

TÖREKVÉSEK ÉS IRÁNYZATOK A JELENKORI NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Nem lenne felesleges, mégis megkímélem az olvasót a szinte kötelezőnek vélt mentegőtődzéstől: a téma szinte áttekinthetetlen. Aki ír róla, meghatározott szempontok szerint válogat, elhagy, kiemel, irányzatokat próbál megragadni és jellemezni. Mondanivalómat három részre bontom.

Elsőként a világ pedagógiájában általánosan érvényesülő törekvéseket, talán azt is mondhatjuk, *világtendenciákat* kívánunk jelezni.

A második részben a *kapitalista* országok pedagógiájának főbb vonásait elemezzük.

A harmadik részben ugyanazt kívánjuk megtenni a *szocialista* országok vonatkozásában.

1. Köztudott, hogy az emberiség manapság a világot átfogó, ún. *globális problémák* megoldásával is küszködik. Ezeket valóban izgalmas szociológiai, közgazdasági, politológiai tanulmányok elemzik.¹ A marxista tudósok elutasítják a világot fenyegető apokaliptikus látomásokat és jóslatokat, de figyelmeztetnek arra, hogy a reális nehézségekkel és veszélyekkel szembe kell nézni, ezek akkor is súlyosak és megoldást igénylők, ha nem túlozzuk el őket.

A jelzett problémák nevelésügyi vetületéről a következőket lehet mondani.

A világ pedagógusai szót emelnek a *béke* védelmében, a népek közötti *megértés* érdekében. Ismeretesek – elsősorban az UNESCO által szorgalmazott – nevelési programok a humanista eszmék jegyében, alapvető emberi, kulturális értékek megbecsülésének szolgálatában.

Ez így persze túl publicisztikusan hangzik, de látnunk kell, hogyha az egyes országokban – s ne titkoljuk, hogy elsősorban az antikommunista elfogultság megnyilvánulásaira gondolunk – valóban komolyan veszik a békés egymás mellett élés eszményét, akkor felelősséget kell érezni azért, hogy mit tanítanak az ifjúságnak a világ szocialista felének lényegéről és törekvéseiről.

Az UNESCO-programban összefogott célokkal folyóiratunk olvasói *Kovács Máté* közleményéből részletesen megismerkedhetnek.

Itt olvasható a következő: „A szervezet ezek szerint fő céljának tekinti, hogy tevékenységi területén és a rendelkezésére álló eszközökkel hatékonyan járuljon hozzá olyan kiemelt problémák megoldásához, mint az új nemzetközi gazdasági rend megteremtése, a

¹ *Iff. Marosán György: Globális problémák, globális modellek. Valóság 1978. 1. sz.*

tagállamok társadalmi-gazdasági fejlődése, a béke megerősítése, az emberi jogok tiszteletbentartása. . .”²

Az UNESCO elméleti folyóiratának, a PERSPECTIV-nek 1979. évi 2. számát szinte teljes egészében a szóban forgó kérdések elemzésének szenteli.

Sokatmondó például az ilyen című tanulmány: Tanuljunk meg kis bolygónkon együtt élni (L. R. Brown: Apprendre à vivre ensemble sur une petite planète). Ugyanitt olvasható hazánkfiának, Margócsy Józsefnek az írása: A béke és a nemzetközi megértés a pedagógusképzésben (La paix et la compréhension internationale dans la formation des enseignants).

Az utóbbi években felélénkült a felvilágosító, meggyőző munka a természeti környezet védelmében, az emberi létfeltételek természeti komponenseinek megőrzése érdekében. Egyre több felől sürgetik, hogy a természeti környezet védelmét *oktatás* tárgyává kell tenni. Sőt, mi több, nevelési feladatként kell felfogni ezt. Azt a szemléletet kell terjeszteni, hogy földünk egy van, s ezért erkölcsileg is felelősek vagyunk.

A harmadik általános, már szorosabban nevelésügyi törekvés a nevelési rendszerek racionális és *gazdaságos* működésének fokozása. Egyre határozottabb az a felismerés, hogy az oktatás szükséges (és nem is olcsó) *beruházás*. Ennek megfelelően az egyes nemzetgazdaságok érdekelték abban, hogy ez a beruházás ésszerű és hatékony legyen.

Ez a követelmény fellendíti, szakszerűbbé teszi a *tervezést*, az oktatásgazdaságtani számításokat. Hatása olyan jelenségekben is tetten érhető, mint a pedagógiai folyamat (az input és output közti ív) aprólékos felbontása, a tényezők elemzése, a mérhetőség és a mérés módszereinek fejlesztése. Ez akkor is pozitív fejlemény, ha az egyoldalú gazdasági racionalizmus nem egyszer el is torzítja a pedagógiai szempontokat és károsan hat a csak humánus szférában megragadható értékekre.

Ezek tehát lényegében közös és pozitív előjelű törekvések. Kifejezik azt, hogy az emberiség konstruktív erői egyetemes felelősséget éreznek az emberi fejlődés lehetőségeinek biztosításáért. Az persze más kérdés, hogy ezeknek a törekvéseknek a konkretizálása és megvalósítása mennyiben függvénye az adott társadalmi rendszer jellegének, a tényleges hatalmi viszonyoknak, az osztályérdekeknek – végső soron annak, hogy a felmerült problémák megoldásának kapitalista vagy szocialista programjáról van szó.

2. A kapitalista rendszer összetett és nagy szélsőségeket magában foglaló társadalmi-politikai alakzat. Ennek megfelelően nevelésügyi rendszereiről, pedagógiai gondolkodásáról sem lehet egysíkú, leegyszerűsített képet adni.

Hogy valamelyest megkönnyítsük az áttekintést, jelezzük, hogy a továbbiakban a *fejlett tőkés országok* pedagógiai életéről lesz szó. Teljesen mellőzzük például a fejlődő országok sajátos problematikáját.

Az előbbiek esetében megállapítható mindenekelőtt egy erőteljes eszmei, etikai és pedagógiai *dezorientáltság*. Ez akkor is így van, ha a nyugati világban ezt némelyek eszmei pluralizmusnak nevezik.

A dezorientáltság megmutatkozik a pedagógiai eszmék, irányzatok, iskolák és jelszavak vad burjánzásában, az értékek viszonylagosságában, az orientációs pontok hiányában vagy bizonytalanságában.

²Az UNESCO 1979–1980. évi nevelésügyi programtervezete. Magyar Pedagógia 1979. 1. sz. 80.

Egymást követik a sokszor ötletszerű, jelszavakban gondolkodó, s az olvasó (fogyasztó?) figyelmét felcsigázó pedagógiai felfogások, újítások, szakkifejezések.

A legutóbbi évek „terméséből” említünk néhányat.

A *globális nevelés* (education globale) a Római Klub elemzéseire és prognózisaira támaszkodva pedagógiai program az emberiséget fenyegető veszedelmek kiküszöbölésére a nevelés, a felvilágosítás, a meggyőzés eszközeivel. A szándék tiszteletreméltó, de a javalt megoldásokban sok utópisztikus elem is van, s az egész felfogás nem mentes pacifista vonásoktól sem.

Egy irányzat *forradalmi humanizmus* címszóval etikai forradalmat hirdet az emberiség és az emberi értékek megmentésére.

Részben ehhez kapcsolódik az a másik, erőteljes irányzat, amely az emberi kapcsolatok – érintkezés – gyökeres megjavításában, humanizálásában látja a társadalmi és emberi problémák megoldását. Erre a törekvésre újabban egész pedagógiák épülnek.³

Tartalmilag a globális problémák megoldásához, s így a globális nevelés programjához kapcsolódik ennek egy konkrétabb célra irányuló változata – a *túlélésre* való nevelés (learning for survival).⁴

A jelenkori polgári pedagógiai gondolkodást erőteljesen befolyásolja a *neopozitívizmus*, újabban a scientizmus feleledése. (Az egzisztencializmus divatjának múltával pedagógiai hatása is csökkenőben van.)⁵

Nem tagadható, hogy a pozitívizmus egy pedagógiai racionalizmust erősít, amelynek vannak megszívlelendő tanulságai. Elsősorban a *tanterv-tervezésben* jelentkezik ez a pozitív hatás. A curriculumok kialakítására irányuló kutatómunka, a különböző taxonómiák felbukkanása és versenye ennek a megélenkülésnek a jelzője.

Benjamin *Bloom* hatása, sőt világsikere mutatja, hogy itt valami valóságos szükséglet kielégítéséről van szó.

Ebbe a vonulatba sorolhatók az olyan, nálunk is ismertté vált technikák, eljárások, mint az ún. optimális elsajátítás (mastery learning) vagy a mikrotanítás.⁶

Ezekre, és más eljárásokra a pedagógiai (oktatási) helyzetek és feltételek aprólékos kidolgozása jellemző a hatékonyság növelése érdekében, a szociológiai és pszichológiai tényezők lehető számbavételével és mozgósításával.

Nagy Sándor tanulmánya (Utószó B. F. *Skinner* „A tanítás technológiája” c. könyvéhez. Pedagógiai Szemle, 1978. 7–8. sz.) jó példája a marxista értékelés talaján jelentkező megértésnek egy számunkra nem mindenestől elfogadható didaktikai rendszer pozitív vonásai, tudományos értékei iránt.

Ami a szóban forgó törekvések *negatív* vonatkozásait illeti, figyelemre méltó, amit *Ballér* Endre B. S. *Bloom* új könyvének (Human Characteristics and School Learning) ismertetésekor kritikailag megjegyezz: mintha a taxonómiai rendszer elhanyagolná a képes-

³T. F. *Jarkina*: Az érintkezés kérdése a polgári pedagógiában. Szovjetszkaja Pedagogika 1978. 5. sz.

⁴Z. A. *Malkova-É. Széchy*: A „túlélésre” való nevelés koncepciója a jelenkori polgári pedagógiában. Szovjetszkaja Pedagogika 1978. 10. sz.

⁵Azért nem lehet „leírni” teljesen az egzisztencializmus hatását, ezt többek között *Bálint* Mária tanulmánya igazolja: A pedagógia egzisztencialista modellje és antropológiai alapjai O. F. Bollnow koncepciójában. PKCS Neveléstudományi Közlemények 1976 (1).

⁶*Csapó* Benő: A „mastery-learning” elmélete és gyakorlata. Magyar Pedagogia 1978. 1. sz.

ségek fejlesztését, az ismeretek alkalmazását, a kreatív oldalt, s egészében inkább zárt rendszerű tantervi koncepciót sugall, semmint rugalmas, adaptív megoldást.⁷

A magunk részéről ehhez, s nemcsak a taxonómiai rendszerekhez, hanem az említett racionalizálási törekvésekhez általában hozzáfűzzük, hogy számunkra idegen és problematikus az intellektuális fejlesztés manipulatív színezete.

Az előbbi cél – tudniillik az oktatás hatékonyságának – szolgálatában szólnunk kell egy másik, határozottan felismerhető törekvésről, az *oktatás individualizálásáról*. Az eszme igazán régi, de legalább is a századfordulóiig nyúlik vissza. Az egyénre szabott oktatás különböző formái az oktatás individualizálását jelentették.

A modern didaktikának e területen sok értékes vívmánya van. Ide sorolhatók a programozott oktatás valóságos eredményei is.

A marxista kritika azonban szóvá teszi, hogy ezekben az eljárásokban sok a sematikus elem. A sajátosan értelmezett pedagógiai gazdaságosság, a pedagógiai technológia követelményei a konkrét célokat szolgáló, jól funkcionáló készségeknek kedveznek, gyakran a szellemi hajlékonyság, a gondolkodás mélységének, az intellektuális fogékonyság rovására.

Egyes szélsőséges felfogások azt ajánlják, hogy a foglalkozások 70%-át individuálisan célszerű megszervezni, a maradék hányad nagyobb részét kiscsoportban, s csak elenyésző százalékban kell frontális foglalkozásokra gondolkodni. (Más, mérsékelt felfogások 40–20–40%-os megoszlást javallanak.)

A többszörösen említett pedagógiai racionalizmussal látszólag szemben áll a *nem irányított nevelés* mozgalma.

Ennek a mozgalomnak (amely távolról sem merül ki didaktikai kérdésekben) kettős arcúata van: részben a fennálló polgári oktatási struktúrák, s ezek irányítási rendszere ellen hadakozik (s ebben a haladás szempontjából pozitív elemek vannak), részben eljut minden irányítás szélsőséges tagadásához, sőt a szervezett nevelés tagadásához, az iskola nélküli társadalom retrográd utópiájához.

A marxista baloldal ezzel a tagadással nem ért egyet, az államnak nem tagadnia kell a szervezett oktatást, hanem megfelelően és hatékonyan szerveznie.

A marxista kritika egyébként rátapint a szélsőséges, anarchisztikus felfogások nagyon is sebezhető pontjára: a személyiség teljes „szabad kibontakozását” hirdető programok a burzsoá társadalom viszonyai közepette egy privilegizált réteg számára biztosítják ezt a szabad kibontakozást.

A továbbiakban nézzük meg néhány kapitalista ország példáján, hogyan értékeli a fennálló nevelésügyi rendszert, és milyen programot ad a forradalmi baloldal, mindenekelőtt a kommunista párt a pedagógiai problémáknak a nép érdekében történő megoldására.⁸

⁷V. I. *Pilikovszkij*: A burzsoá iskola didaktikai stratégiái a 70-es években. Szovjetszkaja Pedagógika 1978. 4. sz. – Csak oroszul olvasható összefoglaló munka: Z. A. *Malkova*–B. L. *Vulfzon*: A mai iskola és pedagógia a kapitalista országokban. Moszkva 1975.

⁸Általában, ezúttal egy konkrét cikkre való hivatkozás nélkül jegyezzük meg, hogy a Szovjetszkaja Pedagógika című folyóirat „Iskola és pedagógia külföldön” (Skola i pedagogika za rubezsom) rovata rendszeresen ad tájékoztatást és kritikai értékelést a kapitalista országok oktatáspolitikájáról és pedagógiai mozgalmairól. – A francia, az olasz, illetve az angol Kommunista Párt oktatáspolitikai folyóiratai: L'École et la Nation, Riforma della Scuola, Education Today and Tomorrow.

A Paul Langevin és Henri Wallon nyomdokain haladó francia oktatáspolitikusok és pedagógusok egész sora fejt ki élénk publikációs tevékenységet a marxista pedagógiai eszmék védelmében és terjesztése érdekében. Közülük leginkább – és részben nálunk is ismertek – P. Juquin, M. Perche, L. Séve, G. Snyders, J. Cimaz, G. Cogniot. A marxista kritika éle a nevelésügy lényegi antidemokratizmusa ellen irányul. A burzsoázia kétféle műveltséget tervez. Egy elitműveltséget az uralkodó osztályok gyermekei számára, másfelől az alacsony színvonalú tömegiskolákban valósággal beprogramozza a félműveltséget a dolgozó osztályok számára.

A korszerű törekvések látszatát keltő ún. recurrens nevelés csak arra jó, hogy az alapiskola hiányait pótolja, pedig ennek nem ez lenne a rendeltetése.

Figyelemre méltó az a megjegyzésük, mely szerint a szakmai képzésnek az üzemekbe való átvitele teljesen utilitarisztikussá teszi az oktatást.

Bírálják az angol, az amerikai pedagógusokat, illetőleg az általuk kidolgozott taxonómiákat egyoldalú empirizmusuk miatt. A célokat formálisan határozzák meg, nem számolnak azzal, hogy a nevelési eredmények szakaszosan érnek be, s azokat nem lehet azonnal regisztrálni. (Mellékesen jegyzem meg, hogy a francia marxisták szigorúbbak a Bloom-taxonómiával szemben, mint például a szovjet vagy a magyar szakemberek, s annak lényegét úgy értékelik, mint burzsoá célokat szolgáló pedagógiai technológiát.)

Nem kerül le napirendről a nevelhetőség kérdése, s ennek osztálycélokat szolgáló egyoldalú, tudománytalan magyarázata. Különösen éles a harc itt is, de Angliában és Olaszországban is az *intelligencia* alapján történő osztályozás, s különböző típusú és értékű hierarchikus sort alkotó csoportosítás ellen.

Az olasz marxisták – élükön Lombardo Radice-vel – lényegében hasonló kérdésekben vívják a maguk harcát az oktatásügy területén.

Az angol marxista baloldali vezető képviselője Briand Simon. A neveléelmélet időszerű problémái c. tanulmányában (Contemporary Problems in Educational Theory. – Marxism Today, 1976. június) átfogó elemzést ad a témáról. Ő is, de például J. Fraser is, fellépnek a pedagógia absztraktsága ellen, s bírálják a lingvisztikai analízist, ennek pedagógiai jelentkezését amiatt, hogy túlságosan is az apró részletekbe vesznek a valóságos összefüggések vizsgálata helyett.

A végletekig vitt pedocentrizmus, az abszolút szabad fejlődés elvére épített pedagógiai ráhagyatkozás éppen hogy nem fejlesztő hatású.

Az intelligencia-tesztekkel történő manipuláció elítélését már említettük (érveiket itt elsősorban Burt, Jensen és Eisenek ellen irányítják).⁹

Vitába szállnak magával Piaget-val, illetve követőivel amiatt, hogy a szakaszos fejlődés elmélete nincs kellő tekintettel a szociális, különösen a pedagógiai feltételekre, s elhanyagolja a tárgyi cselekvés és a gondolkodás kapcsolatát.¹⁰

⁹K. I. Szalimova: Az angol marxista pedagógusok kritikája a képzés és nevelés polgári koncepciójáról. Szovjetszkaja Pedagogika 1977. 5. sz.

¹⁰A polgári pedagógiai törekvésekről, az ezeket kritikailag kezelő munkákról jó tájékoztatás: Balogh-Gyarakai-Szebenyiné: A polgári pedagógia és iskolapolitika bírálata. Pedagógiai Szemle 1977. 6. sz. Ld. még Széchy Éva: Az Amerikai Egyesült Államok oktatásügyének és pedagógiájának néhány fejlődési tendenciája. Magyar Pedagógia 1976. 1–2. sz., valamint Baracs Ágnes cikkeit a francia nevelésügyről és pedagógiáról. Magyar Pedagógia 1977. 1. sz.; 1977. 2. sz.; 1979. 1. sz.

Végül információs értéke miatt közlöm a VII. Pedagógiai Világkongresszuson tárgyalt fő kérdések jegyzékét:

Az önnevelősítés feltételei.

Az önnevelősítés és a nevelés kapcsolata.

Pedagógiai módszerek és a személyiség fejlődése.

E fő témákat a Kongresszus alábbi munkabizottságai részletezték:

- pszichopedagógia
- filozófia
- metodológia
- permanens nevelés
- kísérleti pedagógia
- didaktika.

(Actes du VII^e Congrès Mondial de l'Association Internationale des Sciences de l'Éducation. – Gent, 1978. 766 lap). – L. még Szarka József: A neveléstudomány művelőinek világtalálkozója. Pedagógiai Szemle, 1977. 12. sz.)

3. A szocialista országok pedagógiája bizonyos összefüggésekben része a világ pedagógiai áramlatainak, de törekvéseit, lényegét, szemléletét és módszereit elsősorban és természetesen a *szocialista* viszonyokból kinövő jegyek határozzák meg.

Mikor tehát a továbbiakban a szocialista országok pedagógiájáról beszélünk, az eszmei alapon jelentkező azonosságok és hasonlóságok kerülnek előtérbe, tudva azt, hogy a nemzeti-történelmi sajátosságoknak jelentős, sőt meghatározó szerepük van.

A szocialista pedagógia közösnek mondható törekvése mindenekelőtt abban jelölhető meg, hogy a korábbiakhoz képest is tudatosabban és hatékonyabban kívánja szolgálni a termelőerők és a társadalmi viszonyok fejlesztését. S mivel tudományosan megalapozott az *emberi tényező* növekvő szerepéről szóló törvényszerűség, érthető, hogy a pedagógiai feladatok sorában kiemelt és alapvető helyet kap a *személyiségfejlesztés*.

Ez azt a kötelezettséget rója a neveléstudományra, hogy a tudományok széles interdiszciplináris bázisán tárja fel a személyiségfejlesztés pedagógiai aspektusait: a motivációs rendszert, a magatartás szükségleti összetevőit, a tudatosítást, az arányos, harmonikus fejlődést előmozdító tevékenységek megszervezését stb.

A személyiségprobléma előtérbe állításával a marxista pedagógiának le kellett küzdenie azt a hiedelmet, hogy a közösségi kategóriákban való gondolkodás érzéketlen a személyiséggel való foglalkozással szemben, sőt azt ki is zárja.

Ugyanakkor, vagy éppen ezért lendültek fel az utóbbi években a *közösségek* pedagógiai funkciójával foglalkozó kutatások. Ez a fellendülés nem egyszerűen mennyiségi gyarapodást jelent, hanem a megközelítések árnyalását, a közösségek „anatómiájának” aprólékos elemzését, a közösségek dinamikájának nyomon követését. Ezt a vizsgálati módszert megtermékenyítették a szociológia és szociálpszichológia újabb eredményei, a rendszer-szemléletnek a pedagógiára való adaptálása, tehát a tudományok fejlődésében rejlő lehetőségek. Politikailag pedig bátorítottak azok az állásfoglalások, amelyek a társadalomnak mint szociális szervezetnek a tárgyilagos megismerésére ösztönöznek.

Tapasztalható az is, hogy a kutatás újból szembe kíván nézni a pedagógia nagy kérdéseivel: mi is a nevelés lényege, hogyan viszonyul ez az emberek társadalmi formálódásához, miképp lehet optimális módon egyensúlyba hozni vagy egyensúlyban tartani a való és a kellő közt szükségszerű feszültséget.

Mindez azt mutatja, hogy megelégnék az érdeklődés a nevelés *filozófiai* aspektusa iránt. Ez arra készíti a marxista pedagógusokat, hogy materialista világnézeti bázison, s a mai társadalmi feltételek közepette ismételten átgondolják a pedagógia alapvető problémáit, s következtetéseiket kritikai módon egybevevők a mai polgári pedagógiai eszmearamlatok virulens, és sokszor nagyon is támadó, egyértelműen antikommunista áramlataival és doktrínáival. A nemzetközi együttműködés keretében a szocialista országok pedagógusai munkájuk egy részét éppen ezeknek a kérdéseknek a megoldására fordítják. Továbbá az átfogó, az egész nevelésügyet befolyásoló, illetve a neveléstudomány korszerű fejlesztését előmozdító kérdésekkel foglalkoznak (személyiségalkítás, világnézeti-politikai nevelés, kutatási módszerek, pedagógusképzés).

Világtendenciaként érzékelhető, de a szocialista országokban a tervszerű fejlesztéshez eleve kedvezőbbek a feltételek az *oktatás hatékonyságának* növeléséhez is.

Ez a törekvés vezetett a *didaktika* tárgykörének gazdagodásához, szemléleti felfrissüléséhez. A tárgyi alapot ehhez az oktatási folyamatról vallott felfogás módosulása, pontosabban gazdagodása biztosította, nevezetesen: az oktatási folyamatnak mint a *tanítás-tanulás* folyamatának értelmezése. Ez a szemléleti fordulat elvezetett a tanulói és a pedagógusi aktivitás újszerű felfogásához, a tanulási tevékenység sokoldalú motiválásához és segítéséhez, az oktatástechnológia kínálta eljárások és eszközök kombinációjának alkalmazásához, a teljesítmények mérése és értékelése megbízhatóbb eljárásainak kidolgozásához.^{1 1}

Megfigyelhető továbbá, hogy a szocialista országok tudatosítani kívánják saját *múltjukhoz* való viszonyukat, mégpedig a tudományosság magasabb fokán. Ebben benne van a forradalmi, haladó pedagógiai örökség értő feltárásának és hasznosításának igénye éppúgy, mint a reakciós, de áttételesen máig ható pedagógiai tanítások és babonák kritikai értékelése és elutasítása.

Erre a feladatra különösen jelentős szakmai erőket összpontosít a szovjet és az NDK, valamint a lengyel neveléstudomány.

Erre a magatartásra azért kell felfigyelnünk — és tanulságait megszívlelnünk —, mert a jövő felé fordulás, a szükséges racionalizmus esetleg közömbössé tesz a múlt irányában, a kulturális, pedagógiai örökség közvetlenül hasznot nem hajtó „luxusa” irányában.

Illés Lajosné egy utóbbi tanulmányában így jellemzi ezt a megközelítést: „A szovjet pedagógia fejlődését a múlt örökségének és a korszerű igényeknek az összehangolása, a megszüntetve-megőrzésnek a folyamata jellemzi. Ez eredményeinek, megújuló életerejének, dinamikájának az állandó forrása, összefüggésben az új kérdések felvetésével, az új kezdeményezések és törekvések kialakításával.”^{1 2}

Visszatérve a *hatékonyság* kérdéséhez, ehhez kapcsolódnak az *iskolarendszer* korszerűsítésének munkálatai.

Ezt a szerteágazó műveletét most egyetlen, de meghatározó szempontból említjük. Természetes és önmagában nem új dolog, hogy az egyes országok a nevelés intenzitását növelni kívánják, hogy az oktatás tartalma, módszerei folytonos fejlesztés, javítás tárgyai, hogy a tanítási eszközök mind pedagógiai, mind technikai értelemben vett korszerűsíté-

^{1 1} A fenti néhány bekezdés átvétel egy neveléstörténeti tankönyv számára készült fogalmazásból.

^{1 2} A szovjet pedagógia időszerű kérdései. Pedagógiai Szemle 1979. 6. sz. 483. — Ld. még: *Széchy Éva*: A szocialista nevelésügy fejlődésének új szakasza. Pedagógiai Szemle 1976. 7. sz., *Petrikás Árpád*: A szovjet nevelésméлет és gyakorlat gazdagodó forrásai. Pedagógiai Szemle 1977. 12. sz.

sére törekszenek. Az iskolarendszer korszerűsítési törekvéseiben most az az új mozzanat, hogy a *szerkezet és a tartalom* egymásnak megfelelő, egymás lehetőségeit felfokozó modelljét kutatják. (Kutatják: tehát tudományos igényvel és apparátussal vizsgálják.) A törekvés igényességéből akkor sem kell semmit feladni, ha a cél elérése csak fokozatosan történhet meg.

A gyakorlati nevelőmunka erőteljes támogatása, de a valóság összetartozó jelenségei dialektikus és materialista vizsgálatának igénye szempontjából egyaránt fontos mindaz, amit az *interdiszciplinaritás* és a multidiszciplinaritás érdekében tesznek és kívánnak tenni. Utóbbin talán azért van kissé nagyobb hangsúly, mert az útkeresés, s az ezzel járó bizonytalankodás nemcsak a magyar neveléstudományra jellemző. Kollégáink a szocialista országokban lényegében hasonló helyzetben vannak, ami a gyakorlati megvalósítást illeti.

Még a kétségtelenül lefelé haladott szovjet neveléstudományban is erőteljes kritikai észrevételekkel illették az adott helyzetet, ahogy ez a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának 1979-es közgyűlésén történt.¹³

*

Összefoglalva és tézisszerűen megismételve a *szocialista országok pedagógiájának fő törekvéseit*, ezek a következők:

- a nevelési folyamat soktényezős vizsgálata, s az ennek megfelelő pedagógiai rendszer kialakítása;
- a pedagógia alapkérdéseinek újragondolása (elsősorban a nevelhetőség problémái a genetikai eredmények tükrében);
- a műveltségi anyag megújítása, lépések egy koherens és jól strukturált tananyag irányába;
- az elsajátítás hatékonyságának növelése (ennek pszichológiai, módszertani és esz-közbeli feltételei);
- a köznevelési rendszer korszerűsítése (tartalom és szerkezet megfelelése, hatékony irányítási mechanizmus, az oktatás gazdaságosságának kritériumai);
- a pedagógiai örökség vizsgálata, és értelem szerű felhasználása;
- a fentiek szolgálatában egy hatékony kutatási szervezet kialakítása, a kutatási módszerek tökéletesítése.

¹³I. F. Protcsenko: A tudományos munka stílusának további tökéletesítése a Szovjetunió Pedagógiai Akadémiáján. Szovjetszkaja Pedagogika 1979. 6. sz.