

tanulók korlátozásával és megszabott úton folyik. A probléma nem annyira magából a tanulásból adódik, mint inkább abból a tényből, hogy az iskola kényszere gyakran elmulasztja igénybe venni azokat a természetes energiákat, amelyek a spontán tanulást fenntartják” — írja (184. oldal). E belső motívumok közül részletesen és érdekesen tárgyalja a kíváncsiságot, a kompetenciára törekvést, a mintakép követésének vágyát, az együttes tevékenység során jelentkező kötelezettségvállalást. Azt vallja, hogy a belső motívumok a fontosabbak a tanulási folyamatban. Véleménye szerint a külső motívumok lendületet adhatnak a tanulóhoz, a belső motívumok viszont fenntartják a tanulás hosszantartó folyamatát. (165—185. old.).

A folyamatos, rendszeres *visszacsatolás* jelentősége az oktatás folyamatában ma már nem vitatott. E tanulmánygyűjteményben olyan szempontokra bukkantunk, amelyek a visszacsatolás eredményeként gyakran bekövetkező korrekcióval kapcsolatos ismereteinket teszik árnyaltabbá, s a gyakorlat számára is iránymutatók. A szerző vizsgálati eredményei azt jelzik, hogy a visszacsatolás során nyert információt a tanuló nem mindig tudja teljesítménye korrigálására felhasználni. E folyamatot akadályozza pl. ha a gyerek nem érti pontosan a visszacsatolás tartalmát, ha erős drive vagy szorongás állapotában van stb. (80—84. old.).

A tartalmi tanulságokon kívül nagyon rokonszenves az a *kutatói magatartás*, amely a műből tükröződik. Ritkaságszámba megy a pedagógiai irodalomban, ha arról olvashatunk, hogy a kutatási eredményekhez vezető út nem sima, hanem gyakran helytelennek bizonyuló, korrigálandó hipotézisek, tökéletesítendő eljárások is nehezítik a haladást. J. S. BRUNER ezekről éppen olyan természetesen számol be, mint amilyen nyíltan és szerényen ad hangot annak a nézetnek, hogy sem az előzőekben ismertetett, sem a többi — egy recenzió keretében mégcsak nem is érinthető — gondolat nem tekinthető végleges válasznak a jelen pedagógiai problémáira.

A tanulmánygyűjteményt várhatóan nagyon sokan fogják kézbe venni. Mégsem biztos, hogy annyian fogják alaposan végigolvasni, végiggondolni, ahogy gondolatgazdagsága megérdemelné; mégsem biztos, hogy a szerzőnek azok a nézetei, elgondolásai keltenek majd legnagyobb visszahangot, amelyek esetében az a legindokoltabb lenne. *A tanulmánykötet megfelelő szintű feldolgozása* ugyanis nem kis feladat; *részletes, pontos, naprakész pedagógiai ismereteket feltételez*. Mert nemcsak észre kell venni, hanem le is kell vonni a következtetéseket a feldolgozás során abból, hogy J. S. BRUNER más rendszerben gondolkodik, más tartalommal használja a szak kifejezéseket, mint mi. (pl. az oktatásmélet tárgyának értelmezése: 13., 62., 67., 70. old.). Az sem kétséges, hogy nem lehet kapásból összevetni a szerzőnek az értelmi fejlődéssel kapcsolatos elméletét más kutatók erre vonatkozó eredményeivel (pl. 13—40. old.). Ugyancsak nem könnyű a könyvben közölt esettanulmányok értelmezése (187—212. old.). Megértésükhöz járatosnak kell lenni a freudizmusban, értékeléséhez a marxista pszichológiában.

Elemző, értékelő bevezető tanulmány segíthette volna az olvasók széles tábort abban, hogy a könyv mondanivalójában biztonságosabban igazodjanak el.

NÁDASI MÁRIA

MIHÁLY OTTÓ: NEVELÉSFILOZÓFIA ÉS PEDAGÓGIAI CÉLELMÉLET Budapest, 1974. Akadémiai Kiadó. 239 oldal

MIHÁLY Ottó könyve azok közé az írásművek közé tartozik, amelyeket nem egyszerűen „olvasni”, hanem tanulmányozni szoktunk. Ahhoz, hogy felfedezzük gondolati rendjét, mondanivalójának mélységeit, figyelmes, kitartó, rendszeres munkára, intenzív szellemi erőfeszítésre lesz szükségünk. Az „olvasmányosság” relatív követelmény, főképpen arra vonatkozik, hogy azt, amit mondani akarunk, a lehető legegyszerűbben, a lehető legegyszerűbben fogalmazzuk meg. A stílus sohasem függetlenedhet a témától. Márpedig MIHÁLY Ottó könyve témáját és műfaját tekintve meglehetősen szokatlan produktum.

Lehet, hogy tévedek, mégis megkockáztatom: a pedagógiai irodalom hazai olvasótáborára eléggé idegenkedik mindentől, ami „filozófiai”. Magából a neveléstudományból is többé-kevésbé hiányzik az alapkérdések sokoldalú és mélyreható teoretikus vizsgálata, a „nevelésfilozófiai” kutatásoknak alig van előzménye, látható példája. A külföldről érkező hatások (pl. SUCHODOLSKI, MANACORDA) is inkább csak a kutatás, a gondolkodás „felületét” érintik. Nyilvánvaló, hogy sokszoros kölcsönösségről van szó: az érdeklődés hiánya nem kedvez az irodalomnak, az irodalom hiánya nem ébreszti fel, nem fejleszti az érdeklődést. Azt hiszem, erre a helyzetre is érvényes az a MARXTól származó megállapítás, hogy végső soron nem a szükséglet határozza meg a termelést, hanem éppen fordítva: a termelés a szükségletet. Ebből a bűvös körből csak azon a módon lehet kitörni, hogy ha a nevelésfilozófiai kutatásokat továbbfejlesztjük és a kutatási eredményeket közzé tesszük.

„A nevelésfilozófia és a pedagógiai célelmélet” című könyvet már csak az előbbi körülmények miatt is örömmel üdvözölhetjük.

Természetesen örömrünk — és hadd tegyem hozzá: lelkesedésünk — nem egyszerűen a megjelenés tényének, hanem a könyv tartalmának és színvonalának szól. Ilyen sovány előzmények után komoly meglepetésnek számított; a gondolkodás bátorsága és érettsége, a kutatás eredetisége és tényleges eredményei már korábban, a kandidátusi disszertáció védésekor nagy érdeklődést keltettek és feltétlen elismerést vívtak ki.

A könyv gondolatmenetét egy rövid ismertetésben nem reprodukálhatjuk. Inkább kiemeljük azt a központi gondolatot, amely a mű egészét áthatja. A szerző ugyan csak a harmadik fejezet alapvető törekvéseként említi, de tulajdonképpen a könyvre érvényes: „a pedagógiai célelmélet problémáinak olyan megközelítése, amelyben minden lényeges kérdés a gyakorlat kategóriájában fut össze, s amelyben a kérdések megválaszolását is a praxis kategóriája vezeti.” (10. old.)

A könyv szokatlan témakezelése mindenekelőtt abban mutatkozik meg, hogy egy olyan kategóriára alapozza a mondanivalóját, amelyről a történelmi materializmus művelői hosszú évtizedeken át jóformán tudomást sem vettek. Használatának jogosságát, centrális szerepét a marxista történelemfelfogásban ma is sokan vitatják, a gyakorlatot csak mint ismeretelméleti kategóriát — mint az elmélet ikerpárját — veszik tudomásul. A neveléstudományban talán még kedvezőtlenebb a helyzet. Jellegzetesen elutasító álláspontok: a praxis „megfoghatatlan szféra”, „illékony folyamat”, a pedagógiai gondolkodás számára nem mond semmit. Először FALUDI Szilárd bizonyította be 1968-ban megvédett kandidátusi disszertációjában, hogy a társadalmi gyakorlat lényegének és alapvető tendenciáinak megértése sokkal biztosabb orientációt jelent a tanítási anyag kiválasztása szempontjából, mint „a társadalmi fejlődés” elvontan megfogalmazott „szükségei”. MIHÁLY Ottó is a *praxis organikus szükségleteiből* indul ki. Ezeket a szükségleteket csak a praxis struktúrájának és fejlődéstörvényeinek az ismeretében lehet körülhatárolni, kifejezni.

Annak ellenére, hogy a marxista pedagógia mindig a nevelés célszerűségét, célratoró jellegét hirdette, elméletileg az egyik legkidolgozottanabb a nevelés céljával foglalkozó fejezet. Ha eltekintünk az általános társadalmi, politikai körülményektől, a korábbi évtizedeket közvetlenül a fatalista célszemlélet és a voluntarista nevelési gyakorlat jellemezte. A kettő szervesen egymáshoz kötődik. Ha a cél „eleve adott”, a gyakorlati tevékenység is csak a „kell”-re figyel, és úgy tekint a „van”-ra, mint a célhoz vezető úton váratlanul felmerülő akadályra, amelyet nem megőrizni, továbbfejlesztetni, megváltoztatni kell, hanem „leküzdeni”. Az az eszmény, amely nem számol a valósággal, tipikusan idealista „túllépése” a reális létnek; az a tevékenység, amely csak az elvont eszményhez igazodik, és merően szembenáll a reális léttel, társadalmi értelemben természetlen — hosszú távon feltétlenül káros — tevékenység. MIHÁLY Ottó egész gondolatvezetése abba az irányba tart, hogy a cél kétszeresen determinált, egyrészt a „kellő”, másrészt a „való” által, éppen az a nélkülözhetetlen közvetítés, amelynek a segítségével a valóság az eszményt, az eszmény a valóságot módosítja. Még pontosabban fogalmazva: nem a cél önmagában, hanem a célokat kitűző és a kitűzött célokat megvalósító *tevékeny ember* tölti be ezt a közvetítő szerepet.

Nem véletlen, hogy a társadalmi létet a dogmatikus valóságszemlélet az alap és a felépítmény „kölcsonhatása”-ra redukálta; ebben a felfogásban nincs helye az emberi aktivitásnak, a praxisnak; hiszen az alap „létrehozza” a felépítményt, a felépítmény „szolgálja” az alapot. Az sem véletlen, hogy a társadalmi létnek ebben a dualista magyarázatában a nevelést a felépítményhez sorolták, és gyakorlatilag a társadalmi élet periferiáján helyezték el. Az a szempont veszett el, ami a nevelés lényegét adja, hogy a társadalmi gyakorlat *szubjektumait* termeli. Nem pusztán „tudatformáló” tevékenység, hanem az emberi-társadalmi praxis belső, lényegi mozzanata, ahogyan MIHÁLY Ottó pregnánsan megfogalmazta: „képességtermelő praxis” (149. old.).

Minden „tartalomismertetés” elkerülhetetlenül torzít, csak töredékes, és jórészt önkényes váz az eredeti helyett. Reménytelen próbálkozás lenne a könyvnek akárcsak a legfontosabb tételeit is kiemelni, felsorolni. Így hát csupán utalok arra, hogy bár a könyv centrumában a pedagógiai célelmélet problémakörének a praxissal összefüggő kifejtése áll, nem csupán „célelméleti” monográfia. Nem kevésbé fontos mindaz, amit a nevelésfilozófia lehetőségeiről mond.

Aki már látta, tanulmányozta a könyvet, meglepődhet ismertetésünk „fordított” menetén. Ugyanis a könyv előbb a marxista nevelésfilozófia körvonaláival foglalkozik, majd ezután tér át a cél és az embereszmény tartalmának elemzésére. Mi a könyv súlypontját kerestük, ezért kezdtük a „közép”-vel, a szerző viszont arra kényszerült, hogy utat vágjon egy megalapozott célelmélethez. A célelmélet alapkérdései kétségtelenül nevelésfilozófiai kérdések. Ez a magyarázata annak, hogy a szerző mindenekelőtt ezekre a kérdésekre keresi a választ: Lehet-e marxista nevelésfilozófiáról beszélni? Mi a marxista nevelésfilozófia funkciója, tárgya? Mi a középponti kategóriája? Hogyan illeszkedik a neveléstudományok rendszeréhez? stb. Ismeretes, hogy az önálló nevelésfilozófiának a marxista neveléstudományon belüli létjogosultságát többen is kétségbevonják. Valószínű, hogy a vitát azért sem lehet megnyugtatóan lezárni, mert a résztvevők a nevelésfilozófia eltérő értelmezéseit tartják szem előtt. Számomra igen meggyőző a nevelés-

ülőfóliának — kevésbé határozottan fogalmazva: a nevelésfilozófiai jellegű kutatásoknak — az a körülhatárolása, amelyet a könyvben találhatunk: „A nevelésfilozófia tárgya: a nevelés általános struktúrája (és nem annak elemei) és a struktúra változásának, fejlődésének alapvető tendenciái, a nevelés történetileg kialakult konkrét totalitásának legáltalánosabb törvényszerűségei.” (90. old.). A nevelés alapkérdéseinek filozófiai vizsgálata mindenképpen szükséges és fontos feladat. Ennek egyik útja a neveléstudományon belül — éppen a nevelésfilozófiai kutatásokban — rajzolódik ki. De egy másik út is elképzelhető, nem az előbbi helyett, hanem az előbbi mellett. A történelmi materializmus mai problematikájában a nevelés mint a társadalmi élet egyik nélkülözhetetlen ténye és kategóriája egyszerűen nem létezik. A marxista igényű társadalomelmélet — mai formájában — nem vesz tudomást a nevelésről. Legfeljebb közvetve és a lényegét eltorzítva, a „tudatformálás” eszközöként utal a nevelésre. Ez az ellentmondás egyre élesebbé és bántóbbá válik, ha például a tudományos-technikai forradalomnak arra a sajátosságára gondolunk, hogy a termelőerők súlypontja történelmileg az „emberi képességek” maximális kibontakoztatására tevődik át. A nevelés valóságos státuszát nem az ún. „társadalmi jelenségek — alap és felépítmény, társadalmi lét és társadalmi tudat stb. — rendszerében”, hanem „az emberi tevékenységek totalitásában”, a praxis egészében kell keresnünk.

A könyv zárófejezete az embereszmény és a nevelési cél összefüggését elemzi. A marxista nevelésszemlélet először is nem elvont eszményekhez igazítja a nevelés történelmileg-társadalmilag konkrét gyakorlatát, másodsor: nem mossa össze, nem oldja fel egymásban az eszményt és a célt. Az embereszmény, marxista értelmezésben, nem más, mint „az emberi természet”-re vonatkozó *marxi tanítás következetes érvényesítése a jövőre, az elkövetkezendő történelemre*”. (209. old.) Ebben az összefüggésben az emberi teljesség (mindenoldalúság) is konkrét értelmezést nyer: az ember egyetemes és gyakorlati viszonya a társadalmi létezés (a praxis) egészéhez. (E viszony összetevőit részletesen leírja a szerző a könyv 216—217. oldalán).

Az „eszmény” nem maga a cél, hanem annak „belső, lényegi, maradandó és legáltalánosabb tartalma” — írja a szerző (229. old.); mivel a mai társadalomban még szükségszerien jelen vannak és újratermelődnek a partikuláris érdekek, a nevelés közvetlen folyamatában nem szabad ezeket nemlétezőknek tekinteni, de fel lehet és fel kell készíteni a partikularitások elleni harcra, az anyagi és tudati hiányhelyzetek gyakorlati leküzdésére” (230. old.). Ennek az az alapfeltevétele, hogy a felnövekvő ember tanuljon meg a mában élni, dolgozni és alkotni. Ez azonban azt „követeli, hogy célunkat. . . is egy mozgó skálára helyezzük, és állandóan, újra és újra szembesítsük mind a valósággal, mind az eszménnyel” (230. old.).

MIHÁLY OTTÓ gondolatgazdag és színvonalas könyve kítűnő lehetőség arra, hogy ismét végig gondoljuk, ha kell: módosítsuk, továbbfejlesszük a neveléstudomány alapkérdéseiről alkotott véleményünket.

GÁSPÁR LÁSZLÓ

DOMJÁN KÁROLY: OKSÁGI ÖSSZEFÜGGÉSEK MEGÉRTÉSE 6—10 ÉVES KORBAN

Budapest, 1974. Akadémiai Kiadó. 238 oldal, 17 kép

DOMJÁN Károly pécsi tanárképzőintézeti főiskolai tanár az általános iskolai tanulók gondolkodása fejlődésének sajátosságait vizsgálja, és ezen belül az oksági összefüggések megértése fejlődését mutatja be ez értékes munkájában.

Bevezetesként *munkája célját* abban jelöli meg, hogy a világnézeti nevelés hatékonysága növelésének érdekében feltárja az általános iskola alsótagozatos tanulói gondolkodásának, világszemléletének sajátosságait, megvizsgálja, hogy milyen mértékben találhatók meg világnézetükben azok a „magyarázó elvek”, amiket az iskola közvetít, és milyen szinten ismerik fel az objektív valóságban az oksági összefüggéseket.

A szakirodalomban — főleg J. PIAGET idevonatkozó műveiben — az található, hogy az első hat életévben a gyermek a saját tapasztalatai és a felnőttektől elhallott magyarázatok alapján kialakít bizonyos világméretet, és benne a jelenségeknek valamelyes „prelogikus” magyarázatát. E gyermeki szemlélet sok területen a „naiv realizmus”, a „prekonceptuális” gondolkodás által jellemezhető, magyarázó elveik animista, artificialista jellegűek. Az e korbeli kisgyermeknek jó ideig csak egy — és nem több tényező — oksági viszonyok felismerésére képesek.

Valóban izgalmas kérdés, hogy ha a beiskolázott tanulók ilyen alappal jönnek az iskolába, az iskola tudományos elveken nyugvó céltudatos és rendszeres tanítása miként építi le e korábbi torzult vagy hiányos világszemléletet, a valóságnak nem megfelelő világmagyarázó elveket, és