létszáma túlságosan nagy. Sok a nehezen nevelhető, hátrányos helyzetű gyerekek.

2. Magas a pozitív, de nem aktív gyermekek aránya. A pozitív és negatív húzóerő (meggondolva a szociometriai egységeket is) majdnem kiegyenlíti egymást, csak kicsit erősebb a pozitív hatás. Erősíteni kell a pozitív tanulók hangját (osztályfőnöki órákon, rajvitákon stb.).

3. Jelenleg sodró erejű pozitív követelményre, és jó hangulatra nem lehet számítani náluk. Egyéni és csoportos megbízásokkal kell javítani a helyzetet, másrészt olyan csoportos tevékenységeket kell szervezni, amelyekben érvényesülhet az együttes élmény pozitív hatása (pl. kirándulás, verseny, meglepetés készítése a kisdobosoknak).

Az objektív helyzeten, így a nagy és szerencsétlen összetételű osztálylétszámon, valamint legalább 6—8 esetben a kedvezőtlen szülői környezetben és következményein nem lehetett változtatni, csak hatásukat enyhíthették a nevelők, ha a nehéz sorsban élő tanulókat folyamatosan segítették. És ez sem lebecsülendő eredményhez vezetett.

A rétegződés vizsgálatakor a társas közösség más jellemzői feltárultak, pl. a kölcsönös kapcsolatok rendszere, a véleményalkotás motívumai. Ezek egy újabb vizsgálati szempontra irányították figyelmünket, mely — a rétegződéshez hasonlóan — teljes rálátást biztosít a kollektíva egészére: a kohézió szociálpszichológiában sokat használt fogalmára.

A kohézió fogalmát a magyar szakirodalomban Pataki Ferenc határozta meg.¹⁶ Pataki Ferenc írja: „... maga a ‚kohézió‘ kizárólag szintetikus fogalomként, mintegy a csoport állapotának általános jellemzéseként látszik racionálisan értelmezhető kategóriának”. Amikor tehát kohézióról beszélünk, mindig meg kell határoznunk az összetevőket (a dimenziókat). Mivel ily módon szinte végtelen számú megközelítési pontot találhatunk, emeljünk ki néhányat, amelyek feltétlenül szükségesek és ugyanakkor elegendőek egy pedagógiai szempontú vizsgálathoz. Tapasztalataink szerint meg kell figyelni a jelentős csoporttörténéseket (osztályfőnöki megfigyelések az osztály szerveződéséről, összetételéről, a gyermekek között tapasztalt konfliktusokról és együttes élményekről); össze kell állítanunk egy erre épülő szociometriai felvételi lapot (ennek megfelelő nevelési helyzetekben meg kell figyelni a vizsgált és elutasított, valamint a közömbös kapcsolatokat); a nevelés szempontjából fontosnak ítélt normákról, viselkedési módokról csoportvitát kell szervezni; majd mindezek alapján ki kell emelnünk a formális és spontán funkciók rendjét, a presztizviszonyokat, az ítéleti szintet és a motivációs hátteret.

Egy ötödik osztály egyéves együttműködés után a következő kohéziós képet mutatta:¹⁷ Az osztály orosz tagozatos, kislétszámú. A tagozatos jelleg azt jelenti, hogy mindannyian iskolai tevékenységre beállított gyerekek, akik között 3,0-nél alacsonyabb tanulmányi átlagú nem található. A 18 főből hat fiú képez zártabb egységet és két lánycsoport fedezhető fel. A tanárok jó munkalétkörrel, állandó színvonalas együttműködésről számolnak be. Ezt a szociometriai felvétel is igazolja. A gyerekek általában kellemes közérzetről és segítőkészségről tesznek bizonyosságot. A közvéleményvita (melyet osztályfőnöki órán folytattunk), ítéleteik meggondoltságáról győzött meg. Szavazataik azonban — egy általuk választott gyerek-típus megítélésével kapcsolatban egyöntetűek voltak. Túlságosan kiemelkedő (sztár) és vég-

zetesen elítélt (bűnbak) nem található közöttük. A tanulmányi eredménynek mint értéknek az uralmát két hatás módosítja: az egyik, hogy valamennyien elfogadhatóan tanulnak, a másik pedig, hogy az osztályfőnök rendszeresen társadalmi és fizikai munkákat szervez. A kohézió fontos jellemzője, hogy miért vonzó az együttes (társas-közösség) a tagok számára? Ezt részletesebben meg kell vizsgálnunk! Igaz, hogy az első forrás is ad némi magyarázatot, mégis szinte egyénileg különböző a ragaszkodás oka és mértéke. A lányokra általában a komformizmus (tisztelet a tanár iránt, a megszokott munka stb.) jellemző, a fiúkra inkább a szolidaritás. (Jó barátok között, együtt vagyunk mindenben stb.) A fiús és lányos jellegű elfogalaltságok is elválasztják a nemeket (intim szálak alig, vagy egyáltalán nem fűzik őket egymáshoz, inkább a jellegzetes vetélkedés szelleme tapasztalható). Kötetlenebb együttlét, például kirándulás során azonnal elkülönülnek a fiúk és lányok. Ha közös feladatokat kapnak, nyugodt légkörben tudnak tevékenykedni, bár némi „feltűnési vágy”, vagy „központba törekvés” tapasztalható. Más helyeken, de főleg kicsit idősebb korban a nemek különbsége és egymáshoz való „közeledései” jobban észrevehetők.

A szociometriai vizsgálat alapján kirajzolódott a valóságban is tapasztalt helyzet. (Ezt csoportmunkában, fizikai munkában is kontrolláltuk.) A lányok egyik csoportja (amelyben az együttműködés és a kötődések egyaránt a legkedvezőbbek) alkalmas a gyermeki vélemények — normáink szerinti — egységesítésére, aktívaként való segítségül hívásra.

Az a tény, hogy itt a kohézió erős és a viszonylag jó légkör is éppen az iskolai értékek megvalósításához kötődően alakult ki, nem jelenti azt, hogy a tapasztalt szint irányítás nélkül is fenntartható. Ha nem a feladatmegoldásra koncentrálnak, hanem egymásra figyelnek, kooperációs szintjük romlik. Így pl. egy munkafoglalkozáson, ahol az általuk megválasztott csoportösszetételben dolgoztak, a hangulat remek volt, a társas érintkezés jellemző körei kirajzolódtak, a munka minősége azonban gyenge volt.

De a tanári irányítással folyó munka mellett szükség van egyfajta rendszeres szabad foglalkoztatásra is — jó úttörőfoglalkozás, közösen vállalt fizikai munka stb. —, hogy a gyerekek maguk is alakítsák viszonyaikat, tudatosítsák hibáikat, ugyanakkor érezzék az együttes élmény serkentő hatását. A pedagógus így job-

ban le tudja mérni a gyermekek kollektív viselkedésének színvonalát (tehát a nevelés igazi eredményességét is).

Ezzel az osztállyal — az átlaghoz viszonyítva — jól együtt lehet működni, hiszen az iskolai értékek és a spontán viszonyok egymáshoz illeszkednek (néhány esetben tapasztaltunk eltérő motivációt, pl. egy-egy gyermeknél elkülönülési hajlamot, vagy a fiúknál egységet bontó „éretlenkedést”). Ezt szemléltetjük a mellékelt szociometriai vázlaton, ahol feltüntetjük a társas itéletben szereplő pozitív és negatív értékelést, valamint a szervezetben viselt funkciót. A kölcsönös kapcsolatok mellett jellezzük a felfedezhető szimpátiákat is. Ezek most épülő, vagy kiépíthető kapcsolatok. A közvéleménytől kapott értékszámok ebben az osztályban — a helyzetnek megfelelően — viszonylag alacsonyok, hiszen nincs kitaszított vagy kiugróan magasra értékelt tag. Van azonban néhány közömbös, vagy elhúzódóbb gyermek, esetleg egy-egy tulajdonsága miatt (pl. nagyszájú) kissé elkülönülő. Ezek beillesztése, segítése nevelési feladatokat ad a pedagógusnak.

A kohézió sohasem lehet teljesen egyértelmű. Amint Mérei Ferenc — a többszemponút szociometriai felvétel megalkotója — rámutatott, a kohézió és általában a kollektíva belső világa akkor jó, ha benne az egyes jellemzők harmonikus egységben, kiegyenlített állapotban vannak.¹⁸ Mert pl. az erősen koherens csoport (még a nevelési normák szerint élő is) lehet elszigetelt, magába zárt. A laza kapcsolatokban élő, de eredményesen együttműködő (tehát kevésbé koherens) együttes pedig lehet jól kiegyensúlyozott, fejlődő.

Itt azonban elérkeztünk harmadik értékelési szempontunkhoz, mely alkalmas a kollektívák általános (több részletből kialakított) megközelítésére, értékelésére.

A szociális mező és a közösségek rendszere

Ha eddigi vizsgálati szempontjainkat ismételtén átgondoljuk, arra nézve is kapunk adatokat, hogy a kutatótt társas-közösség hogyan épül be a nagyobb és más jellegű egységekbe, a társadalmi egészbe. Ezek az adatok azonban nem elegendők, újabbakat is kell szereznünk.

Kétféle körben kell továbbvezetnünk a szálakat. Egyfelől minden egyes gyermek helyzetét tanulmányoznunk kell más társadalmi egységekben (család, iskola, baráti kör), másrészt

végig kell járnunk a nevelési egységek (és a bevonható kollektívák, pl. KISZ-alapszervezet, patronáló üzem stb.) érintkezési felületét.

Tapasztalataink azt igazolják, hogy egy-egy általános iskolai osztályban 25—30 külső baráti kapcsolat fedezhető fel. Ezek erőssége nagyon különböző, de mindenképp ható csatornákról van szó. A barátságok sokszor párhuzamos osztályhoz, máskor lakótársakhoz, vagy szakköri, sportköri társakhoz vezetnek. Nem egyszer negatív góccokat tárhatunk fel. Egészen más a helyzete az olyan gyermeknek, aki csak is szülei körében oldódik fel, mint annak, aki csak barátai között. Az osztályközösségben való szereplésük is különböző, nevelésük is más-más feladatokat kíván.

Az iskola logikusan felépített szervezet. Jó, ha az egész kollektíva számára is mozgósító célok vannak, ha együttes tevékenység, közös értékelés alakul ki. Helyes, ha az osztályok (őrsök) között rendszeres kapcsolat épül ki és más formákban (funkcionális közösségekben, klubokban) is találkoznak a gyerekek. Ezek azonban tapasztalataink szerint nem járt utak. Az iskolai osztályok túlzottan zárt egységek, az egész iskola együttes mozgása (iskolagyűlés, csapatgyűlés) elhanyagolt területek. A mammutiskolákban ez szinte megoldhatatlan feladat. (Nevelési szempontból meg kellene határozni az iskolalétszám maximális határát). Egyes kisebb városi, de főleg falusi iskolában láthatjuk leginkább a közösség egységessülő értékelési és magatartási rendjét. Ez nem lebecsülendő feltétele az eredményes kollektív nevelésnek! Amíg pl. egy nagyvárosi gyerek az iskola kapuján kilépve eltűnik szem elől, a kisebb falvak tanulói az utcán is alkalmazkodni kénytelenek (pl. köszönniük kell, rájuk szólhatnak az idősebbek).

Természetesen van a falusi környezetnek negatív hatása is a városival szemben. A falusi gyerekek egy része pl. sajátos értékrendet és „öntudatot” visz magával a körzeti iskolába, és sokszor összeütközik a kisebb településekről bejárókkal és a székhelyen lakó gyerekekkel. A városi tanulók barátságait, kapcsolatait ebben a vonatkozásban kedvezőbb feltételek alakítják. (Eltekintve a többféle negatív bandától és annak vonzáskörétől, természetesebb légkörben szövődhetnek a barátságok.) Elgondolkodtató a budapesti középiskolásokról rajzolt kép, az, hogy érzelmileg „kivonulnak az iskolából”.²⁰ Még egy kedvezőtlen tendenciáról számolhatunk be. Az általános iskola alsóbb osztályában a szülők egy része erősen irányítja a

gyereket, „nehogy rossz barátja legyen”. Igaz, hogy a gyermekek barátkozása — különösen serdülő korban — meghatározó jelentőségű, de nem helyeselhető, ha a felnőttek a barátválasztásba erőszakosan beavatkoznak, különösen akkor, ha az a fő szempontjuk, hogy a gyerek barátja „jó családból való legyen”. Több helyen megfigyelhettük, hogy a szülőktől származó negatív hatások gyengítik az osztályközösségek megfelelő együttműködését, általános fejlődését.

Összefoglalva röviden a felvázolt problémákat, azt mondhatjuk, hogy közösségi nevelésünk rendszerében szükséges a kisebb (primér) egység differenciáltabb elemzése. Vizsgálatunk során hasznosnak bizonyult a többszempontú szociometria, a közvéleménykutató és fejlesztő eljárás, különösen a nevelési helyzet folyamat-

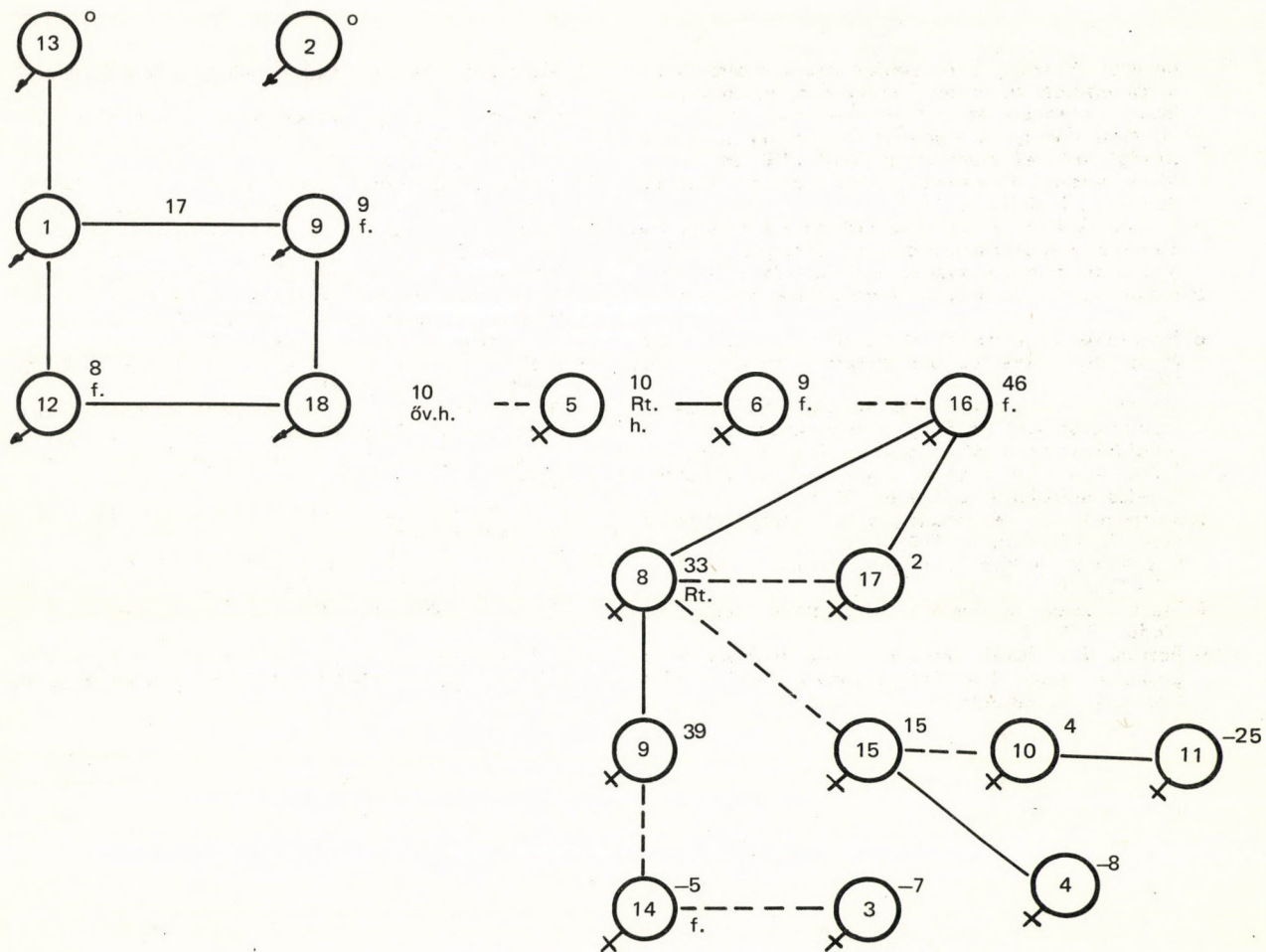
követő elemzése keretében a nevelési tapasztalat kiemelésével, mérlegelésével.

A primér közösség átfogó jellemzésére választott három szempont (a rétegződés, a kohézió és a szociális mező) úgy gondoljuk reális és felhasználható módon, pedagógiai szempontból hitelesen tárta fel a társas-közösség alapvető viszonyait és módot adott a meggondoltabb, pontosabb pedagógiai tevékenységsorok megtervezéséhez s kivitelezéséhez.

Világosan látjuk, hogy munkánk sokféle nehézséggel jár, jónéhány ponton még hézagos. Törekvésünk, hogy fokozatosan pontosítsuk a kutatási metodikát, gazdagítsuk tapasztalatainkat. Jelen írásunkat kutatásunk egyik részletének tekintjük, munkaanyagnak, melyet — számítva mások alkotó, segítő véleményére is — igyekszünk továbbfejleszteni.²¹

MELLÉKLET:

5. osztály szociometriai vázlata
 Pécs, 1972. december
 Osztályfőnök: Vastagh Zoltánné
 n = 18
 Kölcsönösségi mutató: 83,0
 Sűrűségi mutató: 0,62



○ = fiúk
 X○ = lányok

felül írt szám az értékszám

(+ és -)

öv. = örsvezető (h)

Rt. = rajtítkár (h)

f. = funkciója van

1. Kelemen László: *A neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatai. A neveléstudomány kutatási problémái*, Debrecen, MPT. 1969. 9—23. l.
2. Várhegyi György: *Vizsgálatok a gyermek társas-közösségi életének alakulásáról*, TNK 1968. 281 l.
3. Mérei Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1971.
4. Vastagh Zoltán: *A szociometriai adatok értelmezése a nevelési folyamatban. Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, 1976. 229—241. l.
5. Lazurszkij, A. F.: *Skolnije karakterisztiki*. Pétervár, 1931.
6. Makarenko életművének elemzéséből. Pataki Ferenc: *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó, 1966.
Makarenko és a mai iskola. Tankönyvkiadó, 1964.
7. Gáspár László: *A közösségi tevékenységre épülő nevelési folyamat általános vonásai*. 1968. (kézirat).
8. Kelemen László: *A pedagógiai pszichológia alapkérdései*. Tankönyvkiadó, 1967. 42. l.
Kiss Árpád: *A kísérlet a pedagógiában*. TNK 1959. 113—155. l.
9. Szarka József: *A nevelési tapasztalat*. Akadémiai Kiadó, 1972, 35. l.
10. Bazylak, B.: *Opinia społeczna joko problem pedagogiczny*. Kwartelnik Pedagogiczny, 1967. OPKD. Adaptáció és kiegészítés.
11. Makarenko: *Nevelélméleti művei, I.*, Tankönyvkiadó 1965.
12. Horváth Lajos: *Az osztályközösség rétegződésének néhány problémája*. ELTE Pedagógiai Közlemények. 2. sz. Tankönyvkiadó, 1966.
13. Részletesebben lásd Vastagh Zoltán: *A szociometriai adatok értelmezése a nevelési folyamatban*. i.m.
14. Az adatok Vastagh Zoltánné osztályfőnök adataiból valók, Pécs, Tiborc u. Általános Iskola, 5. o. 1969.
15. Referenciakör mint normatív és összehasonlító funkciót hordozó csoport értelmezése, bővebben megtalálható Secord—Backman: *Szociálpszichológia* c. könyvében, Kossuth Könyvkiadó, 1972. 197. l.
16. Pataki Ferenc—Hunyadi György: *A csoportkohézió*. Akadémiai Kiadó, 1972. 31. l.
17. Az adatok az Egyetem u. Általános Iskola 5/a. osztályából valók. Osztályfőnök: Vastagh Zoltánné. 1972.
18. L. Mérei Ferenc: i.m. A szociometriai egyensúly c. fejezete.
19. L. Pataki—Hunyady: i.m. A tágabb szociális rendszer értelmezése. 155. l.
20. Pataki—Várhegyi—Gaszó: *Diákéletmód Budapesten* c. könyvükben közölt vizsgálati adatok. A vizsgálatot a szerzők 1968-ban folytatták a főváros középiskoláiban.
21. A kísérleti modell első változatának további leírása a Pedagógiai Szemle 1976. 1. sz.-ban olvasható (62—70. l.).

Középiskolai országosan reprezentatív jellegű felméréseink (1971; 1974.) eredményei és a közvetlen pedagógiai gyakorlatból nyert tapasztalataink egybehangzóan bizonyítják, hogy a világnézetre, politikára, közéletiségre vonatkozó tudattartalmak meglehetősen differenciálatlanok és nem képviselnek központi irányító értékeket a tanulók életében. A társadalomra, világnézetre, politikára vonatkozó minőségek a tanulók teljesen nyílt, irányítás nélküli életideál megfogalmazásaiban is csak 10⁰/₀-os arányban szerepelnek, ezen belül is gyakran negatív előjellel.

Bármilyen szempontból közelítünk is ehhez a megnyugtatónak semmiképpen sem nevezhető jelenséghez, egy bizonyos, hogy a tanulói személyiség optimális formálásának területén jelentős mulasztásaink vannak. Ennek lényeges okaként a moralitással kapcsolatos vizsgálódásainkban az erkölcsi tartalmak megfelelő tudatosításának hiányát nevezük meg.

A kifejezetten világnézeti minőségek vonatkozásában más a helyzet, mivel a tudatosítás szolgáltatásban egy speciális, tantárgyi rendszerbe illesztett ismeretrendszer áll. A hiányosságok forrását tehát máshol kell keresnünk.

Mivel a tanulói személyiség optimális formálásának feltételeit vizsgáló kutatásaink a közelmúltban kezdődtek el, a felvetett problémára csak hipotetikus válaszvariánsok vannak. Ezek közül kiemelnék egy alapvetőnek tételezett tantárgyon kívüli és egy tantárgyon belüli okot.

A nagyobb hatósugarú ok közoktatási rendszerünk szemléletében rejlik, melynek tengelyében múlt és jelen iskolai gyakorlatában, de közeli tervezésünkben is az ismeretközpontúság áll. Az ismeretek nagyon fontosak, elengedhetetlenek a sokoldalú és a képességei szerint dolgozó tudatos szocialista személyiség formálásához. Nem határoztuk meg azonban megfelelően helyüket, szerepüket, funkciójukat a személyiség általános és konkrét társadalmi formálásában. Emellett viszonylag kevés olyan

ismerethez jutnak a tanulók, amelyek a szocialista együttélés aktuális gyakorlatában közvetlenül használhatók.

A nemzetközi szocialista szakirodalomban világosan nyomon követhető a nevelési célok rendszerének átstrukturálódása, elérésük új útjainak, módjainak, eszközeinek az előtérbe helyeződése. Ennek az a felismerés az alapja, hogy egy minőségileg új embertípus céltudatos kialakítása nélkül nem tudjuk eléggé hatékonyan formálni sem jelenünket, sem jövőnket. Köznapi nyelven ez azt jelenti, hogy a szocializmust nemcsak társadalmi-gazdasági környezetünkben, hanem az emberek belsejében is fel kell építenünk. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy az objektív feltételek szükségese, de nem elegendőek az emberek adekvát társadalmi tudatának kialakításához.

A szocialista-kommunista típusú társadalmiság optimális kibontakoztatása nagyrészt és alapvetően a szervezett oktatás-nevelés keretein belül valósítható meg. A minőségileg új feladat felismerése következtében az ismeretanyagról a súlypont fokozatosan áttolódik a *formálandó személyiségre*. Ezt a tendenciát a Szocialista Országok II. Nemzetközi Konferenciája (Berlin, 1974. augusztus) valószínűleg ismerete el és a szocialista nevelés alapcéljául a szocialista személyiség formálását tűzte ki.

Mivel egyelőre még nem rendelkezünk a tanuló személyiségének formálására alkalmas *egységes személyiségfejlesztési programmal*, és a konkrét társadalmiság pedagógiai konzekvenciáit sem tisztáztuk megfelelően a mindennapi nevelési gyakorlat számára — természetesen nem lenne helyes egyetlen tantárgyon számon kérni a közoktatási rendszerünk egészéből fakadó hiányosságokat.

Pedagógiai közvéleményünkben meglehetősen elterjedt felfogás szerint a személyiség totális formálása a jelenlegi tantárgyakra parcellázott oktatási rendszerben nem oldható meg, szükség van a *tantárgyak tömbösítésére*. A tömbösítés előnyeit és hátrányait vitathatjuk, érvelhetünk ellene és mellette, elvetni vagy

elfogadni azonban csak gyakorlati alkalmazásának tapasztalatai alapján lehet.

A természettudományi jellegű tantárgyak bizonyos csoportjai belső rokonságuk következtében viszonylag könnyen blokkosíthatók. Az így kialakuló modellek azonban a természeti és társadalmi törvényszerűségek eltérő jellege következtében kevéssé transzformálhatók a társadalomtudományi tárgyra.

Vannak, akik a társadalomtudományi tantárgyak totális tömbösítését tartják szükségesnek. Ezt úgy képzelik el, hogy egyes tárgyak rendszerébe integrálják más tárgyak tartalmait, feladva azok speciális rendszerét és módszerét. Erre a szerepre a legtöbben a történelmet látják a legalkalmasabbnak. A történelem szigorú kronológiai rendje, általános szemléletmódja azonban sok szempontból korlátot is emel a személyiség aktuális és kívánatos társadalmi karakterének formálása elé, bár kétségtelenül ennek nélkülözhetetlen alapját képezi. Jelenlegi viszonyaink között helyesebbnek és szükségesebbnek látszik a középiskolában a történelem és a világnézeti tantárgy közötti maximális koncentráció.

Véleményem szerint egy szélesebben értelmezett társadalmi tantárgytömböt csak fokozatosan lehet kialakítani. *Magját egy szerves világnézeti tantárgyblokk képezhetné.* Amíg ennek kialakítását nem tekinthetjük optimálisan megoldottnak, nem tűzhetjük ki célul a totális tömbösítést. Nem végezhetjük el ezt a munkát úgy sem, hogy mellőzzük az ilyen irányú kísérletek tapasztalatait.

Megfontolás alapját képezi az is, hogy *bár a tudományok mai fejlődési szakaszában az integráció kifejezettebb, differenciálódás is végbemegy.* A két ellentétes tendencia feltételezi, kiegészíti egymást. Helyes-e, ha oktatásunk szemléletének kialakításakor ettől eltekintünk, s csak a tudományos ismeret fejlődésének egyik vagy másik tendenciájára ügyelünk? Arra kell törekednünk, hogy az iskola oktató-nevelő munkájában a két tendencia dialektikus egységét érzékeltetni tudja.

A tantárgytömbösítés lehetőségeit, előnyeit és korlátait a gyakorlatban kísérleti oktatás során kell kitapintanunk. Az általunk létrehozott világnézeti tantárgyblokk *a filozófia, az etika és a pszichológia kiemelt tartalmának egységes rendszerbe integrálása* útján jön létre. Az így létrehozott világnézeti tömbből tudatosan igyekeztünk kirekeszteni azt a belső hibaforrást, mely véleményünk szerint csökkenti

a Világnézetünk alapjai tantárgy hatékonyságát.

Felfogásunk szerint *a világnézeti ismeretrendszer pusztá közvetítése nem biztosítja annak cselekvési motívummá válását.* Pedig elvárásaink éppen azt célozzák, hogy a személyiség haladó világnézete környezetének és saját magának pozitív alakításában realizálódjék.

A tanulóknak érezniük kell azt, hogy ez nemcsak az objektív igazság, hanem a saját személyes igazságuk is, tehát a fő feladat, hogy megmutassuk azokat az utakat, amelyek az általános világnézeti igazságuktól egyéni magatartásukig, tevékenységükig vezetnek. A világnézet közvetlen cselekvés-szabályozóvá az erkölcs közvetítésével válik. Az erkölcsben emberivé lényegített világnézet már nemcsak alapokat nyújt, hanem konkrétan beépíthető a tanuló személyiségébe.

A tényleges cselekvésnek azonban pszichikus feltételei, lehetőségei és korlátai is vannak. A nem kielégítő pszichikus „erőnlét” megakadályozhatja, eltorzíthatja a pozitív motiváció érvényesülését, dominancióját az egyén megnyilvánulásaiban. A kitűzött cél megvalósításához tehát a problémakör pszichológiai oldalának elhanyagolásával nem érhetünk el.

A filozófia, etika és pszichológia egységén alapuló integrált tantárgy létrehozása nemcsak bonyolult, hanem problematikus folyamat is. Ezeknek a diszciplináknak különböznek a módszerei, más aspektusból nézik az objektív valóságot. Integrációjuk során csak érintkezési pontjaikat vehetjük figyelembe. A középiskolai kísérleti etikaoktatás anyagának összeállításakor ez úgy történt, hogy a tananyaggá formált erkölcsi rendszer ideológiai töltését a marxista filozófia; a személyiséghez közvetítést pedig a pszichológia szolgáltatta.

Elképzeltető azonban egy olyan jellegű integráció is, amelyben a különböző tantárgyak feladják belső struktúrájukat és új, egységes rendszerré szerveződnek. Ilyen egység is létrehozható a fent említett három diszciplinából. Ez esetben természetesen sok minden kimarad, aminek az önálló diszciplinában megvan a maga fontos, vagy kevésbé fontos helye. Ez a veszteség azonban nyereséggé is válhat a tanuló személyiségének formálása szempontjából.

Ahhoz, hogy valamely tudomány az iskolában közvetíthető legyen, előbb tantárggyá kell alakulnia. A tantárgyban a tudomány az adott korosztály számára emészthető tananyaggá szelidül, meghatározott pedagógiai szűrőrend-

szeren jut keresztül. Az oktatás-nevelés gyakorlatában tisztázódnak a különböző fejlődési zónákban interiorizálható tartalmak, kimunkálható elsajátíttatásuk hatékony módszer- és eszközrendszere.

Kísérletünkben az etika is középiskolai tantárggyá lett. Az oktatása során kimunkált tartalmak és módszerek nagy segítséget nyújtanak a világnézeti tantárgyblokk létrehozásához. Kiinduló gondolatsoromnak megfelelően ebben a vonatkozásban is áthelyezném a hangsúlyt a megismerő és tevékenykedő szubjektumra. Ahogy az etikaoktatás célja sem korlátozódik csak az erkölcsi ismeretek átadására, hanem a tanuló egész személyiségének morális fejlesztésére törekszik, úgy a világnézeti tantárgytömb alapcélja is csak a tanuló teljes személyiségének a világnézeti elkötelezettség irányában történő formálása lehet.

Véleményem szerint lehetőséget kellene biztosítani arra, hogy elgondolásunk helyességét a középiskola valamennyi osztályában kipróbálhassuk. Jelenleg azonban a reális helyzetet figyelembe véve, a Világnézetünk alapjaira szánt 3, illetve perspektivikusan 2 óra jöhetett csak számításba mint oktatási lehetőség. Figyelembe véve, hogy ez a tantárgy a IV. osztályban, vagyis a legkevesebb óraszámú dolgozó évfolyamon van, ahol az oktatás gyakorlatilag április végén befejeződik, a kísérleti oktatás beindításakor a normális 32 munkahét

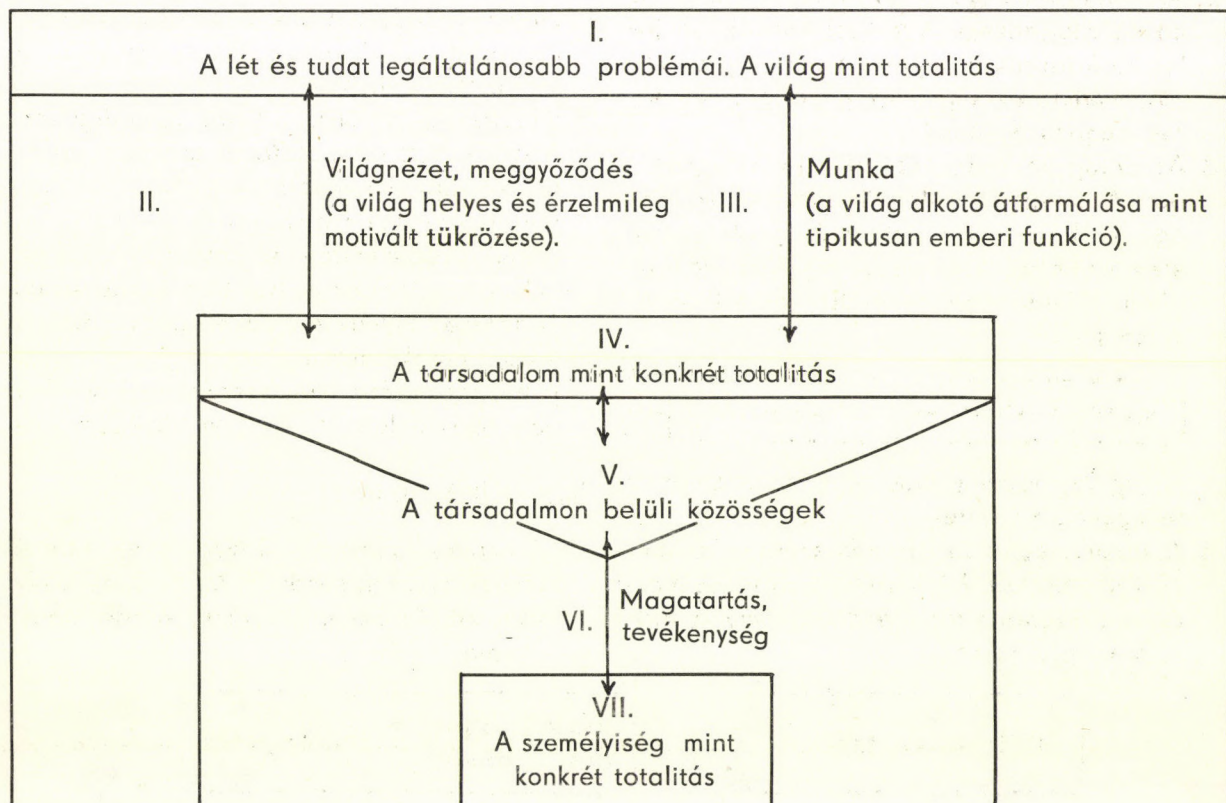
helyett csak 26-tal számolhatunk. A kötött óraszám mellett témánként 2 szabadon felhasználható órát is beiktattam.

Komplex ismeretanyagot nyújtó, záró jellegű tárgyról lévén szó, a témák deduktív sorrendben épülnek, az általánostól (a lét legáltalánosabb problémáiból) kiindulva, a különösön (a társadalom és közösségein) keresztül jutnak el az egyesig (a személyiség). Ezt az utat azonban nemcsak a teljes tananyag feldolgozása során, hanem konkrét témakörönként is végigjárják a tanulók. Így nemcsak a tanév végén, hanem a tárgy oktatásának egész folyamatában lehetőség nyílik a világnézeti tartalmak szubjektív interiorizációjára.

A világnézeti tartalmak funkcióképességének egyik alapvető biztosítéka itt is (mint az etika önálló tantárgyként történő oktatásánál) a céltudatosan és dialektikusan felépített, teljességre törekvő rendszerben lehetséges.

A teljességre törekvés különböző szinteken realizálódhat. 55 órában természetesen csak a legalapvetőbb összefüggések tisztázására szorítkozhatunk. Ezeket az összefüggéseket azonban lehetőség szerint a tanulók személyes életének koordinátarendszerében is ábrázolnunk kell.

A kísérleti tantárgyblokk belső összefüggérendszerét sematikusán a következő modellben ábrázolható.



Ez a modell a kialakított rendszer logikai váza, melyen a következő óraterv szerint bontott tartalmi struktúra épül:

Óraterv
(Középiskola IV. osztály)
heti 3 óra

I. Léte és tudat	7 óra
II. Világnézet, meggyőződés	7 óra
III. Munka	10 óra
IV. Társadalom	7 óra
V. A társadalmon belüli közösségek	10 óra
VI. Magatartás, tevékenység	7 óra
VII. Személyiség	7 óra
<hr/>	
Kötött	55 óra
Témák utáni 1 óra összefoglaló óra	7 óra
Témánként 2 szabadon felhasználható óra	14 óra
<hr/>	
Összesen:	76 óra

T é m a t e r v

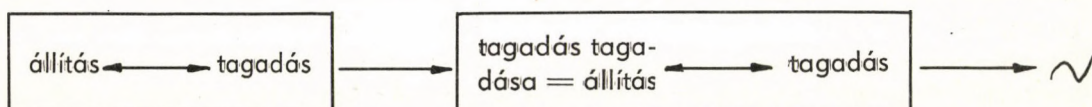
I. ANYAG ÉS TUDAT (7 ÓRA)

1. Az anyag elsődlegessége, mint a filozófia és világnézet fő kérdése. Az idealizmus lényege, történelmi, társadalmi, pszichológiai gyökerei. Az idealizmus és materializmus megjelenési formái korunkban.
2. Az idealizmus és materializmus, mint az egyén világnézete. A vallási formákban jelentkező idealizmus gyökerei. Milyen eszközök, módszerek segítenek a vallásos emberek meggyőzésében?
3. Az anyag és tudat dialektikája a fejlődésben. Az anyag és tudat különválasztása csak egy területen, az elsődlegesség elismerése szempontjából indokolt. A fejlődés előmozdítója a kettő egysége és harca. A fejlődés sémája:



Az egység viszonylagos és a harc abszolút jellegének megértése.

4. A tudat megkülönböztetett szerepe az emberi társadalom fejlődésében. A tudat mozgása a tagadás tagadásának törvényszerűsége alapján:



A megismerés viszonylagos jellege

5. Az ellentmondások egysége és harca a társadalmi lét és tudat együttes fejlődésében. A marxizmus ontológiai alapjai.
6. A fejlődés a szabadság és szükségszerűség szemszögéből. Az egyéni és társadalmi szabadságállapot összefüggései. Lehetőség és valóság. A cselekvés objektív és szubjektív korlátai.
7. Az erkölcsösség alapkritériuma: a társadalmi fejlődéshez való viszony. A cél és az adekvát eszközök. Fejlődés az emberért és nem ellene. Az erkölcs társadalmi meghatározottsága. Elkötelezettség.

II. VILÁGNÉZET, MEGGYŐZŐDÉS (7 ÓRA)

1. A világnézet tartalma. A dialektikus és történelmi materializmus mint világnézet. A világnézet és az igazság összefüggése: helyes világnézettel közelíthető meg leginkább az objektív igazság.
2. Az igazsághoz való érzelmi kötődés. Az igazság meggyőződéssé válása. Az értelem, érzelem és az akarat dialektikája az igazság befogadásában és cselekvési motívummá válásában.
3. Az igazsághoz való ragaszkodás. Az elvhűség, eszmeiség szubjektív feltételei, tartalma. Az egyéni és társadalmi igazság összefüggése. Teljes igazság és részigazságok.
4. A marxizmus mint aktív világnézet. A társadalom fejlődéstörvényeinek felismerése és gyakorlati alkalmazása. Az egyén világnézete és tevékenysége.
5. Világnézet, politika, erkölcs összefüggései. A szó és tett kapcsolata. A tett, mint az erkölcsi megítélés alapja.
6. Milyen választ ad a világnézet az élet értelmének problémáira? Az egyéni lét értelmének kapcsolata az ember történelmi-társadalmi létének fejlődésével. A kérdés fejlődéslélektani megközelítése.
7. A világnézet fogalma, szerepe és jelentősége a társadalom és az egyén életében.

III. MUNKA (10 ÓRA)

1. A munka fogalma a fizikában. Az állat és ember tevékenységének hasonló és eltérő vonásai. Az emberi munka lényege, specifikuma.

2. A munka társadalom-teremtő ereje. A termelőerők és termelési viszonyok fejlődésének dialektikája. A munka mint a társadalmi lét bővített újratermelése.
3. A munka mint társadalmi alapviszony. A társadalom termelési rendszerében elfoglalt egyéni hely jelentősége. A társadalmi osztályok létrejötte, felismerésük jelentősége a fejlődés tudatos meggyorsításában.
4. A munka szerepe az egyén életében. Pályaválasztás, egyéni élethivatás.
5. A jó munkavégzés objektív és szubjektív feltételei. A munka és tanulás összefüggése. A munkavégzés racionális feltételei. A munka és ember megfelelésének sokféle variációs lehetősége.
6. A munka szeretete, örömszerző jellege, sikerélmény. Lelkiismeret, kötelesség és boldogság jelentősége az ember alaptevékenységében.
7. Munkamegosztás, szellemi és fizikai munka egysége és különbözősége. A kettő egysége felé haladó fejlődési tendencia és a jelen ellentmondásai.
8. A munka mint az ember rabságának és szabadságának alapja. A munka társadalmi objektívációi.
9. Objektívációk, mint az egyéni munka eredményei. Az objektívációk fő formái, jelentőségük osztálytársadalmi szempontból.
10. Munka és alkotás. Az alkotás értelmezésének sokfélesége. Az alkotó munka ismérvei, formái. Az egyén alkotó munkájának objektív és szubjektív feltételei. Az alkotó munka mint a tartós boldogság forrása.

IV. TÁRSADALOM (7 ÓRA)

1. Társadalom és emberiség. Az emberi társadalom és az állati csordák formális hasonlósága és lényegi különbözősége. A természet és társadalom dialektikája.
2. A hely, idő és körülmények által meghatározott konkrét társadalmiság. A kapitalista és szocialista társadalom lényegi különbözősége.
3. A társadalmi viszonyok fogalma, jelentősége. A termelőerők, a termelési és társadalmi viszonyok egysége és ellentmondásai.
4. A természeti és a társadalmi törvények lényegi különbsége. Ennek hatása a tudatos tervezés lehetőségeire.
5. Az egyén társadalmi lényege. A biológiai és pszichikus dimenziók társadalmi meghatá-

rozottsága. A társadalmiság konkrét tartalma.

6. A társadalmi eszmények húzóereje az egyén fejlődésében. A jövő emberének, vagyis társadalmunk ideáltípusának alapvető jellemzői.
7. A jövő és a jelen embere. A célok és a hozzájuk vezető utak. A társadalmi szükségletek egyéni szükségletekké alakítása. Morál és moralitás mint az erkölcs társadalmi és egyéni oldala.

V. A TÁRSADALMON BELÜLI KOZÖSSÉGEK (10 ÓRA)

1. A család mint a társadalom bioszociális alapsejtje. A család mint elemi munkaközösség, gazdasági és érzelmi közösség. A családi életforma létjogosultsága társadalmunkban. Családszociológiai megközelítés.
2. A családon belüli alapviszonyok: apa — anya; nagyszülők — unokák és a testvérek egymás közötti viszonya. A családon belüli kizsákmányolás mai formái, megszüntetésük útjai.
3. Az iskola szerepe és jelentősége. Az osztály mint a ma iskolájának elsődleges közössége. Az osztályon belüli alapviszonyok: az osztály tagjainak egymáshoz való viszonya; tanár—diák viszony. Egyén és közösség kapcsolódásának pozitív és negatív lehetőségei.
4. Az iskolai viszonyok és a társadalmi alapviszonyok harmóniája. Az iskola mint az emberformálás színhelye.
5. A mozgalmi közösségek szerepe és jelentősége a társadalmi életre való előkészületben. Az iskola és mozgalmi élet célkitűzései, azonosságok, különbözőségek. A harmónia szükségessége.
6. Szervezési formák. A KISZ vertikális és horizontális alapszervezetei, ezek előnyei és hátrányai. A mozgalmi élet speciális emberformáló hatása. A mozgalmi munka eszközei, módszerei.
7. A munkahely. A munkahely mint perspektíva. A munkahelyen kialakult viszonyrendszer. Felettesek és beosztottak, valamint a munkatársak egymáshoz való viszonya.
8. A munkához való pozitív viszony, munkafejelem. A végzett munka társadalmi jelentőségének tudatosítása. A munka és a tár-

sadalmi tulajdonhoz való viszony. Munka és az anyagi elvárások kapcsolata. A munkahely gyakori változtatásának egyéni és társadalmi következményei. Szociálpszichológiai megvilágítás.

9. A baráti közösség és az úgynevezett társaság. A barátság alapja, lényege, emberi funkciója. A barátság és a szerelem különbözősége. Pozitív modellek bemutatása.
10. A szerelem monogám jellege. A szerelem mint érzelmi és gyakorlati viszony. A szerelem emberformáló hatása. Emberség a szerelemben. Szerelem és házasság.

VI. MAGATARTÁS, TEVÉKENYSÉG (7 ÓRA)

1. A magatartás külső formái, illem, udvariaság. A külső és belső formák összefüggései. Etikett és etika. Az erkölcs mint a magatartás belső szabályozója. Az erkölcs társadalmi jellege.
2. A szocialista magatartás mint a társadalomhoz, a kisebb közösségekhez, az emberekhez és önmagukhoz való tudatos, aktív viszony.
3. A szocialista társadalom kollektív jellege. A közösségi magatartás társadalmi és egyéni szükségessége, lényege, jellemzői.
4. A jó és rossz magatartás egyéni elbírálhatósága. A szocialista magatartást meghatározó alapelvek, mint erkölcsi követelmények. Morális követelményrendszer.
5. A magatartás és tevékenység különbsége, összefüggése. A tevékenység pszichikus előkészítése. Az akarat szerepe a végrehajtásban. Konfliktushelyzetek.
6. Céltudat, állhatatosság, kitartás, „pszichikus erőnlét” a tevékenység előkészítésében és végrehajtásában.
7. A tevékenység eredményének értékelése a célok, az alkalmazott eszközök, módszerek és a társadalmi hasznosság szempontjából. A tevékenység erkölcsi értékelésének jelentősége az egyén és a társadalom szempontjából.

VII. SZEMÉLYISÉG (7 ÓRA)

1. A funkcionáló, tudatosan funkcionáló és öntudatosan funkcionáló ember: mint történelmi és egyéni fejlődési folyamat. Az ember sűrített formában nemcsak biológiai, hanem társadalmi fejlődéstörténetét is átéli.

2. Az ember lényege a benne megtestesülő társadalmi viszonyok összegezése. (A kérdés konkrét elemzéssel történő megközelítése és megértése pl. József Attila személyiségén keresztül.) Az interiorizálás problémái, ellentmondásai.

3. A személyiséggé válás pszichikus feltételei, az önszabályozás. Az értelmi, érzelmi, akarat-összetevők optimális egyensúlya az egyéni tudat struktúrájában. A tudat és tudattalan dialektikája. Fejlődéslélektani, karakterológiai alapok.

4. Az önkontroll feltételei, lényege, szerepe a saját személyiség formálásában és szabályozásában. Az alakíthatóság biológiai, pszichikus és társadalmi korlátai, lehetőségei.

5. Az önszabályozás belső mechanizmusa: önkontroll → információ → önalakítás → önuralom → önmagunk – megnyilvánítása a tudat, magatartás és tevékenység területén → önkontroll ✓

Az önuralom jelentősége a társadalmi együttélésben. Önismeret és önszabályozás dialektikája.

6. Saját belső feltételeinkre hatás: önalakítás, a külső feltételekre hatás: a környezet alakítása. A kettő közötti mély, lényegi összefüggés, kölcsönhatás. Az ember a tevékenység folyamatában saját maga is alakul, személyiséggé válik. Idegrendszer, pszichikum, szükségletek, követelmények része az alakulásban.

7. A személyiség lényegének morális meghatározottsága. Az erkölcsösség formális és tartalmi feltételei. A tartalom elsődlegessége. Morális önszabályozás. Jellem.

A kötelező órák itt ismertetett tematikája a 61. o.-on ismertetett struktúrát követi.

Az adekvát metodika kidolgozása *létkérdést jelent* egy ilyen jellegű tantárgy számára. Ahogyan a politikai praxisban sem mindegy, hogy a helyes célokat milyen módszerrel, eszközökkel igyekszünk elérni, úgy a társadalmi-világnézeti elkötelezettség kialakításában is visszajára fordulhatnak a helytelen, vagy nem megfelelően alkalmazott eljárások.

A mit és hogyan kölcsönhatása sokkal bensőségesebb annál, hogy bármilyen meggondolásból külön kezelhessük őket. A szétválasztás amúgy is csak elméleti síkon lehetséges, mert amikor a tanár belép az osztályba, valamit valahogyan véghezvisz. Egy megfelelő tematika

AZ INTEGRÁCIÓ BELSŐ STRUKTÚRÁJA

Témakör	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
	Anyag és tudat	Világnézet, meggyőződés	Munka	Társadalom	A társadalmon belüli közösségek	Magatartás, tevékenység	Személyiség
Megközelítés:	A világ mint egész.	Helyes, érzelmileg motivált, aktív tükrözés.	A világ alkotó átforgalmazása számunkra való világgá.	A társadalom mint egész.	A társadalmon belüli viszonyrendszerek.	A világhoz, a társadalomhoz és önmagunkhoz való viszony.	Az egyes ember mint egész.
A filozófiából integrált összetevők:	A filozófia alapkérdése. Az ellentmondások egysége és harca.	Az igazság mint a megismerés tartalma. Tudatformák.	A történelmi materializmus fő kategóriái, alaptörvényei.	Az igazság konkrét jellege a társadalomban. A társadalmi lét és tudat.	Egész és rész viszonya. A társadalom elsődlegessége.	Tartalom és forma dialektikája. Az objektív és szubjektív kölcsönhatása.	Az ember mint történelmi-társadalmi termék. Az egyén determináltságának problémái.
A pszichológiából integrált összetevők:	A tudat funkciója. A cselekvés pszichikus korlátai.	Értelem, érzelem, akarat, dialektikája. A cselekvés motívumai. Fejlődéslélektan.	A munka mint az egyén alaptevékenysége. Munkapszichológia.	Az egyén pszichikus és szociális determináltsága.	Egyén, csoport kölcsönhatása. Szociálpszichológia.	A magatartás formái, szabályozói. Akarat, cselekvés, tevékenység.	Pszichikus összetevők optimális egyensúlya. Önszabályozás, önismeret, karakter.
Az etikából integrált összetevők:	Az erkölcsösség kritériuma: a fejlődés előmozdítása. Elkötelezettség.	Az erkölcs: antropomorf világnézet. Elvhűség, eszmeiség.	Munkához való viszony, kötelesség, boldogság, lelkiismeret, életcél.	A társadalmi szükségletek interiorizálása. Kommunista embereszmény.	A közélet és magánélet harmóniája mint erkölcsi alapelv.	A szocialista magatartást meghatározó erkölcsi alapkövetelmények.	A személyiség lényegének morális meghatározottsága. Jellem.

nem biztosíték annak megfelelő tanítására. A *metodika elhanyagolása szükségképpen a kialakítandó tartalmak ellen hat.*

A kísérleti etikaoktatásban a megfelelő hangsúlyt központi óravázlatok biztosították, melyek a szükséges tartalmak logikai struktúrába rendezése mellett a feldolgozás szükséges és ajánlott módszereit, a megfelelő tevékenységi formákat és feladatokat is tartalmazták. Az óravázlatok a tanári munka kedvelt és hasznos eszközének bizonyultak, mivel *elég általános megfogalmazásúak ahhoz, hogy a tanár önálló elképzelései érvényesülhessenek, ugyanakkor elég konkrétak azok számára, akiknek egyelőre nincsenek ilyen elképzeléseik.*

A világnézeti tantárgyblokk előkísérletei számára az előbbieken ismertetett tematikának megfelelően 55 kísérleti óravázlat készült a tartalmi és módszertani egység elve alapján. A szabadon felhasználható órákra vonatkozóan pedig alternatív javaslatokat tettünk, melyeknek választási vagy nem-választási arányáról, indokairól statisztika készül.

A tanulók az első évben nem kapnak jegyzetet, a tanártól kapott feladatokat, s a lényeges összefüggéseket füzetekben rögzítik. Ennek alapján a kísérlet második évére kidolgozunk egy *központi tanulói munkafüzetet*, mely tankönyvként is funkcionál, de formájában nem hasonlít a hagyományos tankönyvre, amennyiben funkciója az egyéni ismeret- és tapasztalatszerzés irányítása, regulációja.

Ezzel az *adott területen meg szeretnénk teremteni a szóbeli, az írásbeli és a cselekvéses tevékenykedtetés egységét a tanórai és az otthoni munkában.* Az írásbeli házi feladatok mennyiségének szabályozása, illetve tilalma ugyanis ellentmondásosan hatott a tanulók személyiségének fejlődésére és bár komoly időmennyiséget szerzett vissza a tanulástól a mozgalmi élet, a játék, a sport és *szórakozás* számára, társadalmi következményei nem egyértelműen pozitívak. A szóbeli feladatokat sokkal lazábban, egyesek pedig csak alkalmanként végzik el, ez jellemfejlődésük, munkafegyelmük ellen hat. Emellett a szóbeli tanulás éppúgy egyoldalúságot jelent a tanulói felkészülésben, mint az írásbeli. Az etikaoktatáshoz hasonlóan otthoni munkaként tevékenységi formákat, cselekvéses feladatokat is szeretnénk adni, melynek konklúzióját a tanuló írásban rögzíti. Köztudomású, hogy bizonyos tanulók szóban, mások írásban tudják legjobban kifejezni gondolataikat. Ezért a válasz terjedel-

mét a tanulóra bízunk és alkalmat adunk szóbeli beszámolókra is.

Megoldásra váró feladat a megfelelő *értékelési formák* kidolgozása is. A most érvényben levő végleteket: az ötjegyű osztályozást és az osztályzatnélküliséget kipróbáltuk és egyik sem bizonyult megfelelőnek, mivel az első alapjában objektív, a második kizárólag szubjektív ösztönzéssel számol. A tanári szuggeszióra nem építhetjük fel az erkölcs, a világnézet tudatos formálását. Egyelőre áthidaló megoldási alternatívákkal dolgozunk, melyek különböző alapokon nyugszanak (pl.: Részt vett — aktívan vett részt; Elvégezte — jól elvégezte — kiválóan elvégezte; Részt vett — kiselőadás készítésével — írásbeli munka készítésével — tevékenyen stb.) A fentiek nem jelentenek teljes megoldást, de ahol a kísérletvezetők objektivitásra törekvő értékelési skálákat alkalmaznak, ott az eredmények hasonlíthatatlanul jobbak.

A *tanár személyisége* természetesen az egyik leglényegesebb tényező, az a sajátos pedagógiai szűrőrendszer, mely nemcsak átterjeszti, hanem át is alakítja a közvetítendő tartalmakat és formákat. A tartalmi struktúra és a megfelelő módszerek objektív kimunkálása könnyebb és több eredményt ígérő feladat, mint az, hogy a pedagógusokat alkalmassá tegyük a kívánt feladatok végrehajtására. Ugyanakkor naívság lenne passzívan várni az alkalmas nevelők megjelenésére.

Ilyen tárgynál, amelytől azt várjuk, hogy a tanuló legbenső lényegét formálja át, nemcsak az elméleti felkészültség a fontos. Általában is megfigyelhető, de tantestületekben különösen szembeötlő jelenség, hogy az emberek kapcsolatteremtő adottságai különbözőek. Ez, bár köztudomású, még az osztályfőnökök kijelölésében sem játszik szerepet, pedig ott a leglényegesebb szempont lehetne.

A világnézeti tantárgyblokkok oktatásával azt a néhány tanárt kellene megbízni, akik *minden tantestületben közismertek kapcsolatteremtő erejükről*, akikhez a növendékek vonzódnak és hisznek abban, amit tőle hallanak. Ha ilyen tanárok vállalják ezt a feladatot, konkrét szaktárgyuk jellegétől függetlenül, meg lehet őket bízni a tárgy oktatásával. Az etikaoktatási kísérletek aláhúzzák ennek a válogatási szempontnak a létjogosultságát.

A középiskolában ez egyben szakmai szelekciót is jelent. Rosszul tanító, gyengén felkészült pedagógus csak igen szélsőséges esetekben

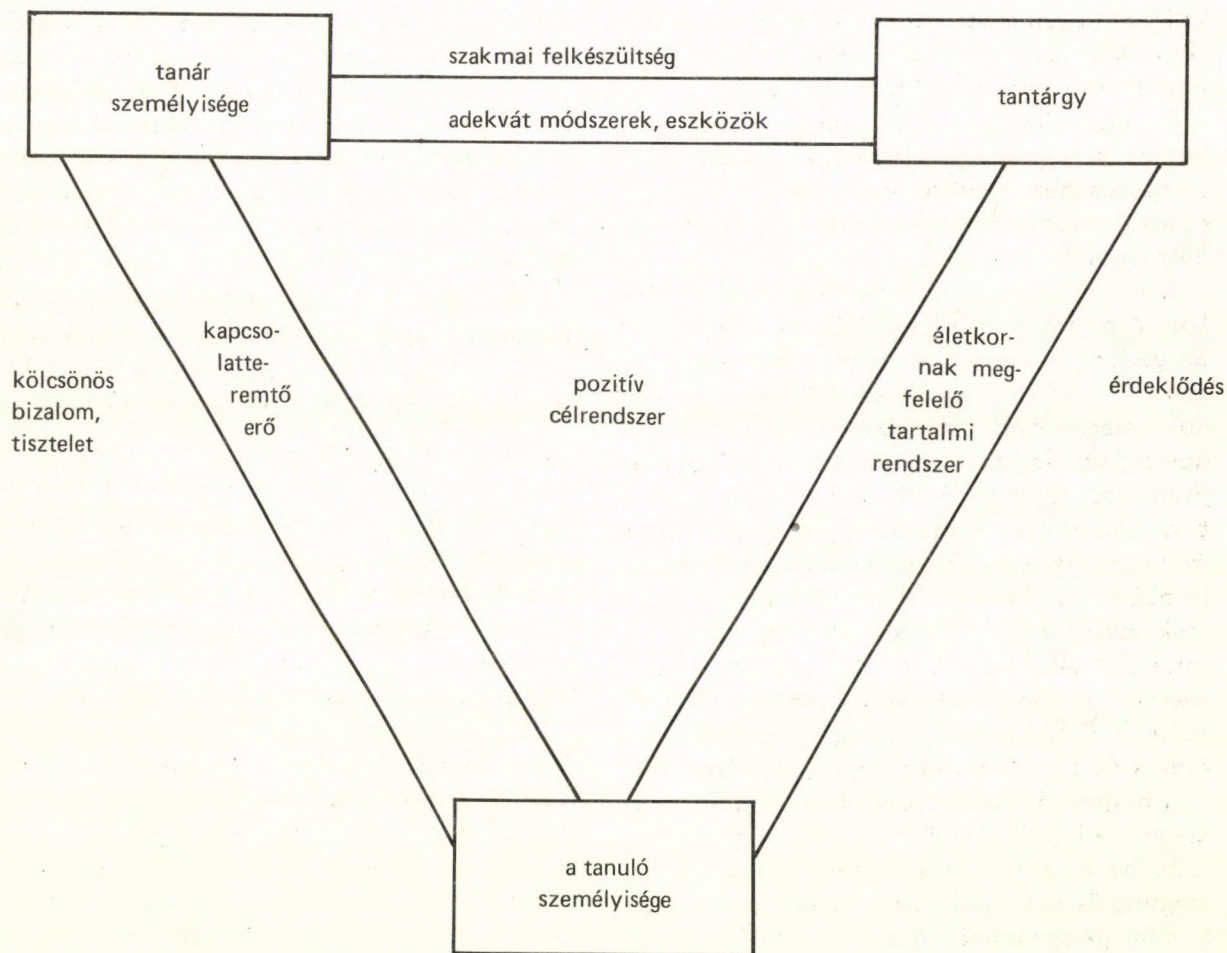
képes tartósan a tanulók vonzalmának központjában maradni.

Az elmondottak az elmélet aspektusaiból iluzorikusnak tűnhetnek. Aki azonban kapcsolatban van az iskolai nevelési gyakorlattal, tudja, hogy mindez objektíven létező realitás. A tantárgy tanítására a fenti követelményeknek megfelelő pedagógusokat az iskola vezetősége feltétlenül meg tudná jelölni.

Az adekvát metodika tehát a tantárgy jelle-

gét, céljait, módszereit, a tanuló és tanár személyiségét egyaránt érinti. A kidolgozás hipotetikus modelljének az előkísérlet a következő szerkezeti képletet tekinti:

(Az előkísérlet 1975. szeptemberében kétféle iskola-típusban: gimnáziumban és szakközépiskolában indult. Az ismertetett hipotetikus modell természetesen az iskola jellege, területi elhelyezkedése, a kísérleti osztályok összetétele szerint módosul a konkrét tanítási gyakorlatban. Az eltérések indokainak, irányának, objektív s szubjektív körülményeinek feltérképezése lehetőséget ad majd a tantárgymodell korrekciójára.).



Nagy József: TÁJÉKOZTATÓ EGY JELENLEG FOLYÓ KÖZOKTATÁSRENDSZERTANI KÍSÉRLETÉRŐL

A PREKOMPENZÁCIÓS BEISKOLÁZÁSI RENDSZER

Az iskolába belépő gyermekek fejlettségüket tekintve nagymértékben különböznek egymástól. Ezt a szélsőséges fejlettségbeli heterogenitást a hagyományos iskolarendszer nem képes kellően figyelembe venni. Világszerte széles körű kutatások folynak, intézkedések történnek a probléma megoldása érdekében.

A címben jelzett kutatás a hagyományos beiskolázási rendszer szervezeti kereteinek korszerűsítéséhez is hozzá kíván járulni, felhasználva a pedagógiai tevékenység fejlesztési lehetőségeit.

A kutatás elméleti előkészítése 1970 és 1972 között történt. A kísérletek 1972-ben kezdődtek Szegeden. A kísérlet irányítója: dr. Nagy József. A kísérlet végzői két feladatot kívánnak megoldani: egy vizsgálati rendszer kidolgozását és standardizálását az 5—6 éves gyermekek fejlettségének mérhetősége érdekében, valamint az úgynevezett prekompensációs évfolyam szervezeti és pedagógiai kialakítását, továbbá kipróbálását. Mindkét feladat három szakaszban zajlik le: szűk körű kipróbáló kísérletek, ellenőrző kísérletek (mintegy ezer gyermek bevonásával), végül reprezentatív kísérletek 3,5⁰/₀-os mintán, vagyis mintegy 5000 ötéves és 5000 hatéves gyermek részvételével.

A hagyományos iskolarendszer szigorúan az életkori alapelvekre épül. Korosztályonként sorolja be a gyermekeket évfolyamokba. Ennek megfelelően a beiskolázás is egy adott életkorhoz (Magyarországon az augusztus 31-én betöltött 6. életévhez) kötött. Ez az organizációs rendszer mindaddig elfogadhatóan működött, amíg a lépést tartani képtelen gyermekek folyamatos szelekciója, lemorzsolódása természetes és lehetséges volt. Ahogy azonban a kötelező iskoláztatás egyre általánosabbá és egyre több évfolyamot magában foglalóvá vált, és a demokratizálási törekvések, elvek következtében egyre elfogadhatatlanabbá vált a lemorzsolódás, úgy ütköztek ki az életkori alapelvekre épülő iskolarendszer ellentmondásai.

Feltételezhető, hogy a jelenlegi beiskolázási rendszer átalakításával, megfelelő kompenzá-

ciós képzéssel az iskolába lépő gyermekek szélsőséges heterogenitása csökkenthető, miáltal az azonos esélyű iskolakezdés elősegíthető. E feltételezésekből következően egy olyan beiskolázási rendszer kialakítása látszik célszerűnek, amely figyelembe veszi a belső és tempóbeli különbségeit, és amely lehetővé teszi a külső tényezők miatt bekövetkező retardáció preventív felszámolását. A prevenció ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy a felzárkóztatás az iskolába lépés előtt (legalább egy évvel) megkezdődik.

A fenti célokat szolgáló beiskolázási rendszer egyik alapvető feltétele, hogy az 5—6 éves gyermekek aktuális fejlettségi szintje valamilyen területen megbízhatóan megállapítható.

Célunk és feltételezésünk az, hogy ilyen vizsgálati rendszer az elmúlt 30 év nemzetközi kutatásainak tapasztalatai birtokában nálunk is kidolgozható.

Az úgynevezett kompenzációs beiskolázási rendszer működésének alapvető feltétele, hogy a retardált 5 éves gyermekek egységes intenzív képzéssel felzárkóztathatók az iskolába lépő többség színvonalára. A preventív kompenzációs képzés, a gyermek lemaradásának behozása természetesen csak ott lehet sikeres, ahol a döntő tényező a szociális miliő. A többi gyermek esetében, különösen az érési folyamatban lemaradóknál időt is kell adni a kibontakozáshoz, az intenzív képzés önmagában nem elég.

Ahhoz, hogy a fenti problémákat és célokat figyelembe lehessen venni, mindenekelőtt a merev életkori alapelveket kívánatos feloldani, amely szerint egy korosztály áramlik be a rendszerbe kizárólag azon az alapon, hogy az adott gyermek augusztus 31-én betöltötte-e a 6. életévét vagy sem. Ennek az egy korosztálynak a fejlettségbeli heterogenitása abból is adódik, hogy a 6. év és néhány napos, valamint a 6. év és 12 hónapos gyermekek között — statisztikai átlagokat tekintve is — igen számottevő különbségek vannak.

A szóban forgó modell a beiskolázási életkort beiskolázási életszakasszá tágítja, ezáltal téve lehetővé, hogy a beiskolázásban az életkor mellett más tényezőket is figyelembe lehessen venni. Hazai viszonylatban talán az tűnik célszerűnek, ha a beiskolázási életszakasz az 5—7 éves gyermekeket foglalja magába, vagyis az iskolakezdés az 5—7 éves korcsoport számára lenne kötelező.

A modell lényeges eleme az úgynevezett preventív életfolyam. Az elméleti számításból és a gyakorlati tapasztalatokból egyaránt az tűnik ki, hogy átlagosan a gyermekek mintegy 25—28%-ának van szüksége preventív felzárkóztató képzésre 5 éves életkorban. Ez a képzés maximálisan 18—20 fős csoportban célszerű, de már 3—4 gyermek érdekében (ahol nincs több) is kívánatos létrehozni a felzárkóztatás célját szolgáló csoportot.

Megfelelő vizsgálatok alapján történik döntés arról, hogy ki milyen képzsében részesüljön.

Az ötéves gyermekek néhány százaléka, akik nagyon erősen lemaradtak korosztályuktól (de nem fogyatékoság, hanem feltehetően az érési folyamat késése miatt), a középső csoportos óvodába járnak, vagy a családban maradnak, hogy legyen több idejük kibontakozni. Ezek eleve úgy készülnek, hogy egy év múlva, hatéves korukban nem fognak iskolába menni, hanem a nagycsoportos óvoda preventív évfolyamára járnak.

Az ötévesek mintegy 25%-a — függetlenül attól, hogy jár-e óvodába vagy nem — egy vagy több területen az ötévesek többségéhez képest olyan mértékben van elmaradva, hogy az hátrányos lehet egy év múlva az iskolában. Ezek a gyermekek napi másfélórás intenzív képzésben részesülnek 3—20 fős csoportokban. Ez az egy tanéves képzés azt a célt szol-

gálja, hogy az iskolába lépés előtt pótolják a hiányokat; felzárkózzanak a többség szintjére, hogy ők is azonos eséllyel kezdhessék iskolai pályafutásukat.

Az ötévesek legnagyobb része hagyományos óvodába jár, vagy a családban nevelkedik.

Az erősen akcelerált 5 év és 9—11 hónapos gyermekek belépnek az első osztályba (a kísérlet jelenlegi szakaszában a modell e követelményével nem élünk).

A fenti megelőző lépések után (ezért nevezük prekompenzációs = preventív kompenzációs rendszernek ezt a beiskolázási szisztémát) az iskolába lépő gyermekek fejlettségüket tekintve homogénebbekké válnak, miáltal csökken az indulásnál a hátrányos helyzet hatása, és könnyebbé, hatékonyabbá válik az első évfolyamokon a képzés.

A kísérlet 1976-ban fejeződik be. Az előkísérletek és ellenőrző kísérletek lezajlottak, a reprezentatív kísérlet 3,5%-os mintán 1975—1976-ban folyik. A reprezentatív mintába tartozó körzetekben a 10 ezer gyermek fejlettségének felmérése 1975 májusában történt (ez egyúttal a PREFER nevű vizsgálati rendszer standardizálását is célozza).

A rendszer bevezetésére vonatkozó ajánlások várhatóan 1976 végén készíthetők el az Oktatási Minisztérium számára.

A kutatás alapvető kiadványai:

1. Nagy József: Iskolaelőkészítés és beiskolázás, Akadémiai Kiadó, 1974.
2. Nagy József: A kompenzáló beiskolázási modell, Akadémiai Kiadó, 1974.
3. PREFER, Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5—6 évesek számára. Belső kiadvány, könyvtári forgalomba hozása tervezett.
4. A PREKOMPENZÁCIÓS évfolyam nevelési programja. Belső kiadvány.
5. PREKOMPENZÁCIÓS beiskolázási rendszer Magyarországon. (Előkészületben).

1975. december 2. és 6. között részt vettem Csehszlovákiában egy nemzetközi szemináriumon, melynek központi témája a KGST szocialista országok közötti pedagógiai együttműködés volt. Az elhangzó referátumok átfogó képet festettek az együttműködés eddigi formáiról és további lehetőségeiről. Mivel a kommunista nevelést koordináló operatív nemzetközi bizottságnak is tagja vagyok, módomban áll némi áttekintést nyújtani az integráció kezdeti lépéseiről és a további tervekről.

A szocialista országok együttműködésének az az objektív alapja, hogy a gazdasági és politikai élet törvényszerűségei megközelítően azonos módon érvényesülnek a lényegében hasonlóan berendezett, a munkásosztály vezető szerepét érvényesítő szocialista államokban. Célszerű és gazdaságos tehát az együttműködés elmélyítése mellett a nemzetközi munkamegosztás sokoldalú megtervezése is.

A KGST szocialista országok munkaspártjainak részvételével 1962. június 7-én ült össze az a nemzetközi konferencia, mely meghatározta a szocialista tagállamok munkamegosztásának alapelveit. A több éves gazdasági, természettudományos és technikai együttműködés megteremtette a kollaboráció feltételeit a társadalomtudományok, s így a pedagógia területén is. Ez a felismerés programmá 1971-ben „a KGST XXV. ülészakán formálódott. Az itt elfogadott „komplex program” célja a tagállamok fejlettségi szintjeinek további közelítése volt, a gazdasági, honvédelmi feladatokon túlmenően a kultúrára és az oktatás-nevelés tartalmára, rendszerére kiterjedően is.

Az 1970-es években tehát a KGST országok együttműködésének új szakasza kezdődött. A fejlesztés hasonló céljai, a tudatos tervezés egyre növekvő lehetőségei ráirányították a figyelmet az embert formáló pedagógiára is. Az, hogy az embernek történelme folyamán először és egyre növekvő mértékben lehetősége nyílik környezetére és önmaga tudatos alakítására — a szocialista országokban átstrukturálja a hagyományos pedagógia cél- és feladatrendsze-

rét. Az új társadalmi-gazdasági alakulat megszilárdítása után központi problémává vált a szocialista típusú és világnézetű emberek nevelése. A KGST országok által elfogadott komplex program ezt szoros kapcsolatba hozza a munka intenzitásának növelésével is. A szocialista személyiségtípus nevelése olyan fontos és sürgős feladattá vált, hogy a KGST keretében történő pedagógiai együttműködést előkészítő nemzetközi szakértői bizottság először e tárgyban ült össze 1974-ben. Az ülés meghatározta az együttműködés területeit, fő formáit, kijelölte a nemzetközi témafelelős országokat és megbízta azok képviselőit az 1975-től 80-ig terjedő együttműködés tervtanulmányának előkészítésével.

A bizottság kiemelt feladatként kezelte a személyiség társadalmi elkötelezettségének formálását, a szocialista-kommunista típusú ember kialakítását. Az itt mutatkozó hiányosságok leküzdésére differenciált nemzetközi munkamegosztást javasolt az erkölcsi, ideológiai-politikai és világnézeti nevelés területén. Vezető és koordináló szerepet az erkölcsi nevelés területén a Szovjetunió, az ideológiai-politikai nevelés kutatásában az NDK, a világnézeti problémák vizsgálatában pedig Csehszlovákia vállalt.

A kommunista nevelés szakértőinek második ülése megvitatta a vezető és koordináló országok által készített tervtanulmányokat; összeegyeztette azokat a résztvevő országok konkrét témajavaslatáival; kialakította az együttműködés módszereire és az eredményekre vonatkozó közös elképzeléseket.

A fő koordinációs funkciók ellátása mellett valamennyi résztvevő ország mindhárom területen jelentett be kutatásokat. A közös kutatások jellege a kutató kívánságától függően lehet teoretikus és kísérleti jellegű, de alapulhat a pedagógiai gyakorlat analízisén is. Ennek megfelelően a munka öt éves eredményét tükröző kétnyelvű (orosz és német) tanulmánykötetek egyik csoportja teoretikus, másik pedig a

pedagógiai gyakorlatban közvetlenül is hasznosítható anyagokat fog tartalmazni.

Az erkölcsi nevelés területén folyó nemzetközi kutatómunka az iskola fokozatai szerint differenciálódik és magában foglalja az erkölcsi nevelési szintek megállapítását is. A vizsgálatok kiterjednek az ifjúsági szervezetek, az osztály- és iskolai közösségek személyiségformáló hatásának felmérésére is.

Az ideológiai-politikai nevelés vizsgálata szoros kapcsolatban folyik az erkölcsi kutatómunkával. Adott területen szintén diagnosztikai, szintmegállapító vizsgálatok látszanak szükségesnek. A kutatás arra is kiterjed, hogy mennyiben teszi lehetővé az ifjúsági szervezetek adott struktúrája a fiatalok ideológiai-politikai formálódását.

A világnézetű nevelésben külön súlyt kell helyezni a tartalmi- és fogalomrendszer hatékony struktúráinak kialakítására. Fel kell tárnunk a személyiség világnézetű alakulásának folyamatát, lényegét, lehetőségeit. A kutatás a meglévő világnézetű tárgyak korrekcióját, új koncepciók kipróbálását is magában foglalja. Az 1976 szeptemberére tervezett budapesti szakértői tanácskozás már a konkrét munka első lépéseit vitatja meg.

A kommunista nevelés területén folyó nemzetközi együttműködés mellett és annak munkájával csaknem párhuzamosan dolgozik a polgári pedagógiai nézetek bírálatával foglalkozó bizottság. A polgári pedagógia kritikája nemcsak a kapitalista környezet miatt fontos, hanem azért is, mert a polgári nézetek a szocialista országok pedagógiájára is hatnak és ennek veszélyét, formáit nem mindig ismerjük fel megfelelő időben. Ezért rendkívül fontos az állandó, megfelelő színvonalú információcseré.

Az adott területen működő szakértői tanácskozás eddigi két konferenciája átfogó képet nyújtott a KGST szocialista országokban ilyen jelleggel folyó kutatómunkáról. Az elhangzó előadások jellemezték a polgári nevelés funkcióját és céljait a kapitalizmus általános válságának kiéleződése időszakában, áttekintést nyújtottak a burzsoáz szocializációs elméletek-

ről és személyiségfelfogásokról, szembe helyezve velük a társadalmi determináció marxista elméletét.

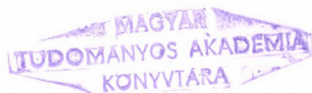
Az egyes országok képviselői tájékoztató referátumokban ismertették a hazai kutatómunka helyzetét és eredményeit.

A polgári pedagógiai nézetek bírálatával foglalkozó bizottság javaslatot tett az 1976—80-as tervidőszakban folyó kutatások összehangolására és a kutatás eredményeit rögzítő monográfiák kiadására vonatkozóan.

A KGST együttműködés a köznevelési rendszerek tervezésére is kiterjed. A témában összehívott két kibővített szakértői tanácskozás fő célkitűzése a kutatások összehangolása volt. A kölcsönös információcseré és a nézetek egyeztetése alapján lehetővé vált, hogy a jövőben megalakuljon egy prognosztikai operatív szakértői bizottság. Az eddigi megbeszélések sikerét dokumentálja, hogy a résztvevők 1976 februárig összegyűjtik országuk pedagógiai prognosztikai tárgyú kutatási tereit és elküldik a varsói Pedagógiai Kutató Intézetnek. Ennek alapján sor kerülhet a vonatkozó kutatások koordinálására. Ezenkívül javaslatok születtek közös tanulmánykötetek kiadására is.

Az 1976—80-as időszakot a KGST szocialista államok a pedagógiai integráció ötéves tervidőszakának ismerik el. Valószínű, hogy a KGST XXV. ülésén elfogadott komplex program előtti együttműködés életképes formái is beépülnek az új kollaborációs struktúrába. Eredményes, több éves munka folyik többek között a szocialista országok tankönyveinek egyeztetésében. Az egyes tantárgyak tanításának metodikai tapasztalatcseréi is hosszú múltra tekintenek vissza. Elég, ha bizonyításképpen megemlítem, hogy a történelemtanítás témakörében idén már a 6. nemzetközi szimpózium ült össze.

A csehszlovákiai információs jellegű pedagógiai szeminárium meggyőzött arról, hogy a nevelélmélet és nevelési gyakorlat; a prognosztika és tantárgypedagógia területén további, egyre szélesedő és mélyülő együttműködés várható.



MTA Pedagógiai Kutató Csoport kiadványa
Felelős kiadó: a Kutató Csoport igazgatója
Felelős szerkesztő: Angelusz Róbertné
767897 — MTA KESZ Sokszorosító
Felelős vezető: Szabó Gyula

