

GÁSPÁR LÁSZLÓ

A HAZAI NEVELÉSELMÉLETI KUTATÁSOK  
LEGÚJABB SEREGSZEMLÉJE\*

## 1.

A „Tanulmányok a neveléstudományok köréből” rangos sorozat: köteteiben általában a neveléstudományi kutatások leszűrt, szemléletileg és módszertanilag tisztázott, „a tudomány mai állása szerint” többé-kevésbé érvényesnek tekinthető eredményei látnak napvilágot. Ha az előzményekre is kíváncsi olvasó belelapoz az eddig megjelent tanulmánygyűjteményekbe, valószínűleg észreveszi, hogy az utóbbi években megnövekedett az összevont – több esztendő termését magába foglaló – kötetek száma, valamelyest csökkent a koncepcionális kérdéseket napirendre tűző vállalkozások mennyisége, s egyre ritkábban és mind kisebb terjedelemben jelennek meg kifejezetten *neveléstudományi* kötetek. 1967 (1968.) és 1971 (1972.) között *négy*, 1971 (1972.) és 1978 (1981.) között *kilenc* év telt el. Pedig a neveléstudományi kutatásoknak a neveléstudomány egészében mindenképpen kitüntetett szerepük van, akár annál az egyszerű ténynél fogva is, hogy a nevelés a *neveléstudomány* legátfogóbb kategóriája. Nyugodtan elmondhatjuk, hogy a nevelés egészére (alapvető irányaira, folyamatára, eszközeire, módszereire és megvalósítási formáira) vonatkozó átfogó koncepció nélkül aligha kerülhet sor a neveléstudományi részkutatások, az iskolafejlesztési programok, a köznevelési rendszerváltozások tudományos megalapozására.

## 2.

Ezek az előzmények is közrejátszhatnak abban, hogy a szakmai közvélemény feltehetően nagy érdeklődéssel fordul a hazai neveléstudományi kutatások e legújabb seregszemléje felé. A szerkesztői előszó megállapítja: „A kötet anyaga – úgy véljük – tükrözi neveléstudományunk mai állapotát.” (7.1.) Nem áll módunkban, hogy a fenti alaptételt értelmező, árnyaló, kiegészítő és pontosító részleteket is idézzük, csak a fő kérdést ismételjük meg: reprezentatívnak tekinthető-e a kötet a neveléstudományi problémái, irányzatai és a szerzői gárda összetétele szempontjából? Ami az első részkérdést (a tudományos problematika teljességét) illeti, talán igen. De azzal a megszorítással, hogy ezt a teljességet a kötet közvetlenül nem reprezentálja; bizonyos kérdésfeltevések nem „eredetiben”, hanem a főszerzők és a jegyzetek kommentárjaiban jutottak kifejezésre. A második részkérdésre

\*Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1978. Szerkesztették: Kiss Árpád, Horváth Lajos, Nagy Sándor (vezető szerkesztő), Szarka József. Akadémiai Kiadó, 1981.

(mennyire reprezentálja a kötet az irányzatok, az önálló koncepcionális törekvések teljességét?) körülbelül úgy válaszolhatunk, ahogy az elsőre: az ún. radikális koncepciókat többnyire utalásokba, kommentárokba foglalva, de azzal az elvileg és minőségileg új megvilágításban, hogy a nevelélméleti kutatások általános helyzetét elemző tanulmány (a kötet egyik szerkesztője, Szarka József tollából) egyértelműen kimondja: „Ne legyen félreértés. Az említett nézetek, bírálatok és megújítási törekvések *a marxizmus talaján álló* kutatók között merülnek fel. Tehát az adott kérdésben nem a polgári és a marxista nézetek konfrontációjáról van szó.” (27. l.) Ez az állásfoglalás, véleményem szerint, a továbbiakban megfelelő alap lehet az *érdemi* vitához. A harmadik részkérdésre (a szerzői gárda összetétele) talán a kötet tanulmányíróinak egyszerű felsorolása is elegendő válaszként. A neveket a tanulmányok sorrendjében adjuk közre: Mihály Ottó, Szarka József, Zrinszky László, Széchy Éva, Szebenyi Péterné, Petrikás Árpád, Bábosik István, Biró Katalin, Hunyady Györgyné, Horváth Lajos, Majzik Lászlóné–Molnár Péter. Az olvasó okkal kérdezheti: és hol maradtak a „többiek”? Egy ilyen reprezentatív kötetben – amely kilenc év után közöl újra nevelélméleti tanulmányokat – az olvasó természetes arányérzéke azonnal észreveszi például Ágoston György, Bakonyi Pál, Bernáth József, Loránd Ferenc, Salamon Zoltán, Vastagh Zoltán hiányát. És azt sem tartom elképzelhetetlennek, hogy egy-egy ilyen alkalommal újra felkérjük a részvételre azokat a neves kutatókat is, akik valamikor a neveléstudomány – sőt: a nevelélmélet – területén kezdték tudományos pályafutásukat, mondjuk: Ancsel Évát, Horváth Györgyöt, Huszár Tibort, Kelemen Lászlót, Pataki Ferencet, Zoltai Dénest és másokat.

Persze, sokkal könnyebb ilyen javaslatokat megfogalmazni, mint valóra váltani. Egykori tapasztalataimból tudom, hogy a legjobb szerkesztői szándékok is csorbát szenvednek olyan köznapi tényeken, mint a lehetséges szerzők másirányú elfoglaltsága, megbetegedése stb. (Itt kell, az esetleges félreértéseket elkerülendő, megjegyeznem: a szerkesztőség engem is felkért, de a közreműködést egy autóbaleset következményei miatt nem tudtam vállalni. Ez a kötetből való „kimaradásom” hiteles magyarázata.)

A kötetben külön-külön igen értékes tanulmányok láttak napvilágot, de maga a kötet mint egész – különböző objektív és szubjektív okok miatt – nincs eléggé „megszerkesztve”. Szarka József helyzetelemző tanulmánya nagyrészt más indukciós anyaggal dolgozik, mint a gyűjtemény tanulmányai. A tanulmányok együttese csak részben tükrözi a hazai nevelélméleti törekvések *mai* skáláját, eleven problematikáját. Az egyes szerzők kötetbeli megnyilatkozása saját álláspontjuk, nézeteik szempontjából sem eléggé „reprezentatív”. Igazán okos, gondolatgazdag, lendületes tanulmány például Mihály Ottóé, de az eredetileg már – más céllal – körülhatárolt módszertani orientációja miatt aligha lehet alkalmas arra, hogy Mihály Ottó ontológiai alapállású, „gyakorlatcentrikus” nevelés-felfogását igazi tartalmának, arányainak megfelelően reprezentálja.

Ezt azért tartom fontosnak megállapítani, mert ha *gyakrabban* jelennének vagy jelenhetnének meg a sorozatban nevelélméleti kötetek, akkor elfogadható, sőt követendő lenne az a szerkesztői eljárás, hogy a kiszemelt szerzőktől azt kérjék közlésre, „amivel éppen foglalkoznak”. A mostani helyzetben azonban, azt hiszem, más megoldást kellene választani: a szerzőktől azt kell kérni, hogy kifejezetten a – meghatározott szerkesztői célkitűzésekkel készülő – kötet számára írják tanulmányaikat. A szerkesztési elvek, elképzelések pontos ismeretében és a megíráshoz szükséges idő birtokában mindkét érdek: a szerkesztői is, a szerzői is maradéktalanul érvényesülhetne.

Nem tudok egyetérteni azokkal a kísérletekkel, amelyek a nevelélméletben kialakult véleménykülönbségek érzékeltetésére bevezették a „konzervatívok” és „radikálisok”, „idősebbek” és „fiatalabbak” kategóriapárokat. Ez a probléma kezelésének a lehető legkockázatmentesebb módja, mert a nézeteltérések kimerítő magyarázatát ígéri „a fiatalok radikalizmusa”. Véleményem szerint a konzervativizmus és a radikalizmus ebben az összefüggésben nem igazi alternatívák, csak ugyanarra a gondolati szálra felfűzött szélső esetek, a szó legvalódibb értelmében vett szélsőségek. És ezek a szélsőségek éppúgy jellemzőek – meglehet kisebb kilengésekkel – az „öregek”-re, mint a „fialok”-ra. Sokkal inkább a szocializmus építésének körülményei között elgondolt, elhatározott fejlődésnek-fejlesztésnek két, egymástól elvileg és gyakorlatilag eltérő koncepciójáról, e két koncepció lényegbevágó különbségéről van szó. Az egyik szerint a meglévő valóságban szervesen kitermelődnek azok a megoldási módok, amelyeket csak fel kell fedezni, meg kell erősíteni, el kell terjeszteni. A másik tovább megy ennél egy lépéssel: a heterogén társadalmi valóság ellentétes tendenciái közül határozottan támaszkodik az előremutató, pozitív tendenciákra, ezek segítségével – a fejlődési folyamat bizonyos szakaszaiban – új társadalmi erőviszonyokat próbál létrehozni. Más szóval arra törekszik, hogy a „szerves fejlődés”-t kiegészítse a „szerves fejlesztés”-sel; olyan új társadalmi, nevelési stb. erőtereket (alaphelyzeteket) igyekszik kialakítani, amelyekben és amelyek alapján a „szerves fejlődés” minőségileg magasabb szinten folyhat tovább. A valósághoz való forradalmi viszony, abban az értelemben, hogy a valóságot az emberi teremtő-átalakító tevékenység tárgyának fogjuk fel, s ha kell, kisebb, ha kell, nagyobb mértékben át is alakítjuk, a szocializmus körülményei között nemcsak a társadalmi megrázkódtatások sajátja, hanem a konszolidált építőmunkáé is. Ennek a forradalmiságnak, amely annyira tiszteli a valóságot, hogy annak érett változási szükségleteire mindig érzékenyen, tudatosan és cselekvően reagál, semmi köze a mindenkori viszonyokat ész nélkül szétzúzó (vagy legalábbis szétzúzni szándékozó) radikalizmushoz.

Divat ma ezt a „radikalizmust” – a nevelési alaphelyzet gyökeres átalakítására irányuló törekvéseket – megmosolyogni, elítélni, „helyére tenni”. Hadd mondjam meg, idősebb és fiatalabb kutatók nem fukarkodnak a „radikalizmus” radikális kritikájával. Csak ebben a kötetben a következő jelzőkkel minősítik e sovány kis tábor részvevőit és megnyilatkozásait: „elhamarkodott”, „túlzó”, „szélsőséges”, „szimplifikált”, „naiv”, „türelmetlen” (nem törekedtem teljességre). Olykor-olykor felötlik bennem a gondolat: bizonyos, hogy a „radikálisok” a türelmetlenebbek?

A tulajdonképpeni választóvonalak nem itt húzódnak. A neveléstudományban és a nevelélméletben kétségtelenül meglévő kettősség, „megosztottság” nem egyéni tulajdonságokra: heves vérmérsékletre, alkati radikalizmusra stb. vezethetők vissza, hanem elviszemléleti okokra (természetesen a történelmileg kialakult marxista–leninista megközelítésmódokon belül). Bizonyos jelzések, ha nem is adekvát módon, már korábban is felhívták a figyelmet arra, hogy a marxista neveléstudományon belüli egység nem egészen feltétel nélküli, nem egészen harmonikus. A szocialista nevelés és a közösségi nevelés dichotómiája, „az osztályközösség pedagógiájának” és „az iskolaközösség pedagógiájának” gyakorlati megkülönböztetése és elvi szembenállása, a szocialista pedagógia és az ún. makarenkói pedagógia többek által is hangsúlyozott „nyugtalanító kettőssége” stb.

kétségtelenül komoly és további elemzésre váró figyelmeztetések; érzékeltetik, hogy az egyszerre sok forrásból táplálkozó szocialista pedagógia fő irányainak meghatározásában, az alkotóelemei közötti belső, tartalmi kapcsolatok kialakításában, jellegének megformálásában mindmáig nem jutott nyugvópontra. Ezt mutatják az 1954-től szinte napjainkig tartó rendszertani viták és a folytonosan megújuló rendszerezési kísérletek. Tettamanti Béla már az 1950-es évek derekán megfogalmazta azt a gondolatot, hogy a szocialista neveléstant a pedagógiai tevékenységekből kiindulva kell felépíteni. A 60-as évek elején magam arra a következtetésekre jutottam, hogy a szocialista nevelés valóságos területei a közösségi tevékenységek. Nagy Sándor és Horváth Lajos a pedagógiai jelenségek olyan rendszerezését dolgozták ki, amelyben két fő szempont: egyrészt a „fő feladatok”, másrészt a „színterek” szempontja uralkodik. Ágoston György a kultúra tartományaiából, valamint a pszichikus funkciókból kiinduló kettős csoportosításhoz jutott el. Boros Dezső az emberi tevékenységek „antropológiai” megkülönböztetését – a birtokló, az alakító, az értékelő stb. tevékenységek együttesét – tekinti a nevelési feladatok tulajdonképpeni felosztási alapjának. Sajátos helyet foglal el, logikai és tartalmi ellentmondásainál fogva, a rendszerezési kísérletek között a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottságának az a rendszertani elgondolása, amely a tanítástanulás folyamatát nyelvi-kommunikációs, matematikai stb. nevelések együtteseként írja le, de a nevelés érvényességi körét *konceptcionálisan* nem terjeszti ki a tanításon kívüli területekre. Különböző nevelési kísérletek és dokumentumok vitája a hetvenes évek végén újból ráirányította a figyelmet „a társadalmi tevékenység nagy szektorai” szerinti rendszerezésre. A formáknak, megoldási lehetőségeknek ezt a roppant gazdagságát, azt hiszem, okkal értékelhetjük úgy, hogy párhuzamos útkeresések; az érdemi viták hiánya megátolta, hogy a különböző elképzelések hassanak is egymásra. Ezen a téren inkább a „kollektív monológ”, mint a termékeny párbeszéd az uralkodó műfaj. Ha megpróbálunk a formagazdaság mögé nézni, véleményem szerint nem ugyanazoknak a részproblémáknak más-más csoportosításában rejlik a lényeg, hanem azokban az alapvető elvi-szemléleti különbségekben, amelyek

1. egyrészt az egyoldalúan „ismeretelméleti” nevelésfelfogást és a nevelés lényegének, történelmi formáinak, társadalmi státusának és funkcióinak ontológiai (elsősorban a társadalmi gyakorlat egészéből kiinduló) megközelítését,

2. másrészt a „kollektivista” és az „individualista” nevelésszemléletet elválasztják egymástól.

#### 4.

Az ismeretelméleti és az ontológiai nézőpont közötti alapvető különbségeket megpróbáltam már jellemezni (a Gramsci-könyvhöz fűzött reflexióimban, lásd: Magyar Pedagógia. 1980. 3. sz.). Most egy másik – a neveléstudománytól látszólag távoleső – forrásból, Peschka Vilmos: A jog mint ideológia c. cikkéből idéznék fel egy számunkra is tanulságos részletet: „... nem láthatunk tisztán a jog és ideológia viszonyában, ha az ideológiát kizárólagosan ismeretelméleti oldalról közelítjük meg. A marxista gondolkodásban azonban él az ideológiának egy másik – nevezzük így: lételméleti-gyakorlati – értelmezése is. Ez az ideológiát mindenekelőtt társadalmi *funkciója* alapján értelmezi.

Ennek megfelelően valamely gondolat, nézetrendszer, társadalmi tudatforma ideológiai jellegét nem ismeretelméleti hamissága vagy igazsága dönti el, hanem az a tény, hogy a mindennapi élet gyakorlatában *eszköz*, amellyel az emberek a társadalmi konfliktusokat tudatosítják és végigharcolják.” (Népszabadság, 1981. szept. 22.)

A nevelés lényegének megértéséhez sem elegendő, hogy milyen igazságtartalmakat közvetít, hanem annak a pontos belátása szükséges, hogy milyen szerepet tölt be a társadalmi gyakorlatban mint a társadalmi tevékenység szubjektumainak egyik legfontosabb alakítója. A nevelésnek kétségtelenül van ideológiai tartalma, de a nevelés nem az ideológiának (vagy éppen az ideológiai felépítménynek) része, hanem a társadalmi tevékenységek totalitásának, ennél fogva alapvető funkciója sem csak a *tudatformálás*, miként azt gyakran egyes filozófiai eszmefuttatások is hirdetik, hanem a társadalmilag érvényes, alapvető *tevékenységi módok* közvetítése. A nevelés nem egyszerűen a tudatot formálja a tudatformák segítségével, hanem az ember egészét, a gyakorlat szubjektumát, a társadalmi gyakorlat pedagógiai reprodukciója segítségével.

Szerintem ez az alapvető különbség a nevelés „ismeretelméleti” és ontológiai megközelítése között.

## 5.

A másik elvi vita a „kollektivitás” és az „individualitás” *helyes és helytelen* értelmezése körül forog. Erről a kérdésről röviden, „durván leegyszerűsítve” a problematikát, ez a véleményem: a személyiség ne a közösség *mellett*, hanem a közösségben „kerüljön előtérbe”. Teljesen egyetértek azzal a törekvéssel, hogy egyaránt be kell járni a társadalomtól az egyénhez, az egyéntől a társadalomhoz vezető utat. De *csak* az utóbbira nem épülhet egy korunk szükségleteiből kiinduló, tudományosan megalapozott, és hadd mondjam ki: *politikailag elkötelezett* pedagógia (ezért nevelésemélet sem). Mindkettő fontos és nélkülözhetetlen: a társadalmilag szükséges és az egyénileg lehetséges, *ugyanakkor*: az egyénileg szükséges és a társadalmilag lehetséges dialektikája is. Az egyén önmegvalósításának nincs egy „örök”, antropológiailag és biológiailag előírt algoritmus; hogy az egyén mit valósít meg önmagában a társadalmilag feladott követelmények hatására és a történelmileg meghatározott feltételek lehetőségtartományában, az nem választható el a konkrétan felfogott életviszonyok összességétől: az adott időtől, az adott helytől, az adott körülményektől. Az is bizonyos, hogy az ember mit sem valósít meg önmagában, ha semmit sem valósított meg az önmagán kívüli világban. Akár az egyénből indulunk ki, akár a társadalomból, az egyiktől a másikhoz ívelő út csakis a *közösségen keresztül* vezethet. A marxista–leninista eszmei alapokon álló (pedagógiai és nem pedagógiai) közösségelmélet lényegéhez tartozik a személyiség fejlesztésének standard és individuális programja (e kettő egysége). *Ebben* a közösségben nem kell külön erőfeszítéssel megkeresni azt, ami benne természetes módon megvan (ti. az egyén helyét és szerepét), mert *ez* a közösség *tudatosan megszervezett*, egyszerre különös és konkrét *egyén-társadalom viszony*. Egyén és társadalom *itt* reflexív kapcsolatban vannak egymással: a marxista–leninista társadalomépítés körülményei között az egyéniségek nélküli társadalom éppannyira elképzelhetetlen, mint a társadalom nélküli egyéniség. De az is elképzelhetetlen, hogy az egyén – szervezetek, mozgalmak, csoportok, közösségek közre-

működése nélkül – közvetlenül illeszkedjék a társadalomba. Ez valamikor a neveléstudomány elméleti axiómái közé tartozott, ma azonban a makarenkói tanításokhoz kapcsolódó „kollektivista” irányzatot oly gyakran verik el a port („elhanyagolja a személyiségfejlesztést”, „szimplifikálja a társadalom–egyén viszonyt” stb.), hogy talán nem ártana tisztázni: a marxista neveléstudomány egyaránt méltányolja a társadalmi követelmények és az egyéni szükségletek létjogosultságát a nevelési folyamatban, de alapvető feladatainak meghatározásában *értelemszerűen* a társadalmi követelmények prioritásából indul ki.

## 6.

Persze, könnyelműség a neveléstudományban irányzatokról beszélni. Alig van ma Magyarországon olyan neveléstudományi iskola vagy irányzat, amely háromnál több „elkötelezett” – vagyis az adott irányzat szellemében munkálkodó – kutatót számlálhatna a soraiban. Inkább különböző álláspontok, nézetek élnek egymás mellett.

Mégis érdemes lenne, a hazai neveléstudományi tájékozódás forrásaiként alaposabban is elemezni azokat a lábjegyzetbe utalt csatornákat, amelyeket Szarka József Hunyady Györgynére hivatkozva említ (35. l.):

1. a klasszikus makarenkói örökség tanulmányozása és hasznosítása,
2. a marxizmus alapokig visszanyúló neveléstudományi kutatások,
3. „a szociológiai és pszichológiai törvényszerűségeket nyomatékosan érvényesíteni kívánó” törekvések,
4. a rendszerelmélet pedagógiai alkalmazására irányuló próbálkozások.

Hadd mondjam meg mindjárt, hogy én nem látok elvileg is meghúzható határt a marxizmus alapok és a makarenkói örökség között. Makarenko az én tudatvilágomban úgy él ma is, mint aki a legsikeresebben realizálta az ember „mindenoldalú” fejlesztésének marxizmus programját. A makarenkói örökség lényegét tekintve belső rokonságban áll a rendszerelmélettel is, annál is inkább, mert Makarenko egyike volt azoknak, akik felfedezték és sikeresen alkalmazták a rendszerszemléletet, az egészben és a rendszerben való dialektikus gondolkodás tudományát, művészetét. Erről egyébként Petrikás Árpád tanulmánya is meggyőz bennünket.

A szociológiai és a pszichológiai törvényszerűségek „nyomatékos érvényesítése” ugyanakkor indokolt követelménynek látszik, azzal a megszorítással, hogy ha a szociológiai nézőpont nem vezet a „van” abszolutizálásához (ennek a jeleivel eléggé gyakran találkozhatunk), és hogy ha a pszichológiai szemlélet nem ragad le az elszigetelt individuumnaként értelmezett személyiség problémáinál. Én változatlanul állítom, hogy csak a személyiségelméletre – még ha az a marxista személyiségelmélet is – nem lehet egy valóban tudományos pedagógiát felépíteni. Olykor-olykor mintha túlértékelnénk a személyiségre vonatkozó tudásunkat, amikor a nevelést egyszerűen a személyiségformálás folyamataként interpretáljuk. Egyszerre tág is, meg szűk is ez a meghatározás, mert a nevelés csak egyike azoknak a társadalmi feltételeknek, amelyek megteremtik a lehetőséget az egyén számára, hogy saját személyiségét kialakítsa; ugyanakkor a nevelés nemcsak a személyiséget formálja, hanem a gyermekek életviszonyait, élettevékenységét és életmódját is, az együttélés és az együttműködés *kollektív* keretei között. Ebben a folyamatban természetes és szerves mozzanat ugyan az érintett gyermek, a növendék autonóm döntése – ez a

személyiség igazi „szülőhelye” és megnyilatkozási módja —, de csak mozzanat, mert a lényeg az, hogy amit a társadalom — társadalmilag érvényes tudásként, tapasztalatként, tevékenységi módként stb. — mindenkire kötelezően előír, azt a társadalom fennmaradása és fejlődése érdekében mindenkinek el kell sajátítania. Az alternatív jelleg csak ennek a kötelezettségnek a teljesítése közben, ezen belül valósulhat meg. „A nevelés igazi, élő megközelítése . . . az — írja az ismert szovjet pszichológus, Leontyev —, amely az ember iránt támasztott követelmények felől közelíti meg a nevelés-képzés feladatait.” (Leontyev, A. Ny.: Tevékenység, tudat, személyiség. Gondolat, 1979.)

## 7.

Különös figyelmet érdemel, elsősorban az erkölcsi nevelésnek a kötetben is elemzett folyamatával összefüggésben, az erkölcsi meggyőződés, szükséglet, magatartás formálásának stratégiája. A személyiség erkölcsi minőségének jellemzésére — elsősorban Bábosik István és Biró Katalin munkásságának eredményeként — egyre gazdagabb, árnyaltabb, finomabb technika és metodológia áll rendelkezésünkre. Ezek diagnosztizáló értéke kétségtelen. Ami viszont bizonyos mértékig vitára és ellenvéleményre készítet, az az erkölcsi nevelésben követett, ajánlott út. Természetesen jól tudom, hogy például Biró Katalin az általa szervezett kísérletet nem azonosítja az erkölcsi nevelés egészével; a kísérlet inkább értékes hozzájárulás, tudományosan átgondolt kiegészítés a mindennapi nevelőmunkához. Mégis: a tanulók erkölcsi tudatának és magatartásának befolyásolásában követett hármas út — a tapasztalatszerzés, a tudatosítás és a gyakorlás — „modellértékével”: lehetséges általános érvényével kapcsolatban az a véleményem, hogy a tevékenység mint alap és a közösség mint forrás és háttér nyomatékos hangsúlyozása ellenére is ez a stratégia organikusan magában hordja azt a lehetőséget, hogy a nevelési folyamat *pedagógiai célú műveletek sorozatára darabolódjék fel. Hasonló logikával dolgoztak a hatvanas évek szovjet és magyar nevelési tervei is, mert a nevelési folyamat középpontjába az egyéni tulajdonságok alakítását és nem a közös feladatok megoldását állították. A legtöbb azon múlik, hogy a gyakorlás milyen nevelési alaphelyzethez kötődik: az érvényes politikai, ideológiai, erkölcsi, jogi, esztétikai stb. normák szerint megszervezett huzamos közösségi tevékenységekhez-e vagy olyan külön-külön elindított műveletekhez, amelyek kifejezett célja a tudatos erkölcsi ismeret egyénre szabott gyakorlása.*

*A szocialista közösség pozíciójából kiindulva, elmondhatjuk: az erkölcsi tapasztalatok megszerzésének is, tudatosításának is, az erkölcsi tulajdonságok begyakorlásának is alapvető közege az értékes társadalmi célkitűzéseket megvalósító rendszeres közösségi tevékenység.* (Lásd Horváth Lajos kötetbeli tanulmányát.) Ehhez képest *kiegészítő, korrigáló* mozzanatokként természetesen nagy figyelmet kell fordítanunk azokra a speciális műveletekre is, amelyekről a szóban forgó hazai kutatások sok értékes és hasznos adalékot feltártak.

## 8.

A „mindenoldalúság” a marxista neveléstudomány egyik kulcsfogalma. Széchy Éva évek óta lankadatlan eszmei küzdelmet folytat a mindenoldalúság-fogalom tisztaságáért. Helyesen és határozottan állapítja meg, hogy a mindenoldalúság a szocialista-kommunista

formáció immanens követelménye, és hogy a mindenoldalúságot nem lehet a sokoldalúsággal helyettesíteni; ez a megkülönböztetés nem formai, hanem eszmei-tartalmi kérdés. (59. l.) Fontos lenne azonban egy elfogulatlan tudományos vitában tisztázni, hogy a kommunizmus tudományos elmélete *ugyanazzal* a mindenoldalúság-értelmezéssel dolgozik-e, mint a neveléstudomány? Véleményem szerint nem eléggé meggyőző – és a klasszikusok megállapításaival nem is igazolható – a szerzőnek az az állítása, hogy a marxizmus–leninizmus klasszikusai a mindenoldalúság koncepcióját „a neveléstörténeti örökség kincsesládájából” merítették (58. l.). Az a marxi mindenoldalúság-felfogás, amely valóban autentikusnak tekinthető, elsősorban nem a neveléstörténeti örökségből, hanem a társadalmi struktúra, „a társadalmi termelési folyamat” elemzéséből származik, és nem azonos a neveléstudományban elterjedt és évtizedek óta szinte változatlanul fennmaradt „mindenoldalúság”-értelmezéssel. Ennek tudatosítása a további elemzések és eszmei-cserék szempontjából igen fontos lenne, mert meggyőződésem, hogy az a mindenoldalúság-koncepció, amely a kommunizmus tudományos elméletében – a szocialista-kommunista társadalomhoz való történelmi közelítés immanens követelményeként – benne rejlik, *nagyon hiányzik a neveléstudományból*. (Erről részletesebben írtam Mindenoldalúság–interpretációk c. tanulmányomban; megjelent a Filozófia, ember, szaktudományok. A marxista filozófia emberképzése és a szaktudományok mai eredményei c. kötetben. Akadémiai Kiadó, 1979.)

## 9.

Igen termékeny az az ugyancsak Széchy Éva által felvetett szempont, hogy a hazai szakirodalomban is időszerű és korszerű lenne „átfogóan *neveléstudományról* beszélni, s nem egyszerűen hagyományos, pedagógiáról...” és egy ilyen „általános neveléstudományi alapozás átfogóbb talaján a maga specifikumaiban körülhatároltabb koncentrációval külön stúdióban” kellene tanulmányozni, ahogyan ezt például a szovjet pedagógusképző intézményekben teszik, „az iskolai (és más gyereknevelő intézményi) 'pedagógiát'” (79. l.). Ennek a szélesebb ívű neveléstudományi koncepciónak szerves részeként elkezdődhetnének azok a rendszeres és konkrét „társadalmpedagógiai” kutatások is, amelyek a különböző társadalmi-gazdasági szervezetek, intézmények és a társadalom, az állam mint egész nevelőmunkájának sajátosságaival foglalkoznak. A „társadalmpedagógia” iránti igényt már többen megfogalmazták.

## 10.

Neveléstudományunk, neveléstudományunk mindmáig kidolgozatlan fogalmi „viszony-problémák” tömegével küszködik. Ezek közül Mihály Ottó jó érzékkel emelte ki a következőket: „az iskola a szocializmusban” és „a szocializmus iskolája”; „oktató” iskola és „nevelő” iskola, az oktatás-nevelés kettős fogalmi struktúrája; permanens nevelésművelődés és a marxista neveléstudomány; neveléstudomány, marxista neveléstudomány és a szocialista-kommunista neveléstudomány elmélete. Igaza van Mihály Ottónak, amikor azt állítja, hogy a társadalomfejlődés, a köznevelési rendszer és a többi tudományok kihívásai közepette... „a neveléstudományoknak szinte lételemük, hogy újra és újra megvizsgálják



tárgyát, kérdésfeltevéseit, elméleti és metodológiai specifikumait, viszonyát e (közgazdasági, szociológiai, filozófiai – G. L.) tudományokhoz” (17. l.).

Az adott helyzetből aligha lehet az a kiút, hogy „a nevelés változó valóságát próbáljuk belekényszeríteni neveléstudományunk jelenlegi struktúrájába”, hanem az, hogy a neveléstudomány elmélet „tárgyát, belső struktúráját igazítjuk ki a fejlődés követelményeinek megfelelően” (17. l.).

A nevelés változó valóságához természetesen hozzátartozik a nevelésnek a társadalomban elfoglalt helye, a társadalom életében betöltött szerepe. Ez az utóbbi is alá van vetve a történelmi változás törvényeinek. Az az érzésem, hogy a nevelés valódi társadalmi státusát nem lehet adekvát módon megítélni sem az iskolai pedagógia, sem az egyes társadalomtudományok horizontjáról. Például ez az egyik terület, ahol egészen nyilvánvaló az ún. átfogó („középszintű” vagy „nagy”) elméletek fontossága, szintetizáló és közvetítő szerepe. Manapság két olyan átfogó elmélet körvonalai kezdenek kibontakozni, amelyek – ha tisztázták egymáshoz való viszonyukat is – képesek lehetnek ezt a szintetizáló és közvetítő funkciót betölteni: az egyik a *permanens nevelés-művelődés* elmélete, a másik a *szubjektumok termelésének* – közvetlenül a marxi örökségből származó – elmélete. Ami az utóbbit illeti, átfogó elmélet abban az értelemben is, hogy tárgyának és rendeltetésének megfelelően hasznosítja mindazokat a demográfiai, egészség-tudományi, pszichológiai, szociológiai, közgazdaságtani, neveléstudományi, művelődéstudományi stb. ismereteket, amelyek a saját problémásávjába tartoznak, anélkül azonban, hogy az elmélet egésze közvetlenül – mondjuk – pszichológiai, pedagógiai vagy művelődéstudományi előfeltevéseknek rendelődne alá. Azt az objektíve adott összefüggést, hogy a szubjektumok társadalmi termelésében a nevelésnek, az iskolának kitüntetett szerepe van, ugyancsak a problémásávjába tartozó tudományok együttes bizonyítótérfelületével lehet és kell igazolni.

## 11.

Végeredményben az a tanulság rajzolódik ki előttünk, hogy a neveléstudománynak – ezen belül a neveléstudományi kutatásnak is – bátran szembe kell néznie saját koncepcionális és strukturális kérdéseivel.

Ennek számos szemléleti, szervezeti és – hadd tegyem hozzá – „pszichológiai” feltétele van. Ma már ott tartunk, és ez nagyon jó, hogy a vitázó felek kölcsönösen elismerik egymás nézeteinek tudományos létét, létjogosultságát.\* Ott azonban még nem tartunk és ez is nagyon jó lenne, hogy az eltérő felfogást képviselő kutatók között érdemi viták, *szimmetrikus* eszmecserék: igazi dialógusok alakulnának ki. Amint ez a kötet is tanúsítja, a „radikális”, nézeteket inkább megítélni szokták, mint kritikailag elemezni. Ez sokkal több, mint a korábbi mereven elhárító magatartás, de nem elegendő. Persze, hasonló hibák fordítva is előfordulnak.

\*Amikor ezeket a sorokat írtam (1981. szeptemberében), még nem ismerhettem Ágoston Györgynek a *Pedagógiai Szemle* 1982/4. számában megjelent állásfoglalását. („Az iskola funkciói és funkciószervei az osztálytársadalmivá szélesedő nevelésben”). A szerző itt egyrészt a „radikalizmust” az anarchizmussal azonosítja, másrészt – Szarka Józseffel ellentétben – azt is kétségbe vonja, hogy az inkriminált szerzők a marxizmus talaján állnak. A kialakult helyzet megítélésében – önkritikusan meg kell állapítanom: – megalapozatlanul optimista voltam.

A hang terjedéséhez közvetítő közege van szükség. A termékeny vitákhoz vitázókra. A vita nem a gyengeség jele; a tudomány természetes állapota. És könnyen megfeledezhetünk arról, hogy minden megújítási törekvés, minden előremutató kezdeményezés a fennálló viszonyok, nézetek, alaptételek *objektív* kritikáját jelenti, ezért az újításból kiiktathatatlan a kritikai mozzanat.

Nagyon nehéz saját álláspontunkat határozottan megfogalmazni és kifejezni, ha nem tisztáztuk viszonyunkat az elmélettörténeti előzményekhez. A hazai szocialista pedagógiának – ezen belül a nevelélméletnek – van saját története. Kettős értelemben is. 1948-tól, de különösen 1954-től Magyarországon nagyon sok kezdeményezés történt a neveléstudomány, a nevelélmélet alapkérdéseinek újrafeltevésére. Nem mindegyik értéktelen, amelyik feledésbe merült. De a hazai szocialista pedagógia *saját* szerves történetéhez tartozik az is, ami a szocialista országok, mindenképp a Szovjetunió neveléstudományában történt. A szovjet pedagógia példája, hatása, befolyása a magyar neveléstudomány fejlődésére mindenképp meghatározó volt. Nálunk elterjedt az a vélemény, hogy a „hagyományos”, „hivatalos” pedagógiát a szovjet pedagógiától örököltük. De a szovjet pedagógiától kaptuk – különösen nevelélméleti gondolkozásunk megújítására – a legprogresszívebb ösztönzéseket is. Maga a szovjet pedagógia nem valami mozdulatlan, megmerevedett, egynemű képződmény, hanem színek, árnyalatok, törekvések végtelenül gazdag szövete. És itt nemcsak Makarenko pedagógiai örökségének magyarországi értékesítésére gondolok. Kairovt sokszor kárhoztatták Pedagógiája miatt. De hadd emlékeztessenek arra, hogy 1954 decemberében elhangzott, bátor és önkritikus elemzése a szovjet neveléstudomány helyzetéről és feladatairól a hazai pedagógiai kutatásokra nézve is felszabadító hatású volt. Érdemes lenne egyszer összegyűjteni azokat a magyar nyelven is megjelent szovjet állásfoglalásokat – például Medinszkij, Szkatkin, Tyer-Gevongyan, Protopopov, Kairov, Szuhomlinszkij, Turcsenko és más cikkeiből, tanulmányaiból –, amelyek kifejezetten a neveléstudomány koncepcionális és felépítésbeli kérdéseiről mondanak számunkra ma is sok szempontból újat.

A szovjet pedagógiával kapcsolatos előítéletek nemcsak a dogmatizmus időszakának emlékeiből táplálkoznak, hanem a hazai egyoldalú és hiányos interpretációkból is. Továbbá tájékoztatásunk és tájékozódásunk mai zavaraiából. Hogy csak egy dolgot említsek: a mai harminc-negyven éves – tehát már nem is a legfiatalabb – pedagógusnemzedék még Makarenko műveit sem ismeri, mert azok húsz-huszonöt év óta szinte elérhetetlenek, gyakorlatilag hozzáférhetetlenek Magyarországon.

Kiss Árpád írta a Köznevelés 1949/5–7. számában, hogy a felszabadulás előtt a német pedagógia szolgált zsinórmértékül, később beszivárgott valami a francia és az angolszász pedagógiából is. Amikor a szovjet pedagógiával – benne Makarenko munkásságával – megismerkedhettünk: „pedagógiai látókörünk kiszélesedett”. A személyi kultusz felszámolása után lehetőség nyílt arra, hogy szakmánk Nyugaton is tájékozódjék. Tudományos életünk, gondolkozásunk nagy vesztesége lenne, ha az időközben megnövekedett informálódási lehetőségeink közepette elveszítenénk a szovjet pedagógia története és mai problémái iránti érdeklődésünket. A szovjet pedagógiának – különösen az iskolai közösségépítés, az oktatás és a termelőmunka összekapcsolása tekintetében – ma is van érvényes mondanivalója számunkra.