

HUNYADY GYÖRGYNÉ, VASTAGH ZOLTÁN
A PEDAGÓGIA INTERDISZCIPLINÁRIS KAPCSOLATAI*

A pedagógia nem az egyedüli a társadalomtudományok között, amelyben az elmúlt évtized során egyre erőteljesebben és gyümölcsözőbben jelentkezik a más diszciplínákkal való együttműködés igénye. Bármerre tekintünk azt látjuk, hogy a hagyományos elkülönülő tudományágak közös feladatokra vállalkoznak, fogalmaikat és kutatástechnikai eszközeiket egyeztetik, egyesítik, szempontrendszerüket egymáséival kiegészítve teljesebb valóság-feltárássra törekednek.

A nagyobb tradíciókkal rendelkező történettudomány például az ismeretelméleti és történetfilozófiai tudatosság mellett újabban szociológiai struktúrák feltárássán fáradozik, pszichológiai szempontokat igyekszik érvényesíteni, a néprajz ismeretanyagából is bőven merít. A pszichológia a szociológiától a nyelvészetten át a filozófiáig a diszciplínák egész sorával ötvöződik, közösen művelt területeket alakít ki szakmai feladatainak differenciáltabb megoldása érdekében.

Az interdiszciplinaritás ma korszerű célkitűzés, általános tudományos igény és fejlődéstendencia, sokakat megmozgató jelszó. Az interdiszciplinaritás, a tudományok közötti együttműködés intézményesedett is, a szakmai-akadémiai testületek mellett az utóbbi években sokasodni kezdtek a problémabizottságok, komplex munkacsoportok, koordinációs tématanácsok. Kétségtelen, hogy némi divatszerűség, a tudományfejlődés szempontjából külsődleges tényezők szerepe is kimutatható a kutatások jellegének ilyen változásában, a szervezési formák ezen átalakulásában. Pusztán külsődleges elemekből azonban mégsem magyarázhatnánk meg ezt, a tudományok fejlődésének bizonyos mértékig új, jellegzetes fejleményét.

Messzire vezetne a tudományágak közötti kapcsolatok történeti változásának elemzése. Itt csak egy-két aspektus érintőlegesen bemutatására vállalkozhatunk. Az egyik sarkalló tényező a tudomány és a gyakorlat viszonyának történeti változása, a gyakorlatra-orientált tudományosság előtérbe kerülése. A problémákkal vívódó gyakorlat segítségére akkor és úgy siethet a tudományos megismerés, ha a problémakörre vonatkozó tudást nem egy-egy immanensen jelentkező absztrakciós szempont alapján különválasztva rendezi el, hanem lehetőleg – ahogyan az életben is felvetődik – konkrét módon egyesíti, egymásra vonatkoztatja, összeépíti. A társadalomalakító politikai, gazdaságirányítási, közművelődési s ezen belül a köznevelési gyakorlat a társadalomra s az emberre vonatkozó tudás megszerzésének és elrendezésének mind összetettebb, mind teljesebb útját-módját köve-

*A tanulmányt az MTA Pedagógiai Bizottsága 1978. január 27-i ülésén megvitatta.

teli meg.¹ Megkockáztathatjuk azt az állítást, hogy a gyakorlathoz közelebb álló, gyakorlatra orientált tudományokban eleve nagyobb a más tudományágakkal való együttműködés, az azokra való támaszkodás készsége, mint a sajátos „belső” logika szerint építkező, lényegileg ismeretfelhalmozó, egy absztrakciós szempontot töretlenül érvényesítő diszciplinákban.

A tudományágak együttműködésének másik tényezője alighanem az, hogy a valóság képe, a fogalmi absztrakcióval szétmetszett jelenségek, tendenciák összefüggése magának a tudományos megismerésnek a nyomán mind összetettebbé válik, teljesebbé lesz. Ennek a tudományos ismeretek és eljárások történeti halmozódásával együttjáró fejlődésnek a menetében nagy lendületet ad az átfogó társadalomképet, történelemfelfogást nyújtó marxizmus és mind szélesebb körű hatása a társadalom-tudományokban.

Az említett két tényezőtől sem függetlenül a tudományos műhelyek száma, méretei, kölcsönviszonyaik gyökeres változáson mentek át a tudományos tevékenység „kisipari” jellegét jórészt a „nagyüzemi” jelleg váltotta fel a társadalomtudományokban is, hovatovább a pedagógiában is. A tantárgyakra s a szakokra szerveződő, települő „katedra” tudományosságot a létszámban, anyagi eszközökben és kutatási tematikában gazdagabb kutató bázisok működése egészíti ki. Ez árnyaltabb feladatmegosztást, s ugyanakkor az egyes tudományterületek és részproblémák integrációt kívánó és feltételező kollektív birtokbavételét segíti elő. A kutató és vizsgálatának tárgya más viszonyban áll, mint korábban: egy kutatóközösség tagjaként nem igen van módja valamely tárgykört „kisajátítani”, legfeljebb egy sajátos szempontot érvényesíthet az együttesen kutatott tárgykör tanulmányozásakor, olyan aspektust, amely jól kiegészítheti a kutatótársak megközelítésmódját. Ez a helyzet, ez a hangsúlyeltolódás a diszciplinák merev elhatárolása helyett több, érintkező diszciplina összekapcsolásának kifejezetten kedvez.

Még mindig általánosságban szólva az interdiszciplinaritásról feltehetjük azt a kérdést is, hogy milyen előnyökkel kecsegtet illetve milyen kockázattal jár a tudományközi együttműködés. Az előny egyértelmű: a kimetszett absztrakcióktól a szempontokat komplex módon egyesítő, több eszköztárat felhasználó, átfogó fogalmi rendszert ígérő tudományközi érintkezés vezethet el konkrét, sokoldalú társadalom-ismerethez. A negatívum veszélye alighanem kettős. Egyfelől az elmélyült szakszerűség követelményei kevésbé határozottak, egyértelműek, mint egy meghatározott diszciplina keretei között. Más tudományágokról, korszerű törekvéseikről, eredményeikről és perspektíváikról értelemszerűen ki-ki kevesebbet tud, mint saját szakterületéről. Ennek megfelelően a tudományos publicisztika közvetítése még akár bizonyos értelemben torzító elemeket is lophat be a kiépülő szakmaközi kapcsolatokba; a kérdésfeltevések és eredmények megítélését a divatszűrés külsődleges körülményei befolyásolják; a várakozásokban és a megítélésben a naivitás, sőt még a dilettantizmus veszélyét sem könnyű teljesen kiiktatni. Másfelől a problémakörre vonatkozó eredmények elméleti integrációjában illetve az ehhez

¹ A. M. Arsenyev, F. F. Koroljov: A marxista-leninista pedagógia metodológiai problémái. A neveléstudomány módszertana. Bp. 1974.; Gáspár László: A köznevelési rendszer fejlesztési lehetőségeiről. Bp. 1977. PKCs Neveléstudományi Közlemények. 1. sz. 5–25.; Kiss Árpád: A neveléstudományi kutatás interdiszciplináris jellege. Tanulmányok a neveléstudományok köréből 1972. Bp. 1973. 135–265.; Nagy Sándor: Vizsgálatok „A pedagógia időszerű tudományelméleti kérdései” című téma körében. Magyar Pedagógia 1976. 189–199.

vezető út, stratégia megválasztásában újszerű rendezetlenség, hangsúlybeli bizonytalanság is jelentkezhet: az érintkező diszciplínák ötvözésének arányai, az összekapcsolásban bennerejlő „erőviszonyok” messzemenően kihatnak az együttműködés hatékonyságára, eredményeinek kevésbé vagy inkább gyümölcsöző természetére.

Kiragadott példaként említhetjük itt a szociológiát, mely esetében – természetesen nem véletlenül, hanem megfelelő ideológikus kontextusban – a pszichológiával való összefonódás hosszú tudománytörténeti korszakra jellemző gondolati lejtőnek bizonyult, míg a szociológiai szempontokat is érvényesítő pszichológiai kutatás, tehát egy más kombináció számos figyelemreméltó eredményt ért el s a marxista társadalomtudományi kutatás keretében is fontos helyre tarthat igényt.

Az említett buktatók elkerülése érdekében minden bizonnyal nagy szükség van a tudományközi kommunikáció további javítására, sajátos „kettős”, „hármás” műveltségű mediátorok kiképzésére, az egyes határtudományi szakterületek művelésére. Továbbá fokozott kutatás-metodológiai tudatosságra van szükség, az interdiszciplináris kutatási stratégia átgondoltabb s körültekintő megválasztására, az elemzési szempontok és szintek árnyalt elkülönítésére összekapcsolásuk, egymásra rétegződésük minden konkrét esetében.²

A pedagógia lényegét tekintve a társadalmi gyakorlat egy fontos területének, a nevelésnek az elmélete, s így saját tárgya, önállósága aligha vitatható.³ Gondolatrendszere – amint ez közismert – több diszciplínára épít, ezekből merít. Éppen ezért elgondolkodtató az a – szakmai vitákban, beszélgetésekben fel-felbukkanó – álláspont, hogy a neveléstudományban tulajdonképpen különböző diszciplínák egyesülnek egy komplexummá, a pedagógia ebből a szempontból tudományágak közötti képződmény, azok sajátos összekapcsolódása egy tudományággá. Ez feltehetően így van, bizonyos azonban, hogy a nevelési cél, feladat, a nevelési szituáció és a nevelési folyamat – mind olyan konkrét körülmények, amelyek kétségtelenül sajátos minőséget adnak más tudományok gondolati és módszertani eredményeinek, s biztosítják a pedagógia tudományrendszertani önállóságát.⁴

Alapvető fontosságúnak tartjuk tehát, hogy a neveléstudomány legyen képes magába ötvözni a tárgyára vonatkozó, de más tudományokban született eredményeit, még akkor is, hogy ha ez a fajta interdiszciplinaritás könnyen a tudomány belső rendszerének kényszerű átrendeződéséhez vezethet.

A neveléstudomány struktúrállodásához, belső építkezéséhez felhasználható lehetőségeket kínál pl. a kommunikáció- és a rendszerkutatás. Mindkét vonatkozásban egyre gazdagabb tapasztalat halmozódik fel. D. O. *Barnlund* elméletét említhetjük például, aki régebbi, elsősorban tanuláspszichológiai kutatásokra építve felvázolja a kommunikáció „tranzakciós modelljét”.⁵ Maga a szerző sem tartja ezt a modellt véglegesnek, a próbálkozás tanulsága azonban az, hogy a rendkívül bonyolult kommunikációs helyzet és a benne megvalósuló közlési folyamatok dinamikája egysége elvi struktúrában, koncepcióban is megközelíthető. A modell újabbak alkotására készlet, s mindenképpen igényli a pedagógiai hatásfolyamatok, mint kommunikációs struktúrák kísérleti elemzését is.

²*M. A. Danyilov*: Általános tudományelmélet és a pedagógia módszertana. A neveléstudomány módszertana. Bp. 1974.

³*Nagy Sándor*: A pedagógia tárgyának jelenkori problematikája. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1971. Bp. 1972. 161–191.

⁴*Szarka József*: A nevelési tapasztalat. Bp. 1971.

⁵*D. C. Barnlund*: A kommunikatív jelenség. Bp. 1977.

A rendszerelmélet ma még meglehetősen körvonalazatlan, kialakulóban lévő tudományág. C. W. Churchman elméletére azért utalunk témánkkal összefüggésben, mert a társadalmi valóságra vonatkozó különböző tudományos tapasztalatok egyeztetésére ösztönöz.⁶ A hazai kezdeményezések között elsősorban a rendszerszemléletű szervezetkutatás érdemel figyelmet. Ezek problémacentrikus közelítő stratégiák alkotását teszik lehetővé, amelyek nagymértékben elősegíthetik a köznevelés fejlesztésére vonatkozó közoktatási döntések megalapozását.⁷

Azt, hogy ez az integrálási folyamat milyen sikeresen és milyen mélységekben történik meg, nehéz megítélni. Valószínűleg külön-külön kellene a pedagógia egyes részterületeit elemezni, s az is valószínű, hogy indokolatlanul nagy egyenlőtlenségeket találunk. Azt gondoljuk például, kevésbé megnyugtató a filozófia és a neveléstudomány egyes területeinek kapcsolata; vagy pl. fontosnak tartanánk a szociálpszichológia eredményeinek, nézőpontjainak általánosabb (a közösségi nevelés elméletén, kutatásán) túlmenő érvényesülését is.

Mindezzel együtt s egyszerre fontos hangsúlyozni azt is, hogy a pedagógia – mint belsőleg összerendezett gondolatrendszer – az általa kiaknázott, kiaknázandó határos tudományágakkal, e stúdiumokra visszaható termékeny kapcsolatba lép, s ezeknek az interdiszciplináris kapcsolatoknak a jegyében egy sor „határterület” övezi, mint pl. a pedagógiai pszichológia, a nevelésszociológia. Újabban felbukkant a pedagógiai szociálpszichológia is.⁸ (Úgy tűnik, az utóbbi övekben szaporodnak az ilyen „kötőjeles” tudományok, ezek törekednek a pedagógia és más tudományok határán jelentkező tapasztalati anyagot most már a pedagógia rendszerébe integrálni.⁹

A pedagógia interdiszciplináris kapcsolatai kettős arculatú határtudományok kialakulására vezetnek. Ezekben a sajátos pedagógiai szempontot s egy-egy, vagy több diszciplínáét összekapcsolják a kutatók. A kettős arculaton azt értjük, hogy a szempontok összekapcsolása minden konkrét kutatás esetében, végső soron minden határterület összképében is kétféle lehet: dominálhat a pedagógiai szempont vagy nagyobb hangsúlyt kaphat (pedagógiai feltételek között, közegeben) a határos tudomány elemzési szempontja.

Vegyük például a pedagógia és a szociológia kapcsolatát: vizsgálatonként előre látható, sőt megtervezendő, hogy a pedagógiai közegben folyó, szociológiai fogalomrendszerre és eszköztárra építő kutatás elsősorban majd a neveléstudományt, a nevelési feltételek jobb megismerését segíti-e, vagy pedig

⁶ C. W. Churchman: Rendszerelmélet. Bp. 1974.

⁷ Inkei Péter, Kozma Tamás: Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében. Bp. 1977.

⁸ Itt csupán példákat említünk: Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Bp. 1966.: Ferge Zsuzsa, Háber Judit (szerk.): Az iskola szociológiai problémái. Bp. 1974.: Pataki Ferenc: Nevelésügyünk és a szociológia. Társadalmi Szemle 1968. 1. szám; Pataki Ferenc (szerk.): Pedagógiai szociálpszichológia. Bp. 1976.

⁹ Ezt a dinamikus folyamatot jól megfigyelhetjük az alábbi témával összefüggésben. A társtudományok egyre intenzívebben kutatják az interperszonális kommunikációt. Ez eleve feltételezi a pszichológia és a szociológia alkotó egymásra épülését. I. Kon ezzel kapcsolatos alábbi gondolatmenete részben találkozik pedagógiai törekvéseinkkel, részben koncentráltabb együttműködésre inspirál: „A magasan fejlett érzéskultúra az együttérzésre és az őszinte megnyilvánulásra való képesség, valamint a személyiség kapcsolatteremtő képességeinek egésze legalább olyan mérvű nevelői erőfeszítést igényel, mint a munkaszeretet, a fegyelmhezesség, a társadalmi kötelességtudat kialakítása. Ezeknek a sajátosságoknak és az alapjukat képező pszichológiai törvényszerűségeknek a tanulmányozása még csak most kezdődik, és jelenleg ez a modern pszichológia egyik legfontosabb feladata.” (I. Kon: A barátság. Bp. 1977. 260.).

elsősorban a társadalomra vonatkozó ismeretek rendszerét gazdagítja a nevelési szituációk, viszonyok felderítése útján. Némileg mesterkélten módon a két diszciplína e kettős arculatú határterületén így különbséget tehetünk „pedagógiai” és „szociológiai” jellegű nevelésszociológia között.

A pedagógiai (nevelés) szociológia egy merev tudományosztályozási rendszerben a pedagógia része lenne, a nevelésszociológia egész széles határterülete azonban nem maradéktalanul az, szakszociológiának is tekinthető.

Eddig a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatairól két vonatkozásban beszélünk (más tudományok eredményeinek integrálásáról illetve a határterületekről). A mai (illetve a közelmúlt) pedagógiai kutatásaink interdiszciplinaritása azonban nem jellemezhető maradéktalanul e két szempont alapján. Sőt nagyon is elterjedt a tudományközi együttműködésnek egy olyan értelmezése, amely lényegében a kutatásokban megnyilvánuló kutatómódszertani komplexitást tartja döntőnek. Talán nem tévedünk, ha – áttekintve az elmúlt 8–10 év hazai pedagógiai szakirodalmának termését is – a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatainak ezt, a módszerek ötvözésében kifejezésre jutó vonulatát tartjuk a legjellegzetesebbnek.¹⁰

Kevésbé örömdetes, hogy az interdiszciplinaritás korszerű követelménye óhatatlanul súlyosbította a neveléstudomány egyik régi s nagyjából megoldatlan nehézségét: a terminológiai tisztázatlanságokat. A társtudományok eredményeinek, módszereinek felhasználásával természetesen együttjár bizonyos fokig azok szakkifejezéseinek alkalmazása is.

Gyakran egy-egy más tudományból származó szakkifejezés beépül a pedagógia fogalomkészletébe, s szerencsésen jelöl – épp e másik tudományág szemlélete és módszerei segítségével pontosabban megismert, feltárt – jelenségekért. Ilyennek tartjuk például a pedagógiában az utóbbi évtizedben meghonosodott „beállítódás” kifejezést.

Aggasztóvá mindez akkor válik, ha az interdiszciplináris együttműködés kimerül új és újabb szakkifejezések beáramlásával a kutatásokba, bizonytalan tartalmukkal, értelmezési nehézségeikkel semmit sem segítve, csak fokozva a fogalmi zűrzavart.

Végezetül egy olyan problémáról kell szólnunk, amely látszólag nem is tartozik szorosan véve a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolataihoz, azonban mégis ide kívánczozik. Miközben szorgalmazzuk – s okkal – a pedagógia és más tudományok közötti kapcsolatok fejlesztését, gyakran merülnek feledésbe a neveléstudományon belüli együttműködés kérdései.

Példaként hadd hivatkozzunk arra, hogy milyen sokszor marad csupán deklarált óhaj a pedagógiai kutatások neveléstörténeti megalapozottsága; hogy milyen kevés azoknak a tanterveknek a száma, amelyek a követelményszintek megállapításában szabatos teljesítménymérésekre támaszkodhatnak; hogy milyen kevéssé valósulhat meg az általános didaktika és a szakmetodikák kívánatos és kölcsönhatásukra építő együttműködése éppen az utóbbiak viszonylagos kialakulatlansága miatt.

¹⁰ Kiragadott példaként idézzük az alábbi könyveket: *Bábosik István*: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Bp. 1975.; *Dobák István, Vastagh Zoltánné, Vastag Zoltán*: Így ismertük meg a diákközösséget. Bp. 1976.; *Hunyady Györgyné*: Kollektivitás az iskolai osztályokban. Bp. 1977.; *Sántha Pál*: Az iskola és a művelődési otthonok együttműködése. Bp. 1976.; *Szebenyi Péterné*: A morális tudatosság és értékrendszer problémái. Bp. 1976.

A szaktárgyi metodikák hivatottak a különböző szaktudományok iskolai megalapozásának, átadásának hatékonyságát biztosítani. Újabban a problémakört tantárgypedagógiának nevezik, ami jobban kifejezi, hogy a neveléstudomány alkalmazásáról van szó. Ugyanakkor a különböző szaktárgyak anyaga és elsajátítási követelményei visszahatnak a pedagógiára, gazdagítják azt. E kölcsönhatás azonban nem mindenkor érvényesül: úgy tűnik, hogy a tantárgypedagógiák részben elkülönültek a pedagógia törzsanyagától, részben pedig túlságosan beleolvadtak abba. *Zsolnay József* a szakmetodika „híd” szerepét vizsgálva jogosan állapítja meg a nevelés elméletével és gyakorlatával összefüggésben, hogy „két kultúra” alakult ki.¹¹ A tantárgypedagógiák megújítása elválaszthatatlan a neveléstudomány fejlődésétől, az oktatási rendszer megújításától.

Úgyancsak erősen elkülönül egymástól az iskoláskorúak és a felnőttek „pedagógiája”, holott a tervszerű, tudatos nevelőmunka igénye mind erősebben bontakozik ki az üzemi szervezetekben is.¹²

A neveléstudomány előtt álló feladatok megoldása s a tudomány immanens fejlődése érdekében egyaránt nélkülözhetetlen a pedagógia különböző fejlettségű ágazatainak összehangolt, egymást inspiráló-gazdagító tevékenysége és a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatainak erősítése.

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK ÜLÉSEI

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1978. január 27-én ülést tartott és azon megvitatta *Hunyady Györgyné* és *Vastagh Zoltán* „*A pedagógia interdiszciplináris kapcsolatai*” című referátumát. (Szövegét az előző oldalakon közzöltük.)

A hozzászólók a referátumban vázolt összefüggéseket sokoldalúan elemezték, több ponton kiegészítették, elméleti megállapításaikat gyakorlati példákkal gazdagon illusztrálták.

Az alábbiakban röviden összefoglaljuk a Bizottságban lezajlott vitát, beszélgetést.

Megerősítést nyert, hogy az interdiszciplinaritás ma korszerű igény, fejlődéstendencia. Más tudományokhoz hasonlóan a neveléstudomány problémáit is csak interdiszciplinárisan közelíthetjük meg. A beszélgetésben a neveléstudomány interdiszciplináris jellegét három összefüggésben elemezték a hozzászólók:

a) A jelenlévők egyetértettek abban, hogy a neveléstudománynak feladata *magába ötvözni* a tárgyára vonatkozó valamennyi lényeges, *más tudományágakban született ismeretet*. Így kell tennie akkor is, ha olyan tudományos elméleti tételeket vagy módszertani eljárásokat asszimilál, amelyek esetleg megváltoztatják hagyományos belső szerkezetét. A vitában ez a gondolat hangsúlyosabbá vált, és úgy is megfogalmazódott, hogy a neveléstudománynak a lényegéhez tartozik az interdiszciplinaritás, a nevelést – természetből következően – csakis interdiszciplinárisan lehet megközelíteni, vizsgálni. Erre a következtetésre jutott az a hozzászóló is, aki a pedagógiát komplex tudományként jellemezte.

¹¹ *Zsolnay József*: Az iskolai gyakorlatok felsőoktatásdidaktikai ellentmondása. Magyar Pedagógia 1975. 1. szám.

¹² *Erőss László*: Az üzemi demokrácia és az emberi kapcsolatok. Bp. 1977.