

Pedagógiai szempontból — állapítja meg PIAGET — igen bonyolult helyzet ez. Bizonyosan szép jövőbeli program rejlik benne, ma azonban még korántsem kielégítő. Az lépten-nyomon észlelhető, hogy mindenki interdiszciplináris követelményekről beszél. A kialakult — azaz már *elmúlt, de nem túlhaladott* — helyzetek tehetetlensége miatt azonban csak multidiszciplinaritáshoz jutnak el. Megsokszorozzák a tanítást, és a tanulóra vagy az egyetemi hallgatóra hárítják át azt a gondot, hogy a rendszereket megalkossa. Minden tanárt episztemológiai szellemnek kellene áthatnia olyan mértékben, hogy szakterületének elhanyagolása nélkül folyamatosan szem előtt tartsa és tanítványaival is szem előtt tartassa a tudományok egész rendszerével fennálló kapcsolatokat. Nos, az ilyen emberek jelenleg igen ritkák (*Fondements scientifiques pour l'éducation de demain. Perspectives, Unesco, 1972. No 1. 26.*).

Ezt a gondolatmenetet és a levont következtetések érvényességét minden nehézség nélkül ki lehet terjeszteni az egész pedagógiára. Ha tehát úgy kívánjuk továbbfejleszteni a neveléstudományt és az iskolai gyakorlati tanítást, hogy a felnövekvő embereket ne a múltba zárjuk be, hanem a jövő felé nyissuk fel, akkor több téren kell egyszerre igen komoly erőfeszítéseket tennünk:

a) Bátorítanunk és segítenünk kell az alaptudományokat abban a törekvésükben, hogy kölcsönösen ellenőrizték már elért eredményeiket és hipotéziseiket. Az így hitelessé tett eredmények nyújthatják a neveléstudomány számára szükséges megbízható alapokat.

b) Interdiszciplináris tanulmányok és munkálatok sorát kell végezni a pedagógiai kutató intézetekben, az egyetemeken, iskolákban: az ilyen kutatásokba be kell vonni tanító tanárokat, tanárjelölteket; fel kell használni az alaptudományokban kipróbált módszereket, gazdagítani lehet az alaptudományokat a pedagógiai kutatás eredményeivel, problémákat lehet megfogalmazni feléjük.

c) Különös figyelmet kell szentelni a neveléstudományi kutatások végzésére alkalmas személyek kiválogatásának, szakértőkké való képzésének: párhuzamosan el kell érni — a pedagógusképzés folyamán és a továbbképzés útján —, hogy a tanárok a neveléstudomány eredményeit nehézség és késedelem nélkül használják fel gyakorlatukban.

d) Meg kell győzni az illetékes hatóságokat a nevelésre vonatkozó tudományok társadalmi hasznosságáról, továbbá annak a szükségességéről, hogy döntéseik meghozatala előtt vegyék tekintetbe ezen tudományok illetékes képviselőinek javaslatait.

*Földes Éva: Sokoldalú személyiségformálás és korszerű szakképzés  
(Az iskolarendszer demokratizmusa — differenciálódás  
és a személyiség sokoldalú fejlesztése)*

(2. sz. munkabizottság: összehasonlító pedagógia)

Az ember sokoldalú fejlesztésének igénye nem merőben új törekvést jelez a pedagógiában, pontosabban a neveléstudományi irodalomban.

A legnagyobb pedagógiai gondolkodók, illetve a nevelés kérdéseivel foglalkozó nagy gondolkodók már ARISZTOTELÉSZTŐL kezdve küzdöttek az ember egyoldalú fejlesztésének gondolata ellen és a maguk eszközeivel — koruk leghaladóbb tudományossága szintjén — igyekeztek mindenkor megrajzolni a harmonikus, a sokoldalú ember, a minél több oldalúan fejlett személyiség képét.

A nevelésben azonban tartósan sohasem realizálhatók a társadalmi fejlődéstől elvonatkoztatott eszmények. A harmonikusan fejlett emberideál lényegében sohasem valósulhatott meg a „rabszolgasággal fertőzött” társadalomban és csak a könyvek lapjain élhette túl annak bukását, hosszú századokra feledésbe merülve, hogy azután egy haladottabb korban, e kor képét tükrözve az „uomo universale”, az „homme universel” alakjában ébredjen új életre.

Ha ennek az embereszménynek a megvalósulása csak szűk körben és ideig-óráig történhetett is meg, a már a 16. századdal elkezdődő forradalmak kora — e több évszázadot átfogó korszak — nevelési gondolkodói többé nem hagyják feledésbe merülni az ember sokoldalú, minél több oldalú fejlesztésének gondolatát s e fogalom tartalmát új meg új elemekkel gazdagítják.

Csak mellékesen jegyezzük meg — mert hiszen ennek részletes kifejtése külön tanulmányok sorát kívánná —, hogy már a polgári forradalmak hajnalán jelentkezik a sokoldalúságon belül egy új elem igénye: a fizikai, a kétkézi munkáé, mint nevelési tényezőé, amelynek a sokoldalú emberi személyiség formálásában betöltött jelentőségét — ha más-más szempontból is — de egyaránt kiemelik COMENIUS, William PETTY, John BELLERS, John LOCKE, majd ROUSSEAU, az utópista szocialisták — SAINT SIMON, FOURIER és OWEN — valamint PESTALOZZI.

A francia forradalom a Konvent időszakában — elsősorban LEPELETIER tervezete révén — kísérletet is tesz arra, hogy a sokoldalú ember eszményét minél szélesebb körben a gyakorlatban is megvalósítsa, ám ha e nevelési gondolatokból egyesek túl is éltek a forradalmat, a 19. század sem tudja — ilyen vonatkozásban sem — átlépni saját árnyékát.

A nagyipar kifejlődése minden eddiginél egyoldalúbbá nyomorítja a tömegek emberét. A kiváltságos eszmény, az „homme universel” helyét pedig a „polihisztor” foglalja el, az egyoldalú intellektuális nevelésnek ez a jellegzetes képviselője, akitől hiába igyekszünk teljesen megszabadulni: kísértete napjainkban is vissza-vissza jár.

Pedig e fogalom — e ma már kétségtelenül elavult eszmény — tartalmának elemzése önmagában is elegendő volna arra, hogy egyszer s mindenkorra végleg és visszavonhatatlanul elvessük s az ismeretek napról-napra növekvő áradatában — történelmi szerepét, funkcióját nem kisebbítve — a maga helyére tegyük.

De vajon a sokoldalú, a mindenoldalú személyiség fogalma azonos-e a polihisztor fogalmával, s vajon a törekvés ez utóbbtól való megszabadulásra egyet jelent-e a sokoldalú embernek mint nevelési célnak az elvetésével és annak a 60-as években elsősorban a nyugatnémet pedagógiában terjedő nézetnek a helyeslésével, hogy a modern társadalomban korszerűtlen, elavult és megvalósíthatatlan a sokoldalú, a mindenoldalú ember eszménye?

Semmiesetre sem. Hogy azonban a pusztá tagadáson túl, meggyőző választ tudjunk adni a kérdésben felvetett problémára, ahhoz annak mélyebb elemzése, megvilágítása is szükséges: hogyan, milyen körülmények között időszerű napjainkban is — pontosabban: milyen körülmények okozzák, hogy napjainkban időszerűvé válik a sokoldalú, mindenoldalú ember mint a nevelés célja, milyen tartalmi jegyek ennek meghatározói és milyen körülmények között nyílik lehetőség a megvalósítására.

A probléma gyökere — mint ezt már az előbbieken jelezni megkíséreltük — abban rejlik, hogy a sokoldalúság fogalma a múltban leszűkült az ismeretek sokoldalúságára.

A korszerűen értelmezett sokoldalúság azonban mindenekelőtt minőség: képes-

ség, lehetőség az ember személyiségének sokoldalú fejlesztésére. Ennek az ismeretek sokoldalúsága — nem „sokasága”! — csak egy része.

A sokoldalúság jelentése azonban az ismeretek vonatkozásában is alapvető változáson ment át. Hajdani értelmezésében a mennyiségi jelleg került előtérbe és ez a meghatározó minőségi tartalmak elhanyagolását eredményezte.

Ma azonban — az ismeretek vonatkozásában is — a minőségi jellegnek kell dominálnia, és az ismeretrendszernek olyan alapul szolgálnia, amelynek segítségével az egyén tetszőleges irányban szerezhet további ismereteket.

Az ismereteknek — korunk követelményeinek megfelelően — a személyiség integráns részévé kell válniuk és a sokoldalú — azaz a sok irányban továbbfejleszthető, dinamikus, integrált — tudás alapjául szolgálniuk.

A műveltség azonban korunk felfogása szerint nem csupán ismeretek rendszere még akkor sem, ha az ismereteket nem csupán intellektuális ismeretökként értelmezzük, hanem a technikai készségek körével is kiegészítjük. A humán és reál műveltség integrálásából sem adódik ki a korszerűen értelmezett műveltség tartalma s ebből következőleg napjaink sokoldalú emberének teljes tudattartalma.

A marxista koncepció szerint a modern kultúra fogalmába egyaránt beletartoznak az emberiség eddigi tevékenységének objektivált eredményei, továbbá a képesség ezek elsajátítására és továbbfejlesztésére, valamint az olyan magatartásformák kialakítása, amelyek képessé teszik az egyént, hogy eredményesen részt vállaljon ezeknek a végső soron közösségi feladatoknak a realizálásában.

A nevelésnek pedig — mindenekelőtt az iskolai nevelésnek — az a célja, hogy optimálisan képesítse az egyes embereket, hogy képességeiknek megfelelően kivegyék a részüket ebből az összetársadalmi, ösztörténelmi folyamatból.

A nevelés feladatának ez a meghatározása talán még mindig túlságosan kultúraközpontúnak látszik, de csak azok szemében, akik a kultúra fogalmát nem a legtágabb, valóban korszerű értelmezésben és társadalmi meghatározottságában fogják fel, hanem régebbi korok elképzeléseinek megfelelően értelmezik.

Az emberi sokoldalúság ilyen igénye is látszólag ellentmond talán korunk másik elismert igényének: a korszerű specializálódás követelményének. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy egy dolog a szakképzettség és az ennek megfelelően differenciált és elmélyített tudás és más dolog az alapműveltség, amelynek a személyiség egészével együtt kell minél sokoldalúbbá és harmonikusabbá válnia ahhoz, hogy a korszerűen differenciált szaktudást rá lehessen építeni.

Kétségtelen, hogy korunk általános igénye a szaktudás további differenciálódása, de az is kétségtelen — s ezt éppen a tudományos-technikai forradalom új minőségű követelményei bizonyítják —, hogy a differenciált és specializált szaktudás csak akkor kialakítható, ha „szélesprofilú” szakmai-alapozó képzésre támaszkodik. Az viszont könnyen belátható, hogy az ily módon felépülő szakmai képzés az egész személyiség és az alapozó műveltség sokoldalúsága nélkül lehetetlen. Ezt a feladatot csak olyan nevelési rendszer képes megoldani, amelyben a személyiség és az alapműveltség sokoldalúságának követelménye megfelelő súllyal érvényesül, amely sokirányú érdeklődést kelt és ezért sokirányú továbbfejlesztést és magasabb fokú specializálódást tesz lehetővé.

Megítélésünk szerint az ilyen nevelési és iskolarendszer kialakulásának döntő feltétele a társadalom egészének fejlődése, továbbá azon belül a nevelés és az iskolázás adekvátan értett demokratizmusa.

Nem érthetünk egyet tehát egyetlen olyan felfogással sem, amelyben a személyiség sokoldalú fejlődése, a differenciálódás szükségessége és az iskolarendszer

demokratizmusa mint egymással szembenálló, egymást kizáró fogalmak vetődnek fel.

Ha valaki csak a specializálódás szükségességét emeli ki a jelenlegi társadalmi, tudományos fejlődésből és ennek alapján az iskola minél korábbi differenciálásának fontosságát hangsúlyozza, nem veszi tudomásul, hogy a sokoldalú személyiség napjainkban nemcsak elvont etikai ideálként, hanem olyan folyamatok hordozója és eredményeként jelentkezik, amelyeknek mélyebb analízise világosan megmutatja, hogy ezek a folyamatok magukban foglalják a megfelelő specializálódás feltételeit.

Ismeretek, készségek, képességek, jártasságok, magatartásmódok olyan integrált egysége a személyiség, amelynek alapján a ma szükséges specializálódásra képes. Ez a ma szükséges specializálódás pedig nemcsak, nem elsősorban résztevékenységet jelent hanem jelenti a résztevékenységeket az élete folyamán változtatni képes személyiséget.

S maga ez a résztevékenység is olyan bonyolult kapcsolatrendszerbe ágyazódik, hogy ennek a résztevékenységnek a magas szintű kielégítése is feltételezi az integrált alapterveltséget és a nyílt, dinamikus személyiségstruktúrát.

Mindez az iskola felé vetítve természetesen nem jelenti — nem jelentheti — egy régi elavult, de talán teljes tartalmában soha nem is realizált eszmény konzerválását, hanem azt a kötelezettséget rója az iskolára, illetőleg a neveléstudományra, hogy új, korszerű tartalommal alakítsa ki a progresszív értelemben vett humánus eszményt: a sokoldalúan, mindenoldalúan fejlett ember — ha napjainkban még nem is mindenütt s nem minden vonatkozásban elérhető, de egyre inkább megközelíthető — eszményét.

Ennek a célnak a megvalósítását pedig csak egy olyan iskolarendszer szolgálhatja, amelyik egyszerre tudja kielégíteni azt az igényt, amelyik — az oktatás folyamatán belül lehetőséget adva specializálódás irányába mutató differenciálódásra — egységes, azaz mindenkire egyaránt kiterjedő oktatást nyújt s ennek érdekében (mindenki számára nem csupán elvben, hanem valóságban is hozzáférhető) egységes — integratív — és ugyanakkor sok irányban fejleszthető alpműveltség nyújtására alkalmas.

A sokoldalú ember kialakulását egyedül biztosítani képes demokratikus iskolarendszer lényegét torzítja el minden olyan törekvés — bárhol jelentkezik is —, amelyik egyik, vagy másik tényezőt elhanyagolja: amely a képességek valóságos kibontakozását a túlságosan korai specializálással akadályozza és egy olyan beszűkülési folyamatot eredményez, amelynek következtében a túlkorán specializált gyermek később egyetlen szakterületen sem lesz képes helytállni.

A sokoldalú, a mindenoldalú ember kialakításának pedagógiai összetevőit, a korszerű alpműveltség elemeit iskolai, tantervi szinten összefoglaló szintézis kialakítása nálunk, Magyarországon és a többi szocialista országban is napirenden levő, a nevelést, oktatást korszerűsítő törekvések központi feladata.

Ha az odavezető út még sok nehézséget rejt is, világosan áll előttünk a cél: a szocialista társadalom minőségi fejlődési tendenciáinak megfelelően a különböző társadalmi tevékenységekre egyaránt felkészítő iskola létrehozása, olyan iskola kialakítása, amely képességei kifejlesztésével előkészíti a gyermeket — minden gyermeket — arra, hogy a munkatevékenységben, a permanens művelődési folyamatban, a társadalmi, közéleti tevékenységben — valamint az egyre növekvő szabad idő tevékenységben — a képességeinek megfelelő legmagasabb szinten tudjon részt venni.

Magyarországon éppúgy mint más szocialista országokban, speciális feladatok, speciális lehetőségek nyíltak meg az oktatásügy előtt.

Úgy véljük azonban, hogy korunk: a nagy átalakulások, a tudományostechnikai forradalom kora más országokban is új, egyre nagyobb feladatokat és egyre nagyobb lehetőségeket biztosít a pedagógusok, a neveléstudomány kutatói számára. Meggyőződésünk, hogy sem a feladatokat megoldani, sem a lehetőségeket felhasználni nem lehet a korszerűen értelmezett sokoldalúság összetevőinek tisztázása nélkül.

Az összehasonlító pedagógiai kutatás sokat tehet annak felderítése érdekében, hogy a föld különböző országaiban milyen módon keresik és egyáltalán keresik-e ennek a — ha más és más vetületben is — mindenütt jelentkező primér fontosságú problémának a megoldását.

*Szarka József: Mennyiségi és minőségi szempontok  
a pedagógiai kutatásokban*

(9. sz. munkabizottság: kutatási módszerek)

1. Tudjuk, hogy minden dolognak, jelenségnek — így a pedagógiai jelenségeknek is — megvan a maguk mennyiségi és minőségi oldala, vonatkozása, jellemzője. Gyakran elkövetik azt a hibát, hogy a pedagógiai jelenségek felkutatásában, értelmezésében, törvényszerűségeinek megállapításában *vagy* csak mennyiségi szempontokat, *vagy* csak minőségi szempontokat vesznek figyelembe. Ez a szétválasztás úgy jelentkezik, mintha a dolgoknak lehetne *csak* mennyiségi, *vagy csak* minőségi oldala. Ilyenkor az egymással szervesen összefüggő oldalak egymástól elszakadnak, abszolutizálódnak és önálló életet kezdenek élni.

A jelenségek tudományos, tehát dialektikus értelmezése esetén nem engedhető meg ez a szétválasztás, a minőség és a mennyiség dialektikájának negligálása.

A kérdés felvetésének van filozófiai indoka is. Igaz, hogy a pedagógiában, mint szaktudományban a mennyiség és minőség sajátos fogalmával dolgozunk. Tapasztalható a pedagógiai jelenségek nevelésfilozófiai értelmezésére és megközelítésére való törekvés, tehát indokolt, hogy olyan alapkategóriák, mint a minőség és mennyiség, a mi tudományunkban is tovább gazdagodjanak, bővüljenek a kutatás eredményei, a pedagógiai gondolkodás következményeként.

A mennyiség és a minőség dialektikájával összefüggésben ugyancsak fontos lenne mélyrehatóan vizsgálni egy másik fogalompár, a *jelenség és lényeg* kategóriájának pedagógiai tartalmát. Nem arról van szó, hogy a jelenség azonosítható lenne a dolgok mennyiségi oldalával, vagy a lényeg a minőséggel, de szoros tartalmi kapcsolatok vannak köztük.

Erre annál inkább érdemes felfigyelni, mert konstatálható, hogy a pedagógiai kutatásokban nagy a vonzódás a pedagógiai folyamatok jelenségi oldala iránt, — s bizonyos mértékig érthető módon — a jelenségi oldal mennyiségi elemzése iránt. Így aztán a magyarázat tudományos tartalma kétszeresen is redukált: *a jelenségi* oldal mennyiségi elemzésére kerül sor. Háttérbe szorul a bonyolultabb feladat: a lényegi oldal feltárása, a minőségi elemzés!

2. A mennyiség és minőség kérdésének exponálását néhány *aktuális* körülmény különösen is indokolja.

a) A fejlett, vagy erőteljesen fejlődő országok, így a szocialista Magyarország társadalmi-gazdasági fejlődésében általában, ezen belül az oktatásügy területén egyre inkább *a minőségi* fejlesztés teendői kerülnek előtérbe.