

TÁJÉKOZTATÓ AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK  
1981. OKTÓBER 15-I ÜLÉSÉRŐL

A bizottság több résztvevő kifejezett kívánságának eleget téve, folytatta a május 29-i értekezlet témájának, a nevelésméleti kutatás helyzetének és fejlesztése feladatainak megvitatását.

*Zibolen Endre* a múlt üléssel kapcsolatban elhangzott észrevételre reagálva felvetette a kérdést, helyes-e az az évek óta folytatott gyakorlat, hogy a bizottság időről-időre egy-egy elméleti kérdés megvitatását tűzi napirendjére. Lehet, hogy ebből a szempontból más tudományterületek akadémiai bizottságainak helyzete eltérő. A pedagógiában azonban véleménye szerint a szakmai eszmecsere alkalmasabb fórumai ritkán adódnak.

Lennének természetesen a Pedagógiai Bizottságnak nagyobb arányban elsődlegesen tudománypolitikai, tudományszervezési feladatai is. Az ilyenekben való közreműködése azonban egyaránt függ külső és belső feltételektől. Egyrészt az erre irányuló igények jelentkezésétől, másrészt tagjainak közreműködési készségétől, munkavállalásától.

Az igények hiányára az elmúlt években több körülmény is utalt. Így nagyszabású erőfeszítésekre került sor a korszerű műveltség tartalom meghatározása érdekében, számos kísérlet is folyt a munkálatok egyik-másik oktatási vetületének gyakorlati kipróbálása vagy ellenőrzése érdekében, – anélkül azonban, hogy felmerült volna a kívánság a mindettől el nem választható tantervelméleti vonatkozások bizottsági megvitatása iránt. 1973 óta nem merült fel az az igény sem, hogy a bizottság észrevételeivel segítséget nyújtson az OTTKT 6. sz. főirány keretében folyó tudományszervező munkához. A testület szakmai kompetenciájának fokozott elismertetésére irányuló belső igény fogyatékoságként is értelmezhető viszont, hogy például folyóirata, a Magyar Pedagógia mindmáig nem részesül abban a támogatásban, amelyet a bizottság tagjai együttes erőfeszítéssel biztosíthatnának. Márpedig mi sem lenne természetesebb, minthogy ezt a kiadványt törekedjenek a tudományterületet megillető súlyú tudománypolitikai orgánummá fejleszteni.

A napirenden szereplő kérdéssel kapcsolatban a legutóbb elhangzottakhoz csupán néhány észrevételt tett.

1. A vitában eddig résztvevők – mindenekelőtt a két bevezető referátum – akarva-akaratlanul az iskolára vetítve taglalták a nevelésmélet átfogó kérdéskörét. Ettől függetlenül is figyelmet érdemel, hogy Mihály Ottó úttörő célelméleti monográfiája után nem pedagógiai céltant adott, hanem – igaz, hogy az MTA–OM Köznevelési Bizottsága Központi Nevelésméleti Munkabizottságának felkérése alapján – új iskolakoncepciót dolgozott ki. Hasonlóképpen a legutóbbi ülésen Ágoston György is mintegy az iskola területére visszavonulva fejtegette álláspontját.

A maga részéről úgy véli, célszerű lenne az egyik legközelebbi témaként az iskola általános problematikáját, a világviszonylatban gyengén fejlett, a hazai szakirodalomban is elhanyagolt iskolaelmélet kérdését a bizottság napirendjére tűzni.

2. A legutóbbi ülésen folytatott vitában öröndetes volt a törekvés egymás álláspontjának jobb megértésére. Nem hiszi azonban, hogy a megoldás az álláspontok közeledése révén elérhető lenne. A két irányzat szükségképpen mintegy elhalad egymás mellett. Az egyik értékek tételezéséből indul ki, akár értékfilozófiai alapra helyezkedik, akár korábban megfogalmazott nevelési célokat és követelményeket fogad el többé-kevésbé reflektálatlanul, akár valamely, kifejtve-kifejtetlenül is értékvonatkozásokat rejtő személyiségelméleti koncepció érvényesítésére törekszik. A másik merőben a nevelés tapasztala-

tilag adott tényeire építi következtetéseit, és ebben végső fokon rokon a magát társadalmi-ontológiai interpretációként felfogó irányzat és a durkheimi fogantatású nevelésszociológia determinizmusa, illetve fakticizmusa.

A neveléstudomány véleménye szerint egyik közelítést sem nélkülözheti, sem az értékeket, sem a mindennapok valóságát. Sajátos tárgya azonban valamiképpen a kettő között helyezkedik el: a neveléstudomány a lehetőségek tudománya. A nevelés az adottságokban mindenkor potenciálisan jelenlevő – és már ezzel ezeket az adottságokat minőségileg is meghatározó – értékek megvalósítását, a mindenkori jelen szüntelen meghaladását szolgáló társadalmi funkció. És éppen ebben, e funkció szolgálatában rejlik az iskola sajátos, ez idő szerint más intézményes szervezetben hatékonyabban el nem látható feladata.

3. Éppen azért, mert ez az álláspontja, nem titkolt aggodalommal szemléli, hogy bizonyos fejlemények, illetve törekvések (így a nevelési központok szerepének, az iskola nyitottságának némelyik interpretációja, a permanens nevelés egyes értelmezési módjai) az iskola „feloldódásával”, identitásának elvesztésével fenyegetnek. Márpedig legalábbis megfontolást érdemelne a tény, hogy a mai iskola meghatározó elemei történetileg szemlélve, társadalmi formációkat éltek túl. Másképpen fogalmazva: mintegy négy évezrede a közműveltség bizonyos haladottabb fokán mindig újratermelődni látszanak. A tőle radikálisan eltérő iskolamodellre részben a mindenkori társadalmi elit egy vékony rétegének szolgálatában állottak, részben pedig a társadalom periferiáján elhelyezkedő rétegek fiatal nemzedékének a fennálló renddel való megbékítését tűzik ki céljukul. Sajátos jelenség, hogy napjainkban nemegyszer éppen az utóbbiak tevékenységének idealizálásával találkozunk, az iskolaügyünk jövő fejlődésének útját sok jóakarattal keresők körében is.

Zrinszky László hozzászólásában elmondta, hogy a „két szembenálló neveléstudományi koncepció” képlete szűkös, tágítani kellene a vita kereteit, vagyis visszatérni Szarka József vitaindítójának kérdésfelvetéséhez. A „társadalomontológiai megalapozottságú” és az „ismeretelméleti megalapozottságú” koncepció antagonizmusán kívül, jelentős más polarizálódások is végbementek. Kronstein Gábor pl. a Magyar Tudományban más alapon osztotta fel neveléstudományunk világát. Némi átfogalmazással: a „bürokratikus centralizmus és a „szociológiai realizmus” képviselői ütköznek össze, s nem csupán neveléstudományi kérdésekben. Ellentét van a neveléstudományt teoretikus művelői és az empirikus vizsgálati módozatot abszolutizáló kutatók között. S ha talán a metodológiai tudatosság és a koncepcionális kiépítettség tekintetében fennállnak is bizonyos különbségek, mihelyt határainkon túl pillantunk, vitathatatlanul kellőképpen megalapozott és kifejtett neveléstudományi álláspontokra bukkanunk. Hiszen e tudományág anyagát az egész világ marxista-leninista neveléstudományi kutatása alkotja, mely természetesen nem szakadhat el a nem marxista-leninista tudományos eredményektől sem.

De akárhány neveléstudományi koncepció létezzék is, valamennyit szükségképp jellemzi vagy a radikalizmus, vagy a folyamatos fejlesztés elve. Csakhogy ennek az alternatívának egyik eleme sem tehető *elvontan* tudományos programmá. A kutatások tartalmi eredményei elvisznek bizonyos irányokba, és *utólag* megítélhető, mennyire is távolodtunk el a kiindulóponttól. De nem sokat ígér, ha eleve azt tűzzük ki célul, hogy „legyünk radikálisak”, vagy „ne legyünk radikálisak”. Ám ez csak az elvont és öncélú kutatási beállítódásokra érvényes. Nevelésügyünk, iskolarendszerünk megújításának fontos és időszerű kérdése, hogy radikálisan, tehát alapvető struktúrájába hatóan és hirtelen, vagy pedig folyamatosan, fokozatosan történjék-e a korszerűsítés. Ez nem pusztán pedagógiai, hanem össztársadalmi kérdés. A jelenlegi nemzetközi és belső helyzet, s az előrelátható közeljövő lényegesen több nyomás érvvel szól a folyamatos változtatások mellett. E tekintetben nincs is éles ellentét a vitázók közt, a frontok pedig keresztesződnek, hiszen aki a nevelés elméletének a gyökeres átalakítását akarja, nem feltétlenül, nem logikai szükségszerűséggel válik a közoktatás-politikai radikalizmus hirdetőjévé.

Mintha egyetértés lenne kialakulóban egy olyan álláspont körül is, amelyen a neveléstudományt újszerű tárgya és terjedelme. Egyre tarthatatlanabb a neveléstudományt egy *elkülönített és önállóított*, s az oktatással szembeállított tevékenység elméletét látni. A tudományok felosztásának pozitívista modellje szerint: minden valóságterületnek megfelel egy tudományágzat, amelybe az adott terület minden kutatási problémája belefér. E tudományág – s tekintetben osztozik sok más tudományággal – korszerű felfogása olyan *rendszerben* találja meg feladatait, amely alkalmas egyidejűleg több nézőpont figyelembevételére, amely egyaránt méltányolni tudja a differenciálódási és integrálódási folya-

matokat, mely nemcsak az egész tudományág mozgását veszi tekintetbe, hanem azt is, hogy egyes alkotórészei eltérő módon és ütemben fejlődnek, és amely eléggé rugalmas a dinamikus változások gyors és torzítatlan visszatükrözésére.

Felszólalása befejező részében Zrinszky László annak a véleményének adott hangot, hogy az ilyen típusú, lényegében elméleti jellegű témák megvitatásának megfelelőbb szinterei lehetnének – a Pedagógiai Bizottság által ösztönzött, esetleg szervezett – szélesebb körű tudományos tanácskozások. A bizottság pedig a neveléstudomány közvetlenebb orientálásában vállalhatja fokozott szerepet.

*Vastagh Zoltán* Bábosik István egyik korábbi hozzászólásával egyetértve arról szólt, hogy a nevelélmélet programja nem eléggé fejt ki a fejlesztés mozzanatát. Az elmélet nem jut el ahhoz a ponthoz, ahol a fejlesztés megragadható. A fejlesztés, gyakorlatra orientáltság a nevelélmélet újabb ismérve. Mindez csak a társadalomban működő mechanizmusok elemzésével érhető el. Mindenkor a fejlődő személyiségről van szó, de nagyon lényeges az életkor. Ma még nem vesszük eléggé figyelembe a pszichológia óriási jelentőségét. A fejlesztés lényegéről, összetevőiről, mechanizmusairól kell adekvát képet adnunk. Kísérletekre van szükség, amelyek beavatkozást jelentenek egy szituációba és megmutatják, hogy az elmélet milyen akadályokba ütközik. A kísérletek és a gyakorlati terepen történő kutatások fontosabbak most az elméletképzésben, mint valaha. A pszichológiával, szociológiával meg kell találnunk egymást.

*Hunyady Györgyné* először a neveléstudományi kutatók és a gyakorlatban dolgozó pedagógusok kapcsolatáról beszélt. Úgy látja, hogy a neveléstudomány azért is kerülhetett nehéz helyzetbe az elmúlt években, mert nem volt szakmai tömegbázisa, az ország pedagógustársadalma nem vállalja saját tudományának. A hozzászóló szerint a jelenség oka elsősorban abban keresendő, hogy megrendült a pedagógusok hite a nevelés hatékonyságában. Gyakorlati tapasztalataik bizonyították, hogy az iskola minden korábbinál jobban összefonódik társadalmi környezetével, nemcsak fenntartása, irányítása, de munkájának eredményessége is elválaszthatatlanul összefügg a közvetlen környezet pozitív, illetve negatív hatásaival. A kétségtelenül bonyolultabbá, ellentmondásosabbá váló társadalmi viszonyok iskolai következményeit a pedagógusok sokszor saját kudarcikként élték meg, illetve ezért felmentve érzik magukat az intenzív nevelőmunka alól.

Az elmúlt évtizedben a pedagógusok széles rétegei számára is ismertté váltak azok a szociológiai kutatások, amelyek a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai leképeződését sokoldalúan bizonyították, s amelyek részletesen elemezték a mai magyar iskola funkció- és működési zavarait. A felismert és átértékelt, hatásos tudományos érveléssel megvilágított jelenség, a szociológiai determinizmus – épp a pedagógusok legérdeklődőbb rétegében – keltett egyfajta szkepszist saját tevékenységüket, a nevelés ember- és társadalomformáló szerepét illetően.

Ebben a helyzetben különösen fontos lett volna a neveléstudomány friss reagálása: azoknak a *pedagógiai lehetőségeknek* a feltárása, amelyekkel az iskola mint a társadalomba ágyazott, de viszonylagos önállóságot is élvező intézmény tehet nevelési céljainak valóra váltásáért.

A továbbiakban a felszólaló egyetértett egy korszerű nevelélméleti koncepció kidolgozásának szükségességével; elemezte az utóbbi években publikált hazai koncepcióvázatokat. Hangsúlyozta, hogy nem elégedhetünk meg a legjobb elméleti kerettel sem, amely elvileg jól magyarázza a nevelési viszonyrendszereket, a mozgást, hanem részletekbe menő kidolgozásra, a koncepciók gyakorlati kibontására van szükség.

Végezetül Hunyady Györgyné terminológiai problémákat érintett. Természetesnek tartotta, hogy a neveléstudományba – épp a komplexitására, a problémák interdiszciplináris megközelítésére való törekvéssel együtt – sok új fogalom kerül be más tudományokból. Ugyanakkor zavarónak tartja, ha ezek nincsenek kellően értelmezve a pedagógiai kutatás kontextusában.

*Salamon Zoltán* lényeges kérdéseket vetett fel a nevelélmélet oktatásával kapcsolatban:

Milyen állapotban van a nevelélmélet? Hol helyezkedik el a neveléstudományok rendszerében? Mi a tartalma? Mi a funkciója? Ezek a kérdések újabban – egyre inkább – gondot okoznak mindazoknak, akik a nevelélméletet kutatják és tanítják. „Szétesett” e tudományterület korábbi elfogadható struktúrája. A nevelélméletnek a neveléstudományba kellene torkollnia, de ez az általános értelemben vett neveléstudomány nem létezik. Például úgy mint az általános szociológia és a szakszociológiák kapcsolódása. A didaktika egyértelműbben kialakult, vannak határai, alapfogalmai, alaptörvényei. A nevelélmélet viszont egyre homályosabb, egyre áttekinthetlenebb.

Kérdéses az elmélet és a gyakorlat viszonya is. Nem tudjuk eldönteni, milyen mértékben legyen benne az elméletben a gyakorlat, hogyan lehet egy gyakorlatból kiinduló problémát elméletivé tenni, milyen mértékben tud a nevelélmélet hasznosulni? A nevelélmélet nem különíthető el a közoktatáspolitikától, a közélettől, a társadalmi élettől. Fontos, hogy az iskola és a társadalom összefüggése maradjon a nevelélmélet középpontjában. Ez fejeződik ki többek között abban, hogy a nevelélmélet tárgykörébe tartozik újabban a permanens nevelés, ily módon a felnőttnevelés, a deviancia pedagógiai problémái, pl. a nehezen nevelhető, a fiatalokú bűnözők pedagógiája. Új kutatási program indult a pedagógiától függetlenül, ifjúságkutatás címmel. Baj, hogy a pedagógián belül igazán nem kaphat helyet ez a téma. Keveset tud a pedagógia a diákéletéről, a partneri kapcsolatokról stb. A nevelélmélet úgy keresi saját tárgyát, hogy elzárkózik más tudományoktól. Az iskolát illetően a pedagógia elzárkózik a szaktárgyaktól. Ám a pedagógia nem függetleníthető a kultúrától, a szaktudományoktól. Lényegesen több segítséget várnak tőlünk a különböző szaktudományok oktatásához is.

*Horváth Márton* hozzászólásában utalt azokra a súlyos társadalmi problémákra, amelyekkel a nevelélméletnek is szembe kell néznie. Problémát okoz pl. hogy milyen családképet adjunk az általános iskolai tankönyvekben? Az iskolaelméletek kérdése csak szervezett kutatással, a reformokat szolgáló modell-kísérletekkel vihető előbbre, folyamatos, a gyakorlati igényeket kielégítő fejlesztésre van szükség. A társadalom létező problémáit, ellentmondásait kellene alapul venni, feltérképezni. Van-e pl. a társadalmunknak emberképe? A nevelélméletben sok pszichológiából, szociológiából átemelt, jobban nem helyettesíthető fogalommal rendelkezünk. Ezen a területen kellene kezdeni a rendcsinálást. A két nevelélméleti koncepció nemcsak elméleti. Mihály Ottó törekvéseinek határozott gyakorlati oldala is van, iskolai kísérletekben is realizálódik. Új nevelélmélet megírására van szükség, többek között a viták alapján. Ebben vállalnunk kell, hogy a nevelés politikum, s a politika ideológia is.

*Mihály Ottó* bevezetőben arra utalt, hogy a „radikalizmus” fogalma elég központi helyre került e vitában. Ennek a fogalomnak azonban nagyon sokféle értelme és vonzata van, s ez alkalmat ad egymástól eltérő álláspontok jogtalan azonosítására, illetve ilyen kísérletekre. Többször és több helyütt kifejtette azt a véleményét, hogy mind a köznevelés egészét, mind az iskolát mint intézményt, mind a pedagógia tudományos elméletét radikálisan meg kell újítani ahhoz, hogy megfelelhessen a szocialista társadalom új fejlődési szakasza követelményeinek. Ezen a véleményen és az általa felsorakoztatott indokokon természetesen lehet és kell is vitatkozni. Néhány dolgot azonban tisztázni kell. Abból, hogy valaki a szocialista társadalomban folyó nevelési gyakorlat vagy a szocialista nevelélmélet radikális megújítását igényli, aligha következik, hogy álláspontját korrekt eljárás azonosítani a polgári pedagógia radikális reformtörekvéseivel, sőt bizonyos „új baloldali” anarchista felfogásokkal. A vitában jelentkezett ilyen törekvés. Azt sem tartja megengedhetőnek, hogy eleve antinómiát kreáljunk a radikális megújítás és a folyamatos fejlesztés között. Ha mindenáron politikai kategóriákban kívánunk gondolkodni, akkor azt mondja, hogy a maga részéről a nevelési gyakorlat és az elmélet strukturális átalakítását szorgalmazza, folyamatos fejlesztés útján. Ez a felfogás viszont radikálisan eltér a folyamatos fejlesztés azon elképzelésétől, amelyet „a lényegileg ugyanazt, csak jobban” törekvése fejez ki.

A maga részéről változatlanul úgy látja, hogy nevelélméletünk fejlesztése sem oldható meg pusztán a meglévő tételek finomítása, pontosítása, kiegészítése útján. Új elméleti logikára, új elméletstruktúrára van szükség. A pedagógiában – bármely társadalomtudománnyal hasonlítjuk össze – jelentős késésben vagyunk a tekintetben, hogy megtisztítsuk azoktól a vulgarizáló, egész elméleti logikáját, szemléletét eltorzító hatásoktól, amelyek a harmincas évektől, illetve 1948-tól kezdve alakították ezt az elméletet. Nem azt állítja, hogy nem tettünk semmit. Az elmúlt két évtized a nevelés elméletében is hozott fejlődést, de egy új szintetikus jellegű elmélet megalkotása, még inkább feladat, mint eredmény. A több irányú elmaradásban feltehetően jelentős szerepet játszik az a tény is, hogy a pedagógia egy olyan társadalmi gyakorlati szférához (oktatásúgy) kötődik közvetlenül, amelynek irányításában, egész működésében még jelentősen hatnak a bürokratikus-centralizmusra jellemző mechanizmusok. Az elmélet, a tudomány pedig – az okok elemzése messzire vezetne – túlságosan is lojális e gyakorlattal szemben.

A nevelélméletéről folyó vitáinkat figyelve az az érzése alakult ki, hogy itt is – és változatlanul – összemosódnak a nevelésre mint sajátos gyakorlati szférára, a közoktatásügyi politikára és igazgatásra, valamint a nevelélméletre mint tudományos diszciplínára vonatkozó ítéletek. Mintha az a tény, hogy

a pedagógia gyakorlati orientáltságú tudomány, kizárná, hogy mint tudományról és a nevelésméletről mint elméletéről cseréljünk eszmét. Jó lenne, ha egyértelművé tennék a vita tulajdonképpeni tárgyát, mert így könnyen előfordulhat, hogy almafáról körtét akarunk szüretelni, s ráadásul a fát fogjuk hibáztatni kísérleteink kudarcáért.

Az elmúlt időszakban igen divatosá vált a „gyakorlati irányultság” követelése – többek között – a neveléstudománnyal és így a nevelésmélettel szemben is. Fontos lenne azonban tisztázni, hogy különböző vonatkozási rendszerekben mást és mást kell a gyakorlaton érteni. Sokan például a nevelésméletlen kéri számon, hogy mit csináljon a tanár, ha belép az órára, vagy kirándulni indul tanítványival. Sőt vannak, akik az egész neveléstudományi kutatás feladatát ehhez hasonló kérdések megválaszolásában látják. Ezen az úton azonban csak egy primitív prakticismushoz és nem tudományhoz jutunk. A „nevelési gyakorlat” más-más értelemben képezi tárgyát a nevelésméletnek, a szocialista nevelés elméletének (hiszen ez a kettő sem azonos), a didaktikának, a nevelés-módszertannak és így tovább. Különbséget kell tenni a nevelésmélet mint tudományos diszciplína és mint tantárgy között is. A nevelésmélet nem készülhet rögtön közérthető és közfogyasztásra azonnal alkalmas állapotban. Az ilyen irányú türelmetlenség csak a gondolatsegénységet, a didakticismus uralmát hivatott szolgálni.

A magyar nevelésméleti gondolkodásban kidolgozásra kerültek egy, a korábban kialakult elmélettől építkezésében, logikájában jelentősen eltérő, ontológiai kiindulású elmélet körvonalai. Kétségtelen tény – és ebben Mihály Ottó igazat ad vitapartnereinek –, hogy egyelőre az elmélet csomópontjainak megfogalmazása, egyesek elemző kifejtése és bizonyos elméletterületek viszonylag részletesebb kimunkálása történt csak meg, és közel sem beszélhetünk egy koherens, teljesen kimunkált – hangsúlyozottan és több vonatkozásban is idézőjelbe tett – „új” elméletéről. Egy más alkalommal már megkísérelte nagy vonásokban párhuzamba állítani a magyar nevelésmélet két vonulatát. Néhány további megjegyzést tett ezzel kapcsolatban.

Teljesen joggalannak érzi, ahogy ez a vitában felmerült, ezt az ún. ontológiai nevelésméletet a Durkheim-féle szociológiai determinizmussal rokonítani vagy „értékmentességgel” vádolni. Igen egyszerűsítve arról van szó, hogy míg – hozzászóló legalábbis így látja – a tradicionális nevelésmélet a szocializmus „égi mását” képviselő elvont, elsősorban etikai értékekből kiindulva, egy rossz dedukciós úton építkezett (az elvontból haladt a konkrét felé) – hogy csak a maga nevében szóljon –, a maga részéről egyedül a tényleges társadalmi praxisból kiinduló építkezést tartja helyesnek és elméletileg termékenynek. Ellentétben azonban a szociologizmussal, különösen annak durkheimi változatával – magát e nevelési gyakorlatot is a társadalom konstitutív tényezőjeként értelmezi. Ez a felfogás ugyanakkor nem „értékmentes”, de az értékeket is a társadalmi gyakorlat elemeként kezeli, vagyis elméletképzésében a ténylegesen ható és perspektivikus jellegű értékekre figyel. Úgy véli tehát, hogy az értékekből nem vezethető le (még normatív vonatkozásaiban sem!) egy nevelésmélet, mert ebben az esetben a teória csak az „annál rosszabb a tényeknek” alapon tud viszonyulni a valósághoz.

A társadalmi gyakorlat kategóriájának központba állításának további következménye, hogy az így kialakított elmélet „konfliktus elmélet” kell, hogy legyen, mert e gyakorlatnak természetes eleme, hajtóereje az ellentmondás. Másképpen fogalmazva: a nevelésmélet csak akkor tekinthető valóban elméletnek, ha a nevelést is mint különböző forrású, eredetű konfliktusok, ellentmondások és ezek megoldódásának folyamatát képes konceptualizálni. A tradicionális elmélet ezt a problémát ellényegteleníti, és úgy „kerüli meg”, hogy a nevelést a pedagógus tevékenységére egyszerűsíti, amelyet aztán már „ellentmondásmentesen” lehet tervezni, végezni. Egy példával érzékeltetve: Nevelésméletünk számára az iskolai és a családi nevelés egysége elméleti posztulátum, már-már axióma. (Nem azt akarja állítani, hogy nem vesz tudomást az ellentmondásokról, hanem azt, hogy ezt mint „rosszat”, mint leküzdendőt tekinti. A definíció szerinti szocialista nevelésben itt együtt van.)

Mihály Ottó elméletileg is, és itt is, az egység és ellentét együttes jelenlétét tekinti axiómának, mert ez a gyakorlat természete. Csak utalt rá, hogy ezért és logikailag is szükségszerűen, más konzekvenciákhoz kell eljutnia az iskola és a szülő konkrét kapcsolatait illetően is. A példákat természetesen tovább lehetne sorolni. A vita természetéből fakad – jegyezte meg végül Mihály Ottó –, hogy elsősorban az elméleti különbségek megfogalmazása kap hangsúlyt. Ezért hangsúlyozni szeretné, hogy a maga részéről tanulási folyamatnak tekinti nemcsak ezt a vitát, hanem a nevelésmélet és az egész pedagógia jelenlegi „vajúdságát”. Ennek remélhetőleg egyik eredménye éppen az lesz, hogy az itt felvetődő

koncepcionális lehetőségek, elméleti konstrukciók és konstruálási utak az elkövetkező időszakban tartalmilag gazdagabban, részletesebben kimunkálva és koherensebb formákban fognak megjelenni a magyar pedagógia szellemi „piacán”.

*Gáspár László* szerint tarthatatlan és méltánytalan a radikális és a konzervatív nevelésméleti koncepció megkülönböztetése. Mindkét koncepció a szerves fejlesztés álláspontját képviseli. Az ontológiai álláspont a részleteiben is feltárt marx–lenini koncepcióra támaszkodik. Az ellentétes koncepciók mindegyike a marxizmus talaján helyezkedik el. Nem hisz a társadalmi viszonyoknak a nevelésre, a nevelésméletnek a gyakorlatra vonatkozó egyértelmű determináltságában. A radikális változtatás és a folyamatos fejlesztés egybekapcsolható. Maga a szocializmus építése is egy több évszázadra tervezett radikális és folyamatos változtatás. A neveléstudomány halaszthatatlan feladata, hogy nézzen szembe az ontologikus megközelítéssel. Vitatkozva azokkal, akik e koncepcióból hiányolják a történeti szemlélet érvényesítését. Nem hanyagolja el ez a koncepció a fejlesztés szempontjait sem. A társadalmi gyakorlat előre mutató vonásait próbálják elővételezni ahhoz, hogy fejleszthessék a személyiséget. Ma a közösség mellett előtérbe kerül a személyiség fejlesztése, de vigyázni kell, nehogy ez egyoldalúan individualisztikus szemlélethez vezessen. Szerinte csak a közösségben, a közösségen keresztül valósítható meg a személyiség fejlesztése. Nem lehet egy személyiségelméletre felépíteni a pedagógiát. A szubjektum mozgását persze figyelembe kell venni a folyamatban. Szükség van a középszintű elméletekre is. A nevelés permanens elmélete mellett a szubjektum tanulás-elméletét is napirendre kellene tűzni. Átfogóbb elmélet keretében lehet kifejteni (zárt pedagógiai rendszerben nem) az életmód kérdéseit.

A gondolatokban, szempontokban rendkívül gazdag eszmecsere rögtönzött összefoglalása – ahogy *Szarka József* elmondta –, szinte megoldhatatlan feladat. A vita második menetében felszínre került néhány probléma kiemelése is utal az említett nehézségre: az iskolaelmélet és a nevelésmélet viszonya, közelíteni vagy kiélezni kell-e a különböző álláspontokat, a folyamatos fejlesztés a gyökeres változásokhoz vezető utat vagy annak ellentétét jelenti-e, indokolt-e nevelésméletről külön beszélni, vagy átfogó pedagógiai elméletről van szó, mihez képest hagyományos az uralkodó nevelésmélet, az ontológiai kiindulású nevelésmélet elvontságának tünetei, a nevelés hatékonyságába vetett bizalom megrendülése, a pedagógiai valóság és az azt tükröző fogalmak zavarai, a radikalizmus értelmezése stb. stb.

Szarka József úgy látja, hogy három dologban jutottak a vita résztvevői előre:

1. Tiszteletben tartjuk azt a kiindulási pontot, hogy körünkben a marxista nézetek talaján született, és nem attól idegen nézetek és megközelítések különbségéről, esetleg ellentéteiről van szó;

2. a pedagógiai valóság minél több aspektusát átfogó nevelésméleletet lehet korszerűnek (tehát gyakorlatilag is hatékonynak) tekinteni;

3. ha nem merev antagonizmusokban, hanem dialektikus ellentétpárokban gondolkodunk olyan fogalmakról (illetve a mögöttük levő jelenségekről) mint: kontinuitás és diszkontinuitás, elmélet és gyakorlat, szociológiai valóság és értéktételezés, folyamatos fejlesztés és radikális változás, dedukció és indukció, kitűnhet, hogy valójában nagyobb a dolgok lényegét érintő egyetértés.

*Zibolen Endre* a vitát lezárva, a bevezetőben kifejtettekre utalt. Az elhangzottak is megerősítik abban, hogy az ilyen vitáknak kettős funkciójuk van: egyrészt hozzájárulnak a problémák tisztázásához, egymás álláspontjának jobb megértéséhez, másrészt – éppen e funkciójuk révén – segítik a bizottság együttműködő testületté alakulását. Abban a vita során érintett kérdésben, hogy a tanárképzésben a tudományt tanítsuk-e, határozott álláspontja: a nevelésmélet tudományát kell tanítani – kiegészítve a szükséges nevelési technológiával, amely optimális feltételeket biztosít a gyakorlatnak.

*Bartal Andrea*

\*