

Tájékoztató az MTA Pedagógiai Bizottságának  
1981. május 29-i üléséről

Az ülésen a bizottság a neveléstudomány helyzetével és fejlesztésének irányával foglalkozott. A vitaülés alapanyaga a Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1978. c. kötet (Bp. 1981. Akadémiai Kiadó) volt. Ebben a szakterület specialistáinak egy csoportja kifejtette a neveléstudomány lényegével, helyzetével kapcsolatos nézeteit, bemutatta kutatásait, eredményeit. Az ülésre meghívást kaptak a tanulmánykötet szerzői is.

Szarka József vitaindítójában szempontokat adott azzal a céllal, hogy a vita orientációs pontokat adjon a neveléstudományi kutatásokhoz, a neveléstudomány oktatásához, az iskolai nevelési gyakorlat hatékonyabbá tételéhez.

Az elsőként exponált kérdés a neveléstudomány tartalmi körének megítélése. Egyet lehet érteni azzal az állásponttal, illetve kívánsággal, hogy a neveléstudomány fogja át a nevelési folyamat egészét. Ezek szerint a neveléstudomány nem a pedagógia egy ágazata csupán, hanem olyan teória, amely választ ad (választ keres) arra a kérdésre: milyen módon és milyen feltételek között formálható a személyiség, önmagát a társadalom hasznára megvalósítva.

A másik lényeges kérdés annak megítélése, hogy nevelési eredményeinket reálisan milyen normákhoz, követelményekhez viszonyíthatjuk. Az általánosított követelmények ugyanis minőségileg lezárhatatlan sort jelentenek. Kérdés tehát, a társadalom mikor, milyen alapon elégedett vagy elégedetlen az eredményekkel, mihez viszonyít, mi hitelesíti a mértékét.

A harmadik alapvető kérdés a széles értelemben vett társadalmi hatások és a szervezett nevelő hatások egymáshoz való viszonyának, valóságos tartalmának a vizsgálata. Elvileg a tudomány feltárta a lényeges összefüggéseket (a társadalmi formálódás, valamint a nevelés fogalma Ágoston György, Salamon Zoltán, Szarka József, Széchy Éva, Zrinszky László és mások vizsgálódásainak tükrében). Nagymértékben hiányos azonban annak empirikus vizsgálata, hogy a valóságos nevelési folyamatban miként érvényesülnek ezek a hatások. Pontosabban: azokat a kutatásokat kellene szélesíteni, amelyek konkrét tevékenység- és viszonyrendszereket tanulmányoznak, beágyazva azokat a rétegezett társadalmi környezetbe.

Negyedik problémaként az iskola belső tevékenységrendszerének, s e tevékenységrendszer szerkezetének vizsgálata jelölhető meg.

Megvitatandó kérdés, hogy az iskolai tevékenységeknek domináns eleme, vagy pedig kristályosodási pontja a tanulási tevékenység. Úgy véli, hogy jóllehet az iskola még nem küzdött le az ún. tanulóiskola gyermekbetegségeit, ezzel együtt nem időszerűtlen hangoztatni a pedagógiai folyamatban a tanulás dominanciájának jelentőségét.

Fontos lenne az abban való egyértelműség megteremtése, hogy a pedagógiától mint a nevelés tudományától – esetünkben neveléstudománytól – tisztán tudományos értelemben milyen eredményeket lehet remélni.

A probléma lényege abban ragadható meg: miközben a tudományok általában úgy értelmezik feladatukat, hogy lépésről-lépésre közelítik meg az általuk tanulmányozott valóságterület törvényszerűségeit, a neveléstudománytól – illuzórikusan – azt várják, hogy „mondja meg”, hogyan kell művelni, erkölcsös stb. embereket nevelni.

Végül felvethető a kérdés: a neveléelmélet (de általában a pedagógia) művelői hogyan gondolják a társudományok eredményeinek felhasználását. Mit használnak fel, hogyan tudják megítélni az újat, miképp képzelik a beépítést, hogyan gondolják a feladat érdemi megoldását, jórészt a szövegek szintjéről való elmozdulást?

A következőkben röviden ismertetjük a hozzászólások lényegét.

*Mihály Ottó:* véleménye szerint a nevelés marxista elméletét nagyrészt még meg kell alkotni, mert ma még egy sor elméleti probléma marxista szempontból megoldatlan, kidolgozatlan. A szocializmus viszonyai között folyó nevelés elméletének továbbfejlesztése pedig a „tradicionális” nevelélmélet radikális megújítását igényli. A Szovjetunióban a harmincas évek közepétől kezdve uralkodóvá vált, nálunk 1950-től hivatalossá tett nevelélmélet teoretikus építkezését a politikai-ideológiai voluntarizmus hatja át. Ez az elmélet negligálja a társadalmi-ontológiai alapokat és a szervezett-irányított elsajátítási folyamatot függetleníti a társadalmi folyamatoktól.

E nevelélmélet célrendszerét a társadalom valóságos érdek- és értékrendszerétől függetlenül absztrakt eszmerendszerből deriválja. Ez az elméleti forrása annak, hogy ebben az elméletben a szervezett nevelés – a jelszavak ellenére – zárt technológiai folyamatként jelenik meg, amelyet zavarnak, megnehezítenek a társadalomból érkező közvetlen hatások. Ebben az elméletben az intézményes nevelés nem úgy tükröződik, mint ami „ráépül”, „beépül” a társadalmi nevelési folyamatokba, hanem mint egy önállóan konstruált és konstruálható mesterséges rendszer, holott a valóságban az összes nevelési feladat a társadalom igen bonyolult érték- és érdekstruktúrájában helyezkedik el. Csak példaként említi a családi nevelésről szóló ismert nevelélméleti tételt: „A szocialista társadalomban a család és az iskola célja azonos.” Ez a tétel nemcsak szimplifikálása és téves megközelítése a valóságnak, hanem implicite kifejezi azt az elméleti és gyakorlati magatartást is, melynek lényege, hogy ha gyakorlatilag ezek a célok mégsem azonosak, akkor mindig a család céljai tévesek, hiszen az iskola képviseli a magasabb rendű társadalmi eszményeket. Sarkítva: egész elméletképzésünk egy elméletileg konstruált nevelési folyamat és nem a társadalmi gyakorlat szerves részét alkotó tényleges nevelési folyamatok elmélete.

A hagyományos nevelélmélet egyes képviselői szerint a nevelélmélet radikális megújítására azért nincs szükség, mert a társadalmi viszonyok lényegileg nem változnak, csupán folyamatos fejlődés tapasztalható, amely minőségi változásokhoz vezet ugyan, de mégsem jelent gyökeres változást. Ezt az érvelést Mihály Ottó azért tartja tévesnek, mert 1. a szóban forgó elmélet már létrejöttkor – a későbbiek során még inkább – ideologikus, a „van”-t negligáló, az „annál rosszabb a tényeknek” típusú elméleti konstrukció volt, továbbá mivel 2. a minőségi változások a szocializmuson belül szükségessé teszik a szocialista nevelés elméletének minőségi átalakítását is.

A nevelélméletünk fejlesztését illetően és magában az elméletképzésben is ma két tendencia tapasztalható. Az egyik elképzelés finomítani-korszerűsíteni kívánja az elméletet az elmélet struktúrájának, építkezésének átalakítása nélkül. A másik törekvés szerint a szocialista nevelés elméletét társadalmi-ontológiai megközelítéssel kell kiépíteni, és ez a jelenlegi elméleti struktúra radikális átalakítását teszi szükségessé, illetve vonja maga után.

Ez utóbbi felfogás képviselőinek álláspontja szerint a nevelélmélet kimunkálásában a genetikus és logikai kiindulópont a társadalmi praxis. A nevelés a társadalmi praxis egyik elidegeníthetetlen eleme ennek valamennyi konzekvenciájával együtt. Az iskolakoncepció szintjén ez azt jelenti, hogy az iskola működésében a társadalmi gyakorlat alapformáit modellező tevékenységrendszer az alapvető. Pszichológiai oldalról közelítve az elméleti bázist a Leontyev-féle tevékenységközpontú személyiségfejlődési koncepcióban vélük megtalálni. E felfogásban a nevelés egész feladatrendszere másként struktúráldódik. Így p. az erkölcsi nevelés sem tekinthető valamiféle önálló nevelési feladatnak, hanem magának az egész tevékenységrendszernek történeti vonatkozásai is.

Másik alapvető tétele e felfogásnak, amely szorosan összefügg az előzőekben kiemelt gyakorlatközpontúsággal, hogy a szocialista nevelés elmélete csak mint „permanens nevelélmélet” építhető ki. Ezt mind életkori (vertikális), mind horizontális (az iskolán belüli és iskolán kívüli élettevékenységek „integrálása”) vonatkozásban egyaránt hangsúlyoznunk kell. E törekvés szempontjából mint meghaladandót kell felfogni a mindennapi és a szakmai tudás mai „akadémikus” iskolai elkülönültségét. Kérdéssé válik a tanulásnak a didaktika felségterületekén történő kezelése és más, itt nem érinthető, de a mai nevelélméletünk rendszerében szinte axiómaként kezelt elméleti tétel is.

*Ágoston György* abból indult ki, hogy a gazdasági-társadalmi élet új fejlődési jelenségei a nevelés megújítását kívánják, így szükségessé válik a neveléstudomány megújítása is. Ellentmondások keletkeztek az iskola és az új társadalom szükséglete között. Feloldásukra a neveléstudomány szakemberei már korábban figyelemre méltó javaslatokat dolgoztak ki. Emlékeztetni szükséges az V. Nevelésügyi Kongresszusra, amely 12 évvel ezelőtt elemezte az akkori nevelésügyi helyzetet, és sok, ma is korszerű követelményt fogalmazott meg a neveléssel kapcsolatban.

Alapvető kérdés, hogy az iskolai nevelés és a neveléstudomány adekvátá tétele radikális változást igényel-e vagy folyamatos fejlesztést? Az utolsó évtized neveléstudományi nézőpontjait illetően a vízvonalasító, hogy ki a radikális változás, és ki a folyamatos fejlesztés híve. A radikalizmus egy anarchisztikusnak mondható iránya a mai iskolai nevelést teljes egészében támadja, mondván, hogy a mai iskola rossz értelemben oktatáscentrikus, értelem nélkül bifláztat, vezetési stílusa autokratikus (a publicisztika is ezt terjeszti), gyermekellenes, nem nyitott, nem demokratikus, nem segíti elő a társadalmi mobilitást, elmélyíti a rétegek közti különbségeket, társadalmi szelekciós mechanizmusként működik. Mindebben vannak igaz mozaikok, de semmiképp sem az iskolai nevelési folyamatot elemző munka eredményei.

A radikalizmus összefogó tételei: az iskola a mai társadalmunkban elidegenedés; elidegenült az iskolától a pedagógus, akit megfosztottak minden alkotó lehetőségtől, bürokratává silányult az iskolaigazgató, és következésképpen elidegenedik az iskolától a tanuló. A mai iskola nem szocialista iskola, a szocialista nevelőiskola csak a ma létező iskolával való radikális szakítás útján valósítható meg.

Ki lehetne mutatni, hogy ez a radikalizmus, bár egészen újnak, korszerűnek akar feltűnni, elméletileg gyakran a polgári reformpedagógia elméleti készletéből építkezik, felhasználja a közelmúlt és a mai polgári ultraradikális anarchista pedagógiai irányzatok elméleti fegyvertárát, (a nevelés intézménytelenítésének; „rendszerellenítésének” irányzata, a „cité éducative” eszméje, amely valamiféle nevelőtársadalom spontán összehatásával helyettesíti a nevelést, a tekintélyellenes nevelés irányzata).

E radikalizmusnak súlyos közvetlen és közvetett hatásai vannak a nevelési gyakorlatra, amely nem tudja követni ezeket a radikális követeléseket, hanem elbátortalanodik, beleroppan, teljesítményei minden vonatkozásban csökkennek. Pedig a legfontosabb feladat ma az lenne, hogy segítségük az iskolát mindazoknak a pozitív nevelési tendenciáknak a kibontakoztatásában, amelyek jelentkeznek benne, és amelyek eredményeképpen várható a személyiségfejlesztés minden területén egy nagyobb hatásfokú szocialista iskola. Senki sem állítja természetesen, hogy nem szükséges a korszerű követelményeknek megfelelő új iskolakoncepció elméleti kidolgozása, amely felhasználja a jelenlegi iskolai nevelési folyamat pozitív tendenciáit. A neveléstudományi radikalizmus nem kíván tudomást venni azokról a teljesítményekről, amelyeket a neveléstudomány az elmúlt évtizedekben kidolgozott az iskolai nevelés segítése érdekében. Gyakran talán azért, mert a neveléstudomány eredményei a gyakorlatban kétségkívül nehezen, a közoktatáspolitikai áttételén keresztül valósulhatnak meg. A közoktatáspolitikai irányítás nehézséges mozgásáért, sokszor tehetetlenségéért és következetlenségéért a neveléstudományt, a neveléstudományt teszik felelőssé. Az 50–60-as évek neveléstudományának tartalmait érvénytelennek minősítik, azt állítván, hogy elszakította a nevelést a valóságos társadalmi folyamatától, negligálta a neveléstudomány ontológiai megalapozását, teoretikus megoldásait politikai-erkölcsi voluntarizmus, a valóságtól elrugaszkodott eszmei értékekből való kiindulás jellemezte. Ez méltánytalan bíráló, kimutatható, hogy a régebbi neveléstudomány képviselői is az ember történelmi-társadalmi alakulásának marxista törvényeit elemezve a neveléstudomány ontológiai megalapozására törekedtek. Kétségkívül el kell azonban ismerni, hogy nem sikerült kiépíteni egy ilyen alapra épülő konzekvens neveléstudományt. Az is kétségtelen, hogy a neveléstudomány művelőinek fiatalabb generációja sok értékes eredményt ért el, ha megtagadva is, de a régebbi neveléstudományban is kidolgozott alapokon sok mindent létrehozott, kibontott, elemekre szedett és rendszert alkotott.

A neveléstudomány helyzete egyáltalán nem olyan vizsgálatlan, mint ahogy ezt gyakran feltűntetni szeretnénk. A neveléstudomány idősebb és fiatalabb művelőinek együttes munkássága létrehozta az építkezési anyagot egy olyan távlati nevelési szisztéma, iskolakoncepció felépítéséhez, amely nem tagadja a mai iskolát, hanem gondosan tanulmányozva és értékelve problémáit, nehézségeit, eredményeit megmutatja számára a kor „kihívásainak” eleget tenni hivatott reális fejlődés útját. De

hogy ez a távlati nevelési szisztéma és iskolakoncepció megnyugtatóan kiépül-e, és hogy a nevelés gyakorlata megkapja-e a számára valóban segítséget jelentő haladási irányokat, azon is múlik, mennyire hajlandók a nevelélmélet művelői egymás eredményeit tudomásul venni, egymást tényyszerűen bírálva, meggondolkodtatva együttműködni. Részben ettől függ a pedagógia társadalmi tekintélye is.

*Gáspár László* úgy látja, hogy ma még hiányzik a pedagógiából a műbírálat mint elemző tevékenység. Szarka József tanulmányát elfogadhatjuk a vita alapjának. A nevelélméleti kutatók között véleményeltérések vannak. Összefogásra lenne szükség, konstruktív módon kellene részt venni a nézetek kritikájában, nem lenne szabad félni a belső vitáktól, konfrontálni kell a különböző nézeteket. A nevelélmélet átmeneti állapotban van, két egyenértékű tendenciát lehet felfedezni. Kölcsönös meggyőzésre törekvő, tárgyyszerű vitákra van szükség. Az elvszerű belső viták egységes fellépést biztosíthatnak a pedagógián kívüli erőkkel szemben.

*Bábosik István* szerint is hiányérzet van ma a nevelélmélettel szemben, de nem elsősorban a két koncepció miatt. A nevelélmélet nem saját tárgyát elemzi, ezzel elveszti saját arculatát, specifikumát. A nevelélmélet tárgya a személyiség-fejlesztés és formálás, ez azonban a kutatásokra nem jellemző. A nevelélmélet a személyiség-fejlesztés és formálás kérdéseit nem elemzi, így nem is elégítheti ki a gyakorlat információhságát. A nevelélmélet nem tudja bizonyítani a hasznosságát, devalválódik a közvéleményben. Metodológiai értelemben is téves útra kerül, ha a pedagógia jelentéstanát elemzi (ez a szociológia, pszichológia feladata), ezt csak alapul kellene venni a fejlődés kérdéseinek kidolgozásához. Ma óriási adatanyag áll rendelkezésre, anélkül, hogy a fejlesztésre vonatkozó konzekvenciák is felszínre kerülnének. Így vitássá válik a nevelélmélet autonómiája. Nem tudja adaptálni a társadalomtudományok eredményeit, nem vert gyökeret benne az interdiszciplinaritás. Átveszünk eredményeket, de nem a fejlesztésben használjuk fel őket. A fejlesztéscentrikus szemléletmódot erősíteni kellene.

*Széchy Éva* mindenekelőtt a kontinuitás–diszkontinuitás dialektikájára mutatott rá. Fontos az elmélet és a gyakorlat viszonya. Ha az elmélet úgy absztrahál a gyakorlatból, hogy megállapít, de nem hat vissza, akkor az nem elég. Ha az elmélet nem fejleszti a gyakorlatot, önmaga sem tud fejlődni. Figyelembe kell venni a nemzetközi fejlődést, a korunkban jellemző sajátosságokat, új szükségleteket. Korszakunknak primér jellemzője a permanens nevelés szükségessége. Hazai társadalomtudományi közép- és hosszabb távú terveinkben ez nem tükröződik, ezek még mindig iskolacentrikusak. Nemzetközileg értékelhető elméleti tanulmányok vannak (pl. Anyanjev, Frolov), a nevelélmélet tudományos alapvetése nem szűkíthető le a nevelésfilozófia megalkotására, nem küszöbölhető ki az elméleti alapokból a többi emberrel foglalkozó tudományág; szemléleti, és metodológiai alapnak valamennyi jelenség vizsgálatánál a dialektikus történelmi materializmust kell tartani. Viták alakultak ki a nevelélméleti kategóriák körül: a nevelés szűk és tág értelmezése; nevelőiskola, tanulóiskola. Nem egyértelműen jó, hogy előtérbe kerül a nevelőiskola szorgalmazása. A nevelési folyamatban a tanulásnak dominanciája van, s a vita csak a képzés-nevelés dialektikus egysége figyelembevételével dönthető el. A szakképző intézményeknél nem tudunk mit kezdeni a nevelőiskola fogalmával. A SZU-ban is viták vannak a célelmélet körül. A hazai fordításokban sok a pontatlanság; gyakran beszélünk mindenoldalúság helyett sokoldalúságról. Kérdés, hogy a célból kihagyható-e valamennyi lényegi tevékenységi forma közül az egyik. Az ilyen kihagyás a dualisztikus iskolarendszer, az elit- és tömegképzést szétválasztó iskola szemléleti alapja lehet.

*Petrikás Árpád*: Át kellene tekinteni a nevelélmélet helyzetét, mert az alaptanulmányként említett kötet anyaga hat éves. A vitában két alternatíva bontakozott ki, Szarka József vitaindítójában lényegében egy harmadikat fogalmaz meg. Ezt az óvatos realizmus stratégiájának is nevezhetnénk. Az elméleti fejlődés szempontjából ez a realizmus lényeges. A variánsokban való gondolkodás perdöntő az elméletalkotás szempontjából, nem feltétlenül a kompromisszum lehetőségét kell keresni. Tisztázni kell a nevelélmélet és a módszertan viszonyát, a módszertan nem lehet függelék. A nevelélmélet tárgymeghatározása nem túl fejlett nemzetközi kitekintésben. Az utolsó években megjelent tankönyvek reprezentálják a nevelélméleti fejlődést. El kellene jutni egy nevelélméleti kézikönyv megírásáig.

*Szarka József* összefoglalva a vitát megállapította: a vita folytatást érdemel. A különböző felfogások közelítésében a kontinuitás–diszkontinuitás elvét kell szem előtt tartani. Ma még nincs

egyetértés abban, hogy a megújítás radikális – vagy a fokozatos minőségi fejlesztés útján menjen-e végbe. Egymás véleményének tiszteletben tartásával kell közelíteni a különböző álláspontokat. A maga részéről Ágoston György álláspontjával vállal közösséget, elismerve Mihály Ottó szempontjainak megfontolandó voltát. Mihály Ottó felszólalásában sürgette az ontológiai alapozás érvényesítését. Ma még azonban nyitott és vitatott kérdés a művelődéstudománytanak az ismeretelméleti alapokról ontológiáira való átépítése.

A Bizottság úgy határozott, hogy – kellő előkészítés után – egy következő ülésen folytatja az eszmecsereét.

Bartal Andrea

\*

### Helyreigazítás:

A Magyar Pedagógia 1981/1. számában megjelent az MTA Tudományos Minősítő Bizottságának névsora. Ennek elejéről sajnálatos módon lemaradt az *elnök*: dr. Horváth Márton és a *titkár*: Gálné Nagy Olga neve. Utólag is elnézést kérünk.

\*

*Hírek.* Az MTA Pedagógiai Bizottságának közelmúltban megalakult albizottságai:

#### Felnőttnevelési Munkabizottság:

Benő Kálmán (titkár)  
Bernáth József  
Bíró Vera  
Csoma Gyula  
Daly Lenke  
Durkó Mátyás (elnök)  
Felkai László  
Gyaraki F. Frigyes  
Illés Lajosné  
Laky Zoltán  
Ligetiné Verebély Anna  
Lőránd Ferenc  
Maróti Andor  
Mihály Ottó  
Pál László  
Sántha Pál  
Sz. Várnagy Marianne  
Tóth János  
Zrinszky László

#### Neveléstörténeti Albizottság:

Bajkó Mátyás  
Balogh László (titkár)  
Felkai László  
**Földes Éva**  
Horváth Márton  
Jóboru Magda  
Kelemen Elemér  
Komlói Sándor  
Köte Sándor (elnök)  
Ladányi Andor  
Lantos István  
Mészáros István  
Náhlik Zoltán  
Orosz Lajos  
Ravasz János  
Simon Gyula  
Szücs Ágnes  
Vág Ottó  
Vaskó László  
Zibolen Endre