

HUNYADY GYÖRGYNÉ–SALAMON ZOLTÁN

A PEDAGÓGIA ÉS A HATÁROS TUDOMÁNYOK KAPCSOLATAI

Az MTA Pedagógiai Bizottsága több ízben foglalkozott a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolataival. Gondozásában jelent meg 1972-ben egy tematikus kötet (Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1971. Akadémiai Kiadó, Bp. 1972.), amely részben áttekintette a pedagógia tradicionális tudományközi kapcsolatait, részben programatikus tanulmányokat közölt a 60-as évek második felében intenzívebben kibontakozó tudományközi együttműködésről. A Bizottság 1978-ban ismét napi-rendjére tűzte az interdiszciplinaritás kérdését, számba vette a szakterület és más tudományágak érintkezési pontjain kialakult határterületeket, az úgynevezett „kötőjeles” diszciplinákat, regisztrálta az együttműködés kezdeti lépéseit, s újrafogalmazta a pedagógia természetéből fakadó régi, ám mindig új hangsúlyokkal jelentkező igényeket. (A pedagógia interdiszciplináris kapcsolatai. Magyar Pedagógia 1978. 3–4. 459–464.)

A Bizottság az MTA II. Osztály felkérésére 1978–83-ban ismét foglalkozott a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolataival. Munkamódszerül a pedagógia és egy-egy társtudomány kapcsolatát vizsgáló résztanulmányok készítését választotta, s az ezek alapján folytatott szakmai viták sorozatában alakította ki álláspontját. (A Bizottság a Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. sorozat újabb tematikus köteteként tervezi megjelentetni a résztanulmányokat, s a viták anyagát.) Az Osztály számára készített összefoglalásban a fentiekén túl a szakemberek még szélesebb körének véleményére is támaszkodhatott, tekintve, hogy a neveléstudományi kutatás helyzetéről a Pedagógiai Szemlében 1981–1983 között lezajlott vitában a résztvevők nagy figyelmet fordítottak a pedagógia tudományközi kapcsolataira is.

*

Feltehetően valamennyi tudományág interdiszciplináris kapcsolódásait meghatározza saját felfogása tárgyáról, álláspontja tudományos koncepciójáról. A neveléstudomány esetében különösen így van ez. A pedagógia a társadalmi gyakorlat egyik fontos területének, a nevelésnek az elmélete. A nevelést – természetéből következően – csak interdiszciplinárisan lehet megközelíteni, ezért a pedagógia történetileg kialakult gondolatrendszere több tudományágra épít, amelyeknek ismeretanyagát és módszertani eredményeit a nevelés sajátos funkciójára – a céltudatos személyiségfejlesztésre – tekintettel rendezi önálló tudományággá. Az elmúlt évtized során mégis egyre erőteljesebben, sürgetőbben jelentkezett a pedagógiában – mint ahogyan egyéb társadalomtudományokban is – a más diszciplinákkal való intenzív együttműködés igénye. Az egyik ösztönző tényező a tudomány és gyakorlat viszonyának történeti változása, a gyakorlatra orientált tudományosság előtérbe kerülése volt.

A pedagógia mint a gyakorlathoz különösen közelálló, sőt azzal szorosan összefonódó tudomány, csak akkor tud a nehézségekkel vívódó gyakorlat segítségére lenni, ha az e

problémakörre vonatkozó ismereteket nem egy-egy különálló absztrakciós szempont alapján szétválasztva renndezi el, hanem ha konkrét módon egyesíti, egymásra vonatkoztatja, összeépíti azokat. Ebből a szempontból értékelve a 70-es évek neveléstudományát, úgy tűnik, hogy az nem volt eléggé hatékony. A bonyolultabbá váló társadalmi fejlődés korszakában az oktatásügy területén (is) számos ellentmondás, probléma jelentkezett. Ezek vizsgálatát, leírását azonban jobbára más tudományok végezték el saját szemléleti és módszertani kereteik között. A pedagógia lépéshátrányba került, s jogosan érték bírálatok.

Csakhogy a neveléstudományt körülvevő erős kritikai hullámnak más forrása is volt. Éppen abból következően, hogy a pedagógia alighanem minden más társadalomtudománynál élőbb és közvetlenebb módon kapcsolódik a társadalmi gyakorlathoz, a nevelési praxishoz, a közoktatás, -nevelés gyakorlatára irányuló, fokozódó társadalmi kritika átsugárzott a neveléstudományra. (3., 17.) Kétségtelen, hogy mindez a neveléstudományra nézve egyfajta presztízsveszteséget is jelentett, ami kedvezőtlenül befolyásolta interdiszciplináris együttműködési lehetőségeit.

A 60–70-es években a hazai társadalomtudományok szellemi súlyában és kapcsolatrendszerében jelentős változások következtek be. Erre az időszakra esik a szociológia intézményes kutatóbázisainak teljes kiépülése, a szociológiai kutatások tematikus gazdagodása, a pszichológia megerősödése, a történettudomány szemléleti megújódása s a közgondolkodás alakításában betöltött funkciójának növekedése. (A tudományok presztízsvizonyait jól tükrözi az a szempont-sor is, amelyet a II. Osztály elnöke a tudományági elemzések orientálása céljából adott ki: a kvantifikálás mértéke, a szociológiai módszerek alkalmazása, a történeti megalapozottság, a filozófiai igényesség, a közgazdasági elmélet hatása, a pszichológiai tényezők figyelembevétele. A szempont-sor lényegében hat tudományághoz való viszonyt jelölt ki alapként valamely társadalomtudomány interdiszciplinaritásának megítéléséhez.) Az egyes diszciplínák közötti „erőviszonyok” átrendeződésének hatására felerősödött a komplex társadalomtudományi szemlélet igénye, ami együtt járt a korábbi tudományrendszereti határok oldódásával, a témacentrikus interdiszciplinaritás megerősödésével. S ez megint csak fokozta a pedagógiai kutatások – más forrásból is táplálkozó – interdiszciplináris törekvéseit.

Végül még egy tényezőt említünk: felnőtt egy nem túl népes új kutatónemzedék, amelynek tagjai kevésbé érdeklődnek a klasszikus pedagógiai kérdések iránt, sokkal inkább a pedagógiai közegben is megnyilvánuló átfogóbb társadalmi problémák foglalkoztatják őket. Képzettségük, tájékozottságuk a nemzetközi szakirodalomban, általában jól kamatozik a problémák interdiszciplináris vizsgálatában, leírásában, pedagógiai helyzet- és terepismeretük hiánya viszont gyakran érződik megoldást kereső fejlesztési javaslataikon.

A pedagógia interdiszciplinaritásának alakulása az elmúlt időszakban két szempontból írható le: 1. Hogyan sikerült felhasználnia saját gondolatrendszerének továbbépítésében a tárgyára vonatkozó más tudományokban született eredményeket? 2. Milyen volt a pedagógia és más diszciplínák együttműködése az oktatásügyi és pedagógiai vonatkozásokkal is rendelkező társadalmi problémák vizsgálatában?

I. A társtudományok eredményeinek beépülése a neveléstudományba

A 70-es években más diszciplínák eredményeinek felhasználása jelentős szemléletbeli változást, gazdagodást eredményezett a neveléstudományban. Így a hazai neveléstudomány fejlődése, teoretikus állományának gyarapodása szempontjából a *filozófia* részéről meghatározó jelentőségű hozzájárulás volt az ontológiai értelemben vett gyakorlat marxi kategóriájának újrafelfedezése. Ennek nyomán élenkültek meg a 70-es években az úgynevezett nevelésfilozófiai kutatások, amelyek a hozzájuk kapcsolódó iskolakísérletekben teljesedtek ki. Ez a nevelésfilozófiai irányzat a *teljes társadalmi gyakorlat* („a társadalmi termelési folyamat”, 8.) fogalmából indult ki, s a nevelés feladatait, az emberi képességek fejlesztésének irányait a társadalmi gyakorlat szükségleteiből igyekezett kikövetkeztetni.

A neveléstudomány nem nélkülözheti a filozófia szemléleti fogódzóit, újabb eredményeit, többek között azokban a tantervméleti kutatásokban sem, amelyek az általános műveltség tartalmát a marxizmus világképe alapján kívánják felvázolni. Ebben kitüntetett szerepe van a (pedagógiával együttműködő) filozófiának és művelődésselméletnek, „hiszen csak a filozófiailag általánosított tudományos ismeret illeszkedhet be szervesen a világképbe, válhat az általános műveltség részévé” (8. 3. o.). Az oktatásmélet és oktatásmódszertan fejlődésében szükséges és termékeny szempontnak bizonyult a filozófia gnoszeológiai eredményeinek felhasználása. (Vö.: *Nagy Sándor: A szocialista és a polgári didaktikai felfogások metodológiai különbségei. Pedagógiai Szemle 1983. 2. 100–107.*) Végül a filozófiai megalapozottság és közelítésmód jellemezte azokat – a 70-es években nemzetközi kooperációban kibontakozó – elméleti kutatásokat is, amelyek a jelenkori polgári pedagógiai elméletek megismerésére, kritikai elsajátítására irányultak.

A fentiekben röviden érintett, dokumentálható eredmények mellett azonban meg kell említeni két alapproblémát is. A neveléstudomány és a filozófia kapcsolata távolról sem merülhet ki a filozófia közvetlen pedagógiai relevanciájú eredményeinek felhasználásában. Érvényesülnie kell a kutatások elméleti-metodológiai megalapozottságában is. Ebben a tekintetben a vizsgált időszak nem hozott előrelépést. Összefügghet ez azzal a jelenséggel, hogy a hetvenes években a neveléstudomány elsősorban részleges szakkérdések kidolgozásában ért el sikereket, s az átfogó, jelentősebb elméletek kimunkálása elmaradt vagy háttérbe szorult (3.). De sok esetben elmaradt a szűkebb körű, gyakorlatias kérdésfeltevésű, valóban interdiszciplináris módszertanú vizsgálatok elméleti-metodológiai megalapozása, s empirikus eredményeinek visszakapcsolása a tudomány elméleti ismeretrendszerébe is.

Végül meg kell említenünk, hogy a neveléstudomány és a filozófia viszonya – indokolatlanul – egyoldalú, kölcsönhatásról nem beszélhetünk. Úgy tűnik, hogy a természet és a társadalom legáltalánosabb problémáit megfogalmazó filozófiából, még a szorosan vett társadalomfilozófiai megközelítésekben is kimarad a felnövekvő nemzedék társadalmi életbe való bevezetésének folyamata (8.). A (társadalom) pedagógiai aspektus hiánya azonban nemcsak a filozófiára, hanem más társadalomtudományokra is jellemző, néha kifejezett és tudatos elzárkózás („pedagógia-fóbia”) jellemzi őket (6.). E helyzet kialakulásának nyilván számos oka van. Más összefüggésben már említettük, hogy a neveléstudomány egyes – pedagógiai-társadalmi vonatkozásban fontos – kérdésekben nem tudott kezdeményezően fellépni; szaktudósi gárdája a diszciplína elért eredményeit sem tudta mindig elég hatékonyan képviselni; a társtudományok eredményeit esetenként figyelman

kívül hagyta, vagy éppen fetisizálta. Ugyanakkor a társtudományok idegenkedésének a fentiekén túl lényeges motívuma az idealizmustól, az utópizmustól való félelem is. Nincs mód most annak taglalására, hogy ma milyen mértékben jogos vagy jogtalan a pedagógiát lényege szerint vagy megvalósult változataiban utópisztikusnak tekinteni, de az bizonyos, hogy egy „pedagógiátlanított” társadalomkép fontos részletekben hiányos marad.

Ez az attitűd az elmúlt periódusban erőteljesen jellemző volt az *etikára*, amelyet pedig történelmileg kialakult módon, hagyományosan erős tudományközi szálak fűztek össze a pedagógiával. Kapcsolatuk nem egyszerűen kölcsönhatásokra épül, hanem objektíve létezik egy interdiszciplináris határterület, az erkölcsi nevelés szférája, amelynek történeti alakzatait, összetevőit, tartalmát, célját és módszereit hatékonyan kidolgozni csak e két tudomány közös erőfeszítése nyomán lehetséges. (6.)

A vizsgált időszakban a pedagógia volt az aktívabb, eredményesebb ezen a területen. Kutatásaiban jelentős vonulatot képviseltek az erkölcsi nevelésre vonatkozó vizsgálatok. Úgy tűnik azonban, hogy sem ezek tanulságai, sem az etika szaktudományos eredményei nem épültek még be kellő mértékben a nevelés elméletébe (különösen annak tananyagga formált változatába). A pedagógiai irodalom nem kezeli például elég differenciáltan az erkölcs fogalmát. Az etika konzekvensen megkülönbözteti az „*erkölcs*” és az „*erkölcsös*” fogalmakat, előbbit a „jó” és a „rossz” totalitásaként definiálva, az utóbbit pedig a „jó” vetületeként kezelve. A pedagógiában még találkozhatunk a két fogalom egymásba csúsztatásával, ami megerősíthet egyfajta moralizáló szemléletet. (6.)

Némiképpen hasonló a helyzet az *erkölcs kettős természetével* kapcsolatban is. A neveléstudomány számára nem jelent új felismerést, hogy az erkölcs egyfelől tudati jelenség (elvek, normák, szabályok strukturált együttese), másfelől viszont magatartás (viselkedés, szokás, gyakorlat). De elméleti-módszertani építkezésében annak konzekvenciáit még kevésbé tudta levonni, hogy „amíg az erkölcsi tudat képes kiszakadni a társadalmi összetevékenységből, s viszonylag elkülönült szférát alkotni, addig az erkölcsi gyakorlatra ez nem áll. . . a társadalmi totalitásból nem szakadt le, s nem jött létre még viszonylagosan elkülönült, specifikus tevékenységi módja sem”. (6. 5. 1.) Ez pedig azt a feladatot állítja a neveléstudomány elé, hogy az erkölcs természetének megfelelő módon találja meg az erkölcsi nevelés helyét a nevelési rendszer egészében.

Végül még egy problémát említünk az etika és a pedagógia együttműködésével kapcsolatban, amely azonban messze túlmutat e két diszciplína viszonyán. Érinti a neveléstudománynak szinte valamennyi társadalomtudománnyal kialakult, illetve kialakítandó interdiszciplináris kapcsolatát, más oldalról a pedagógia nevelési gyakorlatot orientáló funkcióját. Ez pedig a neveléstudomány által képviselt *értékrend* kérdése. Kétségtelenül máig ható következményei vannak annak a korábbi periódusokból származó „elméletképzési” módszernek, amely szerint a pedagógia az erkölcsi értékrend egészéből jobbára csak az alapelveket adaptálta, s lényegében figyelmen kívül hagyott olyan fontos globális értékeket, mint pl. a természethez való viszony, a béke és háború, az élet és halál kérdése. Kévséggel fordított az interszociális értékekre, s gondolatrendszeréből szinte a legutóbbi időkig hiányzott a „modern moralitásra épülő erkölcs alaptétele, tartalma, módszere és célja: a szabadság”. (6. 20. 1.) Az is bizonyos azonban, hogy korszakunk társadalmi változásai olyan szövevényes érdek- és értékviszonyokat hoztak létre, amelyek közepette a neveléstudomány önmagában nem tud, nem is tudhat kialakítani egy, az intencionált nevelést kellően orientáló, az adott társadalmi közeg ellentmondásos érték-

viszonyaira is helyesen reflektáló értékrendet. Ezen a téren viszont jóformán semmiféle interdiszciplináris együttműködés nem alakult ki a pedagógia és társtudományai között. A neveléstudomány akkor sem bővelkednék lehetőségekben, ha egyszerűen adaptálni kívánná a társadalmi viszonyoknak, azok fejlődésének megfelelő értékek rendszerét valamely más diszciplínából, például a filozófiából vagy a szociológiából. Így azután elméletében, de főként a tanügyi dokumentumokban lényegében tovább képvisel egy eredendően is problematikus, vagy történelmi méreteken igaz, helytálló, a jelenkori társadalmi valóságtól azonban elszakadó, ezért azzal szüntelen konfrontációba kerülő értékrendet. Mindez az iskolákban dolgozó pedagógusok számára napjainkban szinte elviselhetetlen feszültséget okoz.

Valószínűleg nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy az elmúlt másfél évtizedben a neveléstudományra a legnagyobb hatással a *szociológia* volt. A pedagógiának az az elméleti-filozófiai és történeti tapasztalatokkal megalapozott tétele, hogy a nevelés „minden ízében a társadalomba ágyazódik”, a szociológia révén konkrét, itt és most érvényes tudássá változott. Jóllehet a hazai tudományosságban rangos előzményei voltak a nevelésszociológiai kutatásoknak, mégis a 60-as évek közepén újrainduló szociológiai kutatással egyidős *nevelésszociológiai* elemzések új módon fogalmazták meg a pedagógia számára is a nevelés társadalmi feltételeit és hatásait. Ezeknek szinte azonnali, közvetlen kisugárzása volt a neveléstudományra: felerősítették a nevelést befolyásoló társadalmi valóság megismerésének igényét, az iskola társadalmilag differenciált módon történő szemléletét, s hamarosan megfogalmazódott (ha nem is tudott realizálódni) a hátrányos különbségek csökkentésének programja. Fontos szemléleti változást jelentett az is, hogy a nevelésszociológia az intézményes nevelés eredményei és a társadalmi tényezők között konkrét összefüggéseket keresett, s – a szociálpszichológiával együtt – ismét tudatosította a pedagógiában a tervszerű nevelés társadalmi lehetőségeit és korlátait.

Mégis, ha a 70-es évek elején a nevelésszociológiának a neveléstudományra gyakorolt jellegzetes hatásait akarjuk bemutatni, akkor elsősorban a kutatásmetodikára kell irányítani a figyelmet. A pedagógiai kutatásokban ekkor kezdődött, majd vált tömeges jellegűvé a szociológiai (vagy annak áttételében megismert) empirikus vizsgáló, adatgyűjtő és -elemző módszerek alkalmazása. Ezek a vizsgálatok – javuló szakszerűséggel – sok adatot, tényrt tártak fel a nevelés folyamatáról, amelyeknek egy jelentős része máig nem került átfogó értelmezésre (s eléri őket az ilyen természetű adatok sorsa: elavulttá válnak). Általánosításuk elmaradásának oka esetenként e vizsgálatok túlzottan parciális jellegében, néha öncélúságában, máskor az átfogó, elméleti kutatások hiányában volt.

A szociológiai szemléletmód és módszerek neveléstudományon belüli térhódításának jeleként regisztrálhatjuk a kifejezetten nevelésszociológiai kérdésfeltevésű kutatások megjelenését, illetve sokasodását a diszciplínán belül. (Ezeket eredetükre és neveléstudományi kötöttségükre utalva „pedagógiai szociológiai” kutatásokként szoktuk emlegetni.) Tematikájukban a neveléstudomány hagyományos (vagy más befogadott) területeihez kapcsolódtak: termékenynek bizonyultak a közösségi, a családi nevelés témakörében, valamint a művelődési hátrányok, a pedagógusok élet- és munkakörülményeinek, a tanulói-fűjság szabadiidő szokásainak vizsgálatában. Így tehát a pedagógia és a szociológia közötti határterület kiépülése – a nevelésszociológia – némi fáziskülönbséggel ugyan, mindkét tudományterületről kiindulva történt. A pedagógiai szociológia túllépve saját kutatási tematikáján betölthetne – ha nem is mindig intézményesített módon – egyfajta közvetítő

funkciót is, amennyiben a szakszociológiaként működő nevelésszociológia eredményeit interpretálhatná a közoktatás irányítói és a pedagógusok számára. (*Zibolen Endre: Jelen-tés a neveléstudomány helyzetéről. Magyar Pedagógia 1980. 4. 387–399.*)

A neveléstudományban folytatott pedagógiai szociológiai kutatásokat csak némi erőszak árán lehet elválasztani a *pedagógiai szociálpszichológiai* jellegű kutatásoktól. Hazánkban a pedagógiai szociálpszichológia kialakulásának folyamata nagyon hasonló volt a pedagógiai szociológiához: a 60-as évek második felében a szociológiával párhuzamosan, azzal szoros belső kapcsolatban intézményesültek újra a szociálpszichológiai kutatások. Ezek eleinte szinte kizárólag, de jelentős részükben mindmáig iskolai közegben vagy a tanulóifjúság körében szerveződtek. Így saját eredményei – és a szakterület hazai viszonyokra adaptált nemzetközi eredményei is – a neveléstudomány számára közvetlenül hasznos információkat szolgáltatottak. A pedagógia élénken reagált, hamar felismerte a szociálpszichológia fogalom- és eszközrendszerében rejlő lehetőségeket arra, hogy új módon közelítsen az iskolai közösségekhez, feltárja az azokban zajló folyamatok pszichikus jellemzőit.

A kiscsoport-kutatás eredményeivel, de főként alapvető vizsgáló módszerével, a szociometriával való megismerkedés, lényegesen gazdagította addigi tudásunkat a fiatalok társas-közösségi kapcsolatairól. (A 60-as évek közepétől mintegy 10 évig a pedagógiai szakirodalmat a több-kevesebb szakszerűséggel végzett szociometriai vizsgálatok áramlata jellemezte. E módszer divatszerűvé vált alkalmazása ellenére is igen hasznos funkciót töltött be a pedagógiában: tudatosította a társas közegben zajló spontán pszichológiai folyamatok jelentőségét, hatását a tervszerű nevelésben.) A *szociális attitűd* fogalmában és mérési technikáiban a pedagógiai szakemberek olyan eszközt láttak, amellyel a személyiség változásában megmutatókozó nevelési eredményekhez közelebb lehet férkőzni.

A 70-es évek derekán végül is (a pszichológiában) új határterületként, pedagógiai szociálpszichológiaként definiálódott ez a kutatási irány, majd fokozatosan bővült tematikája (elsősorban pszichológusok által végzett vizsgálatokban). A neveléstudomány „számon tartja” a szociálpszichológiát, mint fontos társtudományát, de eredményeinek adaptálása a 70-es évek eleje óta nem szélesedett jelentős mértékben. Kivételt képez a szerepelmélet témaköre, melynek szemléletét és fogalmi hálóját a legutóbbi években a pedagóguskutatásban és a nevelési folyamat célrendszerének differenciált leírásában hasznosítják a pedagógiai kutatók.

A *pszichológia* és pedagógia interdiszciplináris kapcsolatai azonban sokrétűbbek annál, mintsem hogy azonosítani lehetne a pszichológia egyetlen, hazánkban viszonylag fiatal ágával való együttműködéssel. A tárgyalt periódusban a neveléstudományra éppúgy, mint más diszciplínákra – és az iskolai gyakorlatra is – jellemző volt a fokozódó igény a pszichológiai kutatások iránt, s a szándék azok eredményeinek hasznosítására. E törekvések – az említettek kivül – legsikeresebben a tanítás–tanulás folyamatára vonatkozó általános didaktika munkálataiban érvényesültek. Ebben az összefüggésben mindenekelőtt a konkrét s hierarchikus felépítésű pedagógiai cél- és követelményrendszerek, taxonómiák említendőek, amelyek az (amerikai és szovjet) pszichológiai irodalom közvetítésével kerültek át a pedagógiába. Hatásuk különösen az 1978-as tantervek elvi-didaktikai megalapozásában volt jelentős: az egyes tantárgyak cél- és követelményrendszere a korábbiaknál differenciáltabb, s jobban orientálja a gyakorlatot. A különböző taxonómiákkal való ismerkedéssel párhuzamosan nyilvánvalóvá vált, hogy segítségükkel is csupán a tanulók

kognitív teljesítményeit lehet pontosabban leírni, s az effektív, illetve szociális komponensek éppoly kevésbé ragadhatók meg, mint a korábbi, meglehetősen laza szövetű cél- és követelményrendszerben.

A taxonómiai igényű cél- és követelményrendszerekkel kapcsolatos másik probléma most, az új tantervek gyakorlati alkalmazásának negyedik–ötödik esztendejében teljesebbé válik: úgy tűnik, hogy az elvi szinten legvilágosabb taxonómia is túlzottan bonyolulttá válik, ha egy konkrét tantárgyra alkalmazzák, s nemcsak elkészítésében, hanem használatában is. Sőt, „minél konzekvensebb egy tantárgyi cél- és követelményrendszer általános taxonómiai szempontból, annál nehezebben alkalmazható az iskolában”. (22. 18. l.) Ugyancsak érzékelhető volt a hazai oktatáselméletben az úgynevezett „*pszichológiai didaktika*” hatása is, elsősorban a tanítás–tanulás művelési rendszerének kidolgozásában. A pedagógia azonban inkább csak az igények, szükségletek artikulálásáig jutott el a nehezen nevelhető, illetve a gyermekvédelem körébe tartozó gyermekek iskolai nevelésének pszichológiai megalapozásában.

Anélkül, hogy számba vennénk azokat a pedagógiai problémákat, amelyek megoldásában a neveléstudomány nem hasznosítja eléggé a pszichológiai eredményeit, illetve amelyek esetében nem támaszkodhat megfelelő pszichológiai kutatásokra, egyet emelünk ki, a *személyiség* fogalmát. Természetesen ez a témakör sem csak a két tudomány érdekkörébe tartozik. Mindenesetre a neveléstudomány igen erősen érzékeli az e területen kibontakozó multidiszciplináris kutatások szükségességét, mert arról már szerzett tapasztalatokat, hogy a különböző pszichológiai vagy filozófiai személyiségelméletek transzponálása nem eléggé gyümölcsöző út a nevelés (tudomány) számára.

A pedagógia tudományközi kapcsolatainak mérlegelésekor ismét hangsúlyozzuk, hogy az önálló, autonóm pedagógiai gondolkodás (és kutatás is) eleve interdiszciplináris jellegű, a tárgyára vonatkozó „valamennyi tudományos eredmény sajátos szintetizálása, strukturalása, általánosítása útján alakul, illetve ezen a módon létezik”. (*Mihály Ottó*: A neveléstudomány elmélet fejlesztésének metodológiai kérdései. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981. 21.) Ugyanakkor ez a „lényegi interdiszciplinaritás” a pedagógia fejlődésének egyes korszakaiban más és más módon érvényesül, ami szükségessé teszi a tudományközi együttműködés állandó újraértékelését. Ez a helyzet a neveléstörténet esetében is, amely létrejötté óta a *történettudomány* és a pedagógia között teremt kapcsolatot, egyfajta „szemléleti integráció” eredményeképpen a történettudomány módszereivel vizsgálja a nevelés történetét. A neveléstörténet és a történettudomány kapcsolatának mibenlétére azonban csak az általánosságoknak ezen a szintjén könnyű választ adni. A két tudományterület mai viszonyának jellemzése megkívánja a történettudomány funkciójának, társadalmi szerepének és belső fejlődésének elemzését. (vö. 11.) Változásai közvetlen hatással vannak a történeti stúdiumok profiljára. Amíg például a II. világháború után a hazai történettudomány direkt politikai szempontok alapján szelektált a múlt tényei és folyamatai között, a különböző történeti diszciplinák – a neveléstörténet is – természetes módon tartották fő feladatuknak a forradalmi és a retrográd törekvések harcának bemutatását, illetve ezek kapcsolódását az adott korszak fő politikai erőinek általános törekvéseihez. A történettudomány szempontrendszerének kibővülése, ideologikus funkciója mellett valóságfeltáró feladatkörének („a múlt szociológiájának rekonstrukciójára való törekvésének” 11. 8. l.) megerősödése viszont magával hozta a történeti ágazatok funkciójának módosulását is. A neveléstörténet például egyre

inkább a „nevelés teljes társadalmi viselkedésének, szereprendszerének” felderítésében látja feladatát, tehát érdekkörébe tartozónak véli a gazdasági szférára gyakorolt hatásának, a mindennapi élet keretei között zajló (családi) nevelésnek, a közoktatáspolitikai megfontolásoknak és természetesen az intézményes nevelés-oktatás teljes folyamatának a vizsgálatát.

Mindez hatással van (lehet) a neveléstörténet interdiszciplináris kapcsolatainak kiszélesülésére. A nevelés múltbeli szerepe többsikű felderítésének szándéka a korábbiaknál is hangsúlyosabban igényli – a politikatörténettel való hagyományosan legszilárdabb tudományközi együttműködésen túl – a más diszciplínákkal, például a gazdaság-, eszme-, tudomány- és mentalitástörténettel, néprajzzal, pszichológiával, statisztikával stb. való együttműködés kiépítését, illetve a meglévő kapcsolatok kiteljesítését.

A szélesebb bázisú történeti kutatások kedvező hatásai közül csupán még egyet emelünk ki: fényt derítenek a nevelés öntörvényűségére, a többi társadalmi szférával való egyenrangúságára is. „Nyilvánvalóvá teszik, hogy a nevelés sajátos struktúrával, létformával rendelkezik, s történései nem csupán az általános társadalmi összefüggések egyszerű tükröződései, hanem a nevelés maga is meghatározott, semmi mással nem helyettesíthető társadalomalakító teremtő erővel rendelkezik. A társadalom mindig az *is*, amit a nevelés konstruál a társadalom többi területével – gazdasággal, politikával, tudománnyal, művészettel – kölcsönhatásba lépve.” (11. 10. 1.)

A történettudomány és a neveléstörténet viszonyára vonatkozó általános megfontolások háttérén elemezhető e diszciplína konkrét kapcsolatának kérdése az elmúlt másfél évtizedben, így például a neveléstörténet és a művelődéstörténet viszonya. A neveléstörténészek szerint „kezd újra egyértelművé válni, hogy fontos az a szerep, amelyet a neveléstörténet a művelődéstörténet nagy egészében betölt” (15. 1. 1.), s e megállapítást jelentős művelődéstörténeti monográfiáknak az adott korszak nevelés-oktatásügyét feldolgozó fejezetei hitelesítik. A nevelés történetének hangsúlyos jelenléte a művelődéstörténetben alapot teremthet a két szakterület szakembereinek közvetlen együttműködésére. A lehetséges közös kutatási területek közül az egyik a hazai iskolatörténet fejlődésének fő vonulata, a művelődéstörténet kölcsönhatásainak, összefüggéseinek rendszerében ábrázolva. Szükséges hangsúlyozni, hogy a művelődéstörténet számára csak az oktatási-nevelési elmélet és gyakorlat alakulásának egymással szoros kölcsönhatásban lezajló történeti folyamata szolgálhat indukciós bázisul, s nem az iskolaszervezetre, tanügyigazgatásra csupaszított neveléstörténet. A termékeny együttműködés feltétele az, hogy a neveléstörténeti tények és a társadalmi-gazdasági mozgások közötti kapcsolatok minden tekintetben hitelesen, ugyanakkor árnyaltan kerüljenek ábrázolásra, ügyelve arra, hogy e kapcsolatok áttételesen, hájszáleresen érvényesülnek és csak ritkán közvetlenül. (15. 4. 1.) Ezért is van különös jelentősége a gazdasági fejlődés és az oktatás kölcsönhatását differenciáltan bemutató történeti elemzéseknek. Ezek túl is mutatnak a neveléstörténet és a történettudomány kapcsolatán: az elmúlt periódusban a neveléstudomány más területein is éreztették hatásukat. [Talán a legszemléletesebb példa erre az oktatásgazdaságtani szempont fontossá válása. Ez a kutatási irány a 60-as években jelent meg Magyarországon, elsősorban az adott vagy tervezett iskolarendszerrel összefüggő gazdaságossági számítások formájában, illetve a társadalmi munkaerőszükséglet és a képzés viszonyának elemzésében. Az elmúlt fél évtizedben viszont (a neveléstudományon belül szerveződő) oktatásgazdaságtani kutatások érdeklődési köre kiszélesedett, s nem pusztán a munkaerő

újratemelésének kérdéséhez, hanem a gazdasági fejlődés sokkal tágabban értelmezett emberi tényezőjének vizsgálatához kívánt hozzájárulni a maga sajátos nézőpontjából. Természetesen ma már ezt a témakezelést az oktatásgazdaságtani kutatásokban felhasznált közgazdaságtani eredmények is erősítik, de elsődleges hatása, közvetítő szerepe az említett történeti kutatásoknak volt.]

Természetesnek tűnik, hogy a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatait elemezve elsősorban a társadalomtudományokról esik szó. A neveléstudomány maga is társadalomtudományi diszciplína, művelői zömmel bölcsész képzettségűek, akik kevésbé képesek a természettudományok eredményeinek adaptálására. Pedig az eltelt másfél évtized egyik leghangsúlyosabb felismerése az, hogy a neveléstudomány továbbfejlesztésének, illetve a tudományos válaszra váró kérdések megoldásának egyik lehetséges eszköze a matematika és a természettudományok eredményeinek felhasználása az elméletképzésben és a kutatásban.

A *matematika* és a pedagógia interdiszciplináris kapcsolatának kezdeti eredményei összefüggnek az egzakttság iránti igény növekedésével a neveléstudományban. Jóllehet ezen igény kielégítésének nem egyetlen eszköze, s nem is elégséges feltétele a matematika alkalmazása, mégis érthető, hogy a törekvés a pontos mennyiségi összefüggések feltárására, ezek segítségével újabb törvényszerűségek megfogalmazására, az optimális és gazdaságos megoldások felkutatására, a szakszerűbb tervezés megvalósítására, szükségessé tette matematikai apparátus alkalmazását a pedagógiai kutatásokban. Jórészt ezzel magyarázható, hogy a 60-as évek második felétől a matematikai módszerek egy része meghonosodott a pedagógiában. A kvantifikálás, a mérés területén jelentős előrehaladás történt. (2.)

Ösztönzőleg hatott ezen a téren Magyarország bekapcsolódása az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) vizsgálatokba, a tantervfejlesztési munkálatok egy részének mérésekre alapozása, s mint már említettük, a szociológiai-szociálpszichológiai metodika alkalmazása. Fontos szakmunkák is megjelentek, amelyek a matematikai mérések pedagógiai alkalmazásának lehetőségeit elemezték. Ezek eredményeképpen a matematikai statisztikai módszerek fokozatosan a pedagógiai diagnosztika elengedhetetlen elemévé váltak.

E kétségtelen eredmények számos gonddal jártak együtt. A matematikai módszerek, eljárások meghonosítása viszonylag gyorsan ment végbe, metodológiai szempontú elemzésükkel, kritikai értékelésükkel azonban máig adós a tudomány. Ezért találkozhatunk túlzott, öncélú alkalmazásuk feltűnő jeleivel is. Tekintve, hogy a pedagógiai jelenségek bonyolult, soktényezős összefüggérendszerbe ágyazódnak, ezek megismeréséhez a pedagógiának fel kell használnia a többváltozós összefüggésvizsgálatokat (a regresszióanalízist, a faktoranalízist, a cluster analízist és más hasonló célú módszereket).

Jogosan hívják fel a figyelmet egyes szakemberek arra, hogy a matematika alkalmazása nem merülhet ki abban, hogy a matematikai apparátust a különböző célzatú mérésekben felhasználják. A matematika egyes tartományainak eredményei fogalmi rendszert, szemléleti keretet nyújthatnak a pedagógia számára. Például: a matematika kiterjedt eljárásrendszert kínál a tananyag struktúrájának elemzéséhez, a szimuláció és a játékelmélet segítségével lehetőség nyílik olyan gazdaságos stratégiák kidolgozására, amelyek biztosítják, hogy a tanulók jól érezzék magukat, olyan tevékenységet végezzenek, amelyet élveznek, amelyben lelkesen vesznek részt, miközben az így eszközjellegűvé vált tanulással szilárd ismereteket is tudnak szerezni. Fontosak lehetnek a szimulációs kísérletek is,

különösen azokban az esetekben, amikor empirikus kísérletekre nincs idő, pénz, vagy egyszerűen megengedhetetlenek a gyerekekkel végzett kísérletek. A rendszerszemléletű kutatások forrásvidéke szintén a matematika és a kibernetika. Mint sajátos nézőpontú megközelítésmódok, sikerrel alkalmazhatók a neveléstudományban is. (18.)

A csupán jelzett kérdések mennyisége is érzékelteti, hogy a matematika és a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolataiban még számos kiaknázatlan lehetőség rejlik. Ezek feltárásával egy időben azt is mérlegelni kell, hogy mely jelenségek vizsgálatában vizelőbbre a matematika alkalmazása, s melyeknél jelenthet egyenértékű megközelítést a pedagógiai tapasztalat.

A pedagógia és a természettudományok kapcsolata voltaképpen a neveléstudománynak a *biológiai* és *orvosi* tudományokhoz fűződő viszonyában realizálódik. Tudományos kölcsönhatásuk régi keletű, de az együttműködés határfoka sohasem érte el a kívánatos mértéket. Lényegében így értékelhetők a 70-es évek is. Felsorolható ugyan több olyan kutatás, amely a szomatikus nevelés lehetőségeit és feltételrendszerét elemzi (vö. 13.), ezek azonban epizódikusak, összehangolatlanok, számos értékes részeredményük ellenére sem nyújtanak elégséges alapot a tágran értelmezett szomatikus nevelés megújításához.

A neveléstudományt ebben az összefüggésben szinte teljes változatlanóság jellemzi. Pedig a 70-es években világszerte és Magyarországon is születtek olyan felfedezések – különösen a genetika, a neurofiziológia, az etológia és az ökológia területén –, amelyek a pedagógia szempontjából is érdeklődést keltettek. A neveléstudomány azonban nem tudott arra vállalkozni, hogy az igazolt – s nem pusztán szenzációként meghirdetett – új természettudományos eredményeket kapcsolatba hozza gondolatrendszerével.

Anélkül, hogy részletesen bemutatnánk s értékelni tudnánk, megemlíthetjük még a pedagógia egyik igen dinamikusan terebélyesedő s egyúttal igen ellentmondásos területét, az *oktatástechnológiát*. Megjelenése, változásai szorosan összefüggnek a tudományos-technikai fejlődéssel, illetve a *műszaki tudományokkal*. Az oktatási eszközöknek több generációja él az iskolában, a 70-es évek vége óta pedig az audio-vizuális eszközök technikai-műszaki és pedagógiai problémái kerültek a figyelem előterébe. Kétségtelen, hogy az elmélet és a gyakorlat között ezen a területen különösen nagy szakadás tapasztalható, de az eszközök s a rájuk vonatkozó kutatások jelenlétének tényével, hatásaival számolni kell a neveléstudományban.

A neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatainak egészen sajátos, de rendkívül fontos terepét alkotják a *tantárgyak*, a *tantárgyi módszertanok*, illetve maga a tanítás folyamata. Az itt érvényesülő kapcsolatok természetének, a bennük rejlő lehetőségeknek, az egész diszciplínára kisugárzó hatásuknak a feltárása még a pedagógiára váró – bár már megkezdett – feladat.

Ebben a vonatkozásban először az integrált *történelemtanítás* kísérletére utalunk, amelynek célkitűzése a különböző társadalomtudományi diszciplínák társadalomról és emberről szóló ismereteinek ötvözése egy történeti stúdium keretében. (1.) A 60-as évekre visszanyúló kísérlet multidiszciplinaritása gyakorlati szükségletekből fakadt: a korpép kialakítása a történelemoktatásban komplex kutatási módszerek alkalmazását igényelte. Az e munkálatokból kibontakozó tudományos kutatás interdiszciplináris törekvéseit ismét a gyakorlat hiányosságai erősítették fel: „A történelem tananyaga . . . elvesztette tárgyából fakadó érdekességét, nélkülözötte az emberi sorsok sokféleségét, az alternatívákat és a tanításnak szinte kizárólagos anyagává – ellentétben a történelem realitásával

– a fegyveres osztályharcok és szabadságharcok váltak. Nem adott tehát eligazítást a tanulóknak a jelenben való kiigazodáshoz, illetve jövőbeli cselekvéseikhez.” (1. 11. 1.) A jelzett hiányok megszüntetésére csak a történettudomány valamennyi ágára, a szociológia, pszichológia, közgazdaságtudomány, pedagógia eredményeire támaszkodó oktatási folyamat képes. Az ilyen irányban tájékozódó, fejlődő történelemtanítási kísérlet törekvései szerencsés összhangba kerültek az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottság távlati műveltségkoncepciójával, így a 70-es évek közepétől az MTA-OM támogatásával – mintegy a történeti, társadalmi és politikai nevelésre vonatkozó koncepció lehetséges tantervi változataként – folytatódott tovább. Jelenleg – a kísérlet harmadik fázisában – az elkészült integrált szemléletű tantervek és segédletek kipróbálása s hatásuk mérése van folyamatban a korábbiakhoz képest szélesebb körben.

Az integrációs törekvésekben ragadható meg leginkább a pedagógia és a *természettudományos tantárgyak* módszertanainak kapcsolata is. (2., 22.) A 70-es évek tantervelméleti kutatásaiban lényeges szerepet kapott a tantervi integráció lehetséges útjainak vizsgálata. Ennek keretében az MTA EKB Természettudományi Munkabizottsága által a természettudományi nevelésre kidolgozott valamennyi elgondolás figyelembevételére sor került. (Alsó tagozat: természetismeret – komplex tantárgy; felső tagozat: fizika, kémia, biológia – tantárgyblokkos egymásra épülés; gimnázium: I. osztályában anyagszerkezet – komplex tantárgy; II–III. osztályban fizika, kémia, biológia – tantárgyblokkos rendszer; IV. osztályban anyagfejlődés – integráló tantárgy). Az „anyagszerkezet” tárgy anyagának kimunkálása, többszöri kipróbálása, a korszerű tankönyvek megírása, az anyagszerkezetnek a 78-as gimnáziumi fizika tantervre való közvetlen hatása jelentős mértékben viheti előbbre a tantervi integrációra vonatkozó kutatásokat. Hiszen e tantárgy nem egyszerűen a biológiában, fizikában, kémiában tanultakat van hivatva magasabb szintézisbe foglalni, hanem a tudományok közös gyökerére, az atomfogalomra támaszkodva a három tudomány (elsősorban a fizika és kémia) területére tartozó ismereteket teljes egységben tanítja, megalapozva ezzel az egységes természettudományos szemléletet, gondolkodást. Az „anyagfejlődés” (elsősorban biológiára és fizikára támaszkodó) tárgy kísérleti kipróbálása lehetőséget teremt a 70-es években előtérbe került metodikai integráció egyik útjának, a team teachingnek a gyakorlatban való közvetlen tanulmányozására (hiszen a tárgyat két tanár tanítja szorosan együttműködve). (2. 7–8. 1.)

Az MTA EKB Természettudományi Munkabizottságának koncepciója és kísérletei számos ponton kimutatható hatással voltak a természettudományos tárgyak 78-as tanterveire. A pedagógia (elsősorban a didaktika) és a *matematika tantárgy módszertanának* kapcsolatai több ágúak, a hetvenes években mindkét tudományág számára gyümölcsöző kölcsönhatások érvényesültek. (2.) Az új matematika tanterv – amelyet 15 évi kísérleti periódus előzött meg – tartalmában gyökeresen új, a kor igényeinek megfelelő, a korszerű matematikai ismeretek alapjainak megtanítására törekszik. A 8 év egységében tervezett, új felépítésű („fejlesztés-központú” 2. 4. 1.) tantervhez új (vagy új hangsúlyokkal ellátott) módszertani alapelvek járulnak.

Nehéz lenne tételelesen kimutatni, mely pontokon hatottak a pedagógiai kutatások eredményei a matematika módszertanára, illetve hol volt fordított a hatás. Például az általános és a középiskolában folyó matematika-tanítási kísérletek sok hasznosítható tapasztalatot szolgáltattak az oktatásmélet új felfogásának kimunkálásához. A matematika jellegénél fogva igen alkalmas a tanulók önálló munkájára épülő tanítási-tanulási

folyamat megvalósítására, a matematika órákon viszonylag könnyen oldható meg az indirekt tanári irányítás, a differenciálás. Így a matematika tanítás ezeken a területeken inspiráló hatású volt a pedagógiai kutatásokra. A különböző matematika tankönyvsorozatok és tankönyvi útmutatók – szakítva a régi, leíró tankönyvek hagyományaival – változatos módokon tesznek kísérletet a tanulási folyamat irányításának segítésére. E tankönyvek megírásában kimutathatóan nagy szerepet játszott az a tankönyvmetodikai tanácskozás, amelyen (1975-ben) pedagógiai szakemberek foglalták össze a korszerű tankönyvelmélet legfontosabb eredményeit. Ugyanakkor az elkészült (matematika) tankönyvsorozatok tapasztalatai hozzájárulhatnak a tankönyvelmélet továbbfejlesztéséhez is. (2. 5–6. 1.)

Megjegyezzük, hogy témánk szempontjából a tankönyveknek kitüntetett szerepe van: a pedagógia és a tantárgy alapját képező szaktudomány(ok) kapcsolata gyakorta éppen rajtuk keresztül demonstrálható leginkább (csupán példaként idézzük a nagy vitát kavaráó gimnáziumi irodalom tankönyveket, vagy a 10–14 évesek számára készült, a pedagógiai és a szaktudományos szempontokat harmonikusan érvényesítő nyelvtankönyveket).

Végül megemlítjük még a pedagógia és a *művészettörténet* kapcsolatának alakulását a *rajz* és a *műalkotáselemzés* tantárggyal összefüggésben. (4.) A rendkívül szűkös óratervi keretek és a maximalista (1978-as) tantervek közti feszültség nagyon nagy, s a pedagógia és a szaktudomány képviselői között nem alakult ki olyan tartós együttműködés, amely garanciát jelenthetne e feszültség feloldására. (Úgy tűnik, hogy ebben a vonatkozásban az MTA EKB távlati műveltségkonceptiója által javasolt integráció sem jelentene megnyugtató megoldást.) (4. 15–16. 1.)

A tantárgyi módszertanokban (illetve a közvetítésükkel) érvényesülő interdiszciplinaritás elemzéséhez a neveléstudománynak még nincs egységes kategóriarendszere. Valószínű, hogy a későbbi rendszeres analízist legalább három szempontból kell majd elvégezni: szükséges feltérképezni az adott tantárgy szaktudománya(i)nak és a pedagógiának – esetleg a vizsgált tantárgyon is túlnyúló – kapcsolatait; célszerű megvizsgálni magában a tantárgyban (tartalmában, feldolgozásmódjában) összekapcsolódó tudományágak szerepét; végül fontos a tantárgyi módszertanok és a neveléstudomány egyes ágai közötti kapcsolatok felderítése. Ez utóbbi megközelítési irány ugyan már meglehetősen sajátos, vitatható felfogása az interdiszciplinaritásnak, s jelzi a tantárgyi módszertanok bizonytalan (tudományrendszertani) helyzetét is, mégis a neveléstudomány, sőt a pedagógiai gyakorlat fejlődése szempontjából nélkülözhetetlen ennek az összefüggésnek a vizsgálata, majd a kapcsolatok kimunkálása, megerősítése.

II. A pedagógia és más tudományok együttműködése társadalmi vagy oktatásügyi problémák vizsgálatában

Ebben a fejezetben voltaképpen a pedagógia szerepét kellene bemutatnunk a nem diszciplináris alapon szervezett kutatásokban, érzékeltetve a tudományközi kapcsolatoknak a team-szerű együttműködésben realizálódó változatait. Csakhogy az elmúlt másfél évtized története ennél bonyolultabb. Lezajlottak ugyan olyan fontos kutatások, amelyek problematikájukkal és konzekvenciáikkal erősen kötődtek a pedagógiához, de a konkrét munkálatokban neveléstudományi szakemberek nem vettek részt (például iskolaszocioló-

giai vizsgálatok). Némelyik kutatási irányban (bár hazai megjelenésekor szorosan kapcsolódott a neveléstudomány elméleti és személyi bázisához) csökkent a pedagógia részvétele (például ifjúságkutatás). Meggyökeresedtek olyan kutatások, amelyek jellegzetesen határterületiek, s elsősorban a nevelésszociológia irányában tájékozódó vagy a tanügyi irányításban dolgozó szakemberek vizsgálják őket (például oktatásügyi szervezetkutatás). Mindez sajátos jelleget ad az e kutatásokban érvényesülő interdiszciplináris együttműködésnek, áttekintésük mégis teljesebbé teheti a pedagógiai diszciplína tudományközi kapcsolatairól felvázolt képet.

A magyarországi *nevelésszociológiai* kutatások (vö. 10. o.) a 60-as évek második felében kettős impulzus hatására indultak újra: egyfelől a szociológiai kutatások központi témája, a társadalmi rétegződés vizsgálata a mobilitás kérdésével összefüggésben, logikusan vezetett az iskola szociológiai szempontú vizsgálatához, másfelől a nemzetközi nevelésszociológiai kutatásokban is ez volt az egyik domináns témakör.

A 70-es évek elején lefolytatott iskolaszociológiai kutatások kimutatták a tanulmányi eredmények társadalmi meghatározottságát, a társadalmi esélyegyenlőtlenség újratermelődésének társadalmi összetevőit és az iskolarendszer működésében rejlő okait. E vizsgálatok révén differenciáltabbá vált a hátrányos helyzet fogalma, a kutatások feltárták a hátrányok szociális gyökereit, mérlegelték, hogy milyen társadalmi lehetőségei vannak a hátrányos helyzet csökkentésének, s milyen típusú változtatásokra van szükség ennek érdekében a pedagógiai gyakorlatban.

A 70-es évek elején napirendre került az iskolarendszer megújításának kérdése. Ez ismét olyan kutatási terület volt, ahol – többek között – a két tudománynak közös feladatai lehettek. A szociológia más szaktudományok eredményeire és saját kutatásaira támaszkodva az iskola tervezett megújításában bizonyos értékeket képviselt (pl. az iskola törekedik az oktatás és művelődés területén az esélyegyenlőség lehetőségeinek megteremtésére; a képzés időtartamának megállapításakor olyan megoldásokat szorgalmazott, amelyek túlmutattak a közvetlenül szükséges munkaerőszükséglet biztosításán; hangsúlyozta, hogy az iskolarendszer átalakítását úgy kell megoldani, hogy a gyerekek minél később s minél többfajta lehetőség birtokában választhassanak pályát stb.). A nevelésszociológia képviselői a céloknak megfelelő tananyag és az ezzel adekvát módszerek kidolgozását és életkorhoz igazítását várták a pedagógiától.

Az ekkor lefolytatott nevelésszociológiai kutatások harmadik témaköre a pedagógusok társadalmi helyzetével, tevékenységi feltételeivel, élet- és munkakörülményeivel foglalkozott. A szociológiai kutatások hatását a neveléstudományra korábban már említettük. Itt még azt a kiegészítést kell tennünk, hogy ezekben az években – elsősorban a fentiekben vázolt nevelésszociológiai kutatások hatására – a szociológia, a szociológikusabb gondolkodásmód bekerült az iskolába.

A 60-as évek elején kibontakozó *ifjúságkutatás* szoros kapcsolatban állt a pedagógiai kutatásokkal, tematikus és kutatásszervezési megoldások is hozzákapcsolták. Azóta a pedagógia és az ifjúságkutatás kapcsolatára inkább az elkülönülés, a távolodás folyamata jellemző. (19.) Ennek feltehetően számos oka van, amelyek között talán a legjelentősebb az, hogy fokozatosan kialakult az ifjúságkutatásnak egy olyan értelmezése, amely megkülönbözteti, elkülöníti az ifjúsággal foglalkozó egyéb diszciplínáktól: az ifjúságot, mint a társadalom egy meghatározható és meghatározott szempontok szerint csoportosított részét teszi tudományos vizsgálódás tárgyává, s a számba vett társadalmi problémákat

tekinti annak a közvetítő elemnek, amelyhez a kutatási eljárásokat rendeli. Ily módon válik az ifjúságkutatás „módszerévé” például a közgazdaságtudomány, a szociológia, a pszichológia és természetesen a pedagógia is. (20.)

Az elkülönülést kutatásszervezési okok is elősegítették. Az ifjúságpolitikai stratégiákat szolgáló vizsgálatok körülhatárolható kutatási programmá szilárdultak, amelyben a pedagógiai kutatók és kutatóhelyek a korábnál kisebb arányban vesznek részt. Mindez azonban szükséges és természetes folyamatot jelez, ami nem feltétlenül gátolja egymás eredményeinek felhasználását. Mégis ebben a vonatkozásban is tapasztalható bizonyos távolodás, sőt kölcsönös idegenkedés.

A pedagógiában, illetve a pedagógiai gyakorlatban nagyon nehéz biztosítani az ifjúságkutatások objektivitását. Az iskolában folyó mérések (bármilyen témakörben: iskolai demokratizmus, tanulói vélemények és attitűdök, előítéletek a fiatalság körében, az ifjúsági szervezet hatékonysága stb.) a nevelőtestületek számára megmérettetésnek is tűnnek, s a pedagógiai közeg nagyon nehezen viseli el – a természeténél fogva többnyire „egytényezős” – külső kontrollt. Konfliktust előidéző forrásként tartják számon – legalábbis az ifjúságkutatás oldaláról – a nézőpontok különbözőségét is, amellyel a pedagógia és az ifjúságkutatás közeledik az ifjúsághoz. Az ifjúságkutatás a fiatalok körében lejátszódó jelenségek eredetét és társadalmi meghatározottságát vizsgálja, így eredményei is elsősorban erre vonatkoznak. A pedagógia viszont ezeken a társadalmi tényezőkön többnyire nem tud változtatni, ezért nem érzi az ifjúságkutatás eredményeinek közvetlen pedagógiai relevanciáját.

Abból a tényből kiindulva azonban, hogy az ifjúságnak, mint sajátos társadalmi rétegnek a helyzetét intézményes nevelésének körülményei befolyásolják – minthogy annak hatékonyságát is az ifjúság szociológiai jellemzői – állítható, hogy a neveléstudomány és ifjúságkutatás egymásrataltsága objektíve létezik, előttünk álló feladat a kapcsolat erősítése, előbbé tétele.

A 70-es években a szervezés- és vezetéstudomány, valamint a neveléstudomány kapcsolatából egy széles felületű, szerteágazó tematikájú, tipikusan interdiszciplináris kutatási irány bontakozott ki: az *oktatásügyi szervezetkutatás*. Ezekben a kérdésekben – elsősorban a tanügyirányítás és közoktatáspolitikai vizsgálatában (17.) – a neveléstudomány már jelentős történeti előzményekkel rendelkezett. Így – főként a pedagógiában dolgozó fiatal kutatógeneráció révén – frissen reagált az elmúlt évtized oktatásügyi problémáira, s az új vagy akkor intézményesülő diszciplinákkal való együttműködés (vagy egyidejű működés) lehetőségeire is. (Jellemző például, hogy a pedagógiai szakemberek már a politológia magyarországi szerveződésével és intézményesülésével egy időben megfogalmazták oktatáspolitikai kutatási programjukat, egyúttal lehetséges kapcsolódási pontokat keresve a politológia és a neveléstudomány között. (9.))

A tárgyalt időszakban az oktatásügyi szervezetkutatásban három fő irányban kezdődtek meg, illetve folytatódtak a munkálatok (vö. 14.):

1. Az intézmények különböző szintű irányítása az oktatásügyön belül. Ennek a kutatási és fejlesztési iránynak előzményei vannak (az iskolavezetés pedagógiája, a felügyelet korszerűsítése, a közoktatás tanácsai irányítása stb.). A hetvenes években a következő problémákat kellett megoldani: az iskolák méreteinek megnövekedése, az intézményvezetők önállóságának megnagyobbodása, a tanügyigazgatás átalakítása a közigazgatás továbbfejlesztésével kapcsolatban, a felsőoktatás telepítési és irányítási rendszerének kor-

szerűsítési elképzelései. E problémákat elsősorban a tanügyigazgatásban dolgozók vizsgálják a neveléstudományon belül. A szervezetek vizsgálatában és fejlesztésében lényegileg az úgynevezett „tudományos vezetés” irányzatát valósítják meg.

2. Az oktatási intézmény mint társadalmi szervezet (szociális rendszer). Ez is hagyományos érdeklődési területe a neveléstudománynak (tanulóközösségek, tanulói önkormányzat stb.), amelyhez a hatvanas években szociálpszichológiai elemzések társultak. Az oktatási intézményeket azonban csak a hetvenes években kezdték szervezatként értelmezni és szociológiai eszközökkel elemezni. Ezek egy ideig megmaradtak az úgynevezett formális szervezet vizsgálatánál. A szervezetszociológiai megközelítésben a szervezeti „légkör” empirikus feltárása hozott fordulatot.

3. Az oktatási rendszerben megjelenő érdekek mozgása. A kutatók ezzel a kérdéssel már a társadalmi mobilitás-vizsgálatok közben szembetalálták magukat, de általában nem fogalmazták meg érdekkonfliktusokként. A hetvenes évek második felében a különböző oktatásfejlesztési koncepciók kimunkálásakor a hagyományos gazdasági tervezői nézetek szembesültek a fejlesztési stratégiák dinamikusabb szemléletével. Különösen nyilvánvaló ez az oktatásügyben végbemenő innovációk kutatásakor. Valójában azonban csak a nyolcvanas évek elején kezdődött meg a programszerű és átgondolt oktatáspolitikai-kutatás. Ez a kutatás az eltérő irányítási szinteken megfogalmazódó érdekeket és ezek eredőit nevezi „oktatáspolitikának”. Az így értelmezett oktatáspolitikai-kutatás feltehetően új megvilágításba fogja helyezni mind az oktatási (művelődési) intézmények, mind az irányító hatóságok szervezeti tevékenységét.

*

A pedagógia interdiszciplináris kapcsolatairól készült sokoldalú elemzések, de az itt megrajzolt vázlatos kép is, megenged néhány *következtetést*.

– A pedagógiát – csakúgy, mint más tudományokat – jellemzi az interdiszciplinaritásra törekvés. Önmagát eleve interdiszciplináris (komplex) tudományként definiálja, ezért saját gondolatrendszere és metodikája továbbfejlesztésének egyik lehetőségét más tudományok elméleti és metodikai eredményeinek adaptálásában, felhasználásában látja. Az elmúlt másfél évtizedben ezzel a lehetőséggel – bár a különböző vonatkozásokban nagyon egyenetlenül – fokozottan élt. Ez egyfelől ismeretanyagának, metodikájának gazdagodásával járt, másfelől fellazította gondolatrendszerének koherenciáját, növelte a tudomány belső – amúgy is meglévő – rendszertani problémáit.

– A neveléstudomány érzékeli, hogy több tudományág vagy kutatási irány pedagógiai relevanciájú eredményeit szinte még értelmezni sem tudta a maga számára. Az elemzés során említett ilyen természetű hiányokat nem ismételve, itt fontos példaként csupán a kommunikáció-elméletre, -kutatásra utalunk. Vannak olyan területek is, ahol a társadalmi-gazdasági-műszaki fejlődés vagy az iskolai gyakorlat változása tesz kikerülhetlenné a neveléstudomány számára a gyors interdiszciplináris tájékozódást, kutatást. Ilyen fejlemény például a számítógépek megjelenése az iskolában és hatása az ott folyó munkára.

– Az interdiszciplináris kapcsolatok építésének másik módja a különböző szaktudományok képviselőinek együttműködése kutatói teamekben (akár pedagógiai kérdések

vizsgálatában, akár más tudományok által megfogalmazott problémák kutatásában). A neveléstudománynak e tekintetben kedvezőtlenek a pozíciói. (A társtudományokkal való kapcsolatok elemzése során a közös kutatások hiánya igen hangsúlyosan merült fel több diszciplínával kapcsolatban. A pedagógia az ilyen jellegű kontaktust különösen fájdalmasan nélkülözi a pszichológiával.) Az így kialakult helyzetnek legalább két oka van: egyrészt a pedagógia részéről sem történt kezdeményezés interdiszciplináris team-munkára, illetve amely kutatásokban – jobbra esetlegesen, személyi kapcsolatok függvényében – képviselői jelen voltak, sokszor nem tudták kellő hatékonysággal képviselni a neveléstudomány szempontjait. Másrészt viszont a pedagógia kapcsolatai sok tudományággal szinte teljesen egyoldalúak. Feltehetően a kölcsönösség hiányából fakad, hogy a társtudományok (képviselei) gyakran nem igényelték neveléstudományi szakemberek részvételét olyan kutatásokban sem, amelyek pedig nyilvánvalóan beletartoznak a pedagógia érdekkörébe is.

– Az interdiszciplináris együttműködés – még kölcsönös igyekezet esetén is – sok nehézségbe ütközik: kevéssé épültek ki a kooperáció intézményes szervezeti keretei; az együttműködő kutatóknak meg kell küzdeniük a különböző szaknyelv okozta kommunikációs nehézségekkel. A pedagógia interdiszciplináris kapcsolatainak fejlődésével szoros összefüggésben áll a kutatói utánpótlás képzésének megoldása. A pedagógia-szakos szakemberek képzésének stabilizálása mellett szükség lenne sajátos „kettős”, „hármás” műveltségű mediátorok kiképzésére; növelni kellene némiképp a pedagógiát természet-tudományos-műszaki képzettséggel összekapcsoló kutatók számát; módot kellene találni az úgynevezett nem tanári szakokkal történő párosításra (pedagógia–pszichológia, pedagógia–szociológia stb.) is.

Végül is úgy tűnik, hogy minél önállóbb, határozottabb körvonalú a pedagógia, annál termékenyebb a kapcsolata a társtudományokkal, annál kevésbé lehet elfogadni pedagógia-pótlékként a különböző diszciplínákban (pl. művelődésemlemben, társadalomfilozófiában, szociológiában) végzett vizsgálatokat. S ugyanakkor minél inkább sikerül a neveléstudományt mint a praxist vezető integratív elméletet megformázni, a vele való kapcsolat annál gyümölcsözőbb lesz a tudománytársak számára is.

Az MTA Pedagógiai Bizottsága felkérésére a tárgykörben készített tanulmányok jegyzéke

1. *Balázs Györgyné*: A társadalomtudományok új eredményeinek szerepe a történelem és társadalomismeret tantárgy tartalmi és metodikai megújításában. (Kézirat) Bp. 1983.
2. *M. Bartal Andrea*: A pedagógia és a természettudományok, valamint módszertanaik (különös tekintettel a matematikára és módszertanára) kapcsolatának alakulása a hetvenes évektől kezdve. (Kézirat) Bp. 1983.
3. *Benedek András*: Tíz tézis a pedagógia és a matematika-kibernetika kapcsolatáról. (Kézirat) Bp. 1983.
4. *Csőregh Éva*: A pedagógia és a művészettörténet kapcsolatának alakulása a rajz és műalkotáselmzés tantárgy vizsgálata alapján. (Kézirat) Bp. 1983.
5. *Fábián Zoltán*: Új elemek a neveléstudomány és a pszichológia tudományközi kapcsolatában. (Kézirat) Bp. 1983.
6. *Farkas Endre*: A pedagógia és az etika érintkezési pontjairól. (Kézirat) Bp. 1983.
7. *Fercsik János*: A pedagógia interdiszciplináris kapcsolatainak fejlődése az elmúlt évtizedben. (Kézirat) Bp. 1983.
8. *Gáspár László*: A neveléstudomány és a filozófia kapcsolatáról. (Kézirat) Bp. 1983.

9. *Haldsz Gábor*: Neveléstudomány, oktatáspolitikai és politikatudomány. (Kézirat) Bp. 1983.
10. *Háber Judit*: Pedagógia és szociológia. (Kézirat) Bp. 1983.
11. *Horváth Márton*: A neveléstörténet interdiszciplináris kapcsolatai. (Kézirat) Bp. 1983.
12. *Komlósi Sándor*: A pedagógia, a családkutatás és a demográfia interdiszciplináris kapcsolatairól. (Kézirat) Bp. 1983.
13. *Kontra György*: A pedagógia kapcsolata a biológiai és orvosi tudományokkal. (Kézirat) Bp. 1983.
14. *Kozma Tamás*: A szervezéstudomány és a neveléstudomány kapcsolatai. (Kézirat) Bp. 1983.
15. *Mészáros István*: A neveléstudomány és a történettudomány viszonyának alakulása. (Kézirat) Bp. 1983.
16. *Mészáros István*: A neveléstudomány és a zenetudomány viszonyának alakulása. (Kézirat) Bp. 1983.
17. *Mezei Gyula*: Tanulmány a pedagógia és a politológia közoktatáspolitikai kapcsolatáról az 1970-es évektől napjainkig. (Kézirat) Bp. 1983.
18. *Nagy József*: A matematika szerepe a pedagógiában. (Kézirat) Szeged 1983.
19. *Petrikás Árpád*: Pedagógia és ifjúságkutatás. (Kézirat) Bp. 1983.
20. *Schiffer Péter*: A pedagógia és az ifjúságkutatás. (Kézirat) Bp. 1983.
21. *Vastagh Zoltán*: A pedagógia és a szociológia kapcsolatának alakulása. (Kézirat) Bp. 1983.
22. *Victor András*: A pedagógia, a természettudományok és módszertanaik. (Kézirat) Bp. 1983.