

HUSZONÖT ÉVE A SZOCIALISTA PEDAGÓGIA ÚTJÁN...

Negyedszázad a történelemben viszonylag nem nagy idő. Az elmúlt negyed századra ma mégis úgy tekintünk vissza, mint nagy változások tanújára, forradalmi átalakulások nagyjelentőségű időszakára. Az élet minden területén minőségi átalakulások történelmi kerete volt ez a huszonöt év.

Nem indokolatlan ezt megállapítani pedagógiai életünkről sem. A társadalmi fejlődés függvényeként bekövetkezett mélyreható átalakulás lényegileg érinti a pedagógiai elmélet valamennyi nagy kérdését, kiterjed a cél- és eszközszerrendszer egészére. Lényegileg érinti magánakja pedagógiának a tárgyát is. És mindenekelőtt talán ez az a kérdés, melyen a nagy változásokat, a nagy előrelépést lemérhetjük.

Felszabadulás utáni fejlődésünk kezdeti periódusa a pedagógia tárgyával kapcsolatos felfogások tekintetében meglehetősen tarka képet mutat. A „Pedagógik vom Kinde aus” történelmileg megkésett hazai jelentkezése éppúgy felemlíthető ebben az összefüggésben, mint a két világháború közötti álláspontok egymástól jelentősen eltérő tárgy-meghatározásainak továbbélése. (Teljesen másként alakult a pedagógia tárgyának definíciója, ha kultúrpedagógiai oldalról közelítették meg, amiképpen WESZELY s őt megelőzően voltaképpen KÁRMÁN is tette, másként, ha a személyiség-pedagógia nézőpontjából határozták meg, amiképpen IMRE SÁNDOR tette, s ismét másként, ha a gyermekből való kiindulás alapvető tendenciája érvényesült benne, ahogy a NAGY LÁSZLÓ felfogásán tájékozódó hazai reformpedagógiai elgondolások tették.)

Az elmúlt negyedszázad jelentős fejlődést hozott ebben a neveléstudomány számára kétségtelenül egzisztenciális kérdésben. (Egzisztenciális, minthogy a tudomány stabilitása mindenekelőtt tárgyának világos meghatározásában rejtlő álláspont konzekvens elméleti és gyakorlati érvényesítésén múlik.) Úgy is mondhatnánk, hogy bizonyos tévedések és esetenkénti hibás elképzelések ellenére hozott e negyedszázad jelentős fejlődést a neveléstudomány tárgyának világos felismerése tekintetében.

Ma már egyszerű azt mondanunk, hogy a hagyományos tárgy-megjelölés nem kielégítő, nem felel meg a megváltozott társadalmi viszonyoknak s a neveléssel kapcsolatos társadalmi igényeknek. Ma már nem volna kielégítő tárgy-meghatározás, ha azt mondanánk, a három-négy évtizeddel ezelőtti leegyszerűsítő tárgymegjelölés módjára: a pedagógia tárgya a nevelés; ez ugyan magától értetődő, de korántsem eléggé meghatározó és eligazító. Ezen az alapon — amint ez a felszabadulás előtt és után egyaránt elő is fordult — tekinthette valaki tárgynak mindenekelőtt a nevelési jelenségeket, más valaki a nevelési tapasztalatokat, ismét más a nevelési törvényszerűségeket; esetleg a mindenekelőtt kísérletileg megközelíthető pedagógiai jelenségsoportokat.

Minthogy a marxista—leninista filozófia bázisán fejlődő pedagógiáról van szó,

ma már elmondhatjuk: nem képezi kétség tárgyát, vajon csak a pedagógiai jelenségek, a kísérletileg megközelíthető kérdések képezik-e a tudomány valódi tárgyát, vagy kísérletileg nem vizsgálható, társadalmilag adott célkategóriák és elméletileg megállapítható törvényszerűségek is; ma már nyilvánvaló, hogy mindezek együttvéve beletartoznak a tudomány tárgyába.

Túl vagyunk a pedagógia tárgyával, e tárgy kiterjedésével kapcsolatban is nem jelentéktelen tévedéseken, egyoldalú álláspontokon. Átéltünk időszakot, amikor túlságosan is tág volt a nevelés és neveléstudomány tárgyának értelmezése; nemcsak a tudatos és tervszerű hatások rendszere sorolódott be ide, hanem elvileg és gyakorlatilag minden alakító hatás. Ezáltal természetesen szinte beláthatatlanul kitágult a pedagógia köre. De volt idő, amikor ennek az ellenkezője következett be: a céltudatos és tervszerű hatások rendszerének túlságosan szűk körű és nem dialektikus, nem minden esetben a komplex társadalmi hatásrendszer összefüggésében történő értelmezése, s ennek következtében mind a nevelésselméletben, mind a didaktikában bizonyos „beszűkülések” következtek be; a gyakorlatban pedig az iskola határain túl nemigen tekintő voluntarista koncepciók takarták el a szociológiai, etikai és világnézeti problémák nem jelentéktelen részét.

Ha nem is teljesen kielégítő elméleti szinten és nevelésfilozófiailag nem is eléggé részletes tudományos elemzésekkel, mégis a neveléstudomány mind jobban levonja a történelmi tapasztalatok konzekvenciáit s egyre közelebb jut tárgyának valódi meghatározásához. E tárgy céltudatos és tervszerű hatások viszonylag szélesen értelmezett rendszere, amely hatások a szocialista közösségi élet feltételei között érik az embert; még pontosabban: a fejlődő személyiségnek a szocialista közösségi élet feltételei között történő céltudatos alakítása-önalakítása. Csak ha ezt tekinti tárgyának a neveléstudomány, válik képessé arra, hogy a cél- és eszközrendszert szisztematikusan kifejtsse, s a szubjektív és objektív mozzanatokat a maga tárgyában belsőleg arányosan és kölcsönhatásban figyelembe vegye.

Ha ezen a helyen csupán jelzésszerűen lehet is erről beszélni, magától értetődőnek tűnik, hogy jelentős előrelépésről van itt szó a negyedszázaddal ezelőtti múlthoz képest, fontos változásról, mely a neveléstudomány tárgyát illetően a társadalmi fejlődés függvényeként bekövetkezett.

De a pedagógia tárgyával kapcsolatos e vázlatos jelzések már átvezetnek a nevelési cél nagy kérdéséhez, a célhoz, mint a pedagógia legmozgékonyabb, társadalmilag legérzékenyebb, a társadalmi igények változására legközvetlenebbül reagáló kategóriájához. Népi demokratikus fejlődésünk minden periódusában, a történelmi fejlődésünk különböző fázisaiban készült tantervekben egyaránt világosan megmutatkozik az egyenes vonalú fejlődés a nevelés céljának szocialista nevelési céllá való alakulása s a fordulat éve után bekövetkezett társadalmi változásoknak a szocialista cél módosulásai-ban megnyilvánuló tükröződése tekintetében. S ha a neveléstudományon belül vannak is nem jelentéktelen nézőpontbeli különbségek a céllal kapcsolatos feladatok pedagógiai értelmezésében, a feladat- illetve követelményrendszer tagjainak egymáshoz való viszonyában és integrációs lehetőségében, magának a célrendszernek a vezető fogalma, a nevelés távlati perspektíváját mutató cél egyenes vonalú fejlődése teljesen nyilvánvaló. (Ez a nyilvánvalóság nem zárja ki az indokolt problémát, vajon sikerült-e a nevelési célt eléggé konkretizálni a társadalmi fejlődés szocialista szakaszára s így a célmeghatározásnak sikerült-e elég „húzó erőt” biztosítani, avagy a kommunista nevelés hosszú távlaton megvalósítható célját egyszerűen elővételeztük a fejlődés szocialista időszakára is, anélkül, hogy megfelelően „lefordítottuk” volna? Ez jogos problémafelvetés; ennek ellenére azonban a nevelési cél egyenes vonalú fejlődése történelmileg nyilvánvaló.) Valamivel eltérően áll a helyzet a célhoz vezető feladatok

értelmezésével, s ha a célnak feladatokká való bontását illető véleménykülönbségeket ilyen ünnepi évforduló alkalmával is emlegetni szükséges, ez főképpen azért van, mert a pedagógiai célrendszerrel kapcsolatos pedagógiai alternatívák egymással korántsem szinkronban levő koncepciói a pedagógiai kutatás egyik nagy feladatát jelzik; nagy feladatot, melynek elvégzésétől magának a célnak pedagógiai „áttevődései”, a cél szabályozó lehetőségei nem kis mértékben függnék.

S a pedagógia tárgya, valamint a nevelés célja (illetve cél- és feladatrendszere) után egy harmadik, napjainkban nem kis problémákat felvető fogalomkörhöz érkezzünk: ez az ún. eszközrendszer. Rendkívüli összetettsége már önmagában véve is megnehezíti a benne bekövetkezett változások biztonságos áttekintését, s még inkább megnehezítik manapság azok a szinte hitvitára számra menő szenvedélyes állásfoglalások, melyek — nem mindig pontosan meghatározva ugyan, de — mindenekelőtt ennek a pedagógiai jelenségsopornak (fogalomkörnek) a problémáit teszik szavá.

Az igazsághoz tartozik mindenekelőtt annak megállapítása, — és nemcsak a történelmi évforduló hangulata miatt kell ezt tennünk —, hogy magában az eszközrendszerben általában szintén rendkívül nagy fejlődés, módosulás, alakulás, differenciálódás következett be az elmúlt negyedszázadban. Ez nem is lehet másként. A társadalom forradalmi változásait a nevelési cél forradalmi változásai követték, s ez a körülmény szükségképpen kellett hogy hasson az eszközrendszerre. Ma már a pedagógiai közgondolkodás számára teljesen elfogadott (habár gyakorlatilag rendkívül egyenetlenül megvalósított) koncepció az, hogy a nevelés új, szocialista céljához egyetlen metodikai kategória méltó; és pedig a szocialista közösség, a közösségben történő személyiség-formálás és -formálódás. Különböző felmérések változékony és tarka képet mutatnak ezzel összefüggésben (éppúgy, mint a nevelési célnak a pedagógiai tudatban való tükröződése tekintetében); ennek ellenére nem vitás, hogy itt a nevelés eszközrendszerének egyik legnagyobb arányú változásáról, legalább is e változás szükségességének felismeréséről és objektíve fennálló tendenciájáról van szó. Ezt akkor is meg kellene állapítanunk, ha meg volnánk győződve, hogy köznevelésünknek csak öt vagy tíz százalékában folyik a szó igazi értelmében vett közösségi nevelés. Ebben az esetben is arra az álláspontra kellene helyezkednünk, hogy a perspektivikus ez a viszonylag kis százalékban reprezentálódó új, ezé a jövő. Olyan felmérések azonban nincsenek, melyek ilyen alacsony százalékot mutatnának. Olyan kutatások viszont vannak, melyek arra intenek, hogy ne abszolút értelemben közeledjünk a közösség kritériumaihoz, hanem viszonylagosan (s ez nemcsak az egyes iskolai szakaszokra, hanem a társadalom fejlődésének különböző fázisaira is értendő), különben a maximalista követelmények miatt túlságosan is szerénynek tűnő eredményeket konstataálhatunk.

A közösség kategóriájával azonban a nevelés szocialista eszközrendszerének csak a legátfogóbb metodikai fogalmát tettük szavá; maga az eszközrendszer ezzel együtt (s ezen belül) sok egyebet is magában foglal. Feltétlenül magában foglalja a nevelés és oktatás egész tartalmát, a nevelés és oktatás változó és megújuló módszereit, és a szó szűkebb értelmében felfogott eszközi jellegű tényezőit (korszerű eszközök, mindenekelőtt nagy jelentőségű tömegkommunikációs eszközök, de túl ezeken az eszközöknek mind a négy nemzedéke, hogy W. SCHRAMM kifejezésével éljünk).

Ha ebben a bonyolult pedagógiai tartományban körülnézünk, akkor a pozitív fejlődési jelenségek mellett nem kis lemaradásokat is konstataálhatunk. Ezt úgy szoktuk mondani, hogy miközben forradalmian átalakult a nevelési cél, ezzel a maga egészében még nem vagy nem minden tekintetben adekvát módon alakult az eszközrendszer. Különösen a napjainkban kibontakozó viták azonban nem mindig szoktak e tekintetben differenciáltak lenni. Ennek illusztrálására a következő példák említhetők:

1969 nyarán a generációs problémával kapcsolatos beszélgetéssorozatban a rádióban ismételten elhangzott a kérdés: miért késik a pedagógiai forradalom? Az egyik irodalmi lapban ismételten előfordult közoktatásügyi cikkekben ez a fogalom, illetve megfogalmazás: „az esedékes pedagógiai forradalom”. — Mindezek — és hasonló megnyilvánulások — alighanem úgy értékelendők, mint felelős (és esetenként szenvedélyes) állásfoglalások azoknak a társadalomilag-történelmileg szükségéssé vált (további) változásoknak az érdekében, melyek a pedagógiai eszközrendszert fokozottabban a nevelési célhoz igazítják. Ebben a tekintetben azonban kívánatos a differenciáltabb megfogalmazás: a pedagógiai forradalom ugyanis nem abban az értelemben „esedékes”, mintha még meg sem kezdődött volna, hanem abban, hogy a forradalmian megváltozott nevelési célhoz, a társadalom jelen és jövő igényeihez, a tudományos-technikai forradalom által felvetett időszerű feladatokhoz mért pedagógiai eszközrendszer kialakítása felé kell további eltökélt lépéseket tennünk.

Ez azonban nem homályosíthatja el aényt, hogy mind a nevelés és oktatás tartalmában, mind módszereiben negyedszázados fejlődés van mögöttünk, s olyan nevelési tervek, tantervek, olyan nevelésmódszertani és oktatásmódszertani fejlődési tapasztalatok, melyek nélkülözhetetlen lépcsőfokai a feljebb lépésnek. Az esedékes forradalomra vonatkozó elképzelések csak akkor helyesek, ha dialektikusan tagadják a jelenlegi pedagógiai eszközrendszert; az ilyen tagadás mindig azt jelenti: úgy akarunk előrelépni, hogy a jelen eredményeit egy magasabb szintézisbe beépítve haladjuk meg a jelen fogyatékoságait, esetenkénti korszerűtlenségeit. Az „esedékes pedagógiai forradalom”, pontosabban a pedagógia jelen helyzetének dialektikus túlhaladása azt jelenti, hogy saját eddigi eredményeinket felhasználva fellepünk saját társadalmi perspektívánk s e perspektívát kifejező szocialista nevelési célunk színvonalára a pedagógiai eszközrendszer egészében.

Mit jelent ez különösen a korszerű oktatás szempontjából? Mindenekelőtt azt, hogy az oktatás tartalmának, mint az eszközrendszer kétségtelenül nagy jelentőségű (ha ugyan nem a legnagyobb jelentőségű) részének a tekintetében mielőbb megvalósítjuk a kutatásban a manapság sokat emlegetett világszínvonalat; ez pedig többé nem az enciklopédikus és formális képzés elavult ellentmondásában és alternatívájában való ide-oda mozgás, hanem a művelődési anyag alapvető struktúráinak kutatása, s ezen az úton annak a fejlődési stádiumnak az előkészítése, melyet az jellemez, hogy paradigmatis anyagrézsekkel egy-egy műveltségi szektor leglényegesebb összefüggéseit tudjuk a fiatalok elé tárni. S olyan metodikai megoldásokat biztosítunk, melyekkel végre — történelmileg első ízben — megfelelő arányban valósul meg a varázsszó (amit az újabb tantervi kutatások kulcsszónak mondanak): gyermekeink és ifjaink maguk fedezték fel az alapvetőt s készüljenek elő arra, hogy minden szükségeset önállóan meg tudjanak ismerni, a szükséges információkat megszerezni, transzformálni, akkor is, amikor a közvetlen tanár-vezette tanítás támaszai már nem lesznek a kezük ügyében.

Mindehhez kétségtelenül rendkívül nagy további változások szükségesek még, valóban forradalmi változások. Mindenekelőtt a mindennapi munkát alapvetően befolyásoló pedagógiai szemléletben, az oktatás és nevelés tudományos irányításában-vezérlésében. Ilyen értelemben nem felesleges az „esedékes forradalom”-ról beszélni, pontosabban a folyamatban levő pedagógiai (elméleti) forradalom további fejlesztéséről, segítségéről, s eredményeinek a pedagógiai gyakorlatba való hatékonyabb, gyorsabb ütemű áttételéről.

És ami legalább ilyen lényeges: az iskola légkörének további változása, az iskolai élet demokratizálódásának további kiszélesedése, a gyermekek és fiatalok helyesen értelmezett jogainak a nevelési-oktatási folyamatban történő sokkal teljesebb érvénye-

sülése, a nevelés fogalmának az önnevelés tendenciájával és perspektívájával való gazdagodása: mindez feltétlenül a további nagy fejlődés nélkülözhetetlen vívmányai közé tartozik majd.

Természetesen az a magaslati pont, amelyről mindezeket a (részben már nem is csak a neveléstudomány elméleti fejlődésétől függő) feladatokat, perspektívákat oly nagy meggyőződéssel tudjuk látni s a pedagógiai eszközrendszer kétségtelenül egyenlőtlen fejlődését, a céllal több tekintetben inadekvát jellegét tudjuk konstatálni, mindezzel együtt az iskolai légkör további változásának szükségességét elkerülhetetlennek tudjuk minősíteni, — ez a magaslati pont úgy volt elérhető, hogy a nagy társadalmi fejlődés, a társadalom forradalmi átalakulásának hatalmas történelmi folyamata nevelésügyünket felemelte arra a szintre, amelyen ma áll.

Ugyanennek a társadalmi mozgásnak a lendülete és ereje visz majd bennünket tovább a holnap feladatainak megoldása felé, amely feladatok nem kisebbek, mint a mögöttünk levők, legfeljebb mások, s melyeknek megoldásához közoktatásügyünk elért eredményei nélkülözhetetlenek. Annak számbavétele, amit elértünk, ezért számunkra nemcsak ünnepi alkalom, hanem a pedagógiai realitás mérlegelése is; s ezzel együtt természetesen nagy biztatás, hogy nem lebecsülhető eredményekkel, tapasztalatokkal indulunk tovább, olyan történelmi helyzetben, amelyben a társadalmi feltételek egyre jobban garantálják a pedagógia számára újabb eredmények elérését.

NAGY SÁNDOR