

ülőzóiának — 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” eszközeként 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

miként fejleszt a fogalmi gondolkodás előre haladásával a felnőttekéhez hasonló világnézetet. DOMJÁN ugyan nem vállalkozik e komplex fejlődési folyamat elemzésére, sőt nem vállalja teljességében a 6—10 éves gyermekek gondolkodása fejlődésének vizsgálatát sem, hanem csupán e folyamatnak egy lényeges — és eléggé elhanyagolt — területét tárja fel: az oksági viszonyok megértésének képességét.

Az oksági összefüggés megértésének fejlődését meghatározó tényezőket keresve, a szerző felsorolja az elmúlt félévszázadban jelentkező — egyoldalú vagy téves felfogást valló — irányzatokat: a belső (biológiai, öröklött) feltételeket, illetve a külső feltételeket (behaviorizmus) döntőként hangsúlyozó, valamint a STERN-féle konvergencia elméletet, és Sz. L. RUBINSTEINNEK dialektikus elméletét, közelebbről a pszichológiai determinizmus szerinti magyarázatot, amely utóbbit tekintve egyedül korszerűnek és tudományosan megalapozottnak.

Ez után röviden ismerteti PIAGET nyomán az 1—12 életévben kialakuló és fejlődő „*okszági szinteket és oksági típusokat*”. Ezek az alábbiak: a szenzo-motorikus szakasz (másfél éves korig), a szimbolikus és prekonceptuális (fogalom előtti) gondolkodás szakasza (1, 6—4 éves korban), az intuitív gondolkodás szakasza (4—7-től 9 évig), a konkrét műveletek szakasza (7—8-tól 12 évig), és a formális logikai műveletek szakasza.

PIAGETNAK a gyermeki világrépre vonatkozó régebbi tanításait bizonyos kritikai fenntartással fogadja el a szerző. Mégis nélkülönhetetlennek tartja J. PIAGETNAK a „*La causalité physique chez l'enfant*” című, 1934-ben megjelent művében található „*gyermeki magyarázó elvek*” és az általa a gyermekeknek felismert 17 féle oksági típus ismeretét. Különösen fontosnak tartja témája szempontjából, hogy PIAGET ezeknek az oksági típusoknak, a gyermeki magyarázó elveknek kialakulását, fennmaradását és megszűnését milyen tényezőkkel magyarázza. Ezek ismerete azért is érdekli a szerzőt, mert e magyarázó elvek némelyike az iskolás korban is fennmarad sok gyermeknél, és vizsgálat tárgyává kell tenni ezek leépülésének, megszűnésének tényezőit. A 17 oksági típus között többek között szerepel a *finális*, a *mágikus* és az *artificialista okság*, és átszövi a gyermekek világmagyarázó gondolkodását egyidőben az animizmus is. PIAGET szerint a gyermeki magyarázó elvek között központi helyet foglal el az *animizmus*, amely a többi magyarázó elveket is áthatja, vagy legalább is kialakításukban szerepet játszik. Ezért a szerző e magyarázó elvek, illetve oksági típusok közül éppen az animizmust emeli ki és mutatja be részletesebben az olvasónak. Ez ismertetést PIAGETNAK „*La représentation du monde chez l'enfant*” (1947) c. műve alapján nyújtja, amelyben PIAGET a fejlődés kezdetén bizonyos „*protoplazmikus tudatot*” vélt felismerni, amelyben az „*én*” és „*nem-én*” differenciálatlanul együtt van. E kettő szétválaszthatatlanságát — PIAGET szerint — biológiai és szociális környezeti tényezők együttműködve hozzák létre, aminek következménye az animista és mágikus mentalitás. PIAGET kétféle animizmust ismert fel a kisgyermekes gondolkodásában: a *diffúz animizmust*, amely szerint a gyermek összekeveri az élot az élettellel, és a *szisztematikus animizmust*, amely szerint úgy véli, hogy az égi testek őt kísérik. A diffúz animizmus a szét nem választhatósággal magyarázható, a szisztematikus animizmus az „*introjekcióval*”. Az *introjekció* — a saját érzelmei másokba helyezése keletkezésének oka — a *gyermeki egocentrizmus*, vagyis az a tendencia, hogy a gyermek minderről feltételezi az ő személye körül való forgását. Ennek az egocentrizmusnak a következménye a *gyermeki realizmus*, amely szerint képtelen az objektívét és a szubjektívét szétválasztani.

Az animizmus szociális tényezője abból ered, hogy a kisgyermek állandóan tapasztalja — tudatosult kommunikáció nélkül — a szülők, testvérek megértését. PIAGET szerint a kisgyermek az állatokról, sőt a tárgyi dolgokról is feltételezi, hogy azok őt megértik. Összegezve — amint PIAGET írja — „*az individuális eredetű tényezők és a szociális eredetű tényezők végül is össze tevődnek egy formációban, és kialakul belőlük a gyermeki animizmus*”.

Eszerint az animizmus egyik fő oka az egocentrizmus, amely mint bűvös kör sokáig fogva tartja a gyermek gondolkodását, és később odavezeti, hogy saját elgondolásaiban akkor is hisz, ha azok ellentétbe kerülnek a tapasztalt valósággal. Így érthető, hogy a kisgyermek jó ideig a „*prelogikus*”, az oksági viszonyokkal nem számoló, vagy azokat fantáziájával magyarázó szinten marad.

A szerző bírálja PIAGET idevonatkozó elméletét, amely nem számol a felnőtt környezet nevelő hatásával, nem veszi figyelembe az iskolai oktatás világrépre kialakító hatását, sőt éppen azt keresi, hogy ezektől mentesen miként alakul a belső fejlődés eredményeként a sajátos gyermeki észjárás. Bírálataiban osztozik a szovjet pszichológusokkal, elsőként Sz. L. RUBINSTEINNEL, aki úgy véli, hogy PIAGET, „*amikor a gyermeki gondolkodást egocentrikusnak, és szintretikusnak tekint, túlságosan abszolutizálja azokat a kétségtelenül reális nehézségeket, amelyekbe a gyermek a viszonyfogalmak megértésénél ütközik.*”

DOMJÁN a dialektikus determinizmus elvére támaszkodva arra az optimista álláspontra helyezkedik, hogy ha a „*külső*” hatások alakítják, formálják a belső feltételeket, hogy ha a „*külső*” „*belsővé*” válik, akkor . . . a külső hatások céltudatos pedagógiai irányítás mellett reális irányban formálhatják a gyermek világréprejét.” (29. old.). Végül is: „*az okság megértésének fejlődése szoros kapcsolatban van az oktatás és nevelés fejlesztő hatásával.*”

E megalapozó rész után tér rá a szerző a saját vizsgálatai tárgyának és módszereinek ismertetésére, majd *eredményeinek elemzésére*.

A szerző vizsgálatai során az ált. iskola I—IV. oszt. tanulóit olyan feladathelyzetbe állította, amelybe az iskolai tanulmányaik folyamán is naponta kerülnek. Tartalmi szempontból a környezetismeret c. tantárgy körébe tartozó kérdéseket, illetve feladatokat kellett megoldaniuk. A feladatok megoldása a tanulóktól önálló gondolkodást igényelt, és megoldásuk sikerét az oksági összefüggések felismerése biztosította. A módszer — PRAGET, KELEMEN, SARDAKOV példájára — feladat elé állítás, kikérdezés. A szerző által alkalmazott módszer egyaránt biztosított lehetőséget a mennyiségi felmérésre és a megértés sajátosságainak és minőségének, valamint a fejlődésnek kimutatására.

Mind a három témakörben külön elemezte a szerző a tanulók ismereteinek jellegét, színvonalát, az oksági összefüggések megértésének sajátosságait.

Ez elemzések alapján — amely műve központi részét foglalja el — összefoglalásként közli a szerző *főbb megállapításait*, és ismerteti vizsgálatai alapján a 6—10 éves tanulók világképének pszichológiai jellemzőit, valamint az oksági összefüggések megértésének fejlődésében megnyilvánuló főbb pszichológiai tendenciákat. Ezekből emeljük ki röviden a leglényegesebbeket.

A 6—10 éves tanulók világképében — PRAGET által a korábbi életszakaszban dominánsnak mondott — animista, artificialista és finalista magyarázó elvek 8 — 30%-ban, tehát gyorsan apadónak, a IV. osztályban már csak szórányosan fordulnak elő.

Ilyen kérdésre pl.: „Mi az oka annak, hogy ősszel a fák lehullatják leveleiket?” — 400 I—IV. osztályos tanuló közül csak 22 (5,30%) adott animista jellegű választ. („Megérzik, hogy ősz közeledik”. „Készülnek a fák téli álomra”, stb.). Finalista (célokági) magyarázatot adott a tanulók 6,50%-a. A többi ilyfajta kérdésekre, mint pl.: „mi az oka, hogy télen nem zöldelnek a fák?”, „Hogyan keletkezik az eső?” — szintén nem nagy számban adtak gyermeki magyarázó elvek alapján választ.

A kapott jó eredményeknek az oka kétségtelenül az lehet, hogy a III. oszt. tananyag tartalmaz már idevonatkozó magyarázó elveket, s ha még a IV. osztályban is előfordul egy-két tanulónál animista, vagy finalista magyarázat, ez arra utal, hogy alacsony az oktatás határfoka, egyes tanulók ez elveket nem „asszimilálták”. Hazai viszonyainkra jellemző, hogy ott, ahol a gyermekek megfigyeléseit az iskolában tudományos magyarázat kísérte, alig fordul elő az ún. „gyermeki magyarázó elv”. Vagyis alsó tagozatos tanulóink könnyen megértik és magukévá teszik az objektív valóságot megvilágító tudományos magyarázó elveket is. Minthogy a szerző oktató kísérleteket is végeztetett, az elővizsgálat és útvizsgálat eredményei egybevetethők. A két vizsgálat eredményei azt mutatják, az oktató kísérletek után ugrásszerűen megjavult a helyes válaszok aránya.

A bevezető problémafelvetés alapján várhatná az olvasó, hogy a szerző vizsgálatai eredményei között azt is közli, hogy a PRAGET által a kisgyermekek gondolkodásában felismert 17 oksági viszonyból hányat és melyeket talált az alsó tagozatos tanulók válaszaiban. Sajnos, ennek a megválaszolására nem vállalkozott a szerző. „A vizsgálatainkkal kapcsolatos eredmények és tapasztalatok — írja — az adott életkoron belül nem tették lehetővé, hogy egymástól biztosan elhatárolható oksági típusokat állapítsunk meg.” (217. old.). Viszont az okság megértésének fejlődésében megállapított néhány tendenciát, amelyek igen figyelemreméltók, s amelyek így tudományosan is igazolnak korábbi pedagógiai-pszichológiai felismeréseket.

Igy pl. annak a kísérletnek alapján, amelynél a tanulóknak a jeget vízzé, a vizet gőzzé kellett alakítani, s amelynél az ok és okozat szemléletileg adottak, megállapította a szerző, hogy még az első osztályos tanulók is könnyen felismerték az oksági viszonyt. Egy másik kísérletnél azonban, amelynél egy behorpasztott ping-pong labdánál a horpadást kellett megszüntetni, a tanulók többsége ugyan megtalálta a mechanikus gyakorlati megoldást, („meleg vízbe kell tenni” — mondták), de csak a III—IV. osztályosok 13%-a tudta indokolni, hogy mi okozza a horpadás eltűnését.) „A forró víz hatására a labdában a levegő tágulása nyomja ki a horpadást” — mondták a negyedikesek.) E vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy amikor az ok a közvetlen szemlélet számára adott, viszont az okozat számára nem adott, csak a gondolkodás magasabb szintjére, az elvont gondolkodás képességére eljutott tanulók, 9—10 éves kortól tudják megoldani az ilyen szintű feladatot. Ez egy régi pszichológiai-didaktikai felismerésre utal: a gyermek gondolkodásának fejlődése a szemléletestől halad az elvont felé.

A szerző további kísérletei is azt mutatják, hogy „az I—II. oszt. tanulók elsősorban a szemlélet számára közvetlenül adott okozatfeltételeket ismerik fel. Azoknak az okoknak és feltételeknek a szükségességét, amelyek a közvetlen szemlélet számára hozzáférhetetlenek, kevésbé ismerik fel és értik meg. Az adatok azt mutatják, hogy a III—IV. osztályban a konkrét, a közvetlen szemlélet számára hozzáférhető okok és feltételek mellett jelentős számban ismerik fel és értik meg az elvontabb okozatokat és feltételeket is. A vizsgálatok eredményei szerint ez a megállapítás vonatkozik az okra is és az okozatra is.” (249. old.).

Egy másik kimutatható tendencia, hogy „a fejlődés az egyes jelenségek közt fennálló ok-

okozati összefüggések felismerésétől az egyre általánosabb törvényen alapuló oksági összefüggések megértése felé halad.” (220. old.).

További tendencia, hogy „a megértés, a tanult törvény szűk körű, egy irányú megértéstől halad a teljesebb, variáló okság megértése felé.” (222. old.).

És végül: „a megértés a térbeli és időbeli egymásutániság felismerésétől halad a valódi ok-okozati összefüggések megértése felé.”

A szerző műve végén tömören summázza főbb eredményeit. Megállapítja, hogy a korábbi életszakaszban — PIAGET szerint jellemző-gyermeki magyarázó elvek (animizmus, artificializmus, mágikus gondolkodás, finalizmus) előfordulása az alsótagozatos tanulóknál minimális. Tanulóink világképe reális, és csak a megismerés szintjében tér el a felnőttek valóságtükrözött világgképétől. Végül hangsúlyozza a szerző, hogy az iskolás gyermekek világképének alakításában az iskolai oktatás nagy szerepet tölt be, és sürgeti a tanulók önálló feladatmegoldó, az oksági összefüggéseket kereső gondolkodásra nevelésnek hatékonyabb módszereit, ezek gondosabb alkalmazását.

KISS TIHAMÉR

## AZ ISKOLA SZOCIOLÓGIAI PROBLÉMÁI

Válogatott tanulmányok. Szerkesztette *Ferge Zsuzsa és Háber Judit*.  
Budapest, 1974. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 538 oldal

Az olvasó — akár szakértője a neveléstudománynak vagy a vele határos társadalomtudományoknak, akár gyakorlója szakmánknak, az oktatás-nevelésnek, akár csak egyszerűen érdeklődik mindezek iránt — bizonyára megörült a kötet piros címlapja láttán. Amikor aztán kézbeveszi a könyvet, „pontosítania kell” „elvárásait”. Ha a nevelés vagy az oktatásügy szociológiai elemzésére számított — esetleg egy nevelésszociológiai összefoglalóra —, csalódnai fog. Ha tájékozódni akar a szociológia egyik ágának külföldi szakirodalmában, akkor nagy örömmel bukkan olyan sokat idézett (de jóval kevesebbet olvasott) nevekre, mint DURKHEIM, BOURDIEU, B. BERNSTEIN, BLONSKIJ vagy SZCZEPANSKI.

Az MTA Szociológiai Intézetének munkatársai mindenképp korszerű vállalkozásba fogtak, amikor elhatározták, hogy fölkatadják azoknak a társadalomtudósoknak, szociológiai kutatóknak, pedagógusoknak az írásait, akik az iskolát, az oktatás-nevelést, illetve az oktatásügyet a társadalom perspektívájából nézik. A kötet nem más, mint a legtöbbet mondó szerzők, a legjellemzőbb szövegrészek, a legégetőbb problémák kiválogatása és rendszerbe fűzése. A témára vonatkozó könyveink száma ilyenformán egy modern szempontú „olvasókönyvvel” gyarapodott.

De vajon mit is jelent ez a szaknyelvi metafora: „a társadalom perspektívájából” nézni az iskolát? Ez az a kérdés, amelyre sem a szociológusok, sem a pedagógusok nem adtak még egyértelmű választ. Egyfelől leszögezhetjük, hogy a nevelésnek minden korban történeti és osztályjellege van (nevelésméleti összefoglalóink hangsúlyozzák is); és ez a marxista álláspont éppen azért érvényesíthető valamennyi nevelési jelenségre, mert eléggé általános. Másfelől hozzátelhetjük: a legkülönbözőbb szakszociológiáknak van érvényes mondanivalójuk az iskoláról, az oktató-nevelő munka világáról. (Igazolják az utóbbi esztendőik magyar nyelvű szakszociológiai monográfiái vagy válogatásai, mint pl. az *Ifjúságszociológia*, a *Katonaszociológia*, a *Sport-szociológia*, a *deviáns viselkedés szociológiája* vagy *Ossowska Erkölcpszociológiája*.) Csakhogy ez a mondanivaló — e szakszociológiai „hozzátenni valók” — töredékesek, sehogyan sem mutatnak egy irányba. Vagyis *egyelőre nem rendelkezünk még marxista kiindulópontú nevelésszociológiai koncepcióval*.

Bizonyára ez az oka, hogy a szerkesztők rövid bevezetőjükben is jelzik: „A gyűjtemény egységességét . . . nem formális szempontok biztosítják, nem az, hogy mereven ragaszkodtunk volna valamilyen alig körvonalazott és semmiképpen sem kikristályosodott »iskolaszociológia« határainak betartásához, hanem az, hogy az iskolára vonatkozó, társadalmi érdekű és nagy társadalmi összefüggéseket figyelembe vevő, saját mai helyzetünk szempontjából is lényeges szociológiai tanulmányokat igyekeztünk hozzáférhetővé tenni” (11. old.). Ehhez kommentárként csak annyit: nem szabad, hogy az „iskola” szó megtévesszen bennünket. A szerkesztők — a hazai szociológiai—nevelésszociológiai gyakorlatnak megfelelően (s itt ne vitassuk e gyakorlatot, bár volna vele vitatkozni való) — „iskolán” rendszerint az oktatásügy egészét értik, vagy legalábbis az oktatási rendszert a maga teljességében. *A válogatás tehát főként azokat a szövegeket részesítette előnyben, amelyek az oktatásügynek a társadalom szerkezetében vagy a társadalom folyamataiban betöltött szerepével foglalkoznak.*