

A PEDAGÓGIAI CÉLRENDSZER SZERKEZETE ÉS  
A KÖZNEVELÉS FEJLESZTÉSE

A pedagógiai célrendszer struktúrájának feltárását az teszi napjainkban különösen aktuálissá, hogy a köznevelés tartalmi és szerkezeti továbbfejlesztése permanens, gyakorlati szükségletté vált. A fejlesztés módozatainak kidolgozása nagy jelentőségű, összetársadalmi horderejű feladat, melyet felelősségteljesen csak helyesen felismert és kitűzött célrendszer alapján lehet megoldani.

*A célkitűzés a tervszerű fejlesztés legtudatosabb mozzanata*, melynek a társadalom objektív igényeit, fejlesztési tendenciáit és a szubjektív elvárásokat a lehetőségekhez mérten egyaránt figyelembe kell vennie. Gyakran úgy tűnik, hogy a célok kitűzéséhez nem kell más, mint ötletdús, színes fantázia. Pedig a reális, orientáló vagy szabályozóképes célrendszer létrehozásának folyamatában állandó figyelemmel kell lennünk az objektív determinánsokra.

Mivel a tudat sohasem képes totálisan tükrözni és szabályozni a létet, mindig számolhatunk számunkra ismeretlen determinánsokkal és a rájuk épülő látens szabályozó rendszerek működésével is. Ilyen jellegű rendszerek vannak és állandóan keletkeznek. Teljes mértékű feltárásukat nem csupán a tudat korlátai, hanem a lét dialektikus természete is akadályozza. Mire bizonyos struktúrákat feltárunk, újak keletkeznek.

Emellett permanensen folyik a tudatos tevékenység objektívalódása is. A tudatosan átgondolt és létrehozott célstruktúrák végső soron objektív rendszerekké épülnek, melyeket részben tudatunkon és akaratainkon kívüli törvényszerűségek mozgatnak.

A pedagógiai célrendszer elemzése, feltárása tehát nem nélkülözheti az ontológiai szempontokat sem. Mivel a pedagógiai cél- és tevékenységrendszer szerves része az összetársadalmi cél- és tevékenységrendszernek, eredményesen csak azzal összefüggésben, egységes fejlődési folyamatként vizsgálható.

Az objektív determinánsok jelentőségének hangsúlyozásával a pedagógiai tervezés társadalmi felelősségére szerettem volna felhívni a figyelmet. Ha számolunk azzal, hogy a pedagógiai valóságot felismerő, tükröző és szabályozó tudat csak úgy láthatja el eredményesen funkcióit, hogy már a célkitűzés folyamatában számol az objektív tényezők jelentőségével, akkor csökkentjük a működés közben szükséges javítások, változtatások valószínűségét. Bár a kisebb-nagyobb változtatások sohasem kerülhetők el, a túlságosan gyakori totális korrekciók mindig nagy társadalmi gazdasági és tudományos erőfeszítést igényelnek, mellyel az eredmény nem mindig áll egyenes arányban. Az objektív fejlődéstörvényekkel és a reális lehetőségekkel egyaránt számoló célkitűzések hosszú távon csökkenthetik a hibás tervezésből fakadó módosítások szükségességét.

Lehetetlen feladatra vállalkoznék, ha rövid előadásom keretében a pedagógiai célrendszert a maga teljességében, bonyolultságában, mindenoldalú társadalmi-történeti viszonyrendszerében kívánnám kibontani. Nem is ezt tekintem feladatomnak, hanem egy, *a köznevelés fejlesztése szempontjából hasznosítható*, jelen ismereteink alapján legalább körvonalaiiban tudatosítható célrendszer szerkezetének vázolását.

A pedagógiai célrendszer szerkezete – véleményem szerint – a jelen fejlődési szakaszban három világosan elkülöníthető szintre osztható. Ezek a szintek objektíve komplex és oszthatatlan rendszert alkotnak, tudatosan azonban nem számolunk összefüggéseikkel és tervező munkánkat a különböző szintekre vonatkozóan egymástól függetlenül, minden összehangolás nélkül végezzük. Ennek következtében elszigetelt területeken tudatos kutatómunka folyik, de a közöttük létrejövő kapcsolatok egyelőre spontánul, esetlegesen alakulnak.

A köznevelés fejlesztését segítő egységes célrendszer kialakításához nemcsak az egyes – ma még egymástól függetlenül kutatott – szintek közelítésére és az egész célrendszer totális működésének feltárására, elemzésére lenne szükség. Még nem tudatosítottuk megfelelően a különböző szintek eltérő kutatási feladatait, tárgyát, adekvát metodikáját sem, ezért nem tartjuk evidensnek létjogosultságukat. A továbbiakban erről szeretnék beszélni a köznevelés fejlesztésének aspektusából.

A pedagógiai célrendszert legmagasabb absztrakciós szinten a *nevelésfilozófia* elemzi. A pedagógia belső öntudatra ébredése szoros kapcsolatban van a vele szemben támasztott növekvő mértékű osztálytársadalmi igényekkel. Ahhoz, hogy a fejlett szocialista társadalomban a pedagógia a legszélesebb értelemben véve hozzájáruljon a fejlődéshez, ismernie kell saját értékét, jelentőségét, társadalmi funkcióját. Az általánosításnak ilyen foka már nem a hagyományos értelemben vett pedagógiára, hanem a filozófiára jellemző. A konkrét tartalmaktól való elvonatkoztatás lehetővé teszi ezen a területen is az *általánosan ható, objektív törvényszerűségeket feltárását*. A legszélesebb, leglényegesebb összefüggéseknek, az objektív és szubjektív determinánsoknak magas absztrakciós szintű vizsgálata a nevelési folyamatgyakorlat aspektusából biztonságossá, megalapozottá teheti a ráépülő és beleépülő pedagógiai célrendszer felismerését, illetve meghatározását.

A nevelésfilozófia magas absztrakciós szintjéből, a konkrét nevelési tartalmaktól és gyakorlattól való viszonylag jelentős távolságából következik, hogy az általa feltárt és megfogalmazott célrendszer nem alkalmas a nevelés közvetlen regulációjára, tehát a köznevelés valóságos fejlesztését sem közvetlenül, hanem csak közvetetten képes szolgálni. Ez olyan tény, amely nem a kutató szubjektív szándékától, hanem a kutatás tárgyának objektív természetétől függ.

Irreálisnak tekinthetők tehát az olyan jellegű elvárások, amelyek a nevelésfilozófiát a köznevelés közvetlen szolgálatába kívánnák állítani. Ezek a kutatások alapozó jellegűek, a legszélesebb, leglényegesebb összefüggések tisztázásával adnak támpontokat a köznevelés fejlesztéséhez közvetlenül is hozzájáruló elméleti kutatásokhoz.

A köznevelés gyakorlati fejlesztését legközvetlenebbül a *konkrét céltaxonómiák* segítik. A vonatkozó kutatások központjában részletesen kidolgozott, *operacionalizált cél-, feladat- és követelményrendszerek* állanak. A konkrét pedagógiai taxonómiák meghatározott oktatási-nevelési tartalmakat foglalnak magukban, melyek funkcióik szerint közvetlenül részt vesznek a nevelési gyakorlat regulációjában.

Ehhez a szinthez tartoznak a különböző szaktantervek és nevelési tervek, az órán és az iskolán kívüli nevelés tervei. De ide számítjuk például az úttörő és az ifjúsági szervezetek (valamint a művelődési házak vonatkozó) elvi programjait is.

A taxonómiák speciális szempontból az oktató-nevelőmunka egészére vonatkoznak. A bennük kifejeződő célok, feladatok és követelmények szabályozzák a szervezett iskolai személyiségformálás egész gyakorlatát és lehetőség szerint az iskolán kívüli személyiség-alakulás hozzáférhető területeit is.

Az egyes különálló tantervek azonban nem tartalmazhatják a tanuló fejlesztésének teljes programját. Az azonos iskolatípusra vonatkozó tantervi céltaxonómiák csak úgy láthatják el szabályozó szerepüket, ha egységnek tekintjük azokat. Ezért nemcsak a tantervek készítőinek, hanem a gyakorló tanároknak is ismerniük kell a tanulóikra vonatkozó teljes céltaxonómiai rendszert.

Ez a rendszer megbízhatóan mutatja, hogy a társadalom fejlődésének konkrét szaka-szaiban milyen személyiségtípust tart a pedagógia kialakíthatónak, illetve ideálisnak, milyen tevékenységi formák, magatartástípusok és tudattartalmak kerülnek előtérbe. A társadalom fejlettségi foka és az aktuális céltaxonómiák közötti harmónia előbb-utóbb természetesen megbomlik. Ez az iskola mostanában gyakran emlegetett „funkció-zavaraiban” fejeződik ki. Minél gyorsabb a fejlődés üteme, a diszharmonia annál hamarabb következik be. Az optimális szabályozás tehát a taxonómiák szintjén a jövőben valószínűleg permanens korrekciót igényel. A tantervek rugalmasabb kezelése is elejét veheti a társadalom és a pedagógia fejlettsége közötti antagonizmusok kialakulásának.

Ahhoz, hogy a konkrét céltaxonómiák társadalmi méretekben helyes és a fejlődési tendenciákat optimális mértékben figyelembe vevő cél- feladat- és követelményrendszerre összegeződhesse, szélesebb elméleti alapokra kell támaszkodniuk.

Olyan elméleti kutatási eredményekre lenne ehhez szükség, melyek a konkrét taxonó-miáknál szélesebben, átfogóbban és ilyen értelemben magasabb absztrakciós szinten, a nevelés totális szükségleteit és lehetőségeit számbavéve, ugyanakkor a valóság konkrét szükségleteinek megfelelően dolgoznák ki a köznevelés fejlesztését direkt módon is segítő társadalmilag determinált tartalmi struktúrákat, regulációképes értékrendszereket.

Mint már említettem a nevelésfilozófia ilyen viszonylag konkrét jellegű gyakorlati igények kielégítésére közvetlenül nem alkalmas. Létezik tehát egy középső, közvetítő, ugyanakkor tárgya, módszerei, funkciója szempontjából önálló elméleti szint és neki megfelelő célsztruktúra. Ezt a szintet filozófiai szakkifejezéssel élve a „különőség rangja” illeti meg. Megfelelő terminus technicus híján az ide sorolható elméleteket és cél-struktúrákat középszintűeknek nevezem.

A középszintű pedagógiai elméletek nem az emberi társadalom teljes fejlődési folyama-tában, hanem meghatározott történeti-társadalmi feltételek között vizsgálják a nevelés funkcióját, ösztársadalmi szerepét és jelentőségét, a társadalom jellegéből fakadó értékrendszerek tartalmi és pedagógiai vonatkozásait, valamint az adott fejlődési korszak konkrét szükségleteinek megfelelő cél- és feladatstruktúrákat.

A középszintű elméleti kutatások keretében megfogalmazott célrendszert a nevelés tartalmihoz fűződő szoros kapcsolat, ugyanakkor általánosítható, kiterjeszhető teore-tikus megállapítások, összefüggések, törvényszerűségek jellemzik. Különös helyzetük miatt ezek a kutatások dolgoznak a legkomplexebb metodikával, egyaránt alkalmaznak

teoretikus, empirikus, kísérleti és értékelő módszereket. Ha leszakítjuk őket az empiria és a kísérlet talajáról, elvesztik lételemüket: a gyakorlattól való szoros kapcsolatot, s így képtelenné válnak a köznevelés közvetlen segítségével. Ha viszont a konkrét iskolai munka vagy az empiria talajába ragadnak, akkor nem képesek általánosan érvényes teoretikus következtetések levonására és így a köznevelést speciális aspektusból szélesen átfogó tantervelméleti szint alá süllyednek.

A kívánatos egyensúly fenntartása mellett viszont meglehetősen elméleti biztonsággal körvonalazható egy pozitív tartalmi rendszeren nyugvó, szabályozóképes, vagyis a köznevelés aktuális és távlati fejlesztése szempontjából egyaránt igényelt célstruktúra.

A társadalmi-történelmi determináció ezen a kutatási szinten elsősorban a világnézeti-ideológiai-erkölcsi-politikai értékek központi, meghatározó szerepében fejeződik ki. A társadalmi viszonyok jellegével és fejlettségi fokával szorosan összefüggő értékrendszerek áthatják, meghatározott tartalommal töltik meg a pedagógiát. A konkrét társadalmi tartalmak célokká, célstruktúrákká szerveződve részt vesznek a szervezett oktató-nevelőmunka egészének regulációjában.

A világnézeti, erkölcsi, politika értékek a személyiség társadalmi elkötelezettségének formálásában fejeződnék ki. A személyiség a fejlett szocializmus időszakában a közép-szintű elméleti kutatások kardinális pontja.

Az egyén fejlesztését csaknem minden pedagógiai irányzat célul tűzi és tűzte ki, hiszen jellegét tekintve ez a központi feladata. Az egyén társadalmi jelentősége, közéleti lehetőségei azonban a különböző társadalmi viszonyok között nagyon eltérőek voltak. Fejlődésünk mostani szakaszában nyílik az első történelmi lehetőség arra, hogy az iskolai személyiségformálás társadalmi rangra emelkedjék és ilyen szempontból is centrális szerepet töltsön be.

A szocialista rendszerek fejlődésének kezdeti szakaszában idealisztikus törekvés lett volna a személyiség fejlesztésének előtérbe állítása, hiszen mindenekelőtt az objektív gazdasági, politikai törvényszerűségek érvényesülését kellett segíteni, megszilárdítva a munkásosztály vezető szerepét. A fejlett szocializmus időszakában azonban objektív folyamataink tervezése és végrehajtása elképzelhetetlen a pozitív társadalmi tudatosság jelentőségének növelése, a szocialista típusú személyiség kialakítása nélkül. A fejlődés objektív szükségletei irányították tehát a társadalom és a szervezett oktatás-nevelés figyelmét a szubjektumra, a személyiségre.

Ennek következtében pedagógiai alapcélunk ösztársadalmi célkitűzéssé is vált. A kívánt személyiségtípus reális jellemzőit most már direkt módon határozzák meg a társadalmi fejlődés szükségletei. Pedagógiánk központjában tehát *nem általában a személyiségformálás, hanem a szocialista típusú személyiség kialakítása és fejlesztése áll.*

Ahhoz azonban, hogy ez a személyiségtípus pedagógiai alapcélként funkcionálhasson, tudományos elméleti igényű kutatásokat kell végezni az adekvát marxista alapú pedagógiai személyiségelmélet körében. Koncepcionális jelentőségű teoretikus, ugyanakkor a köznevelés fejlesztéséhez közvetlenül is hozzájáruló kutatásokra gondolok.

A pedagógiai célrendszer alapszerkezete tehát – véleményem szerint – hármas felépítésű. A felosztás alapja, mint az elmondottakból kitűnt, *a köznevelés eleven valóságához mért távolság, a konkrét nevelési tartalmakhoz való viszony és a pedagógiai gyakorlat regulációjában való közvetlen, illetve közvetett részvétel.*

A pedagógiai gyakorlathoz legközelebb álló *céltaxonómiák* konkrét cél-, feladat- és követelményrendszerekbe foglalt világos tartalmak kidolgozásával szolgálják az oktató-nevelőmunka közvetlen regulációját. Célstruktúrájuk tehát direkt módon járul hozzá a köznevelés fejlesztéséhez.

A *középszintű pedagógiai elméletek* és a belőlük fakadó célstruktúra a konkrét társadalom jellegének, feltételeinek és fejlődési tendenciáinak megfelelő nevelési tartalmak, értékrendszerek és ideálok elemzésével közvetlenül, az adott társadalom fejlődési szakaszára vonatkozó pedagógiai törvényszerűségek feltárásával pedig közvetve járulnak hozzá a nevelési gyakorlat regulációjához.

A *nevelésfilozófia* a társadalmi fejlődés egészére érvényes pedagógiai törvényszerűségek, összefüggések, kategóriák feltárásával és teoretikus analizisével a középszintű elméleteket közvetlenül a köznevelés aktuális fejlődését pedig közvetve segíti.

Mivel a három szint azonos rendszer része, természetesen közös vonásokat is mutat. Az alapvető megegyezés mindenekelőtt genézisükben keresendő, mivel eltérő absztrakciós színvonalon ugyan, de egyaránt az *össztársadalmi objektív pedagógiai gyakorlat* talaján keletkeztek és csak ezen a talajon érthetők meg. Jellege szerint mindegyik szint *elméleti*, különben nem volna regulációképes. Közös jellemzőjük az is, hogy általános vagy speciális aspektusból *teljesen*, totálisan fedik az aktuális köznevelés gyakorlatát, annak tehát nem részterületei.

A hármas szerkezet karakterisztikus vázolója természetesen nem jelenti különböző alrendszerek, illetve közvetítő rendszerek tagadását. Ezekre azonban az idő rövideje és a kifejtés tisztább logikája miatt nem térnek ki.

Talán felesleges külön is hangsúlyoznom, hiszen a fentiekből világosan kitűnik, hogy a célstruktúra egészen belül *valamennyi szint folyamatos és arányos fejlesztése lenne optimális*. Rendkívül károsan hat a köznevelés fejlesztésére, hogy hol egyik, hol másik szint fejlesztésének létjogosultságát vagy adekvát módszer- és eszköztárát kétségbe vonják.

Ez nem tipikusan magyar jelenség. A kommunista nevelés szakértőinek budapesti nemzetközi konferenciáján az elmondottakkal érintkező témakörben kerekasztal-konferenciát vezettem. Az ott kibontakozó heves vita tárgya éppen a különböző elméleti szintek művelésének lehetősége, illetve létjogosultsága volt a pedagógiai kutatásokban. Az NDK képviselői tagadták azt, hogy a pedagógia képes lenne törvényszerűségek feltárására. Szerintük a nevelélmélet funkciója nem is ez, hanem a gyakorlat közvetlen, praktikus segítése. A lengyel küldöttek közel álltak ehhez a *felfogáshoz*, de a német állásponttól eltérően a pedagógia normatív funkciójára hivatkozva, annak fejlődését a jövőbe helyezték, negligálva a jelen társadalmi-pedagógiai valóságához fűződő elméleti kutatások jelentőségét. A szovjet résztvevő vitába szállt az említett véleményekkel és erőteljesen aláhúzta a pedagógia törvényfeltáró funkciójának jelentőségét a köznevelés fejlesztése szempontjából. Egyben hangsúlyozta a jelen és a jövő dialektikus egységben való kezelésének fontosságát. Központi feladatnak viszont a jelen történelmi időszakban az általam középszintűnek nevezett elméleti kutatások erősítését tartotta. A bulgár szakértő ehhez a véleményhez csatlakozott, míg a cseh és a szlovák küldött a törvényfeltáró funkció elismerése mellett különböző elméleti szintek arányos fejlesztésével értett egyet.

Bár a szocialista szakértők nézeteinek tisztázása és közelítése nemzetközi szempontból nagyon jelentős, az adott problémát nemzetközi fórumon nem lehet megoldani. A különböző szintek kidolgozottsága, előtérbe kerülése ugyanis erősen függ a nemzeti pedagógiák elméletének és gyakorlatának fejlettségi fokától, az eltérő történeti-társadalmi feltételektől, hagyományoktól, feladatoktól.

Véleményem szerint mai magyarországi viszonyaink a vonatkozó elméleti kutatások alapján lehetőséget adnak egy olyan megfelelően strukturált, arányosan fejlesztett pedagógiai célrendszer kidolgozásának megkezdésére, amelyet nemzetközi méretekben is előremutatónak lehet tekinteni.