A téma kutatása még az elején tart. A szellemi tevékenység, önálló munkavégzés lényeges vonásainak a feltárása az elsőéves hallgatók beilleszkedésének, tanulmányi módszereinek elemzését állította a jénai kutatók elé. Az elsőévesek tanulási motívumait, célokkal való azonosulását részletesen elemezve áttérnek a legfontosabb egyetemi oktatási formák hatékonyságának vizsgálatára különféle szakosok körében. Távlatilag pedig — talán a nemzetközi együttműködés lehetőségeit is kiaknázva — mód nyílik az öntevékenység, önkormányzat egyetemi mechanizmusának feltárására. A kutatásmetodikai előkísérletek tapasztalatainak összegezése céljából további kollokviumra kerülhet sor. A hivatástudat, felelősségtudat és önállóság jellemzőinek feltárása, ahogy a magyar résztvevők hangsúlyozták, összetettebb módszertani konstrukció kidolgozását teszi szükségessé s a közösség és egyén együttműködési mechanizmusának feltárásával együtt segítheti a hallgatók nevelésének állandó javítását.

PETRIKÁS ÁRPÁD

KÉT NYUGATNÉMET PEDAGÓGIAI ANTROPOLÓGIAI TANULMÁNY

Meddő kísérlet lenne egy ismertetés keretén belül meghatározni a pedagógiai antropológia fogalmát — a definíciók és körülírások hol egymásnak ellentmondó, hol egymást kiegészítő halmaza tornyosul előttünk. Mindenfajta előzetes megfogalmazásnál többet mond, ha belelapozunk H. RÖHRS: „*Általános neveléstudomány*" c. tanulmánykötetébe,* amelynek — mint a szerző előszavában állítja — *rendező elve az antropológiai kérdésfeltevés.* Ennyiben a tanulmányokban tárgyalt tartalmi kérdések implikálják a pedagógiai antropológiáról alkotott egyik lehetséges koncepciót. Itt azonban hangsúlyoznunk kell, hogy csak az egyik lehetséges koncepcióról van szó. Az antropológiai irányzat ugyanis, amely, egyik jelentős teoretikusa, O. F. BOLLNOW szerint a második világháborút követően bontakozott ki Nyugaton, heterogenitása miatt távolról sem azonosítható RÖHRS elképzelésével. Könyvének összefoglaló, általános elméleti jellege mégis módot ad arra, hogy a pedagógiai antropológia legalábbis egyfajta felfogásába betekintést nyerjünk.

A szerző tanulmánykötetének célját az általános neveléselméleti kérdésfeltevések aktualizálásában, a tudományelméleti és kutatásmetodológiai problémák tisztázásában jelöli meg. Megkísérli, hogy felvázolja a neveléstudomány egészének kereteit, s így nemcsak a neveléstudomány hagyományos kutatási irányait, hanem az újabb területeket (nevelésszociológia és -pszichológia stb.) is vizsgálat alá veszi. Ez tükröződik a könyv szerkezetében is:

Az első rész, „*A neveléstudomány fejlődése, feladatai és kutatási módszerei*", a címében foglaltakon kívül a neveléstudomány kérdésfeltevését, feltételeit, a nevelésfilozófiához való viszonyát, valamint a nevelés valóságával (Erziehungswirklichkeit) való kapcsolatát elemzi. A második rész, „*A nevelés valóságának alapviszonyai és alaptényezői*", egyes fejezeteiben a nevelés és képzés kapcsolatát, a tanár helyzetét és feladatait, továbbá magát a nevelési viszonyt tárgyalja, és részletesen foglalkozik az ember nevelhetőségének problémájával, mint az ember antropológiai specifikumával is. A harmadik rész „*A neveléstudomány és a határtudományok*", amelyen belül megtaláljuk a pedagógiai antropológiát, a neveléslélektant és -szociológiát és a nevelési technológiát. Az utolsó rész „*A neveléstudomány és diszciplínái*" címet viseli, és a „Neveléstörténet", „Iskolapedagógia", „Didaktika és metodika" „Szociálpedagógia", „Gazdaságpedagógia" „Gyógypedagógia", „Testi nevelés és sportpedagógia" és az „Összehasonlító neveléstudomány" című fejezetekre oszlik.

RÖHRS kötetének első része zavart keltő, lényegbevágó terminológiai pontatlanságot tartalmaz. Külön beszél ui. „általános neveléstudományról", „neveléstudományról" és „a neveléstudomány diszciplínáiról", és csak fejezetekkel később derül ki, hogy az előző kettő ugyanaz. A zavart nem egyszerűen az okozza, hogy RÖHRS a neveléstudomány elé hol kiteszi az „általános"

* H. RÖHRS: Allgemeine Erziehungswissenschaft. J. Beltz Verlag, Weinheim, Berlin, Basel, 1969.

jelzőt, hol elmulasztja, hanem mindenekelőtt a szóban forgó fogalmak nem egyértelmű definiálása. „Az általános neveléstudomány — olvashatjuk — azzal az igénnyel lép fel, hogy a neveléstudomány és a neveléstudomány diszciplináinak közös tudományos problematikáját megragadja". Legfontosabb feladata az, hogy „a neveléstudományt és diszciplináit összességükben, mint egy önmagában zárt tudomány részeit és mint a hozzárendelt nevelési valóság részeit interpretálja". Önmagát nem mint „summa paedagogica"-t kell hogy tételezze, hanem „egyfelől a nevelési valóság differenciáltsága alapján megállapítja a neveléstudomány szükséges specializálását, másfelől értelmezi a neveléstudomány és diszciplináinak struktúráját" (13—14. old.).

Úgy tűnik tehát, hogy Röhrs szerint az „általános neveléstudomány" a „neveléstudományt" és annak „diszciplináit" fogja össze egyetlen zárt tudománnyá, egyszersmind egymáshoz való viszonyukat, mint a részek viszonyát vizsgálva, tulajdonképpen integratív funkciót tölt be. De ez esetben mit ért Röhrs neveléstudományon és annak diszciplináin?

A neveléstudomány alábbi definícióját kapjuk: „. . . a neveléstudomány az a tudományos diszciplína, amely tapasztalati-tudományos alapon, a határtudományok eredményeinek és módszereinek felhasználásával a nevelési valóságot vizsgálja. . . . Alapvető jellemzője a szellemtudományi és az empirikus módszerek összekapcsolása . . ." (32. old.). A neveléstudomány egyes diszciplináival kapcsolatban pedig Röhrs kijelenti, hogy azok a nevelési valóság sokoldalúsága szerint különülnek el, mint a neveléstudományon belüli egyes kutatási területek. Hogy melyek ezek a diszciplinák, azt a könyv negyedik részének fejezetcímei mutatják. A diszciplinák felsorolását illetően két, egymással összefüggő problémát vethetünk fel. Először is szembetűnő a felsorolás önkényessége. Ha a szerző önálló diszciplinának fogja fel a testi nevelést, miért nem említi ugyanilyen alapon mondjuk az esztétikait? Másfelől — és a felsorolás esetlegessége is nyilván ebből fakad — Röhrs sehol sem szögezi le, mit ért egyáltalán diszciplinán (a neveléstudomány is diszciplína és az egyes kutatási területek is!), és milyen felosztási alapot választ. A kaotikusságot még tovább fokozza, hogy míg a könyv szerkezeti felépítése szerint az utolsó részben tárgyalja a neveléstudomány diszciplináit, addig az elemzések során Röhrs ugyanígy diszciplinának kezeli pl. a pedagógiai antropológiát, -pszichológiát -szociológiát, is. Az a megállapítása, hogy a diszciplinák a neveléstudományon belül kialakult kutatási területek szerint válnak szét, még igen keveset mond a diszciplinák „differentia specificá"-járól.

Végső soron arra a kérdésre, hogy miért különböztet meg „általános neveléstudományt" és neveléstudományt, nem találunk egyértelmű választ. Amikor ugyanis Röhrs felrajzolja a neveléstudomány és az egyes kutatási területek (diszciplinák) vázát, egyszerűen nem vesz tudomást korábbi, megkülönböztető szóhasználatáról, hanem csak általános neveléstudományról beszél. A felvázolt kapcsolatrendszerből azonban mégis egyértelmű és értelmes kép alakul ki: a nevelési valóság (Erziehungswirklichkeit) sokoldalúsága alapján speciális kutatási területek jönnek létre (diszciplinák), A neveléstudomány fejlődése során a különböző határtudományok pedagógiailag releváns eredményei és módszerei felhasználásával kialakulnak további diszciplinák (pedagógiai antropológia, -pszichológia, -szociológia), amelyek mindegyike kölcsönösen kapcsolódik az előzőkhöz is. Kiegészülve a legáltalánosabb filozófiai kérdésekkel (nevelésfilozófia), a történelmi aspektusokkal (neveléstörténet) és az összehasonlító vizsgálatokkal (összehasonlító pedagógia,) a neveléstudomány, vagy ami ezzel szinonim, az általános neveléstudomány mindezeket egy strukturált egészben — egy tudományban foglalja össze.

Ettől az említett terminológiai zavartól eltekintve, Röhrs könyvének különös erőssége a rendszerezettség, illetőleg az, hogy szinte valamennyi aktuális és tisztázásra váró problémát felveti, sőt azokra megkísérel egyértelmű válaszokat is adni. Ezek közül érdemes kiemelnünk a neveléstudomány és a nevelésfilozófia viszonyának, továbbá a kutatásmetodológiai kérdések elemzését. Mindkét kérdéskör tisztázása a neveléstudomány tudományos voltának conditio sine qua nonja: „mindenfajta pedagógiai kérdésfeltevés értelmetlen az emberi lét, az ember, az ember életútját és a világban elfoglalt helyét illető kérdések tisztázása nélkül" (65. old.), és úgyszintén, kidolgozott kutatásmetodológia — mint módszertan és módszerkritika — nélkül lehetetlen a nevelési valóság adekvát megközelítése. A fenti értelemben vett metodológia megteremtésének szükségességét Röhrs még egy szempontból aláhúzza. Nevezetesen azért, mert ennek hiányában a neveléstudományra jellemző „módszertani pluralizmus eredeti céljával ellentétes eredményre vezet: a módszertani hatékonyság helyett leépülnek a módszerekben rejlő lehetőségek, ha specifikumukat" (amely a különböző módszereket egységes szempontoknak rendeli alá) „nem tudatosítják". (73. old.) Ennek fényében jellemzi a szerző igen részletesen a szerinte legfontosabb kutatási módszereket, a „magyarázó", a „dialektikus" a „fenomenológiai" és az „empirikus" módszert, azok kialakulásának történetét és funkcióját a nevelési valóság kutatásában és alakításában.

Hogy a tanulmánykötet miért sorolható a pedagógiai antropológia irányzatához, annak magyarázatát a szerzőnek a neveléstudomány lényegéről és funkciójáról alkotott felfogása adja, s ez természetszerűleg megjelenik valamennyi általános és részprobléma, tudományelméleti és metodológiai elemzésében. „A neveléstudomány — mondja — a modern társadalom minden szférá-

jában az élet alakításának és kontrolljának egyik legfontosabb tudományos instanciájává vált . . . Minthogy a nevelés és képzés antropológiai jelentőségénél fogva az emberréválás lényegét hordja magában, a neveléstudomány mindinkább központi szerepet játszik az emberről szóló tudományok körében". (427. o.) A „címzett" a neveléstudományon, mint egészen, éppúgy mint egyes területein belül mindig a „homo educandus". Így a nevelés, amely „az ember önmegvalósításánál nyújt segítséget", minden vonatkozásában, összetevőjében, minden szakaszában és elemében antropológiai meghatározottságú. „Nevelve lenni és emberként létezni, neveltként létezni és emberré válni — ez két, közvetlenül egymáshoz kapcsolódó antropológiai alapfolyamat." (141. o.) E gondolat, mint szemléleti megközelítés jellemzi Röhrs egész könyvét.

A neveléstudomány egészének antropológiai lényege nem zár ki, sőt ellenkezőleg, szükségessé tesz egy külön kutatási területet, nevezetesen *a pedagógiai antropológiát*. Az embernek, mint „homo educandus"-nak a speciális vizsgálata képezi a pedagógiai antropológia kutatási terepét. Bár Röhrs távolról sem állít fel hierarchiát a kutatási területek között, a pedagógiai antropológia kulcsfontosságát annál is inkább kiemeli, mert mint mondja, az antropológiai kérdésfeltevések nélkül minden nevelési probléma technológiai szintre degradálódik.

A kötet számtalan értékes analízist tartalmaz, amelyek önmagukban is jelentős adalékok a neveléstudomány alapproblémáinak tisztázásához. A magyar olvasó számára mégis elsősorban azzal a tanulsággal szolgál, hogy mennyi feltáratlan terület áll még a marxista filozófiát és módszert alkalmazó neveléstudomány előtt.

*

A Bollnow szerkesztésében megjelent tanulmánygyűjtemény* különböző szerzők írásait tartalmazza, akik személy szerint a szerkesztő szemináriumának résztvevői voltak. Bollnow értékelése értelmében az egyes szerzők különböző irányzatokhoz tartoznak („idealisták, realisták, konstruktivisták, empiristák, filozófusok és antifilozófusok"), s így az a közösség, amely mégis jellemzi őket, nem annyira a tartalmi kérdésekben, mint inkább beállítottságukban jelentkezik: valamennyien a pedagógiai antropológia talaján állnak. A gyűjtemény mindenekelőtt éppen azt kívánja megmutatni, hogy hogyan jelentkezik az antropológiai szemléletmód a legkülönbözőbb pedagógiai területeken, a legáltalánosabb szinttől a részproblémák konkrétságáig.

A szerkesztő saját, „*A pedagógia tudományjellege*" c. tanulmányában röviden áttekinti a pedagógia önálló diszciplínává válásának folyamatát Németországban, különösképpen a pedagógia és a filozófia kapcsolatának alakulását; majd a pedagógiából kinövő egyes irányzatokat (a szellemtudományi, az empirikus, a hermeneutikus kezdeményezéseket), ill. ezek egymáshoz való viszonyát veszi vizsgálat alá. Végezetül eljut az antropológiai szemléletmód, egyáltalán, a pedagógiai antropológia szükségességéhez, mint ami lehetővé teszi, hogy az egyes tudományos eredményeket az emberről alkotott felfogás vezérelve szerint lehessen interpretálni és integrálni. Ezzel nemcsak állást foglal a pedagógia tárgyának olyan kibővítése mellett, amely túlmutat a gyakorlati nevelés körén, hanem egyúttal akarva-akaratlanul rámutat arra az ellentmondásra is, amelyből a pedagógiai antropológia szükségességének gondolata megszületett: „Fel kell ismernünk, hogy a tervezhető nevelés csak egy részterülete annak a sok mindent átfogó összefüggésnek, amellyel a pedagógia foglalkozik. A nem tervezhető mozzanatok sem lehetnek 'rejtett nevelési tényezők' véletlenszerű játékai, hanem mint a nevelés tárgyához tartozót, különös figyelemmel kell kísérni." Lényegében tehát Bollnow a pedagógiai antropológia területére utalja a neveléstudomány nem gyakorlati problémáit, és egyúttal ezeket, mint „nem tervezhetőket" leválasztja a gyakorlati nevelésről. A szerzőnek természetesen igaza van abban, hogy a neveléstudomány nem redukálódhat csupán pragmatista funkciók betöltésére, de azáltal, hogy az antropológiai kérdéseket leválasztja gyakorlati kontextusukról, a pedagógiai antropológiát messzemenően idealista alapon értelmezi. (Érdekes megfigyelni, hogy ezzel tulajdonképpen homlokegyenest ellenkező álláspontot foglal el, mint Röhrs, az előzőleg ismertetett könyv szerzője, aki épp a nevelési gyakorlat puszta technikává válását kívánja megakadályozni antropológiai szemléletével.)

A kötet harmadik tanulmánya „*A tanítás és a tanulás története antropológiai nézőpontból*", szerzője F. Loser. Vizsgálódásának lényegét maga a szerző a következőképpen foglalja össze: „A tanítás és a tanulás történetének antropológiai megközelítése nemcsak az iskola történetét analizálja . . . Sokkal inkább azt a kérdést veti fel, hogy az emberréválás egész története nem jelenik-e meg egészen új fényben, ha azt a tanítás perspektívájából vizsgáljuk, azaz azt a kérdést, hogy mennyiben lehet a didaktikát a történelem számára gyümölcsözővé tenni." Kétségtelenül Loser érdeme, hogy a tanítás és a tanulás folyamatainak alakulását történelmi síkon veti fel és bőséges történelmi példákkal illusztrálja, de nem veszi számba a kettő dialektikus összefüggését, s így szemlélete alapvetően mechanikus marad. Nem is beszélve olyan triviális túlzásokról,

* O. F. Bollnow (szerk.): Erziehung in antropologischer Sicht. Norgarten Verlag, Zürich, 1969.

amelyeket az előző idézet is tartalmaz, következtetéseinek egyoldalúsága is szemetszúró: „. . . a tanítás feltétele nem az eleve adott tanulási képesség, hanem megfordítva, a történelem során a tanulást a tanítás tette lehetővé, és az ember, mint tanuló lény a tanítás hatására alakult ki."

Különös figyelmet érdemel az E. HELLER tollából származó írás „*A kibernetika perspektívájá*"-ról a pedagógia terén. Álláspontját mindenekelőtt a józan mértékletesség jellemzi — véleménye szerint nem beszélhetünk kibernetikai pedagógiáról, mert ez azt a benyomást kelti, mintha a pedagógiát, mint tudományt kibernetikai törvények alapján lehetne felépíteni. Ezt az illúziót elutasítva vallja, hogy helyesebb külön pedagógiáról és kibernetikáról beszélni; ami pedig a kettő kapcsolatát illeti, a pedagógia, éppúgy, mint minden más szaktudomány esetében, a kibernetika pedagógiailag releváns eredményeit is felhasználhatja. HELLER gondolatai különösen azért helyeselhetők, mert hadat üzen a technika oly divatos mítoszának, világosan kifejtve, hogy a technika — adott esetben a kibernetika — önmagában semmire sem hoz megoldást. Ezzel összefüggésben külön fejezetben foglalkozik a kibernetika pedagógiai alkalmazásának antropológiai feltételeivel, a technika és az ember, valamint a kibernetikai rendszer, a kibernetikai törvények és az ember összefüggéseivel.

W. LOCH „*A bátorság pedagógiája*" c. tanulmánya már egészen kézenfekvően a pedagógiai antropológia dimenzióiba tartozó kérdést boncolgat. Érdekessége, hogy a bátorságot, mint az ember alapvető életérzését tételezi, ami nélkül az ember egyáltalán nem is tudna létezni. Ebből a megközelítésből természetszerűleg adódik, hogy a szerző döntő jelentőséget tulajdonít a bátorságnak az ember felnövésének folyamatában, és részletesen elemzi a bátorság funkcióit a nevelés és oktatás során. Nem vitás, hogy megállapításai a személyes bátorság és az ember viszonylatainak kapcsolatát illetően lényegében helytállók, de elemzésének súlyos hibája, hogy mindvégig jelenség szinten mozog, hogy a bátorságot nem mint az individuum kvalitásainak egyikét értelmezi, amely az individuum egészétől függetlenül, abból kiszakítottan, ill. magának az individuumnak anyagi-társadalmi meghatározottságától elkülönítve értelmesen nem tárgyalható.

Sokoldalú és igényes elemzésével hívja fel a figyelmet G. BRÄUER „*Ideológiakritika és antropológiai redukció a pedagógiában*" címmel közölt írása. BRÄUER a pedagógiával kapcsolatos tudományelméleti kérdéseket veszi nagyító alá, különös tekintettel arra, hogy milyen változásokat okoz a pedagógiában az utóbbi évtizedben megindult nagyarányú empirikus kutatómunka, és hogyan kapcsolhatók ennek eredményei az antropológiai problémafelvetésekhez. Sorra veszi az ideológiakritika legjelentősebb irányzatait, kezdve az ideológiafogalom bevezetésétől a francia ideológusoknál a polgári forradalom után, majd a marxista ideológiakritikát, a német tudásszociológia ideológiafogalmát, és végül a pozitivista ideológiatant. Az ideológiakritika és az antropológia találkozási pontja BRÄUER szerint az, hogy mindkettő a kulturális területeknek az emberi feltételektől való „eloldódását", elidegenedését hivatott megakadályozni.

Ami a kötet egészét illeti, a globális értékelés szinte lehetetlen. Az egyes írások színvonalkülönbségei nagyok, ismertetésünkben nem is tértünk ki valamennyire. De a színvonalbeli különbségek mélyebben fekvő problémákat takarnak. Világosan mutatják, hogy a polgári pedagógiai antropológián belül hiányoznak az egyértelmű magyarázó elvek, hiányzik a terminológiai pontosság és következetesség. S ami talán a legfontosabb, a kötetben publikáló szerzők semmiféle világnézeti koherenciáról nem tesznek tanúbizonyságot, hacsak abban a negatív értelemben nem, hogy valamennyien idealista útvesztőkbe tévednek, és ennek következtében még önnön világnézeti orientációjuk igényszintjének sem képesek — kevés kivételtől eltekintve — eleget tenni.

BÁLINT MÁRIA

EGY FELMÉRÉS SZÁMÍTÓGÉPES FELDOLGOZÁSÁNAK KUTATÁSMETODIKAI TAPASZTALATAI*

A Magyar Úttörők Szövetsége Országos Elnöksége 1971 februárjában megbízást adott az úttörőpróba hatékonyságának és hatórendszerének vizsgálatára. Felmérésünk célja — e vizsgálat első elemeként — a problémakör általános áttekintése, a legsürgősebb tennivalók meghatározása, további, feltáró jellegű tudományos és fejlesztő kísérletek előkészítése volt. *A kérdőíveket* a mozgalom

* A szerkesztő bizottság helyet adott a két fiatal szerző — több tekintetben problematikus — tanulmányának, mivel igen fontosnak tartja e téma további elmélyült, több irányú, differenciált kutatását.