

## EGYÉN ÉS KÖZÖSSÉG A PEDAGÓGIAI CÉLRENDSZEREKBEK\*

## A témaválasztás magyarázata

Hazánkban a gazdasági és a társadalmi változások kényszere hozta felszínre a döntés és ezzel együtt a döntési képesség fogalmát. Az utóbbinak a megléte vagy hiánya — meggyőződésünk szerint — a jövőben az egyén egyik meghatározó sajátosságává válik. Néhány évvel ezelőtt egy magánvállalkozás keretében olyan eszközöket és módszereket dolgoztunk ki, amelyek feltételezésünk alapján alkalmasak a döntési képesség indukálására és fejlesztésére.<sup>1</sup> Eszközként az akciójátékot, módszerként az ipari vezetőképésben alkalmazott eljárásokat használtuk fel.

A játék lehetőséget ad arra, hogy a képzésben részt vevők a döntési folyamat egyes elemeit kockázatmentes közegben gyakorolják, érzellemmel éljék át, és élményszerűen tudatosítsák jó vagy rossz, elismert vagy visszautasítandó értékeiket, szerepeiket. A vezetőképésben alkalmazott technikák (brain-storming, NCM, PCI stb.) sem hatnak újdonságként a pedagógiai gyakorlatban. Egyre növekvő mértékben jelentkezik igény alkalmazásukra.<sup>2</sup>

Kezdeti eredményeinket követően — melyeket középszintű vállalatvezető, pedagógus és középiskolai tanulócsoportokkal értünk el — kaptunk lehetőséget arra, hogy munkánkat középiskolai tanulók körében kísérleti kutatás keretében folytassuk.<sup>3</sup>

\*A napjainkban felgyorsuló társadalmi, politikai és eszmei változások indokolttá teszik, hogy véleménycserét kezdeményezzünk a nevelés célrendszeréről.

<sup>1</sup>1984 végén alapítottuk a STRATÉGIA Kulturális Szolgáltató Gazdasági Munkaközösséget. Felkért külső munkatársak segítségével 10 x 3 órás döntési tréninget dolgoztunk ki. Tevékenységünkben részt vettek. H. Sas Judit szociológus, Lengyel Zsuzsa szociálpszichológus, Ranschburg Ágnes és Fehér András kreativitáskutatók, Somlai Zoltán közgazdász, Kolin Péter író, Rucz Lajos számítástechnikus, Péntek Zoltán, Sík Endre, Iausz Katalin szociológusok. A vállalkozás szervezési és pénzügyi nehézségek miatt 1988 elején feloszlott.

<sup>2</sup>Szabó Mária: Önállóság és demokratizmus a külföld iskoláiban. Oktatás-kutató Intézet Bp., 1986. 40. o.

<sup>3</sup>A Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa által elfogadott kutatás. A téma címe: Döntési képességfejlesztés középiskolákban. A szerződés időtartama: 1987. szept. 1.—1990. dec. 31.

A döntési képességfejlesztés programja nem igényel átfogó iskolareformot, komplex iskolakísérletet vagy nagyobb léptékű pedagógiai elméletet. Ugyanakkor, munkánk első szakaszában az operacionalizálási<sup>4</sup> és metodikai elképzelések<sup>5</sup> mellett a különböző pedagógiai célrendszereket elemezve, keressünk kell azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek segítségével a program felhasználása egyáltalán lehetséges. Így kerül sor -- ebben a tanulmányban -- arra, hogy az egyén és közösség, a személyiségfejlesztés és a közösségi nevelés kapcsolatát vizsgáljuk a hazai neveléseméleti szakemberek -- témánk szempontjából fontos -- gondolatait, fő művei alapján.

A döntési képesség megszerzésére, fejlesztésére irányuló folyamat az egyénre koncentrál. Célja, hogy a tanulók rendelkezzenek olyan hétköznapi tudásanyaggal,<sup>6</sup> amely segíti a továbbtanulást és oldja a munkába állás, a felnőtté válás folyamatában jelentkező feszültségeket. A közösség egyrészt mint oktatási, másrészt mint viszonyítási keret van jelen a folyamatban. Az egyéni célok, érdekek megvalósítása csoportkeretben történik. Az egyénnek figyelembe kell vennie a másik egyén, a csoport és a társadalom céljait, érdekeit. Az önmegvalósítás folyamatában számítania kell a célok, érdekek ütköztetésével, s bizonyos esetekben egy szabály vagy norma betartásának érdekében a konfliktus elkerülésével, elképzelései újragondolásával is.

Milyen az egyén és a közösség viszonya a különböző pedagógiai célrendszerekben? Hogyan alakulhat viszonyuk a jövőben? Mely területeken s milyen mélységben találunk helyet egy ilyen típusú tanítási gyakorlatnak a vizsgált pedagógiai koncepciókban? Ezekre a kérdésekre keressük a választ az alábbiakban, miközben -- terjedelmi okokból -- nem vállalkozunk az egyes elméletek, összefüggések és kritikai észrevételek részletesebb kifejtésére.

Az egyén és a közösség helye a pedagógiai célrendszerekben

Amikor egy társadalomban a hatalom jellege, tartalma megváltozik, rendszerint új elképzelések alakulnak ki a jövő társadalmáról, a jövő emberéről,

<sup>4</sup>Kalapács János: Döntési modell a középiskolákban. Kézirat, OPI 1988. 21 o.

<sup>5</sup>H. Sas Judit: A döntés iskolája (A STRATÉGIA GMK tevékenységéről). Kézirat, OPI 1987. 32 o. Kalapács János: Döntési képességfejlesztés középiskolákban. Kézirat, OPI 1988. 30 o.

<sup>6</sup>Ferge Zsuzsa: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai K., Bp., 1976. 18--20. o.

s előbb vagy utóbb hangsúlyos szerepet kap a nevelés céljának, feladatainak megváltoztatása.

A felszabadulás utáni években is ez történt. A politikai változásokat követve többen és többféleképpen próbálkoztak a nevelés céljainak meghatározásával. Néhány példa:

"A nevelés célja a mindenoldalúan kibontakozott ember, aki képes az új, a magasabb rendű társadalmi forma előkészítésére, és akarja is ennek az új, szocialista társadalomnak a megvalósítását szolgálni."<sup>7</sup>

"A nevelés célja, hogy ifjúságunk képes legyen a szocializmus építésére. Tudjon öntudatosan, ingadozás nélkül küzdeni a kapitalista rend maradványainak megsemmisítéséért."<sup>8</sup>

...Húsz évvel később:

"...műveltebb, marxista világnézetű, szocialista erkölcsű szakemberekre, egyre sokoldalúbb, közösségi személyiségekre van szükség."<sup>9</sup>

E többnyire politikai színezetű, "jelszavakból" építkező megfogalmazások mellett egyre inkább jelentkezett az igény – a pedagógiai tudomány részéről – egy megalapozottabb, kiforrottabb, a tudományos eredményeket felhasználó pedagógiai célrendszer kidolgozására. Ennek eredményeképpen jó néhány pedagógiai koncepció született. A továbbiakban azokat az elméleteket vizsgáljuk, amelyek az 1986-os új Oktatási Törvény bevezetéséig mindenképpen, de napjainkban is erősen éreztetik hatásukat a magyar pedagógiai gondolkodásban.

Közülük az egyik jelentős hatást kifejtő elmélet a Szarka József és Bábosik István által szerkesztett neveléseméleti jegyzetben jelent meg.<sup>10</sup> A megfogalmazott célrendszerben a műveltség átörökítése, az általános képzés és a szakképzés, valamint a társadalmi mobilitás elősegítése mellett fontos szerepet szánnak a személyiségfejlesztésnek. Bábosik István megközelítésében a személyiség szerkezetét dialektikus kölcsönhatások jellemzik. Az egyén nem csupán pszichikus állapotok és képződmények összessége, hanem különböző szintű és funkciójú komponensek dinamikus egysége, amelyben az egyén ún.

<sup>7</sup>Pedagógia a pedagógiai gimnáziumok III. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1949. 22. o.

<sup>8</sup>Jóború Magda: A nevelés célja és feladatai népi demokráciánkban. Szerk.: Bakonyi Pál. Tankönyvkiadó, Bp., 1952. 9. o.

<sup>9</sup>Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Kossuth K., Bp., 1972. 88. o.

<sup>10</sup>Nevelésemélet. Szerk.: Szarka József, Bábosik István. ELTE – egyetemi jegyzet. Bp., 1985. 3. kiadás, 157 o.

funkcionális struktúrája döntő szerepet játszik a nevelési-képzési folyamatban. A funkcionális struktúra két alapkategorizációja ebben a megközelítésben:

- Ösztönző komponens (az aktivitás irányát, tartalmát meghatározó ösztönző-motivációs sajátosságok);
- Végrehajtó komponens (ismeretek, jártasságok, készségek, képességek, valamint az érzékelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás pszichés mechanizmusai).

Bábosik István a célrendszerben elsődleges szerepet szán az ösztönző személyiségkomponens formálásának, mondván, hogy az egyén társadalmi aktivitásának tartalmi sajátosságai csak ezen keresztül befolyásolhatók. Ez a nevelés alapvető célja. Ennek van alárendelve a képzési cél, amely a személyiség végrehajtó sajátosságcsoportjának fejlesztését írja elő. Ebben a felfogásban tehát "értékesebb egy átlagos kivitelezési lehetőségekkel rendelkező szakmunkást, mint egy zseniális bűnöző"-t nevelni.<sup>11</sup>

Az ösztönzés végső forrása az ember szükséglete, így tulajdonképpen az ösztönző komponens az egyén szükségletrendszerére. A valóság az egyén szükségletrendszerén keresztül tükröződik.<sup>12</sup> Konzekvens vezérlésre csak a hierarchizált szükségletrendszer képes. Ennek megfelelően biztosítanunk kell a szükségletek szilárd alá-fölrendeltségét. (Pl. "az ember általában nem tud zavartalanul pihenni vagy szórakozni, míg valamely számára is fontos és időszzerű szükségletének nem tesz eleget. Ha azonban ezt a nyomasztó, vagyis domináns szükséglete által diktált kötelességét teljesítette, zavartalanul érvényesítheti a szórakozással vagy a pihenéssel kapcsolatos alárendelt szükségletét."<sup>13</sup>) Amennyiben a szükségletek azonos funkcióképes állapotban vannak jelen, a következmény: kialakulatlan irányultságú, a társadalmi aktivitás regulációjának hiányos voltát jelző, fejletlen személyiség.

Célrendszerét felfejtve Bábosik István a nevelés elsődleges feladatának tekinti az egyen alábbi szükségleti rétegeinek a fejlesztését:

- Közösségfejlesztő szellemi, fizikai és közéleti munka szükséglete;
- a közösség értékeinek védelme;
- a közösség életét segítő, fegyelmezett magatartás szükséglete;
- a szocialista közösségek, valamint egyes tagjainak tisztelete, becsülése.

<sup>11</sup> Szarka--Bábosik, i. m. 11. o.

<sup>12</sup> A "beállító tükrözés" elvét s a továbbiakat lásd részletesebben: Bábosik István: Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 9--42. o.

<sup>13</sup> Szarka--Bábosik, i. m. 41. o.

Másodlagos célú nevelési feladatok:

- intellektuális, művelődési szükségletek;
- esztétikai szükségletek;
- az egészséges életmód iránti szükségletek.

Az elsődleges szükségletek dominánssá válásakor az egyénben kialakul a kollektív—társadalmi irányultság. Ennek hiányában a személyiség még kiforratlan vagy egoisztikus, antiszociális irányban hierarchizált. Utóbbi esetben az egyént rendszeres munkavégzésre kényszerítve "át kell nevelni", hogy szükségletrendszere minőségi és strukturális módon "átépüljön".

A nevelési feladatok megvalósítását — többek között — sajátosan értelmezett direkt és indirekt módszerek szolgálják. A direkt nevelési módszereket a személyiség iránt érzett "humánus" vezérli: "...előzetesen a nevelő által szelektált és preferált, világos formában megfogalmazott vagy szervezett és meggyőzően értelmezett társadalmi tartalmak, ösztönzők nagymértékben megkönynyítik a növendékeknek a belső értelmező munkát és megkímélik a vaktában történő keresgéléstől, valamint hibázásoktól".<sup>14</sup>

Az indirekt módszerek alapvető eleme a növendékek közösségi tevékenysége. A nevelő nem közvetlenül hat a tanulóra, hanem közbeiktatja a közösséget. Jellemző a kölcsönös felvilágosítás, példaadás, ellenőrzés.

A szerzők a magyar iskolarendszert egységes, központi állami irányítással képzelik el, melynek legfőbb jellemzője a demokratizmus.

Az egyén—közösség viszonyát értékelve a politikai színezettől sem mentes koncepció nem járult hozzá, hogy a régi egyoldalúan "kollektív" nevelélméleti megközelítés oldódjék, inkább konzerválta azt. Részletesebb elemzést igényelne az alábbi kérdések megválaszolása: Biztosíthatjuk-e az egyén számára a deklarált esélyegyenlőséget, a demokratikus jogok gyakorlását, ha növendékeinket kezdettől fogva választásra kényszerítjük (közösség dominanciája), s nem alternatívák hatalmával ismertetjük meg, hogy válasszon? Milyen mértékben készíti fel az iskola az egyént az egyéni felelősség- és kockázatvállalásra, az egyéni és csoportérdekek határozott képviselőjére? A kérdések a másodlagos célok, az egyéni szükségletrendszer iskolai kiépítésének, fejlesztésének problémáját feszegetik. "... Az elsődleges nevelési cél az egész pedagógiai célrendszer élén áll, érvényesítésének köre a teljes pedagógiai tevékenységre kiterjed, tehát a személyiségformálás folyamatának egészét orientálja, s megvalósításakor az egész pedagógiai hatásrendszernek, és minden pedagógiai színtérnek hozzá kell járulnia, addig a másodlagos ne-

<sup>14</sup> Szarka—Bábosik, i. m. 61. o.

velési cél parciálisabban érvényesül, egyes elemei a pedagógiai praxis egyik szektorában, más elemei más nevelési szintéren vagy egy-egy sajátos tevékenységformában kerülnek megvalósításra.<sup>15</sup> Vagyis az ismertetett nevelési célrendszer nem vállalja fel, vagy csak részben a másodlagos célok megvalósítását.

A Bábosik-koncepcióhoz képest valóságközelibbnek s az adott viszonyok között erősen vitatottnak tűnt Gáspár László felfogása,<sup>16</sup> aki célrendszerét az adott társadalom viszonyaiból kiindulva alkotta meg.

A nevelés célja ebben a koncepcióban a társadalmi gyakorlatra való általános előkészítés. Gáspár László elméletében hangsúlyozza, hogy a nevelésnek meg kell felelnie a társadalmi funkcióknak.<sup>17</sup> A nevelés "feladatai": teremtés, gazdálkodás, tanítás-tanulás, közélet-szabadidő tevékenységek.<sup>18</sup> Az egyén lényeges képességeit kell fejleszteni, amelyek alkalmassá teszik őt a különböző társadalmi tevékenységek gyakorlására.

A nevelési folyamat lényegében a társadalmi gyakorlat pedagógiai reprodukálása. Az iskola nem játszik—tanít és munkára nevel, hanem intézményes közvetítéssel kapcsolatba kerül az osztársadalmi gyakorlattal. Gáspár koncepciójának újdonsága, hogy egy tulajdonságcentrikus nevelésszemlélettel egy tevékenység- és gyakorlatcentrikus szemléletet állít szembe. Az egyén—közösség viszonyt vizsgálva koncepciója — bár több teret, figyelmet szentel az egyénnek — lényegében nem hordoz új elemeket. Gáspár szerint a szocialista pedagógiában az egyén formálásában is a közösségi hatásrendszer az elsődleges, s a közösség számára fontos feladatok megvalósítása során fejlődik ki a személyiség.<sup>19</sup> Véleményünk szerint az általa felépített tevékenység → társadalmi gyakorlat, s a hagyományosan egyoldalú közösség → egyén szemlélet a pedagógiai gyakorlatban komoly ellentétet hordoz magában. Ez ideig ugyanis nem valósult meg osztársadalmi szinten, de értékelhető "foltokban" sem az iskolai s az iskolán kívüli közösségek együttműködése. Véltetően

<sup>15</sup> Szarka--Bábosik, i. m. 54. o.

<sup>16</sup> Gáspár László: A társadalmi gyakorlatra való általános előkészítés követelménye és a kommunista nevelés feladatainak, összetevőinek értelmezése. In: A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Magyar Pedagógiai Társaság, Bp., 1970. 23—29. o.

<sup>17</sup> Gáspár László: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai K., Bp., 1977. 1—59. o.

<sup>18</sup> Az idézőjel oka: Gáspár társadalmilag releváns és nem releváns képességeket csoportosít, s nem nevelési feladatokat.

<sup>19</sup> Gáspár, 1977, i. m. 47--49. o.

azért, mert sem az iskolában, sem azon kívül nem szerveződtek valódi közösségek.

Ágoston György egy más típusú pedagógiai célrendszert dolgozott ki.<sup>20</sup> A nevelés feladatait, s így a nevelés folyamatát két pólus, az emberiség kultúrája, művelődési javai és az egyén pszichikus funkciói köré rendezi. Egyrészt a tudományos, politechnikai, erkölcsi, esztétikai, testi, világnézeti, másrészt az értelmi, érzelmi, akaratit s tevékenység jellegű nevelési feladatok kerülnek előtérbe a hagyományos ötsíkú elrendezés helyett. Egyén és közösség felfogásában hasonló elveket vall az eddig ismertetett szerzőkkel, így Ágoston koncepciója témánk szempontjából nem tartalmaz új elemeket.

Petrikás Árpád értelmezésében a nevelés folyamata a személyiségre gyakorolt hatások, vagyis a közösségi tevékenységek tervszerű, irányított rendszerre, amely a társadalmi hatásrendszer részeként az egyént képessé teszi a társadalmi tevékenységek elvégzésére.<sup>21</sup> A szocialista nevelési rendszer csak akkor fejleszti az egyént, ha általános és egységes, s a közösségek harmonikus rendszere képezi működésének az alapját. Petrikás Makarenko pedagógiáját tekinti az egyetlen releváns tényezőnek: "Tökéletesen nyilvánvaló, hogy amikor hozzáfogunk e feladat megoldásához, nincs lehetőségünk arra, hogy csak az egyes »gyermekkel« vesződjünk. Egyszerre előttünk áll a közösség, mint nevelésünk tárgya. Ennek következtében az egyéniség megtervezése a megoldás új feltételeivel gazdagodik. Nem egyszerűen bizonyos vonásokkal rendelkező egyéniséget mint terméket kell magunk előtt látnunk, hanem a közösség tagját, éspedig olyan közösségét, amelynek meghatározott ismérvei vannak."<sup>22</sup>

Petrikás koncepciójában a nevelés lényege a közösségi élet és tapasztalat kialakításával a totális személyiség neveltségi szintjének permanens fejlesztése. A nevelés folyamatának mozgatója az egységes követelményrendszer, amely a cselekvés s a magatartás fontos szabályozója, amelynek alapján létrejönnek az egyén énköveteléseit s a személyiség önnevelésének szubjektív feltételeit.

<sup>20</sup>Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai K., Bp., 1976. 181 o. Neveléstudomány. Tankönyvkiadó, Bp., 1970. 320 o.

<sup>21</sup>Petrikás Árpád: A közösség szerepe a nevelési folyamat főbb fejlődési szakaszaiban s a személyiségformálás módszertani kérdései. = Hevesi Művelődés, 1974/2. sz. 47–52. o.

<sup>22</sup>Makarenko Művei, V. kötet. Kossuth K., Bp., 1955. 419. o. Idézi Petrikás: A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezéséről. = Magyar Pedagógia, 1975. 2. sz., 131. o.

Az objektív viszonyok a közösségen belül meghatározzák a személyiség életmódját. Az egyén fejlődésének alapja a szocialista közösség harmóniája. A nevelés dialektikája a "közösség—személyiség—közösség" folyamat érvényesülését jelenti. Petrikás maga is észreveszi a "harmónia" zavarait: "Ismerünk egyetemre kiválóan felkészítő középiskolákat, amelyekben a szocialista nevelés rendszerének alig találjuk meg a jellemzőit..."<sup>23</sup>

"... Ismerünk ragyogó »ügyvitellel« berendezett, formailag kifogásolni való nem hagyó iskolákat. Teljesítményük számos változatot mutathat, de a belső rendszer és a viszonyulási normák csak felszínes »mutatókban« fejezik ki a szocialista nevelés törekvéseinek lényegét... Számon tartjuk a heroikus munkát vállaló, az oktatást mesteri fokon végző iskolákat... Mégsem vagyunk teljesen elégedettek ebben az esetben sem ... nem elegendő a nevelési elemek együttes hatásának megvalósításához."<sup>24</sup>

A funkciózavarok belátása azonban Petrikásnál nem vezet el a koncepció újragondolásához. Helyette olyasmit kíván az iskoláktól, mintha egy korszerűtlen technológiával üzemelő, veszteséges vállalatot állami segítséggel arra köteleznének, hogy ugyanazzal a technológiával jobb minőséget állítson elő. Felfogásában követhető nyomon leginkább a rendszerszemléletű gondolkodás, elméletalkotási logika, amelyet több, már említett s még említésre kerülő szerző is alkalmaz.

A rendszerelvű gondolkodás nem vitatott előnyei mellett talán kevesebb szó esett a hátrányairól. Nevezetesen: A rendszerelvű célrendszerek egyrészt konzerválják a meglévő nevelési struktúrát. Az állandó értékelés ellenére is lassulnak a változtatási folyamatok. A rendszerek, alrendszerek, kapcsolataik, kölcsönhatásaik és struktúrájuk dinamikusan változik. A rendszerek változásai a valóságban sokkal gyorsabbak, mint pedagógiai megvalósításuk jellemzőinek átörökítése. A felgyorsult növekedési ütemben, az egyre bonyolultabb társadalmi rétegződésstruktúrában kockázatos berendezkedni arra, hogy a rendszerek mozgását — különböző okok miatt — csak bizonyos késéssel követik a változtatási folyamatok. Másrészt: a rendszerszemlélet főbb csomópontokat, ún. "lényegeket" ragad meg s közvetíti az ifjúságnak. A valóban "lényegeket" kiválasztása alapos s értékmentes tudományos elemzést, s nagyfokú informáltságot igényel. A gyakorlat ezzel szemben nemegyszer az, hogy a kiválasztás szubjektív módon, az adott pillanatban a legerősebb politikai,

<sup>23</sup>Petrikás, i. m. 134. o.

<sup>24</sup>Petrikás Árpád: Elmélet és gyakorlat az iskola szocialista nevelési rendszerének fejlesztésében. = Pedagógiai Szemle, 1979. 2. sz. 105—106. o.



ideológiai, tudományos, gazdasági stb. áramlat nyomására történik.<sup>25</sup> A verifikációs logikával alkotott célrendszeri kritériumok a pedagógiával szemben azt a követelményt támasztják, hogy legyen alkalmas a valóság manipulációjára s nem azt, hogy a valóság felé konvergáljon. Sajnos, "... a feltételek nem arra ösztönzik a kutatókat, hogy keressék, kísérletezzék a hatékony megoldásokat, hanem arra kényszerítik, hogy kitalálják, megtalálják a helyes megoldásokat. A kísérletnek már menet közben is sikeresnek kell lennie, s bizonyítania kell olyasmit is, ami úgy tűnik, bizonyíthatatlan."<sup>26</sup>

Mihály Ottó, illetve Mihály Ottó és Lóránd Ferenc koncepciójában — amely rövid idő alatt komoly elismerést vívott ki a szakemberek körében —, látszólag ellentétben Bábosik István célrendszerének a kiindulópontjával, a nevelési célok megalkotását nem a szükségletek, hanem az érdekek motiválják.<sup>27</sup> A célok érdekeket fejeznek ki, valakinek vagy valakiknek az érdekeit. Minden esetben valamilyen direktíva formájában jelennek meg a köznevelési folyamatban. A célok "a nevelés objektív hatásainak, azaz funkcióinak ilyen vagy olyan érvényesítésére vonatkoznak".<sup>28</sup> A köznevelés alapvető funkciója a személyiségfejlesztés. A pedagógiai célrendszer kialakítását Mihály és Lóránd felfogásában három tényező határozza meg:

- a társadalmi-nevelési embereszmény,
- a társadalmi és egyéni szükségletek és
- a rendelkezésre álló nevelési rendszer.

E három tényező figyelembevételével a célrendszer árnyaltabban s a gyakorlat számára használhatóbban fogalmazható meg, mint az előzőekben ismertetett koncepciókban.

Mihály Ottó állást foglal a "mindenoldalú" fejlesztés vitájában is. Erről a legáltalánosabban orientáló kategóriáról nem mond le, de az "eszményt" nem a közösség, hanem az egyén oldaláról szemléli. A mindenoldalúság eszményének megvalósítása azt jelenti, hogy a nevelésnek tudatosan kell szerveznie az egyén számára fontos társas viszonyokat, csoportokat, közösségeket.

<sup>25</sup> A tudományos gondolkodás korlátairól lásd: Kuhn, T. S.: A tudományos forradalmak szerkezete. Gondolat K., Bp., 1984.

<sup>26</sup> Mihály Ottó: Kutatások, kísérletek az iskola megújítására, új iskolamodell kidolgozására. Közoktatási Kutatások 51. 1984. október. Kiadó: Orsz. Távl. Kut. Terv. 6. Főirány Iroda. 29. o.

<sup>27</sup> Mihály Ottó: Nevelésfilozófiai és pedagógiai célelmélet. Akadémiai K., Bp., 1974. 239 o. Mihály Ottó—Lóránd Ferenc: Az iskola általános nevelő funkciója és az általánosan képző iskola fejlesztése. In: Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. Szerk.: Mihály Ottó. OPI, Bp., 1983. 25—88. o.

<sup>28</sup> Mihály—Lóránd, i. m. 26. o.

Az eszmény lényege a társadalomban fellelhető tevékenységek sokféleségének megismerését jelenti. A nevelési célrendszer felépítésének kulcsa a társadalom tevékenységi rendszere által nevelt ember, s nem egy meghatározott tulajdonságlistával rendelkező "ideál", akit a történelmi korszakok álmodnak meg. Az egyén tehát a nevelési folyamatban közösségi viszonyok — mint szervezett objektív keretek — között a különböző tevékenységi formákkal való ismerkedés folyamatában viszonyul a másik egyénhez, ill. közösséghez. Ha a valóságos társadalmi tevékenységeknek nincs közösségformáló ereje, akkor a közösségi nevelés csak valamiféle absztrakcióként van jelen a nevelési rendszerben. Ilyen esetekben közösségi nevelést célként feltételezni a valóságtól elrugaszkodott merő absztrakció.

A személyiség fejlesztésének alapelvei ebben a célrendszerben a következők:

1. Legfőbb érték az egyén.
2. Minden embernek joga van a boldogsághoz, a fejlődéshez.
3. Az ember boldogsága kizárólag konkrét életében, saját tevékenységében és társadalmi minőségében valósulhat meg.
4. A boldogság és fejlődés mértéke, foka ténylegesen a társadalmi élet szervezetéből, a gazdasági-politikai-szocialista-kulturális viszonyok természetétől függ.

A látszólagos ellentmondás ellenére a Bábosik- és a Mihály—Lóránd-konceptió ugyanarról a töről fakad. Ugyanis — véleményünk szerint — az érdek "maga a szükséglet, amely egy konkrét társadalmi szituációban a cselekvés mozgatórugójává válik. Az érdek magában foglalja a szükségleteket és ezek kielégítési lehetőségeit. Mindig egy társadalmi szituációban fogalmazódik meg annak alapján, hogy az illető egyénnek vagy csoportnak a szükségletei kielégítéséhez a szituáció milyen lehetőséget kínál. Ezek a szituációk a társadalom folytonos mozgásából adódnak."<sup>29</sup>

A háromoldalú megközelítéssel (eszmény—szükséglet—objektív viszonyok) a Mihály—Lóránd-kettős feloldja azokat a feszülő ellentéteteket, melyek az egyén és a közösség viszonyait az előzőekben megismert koncepciókban jellemzik. A közösséget objektív keretként kezelve, az egyén szerepét hangsúlyozva, elmélete számunkra relevánsnak tűnik. A társadalom folytonos mozgását tekintetbe véve a célrendszer nem lezárt. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a koncepciónak figyelembe kell vennie a jövőbeni társadalmi, politikai, ideológiai,

<sup>29</sup>Kalapács János: A szociológiáról alapfokon. Gondolat K., Bp., 1987. 107. o.

gazdasági változásokat. És a bekövetkezett változások tükrében úgy véljük, hogy a koncepció újragondolása, ill. módosítása szükségszerű.

Célrendszerük egyértelműen a marxista értékek hordozója, de nem épül egyértelműen az egyetemes emberi értékekre (amelyeket különös módon a marxista alapelvek is tartalmaznak). A marxista alapelvek közül egy adott szocialista társadalomban, egy adott történelmi korszakban — az eddigi gyakorlat szerint — mindig azokat hangsúlyozták (míg a többit elhalványították), amelyek megfeleltek a hatalmon lévő politikai csoportosulás érdekeinek. A Mihály—Lőránd-féle személyiségfejlesztő alapelvek 3. pontja kizárólag az ember konkrét életében képzeli el a boldogságot, kizárva ezzel azokat a nagy létszámú csoportokat, melynek tagjai másfajta életfelfogás szerint (vagy aszerint is) keresik boldogulásukat. A 4. pont lezárja azok útját, akik nem fogadják el (legalábbis egyelőre nem) a jelenlegi gazdasági-politikai-szocialista-kulturális stb. viszonyok "természetét", és más típusú nevelési folyamatban, egyfajta egyetemes képzési formát választanának hazánkban vagy más országokban. A 3—4. pontokhoz ragaszkodás a nevelési folyamatban nem az egyén boldogságát és fejlődését célozza, hanem az adott időszakban a szocialista fejlődés valamely fokán álló társadalmi viszonyok tartósítását. Ugyanis: a koncepció nemcsak azt tartalmazza, hogy a nevelési célrendszer kulcsa az adott társadalom tevékenységi rendszere, de azt is, hogy az egyénnek ilyen minőségű értékek alapján, a viszonyokat elfogadva, meg kell tanulnia "újabb" szükségleteket létrehozni.

Magyarországon a hetvenes években a társadalomtudományok jelentős fejlődésnek indultak. A közgazdaság-tudományban a második gazdaság elmélete, a szociológiában új rétegződés-struktúra metodika létrejött, a filozófiában a Lukács-életmű erőteljes hatása, a szociálpszichológia megerősödése, a politológia megjelenése, az iskolarendszer társtudományi kritikái (pl. Ferge Zsuzsa, Berend T. Iván, Gázsó Ferenc) stb. jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy egy abszolút mértékben új alapokra helyezett pedagógiai célrendszert hozzon létre Zsolnai József. A gyakorlatközeli pedagógia elmélete interdiszciplináris kritikái elemzések alapján készült.<sup>30</sup>

Zsolnai nevelési célrendszerében nem használja fel a deklarált oktatáspolitikai célokat, legalábbis nem "pártpedagógiai" értelemben. Nem hoz létre "mindennapi praxison alapuló" elméletet, s nem illeszti elképzeléseihez a strukturáltság és az operacionalizáltság látszatát keltve a különböző neve-

<sup>30</sup> Zsolnai József: Egy gyakorlatközeli pedagógia. Oktatáskutató Intézet, Bp., 1986. 186 o.

lési célokat, funkciókat, követelményeket. A célrendszer "kutatási praxisra épülve" fogalmazódott meg. Az oktatási célok, az egyén fejlesztendő személyiségvonásainak meghatározását az ellenőrzés és a továbbfejlesztés lehetőségeinek megfogalmazása követi. A célrendszer megalkotásának egyik tényezője, hogy vajon a célok megvalósításához milyen tárgyi-személyi-szervezeti feltételek adottak, ill. teremthetők meg. Másik meghatározó tényezője, hogy a korrekatív módon elemzett társtudományi eredmények mit engednek meg és mit nem egy pedagógiai elmélet kidolgozásakor.

Zsolnai koncepciójában a hangsúlyt "a kultúra és érték közvetítésre mint társadalmi komplexusra és a tanuló-fejlődő egyénre, az identitását kereső és őrizni akaró »én«-re" helyezi.<sup>31</sup> Az egyén és közösség kapcsolata egyenrangú. Egyik túlsúlya sem engedhető meg a másikkal szemben. Az egyenrangúság azonban csak akkor képzelhető el, ha az egyénnek jogában áll képességeit, szükségleteit kifejleszteni. Az egyén akkor válhat "közösségivé", ha megkapja a jogot a kínálkozó lehetőségek megvalósításához. Zsolnai tehát elutasítja az egyén közösségnek való alárendelését sugalló pedagógiai elméleteket, melyek zárójelben hagyják az egyéni képességek fejlesztését, rábízva azt egyéb nevelési színterekre. "Az iskolai közösségek aligha lehetnek mások társadalmi gyakorlatunk jelen szintjén, mint illuzórikus közösségek"<sup>32</sup> – mondja. Gyakorlatközelinek nevezett pedagógiája nem erőlteti az egyén számára az iskolaközösséghez mindenáron való tartozást, de megköveteli az egyéntől a valóságos normák figyelembevételét. Felkészíti az egyént arra, hogyan lehet közösségeket alakítani "önmegvalósításuk és vállalt értékminőségeik megéléséhez".

Amennyiben ezek a közösségek értékekben a társadalmi értékeket hordozzák vagy megközelítik azokat, akkor a "pedagógiai realizmus talaján maradtunk". A gyakorlatközelű pedagógia nem mond le az iskolai osztály mint csoport vagy szervezet közösséggé formálódásáról, de nem ez a deklarált célja, hanem az osztálykeretet "szociális kényszerképződményként" elfogadva, az értékek közvetítése az egyénnek a pedagóguson keresztül. Az értékek széles skáláját közvetítve azonban esély van arra, hogy a tanítványok az osztályon belül közösséggé szerveződjenek.

<sup>31</sup> Zsolnai J., i. m. 29. o.

<sup>32</sup> Zsolnai J., i. m. 109. o.

## A kérdésekre válaszolva

Az ötvenes-hatvanas években a legfőbb pedagógiai érték a deklaráció szintjén a kollektivitás volt. A társadalomban uralkodó közösségmodell a közösségi nevelés eszméjét hangsúlyozta, mely az egyén alávetettségét követelte meg a társadalommal szemben. Ebben az időszakban a hazai oktatási törekvések nem egy tévedést és hamis elvet fogalmaztak meg és fogadtattak el. Az egyént csupán környezete mechanikus termékének tekintették. Emellett születtek olyan nevelési alternatívák, amelyek elfogadva a közösség elsődlegességét, lényegesen több szerepet, sőt esetenként "egyenrangú" szerepet szántak az egyénnek a nevelés folyamatában. A marxista pedagógia véleménye az "én-pedagógiákról" évtizedeken keresztül egyoldalú volt. A marxista szerzők ítélete szerint az egyénre koncentráló pedagógiai célrendszerek — többnyire a polgári nevelési alternatívák — a közösséget csupán a szubjektív kapcsolatok kialakítása érdekében, manipulatív célból kívánják működtetni, s a közösségek szerepét a társas érintkezésre korlátozzák. Ugyanakkor a hazai nevelési gyakorlatban terjednek azok a felfogások, melyekben az egyénre koncentrálna kiemelt szerepet kap az együttműködési képesség fejlesztése, rokonságban a pozitív értelemben használt individualizmussal.

Mindezek alapján hogyan alakulhat a jövőben az egyén és a közösség viszonya a pedagógiai célrendszerben, s így a nevelés folyamatában? A választ három nézőpontból közelítjük meg:

1. A tudomány (ismeretelmélet) törvényeit figyelembe véve a közösségi nevelés és az egyéni képességfejlesztés egyrészt egymástól függetlenül is létezhet, másrészt a viszony nemcsak konfliktusokkal terhes, hanem azonosuláson alapuló is lehet. A tévedések és a hamis elvek valamelyik tényező egyoldalú beszűküléséből vagy túlhangsúlyozásából származnak. Egyén és közösség viszonya lehet harmonikus, de csak abban az esetben, ha az individualitás és a társadalmiság magas szinten ötvöződik.

2. A társadalmi igények kielégítését vizsgálva, egyetértve az 1985-ös Oktatási Törvény irányelveivel, minden olyan elvnek, törekvésnek helye van a pedagógiai gyakorlatban, amelyeket a tudomány követelményeit betartva a közvélemény (szülők, diákok, pedagógusok, iskolák) elfogad, bevezetésre javasol. A társadalom a jövőben növekvő számban igényli azokat a koncepciókat, tanítási gyakorlatokat, amelyek nem az egységesítést, a központi állami irányítást követelik, hanem helyi gazdasági (szakmászítás, konvertálhatóság), művészeti-tudományos (elitképzés), egyéni képességformáló stb. szükségleteket elégítenek ki.

3. A szakemberek, a közvélemény a mindenkori politikai hatalom viszonyát mérlegelve elfogadjuk, hogy a pedagógiai célrendszerek nem mentesek politikai-ideológiai elemektől. A magyar pedagógia történetében is léteztek "keresztény-nemzeti", "klerikális", "tisztá demokrácia", "kollektív-kommunista" célrendszerek, melyek nyilvánvalóan az uralkodó politikai áramlatot igyekeztek kiszolgálni. A tapasztalatokat leszűrve — véleményünk szerint — a jövőben helytelen magatartás lenne a valóságos társadalmi folyamatokkal ellentétes, a folyamatokat merevítő, fékező, az újragondolás lehetőségét nem biztosító, a politikai hatalmat elvtelenül kiszolgáló nevelési célrendszereket "elfogadtatni". A tudomány adhat vezérlő eszméket a politikának — amelyeket a hatalmat gyakorlók felhasználhatnak —, de nem engedheti meg magának, hogy a politikai hatalmat elvtelenül szolgálja. A tudománynak minden korban az egyetemes emberi létet, az emberiség jelenkori és távlati fejlődését kell szolgálnia. A mindenkori politikai hatalomnak bizonyítania kell sikerességét, életképességét a közvélemény előtt. Ha a politikai apparátust a közvélemény elfogadja elvi irányítójának, abban az esetben természetesen a felkínált pedagógiai alternatívák közül azt választja s fogadja el, amelyiket a politikai hatalom mindenféle kényszer és ráhatás nélkül javasol. A politika sikeressége a legfőbb biztosíték arra, hogy a fiatal nemzedékek a felnőtté válás folyamatában "közvéleményként" a szocialista társadalmat építik majd, s nem az, hogy az iskolarendszer "szocialista-kommunista alapokra épülve" fejti ki hatását.

A közelmúlt politikai eseményei (politikai-ideológiai nyitás) lehetőséget adnak a fentebb leírt magatartásformák gyakorlására. Világosan látnunk kell azonban, hogy különböző okok nehezítik a "gyakorlást". Az adaptálható nevelési alternatívák átvételére a jelenlegi gazdasági helyzetben alig néhány iskola vállalkozhat. Az informális háló változatlan jelenléte s a tanárképzés körüli anomáliák sem kedvezőek a jövőre nézve. S még "valami": a "lehetőségek kapujában" kell rádöbennünk arra, hogy nincs kiépülve az újfajta követelményeket kielégítő közvélemény, amely feltételezi az állampolgár részéről a közvetlen demokrácia, a beleszólás s a részvétel lehetőségét. A bevezetőben feltett utolsó kérdésünkre az elemzés esetlegessége, mélyebb tartalomelemzés hiánya miatt nem fogalmazhatunk határozott választ. Mindenesetre a fentiek alapján úgy tűnik, hogy a közösség elsődlegességét hirdető pedagógiai koncepciókba nem építhető be a döntési képességfejlesztés terminológiája s tanítási gyakorlata. A "közösségelvű" iskoláknak ehhez nincsenek meg az eszközei. Hazánkban az emberi jogok bővülésével egy időben válnak taníthatóvá, gyakorolhatóvá a közvélemény működéséhez szükséges szerepek (ön-

védelem, érdekérvényesítés, tiltakozás, visszautasítás, felelősségvállalás, a felelősség elviselése, döntési folyamat interiorizációja; probléma felismerése, megfogalmazása, alternatívák keresése, mérlegelése, információk kezelése, választás stb.).

A pedagógiai célrendszerek egy részében ennek megfelelően újra kell értelmezni az egyén és közösség, az egyén—egyén, egyén—csoport, az egyén—társadalom kapcsolatait. El kellene fogadnunk végre, hogy az emberi tényező nem kiegészítő eleme a közösségi nevelésnek, az osztálytársadalmi folyamatok alakulásának. Az egyén önbizalmának növelése, döntéshozatali képességének fejlesztése, önmegvalósítása stb. fontos szerepet játszik a társadalmi programok megvalósításában. Ha az egyén megvalósíthatja önmagát, saját akaratából fog csoportot, közösséget választani, és így esély van a társadalommal való azonosulásra is. Ennek érdekében a pedagógiai célelméletekben az interdiszciplináris és a globális (világra tekintő) elemek mellett nem a "közösségfejlesztő-önfejlesztő", hanem az "önérvényesítő-együttműködő" és az "egyén viszonya a közösséghez" elemeknek kellene előtérbe kerülnie.