

51596

Magyar

Sp - 1474
1970 M. J. 12
51596



PEDAGÓGIA

A MAGYAR

TUDOMÁNYOS

AKADÉMIA

PEDAGÓGIAI

BIZOTTSÁGÁNAK

FOLYÓIRATA

1970/1

MAGYAR PEDAGÓGIA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata
LXX. évfolyam — Új folyam, X. kötet, 1. szám

A szerkesztő bizottság tagjai:

ÁGOSTON GYÖRGY, FALUDI SZILÁRD, FÖLDES ÉVA, JAUSZ BÉLA, KISS ÁRPÁD,
KÖTE SÁNDOR, NAGY SÁNDOR, SZARKA JÓZSEF

Főszerkesztő

NAGY SÁNDOR

TARTALOM

Nagy Sándor: A lenini ismeretelmélet és a modern didaktikai koncepció.	1
Földes Éva: A pedagógus Lenin	13
Illés Lajosné: Lenin, a kulturális forradalom és korunk	26
Mihály Ottó: Az embereszmény pedagógiai funkciójáról	42
Szarka József: A nevelési tapasztalatok feltárásának módszereiről. (A megfigyelés)	65
Bábosik István, M. Nádaszi Mária: Az erkölcsi magatartás vizsgálatának kutatómódszer- tani kérdései	79

KÖNYVEKRŐL

Kármán Mór válogatott művei. Szerk. Faludi Szilárd. (Ism. Zibolen Endre)	86
L. V. Zankov: Didaktika és élet. (Ism. Székely Endréné)	89
L. N. Landa: Algoritmizálás az oktatásban. (Ism. Gyaraki Frigyes)	92
Falus Iván: A visszacsatolás problémái a didaktikában. (Ism. Gecső Ervin)	99
Két nyugatnémet könyv a személyiségről. (Ism. Juhász Ferenc)	101

KÜLFÖLDI SZAKLAPOKBÓL

I. T. Ogorodnyikov: A szovjet nevelésméлет időszzerű problémái. (I. L.)	105
W. Hennig: Fiatalok érdeklődési struktúrái. (M. I.)	108
R. Greenough: Nemzetközi Nevelésügyi Év. (Szabó Márta)	112

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HÍREI

Gál András kandidátusi vitája (Simon Péterné)	114
Külföldön szerzett kandidátusi fokozatok honosítása (Simon Péterné)	116

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

Az Albizottságok 1969. évi tevékenysége	117
Az 1970-i hazai Comenius-ünnepek terve	118

19-1474
51596

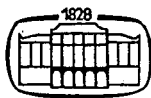
MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADEMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK
NEGYEDÉVI FOLYÓIRATA

1971 APR 1

LXX. ÉVFOLYAM — ÚJ FOLYAM, X. KÖTET

Főszerkesztő
NAGY SÁNDOR



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST 1970

A Magyar Pedagógia szerzői 1970-ben

ÁBENT FERENC
BAJKÓ MÁTYÁS
BAKOS JÓZSEF
BÁN ERVIN
BÁTHORY ZOLTÁN
BENŐ KÁLMÁN
DEÁK GÁBOR
ELEKES PÁL
ERDEY-GRÚZ TIBOR
FÖLDES ÉVA
GECSŐ ERVIN
GYARAKI FRIGYES
HORVÁTH MÁRTON
ILLÉS LAJOSNÉ
JUHÁSZ FERENC
KAPRONCZAY KÁROLY
KIRÁLYNÉ RIGÓ KATALIN
KISS ÁRPÁD
KOTTAY FERENC
KOZMA TAMÁS

KURDYBACHA, LUKASZ
LADÁNYI ANDOR
LIGETINÉ VEREBÉLY ANNA
MÉSZÁROS ISTVÁN
MIHÁLY OTTÓ
NAGY SÁNDOR
PETRIKÁS ÁRPÁD
POLIŠENSKÝ, JOSEF
REGŐS JÁNOS
RÓNA BORBÁLA
SIMON PÉTERNÉ
SOÓS PÁL
SZABÓ MÁRTA
SZABÓ PÁL
SZALATNAI REZSŐ
SZARKA JÓZSEF
SZÉKELY ENDRÉNÉ
TÓTH, BÉLA
VASTAGH ZOLTÁN
VERESS JUDIT
ZIBOLEN ENDRE

TARTALOM

Huszonöt éve a szocialista pedagógia útján (<i>Nagy Sándor</i>)	121
Az V. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásai	347
Comenius: Részletek az „Egyetemes Tanácskozás” c. műből	376

TANULMÁNYOK

<i>Bajkó Mátyás</i> : Demokratikus iskolázásunk kezdetei és a debreceni kultuszminisztérium ...	126
<i>Bakos József</i> : Comenius nyelvművelési elveiről s nyelvművelő gyakorlatáról	405
<i>Báthory Zoltán</i> : Az IEA-program Magyarországon	286
<i>Benő Kálmán</i> : Az iskolarendszerű felnőttoktatás néhány problémája 1945—1948 között ..	185
<i>Erdey-Grúz Tibor</i> : A tudományos-technikai forradalom és a nevelés	323
<i>Földes Éva</i> : A pedagógus Lenin	13
<i>Földes Éva</i> : Az újjászülető iskola	197
<i>Földes Éva</i> : Neveléstudományunk huszonöt éve	229
<i>Földes Éva</i> : Társadalmi, tudományos fejlődés — neveléstudomány a 17. században	371
<i>Horváth Márton</i> : Az általános iskola — közoktatási rendszerünk alapja	134
<i>Illés Lajosné</i> : Lenin, a kulturális forradalom és korunk	26
<i>Királyné Rigó Katalin</i> : A tanulás problémái az 5. osztályban	270
<i>Kiss Árpád</i> : A Nemzetközi Nevelésügyi Év	239
<i>Kottay Ferenc</i> : A történelem tanulságai tanulói vélemények tükrében	414
<i>Kurdybacha, Lukasz</i> : Comenius és a korai felvilágosodás	249
<i>Ladányi Andor</i> : A felsőoktatás szocialista átszervezésének kezdete: az 1948. évi egyetemi reform	170
<i>Mihály Ottó</i> : Az embereszmény pedagógiai funkciójáról	42
<i>Nagy Sándor</i> : A lenini ismeretelmélet és a modern didaktikai koncepció	1
<i>Nagy Sándor</i> : Modern technikai eszközök neveléstudományi kérdései	333
<i>Polišenský, Josef</i> : Társadalmi és tudományos forradalmak a 17. században	359
<i>Regős János</i> : Az iskolák államosítása Vas megyében	217
<i>Róna Borbála, Elekes Pál, Szabó Pál</i> : Napközis tanulókon végzett komplex vizsgálat tapasztalatai	281
<i>Soós Pál</i> : A kultúra-fogalom értelmezése a marxista művelődés-elméletben	442
<i>Székely Endréné</i> : „A szabadító magyar tanító”	208
<i>Tóth Béla</i> : A gimnáziumi pszichológia-tanítás szerepe az önismeret fejlesztésében	427
<i>Vastagh Zoltán</i> : Az ifjúsági mozgalom nevelőhatásainak érvényesítése	433
<i>Veress Judit</i> : A magyar iskolarendszer fejlődésének vázlata. 1945—1969.	143

KÖNYVEKRŐL, FOLYÓIRATOKRÓL

Angol könyv a hátrányos helyzetű középiskolai tanulókról (<i>Bán Ervin</i>)	463
<i>Blekstad, Milada</i> : Comenius. (<i>Bakos József</i>)	456
<i>Elekes Lajos</i> : Korszerű műveltség, történelmi gondolkodás (<i>Szarka József</i>)	295
<i>Falus Iván</i> : A visszacsatolás problémái a didaktikában (<i>Gecső Ervin</i>)	99
<i>Greenough, R.</i> : Nemzetközi Nevelésügyi Év (<i>Szabó Márta</i>)	112
<i>Hennig, W.</i> : F atalok érdeklődési struktúrái (M. I.)	108
International Review of Education. XV. 1969. (<i>Kozma Tamás</i>)	305
<i>Kármán Mór</i> válogatott pedagógiai művei (<i>Zibolen Endre</i>)	86

<i>Karšai, František: Komensky és Szlovákia (Szalatnai Rezső)</i>	453
<i>Két nyugatnémet könyv a személyiségről (Juhász Ferenc)</i>	101
<i>Kiss Árpád: Műveltség és iskola (Nagy Sándor)</i>	297
<i>Landa, L. N.: Algoritmizálás az oktatásban (Gyaraki Frigyes)</i>	92
<i>Lordkipanidze, D. O.: Jan Amosz Komenszky (Ábent Ferenc)</i>	459
<i>Nevelőmunka a középiskolában (Petrikás Árpád)</i>	300
<i>Ogorodnyikov, I. T.: A szovjet neveléstudomány időszerű problémái (I. L.)</i>	105
<i>Stasierski, Kazimierz: A magyarországi lengyel iskolaügy a második világháború alatt (Kapronczay Károly)</i>	460
<i>Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei. VI. (Deák Gábor)</i>	465
<i>Tóth Béla: Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata (Ligetiné Verebély Anna)</i>	302
<i>Zankov, L. V.: Didaktika és élet (Székely Endréné)</i>	89

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTŐ BIZOTTSÁG HÍREI

<i>Gál András kandidátusi disszertációjának vitája (Simon Péterné)</i>	114
<i>Szarka József doktori disszertációjának vitája (Simon Péterné)</i>	310
<i>Szokolszky Várnagy Marianne kandidátusi disszertációjának vitája (Simon Péterné)</i> ...	468
<i>Külföldön szerzett kandidátusi fokozatok honosítása (Simon Péterné)</i>	116

NAPLÓ

<i>A Pedagógiai Bizottság Lenin-emlékülése</i>	315
<i>A Pedagógiai Bizottság felszabadulási emlékülése</i>	315
<i>Az Albizottságok 1969. évi tevékenysége</i>	171
<i>Az 1970-i hazai Comenius ünnepségek terve</i>	118
<i>Nemzetközi UNESCO-tanácskozás Dubrovnikban (Kiss Árpád)</i>	316
<i>A készülő Pedagógiai Lexikon munkálatairól (Nagy Sándor)</i>	316
<i>Hazai kiadású új „Orbis Pictus”-faksimile (Mészáros István)</i>	318
<i>Comenius-emlékülés Prágában (Zibolen Endre)</i>	471
<i>Comenius-emlékülés Eperjesen (Ábent Ferenc)</i>	472
<i>Montessori-évforduló Rómában (Földes Éva)</i>	473
<i>Szerkesztőségi hírek</i>	474
<i>Tízéves a Magyar Pedagógia</i>	470

A LENINI ISMERETELMÉLET ÉS A MODERN DIDAKTIKAI KONCEPCIÓ

LENIN gnoszeológiai munkássága és öröksége, mindenekelőtt a „Materializmus és empiriokriticizmus” című nagy műve, közvetlenül és áttételeken keresztül szinte felmérhetetlenül fontos hatást gyakorol a modern didaktikai gondolkodás formálódására, a didaktikai koncepció fejlődésére. Mivel azonban néha ezt a befolyást csupán egy-két lenini tétel közvetlen hatására szokták leszűkíteni, újabban pedig az örvendetesen erősödő szociológiai és pszichológiai vonatkozások mellett a didaktika ismeretelméleti háttere mintha esetenként háttérbe is szorulna — érdemes és szükséges néhány reflexió erejéig közelebbről megtekinteni azokat az összefüggéseket, melyek ezen a téren felmutathatók.

Mint hogy a didaktika központi kérdései közé tartoznak mindenekelőtt a tanítás és tanulás fogalmának, az oktatás folyamatában lezajló megismerés mibenlétének s e megismerés szerkezetének kérdései, magától értetődő, hogy az ismeretelméleti álláspontot, melyet a didaktikai kutatás és gyakorlat képvisel, alapvetőnek kell tartanunk. Amiképpen a mindenkori didaktikai koncepció magán viselte a mindenkori gnoszeológia ismerveit, nem lehet ez másként a szocialista pedagógia rendszerén belül művelt didaktikával sem. És bár közismert dolog, hogy az oktatáselmélet és maga az oktatás mint a pedagógiai eszközrendszer része, főképpen pszichológiai tételek, törvények alkalmazási területe, ez semmiképpen sem takarhatja el előlünk azt a tényt, hogy a didaktika sajátlagos (autochton) mondanivalója mögött éppúgy, mint az általa alkalmazott pszichológiai ismeretek mögött mindenütt jól kivehető ismeretelméleti fundamentumok vannak. Magának a pszichológiának az esetében is adva van a világnézeti-filozófiai bázis a megismerés lényegét illető álláspontokban.

Ámde az ismeretelméleti tételek, éppen mert egy *dialektikus* materialista ismeretelméletről van szó, a metafizikus jellegű gondolkodás hatásának évtizedei és évszázadai után nem máról holnapra hatolnak be oly mélyen a didaktikai kutatásba és a pedagógiai gyakorlatba, hogy minden további nélkül elmondhatnánk: ez az elmélet és gyakorlat már kielégítő differenciáltsági és mélységi fokban vált dialektikussá.

Nagy és nem könnyű történelmi feladatról van szó, amikor a lenini ismeretelméleti tételek valóban dialektikus értelmezésének legalább a legfőbb konzekvenciáit le akarjuk vonni; ezt pedig mindenképpen meg kell tennünk a szélesen értelmezett pedagógiai gyakorlat számára is, mert itt nem egyszerűen néhány filozófiai tételről, hanem éppen a korszerű iskoláról, a modern oktatás gyakorlatáról van szó.

Az alábbiakban ezt szeretnénk bizonyítani, nem annyira lenini citátumokkal, mint inkább a leninizmus értelmében, a leninizmus által inspirált szellemben.

A helyzet megértéséhez célszerű a negyedszázaddal ezelőtti múltból kiindulni, amikor még viszonylag széleskörűen uralkodott nálunk (ahogy más országokban is) néhány olyan didaktikai rendszer, mely idealista filozófiai felfogások bázisán nyugodott. A herbartianus didaktikai felfogás — amint közismert — az idealista empirizmus talaján állt. Más didaktikai koncepciók az idealista értelemben vett racionalizmust tekintették ismeretelméleti bázisuknak (mint pl. az ún. modernista áramlatok némelyike). Ami pedig a pedagógiai gyakorlatot illeti, talán nem túlzás azt állítani: nagy részében szintén az empirizmus, de nem az idealista, hanem inkább a naiv materializmusra emlékeztető empirizmus talaján állt. Kiváló pedagógusok százai és pedagógusképző intézmények tanárai vallották a „szemléletesség” és a „cselekvő szemléltetés” elveit, s ezekkel az elvekkel egyetemben józan empirikus álláspontot képviseltek. Ez gyakorlatilag nem kevesebbet jelentett, mint azt, hogy az uralkodó pedagógiai elméletek filozófiaiilag is megfogalmazott idealista ismeretelméleti platformja mellett gyakorlatilag viszonylag széles körökre kiterjedő „hétköznapi empirizmus” (mindenesetre józan és a materializmus bizonyos jegyeit magán viselő empirizmus) volt regisztrálható. Ennek a felfogásnak a számára mindenkor képtelenségnek tűntek volna azok a nézetek, ha egyáltalán behatóan foglalkoztatták volna, melyek arra vonatkoztak, hogy a jelenségek mögötti lényeg, a fenomenonok mögötti szubsztancia létező valami-e, hogy a megismerés elvileg lehetséges-e, vagy a transzcenzus jelensége (a transzcenzus a jelenségek világából a magában való világba) az oktatás gyakorlata számára milyen esetleges konzekvenciákkal jár. Ez a józan, gyakorlatias felfogás, ez az egyszerű értelemben felfogott, materialista színezetű empirizmus magától értetődőnek tekintette, hogy a megismerés lehetséges, hogy az érzetek és észlelések objektív létezők megjelenései a gyermeki megismerésben, hogy a transzcenzussal kapcsolatban semmiféle okoskodásra nincs szükség a közoktatásügy hétköznapi gyakorlatában.

Ez a helyzet sokféle pozitívumot tartalmazott; egyféle józan ellenállást mindenesetre mutatott különböző idealista filozófiai áramlatokkal szemben, beleértve a második világháború előtt és alatt elterjedt s a megismerést tagadó elméleteket, többek között a megismerés tragikumát meghirdető polgári filozófiai álláspontot. Ez az ellenállás vagy legalábbis ez a közömbösségben megnyilvánuló pedagógiai attitűd — bizonyos értelemben — valóban pozitívum.

Amikor azonban a felszabadulás után a dialektikus materializmusnak a megismeréssel kapcsolatos álláspontját s az iskolai megismerésre nézve természetesen adódó konzekvenciáit kellett egyrészt a didaktikai elméletben, másrészt a pedagógiai gyakorlatban érvényre juttatni, akkor — sajátos módon — a fonákja is megmutatkozott az imént pozitívnak mondott attitűdnek. A helyzet ilyenén alakulásában többféle ok is közrejátszott. Egyrészt a régebben pozitívnak minősülő magatartás, a filozófiai iskolákkal szembeni közömbösség — amint kiderült — esetenként a felszínes filozófiai képzettséggel is együtt járt. Egy másik, nem kevésbé lényeges ok pedig abban jelölhető meg, hogy a felszabaduláskor és azt megelőzően „porondon levő” pedagógiai felfogások bizonyos értelemben „afilozófikus magatartást” tanúsítottak. Ez ugyan első pillanatban meglepően hangzik, végső soron azonban mind a herbartianus, mind az ellene „forradalmi mezben” felvonuló modernista irányzatok egyképpen elmarasztalhatók ebben a tekintetben. A herbartianizmus abból indult ki, hogy a nevelés célját az etika, a célhoz vezető utat pedig a pszichológia mutatja meg. Így azonban — végső soron — nemcsak a pedagógia valódi, autochton tárgya maradt ki a számvetés-

ből s egy speciális pedagógiai teleológia (s még inkább egy differenciált nevelés-filozófia) igazi lehetősége, de voltaképpen az etika kivételével magának a filozófiának is jelentős része. A herbartizmus nemcsak megengedte, de — amint a történelem bebizonyította — egyenesen lehetővé tette, hogy valaki a megismerés „artikulációját” a leghétköznapibb praktikizmus oldaláról, formálisan értelmezze. Ami viszont a herbartianizmus ellen felvonuló ún. modernista áramlatokat illeti, melyek már a nevelés célja iránt sem érdeklődtek (s így még az etikán keresztül a filozófiához történő kapcsolódásukat sem igyekeztek manifestálni), közismerten mindenestől egyféle pszichológiai koncepció függvényévé tették a pedagógiát.

Nem lehet csodálkozni, hogy ez a helyzet nem tette különösebben érzékennyé a pedagógiai „közgondolkodást” a filozófiai s ezen belül speciálisan az ismeretelméleti összefüggések iránt. Mindehhez hozzá kell vennünk a gondolkodás metafizikus beállítottságát, s így olyan „közegre” bukkanunk, amelyen — érthető módon — a lenini ismeretelméleti tételek nem egykönnyen vagy csak bizonyos leegyszerűsítésekkel hatoltak át. Így következett be, hogy a híres tételt, mely szerint „az eleven szemlélettől az elvont gondolkodásig s ettől a gyakorlatig — ez az igazság megismerésének, az objektív valóság megismerésének *dialektikus* útja” — sok esetben olyan merev egymásutániságként értelmezték a megismerésben, mely némileg a régi, metafizikus megismerési szakaszokra emlékeztetett.

Ez nem volt rossz néven vehető a gyakorlattól, hiszen annak idején a pedagógiai tankönyvekben ZILLER és REIN fokozat-elméleteként a megismerés lépcsőzetének olyan metafizikus ábrázolását találták, melyben egymástól elkülönített induktív és deduktív vonulata volt szemlélhető a megismerés egy tanítási órára eső ciklusának. Az ábrázolat eléggé szuggesztíven fejezte ki, hogy az új ismeret közlése az induktív jelenségek szférájába tartozik, az ehhez külön csatlakozó alkalmazás pedig deduktív jellegű didaktikai akció. A megismerés egészének ebben a sémában megjelenő absztrakciója magának a megismerésnek, ennek a variábilis, színes, eleven folyamatnak valóban komoly leegyszerűsítését mutatta, olyan leegyszerűsítését, amely az eredeti komplexitásból már szinte semmit sem tudott felmutatni. Különösen azok számára azonban, akik a tanításban a változatos metodikai megoldások keresését fárasztónak tartották, ebben a leegyszerűsített sémában sok vonzó kényelmi szempont jelentkezett.

A felszabadulással bekövetkezett forradalmian nagy társadalmi változásnak az egész addigi gondolkodásmódot robbanás-szerűen megrázkódtató légkörében a nevelésfilozófiának érthető módon az volt a többek közötti nagy feladata, hogy a tanítástan új ismeretelméleti alapját képező koncepciót s ennek didaktikai alkalmazását differenciáltan elemezze, feltárja, magyarázza.

A nevelésfilozófiai kutatások azonban mindmáig nem eléggé intenzívek. A nevelésfilozófiai elemzéseknek az oktatási folyamat filozófiai alapjaira vonatkozó kezdeményezései emellett hosszú időn át dogmatikus hatásoknak és befolyásoknak is alá voltak vetve, melyek éppen a megismerés dialektikájának kezdeményező feltárását, e sokszínű folyamat belső lehetőségeinek valóban bátor kifejtését eléggé nem ösztönözték.

Ilyen körülmények között az az állítás, hogy „a mindenkori didaktikai koncepció magán viselte a mindenkori gnoszeológia jegyeit, nem lehet ez másként a szocialista pedagógia rendszerén belül művelt didaktikával sem” — az állítás második felét tekintve egyelőre csak viszonylagosnak tekintendő; megvalósulá-

sáért mindenesetre még igen sokat kell tennünk. Mi az, amit eddig tenni törekedtünk?

Az elmúlt években, pontosabban a közvetlenül mögöttünk levő évtizedben igyekeztünk feltárni és leírni azokat a főbb modelleket, melyek az oktatási folyamat új ismeretet feldolgozó részeiben elvileg lehetségesek; gyakorlatilag szükségesegek (és amelyeknek realizálódása a pedagógiai gyakorlatban már meg is kezdődött; az említett modellek leírása tehát nem csupán a szocialista nevelési célból és a megismerés lenini dialektikájából dedukálható, megközelítésük már nemcsak a priori módon lehetséges, hanem már bizonyos tapasztalati alapjuk is van a pedagógiai gyakorlatban, legalább is e gyakorlat leginkább „élenjáró” eseteiben). A korábbi egyoldalúan induktív ismeretfeldolgozási „menettel” szemben, mely még a ZILLER—REIN-féle hagyatékként jelentkezett, s mely magát az indukciót is leegyszerűsítetten, differenciálatlanul és tagolatlanul értelmezte, most olyan modellek váltak ismeretessé, melyek lehetővé tették az oktatási folyamat új ismeretet közvetítő fázisának feltárását, e fázison belül mutatkozó variációk gazdagságának megmutatását s ezeken belül a megismerés valódi dialektikáját. E modellek egyúttal lehetővé tették, hogy a korábbi ismeretközlési „menet” tagolatlanul induktív sémáját mint metafizikus monizmust, egy olyan szisztémával váltsuk fel, melyben az egyes ismeretanyagok jellegéhez jobban alkalmazkodni tudó metodikai megoldások pluralizmusa válik jellemzővé. Ebben a munkában kritikailag felhasználni törekedtünk azt, ami a régi iskola eljárásából felhasználható volt; tudomásul vettük a hagyományos ismeretfeldolgozási modellt, de belsőleg ezt is tagoltuk, s a gyakorlat számára az ebben rejlő dialektikus lehetőséget hídaként használtuk a modernebb feldolgozási modellek elismeréséhez és alkalmazásához. Így vált lehetségessé többek között a következő modellek regisztrálása és a gyakorlat számára való ajánlása:

a) az ún. hagyományos ismeretfeldolgozási modell, melynek fő jellemzője a tárgyak, jelenségek, folyamatok alapvetően induktív jellegű megismerése; az induktív „menet” azonban többnyire nem jelent egyszerű sima indukciót, hanem a tények, elemzések és elsődleges következtetések vissza-visszatérő előfordulása, vagyis kisebb indukciós fázisok szakaszos felbukkanása jellemzi, melyeket elsődleges rögzítések, sőt elsődleges alkalmazások választanak el egymástól; mindezzel együtt az ismeret feldolgozásának ez az alapvetően induktív útja a deduktív következtetések (a korábbi ismeretek alkalmazása következtében beálló dedukciók) egész sorát s ebből adódóan az indukció és dedukció egységét jellegzetesen reprezentálja;

b) a probléma-kiindulású ismeretfeldolgozási modell, melynek fő jellegzetessége, hogy hipotézisekkel, direkt és indirekt bizonyításokkal, az analitikus-szintetikus gondolkodási műveletek mellett az intuitív gondolkodás fokozott lehetőségeivel operál; az ismeretfeldolgozás induktív „vonulata” már korántsem követhető olyan jól figyelemmel, mint az előző modellben; a különböző bizonyítások és cáfolások, a tényeknek ezzel összefüggő célirányos csoportosítása és a bizonyítások érdekében végrehajtott analízise belsőleg differenciáltabbnak tűnő feldolgozási lehetőséget tár elénk, mely szükségképpen a gondolkodási folyamatok tréningjét is eltérő módon biztosítja, mint az előző modell;

c) a cselekvésből kiinduló ismeretfeldolgozás modellje; az aktív ismeretszerzésnek a mai pedagógiai gyakorlatban még kevésszer alkalmazott, elvileg azonban — az interiorizáció lehetőségeinek fokozása, a gondolkodás és cselekvés egységének biztosítása következtében — magas didaktikai potenciált képviselő

változata; annak az ismeretelméleti álláspontnak, mely szerint a világ megismerése a világ átalakítását célzó gyakorlati tevékenység eredménye, egyik fő megközelítési lehetősége a didaktikai gyakorlatban; „a képességek szakaszos fejlesztésének elmélete” címen ismert modern oktatási felfogás realizálására mindenekelőtt alkalmas ismeretfeldolgozási modell;

d) önálló tanulói megfigyelésekből (néha huzamosabb ideig tartó megfigyelésekből), kísérletekből, tanulói „kutatásokból” kiinduló ismeretfeldolgozási modell; ezáltal különösképpen lehetővé válik az ún. „alkalmazó ismeretszerzés”, részben a frontális osztálymunkákban korábban elsajátított ismeretek felhasználása révén, részben egyes előzetes ismeretfeldolgozások mintáinak követése útján is, ami nagy jelentőségű abban a tekintetben, hogy „az életbe kikerülve” növendékeink önállóan tudjanak új információkat szerezni; ennek a modellnek az esetében a gyakorlatból kiinduló s oda visszatérő, a meglevő ismeretek kombinatív felhasználását igénylő, alapvetően deduktív jellegű megismerés előnyei jutnak különösen érvényre;

e) vitán és szeminárium munkán alapuló ismeretfeldolgozási modell, amely az ún. frontális osztálymunka egyoldalúságait és látszólag kollektív jellegű ismeretfeldolgozási munkáját a maga helyén jelentősen kiegészítheti a valódi kollektív ismeretszerzés nagy lehetőségével; itt a hagyományos induktív menet könnyen áttekinthető folyamatához képest az induktív és deduktív következtetések, bizonyítások, cáfolások, állító és tagadó ítéletek, „reduktív” következtetések bonyolult és nem könnyen irányítható szövevényével van dolgunk, mely azonban mind a gondolkodás „iskolája”, mind alapvetően fontos világnézeti következtetések bizonyító erejű felmutatása szempontjából igen jelentős; emellett a kollektívában alkotó módon történő dolgozni tudás, a kérdések demokratikus megvitatásának megtanulása tekintetében is felmérhetetlenül hasznos;

f) csoportmunkában történő ismeretfeldolgozás modellje; önálló tényfeltárások és elemzések, elsődleges általánosítások és bizonyítások, esetenként próba-tévedés-szerű megoldások, az elkövetett tévedések azonnali önerőből történő korrekciójának különleges alkalmi, a frontális osztálymunkában lezajlott analóg ismeretfeldolgozási módok alkalmazásának erőpróbái s a manapság egyre erőteljesebben igényelt intuitív jellegű gondolkodás, a közvetlen belátás fontos lehetőségei válnak nyilvánvalóakká ebben a modellben, mely a mindennapi gyakorlatban történő alkalmazását gátló időigényesség ellenére is — meghatározott arányokban — nélkülözhetetlen metodikája a modern iskolának;

g) individualizált ismeretfeldolgozás modellje; információszerzések azonnali alkalmazásokkal és ellenőrzésekkel, közvetlen visszacsatolási lehetőséggel, a megismerésben való előrehaladás élményeivel; a gondolkodás valamennyi műveletének s a teljesítményképes tudás szinte egész készletének latbavetésével; a szokványos frontális osztálymunka oly gyakori induktív menetét itt felváltja a valamennyi gondolkodási formát igénylő információszerzés, az információ transzformációja s ennek feladatmegoldás útján történő haladéktalan ellenőrzése; az oktatási folyamat alapvető komplex fázisainak, az ismeretszerzésnek és alkalmazásnak egymásbahatolása, sőt egybeesése következtében az iskolai megismerés dialektikájának különleges és nevelő hatása tekintetében kétségtelenül nélkülözhetetlen modelljéről van itt szó.

Ezekkel a modellekkel, melyeket itt éppen csak érintettünk, ma már — amint említettük — magában az iskolai gyakorlatban is találkozunk. Ha pl. az alumínium fizikai és kémiai tulajdonságairól van szó a felső tagozatban, már egyál-

talán nemcsak az a) modellt használják, hanem a b), sőt a c) modellt (természetesen mindig a legjobb gyakorlatra kell gondolni). Ha a csigák és csigasófók működésében érvényesülő törvényszerűségek felismertetését kell megoldani, már nemcsak a hagyományos modell kerül elő, hanem — legalább szórványosan — az f) modell is; ugyanígy különböző irodalmi és történelmi anyagok feldolgozásakor a szokásos tanári bemutatás és magyarázat mellett az e) pont alatt ismertetett modell is (ahogy ennek szükségességét SZTREZIKOZIN „Az új iskola módszertani kultúrája” című emlékező tanulmányában már évekkel ezelőtt szükségesnek jósolta). Arról nem is beszélve, hogy a modern kémia- és fizikaoktatás az esetek jelentős részében a b) és c) modellt használja, a modern biológiatanításban pedig egyre fontosabb helyet kap a d) modell. Közismertek a fáradozások — az anyanyelvtől a matematikáig — a g) modell egyre hatékonyabb felhasználására. A c) modell felhasználását pedig már az 1960-as általános iskolai tanterv fizikai és matematikai „utasításai” szinte kötelezően előírják; s ha ezek az utasítások nem realizálódnak is kielégítő szinten, a c) modell elvszerű alkalmazásával a modern matematikatanítási kísérletekben valóban meggyőző formában találkozhatunk.

Mindezeknek a modelleknek részletes didaktikai feltárása a jövőben még sok fáradozást igényel; ezeknek a segítségével azonban már a jelen helyzetben is lényegesen többet tudhat a gyakorlat a megismerés dialektikájáról, mint a korábbi megismerési sémákkal. Ezek a modellek a lenini megismerési alaptételnek éppen a dialektikus jellegét igyekeznek didaktikai szempontból értékesíteni s legalább utalni azokra a sokirányú lehetőségekre, melyek a megismerés útjában adva vannak. Változatosan mutatják fel egyrészt a megismerésnek az oktatásban lehetséges kiinduló pontjait s az e tekintetben konstatálható gazdag lehetőségeit, másrészt viszonylag jól demonstrálják az analitikus-szintetikus, az induktív és deduktív eljárások komplexitását, egymásba fonódó és váltakozó előfordulását ezen a folyamaton belül. Mindez azt jelenti, hogy egyre fokozottabban juttatjuk érvényre a lenini megismerési tételnek éppen a dialektikáját, másrészt, hogy egyre jobban távolodik az a múlt, mely a megismerésben és különösen az iskolai megismerésben bizonyos eljárások pusztán egymásutánját, formális és metafizikus szekvenciáit látta.

Megjegyezhetem itt, hogy nemcsak az oktatási folyamat ISMERETSZERZÉS néven ismert nagy komplex fázisát, hanem az ún. ALKALMAZÁS fázisát is megkíséreltük belső lehetőségei, variabilitása tekintetében feltárni, s ezt a szakaszt a korábbi, szimplifikálóan deduktívnek képzelt helyzetből, didaktikailag némileg alárendelt állapotából kiemelni. E kutatások során kiderült, hogy az ISMERETSZERZÉS fázisához hasonlóan az ALKALMAZÁS fázisa is rendkívül differenciált a maga belső lehetőségeiben és tagoltságában. Problémacélkitűzések és probléma-megoldások, helyzet- és feladatelemzések, a megoldással kapcsolatos hipotézisek s azok bizonyításai, régi ismeretek sokféle kombinatív felhasználása éppúgy megtalálható itt, mint különböző következtetések (gyakran új következtetések is); ezeken túl pedig a gyakorlás, az ellenőrzés, valamint a rögzítés sokféle lehetősége, mivel nincs biztonságosabb rögzítés, mint az „alkalmazó rögzítés”, és nincs ideálisabb ellenőrzés, mint az „alkalmazó ellenőrzés”, amikor valamilyen teljesítményt kapunk és mérünk. Az alkalmazás fázisán belüli lehetőségek közül a tapasztalat szerint a legmeglepőbb abban van, hogy új felismerések, új absztrakciók ebben a fázisban szintén lehetségesek. (Teljesen mindegy, hogy ezeket „másodlagos absztrakcióknak” minősítjük-e, ahogy MENCSINSZKAJA teszi; az a lényeges, hogy absztrakciók.) Ezek

jelenléte tehát egyáltalán nemcsak az új ismeretet feldolgozó fázisokban konstatalható.

Az iskolai megismerés empirikus modelljeinek feltárása lehetővé tette, hogy az oktatási folyamatot — szerkezetét tekintve — a didaktikai feladatok elvszerű és törvényszerű rendjének tekintsük, dialektikáját pedig úgy fogalmazzuk meg, hogy az oktatási folyamat nem más, mint az ismeretszerzés és alkalmazás nagy komplex fázisainak egymást felváltó és egymásba hatoló, egymással dialektikus kölcsönhatásban levő ciklikus váltakozása.

Úgy véljük, nincs túlzás abban, hogy amikor a folyamat mibenlétét ilyen értelemben próbáljuk megragadni, akkor éppen a lenini filozófiai életmű, a lenini ismeretelmélet szellemében járunk el, s ennek az ismeretelméletnek az intenzívebb érvényesülése számára nyitunk utat a didaktikai gondolkodásban.

Az említett tétel egyaránt érvényes az oktatási folyamatnak ún. hagyományos órákban történő realizálása esetén és a legmodernebb forma, a programozott oktatás esetén, azzal a különbséggel, hogy az előbbi esetben az ismeretszerzés és az alkalmazás egymásutánisága jut inkább érvényre, utóbbi esetben viszont a fázisok jobban egymásba hatolnak, minden új információ azonnali alkalmazásának és ellenőrzésének, ezután azonnal újabb információszerzésnek-alkalmazásnak-ellenőrzésnek vagyunk tanúi.

Az oktatási folyamat dialektikáját kifejező tétel teljes érvényesülési lehetőséget biztosít a tanúlással kapcsolatos korszerű pszichológiai megállapításoknak. Általános és dialektikus jellegénél fogva egyaránt lehetővé teszi mind a perceptuális, mind a motorikus, mind a kondicionáláson alapuló tanulást, a cselekvésből kiinduló ismeretszerzést éppúgy, mint a problem-solving-ra, az insight-learning-re vagy a maga helyén ugyancsak nélkülözhetetlen közlésre és a „szemléltetésre” alapozó ismeretszerzést. Egyúttal nincs ellentétben azokkal a modern nyugati elképzelésekkel, melyek pszichológiai és pedagógiai tekintetben az újabb realista-naturalista irányzathoz tartoznak (mint pl. LUMSDAINE vagy BRUNER); a szovjet pszichológia idevonatkozó kutatási eredményeivel pedig éppen elvi rokonságban van.

Ha mindez így van, akkor — mondhatnánk — a szocialista didaktika (beleértve annak elméletét és gyakorlatát) immár magán viseli a lenini ismeretelmélet jegyeit, amiképpen minden didaktika magán viselte a maga koráét.

A dolog azonban nem ilyen egyszerű. Ha korábban, a tőkés társadalmi formáció születésekor a didaktikának az empirizmus ismeretelméletére épülve kellett megújulnia (ahogy COMENIUS esetében történt), akkor ez mindenesetre egyszerűbb volt. Mégis nem jelentéktelen időnek kellett elteltie, míg a gyakorlat ezt magáévá tette, és századokon át kiváló elmék fáradoztak az „induktív pedagógia” meghonosításán.

Manapság — annak ellenére, hogy a lenini ismeretelméletre épülő didaktikai koncepció kialakítása érdekében már nem kevés lépés történt — még differenciált további teendők állnak előttünk. Nem egyszerűen arról van ugyanis szó, hogy néhány tanulmányban vagy didaktikai műben elegendőképpen megszövegezzük a didaktikai koncepció ismeretelméleti vonatkozásait, hanem arról is, hogy egyre szélesebbkörűen belevigyük az iskolai gyakorlatot meghatározó mindennapi pedagógiai „közgondolkodásba”.

Ebben a tekintetben mind a kutatásnak, mind a gyakorlatnak még sokféle teendője van. Ami a kutatást illeti, ezen a helyen különösen kétirányú további teendőre szükséges utalnunk.

Egyik magának a *visszatükrözési elméletnek* a didaktikai konzekvenciáival kapcsolatos.

Mindenekelőtt a lenini gnoszológia térhódításának köszönhető, hogy ma már közzismert az a tétel, mely szerint a világ megismerése a világ megváltoztatását célzó gyakorlati tevékenység eredménye. Észert a dolgok ismeretéhez *nem pusztá szemléletük útján jutunk el*, hanem a *gyakorlat során, a dolgokra való gyakorlati ráhatás közben*. A megismerés a világ — az objektív valóság — visszatükrözése. A visszatükröződést azonban semmiképpen nem szabad úgy tekinteni, mint a dolog passzív „lenyomatát”, amely annak eredményeképpen jön létre, hogy a dolog mechanikusan hat arra, amiben visszatükröződik. Amint RUBINSTEIN különösen élesen összefoglalja Lenin nyomán: „A visszatükrözés nem a dolog mechanikus hatásának passzív befogadásából származó statikus kép; az objektív valóság visszatükröződése *folymat*, a szubjektum *tevékenysége*, melynek során a tárgy képe egyre adekvátabb lesz objektumával.”

Ha így kell gondolkodnunk a visszatükrözésről — és nyilvánvaló, hogy a lenini tételek alapján csakis így lehet gondolkodnunk —, akkor érthető módon felmerül a kérdés: *vajon ennek valamennyi konzekvenciáját sikerült-e már, és pedig tömeges méretekben levonnunk az iskolai gyakorlat számára? Vagy akárcsak a didaktikai elmélet számára?*

Az iskolai megismerés szempontjából — melynek célja, hogy a fiatalok számára teljesítményképes tudást biztosítson — a visszatükrözésről elmondottak már önmagukban is rendkívül nagy jelentőségűek. Kizárják ugyanis annak a fajta oktatásnak a lehetőségét vagy legalábbis az egyeduralmát, mely a megismerést, a tanulást főképpen a befogadásra alapozta. Természetesen a tanulásban nélkülözhetetlen bizonyos arányú receptivitás, azonban ennek reális lehetősége is attól függ, mennyi annak a valódi aktivitással szerzett ismeretkörnek, fogalomrendszernek az állománya, mely a maga hatékonyságánál fogva a nem közvetlen tapasztalat alapján átvett ismeretek asszimilációját lehetővé teszi.

Ha ilyen szempontból vizsgáljuk iskoláink munkáját, akkor ebben sok biztató jelenséget lehet regisztrálnunk. Maguk a tantervek is, bár korántsem egyenletesek, figyelemreméltóan modern metodikai útmutatásokkal szolgálnak ebben a tekintetben. Olyanokkal például, mint az általános iskola 7. osztályának fizikatanterve, hogy csak egy esetre hivatkozzunk, amely többek között ezeket mondja: „A tananyagot úgy kell feldolgoznunk, hogy az ismeretszerzés minden ponton kapcsolódjék a tanulók valamilyen tevékenységéhez (kísérlet, mérés, kérdések megválaszolása, egyszerű feladatok megoldása, jelenségek megfigyelése, leírása, megmagyarázása, eszközök összeállítása, működtetése stb).” Igen lényeges, bár egy vonatkozásban kissé bátortalanul megfogalmazott metodikai felfogás; a bátortalanság abban a tekintetben mutatkozik, hogy a fizikai megismerésnek kifejezetten a tevékenységből való *kiindulását* határozottabban nem szorgalmazza. Ennek ellenére csak jelentős tételként lehet regisztrálni.

Ha azonban iskoláink egész tevékenységét s abban az ún. közismereti tárgyak tanításának széles körét megvizsgáljuk, alighanem általánosan meg kell állapítanunk: az az ismeretelméleti tétel, hogy a világ megismerése a világ alakítását, megváltoztatását célzó *gyakorlati tevékenység* eredménye, még csak viszonylag szűk körben realizálódik, ezt még nem sikerült eléggé általánosan „lefordítanunk” a mindennapi pedagógiai gyakorlat nyelvére. Úgy is mondhatnánk, még eléggé általános annak a felfogásnak akceptálása, hogy a dolgokat „pusztá szemléletük” alapján is eléggé jól meg lehet ismerniük a fiataloknak.

Rögtön hozzá kell tennünk: ennek a helyzetnek sokféle oka van. Mindenekelőtt maga az a tény, hogy egyre növekvő ismeretmennyiséget kell a fiataloknak

feldolgozniuk, s a növekvő mennyiség arányosan csökkenti annak lehetőségét, hogy az ismeretszerzési folyamatok emelkedő arányban induljanak ki a valódi cselekvésekből, akár külső, gyakorlati, akár belső, szellemi cselekvések legyenek is azok.

Más ok is közrejátszik ebben: magának a didaktikának a mulasztása, mely mindmáig nem tudta eléggé meggyőzően a tantervkészítők elé tárni, dokumentáltan megmutatni, hogy egy-egy „közismereti tárgy”-ban az a megismerési modell, melyet e tanulmány korábbi részében a modellek felsorolásakor harmadikként említettünk, objektíve milyen arányokban gondolható és valósítható meg?

Mindezekkel eléggé egyenrangú okként említhető magában a filozófiai szemléletben jelentkező néhány vonás is, és talán nem túlzott radikalizmus arra utalnunk, hogy a lenini „eleven szemlélet” fogalmát meglehetősen sokan egyszerűen a „szemlélet”-re redukálták. És maga a didaktikai kutatás sem volt képes eléggé demonstrálni, mennyivel többet jelent a lenini formulában szereplő „eleven szemlélet” fogalma, mint a szemléletesség elvének bármilyen, még legjobb múltbeli megvalósulása is.

A fejlődést mutatják ebben a tekintetben azok az értékes megállapítások, melyek LEONTYEV és GALPERIN kutatásaiból származnak; az utóbbi években mindenekelőtt ők voltak azok, akik nagyon világosan kifejtették, hogy az ismeretek elsajátításának folyamata az erre vonatkozó naív szenzualista nézetekkel ellentétben „nem az észlelésen alapul, amely csak forrása ennek a folyamatnak, hanem a *cselekvésen*, mégpedig akár a külső, gyakorlati, akár a belső, szellemi cselekvésen”. Úgy vélem, ez a megállapítás a lenini megismerési tétel igen lényeges vonatkozását érinti, és a korábbi évek idevonatkozó megállapításainál élesebben exponálja. Ennek pedagógiai szempontból igen nagy a jelentősége. Hétköznapi nyelven szólva arról van szó, hogy minél több ismerethez jussunk el a tevékenység konkrét, aktív formáiból való kiindulással, a cselekvés segítségével, s minél nagyobb mértékben biztosítsuk azt a jelenséget, melyet ma már közismert terminussal interiorizálásnak mondunk. Nyilvánvaló, hogy mind általában a modern iskolai munka, mind a gondolkodás fejlesztésének alapvető lehetőségei vannak adva ezen a ponton. És amit külön is ki kell emelni: a megismerés ilyen formáinak szélesebb körű megvalósítása az iskolai gyakorlatban egyszersmind lépést jelent előre a valódi szocialista munkaiskola egyre teljesebb megvalósulása felé.

Az idevonatkozó korszerű filozófiai felismerések, LENIN megismerési tételeinek mai interpretálásai azt a nagy biztatást jelentik a didaktikai kutatásnak, hogy bátrabban keresse az ilyen irányú lehetőségeket a közismereti tárgyak egész sorában. A matematikatanítással kapcsolatos 1962-es budapesti UNESCO-szimpózium alapján egyik pedagógiai szakértő ezt így fogalmazta meg:

„... A matematika tanulása csak akkor lehet eredményes — és akkor a modern matematika absztraktabb struktúráinak és relációinak vonatkozásában is feltétlenül eredményessé válik —, ha a tanulók számára olyan szituációkat tudunk biztosítani, amelyekben a fogalmak kialakításához szükséges absztrakciós és generalizációs műveleteket saját konkrét tapasztalataik és megfelelő didaktikai eszközök segítségével végzett manipulatív tevékenységeik alapján maguk végzik el.”

Közismertek a nagy eredmények, melyek a modern matematikatanításban ezen az elvi alapon elérhetők. Ismeretesek azok a viszonylag jó eredmények is, melyek a korszerű, a tanulói tevékenységeket, kísérleteket megfelelő szinten „mozgósító” fizika-, kémia- és biológiatanításban megmutatkoznak. Más vonat-

kozásban, de nem jelentéktelen eredmények jelentkeznek a modern énektanításban. Biztató perspektívák nyíltak a tanulói „önoktatásra” egyre jobban ráálló, programozott anyagok igénybevételével lezajló nyelvtanítás előtt. Más tantárgyakban a „sorsfordító” felismerések mintha még váratnának magukra, s így az oktatás modernizálása némiképpen egyenetlen képet mutat. Annyi azonban nem kétséges, hogy mindenütt, ahol valóban modern megismerési koncepciók szerint dolgoznak, végső soron a lenini megismerési álláspont dialektikája igazolódik újra meg újra. Még pontosabban szólva: az ennek megfelelő metodikai koncepció eredményessége igazolódik. Ilyen koncepció kialakításának azonban nyilvánvalóan alapvető feltétele a megismerésre vonatkozó modern felfogás konzekvenciáinak adekvát alkalmazása a művelődési folyamat különböző szektoraiban.

Mindez különleges jelentőséget kap olyan fejlődési időszakban, amikor a közneveléssel kapcsolatos élénkülő viták indokoltan, bár helyenként kissé félreérthetően és differenciálatlanul beszélnek az „esedékes pedagógiai forradalom”-ról. Differenciálatlanul, mert a pedagógiai forradalom már rég megkezdődött. Minden pedagógiai forradalom a nevelés egész *cél- és eszközrendszerét* érinti. Nem kétséges, hogy a pedagógiai forradalom nem szűkíthető le az imént említett s egymással kölcsönhatásban levő rendszerek egyikére sem. Az sem feledhető, hogy a pedagógiai forradalom a társadalmi forradalom szerves része. Ilyen értelemben negyedszázada permanens pedagógiai forradalom van, s maga a célrendszer valóban forradalmi változáson ment át. El kell azonban ismerni, hogy a korszerű metodikai megoldások, eszközök éppúgy, mint a gyermekek helyesen értelmezett jogainak, lehetőségeinek a pedagógiai folyamatban való érvényesülése, a pedagógiai helyzetek demokratizmusának tömeges méretű biztosítása és egyáltalán maga az egész „eszközrendszer” még korántsem adekvát minden tekintetben a szocialista nevelési céllal. Sőt, tanulmányunk tárgyánál maradva, a megismerési folyamatnak a lenini ismeretelmélet szellemével egyező aktivitása terén is, e folyamatnak a modern műveltségi javak közvetítésével-asszimilációjával nagyobb fokban egyező változatossága, színessége, motiváltsága terén is sok tekintetben van elmaradás a szocialista nevelési célban realizálódó társadalmi igényhez képest. Ebben az értelemben tehát a pedagógiai forradalom, a további pedagógiai forradalom valóban esedékes; amiképpen a pedagógiai konzervativizmus tehetetlenségi nyomatékaitól való megszabadulás is esedékes. Ezt azonban aligha lehetséges hitvítákra emlékeztető kiáltványokkal megoldani, ez sokkal inkább remélhető — speciálisan az oktatásban — a megismerés dialektikájának, e dialektika törvényszerűségeinek és az oktatási folyamat variabilitásának elvszerű feltárásával.

A didaktikai kutatásnak azonban nemcsak a visszatükrözési elmélettel kapcsolatos konzekvenciák bátor, következetes, differenciált megszövegezése a feladata (bár ez már önmagában véve sem kevés). Nem kisebb feladatként jelentkezik azonban számára magának a *gyakorlat* fogalmának megfelelő értelmezése s ebből a szükséges didaktikai következtetések levonása. Bizonyítani is fölösleges, milyen kardinális jelentőségű fogalom ez a lenini ismeretelméletben. Mi az, amit erről — mint minimumot — a didaktikai konzekvenciák sorába be kell iktatni?

A gyakorlatnak van egy szűkebb értelmezése, mely mindenekelőtt az egyes ember aktív ismeretszerzésének, a világgal való kölcsönhatásának keretében mozog. A gyakorlatnak ez a fogalma természetesen igen fontos, azonban ismeretelméleti tekintetben a gyakorlat magában foglalja a világ átalakítását célzó

hatások — mindenekelőtt a munka — egész társadalmi rendszerét és történelmi folyamatát. Ennek a széles értelmezésnek igen nagy jelentősége van az egyéni megismerés szempontjából. A gyakorlat ebben a széles értelemben ugyanis magában foglalja mindazoknak a tapasztalatoknak az összességét, melyeket az emberiség a maga társadalmi-történelmi élete során szerzett és felhalmozott, s melyeknek általánosított summázata a tudományokban található.

A gyakorlatnak az említett legszűkebb s egyszersmind legtágabb értelmét egyaránt figyelembe kell vennünk, amikor azt mondjuk, hogy végső soron minden ismeret a valóságról szerzett közvetlen érzéki tapasztalaton alapul. Ez természetesen nem jelentheti azt, hogy összes ismereteink saját közvetlen, egyéni tapasztalatainkból sarjadnak ki; az egyes ember nagymértékben támaszkodik az előtte élt és saját korában élő sok más ember tapasztalataira, a gyakorlat felhalmozott tapasztalataira. De természetesen arról sem lehet szó, hogy az ember pusztán készen vesz át mindent mások tapasztalataiból, hanem teljes aktivitással kell munkálkodnia abban a kölcsönhatásban, mely a visszatükrözés szituációjában objektíve adva van, s az ennek során lezajló megismerésbe beépül mindaz az információ, melyet mások elemzett tapasztalatai alapján fel tud venni szóbeli vagy írásbeli közlésekből vagy egyéb kommunikációs úton-módon.

Mindezek mint általános következtetések — ma már közhelyek. Ezekből azonban olyan speciális didaktikai teendők adódnak, melyek a kutatási programokban csak részben szerepelnek, mégha a didaktikai kutatás nemzetközi helyzetét vesszük is figyelembe. Nyilvánvaló például, hogy ma már egyre inkább olyan jellegű tantervek kellenek, amelyek — legalább rugalmas formában — az egyes tantervi ismeretkörön belül a közvetlen és közvetett tapasztalatszerzés optimális arányait is megmutatják, ebben az arányban eligazítanak. Ennek szükségessége a pedagógiai tapasztalat alapján éppúgy bizonyítható, mint nevelés-filozófiai oldalról. Azonban bármilyen jelentősek ebben a tekintetben az általános filozófiai megállapítások, természetesen adekvát kísérleti didaktikai vizsgálatokat igényelnek, ezek nélkül nem tudnak igazán hatékonyak lenni. És megfordítva: bármilyen lényegesek a didaktikai egzakt kutatások, „tanítás-filozófiai” megalkotás nélkül nem létezhetnek; maguknak ezeknek a kutatásoknak a tematikája sem állapítható meg pontosan a megalapozó filozófiai vonatkozások tisztázása nélkül. Mindenesetre a megfelelő elméleti és egzakt kutatások együttese képes csak feleletet adni a pedagógiai tapasztalatok belüli lehetséges és szükséges arányok kérdésére. Annyi egyszerűen empirikus alapon is nyilvánvaló, hogy a „pedagógiai tapasztalatok piramisán” belül a közvetlen és közvetett tapasztalatok aránya a közvetlenek javára még módosítható és módosítandó volna.

Ugyanezt a kérdést a modern tanítási formák és módszerek még élesebben vetik fel. A programozott tanítás bizonyos változatai például nagyobb, más változatai határozottan kisebb lehetőséget biztosítanak a konkrét tapasztalatszerzésre. Egyes programozási koncepciók a maguk didaktikai realizálódásában mindenekelőtt verbális információk viszonylag kedvező közvetítését tudják főképpen elősegíteni. Ez sem jelentéktelen a maga helyén, de arra int bennünket, hogy a különböző változatokat együttesen, arányosan és mindegyiket a maga helyén alkalmazzuk építhetjük be csak ezt a modern eszközt nevelési eszközrendszerünkbe, hogy megfeleljen a nevelési célunkban megfogalmazott társadalmi igényeknek.

A társadalmi igényeket summásan magában foglaló nevelési cél említésekor már ismét visszatérünk az ismeretelmélet alapvető kérdéséhez, ami a didaktika

esetében természetesen eszközi jellegű kérdés; annak eszköze, hogy az iskolai megismerést minél sokrétűbben, minél dialektikusabban értelmezve, ezt a megismerési folyamatot egyre nagyobb mértékben tegyük alkalmassá nemcsak valóminő információ-átadásra és -átvételre, hanem magának a személyiségnek a sokoldalú fejlesztésére is. Tehát, hogy az iskolai megismerési folyamatban egyre jobban érvényt tudjunk szerezni egy ún. nevelésközpontú szemléletmódnak.

Szocialista korszakunk nagy filozófusának, V. I. LENINnek 100. születési évfordulóján a didaktikai érdeklődésű nevelésfilozófiai kutató előtt ilyenféle feladatok és perspektívák merülnek fel. És ezekkel együtt az a nagy reménység, hogy amiképpen az eddigiekben is forradalmi átalakulási folyamathoz segítette a lenini ismeretelmélet a didaktikát, egyre mélyebben tanulmányozva ezt az ismeretelméletet, egyre inkább levonva e filozófiai életmű valódi konzekvenciáit, sokirányú tanulságait, a továbbiakban újabb elvi-filozófiai szintekre segítheti ezt a fontos pedagógiai tudományágat — az iskolai gyakorlat javára, a „gyorsuló időben” egyre nagyobb arányban jelentkező tudományos információk hatékony elsajátításának s a permanens oktatásnak a javára.

Шандор Надь

ЛЕНИНСКАЯ ТЕОРИЯ ПОЗНАНИЯ И СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ

Деятельность Ленина в области гносеологии оказывает неизмеримо важное непосредственное и косвенное влияние на формирование современного дидактического мышления. Нелегкая задача сделать основные выводы из действительно диалектического толкования положений ленинской теории познания. Однако решить эту задачу необходимо, ибо речь идет не просто о нескольких важных философских положениях, а о современной школе, о практике современного обучения. Значительными результатами работы, развернувшейся в этом направлении в последнее десятилетие, явилась разработка и описание важнейших моделей, которые принципиально возможны и практически необходимы при разработке новых знаний в процессе обучения. (Автор описывает в статье семь таких моделей.) Однако были сделаны попытки раскрытия внутренних возможностей, различных вариантов и в фазе практического использования, применения познаний в процессе обучения, попытки выделить этот период из более раннего состояния, представлявшегося симплификационно дедуктивным, из дидактически подчиненного состояния. Так толкуя сущность этого процесса, мы следуем духу ленинской теории познания.

Sándor Nagy

LENIN'S THEORY OF KNOWLEDGE AND THE MODERN CONCEPTION OF DIDACTICS

Lenin's work in the field of epistemology exerts both directly and indirectly an immense influence on the formation of modern didactic mentality. It is no easy task to draw the main consequences of the true didactic interpretation of Lenin's epistemological theses, still it has to be done because not just some philosophical theses, but up-to-date school and the practice of modern instruction are in question here. A significant result of research work conducted in the past decade was the exploration and description of the theoretically possible and practically necessary main models of the phases of instruction at which new information is processed. (The paper gives descriptions of seven models.) However, the author also strove to explore the inherent possibilities and variability of the so-called application phase of education, and to raise this phase from its earlier situation (when, in a simplifying way, it was imagined deductive) and from its secondary state in the respect of didactics. If grasping the concept of the process of education in this sense, one acts just in the spirit of Lenin's epistemology.

A PEDAGÓGUS LENIN

Felszabadulásunk huszonötödik évfordulójának évében, az elmúlt negyedszázadra visszatekintve nyugodtan elmondhatjuk, azok is, akik a felszabadulás után kezdtünk írásaival ismerkedni: sokat forgattuk LENINT, és igen sokat tanultunk műveiből.

Sokunkra valóságos revelációként hatott például, amikor a negyvenes évek végén, az ötvenes évek elején, ki előbb, ki utóbb, „felfedeztük” LENINnek a Komszomol III. kongresszusán elmondott beszédét, annak — többek között — a szocialista kultúra lényegét — szocialista és polgári kultúra, szocialista iskola és a régi iskola viszonyát világosan, egyértelműen meghatározó szakaszait.

Akkor ez volt az időszerű probléma, ez ragadott meg bennünket legjobban, de ha újra elolvassuk akárcsak azt az egy beszédét — amelynek ugyancsak ebben az évben ünnepeljük félszázados évfordulóját; hiszen 1920 októberében hangzott el —, mindig találunk benne valami újat, éppen időszerűt.

Az ünnepi alkalmából felidézni mindazt, amit LENINTől tanultunk, túlságosan nagy feladat volna, de nem lenne kisebb vállalkozás annak bemutatása sem, amit még mindig nem tanultunk meg elég alaposan vagy nem gondoltunk eléggé végig.

Bennünket pedagógusokat azonban különösen el kell, hogy gondolkoztasson a tény, amelyet sokan észrevettek, meg is írtak azok közül, akik LENINNEL, az államférfival hosszabb-rövidebb ideig kapcsolatban voltak: ő a forradalmár, a marxizmus elméletének megújítója, a szocialista építés kezdeményezője — nevelő és tanító is volt. Nem csupán abban a tágabb értelemben, amint a kifejezést vele kapcsolatosan teljes joggal és gyakran használják; népének nevelője, az emberiség tanítója, hanem a kifejezésnek szűkebb, szorosabb, pedagógiára vonatkoztatott értelmében is.

LENIN úgy értette a pedagógia — a nevelés és tanítás — tudományát és művészetét, hogy abból a hivatásos pedagógusok tanulhattak volna és tanulhatnak ma is.

Íme a forradalom szemtanújának, JOHN REEDnek LENIN-portréja:

„... Különös népvezér, olyan, aki szellemi fölényénél fogva vezető. Színtelen, humortalan, meg nem alkuvó és kérlelhetetlen. Nincsenek érdekes idioszinkráziái, de különleges képessége van arra, hogy mély gondolatokat egyszerű szavakkal fejezzen ki s hogy egy-egy konkrét helyzetnek mélyreható elemzését adja. És éleselméjűséggel párosuló nagy szellemi bátorság jellemzi.

„... Néha kissé előrehajolt. Nem gesztikulált, s ezer egyszerű ember néma csodálattal tekintett rá.”

LENIN azt vallotta: „Az, ami minden forradalmat tönkretett, az a frázis, a hízélgés a forradalmi népnek. Az egész marxizmus azt tartja, hogy őrizkedjünk

a forradalmi frázisok puffogtatásától, kiváltképpen az olyan időpontban, amikor az ilyen frázisoknak nagy a keletjük.”

GYURKÓ LÁSZLÓ Lenin, Október című munkájában, így jellemzi a szónok LENINT:

„A forradalom legtöbb vezetője vérbeli szónok volt. Érzelemtől túlfűtött tömeg állt velük szemben, s legfőbb igyekezetük az volt, hogy az érzelmeket még jobban felkorbácsolják. A frázisoknak, a szép szavaknak, a nagy ígéreteknek ilyenkor a legjobb az akusztikájuk: az indulatba jött tömeg őrlőgött és ujjongott.

Csakhogy, amikor a tömeg hazament, már csak arra emlékezett, hogy lelkesedett. Hogy kiért, arra nem emlékezhetett: frázisokra és közhelyekre nem lehet emlékezni. S valami zavar maradt bennük: az értetlenség zavara, maguk sem értették önmagukat.

LENIN sohasem szónokolt. Ahogy fel-alá járkált az emelvényen, ahogy magyarázott: a pedagógus beszélt hallgatóihoz, akárcsak írásaiból. Az oktató. Nem volt hideg és hűvös, az indulat magával ragadta, de egyike volt a keveseknek, akik indulatosan is nem az indulatokra, hanem az értelemre tudtak hatni.”

„Mint egy néptanító, foglalja össze pontokba a különböző áramlatok programját” — olvassuk az áprilisi téziseket ismertető LENINről.

A régi bolsevik, LEPESINSZKIJ pedig így jellemzi az elvtársaival vitázó LENINT:

„... ami pedig bennünket, a hozzá közel álló elvtársakat illeti, a mi gondolatmenetünk hézagaival és hiányosságaival szemben igen elnéző volt, s velünk inkább pedagógusként bánt, mint vitatkozott...”

„Pedagógus volt: mindig tanított...”

Talán nem vall különös szűklátókörűségre, ha a következőkben, inkább csak felvillantott, jellemzőnek tűnő epizódok segítségével, mint alapos elemzés útján — hiszen ehhez egész életművének ilyen szempontú elemzésére lenne szükség — próbáljuk jelezni, hogyan alakította ki magában LENIN azokat a pedagógusi erényeket —, amelyekben nem egy életrajzírója beszédei, tettei hatásának egyik fontos tényezőjét véli felfedezni.

Apja pedagógus, felesége N. K. KRUPSZKAJA ugyancsak tanítónő volt — amíg hivatását gyakorolhatta. LENIN maga bár jogász oklevelet szerzett, joggyakorlatot alig folytatott, ezzel szemben nem sokkal azután, hogy a fővárosba került, a pétervári munkáskörökben tanított. KRUPSZKAJA visszaemlékezéseiben olvasuk: „Vlagyimir Iljics Marx Tőkéjét olvasta a munkásokkal, magyarázott nekik, a foglalkozások második felében pedig kérdezgette a munkásokat munkájukról, munkafeltételeikről; megmutatta, hogyan kapcsolódik össze életük a társadalom egész szerkezetével; megmagyarázta, hogyan lehet átalakítani a fennálló társadalmi rendet. Az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása volt az a sajátosság, amelyet Vlagyimir Iljics vitt be a munkáskörök munkájába.”

LENIN pétervári tartózkodása idején is — mint ezt levelezése tanúsítja — állandó figyelemmel kíséri fiatalabb testvérei, Maria Iljinyicsna és Dmitrij Iljics tanulmányi munkáját.

„Abból, amit a francia nyelvtanárrol mesélsz, azt látom, hogy a moszkvai gimnazisták talán valamivel többet tudnak nálad, de nem sokkal. A közepes tanulók valószínűleg nem tudnak többet, úgy-e? Írd meg, sok időt töltesz-e odahaza a tanulással?” — írja Pétervárról 1893 októberében húgának, aki ekkor került Moszkvába középiskolába. Amikor pedig 1894 decemberében az akkor tizenhat esztendő M. I. Uljanova betegségről értesül, a következőket írja:

„A gimnáziumra és a tanulásra vonatkozó nézetekkel nem érthetek egyet.

Először: az orvos azt mondta, hogy ne járj karácsonyig, te pedig úgy véled, hogy mulasztani kellemetlen. De hiszen hónapokat is mulasztanak, nem pedig csak heteket: vajjon jobb lesz-e, ha tavasszal ágynak dőlsz.

Másodszor: Azt írod, vagy ne tanuljon az ember egyáltalán, de ha már tanul, ne csak úgy lanyhán'. Én azt gondolom, hogy most a legfontosabb csak az lehet, hogy végezz. Ezért pedig egyáltalán nincs értelme túlerőltetni magadat: mi baj lenne abból, ha hármasokat, sőt kivételesen ketteseket kapnál? Ha jó osztályzataid vannak az első 2 negyedévben, mindenképpen átengednek. Többre pedig nincs is szükség. Aztán meg ha az egész gimnáziumi anyagot elejétől fogva alaposan átvetted, akkor most jól fogsz végezni, még akkor is, ha egészen abba-hagyod a leckékre való készülést. Hiszen egyet kell velem értened abban, hogy azok, akik hármásra állnak, először is nem készülnek az órákra, másodszor pedig egyáltalán nem tudják a régi anyagot. (Legalábbis nálunk így volt.) Velük szemben tehát előnyben leszel.

Szerintem csak abban az esetben végezhetsz, ha éppenséggel 'lanyhán' fogsz tanulni. Különböznél nyáron komolyan megbetegszel."

LENIN levelének további részéből az is kitűnik, hogy érdektelennek tartotta a gimnáziumi tananyag egy részét, úgy ahogy akkoriban tanították: így első-sorban a hagyományos történelmet és a katekizmus bemagoltatását.

LENINT állandóan foglalkoztatta a minél eredményesebb nyelvtanulás problémája. Első külföldi útja alkalmával, 1895-ben édesanyjához intézett levelében panaszkodik: „Már második napja utazom 'külföldön' és gyakorlom magam a nyelvben: kiderült, hogy egészen gyöngye a nyelvtudásom, a németeket csak roppant nehezen értem meg, jobban mondván: *egyáltalán nem értem meg.*"

Később aztán saját tapasztalatain okulva ad tanácsokat börtönben sínylődő húgának és sógorának arra vonatkozólag, hogyan használhatják ki legjobban ott is idejüket: „Remélem már megszervezted a rendszerebb életmódot, amely olyan fontos magánzárkában . . . — írja M. I. ULJANOVÁNAK. Most írtam levelet Marknak [LENIN sógora], és legrészletesebben leírtam neki, hogyan alakítsa ki legmegfelelőbbben 'életmódját': a szellemi munka terén különösen ajánlottam a fordításokat, mégpedig a *viasszfordításokat*, vagyis először az idegen nyelvről oroszra írásban, azután az orosz fordítást újból idegen nyelvre. Tapasztalatom alapján arra az eredményre jutottam, hogy ez a nyelvtanulás legracionálisabb módja . . ."

LENINnek az élő angol nyelvvel való első közvetlen találkozása sem bizonyult eredményesebbnek a németénél. KRUPSZKAJA írja: „Amikor Susenszkojében Webbet kezdtünk fordítani, Vlagyimir Iljics egészen megrémült a kiejtésemtől. Volt a testvéremnek egy tanárnője, az nem így ejtette ki a szavakat'. Én nem vitatkoztam, nekiálltam megtanulni a helyes kiejtést. Amikor azután megérkeztünk Londonba, kiderült, hogy mi sem értettünk meg egy kukkot sem, és minket sem ért meg senki. Eleinte gyakran kerültünk igen komikus helyzetekbe. Vlagyimir Iljics ezt szórakoztatta, de egyben elevenébe is vágott. Buzgón hozzájárult a nyelvtanuláshoz. Kezdtünk járogatni mindenfelé gyűlésekre, az első sorokba furakodtunk, és feszülten figyeltük a szónok száját. Eleinte elég gyakran jártunk a Hyde-parkba . . . Később Vlagyimir Iljics újsághirdetés útján szerzett magának két angolt, akik úgy akartak oroszul tanulni, hogy ők meg viszonzásul angol órákat adnak, s nagyon buzgón foglalkozott velük. Elég jól meg is tanulta a nyelvet."

LENINT otthon is, külföldön is mindig érdekelték az emberek; a mindennapi, egyszerű emberek. S a nyelvtudás is elsősorban azért volt fontos számára, hogy megértse őket, megismerje problémáikat. Suszenszkojeban, szibériai száműzetésének idején, vasárnaponként rendszeresen jogi tanácsokat adott a falusiaknak, meg a környékbelieknek. S az állandó olvasás és fordítási munka mellett (ezerezer oldalt másoltak le ő is, KRUPSZKAJA is egy alkalommal) betűvetésre tanították tizenhárom éves írástudatlan háztartási segítségüket.

Külön említést érdemel — a pedagógus LENIN nyomában járva — a gyermekekhez való viszonya. Amikor N. K. KRUPSZKAJA maga is száműzetésre ítélve, arra készül, hogy kövesse LENINT a távoli szibériai Suszenszkojeba, LENIN nem felejtí el édesanyját levélben figyelmeztetni:

„Ha vannak még nálunk odahaza képeskönyvek gyerekek számára, akkor N. K. hozzon magával Prominszkij gyerekeinek.”

PROMINSZKIJ ugyancsak száműzött: lodzi lengyel szociáldemokrata munkás, aki feleségével és hat gyermekével él Suszenszkojeban. Gyerekei tanulása, szórakozása LENIN állandó gondja. Amikor értesül, hogy nővére, Anna lefordította DE AMICIS egy könyvét, sok más könyvvel együtt ebből is kér egy példányt. Nővére azonban közli vele, hogy az olasz szerző műve ifjúsági könyv, LENIN erre ezt feleli édesanyjának:

„Azt írja Anyuta, hogy De Amicis könyve — ifjúsági könyv. Ezt nem tudtam — de itt ifjúsági könyv is hasznos lesz, mert Prominszkij gyerekeinek nincs olvasnivalójuk. Sőt a következőkre gondoltam: előfizetek a 'Nyivá'-ra. A Prominszkij gyerekeknek ez nagy mulatság lenne (hetenként képek), nekem pedig Turgenyev összes műveit jelenen 12 kötetben — mert ezt ígéri a 'Nyivá' jutalomként...”

De a PROMINSZKIJ gyerekeken kívül voltak LENINnek más ifjú barátai is. KRUPSZKAJA írja ugyancsak Suszenszkojéból:

„Becsöppent az életünkbe egy kisiú. Lakott az udvarban egy megrögzött korhely, egy lett telepes hengerézmunkás, 14 gyereke volt, de csak egy maradt életben, Minyka. A hatesztendős Minyka áttetszően sápadt arcú, tiszta szemű kisiú volt, és olyan komolyan beszélt, mint egy felnőtt. Mindennapos vendég lett nálunk. Még fel sem keltünk az ágyból, máris megzörgetik az ajtót, és megjelenik nálunk egy apró emberke nagy sapkában, anyja meleg kabátkájában, sálba bugyolálva, és vidáman bejelenti: 'Itt vagyok.' Tudja, hogy anyám rajongásig szereti s hogy Vlagyimir Iljics mindig tréfálkozik és játszik vele...”

Amikor LENIN 1898-ban engedélyt kap arra, hogy néhány napra elhagyja száműzetésének helyét és Krasnojarszkba utazzon, nehéz anyagi körülményei s a rövid időre összezsúfolt sok teendője ellenére sem feledkezik meg kis pajtásairól. KRUPSZKAJA írja LENIN édesanyjának, MARIA ALEXANDRA ULJANOVÁNAK 1898. szept. 27-i levelében.

„... Vologya általában mindent beszerzett, amit kellett, sőt játékokat is hozott Prominszkij gyerekeinek és az udvarunkban lakó köpenykészítő Minya nevű kisiúnak. Ez egy ötéves gyerkőc, és gyakran lábatlankodik itt nálunk. Amikor reggel megtudta, hogy Vologya megérkezett, siettében felkapta az anyja cipőjét, és gyorsan öltözködni kezdett. 'Hová mész?' — kérdezi az anyja. 'De hiszen megérkezett Vlagyimir Iljics!' — 'Útban vagy te ott, ne menj...' — 'Ó nem, VI. I. szeret engem'. (Vologya csakugyan szereti). Amikor pedig tegnap megkapta a lovat, amelyet Vologya Krasnojarszkból hozott neki, olyan gyöngédség fogta el Vologya iránt, hogy aludni sem akart hazamenni, és lefeküdt Jenny mellé a futószőnyegre. [J. volt Lenin vadászkutyája] Mulatságos kisiú!”

LENINnek — megfeszített munkája közben — Susenszkojében nyaranta fő szórakozása volt a vadászat, telente pedig a korcsolyázás. Házuk közelében — a tanító meg néhány helyi lakos segítségével — korcsolyapályát készített a Sus folyón.

LENIN kitűnően korcsolyázott. („Óriási buzgalommal korcsolyázom. Gleb Minuszában [= Minuszinszk] különböző figurákat mutatott nekem — ő jól korcsolyázik — és én ezeket olyan hévvel tanulom, hogy egy ízben megsértettem a kezemet, és két napig nem tudtam írni...” — írja édesanyjának.)

Kedves epizódot elevenít fel A. KONONOV LENINről szóló történetei sorában — hogyan tanította meg LENIN a susenszkojei gyermekeket korcsolyázni. Amikor ugyanis a gyerekek meglátták a folyón csúszkáló felnőtteket, ők maguk is kedvet kaptak rá... fából eszkábáltak össze maguknak korcsolyát, s fémsínt szereltek rá, hogy jobban csússzon. De mire elkészültek a korcsolyák, megindult a hóesés, s egy-kettőre vastag hóréteg borította a jeget. A gyerekek szomorúan álldogáltak a folyóparton. Akkor érkezett oda LENIN. Nyomban munkába állította valamennyi gyereket — ő is csatlakozott hozzájuk, s megmutatta nekik, hogyan kell ellapátolni a havat s azután ágseprűvel tükörsimára seperni a jeget.

Most már elkezdődhetett a korcsolyalecke. LENIN először arra tanította meg a gyermekeket, mit kell csinálniuk, hogy orra ne bukjanak, s egy-két nap sem telt bele, már kéz a kézben siklottak a Sus folyó jegén LENIN meg a gyerekek...

LENINT mindenfelé hamar megkedvelték a gyermekek, mert értette a nyelvüket, s a legnagyobb gondjai és nehézségei közepette is szívesen eljátszott velük, s mindenféle érdekes dologra tanította őket. Amikor 1916 szeptemberében Zürichből ír levelet Z. I. LILINának — ZINOVJEV feleségének —, hogy egy előadása szövegét elkérje kiadványa részére, akkor sem mulasztja el levele végén megjegyezni: „... üdvözlét Sztjopkának, aki bizonyára már úgy megnőtt, hogy nem fogom tudni feldobni a menyegzetig!”

Az ULJANOV testvérek közül eleinte egyiknek sem volt gyereke — LENIN fiatalabb fivérének, az orvos Dmitrijnek csak jóval később született fia —, ezért a legidősebb nővére, ANNA ILJINYICNA ULJANOVA-JELIZAROVA örökbe fogadott egy Gora nevű kislányt, aki tizenegy esztendő múlt, amikor LENIN 1917 tavaszán száműzetéséből visszatérve Péterváron egy időre nővére lakásába költözött. Csakhamar szoros barátságot kötöttek: LENIN, meg a kislány.

„Pihenésre szánt szabad idejének egy részét szívesen szentelte nekem, hancúrozott, és zajos játékokat rendezett velem...” — emlékezik a hajdani Gora, GEORGIJ J. LOZGACSOV-JELIZAROV a „feledhetetlen évek”-re.

Amikor a forradalom győzelme után az ULJANOV család is az új fővárosba, Moszkvába költözött, LENIN akkor sem feledkezett meg Gorkáról, meginvitálta egy-egy autótúrára, többször vitte magával gyűlésre, kirándulásra, s amikor Gorkiba ment pihenni, együtt játszottak métajátékot, és versenyt úsztak a folyóban.

„Nyáron a délelőtti órákban Vlagyimir Iljicsel elmentünk fürödni a Pahrához, mintegy másfél kilométerre a nagy háztól — emlékezik G. Jelizarov. A meredek parton kettesben leereszkedtünk a csónakhoz, s ő áttevezett a lapályos oldalra. Gyorsan levetkőzött, s hirtelen mozdulattal belevetette magát a vízbe, egész permetfelhőt csapva fel az égnek. Fejjel a víz alá bukott, és hangos prűszköléssel karjait erőteljesen magasba lendítve, úszni kezdett. Alig csatlakoztam hozzá, tüstént elkezdődött a fogócskázás. Természetesen mindig ő volt a fogó, mert nem tudtam vele versenyezni az úzásban...”

Mint ezt az alábbi levél is tanúsítja, Lenin olvasmányokkal is ellátta a már felsős gimnazista Gorát. 1922 végén írta nővérének:

„Kedves Anyuta! A következő történt.

Kiderült, hogy ez a könyv a „Szoc. Akadémiából” való, ahonnan tilos a könyveket haza adni.

Velem kivételt tettek!

Kínos helyzet állt elő — természetesen az én hibámból. Most különösen szigorúan kell ügyelni arra, hogy Gora gyorsan és otthon olvassa el a könyvet és visszaadja.

Ha szükséges, megbízást adhatok: keressék a könyvet másutt — hogy részemre megvegyék.

V. U.—d”

„1919 karácsonyán KRUPSZKAJA Szokolnyikiben, egy erdei iskolában gyerekek körében pihent. Ide készült a gyerekek fenyőfaünnepségére LENIN is. Útközben azonban fegyveres útonállók támadták meg, és elrabolták az autóját. LENIN és kísérete az izgalmas kaland után idegen kocsin folytatta útját, eszébe se jutott visszafordulni, hiszen a gyerekek már várták. Amikor megérkezett, a gyerekek körülfogták, és egymás szavába vágva kérdésekkel árasztották el:

„Mit fogunk játszani? — kérdezte Vlagyimir Iljicsztől egy igen eleven, tíz év körüli lányka. Gyerünk gyorsan! Olyan unalmas volt! Már egész belefáradtunk a várakozásba. Nos mit játszunk?”

„Most körtáncot járunk a fenyő körül — válaszolta Vlagyimir Iljics. — Énekelünk, aztán meg macska-egér játékot.”

— Jól van. Rajta, máris kezdhetjük! Add a kezedet! Fogódzzanak össze a többiek is! Fürgén csatlakozni! — A gyerekek pillanatok alatt hatalmas kört alkottak, melybe a felnőttek is belekapcsolódtak. Vlagyimir Iljics nyomában mindannyian körbejárták a fát.

... Mindenki belekapott a fenyőfáról szóló dalba, és járta a körtáncot... Lenin tökéletesen beleélté magát a gyerekek hangulatába, felvidult, velük nevetett és énekelt... Szenvedéllyel adja át magát a játéknak, szenvedélye átragad a gyerekekre is, önfeledten játszanak.

... Vlagyimir Iljics csak ma ismerte meg ezeket a gyerekeket, de legjobb barátjuk és pajtásuk lett. A gyerekek tegeztek, beszélgettek, tréfálkoztak vele... Magukkal hurcolták teázni, megkínálták, telerakták a tányérját lekvárral... Ő diót adott nekik, teát öntött a poharaikba, és éberen vigyázott rájuk, mintha a saját gyerekei lettek volna... Vlagyimir Iljics gyorsan megtanulta a nevüket, meglepő volt, hogy milyen hamar megjegyezte és mennyire nem tévesztette össze őket.

A gyerekekkel nem lehetett bírni. Teljesen kisajátították új barátjukat. Bevonszolták a többi szobába is. Megmutogatták neki a saját kis kuckójukat — madaraikat, egereiket, mókusukat és mindent, amijük csak volt. Megmutogatták a rajzaikat és a naplójukat, amit úgyszólván senkinek sem engedtek elolvasni. Vlagyimir Iljics pedig olyan elmélyülten foglalkozott velük, mintha egész életében csak iskolások között forgott volna.” (BONCS—BRUJEVICSnek, a Népbiztosok Tanácsa titkársága akkori vezetőjének — az ünnepség egyik részvevőjének — emlékezéseiből.)

Ha LENIN az ugyancsak szűkösen ellátott Kremlben — jószándékú falusiak ajándékából — néhány jobb falathoz jutott, érintetlenül a gyermekotthonoknak küldte, amit kapott. Ha a gyerekek hívták, mindig szakított időt számukra. Amikor 1919. április 17-én a kommunista tanulók I. összoroszországi kongressz-

szusukat tartották, meleg, közvetlen szavakkal üdvözölte a Moszkvában összegyűlt sokezer gyereket.

„Nagyon örülök, hogy üdvözölhetlek benneteket” — köszöntötte őket —, s így fejezte be rövid üdvözlő beszédét:

„Mi most a jövő társadalmának csak az alapköveit rakjuk le, de felépíteni nektek kell majd, amikor már felnőttek lesztek. Most pedig erőtökhöz mérten dolgozzatok, ne vállaltok az erőtöket meghaladó munkát, és az idősebbek vezetése alatt dolgozzatok. Még egyszer üdvözlöm a kongresszust, és sok sikert kívánok munkátokhoz.”

*

Amikor LENIN és a pedagógia kapcsolatáról beszélünk, akkor ezt — általában — közvetett kapcsolatként értelmezzük; azokat a filozófiai, kultúrpolitikai, közoktatáspolitikai nézeteit elemezzük, magyarázzuk, amelyek jelentős befolyást gyakoroltak és gyakorolnak ma is — messzire előre mutató jelentőséggel — az egész szocialista kultúra és vele a marxista neveléstudomány fejlődésére.

LENIN azonban — KRUPSZKAJA tevékenységén keresztül — közvetlenül is kapcsolatba kerül a pedagógiával. Figyelemmel kíséri, ösztönzi KRUPSZKAJA neveléstudományi kutatómunkáját, sőt — mint erre egyes dokumentumokból következtetni is lehet — bizonyos részt is vállal ebből a munkából.

KRUPSZKAJA, a pétervári vasárnapi munkásiskola hajdani tanítónője tulajdonképpen — mint erre LENIN 1916-ban GORKIJhoz intézett levelében utal — akkor már több mint húsz esztendeje foglalkozott pedagógiával.

Elméleti tanulmányai mellett azonban — úgy tűnik — első számúzetése óta először a világháború idején, svájci emigrációjuk alkalmából volt lehetősége arra, hogy a gyakorlati oktató munkával is kapcsolatba kerüljön.

„Beiratkoztam egy nyári francia nyelvtanfolyamra, amelyet a genfi egyetemen szerveztek meg külföldi pedagógusok, francia nyelvtanárok részére — írja KRUPSZKAJA. — Megfigyeltem a külföldi pedagógusokat, s a tanfolyamon nemcsak a francia nyelvet tanulgattam, hanem megtanultam a svájciaktól azt is, hogyan kell tevékenyen, megfeszítetten, lelkiismeretesen dolgozni.

Iljics, amikor belefáradt filozófiai könyvének írásába, elővette az én francia nyelvtanaimat és egyéb könyveimet, melyek a nyelv történetével, a francia beszéd sajátosságaival foglalkoznak, s az ágyban fekvé órák hosszat olvassgatta őket, míg csak a filozófiai vitáktól felzaklatott idegei meg nem nyugodtak.

Tanulmányozni kezdtem az iskoláztatás megszervezését is — folytatja KRUPSZKAJA. — Itt értettem meg első ízben, hogy mi is az a burzsoá „nép”-iskola. Néztem, hogy a nagy, világos ablakkal ellátott gyönyörű épületekben hogyan nevelnek a munkások gyermekeiből engedelmes rabszolgákat. Megfigyeltem, hogy a tanítók egy és ugyanazon osztályban a munkások gyermekeit verik, pofozzák, míg a gazdagok gyermekeit békén hagyják; hogy elfojtják a gyermekek minden önálló gondolatát; hogy minden amit csinálnak nem egyéb mint lélektelen magolás, s hogy a gyermekekbe lépten-nyomon a hatalom, a gazdagság előtti meghajlást nevelik bele. Sohasem képzeltem volna ilyesmit egy demokratikus országról. Részletesen elmondtam Iljicsnek, mit tapasztaltam, ő meg figyelmesen hallgatott.”

A gyakorlati tapasztalatszerzés mellett itt Svájcban írja meg KRUPSZKAJA 1915 nyarán „Népoktatás és demokrácia” című munkáját. Erről először 1915 szeptemberében LENIN édesanyjának, M. A. ULJANOVÁNAK küldött levelében

tesz említést, munkájával kapcsolatos kérésével **LENIN** legidősebb nővéréhez fordulva:

„Most van egy kérésem Annához — írja. — A télen sokat foglalkoztam pedagógiával, a nyáron pedig egy pedagógiai brosúrát tákoltam össze, majdnem befejeztem, egy hónap múlva teljesen elkészül, kb. 6 ív lesz, tárgya „Népoktatás és demokrácia”. Elég sok érdekes anyagot sikerült összegyűjtenem, amely szinte egyáltalán nincs feldolgozva. Vajon nem harap-e rá valamelyik kiadó?”

A kedvező válasz azonban úgylátszik késik. Ezért 1915 decemberében **LENIN** húgához **M. I. ULJANOVÁ**hoz fordul **KRUPSZKAJA**. Egyre súlyosbodó anyagi helyzetük is sürgőssé teszi könyvének mielőbbi kiadását. Nem akarja hogy a gondok teljes egészükben **LENIN** vállára nehezedjenek.

„Ő így is sokat dolgozik. A kereset kérdése pedig nagyon nyugtalanítja.

Tehát meg akarlak kérni valamire. Az utóbbi időben nagyon sokat foglalkoztam pedagógiával általában és a pedagógia történetével különösen, úgy hogy elég jártas vagyok ezen a területen. Sőt egy egész brosúrát is írtam: „Népoktatás és demokrácia.” Első része már készen van, címe: „A munka termelékenységének szerepe a népművelésben”. 6—7 ív. Azt hiszem elég érdekes. Szeretnék megkérni, keress rá kiadót. A kéziratot mielőtt kéri, küldhetem. Talán vállalná a „Szvobodnoje Voszpitanyije” vagy valamely másik kiadó. Mellesleg a „Szvobodnoje Voszpitanyije”-nek küldtem egy cikket Rousseau-ról... Talán megtudhatod, megkapták-e a cikket és fogják-e közölni. Hamarosan küldök nekik valamit más, köznapibb témakörből.

... Az is kár, hogy nem sikerült a dolog Granattal. Vologya írt nekik a nyáron, de választ nem kapott és így nem tudom, nekem osztják-e ki a „Munkaiskolá”-ról szóló cikket, milyen terjedelmű legyen, és milyen határidőre kell benyújtani. Most sokat foglalkoztam a „Tanonc-kérdés”-sel is. Általában Svájcban a könyvtárak elég jól vannak, ellátva és jól lehet dolgozni. Időm is van elég, de a legnehezebb kérdés: megtalálni, hogy hova írjak. Innen nehéz bármit is elintézni. Tedd meg, amit meg tudsz tenni...”

A levelet, amelyre **KRUPSZKAJA** az előbbieken utalt, **LENIN** 1915. I. 4-én írta Moszkvába a **GRANAT**-kiadványok szerkesztősi titkárának.

LENIN a **GRANAT** testvérek kiadásában megjelenő enciklopedikus szótár számára írta a **MARX**-ról szóló cikket; a kiadónak ez ügyben küldött levelére válaszol. Levele végén azonban azt is megemlíti, hogy:

„... Feleségem **N. Krupszkaja** néven pedagógiai kérdésekről írt a „Russz-kaja Skolá”-ba és a „Szvobodnoje Voszpitanyije”-be, különösen a munkaiskola kérdésével foglalkozott, valamint a pedagógia régi klasszikusainak tanulmányozásával. Szívesen vállalna cikket e kérdésekről.”

Miután azonban — mint erre **KRUPSZKAJA** előbbi levele is utal — **LENIN** ajánlata sem talált visszhangra, sem pedig **KRUPSZKAJA** levelei nem hoztak látható eredményt, **LENIN** 1916 februárjában az ekkor már Pétervárott tartózkodó **GORKIJ**hoz fordul.

„Igen tisztelt **Alekszej Makszimovics**!

Ajánlott nyomtatványként elküldöm Önnek feleségem brosúráját: „Népoktatás és demokrácia”.

A szerző régóta, több mint húsz esztendeje foglalkozik pedagógiával. S a brosúra személyes megfigyeléseket is, az európai és az amerikai új iskolára vonatkozó anyagot is tartalmaz. A tartalomjegyzékből látni fogja, hogy első felében a szerző vázolja a demokratikus nézetek történetét is. Ez is igen fontos, mert a múlt nagy demokratáinak nézeteit általában helytelenül vagy helytelen

szempontból ismertetik. Nem tudom, képes-e Ön saját maga időt szakítani az elolvasásra, és érdekl-e; a 2. és a 12. §§ szolgálhatnának ízelítőül. A legújabb, az imperialista korszak iskolájában végbemenő változásokat a szerző az utóbbi évek anyaga alapján ismerteti, és ezek nagyon érdekes tájékoztatást nyújtanak az oroszországi demokrácia számára.

Nagyon leköteleznék, ha — közvetlenül vagy közvetve — elősegítené e broszúra kiadását. Oroszországban most bizonyára erősen megnövekedett a kereslet az ilyen irodalom iránt.

Legjobb kívánságaimat és üdvözleteimet küldöm.

V. Uljanov"

Úgy látszik azonban, hogy LENIN e levele sem hozott eredményt. KRUPSZKAJA könyvét csak később, 1917-ben adta ki — akkor sem a GORKIJ-jal kapcsolatban álló Parusz — hanem a „Zsizny i Znanyije” kiadó.

A sikertelen kísérletek ellenére LENIN-nek további tervei is voltak a pedagógiával kapcsolatosan. „Pedagógiai Szótár” vagy „Pedagógiai Enciklopédia” kiadását tervezte.

Hogy a terv LENINÉ volt s nem KRUPSZKAJÁÉ, erre KRUPSZKAJA visszaemlékezéseiben utal:

„... Iljics ... egyszer valami fantasztikus tervet eszelt ki egy 'pedagógiai enciklopédia' kiadásáról, amelyen én fogok dolgozni — írja —, s e tervét ki is fejtette Mark Tyimofejevicsnek, Anna Iljinyicsna férjének. Akkoriban szorgalmasan tanulmányoztam a pedagógia kérdéseit, ismerkedtem a zürichi gyakorlati iskolaszervezés problémáival. Iljics annyira beleélte magát ebbe a fantasztikus elképzelésbe, hogy azt írta, vigyázni kell, nehogy valaki eltulajdonítsa azt az ötletet.”

A KRUPSZKAJA által említett, LENIN-nek 1917 februárjában sógorához intézett levele — a levél idevonatkozó része — így hangzik:

„Kedves Mark Tyimofejevics! A mellékletből látja, hogy Nágya egy 'Pedagógiai Szótár' vagy 'Pedagógiai Enciklopédia' kiadását tervezi.

En erősen támogatom ezt a tervet, amely szerintem igen nagy hézagot pótol az orosz pedagógiai irodalomban, igen hasznos munka lesz és pénzt hoz, ami számunkra égetően fontos.

Oroszországban most, hogy megnőtt az olvasók száma és köre, a kereslet éppen enciklopédiák és hasonló kiadványok iránt nagyon nagy és erősen nő. Egy jól összeállított „Pedagógiai Szótár” vagy „Pedagógiai Enciklopédia” majd kézikönyvként szolgál, és számos kiadást fog megérni.

Hogy Nágya ezt még tudja csinálni, arról meg vagyok győződve, hiszen sok éven át foglalkozott pedagógiával, írt róla, rendszeresen készült. Zürich rendkívül alkalmas központ éppen az ilyen munkára. Az itteni pedagógiai múzeum a legjobb a világon.”

Ezután LENIN a kiadás különböző lehetőségeit latolgatja, s figyelmezteti sógorát: „Csak arra kell ügyelni, hogy a tervet el ne lopják, vagyis meg ne előzzék. Azután a *legpontosabb* szerződést kell kötni a kiadóval a szerkesztő (vagyis Nágya) nevére *minden* feltételt leszögezve. Különben a kiadó (és a régi kiadó sem kivétel!!!) egyszerűen bezsebeli az *egész* jövedelmet, a szerkesztőt pedig kiuzsorázza. *Ilyesmi megtörténik.*

Nagyon kérem, gondolja át jól ezt a tervet, nézzen körül, és beszéljen róla az emberekkel, járjon utána, és válaszoljon minél részletesebben.

Kézszorítással V. Uljanovja"

A levél utóiratában LENIN még arra vonatkozó elképzelését is közli, hogy „A kiadvány — két kötet kéthasábosan — 1—2 éves füzetekben *jelenne meg. Előfizetést* kell hirdetni...”

Majd még csillag alatt — a következő megjegyzést fűzi hozzá: „Ha sikerült, válaszoljon táviratilag: „megkötöttem az enciklopédia szerződését.” Akkor Nágya fokozott erővel nekilát a munkának.”

A levél kelte: 1917. február 18—19... LENIN e tervének a megvalósítására tehát már az oroszországi események miatt sem kerülhetett sor.

Ez a levele is azt bizonyítja azonban, hogy a minden új és minden tudományos kérdés iránt s a gyakorlatot előreivő minden tényező iránt olyan fogékony LENIN milyen mértékben átérezte a pedagógia tudományának fontosságát s eredményei népszerűsítésének szükségességét.

„Oroszországban most ... megnőtt az olvasók száma és köre ...” — írta LENIN 1917 februárjában M. T. JELIZAROVNAK.

Ekkorra már bizony jócskán kiszélesedett az olvasók köre, akik a legkülönbözőbb forrásokból merítették betűismeretüket, olvasásigényüket. Még 1916 végén megjelent LENINNél Zürichben két hadifogoly, egy voronyezsi paraszt és egy egyesszai munkás. Német hadifogságból szöktek meg, mégpedig úgy, hogy átúszták a Bodeni-tavat. LENIN sokat beszélgetett velük. A parasztfiú elmondotta, hogy családja óhitű volt, ezért nagyszülei megtiltották neki, hogy írni-olvasni tanuljon, a sajtó — úgymond — ördög mestersége. A fogságban azután megtanulta a betűvetést. Zürichben most be akart iratkozni a népi egyetemre, és felháborodott, amikor megtudta, hogy ott nincs ilyen ...

S ezerszáma, tízezerszáma akadtak a voronyezsi parasztfiúhoz hasonló, akik innen-onnan elsajátították a betűismeretet. S már 1917 tavaszán megalakultak Pétervárott és másutt is a Népművelési Tanácsok, s a munkások kikövetelték a gyárosoktól, hogy helyiséget bocsássanak rendelkezésre betűvetési tanfolyamok számára.

JOHN REED írja: Hétről hétre kevesebb lett az élelem. A napi kenyéradag másfél fontról egy fontra csökkent, aztán háromnegyed, majd negyed fontra. S végül volt egy hét, amikor egyáltalán nem volt kenyér...

Tejért, kenyérért, cukorért és cigarettáért órák hosszát kellett sorbaállni a hideg esőben... Körülöttünk a nagy Oroszország mozgásban volt, egy új világgal terhesen...

A fronton a katonák megvívták harcukat a tisztek ellen, és bizottságaik segítségével tanulták az önkormányzatot. Az üzemekben az üzemi bizottságok, ezek a sajátosan orosz szervezetek tapasztalatokat és erőt gyűjtöttek s a régi rend ellen vívott harc során egyre világosabban felismerték történelmi küldetésüket. Egész Oroszország olvasni tanult, és *olvasott*, politikát, gazdaságtant, történelmet, mert a nép *tudásra* szomjazott... Az oly soká elfojtott tudásvágy elemei erővel tört a felszínre... Oroszország olyan szomjasan szívta magába az olvasnivalót, mint a sivatagi homok a vizet. És nem meséket és meghamisított történelmet, felhígított vallást, olcsó regényeket olvastak, hanem társadalomtudományt, közgazdaságtant, filozófiát, Tolsztoj, Gogol és Gorkij műveit...

KRUPSZKAJA elmondja, hogy amikor 1917 augusztusában megkezdődött a kornijilovisták Petrográd elleni támadása, elsőként a viborgi munkások keltek városuk védelmére. „Emlékezetemben maradt egy fiatal viborgi munkás alakja — írja. Az analfabétizmus felszámolásának szervezésében vett részt. Ez a fiú az elsők között ment ki a frontra. Egyszer, emlékszem, a frontról jövet, úgy ahogy volt, puskával a vállán beszaladt a kerületi dumába. Az iskolában

nem volt elég kréta. Bejön a fiú, arcán még ott ég a harc tüze, ledobja puskáját, a sarokba állítja, és szenvedélyes vitába kezd a krétáról, a tábláról. A Viborg kerületben szinte naponta volt alkalmam megfigyelni, milyen szorosan összefonódott a munkások forradalmi harca a tudásért, a kultúráért vívott harcukkal...

A forradalom győzelme után — a sok más egyéb harci feladattal együtt — megsokszorozott erővel indult meg a harc az írástudatlanság felszámolásáért.

Az idő azonban sürgetett. Ezért LENIN utasítására a Népbiztosok Tanácsa még 1918 decemberében rendeletet adott ki „Az írástudók mozgósításáról és a szovjet rend propagandájának megszervezéséről”. A rendelet előírta, hogy a munkásnegyedekben és különösképpen a falvakban meg kell szervezni a rendeletek és a fontosabb cikkek és brosúrák felolvasását. Ezek a felolvasások ugyan csak hozzájárultak ahhoz, hogy az emberekben felébresszék a tudásvágyat. Az arszamaszi járás parasztjai azt mondták agitátoruknak: „Az egyik oldalon sem állunk, s egyik pártba se lépünk be. Megtanulunk írni-olvasni; magunk olvasunk majd el mindent, s akkor senki sem fog minket félrevezetni.”

Küldöttek mentek a frontokra, hogy a betűtudatlan vöröskatonákat olvasni tanítsák. A katonák azonban nem voltak hajlandók a régi, gyermekek számára szerkesztett olvasókönyvből olvasni. Egy ELKINA nevű tapasztalt pedagógus, aki a déli fronton tevékenykedett, új tankönyvet szerkesztett, amelyben arra is tanított, hogyan lehet tinta és toll nélkül írni tanulni.

A tömegek azonban bizalmatlanok a régi, az úri kultúrával szemben. Százával, ezrével voltak találhatók mindenfelé olyan jószándékú, tudásvágyó emberek, mint a 90-es évek vasárnapi iskolájának egyik hallgatója, aki szorgalmasan felsorolta a föld gömbölyűségének bizonyítékait, majd kételkedve hozzáfűzte: „Csak az a baj, hogy mindezt nem lehet elhinni, mert az urak gondolták ki.”

LENIN érti a tömegeknek a régi kultúrával szembeni bizalmatlanságát, de érzi az ebben rejlő veszedelmet is. S már 1918 januárjában megérinti a kérdést a szovjetek III. összoroszországi kongresszusán:

„Ázelőtt az emberi elme, az emberi génusz csak azért alkotott, hogy egyeseknek juttassa a technika és a kultúra minden áldását, a többieket pedig megfossza a legszükségesebbtől — a művelődéstől és a fejlődéstől. Most ellenben a technika minden csodája, a kultúra minden vívmánya a nép közkincsévé válik, és mostantól fogva az emberi elme és génusz sohasem lesz az erőszak eszközévé, a kizsákmányolás eszközévé” — mondotta.

LENINT 1923 januárjából származó Naplójegyzeteiben, legutolsó írásainak egyikében is a kultúra, a népoktatás kérdései, a néptanító helyzete foglalkoztatja.

„... rengeteg munka vár még ránk, hogy proletár vívmányaink talaján valóban elérjünk valamelyes kultúrszínvonalat — írja.

Fontos, hogy ne szorítkozzunk erre a vitathatatlan, de túlságosan elméleti tételre. Negyedévi költségvetésünk küszöbönálló átvizsgálása során gyakorlatilag is hozzá kell fognunk a dologhoz. Elsősorban természetesen nem a Közoktatásügyi Népbiztosság kiadásait, hanem más hivatalok kiadásait kell csökkentenünk, hogy a felszabadult összegeket a Közoktatásügyi Népbiztosság szükségleteire fordítsuk. Olyan évben mint az idej, amikor aránylag tűrhetően el vagyunk látva gabonával, nem szabad fukarkodnunk, hanem fel kell emelnünk a tanítók kenyéradagját...

Vajon jutott volna-e még másnak eszébe a kulturális előrehaladás nagy problémáival kapcsolatban olyan jelentéktelennek tűnő kérdés, mint a tanítók kenyér-

adagja ... Csak annak juthatott az eszébe, aki olyan emberközelségben élte le egész életét, mint ezt Lenin tette.

Emberközelség, minden egyes emberrel s a legapróbb problémáikkal való törődés — ez jellemezte mindvégig. GORKIJjal közel két évtizeden át küszködött szóban és írásban, és — amikor az író Pétervárról mindenféle vádakkal, illetve a forradalmat — annyi türelemmel, szeretettel törődött vele, amely párját ritkítja. Idegei megnyugtatóására hajókirándulásra akarja küldeni GORKIJt a Volgán, azon az instruktori hajón, amelyen KRUPSZKAJA is tartózkodik.

„Gorkij holnap érkezik ide — írja feleségének —, és nagyon szeretném őt kiráncigálni Pétervárról, ahol rossz idegállapotba került és besavanyodott. Remélem, hogy te és a többi elvtársak szívesen lesztek majd együtt Gorkijjal. Nagyon kedves fickó; egy kicsit szeszélyeskedik, de hiszen ennek nincs jelentősége.”

És hogy a törődése, gondoskodása nemcsak a nagy írónak szól, hanem minden emberre egyformán kiterjed, ugyane levélnek következő mondata bizonyítja: „Az olykor hozzád érkező segélykérő leveleket elolvasom és igyekszem megtenni, amit lehet.” (1919. VII. 9.)

Krupszkaja visszaemlékezéseiben olvassuk:

„Az embereket semmi sem hozza olyan közel egymáshoz, mint a közös harc. Iljicsnek még az a sajátossága is megvolt, hogy gondolataival úgy magával tudta ragadni az embereket, mint senki más; hogy beléjük tudta oltani a szenvedélyességet, és ugyanakkor fel tudta kelteni legjobb tulajdonságaikat; hogy ki tudta hozni belőlük azt, amit mások képtelenek voltak kihozni belőlük. Minden munkatársában volt egy kis részecske Iljicsből — talán azért érezték olyan közelállónak.”

Vajon ez a leírás is nem azt tanúsítja-e, hogy LENIN, az államférfi, a népek nevelője — nevelő volt abban az értelemben is, amelyet a nevelésnek a pedagógia tulajdonít? Vajon nem ad-e közvetlen ösztönzést, utmutatást a marxi-lenini nevelésszmenyt követő pedagógusnak is?

IRODALOM

LENIN Művei: 26, 29, 33, 35, 36, 37. kötet.

Sz. GIL: Hat esztendő Lenin mellett. Moszkva, 1943.

N. K. KRUPSZKAJA: Visszaemlékezések Leninre. Bp. 1959.

GEORGIJ J. LOZGACSOV—JELIZAROV: Feledhetetlen évek. Bp. 1965.

V. BONCS—BRUJEVICS: Emlékeim Leninről. Bp. 1967.

JOHN REED: Tíz nap, amely megrengette a világot. Bp. 1967.

GYURKÓ LÁSZLÓ: Lenin, Október. Bp. 1968.

Az idézetek lelőhelyei előfordulásuk sorrendjében a következők:

JOHN REED i. m. 112. l.; Gyurkó L. i. m. 168., 228; 164., 225., 221. l. — Krupszkaja i. m. 17. l. — Lenin Művei 37. (Levelek a hozzátartozókhoz 1893—1922). Bp. 1959. 3., 6., 8., 267. l. — Krupszkaja i. m. 65—66. l. Lenin 37. 92. l.; 99. l. — Krupszkaja i. m. 35. l. — Lenin 37. Függelék II. (Krupszkaja levelei) 501. l. LENIN 37. 167. l. — Lenin Művei 36. Bp. 1958. 420. l. — G. J. Lozgasov — Jelizarov i. m. 171. l., 243. l. Lenin 37. 482. l. — V. Boncs—Brujevics i. m. 287—289. l. — Lenin Művei 29. Bp. 1953. 327. l. — Krupszkaja i. m. 174—175. l. — Lenin 37. Függelék II. 553. l.; 555. l. — Lenin 36. 312. l.; 373. l. Itt kell megjegyeznünk azt, hogy Krupszkaja említett műve magyar kiadásának címe: Közoktatás és demokrácia (Bp. 1957.), míg Lenin és Krupszkaja leveleinek a fentiekben idézett magyar fordításában ugyanez a mű „Népoktatás és demokrácia” címen szerepel. — Az enciklopédia tervéről ld. Krupszkaja: Visszaemlékezések Leninre. i. kiad. 306. l.; Lenin 37. 470—471. l. (Kiemelés tőlem F. É.) — J. Reed i. m. 26—28. l.; Krupszkaja i. m. 339., 384., 468. l. — Lenin Művei 26. Bp. 1952. 499. l. — Lenin Művei 33. Bp. 1953. (Kiemelés tőlem F. É.) 462. l. Lenin 37. 476. l. — Krupszkaja i. m. 82. l.

Эва Фёльдеш

ЛЕНИН КАК ПЕДАГОГ

Автор исходит из тех фактов, которые подтверждают педагогический талант Ленина. Анализируя личность Ленина как педагога, она использует прежде всего его переписку и различные воспоминания, связанные с ним. Любовь Ленина к детям, умение установить с ними самые теплые отношения, большое влияние на них, живой интерес к педагогическим проблемам, внимание к заботам и бедам людей характерны для великого вождя на протяжении всей его жизни. Все это подтверждает то утверждение, к которому неоднократно возвращаются авторы всех тех работ, которые пытаются раскрыть глубину и характерные особенности личности Ленина: Ленин был педагогом, он постоянно учил, и так разбирался в вопросах педагогической науки, науки обучения и воспитания, что у него могли и могут учиться и по сей день и педагоги-профессионалы.

Éva Földes

LENIN, THE PEDAGOGUE

The author starts from the statements emphasizing the qualities of Lenin as a pedagogue. Founded in the first place on his letters and on the reminiscences connected with his person, she analyzes the components of his character as a pedagogue. His close relation to children, the great effect he exerted on them, his interest in the questions of education, his concern for people — for everyone's cares and troubles — follow the whole course of Lenin's life. All these features support the statement recurrent in each work striving to approach his character from the human side: Lenin was a pedagogue, he was teaching at all times, and knew the art of teaching — of instruction and training — to such a degree that even professional teachers could have learned and can still learn from him.

LENIN, A KULTURÁLIS FORRADALOM ÉS KORUNK

Abban a korszakban élünk, amelynek LENIN neve jelképévé vált, s amelyben még számos ország küzd ugyanazokkal a gondokkal, amelyeknek megoldására ő adott tanácsot; legfőbb — s nemegyszer gyötrelmes — kérdéseinkre ma is az ő eszméi válaszolnak. MAJAKOVSZKIJ szavai máig eleven, időszerű figyelmeztetés: „Homloká ráncában az emberiség!” Az egész emberiség öröksége az a kincs — és egyetemes felelősséggel kell gazdálkodnunk vele —, amit LENIN ránk hagyott. Arcvonásai, szavai, tettei még szinte nem is váltak történelemmé a szónak abban az értelmében, amely elkerülhetetlenül feltételezi az apró részleteket már egybe-mosó távlatot. Az ő kora még izzóan a mai kor is: az a kor, amelyben hazája s műve, a Szovjetunió, már új időszakba, a szocializmusból a kommunizmusba vivő átmenet történelmi időszakába lép — de más országok csak most élik a szocialista építés korszakát. S még naponta találkozunk az imperializmusnak olyan jellemvonásaival, amelyeket először és legteljesebben ő ismert fel. Milyen igazak a költő látnoki szavai: Lenin előbb, mint akik ma élnek.

A leninizmus — korunk marxizmusa — egységes internacionalista tanítás. A XX. században LENIN töltötte be a marxizmus teoretikusának és a munkásosztály vezérének kettős szerepét. LENIN személyében a marxizmus legkiválóbb alkotó egyénisége jelent meg a történelem színpadán. LENIN volt a legműveltebb, legszilárdabb és legkövetkezetesebb marxista, MARX tanításának legnagyobb folytatója. „Ez idő szerint csak egyetlen valóban figyelemre méltó államférfi van Európában. Neve — Lenin. Ő évszázadunk hatalmas elméje és szíve” — írta róla 1921-ben G. B. SHAW.¹ És akik ma a világ megújításának dolgát a munkásosztály helyett valamiféle más erőkre bíznák, hadd hallják emlékeztetőül a költő — BRECHT — megfellebbezhetetlen mondatát: „Itt van Lenin. A munkásosztály nagy szívébe zárva.” LENIN azt vallotta, hogy a marxizmus az egyetlen helyes forradalmi elmélet, az egész történelem-, gazdaság- és filozófiai tudomány fejlődésének tetőfoká, s fáradhatatlanul terjesztette a tudományos szocializmusnak MARX és ENGELS által kidolgozott eszméit. LENIN mindenki másnál jobban látta, hogy éppen a marxizmus adja meg a munkásosztálynak azokat az ismereteket, amelyekre szüksége van igaz ügye győzelemre viteléhez. „Tudás nélkül a munkásság védtelen, a tudás birtokában — hatalom!”² — írta. Csak úgy válhatunk kommunistává — tanította —, ha emlékezetünket az évszázadok során felhalmozott szellemi értékek ismeretével gazdagítjuk. A Kommunista Párt és a Szovjet hatalom azért tudott a Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelme után tudatosan, megalapozottan, forradalmi módon hozzákezdeni a kul-

¹ Lenin és a külföldi irodalom. Bp. 1957. 52.

² Lenin Összes Művei. Bp. 1964. 2. kötet, 78.

turális építés bonyolult feladatainak megoldásához, mert LENIN már jóelőre kidolgozta a nép életével és harcaival szorosan összefüggő új, szocialista kultúra — s ezen belül a közoktatás, az iskolai nevelés — legfontosabb kérdéseit; és megjelölte a kultúra megteremtésének módját.

Először 1923-ban használta Lenin a *kulturális forradalom* fogalmát „A szövetkezetekről” írt tanulmányában. A kulturális forradalmat a társadalom szellemi életében bekövetkező gyökeres átalakulásnak fogta fel, s olyan specifikus folyamatnak tartotta, mely kizárólag a szocializmus és a kommunizmus korszakának jellemzője. Tudományosan bebizonyította, hogy a kulturális forradalom végrehajtásának elengedhetetlen feltétele a proletárdiktatúra megteremtése. A győztes forradalom kivívását követő első hónapoktól kezdve egyik legfontosabb szervezési és politikai gondjának a kultúra *demokratizálását* tekintette. Hangsúlyozta a kulturális fronton bekövetkező igazi forradalmi átalakulások népi jellegét, és a tömegek kultúra iránti vágyát a proletariátus hatalomra jutása után a hatalom megtartása egyik legfőbb biztosítékának tartotta. Lenin sok kortársa attól félt, hogy hajlott hátú muzsikokkal nem lehet szocialista forradalmat csinálni, különösen kultúrforradalmat nem. Csakhogy ő nemcsak azt tudta, hogy a háború 3 éve hatalmas iskola volt a legprimitívebbek számára is, s a lövészárkok nevelte katona már nem az a paraszt, aki szótlanul tűrte a megvesszőzést — hanem azt is, hogy a forradalom sokmillió embert szív magához, akire más körülmények között aligha számíthatott volna. Amikor a szabadság, a föld, az emberi élet elérhetetlen álomképe egyik pillanatról a másikra valósággá válik, az ember is átförmálódik: szolgából harcos lehet. Nem eszményítette ő a nép forradalmiságát, de joggal számított arra, hogy a rendkívüli események rendkívüli cselekedetekre ösztönöznek. S hogy számítása jó volt, azt a forradalom igazolta. Mert Oroszország nemcsak Európa legelmaradottabb országa volt, a faeke, a pópák, a szolgaság hazája; Oroszország Tolsztoj és Dosztojevszkij, Puskin és Pavlov, a dekabristák és Csernisevszkij, Csehov és Gorkij országa is. S ugyanakkor a világ egyetlen országa, ahol egy számban kicsi, de hatóerejében annál nagyobb, évtizedes harcokban kovácsolódott, szervezett forradalmárgárda volt. A forradalom sorsdöntő óráiban Lenin elsősorban tízezernyi névtelen forradalmárra számított. A lenini politika alapja, hogy mindig erre az erőre épített.

Leninben elevenen élt az a mély meggyőződés, hogy nincs normális ember, aki ne lenne képes a kultúrához termékeny kapcsolat találni. A kultúra lehetősége azonban LENIN számára ott kezdődik, ahol *hozzáférhetőségének*, elsajátításának reális alapjai mindenki számára le vannak rakva. E meggyőződésből ered a szocializmus kultúrpolitikájának kezdeti, extenzív jellege: először meg kell teremteni azokat a társadalmi és gazdasági alapokat, azokat a kulturális előfeltételeket, amelyek az eddig bezárt ajtókat a dolgozó tömegek és kultúra között valóban kinyitják. Ezért Lenin a szocialista szovjetköztársaság kikiáltása után sohasem hirdetett távoli, utópisztikus célkitűzéseket. A lehető legegyszerűbb, legkézenfekvőbb feladatokra összpontosította az erőket, hogy az elmaradt, hűbérileg elnyomott Oroszország nagy tömegeit lépésről lépésre a világos, szocialista öntudat útjára vezesse. Leninnek olyan intézkedései, mint állami és társadalmi akciók az analfabetizmus felszámolására, közép- és főiskolák létesítése tehetséges munkások és parasztok számára — sokkal többet jelentettek, mint egyszerű közoktatási intézkedéseket; ezek az első lépések voltak a Szovjetunió népeiben rejlő, évezredek óta elnyomott, félrevezetett és eltorzított népi erők felszabadítására.

LENIN a dolgozók kommunista átnevelését és az ifjúság kommunista nevelését tartotta a kulturális forradalom legfontosabb feladatának. Határozottan elítélte a múlt kulturális örökségére, a burzsoázia tudományos, technikai, művészeti és irodalmi eredményeire vonatkozó nihilista álláspontot. Világosan látta a különböző korok kulturális fejlődésében megnyilvánuló folyamatosságot és a különböző országok kultúrájának egymásra gyakorolt hatását. Felismerte, hogy a kis és nagy népek és nemzetek egyaránt gazdagítják az általános emberi kultúra kincsestárát, s hogy a kultúra mint nemzeti közkincs feltétlenül kilép a nemzeti keretek közül és világjelenséggé válik. Lenin azt hirdette, hogy birtokba kell venni a kapitalizmus által örökölt hagyott kultúrát, és ennek felhasználásával kell felépíteni a szocializmust. Ahhoz, hogy a győzelem teljes és végleges legyen — mondotta —, birtokba kell venni mindazt, ami értékes a kapitalizmusban. „Birtokba kell venni az egész tudományt, a technikát, minden ismeretet, a művészetet. E nélkül nem építhetjük fel a kommunista társadalom életét.”³

LENIN elítélte a múlt örökségére vonatkozó nihilista, „proletkultos” álláspontot, de ugyanakkor bírálta a kulturális és művészeti modernizmust. Megjegyezte, hogy néhány burzsoá értelmiségi az oktatási intézményeket a közösség érdekeit szem előtt nem tartó, egyéni elképzelései megvalósítására szolgáló terrenumnak tekinti. Lenin a Komszomol III. Kongresszusán kifejtette, hogy a proletár kultúra nem az ismeretlenség homályából merült fel, s nem is azok találták ki, akik a proletárkultúra szakembereinek nevezik magukat. Nyilvánvalóan A. BOGDANOV, V. PLETNYEV és más „proletkultosok”-ra célzott, akik a „proletárkultúra” örve alatt reakciós, burzsoá nézeteket terjesztettek, tagadva a párt és a szovjet állam vezető szerepét a kulturális építésben, s elszakították a kultúra fejlődését a szocialista építés általános feladataitól. Ezek elvből elvetették a polgári kultúrát s általában az osztálytársadalmak kultúráját. Burzsoá kacsának nyilvánították azt a kultúrát, amely a kapitalizmus korában jött létre, és mintegy „tabula rasa” — új, „proletár” kultúra megteremtését sürgették. Programjuk az volt, hogy a munkásosztály uralma „radikálisan új” kultúrát, tudományt és művészetet teremtsen. A gyakorlatban azonban ez az imperialista korszak eszmeileg és művészileg dekadens áramlatainak kritika nélküli átvételét jelentette. A „proletkult” híveinek világnézete a machizmuson alapult, művészetük az akkor divatos futurizmus és expresszionizmus másolása, legjobb esetben immanens továbbfejlesztése volt. LENIN a leghatározottabban elutasította ezt az irányzatot. A marxizmus ereje — hirdette — éppen abban nyilvánul meg, hogy felvett és kritikailag feldolgozott minden haladó irányzatot az emberiség több évezredes fejlődéséből. Magától értetődik, hogy ennél a felvételnél és feldolgozásnál Lenin a kritika fontosságát nagyon aláhúzta. Mert hiszen a világkultúra fejlődése az osztálytársadalmakban mindig a haladás és a reakció harca volt. Az imperializmus hivatalos kultúrája fokozódó mértékben mutatja a reakciós kiválasztást, a reakciós irányzatok előtérbe kerülését. Lenin pozitív viszonya az osztálytársadalmak haladó szellemű kulturális örökségéhez tehát magában foglalja ennek az örökségnek az alapos revízióját. Ez Oroszországban kíméletlen harcot jelentett a cárizmus és a hűbériség reakciós hagyományára ellen, ugyanakkor pedig elismerését azoknak a progresszív irányzatoknak, amelyek a cári zsarnokság alatt, különösen a XIX. században hatalmas erővel felfejlődtek.

³ V. I. Lenin Művei. Bp. 1953. 29. kötet, 56.

LENIN elítélte a „proletkultosok”-nak a „*saját, külön kultúra*” megteremtésére irányuló elméletileg helytelen és politikailag káros kísérleteit. Leszögezte, hogy a marxizmus éppen azáltal vívta ki világtörténelmi jelentőségét, hogy nem vetette el a régebbi korok kulturális örökségét, hanem birtokba vette, hasznosította azt. Behozonyította, hogy a munkásosztálynak „nem az új proletárkultúra kiigyalására, hanem a meglevő kultúra legjobb hagyományainak és eredményeinek marxista továbbfejlesztésére van szüksége a proletárdiktatúra korszakában”.⁴ Az olyan kijelentéseket, hogy a „proletárkultúrát kizárólag a proletariátus alakíthatja ki”, LENIN szektás megnyilatkozásnak minősítette, s nemegyszer hangsúlyozta, hogy nem lehet az új kultúrát meglegházban előállítani, az élettől elszakítva, a kommunista párt eszmei és irányító közreműködése nélkül.

Hadd idézzük ezzel kapcsolatban Clara Zetkint: „... lelkes csodálattal beszéltem a bolsevikok egyedülálló, titáni kultúrmunkájáról, a művészet és a nevelés új útjait kereső alkotó erők eleven kibontakozásáról. Mindemellett nem titkoltam, hogy benyomásom szerint igen sok bizonytalan, zavaros tapogatózás és kísérletezés mutatkozik, és az új tartalomért, új formákért, a kulturális élet új útjaiért folytatott szenvedélyes küzdelem mellett felbukkannak művészeti, kulturális »divathóbortok« nyugati minta szerint. — Lenin élénken bekapcsolódott a beszélgetésbe: »... be kell pótolnunk és be akarjuk pótolni évszázadok mulasztását — mondta. A kaotikus forrongás, az új megoldások és jelszavak lázas keresése, az, hogy bizonyos művészi és szellemi irányzatokról ma hozsannát zengenek, holnap meg fészítsd meg'-et kiáltanak — mindez elkerülhetetlen. A forradalom kiszabadítja az addig bilincsbe vert erőket, és a mélyből a felszínre hajtja őket. Hogy egy példát mondjak: gondoljon csak arra, milyen hatást gyakorolt festészetünk, szobrászatunk és építészetünk fejlődésére a cári udvarban uralkodó divat és szeszély, valamint az arisztokrata urak és burzsoák ízlése és bogarai. A magántulajdon alapján álló társadalomban a művész árut termel a piac számára, vevőkre van szüksége. A mi forradalmunk felszabadította a művészeket ezeknek a nagyon is prózai feltételeknek a nyomása alól... Mi jó forradalmárok vagyunk, de kötelességünknek tartjuk behozonyítani, hogy a „korszerű kultúra színvonalán” állunk. Nekem van bátorságom hozzá, hogy „barbárnak” tűnjek. Nem tudom az expresszionizmus, futurizmus, kubizmus és még tudj' isten milyen „izmus” alkotásait a művészi lángelme legmagasabbrendű megnyilvánulásainak tekinteni. Nem értem meg őket. Nem találok bennük semmi gyönyörűséget. De nem az a fontos, hogy mi hogyan vélekedünk a művészetről. Még csak nem is az, hogy mit ad a művészet néhány száz, sőt néhány ezer embernek, amikor népünk milliókat számol. A művészet a népé. A széles dolgozó tömegekben kell mély gyökereket eresztenie. Ahhoz, hogy a művészet eljusson a néphez és a nép a művészethez, először az általános műveltségi és kulturális színvonalat kell emelnünk.”⁵

Lenin határozottan elítélte az elvont, az élettől, a néptől elszakadt kulturális tevékenységet. Szükségesnek tartotta, és nem szűnt meg hangoztatni azt az elvet, hogy „szorosan egybe kell kapcsolni a kultúra és a tudás általános fellendülését az elodázhatatlan gazdasági szükségletekkel”.⁶ Azt követelte, hogy az iskolák, a klubok, az egyetemek, a tudományos intézetek kerüljenek közelebb a dolgozókhoz, a munkásokhoz és a parasztokhoz. A néptömegek kulturális színvonalának felemelése teremti meg ugyanis azt a kedvező talajt, amelyből a művészet, a tudomány, a technika fejlesztéséhez szükséges hatalmas, kimeríthetetlen erők kisarjadnak.

A kulturális forradalom gyakorlati vezetése és megvalósítása során Lenin a kulturális élet legkülönbözőbb területeinek problémáit érintette. Foglalkozott az analfabetizmus felszámolásával mint a kulturális forradalom előfeltételével. Hasznos tanácsaival segítette a népművelési feladatok megoldását. A kulturális forradalom sikeres megvalósításának alapját az iskola munkájának javításában, az új, a szocialista követelményeknek megfelelő iskola és nevelés megteremtésé-

⁴ Lenin Gyűjteményes Kiadás, Moszkva, 35. kötet, 148. (oroszul)

⁵ CLARA ZETKIN: Visszemlékezések Leninre. Bp. 1957. 17—19., 22.

⁶ V. I. Lenin Művei. Bp. 1953. 30. kötet, 380.

ben látta. Lenin már a Nagy Októberi Szocialista Forradalmat megelőző időszakban kidolgozta az iskoláról szóló tanításának alapelveit, amelyeket azután a szocialista forradalomra való közvetlen előkészület során, majd a győzelem kivívása után fejlesztett tovább. Megalkotta az iskoláról szóló átfogó tanítását, melyben választ adott az új szocialista iskola létrehozásának problémáira is. Ebben kifejtette a felnövő nemzedék kommunista nevelésének és képzésének alapelveit, sokoldalúan megvilágította az iskola szerepét a társadalom építésében, és meghatározta fő feladatait. Az iskoláról szóló lenini tanítás elvi útmutatást tartalmaz az értelmi, a politechnikai és a kommunista erkölcsi nevelésről. Választ ad arra is, hogyan hasznosítsuk a pedagógiai örökséget, és értékes gondolatokat közöl a szovjet tanító szerepéről.

Az iskoláról szóló első lenini dekrétumok, Lenin 1918—19-es felszólalásai az oktatásügyi kongresszusokon nemcsak az új iskola építéséhez adtak hasznos tanácsokat a forradalom kezdetén, hanem egyúttal előkészítették a szocialista forradalom feladataiból fakadó alapvető *művelődéspolitikai és nevelési elvek* kidolgozását is. Ezeket az alapelveket Lenin a Kommunista Párt programtervezetében fogalmazta meg, végső szövegezését az Összoroszárszági Kommunista (bolsevik) Párt 1919. évi kongresszusa hagyta jóvá. Ez a program — amely az iskolát úgy tekinti, mint a társadalom kommunista átnevelésének eszközét — nagyjelentőségű történelmi célt állít az iskola elé: olyan nemzedék nevelését, mely végérvényesen megteremti a kommunizmust. A pártprogram rendkívül tömören és kifejezően tárja fel az oktatás elvi alapjait, a párt erre vonatkozó irányvonalát, távlati terveit és fő célkitűzéseit. A program fő követelményei: a mindkét nembeli gyermekek ingyenes általános és politechnikai képzése 17 éves korig az egységes munkáiskola elveinek maradéktalan megvalósítása az anyanyelvi oktatás bevezetése a világi iskola létrehozása, mely összekapcsolja az oktatást a közhasznú termelőmunkával, és kialakítja a kommunista társadalom mindenoldalúan képzett emberét a 17 éven felüliek általános politechnikai ismeretekkel egybekötött szakmai oktatásának fejlesztése a főiskolák kapuinak szélesre tárása minden tanulni vágyó s elsősorban a munkások előtt.

Amikor az első közoktatási pártértekezleten néhány oktatásügyi funkcionárius a korai — 17. évnél előbbi — szakosítás szükségességét igyekezett elvileg is indokolni, az általánosan képző középiskolát pedig „burzsoá előítélet”-nek nevezte, Lenin „A Közoktatási Népbiztosság munkájáról” c. broszúrájában a következőket írta: „A politechnikai oktatás kérdését pártprogramunk a közoktatásüggyel foglalkozó szakasz 1. és 8. §-ában lényegében eldöntötte. A Központi Bizottság utasításai éppen ezekre a pontokra utalnak. Az 1. §-ban a 17 éven aluliak politechnikai oktatásáról, a 8. §-ban a 17 éven felüliek általános politechnikai ismeretekkel egybekapcsolt szakmai oktatásának széles körű fejlesztéséről van szó.”⁷ Ez mindmáig megoldatlan probléma; mintha napjaink vitáját hallanánk — akár a Szovjetunióban, akár nálunk.

Lenin 1920—1923 között írt műveiben és felszólalásaiban mélyreható elméleti alappal tárja fel a szocialista iskola fejlesztésének fő irányait, és kimutatja a burzsoá iskolától való minőségi, elvi különbözőségét, kétségbevonhatatlan fölényét. A szocialista forradalom gazdasági, politikai, kulturális és ideológiai feladataiból kiindulva fogalmazza meg az iskola feladatait. LENIN az *iskola legfőbb feladatát* abban látta, hogy a felnövő nemzedéket a modern tudományok alapjaival és kommunista világnézettel fegyverezze fel. Ezzel kapcsolatban utalt arra is, hogyan kell új módon elsajátítani az ismereteket és kialakítani a kommunista nézeteket. E szerint az oktatás és az ismeretszerzés korszerű módszereivel azt kell elérni, hogy az iskolában megszűnjék a magolás,

⁷ V. I. Lenin Művei. Bp. 1953. 32. kötet, 419.

a gyermekek ne mechanikusan tanuljanak, hanem tudatosan gondolják át és dolgozzák fel mindazokat az ismereteket, amelyek birtokában megértik a kommunista építés feladatait, és képesek azokat aktívan végre is hajtani. Lenin erőteljesen óvta a fiatalságot a dilettantizmustól a felületességtől, és attól, hogy a tudományt jelszavakkal helyettesítse. Nemegyszer hangsúlyozta, mennyire fontos a valóban tudományos, korszerű ismeretek elsajátítása. Követelte, hogy az iskolában szüntessék meg az elmélet és a gyakorlat közti szakadékokat, és ezek összekapcsolása révén képezzék a társadalom művelt, aktív, sokoldalúan fejlett új emberét. Az új embert kereste LENIN egész életében. Küzdött az új ember létrejöttének objektív gazdasági és társadalmi s ezzel együtt morális, intellektuális alapjainak lerakásáért. Ez az új ember egyesíti magában azokat a nagy kulturális energiákat, amelyeket a régi virágkorok kitermeltek: a világ értelmezésének átfogó jellegét a megértés és az ábrázolás mélységével, a harmonikusan fejlett egyéniséget a társadalmi szolidaritással és érzelmi, morális kultúrával.

A forradalom kezdeti szakaszában élesen vetődött fel az a kérdés, hogy mit lehet átvenni a *múlt pedagógiai örökségéből*, és milyen álláspontra helyezkedjenek a régi iskolával szemben. Az ún. „szabad nevelés” és a „proletkult” hívei a régi iskolát alapjaiban akarták lerombolni, s a régi tankönyvekkel, a faszárnyaszellemmel, a vak engedelmességgel együtt valamennyi tantervet és tankönyvet, az iskolai élet szervezeti kereteit, a fegyelmet is el akarták temetni. A régi iskola ellenfelei odáig mentek, hogy még az iskola létjogosultságát is kétségbe vonták, és a nevelés túlhaladott formájának kiáltották ki.

LENIN figyelmesen és behatóan tanulmányozta a *technikai forradalom* jelentőségét és szerepét a termelési módszerek átalakításában, a társadalmi munkatermelékenység emelésében. Rámutatott arra, hogy az általános képzés fogalmába beletartozik a technika alapjainak és a termelés alapvető módszereinek az ismerete is, ami már nemcsak empirikus tapasztalatokra, hanem a legújabb tudományos vívmányokra épül. A modern technika tartalmát elsősorban a villamosítás, a termelési folyamatok gépesítése és automatizálása határozza meg.

Éppen ezért nem véletlen, hogy Lenin a villamosítást a kommunista társadalom anyagi-műszaki bázisának tekintette. Mikor a GOELRO-tervet megvitatták és elfogadták, LENIN ismét mint egyik legidősebb feladatot említette a politechnikai oktatásra — mint az általános képzés alkotó részére — való áttérést. N. K. Krupszkaja téziseihez fűzött megjegyzéseiben 1920 végén és 1921 elején nemcsak hogy ismételtén rávilágított a politechnikai oktatás jelentőségére, hanem az adott történelmi viszonyoknak megfelelően jelölte ki e téren is a feladatokat, vagyis meghatározta azokat a *politechnikai alapismereteket*, amelyeknek feltétlenül szerepelniük kell az iskola tantervében. Nemegyszer hangsúlyozta, hogy a középiskolát végzett tanulóknak politechnikai alaplátással kell rendelkezniük. Ennek mindennekeltű az ipar és a mezőgazdaság villamosításával összefüggő ismereteket kell magában foglalnia. LENIN nagy vonalakban felvázolta a politechnikai ismeretek megszerzésének útját is: erőművek, üzemek, szovhozok látogatása, gyakorlati laboratóriumi foglalkozások, előadások, politechnikai múzeumok létesítése.

LENIN nagy érdeme az *erkölcsről* szóló marxista tanítás továbbfejlesztése. Műveiben mélyrehatóan elemezte a kommunista erkölcs lényegét a szocialista társadalom felépítésében és fejlődésében betöltött szerepét. Lenin az oroszországi Kommunista Ifjúsági Szövetség III. kongresszusán tartott történelmi jelentőségű beszédében nemcsak az általános és a politechnikai képzés, hanem az erkölcsi nevelés feladatait is világosan meghatározta. Utóbbinál nem a társadalom erkölcsi megújulásának elvont eszméiből indult ki — amelyet az iskola a „fennkölt érzések”, az „erkölcsi magasztosság” kialakításával valósít meg —, hanem a kommunista társadalom felépítésének konkrét

feladataiból. A kommunista erkölcsi nevelést igen fontos, de nem önálló, az oktatás és képzés folyamatától elszigetelt feladatnak tekintette. Számára a modern tudományos ismeretek elsajátítása s ennek alapján a kommunista világnézet kialakítása és a kommunista erkölcsi nevelés nem elszigetelt, egymástól független feladat, hanem a kommunista nevelés egységes folyamatának egymást kiegészítő, egymással összefüggő elemei, részei. „A mai ifjúság egész nevelésének, képzésének és oktatásának arra kell irányulnia, hogy ezt az ifjúságot kommunista erkölcsre nevelje.”⁸ Ez a lenini meghatározás először a nevelés, képzés és oktatás egységének elvét, másodsor ennek az egységnek az alapját — a nevelés kommunista eszmei és politikai céltudatosságát, irányultságát hangsúlyozza.

LENINnek a nevelés és képzés céljaira és feladataira, az iskolára vonatkozó tanításai szorosan kapcsolódnak a *pedagógusról* s az ifjú nemzedék nevelésében és a szocialista társadalom építésében betöltött szerepéről vallott értékes nézeteihez. A pedagógus helyzete — különösen társadalmi szerepe — alapvetően megváltozott a szocialista forradalom győzelme után Oroszországban. Ezt a gyökeres változást Lenin a tanító-kongresszusokon elhangzott felszólalásaiban tárta fel. Az Internacionalista Tanítók Összoroszági Kongresszusán 1918 júniusában arra hívta fel a tanítókat, hogy ne gubóddzanak be szakmai munkájukba, hanem forrjanak össze a dolgozók harcoló tömegével. Felszólította őket arra, hogy legyenek a szocialista felvilágosítás pillérei. A pedagógusnak magasrendű hivatása az, hogy megszabadítsa a tudományt, az egész életet a tőke, a burzsoázia igájától. Az új pedagógia feladata az, hogy összekapcsolja a tanítói tevékenységet a társadalom szocialista átszervezésével. Ez a rendkívül fontos lenini útmutatás lett a szovjet pedagógia alapja és a kommunista nevelés egyik vezérelve. Az oktatásügynek a szocialista építéssel összhangban történő gyökeres átalakítása előtérbe állította a régi tanítók eszmei-politikai átnevelését és az új, szovjet pedagógusok képzését. Lenin ezt a feladatot mélyrehatóan elemezte, és kijelentette: „... Most nekünk a pedagógusok, a tanítói kar olyan új hadseregét kell kinevelnünk, amelynek szoros kapcsolatban kell állnia a párttal, a párt eszméivel, amelyet át kell hatnia a párt szellemének, amelynek vonzania kell magához a munkástömegeket, át kell itatnia őket a kommunizmus szellemével, érdeklődést kell ébresztenie bennük az iránt, amit a kommunisták tesznek.”⁹

LENIN nemcsak a kommunista nevelés elméleti alapjait fektette le, nemcsak továbbfejlesztette a nevelésről és az iskoláról szóló marxista tanítást, hanem *nagy gondot fordított a tanítás megvalósítására is*. A szocialista forradalom első pillanatától kezdve fáradhatatlanul és rendszeresen irányította a Közoktatási Népbiztosság munkáját a pártprogram sikeres megvalósítása érdekében.

LENIN szüntelenül hangsúlyozta, hogy a marxizmus nem valamiféle befejezett, kész tanítás, hanem a cselekvés vezérfonala, s mint ilyennek, *vissza kell tükröznie a mindenkori társadalmi élet feltételeinek rohamos változását, mert csak így adhat választ az emberiség előtt álló kérdésekre*. A XX. század utolsó harmada pedig kiváltképpen igényli a valóság társadalmi-gazdasági értelmezését. LENIN műveinek tanulmányozása segíti mai problémáink megoldását, amely tovább gazdagítja a marxizmus—leninizmust azáltal, hogy ezt helyesen alkalmazza az élet

⁸ V. I. Lenin Művei. Bp. 1959. 31. kötet, 298.

⁹ V. I. Lenin Művei Bp. 1951. 31. kötet, 379.

állandóan fejlődő dialektikájára. A lenini művek kimeríthetetlen gazdag tárházában választ találunk számos, ma előttünk felmerülő új kérdésre is. De még fontosabb az, hogy LENIN művei megmutatják, hogyan kell megoldanunk új, bonyolult problémákat, amelyek eltérnek azoktól a feladatoktól, amelyeket LENINNEK kellett a század első harmadában megoldania. *A kulturális építésre vonatkozó tanításai különösen fontos gyakorlati jelentőséget nyertek a jelenlegi feltetelek mellett, amikor egyre élesedik a két társadalmi-gazdasági rendszer közötti ideológiai harc*, növekednek a haladás, a demokrácia és a szocializmus erői, még inkább kiszélesedik a világméretű forradalmi folyamat. Ezenkívül az új tudományos és műszaki forradalom a szakképzettség olyan új formáit teremti meg, amelyek keretében az általános kulturáltságnak óriási szerepe van. Megköveteli a kezdeményezés decentralizálását, úgyhogy a műszaki és gazdasági fejlődés követelményei a történelem folyamán első ízben egybeesnek a demokrácia és az emberi fejlődés követelményeivel. *A mai kulturális fejlődés sajátága abban rejlik, hogy a felnőtt emberek intellektusának — mobilitás, képlékenység, átkapcsolási lehetőség szempontjából — új, sokkal magasabb követelményeket kell kielégítenie, mint bármikor az emberiség történetében.* Ezek a követelmények nem merülnek ki az ismeretek, jártasságok és készségek egyre növekvő tömegének summázásában, hanem magukban foglalják a fogalmi rendszereknek és magának a tevékenységi apparátusnak (a műveleteknek és bonyolult struktúráknak) az átalakítását is.

Világszerte elismerést aratnak azok a kimagasló *eredmények, amelyeket a Szovjetunió a lenini tanítások alapján ért el a kultúra és a közoktatás területén.* A fiatal, fejlődő országok kulturális átalakulásuk során nagyon jó hasznát veszik a Szovjetunió tapasztalatainak, amely rövid történelmi időszak alatt fel tudta számolni a tömegek írástudatlanságát és az élenjáró kultúra országa lett. Mindenütt, ahol ezeket a tapasztalatokat elterjesztették, hatékony eredményeket értek el a korlátozott lehetőségek, a szükséges eszközök és káderek hiánya ellenére is.

Kubában pl. 10 évvel ezelőtt, 1959-ben az egész népet magával ragadó mozgalom indult meg, amely többek közt célul tűzte ki az analfabetizmus felszámolását a legrövidebb időn belül. E munkában az országnak szinte minden írni-olvasni tudó embere részt vett. 1959 előtt a Sierra Maestra hegységeiben és az Oriente tartományban nem volt egyetlen orvos, egyetlen iskola sem. Jelenleg a hegyvidéken létesített iskolákba 110 000 gyermek jár, Oriente tartomány általános iskoláiban összesen kb. 600 000 fiatal tanul. Az utóbbi évek során Kubában megvalósítják — szovjet példa alapján — az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának alapelvét, előkészítik a fiatalokat jövőendő szakmai munkájukra. Az általános és a középiskolák tanulói a tanév folyamán legalább 45 napot töltenek falusi állami gazdaságban. Dél előtt a földeken dolgoznak, délután pedig az iskolatelevízió adását hallgatják. Az ifjúságot bevonják a termelésbe is. A jövőben falun építenek majd középiskolákat. A hagyományos falusi iskolák helyett már ma is nagy körzeti bentlakásos iskolákat létesítenek. Az ország elmaradottsága gyors leküzdésének fő feltétele: művelt, rátermett dolgozók képzése. „Nincs szükségünk neoskolasztikus elméletekre. A munka és a tanulás segítségével képezzük az új, kommunista öntudattal rendelkező nemzedéket, amely képes az ember-alkotta bonyolult gépek irányítására” — mondta FIDEL CASTRO.¹⁰

Rómában 1962-ben az *írástudatlanság felszámolásának kérdéseivel foglalkozó I. Nemzetközi Kongresszuson* külön kiemelték a Szovjetunió tapasztalatainak értékes voltát, ahol a nép általános műveltségéért folytatott harcot szervesen összekapcsolták a dolgozók szociális és gazdasági helyzetének gyökeres megjavításával. Ezzel összefüggésben légből kapottaknak tűnnek egyes burzsoá szerzők állításai, amely szerint a szovjetek országának a kulturális haladás terén szerzett tapasztalatai nem vihetők túl a maguk szűk nemzeti keretein. Ilyenek

¹⁰ Nowa Szkola, 1969. 3. sz. 54.

főként B. LEWITZKY nyugatnémet publicista vélekedései, aki 1966-ban az NSZK-beli Hannoverben tanulmányt jelentetett meg „Alkalmazhatók-e a fejlődő országokra a szovjet kulturális forradalom eredményei?” címmel.¹¹

Napjainkban, amikor a tőkés országokban — elsősorban az ifjúság körében — fokozódik az érdeklődés a marxizmus—leninizmus problémái iránt, az imperializmus ideológusai minden eszközzel igyekeznek gyengíteni a szocializmus pozícióit. Egyes nyugati pedagógiai lapok makacs következetességgel igyekeznek kissebbíteni LENIN tanításának nemzetközi jelentőségét, állítólag azért, mert ez sajátosan „orosz tanítás”, még ha maga LENIN azt vallotta is, hogy „... forradalmunk egyes alapvető vonásainak ... olyan értelemben kell nemzetközi jelentőséget tulajdonítani, hogy nemzetközi érvényűek, vagyis történelmileg elkerülhetetlen, hogy nemzetközi méretekben megismétlődjék az, ami nálunk történt”.¹² Amennyire szükséges annak a kérdésnek további tanulmányozása, hogyan és milyen formákban ismétlődnek meg e forradalom fő vonásai az egyes országokban, annyira ártalmas közvetve kétséggé tenni a *leninizmus nemzetközi jelentőségét*, még ha közben a kapitalizmus „békés felváltásának” lehetőségére hivatkoznak is, amelynek útja napjainkban ugyanolyan kétséges, mint volt fél évszázaddal ezelőtt.

Kétségtelen, hogy a nyugati ideológusok közül sokan próbálják meg szembeállítani a marxista—leninista elméletnek az egyes országok nemzeti sajátosságaira való alkalmazását a marxizmus—leninizmus nemzetközi jellegével. De ez a mesterseges szembeállítás összeegyeztethetetlen a marxizmus elveivel. Lenin azon a véleményen volt, hogy a marxista tanítást rugalmasan kell alkalmazni a sajátos nemzeti feltételekre s alkotóan kell gazdagítani, mégpedig csakis a konkrét történelmi tapasztalatok elméleti elsajátítása alapján.

„MARX elméletét egyáltalán nem tekintjük-befejezett és érinthetetlen valaminek — írta LENIN —, ellenkezőleg, meggyőződésünk, hogy ez az elmélet csak alapköveit rakta le annak a tudománynak, amelyet a szocialistáknak minden irányban tovább kell fejleszteniük, ha nem akarnak elmaradni az élettől. Úgy véljük, hogy az orosz szocialistáknak különösen nagy szükségük van arra, hogy önállóan dolgozzák fel MARX elméletét, mert ez az elmélet csak általános útmutató tételeket nyújt, melyeket másképpen alkalmaznak többek közt Angliára, mint Franciaországra; másképpen Franciaországra, mint Oroszországra.”¹³

LENIN ugyanakkor mindig hangsúlyozta, hogy szigorúan tiszteletben kell tartani a marxizmus általános elveit. A marxizmus—leninizmus alkotó fejlesztése megköveteli, hogy mindegyik kommunista párt önállóan tegye vizsgálat tárgyává országa valóságának konkrét történelmi feltételeit, s hogy ugyanakkor védelmezze a marxista—leninista tanítás alapköveit, sarkalatos elveit és a marxizmus—leninizmusból fakadó általános irányadó tételeket. A történelmi tapasztalatok azt mutatják, hogy az általános nemzetközi törvényszerűségek a nemzeti sajátosságoktól és hagyományoktól függően sokféle formában nyilvánulnak meg. Lenin több ízben is felhívta a figyelmet arra, hogy helyesen kell alkalmazni a kommunizmus alapelveit az adott nemzeti állam sajátosságával összhangban. Megragadni a közöset, az internacionalizást abban, ami nemzeti szempontból sajátos — így vetette fel LENIN a kérdést.

A kommunista világmozgalom egységének egyik fő feltétele az, hogy a marxizmus—leninizmusra mint egységes, integrális internacionalista tanításra

¹¹ LEWITZKY, B.: Sind die Erfahrungen der sowjetischen Kulturrevolution auf Entwicklungsländer übertragbar? „Ostblock und die Entwicklungsländer” Hannover, 1966. 349—358.

¹² Lenin Válogatott Művei. Bp. 1967. 3. kötet, 169.

¹³ Lenin Összes Művei. Bp. 1964. 4. kötet, 171—172.

támaszkodják. Ha az internacionális marxista—leninista elméletet sokféle „nemzeti” verzióval cserélik fel, ez aláássa a munkásosztály, a párt pozícióit az országon belül, és végső fokon gyengíti az egész kommunista mozgalmat. A politikai harc logikája olyan, hogy a különféle kísérletek, amelyek révén az egységes marxista—leninista tanítást a „nemzeti” verziók konglomerátumával igyekeznek felcserélni, gyakran csupán közbeeső lépcsőfokot jelentenek afelé, hogy a marxizmussal—leninizmussal szembeszegezzenek valamiféle más koncepciót, amely „egyetemes”, általános jellegre tart igényt. Ezt láthatjuk a *maoizmus* példáján. Kínában először meghirdették a „kínaiizált marxizmus”-t mint a marxista—leninista elmélet egyik változatát, amely csak Kínára érvényes, majd felcserélték a marxizmus—leninizmust a maoizmussal. A kínai „*nagy kulturális proletárforradalom*” tömegkampányai véleményük szerint arra adnak mintát, miképpen sajátítsa el minden egyes ember a forradalmi tudatot. Nem fedezhető fel azonban ebben semmi sem, ami proletár, ami kulturális, ami forradalmi. Ez a kampány az igazi, *lenini értelemben vett kulturális forradalomnak* egyetlen feladatát sem tűzi ki célul: sem a néptömegek művelését, sem az egyetemes kultúra és a múlt kulturális értékeinek elsajátítását, sem pedig a szocializmus országai tapasztalatainak felhasználását. A kulturális forradalom — tanította LENIN — megköveteli a milliós tömegek részvételét, és nem hajtható végre egyetlen ugrással, erőszakkal vagy nyomással. A társadalmi és gazdasági átalakulások során végbemenő kulturális forradalom nem szempillantás alatti ugrás az elmaradottságból a kultúra magaslatai felé, hanem fokozatos és hosszantartó folyamat, amelynek során átalakul a lakosság széles rétegeinek társadalmi tudata, erkölce, mindennapi élete; a dolgozók sokoldalúan fejlődnek, ebben az időszakban küzdik le a szellemi és a fizikai munka közti lényeges különbségeket. LENIN a Szovjetunióban végrehajtott kulturális forradalom programjának kidolgozása során szüntelenül felhívta a figyelmet arra, hogy a kulturális feladatok nem oldhatók meg olyan gyorsan, mint a katonai vagy politikai feladatok, hogy a kultúra területén mindennél károsabb a sietség. LENIN elgondolása szerint évekbe, évtizedekbe telik a kulturális forradalom feladatainak megoldása.

Kínában a permanens kulturális forradalmat olyan módszernek tekintik, amellyel meg lehet akadályozni a gazdasági és politikai apparátus intézményes megmerevedését. MAO CE-TUNG ún. ellentmondás-elmélete, a hagyományos fel fogástól eltérően nem azt hirdeti, hogy az ellentmondások a szocialista államban feloldódnak, hanem örök dialektikus folyamatban a szocializmus minden egyes szakaszában újrakeletkeznek, s előrehajtják a fejlődést. A kínaiakat képesnek tartják arra, hogy „kihordják” ezeket az ellentmondásokat, ami megmutatkozik a totális vitában és a kulturális forradalom „átnevelő hatásában”.

A maoizmus, a trockizmus napjainkban nagy szerepet játszik a *nyugati ifjúság* anarchista csoportosulásainak nézeteiben. A nyugati kommunista és munkáspártok lapjai, a marxista tanulmányok, cikkek egyértelműen elítélik a diákmegmozdulásokkal együtt újra jelentkező ún. „baloldaliság”-ot, s LENIN tanításaira hivatkozva élesen bírálják az anarchista, trockista, maoista körök akcióit, amelyek a munkásosztály élesapata — a kommunisták — sorainak megbontását, befolyásának csökkentését célozzák.

WALDECK ROCHET, a Francia Kommunista Párt főtitkára „1968 május—júniusának tanulságai”¹⁴ c. könyvében a „balosok”-ról, az anarchiát, a maoizmust,

¹⁴ Waldeck Rochet: Les enseignements de mai—juin 1968. Paris, 1968.

a trockizmust és a „guevarizmust” követő fiatalok népes csoportjáról ír, akik az erőszakos módszereket magasztalják, és nem takarékoskodnak a forradalmi frázisokkal, nem veszik számításba az objektív feltételeket és a mozgalom fejlődési fokozatait, nem elemzik a valóságos helyzetet. Hajlandók minden kalandra, még ha olyan tragikusan kellene is végződnie, mint az a provokáció, amelybe az Indonéz Kommunista Párt keveredett nemrégiben. Már LENIN figyelmeztetett arra — írja az FKP főtitkára —, hogy ne játsszunk a felkeléssel. A szocializmus előretörésének egész stratégiáját felborítaná egy ilyen csata, azt a stratégiát, amelyet a gazdasági és politikai tömegharcok fejlesztésével kell megvalósítani Franciaországban az élet- és munkakörülmények javítására vonatkozó, közvetítő célok elérése érdekében, strukturális reformok megvalósításával, a demokrácia fejlesztésével, a baloldali politikai erők egységének megteremtésével. Ráadásul a szocializmus *nemzeti* útjainak irányvonala áldozatul esnék egy homályos kozmopolitizmusnak, amelynek semmi köze a munkáserők európai szintű összefogásához, még kevésbé a proletárinternacionalizmushoz. A proletárinternacionalizmus figyelembe veszi és nem semmisíti meg a nemzeti öntudat tényezőjét. A szocializmus a termelőerők és a kultúra fejlesztésével elmélyíti a nemzeti érzést. Az egész szocialista táborban fokozódik az autonóm nemzeti tagolódás. Miért kellene tehát a tőkésországok munkásosztályának mint a nemzet általános érdekeinek kifejezésére és érvényesítésére képes, hegemon erőnek eldobnia a nemzeti zászlót és az anarchisták fekete lobogójával helyettesíteni? — veti fel a kérdést WALDECK ROCHET; majd LENIN-re hivatkozik, aki 4 évvel a forradalom győzelme után óvta népét a türelmetlenségtől és a kapkodástól: „Az igazi forradalmár számára a legnagyobb veszély — sőt talán az egyetlen veszély — a túlzott forradalmiság, amikor megfélemedezik arról, hogy milyen határok és körülmények között helyénvaló és eredményes a forradalmi módszerek alkalmazása. Az igazi forradalmárok legtöbbször akkor törték ki a nyakukat, amikor a „forradalmat” nagybetűvel kezdték írni és csaknem valami isteni tüneményné avatták; amikor kezdték elveszíteni a fejüket, és képteleneké váltak arra, hogy a legnagyobb hidegvérrel és teljesen józanul megfontolják, mérlegeljék, ellenőrizték, hogy mikor, milyen körülmények között, melyik területen kell forradalmi módon cselekedni, s mikor, milyen körülmények között, melyik területen kell áttérni a reformista cselekvésre.”¹⁵

A francia kommunisták között tovább folyik a vita a diákmegmozdulások tanulságairól, különösen ezek okairól és jellegéről. A *La Pensée* c. marxista folyóirat 1969. évi 143. számában MICHEL VERRER, LOUIS ALTHUSSER és ROGER GARAUDY cikkeiből kitűnik, hogy a Francia Kommunista Párt a valóság talaján állva felelősségteljesen, a munkásosztály érdekeit szem előtt tartva mérte fel az általános helyzetet. A kalandorságot elutasító álláspont okozhatott időleges zavarokat a fiatalok körében, akik kellő tapasztalat híján könnyűnek képzelték a forradalom útját. Az azóta eltelt hónapok bizonyították, hogy a kijózanodás megtörtént, és a kommunista diákmozgalom egyre több hívet szerez magának. A nyugat-európai diákmegmozdulások felhívták a figyelmet a kapitalizmus ellentmondásaira, ráirányították a figyelmet a kapitalista országok oktatásügyének számos gyenge pontjára, s különböző reformokat vívtak ki.

LUIGI LONGO, az Olasz Kommunista Párt főtitkára a diákmozgalmakat összefüggésbe hozta a kapitalista társadalom általános helyzetével és a baloldali erők összefogásának szükségességével. LENIN-re hivatkozva a munkásosztályhoz és annak pártjához való viszonyt tartja kulcskérdésnek. Elismeri, hogy a diákmozgalomnak szüksége van az önrendelkezésre; elismeri, hogy ez az autonómia magára öltheti azokat a formákat, amelyek a leginkább megfelelnek majd igé-

¹⁵ V. I. Lenin Művei. Bp. 1953. 33. kötet, 96.

nyeinek; de leszögezi, hogy a diákmozgalom nem szegülhet szembe a munkásmozgalommal és annak politikai szervezeteivel, hacsak nem akar a munkásmozgalom megbontásának eszközévé silányulni s így végső soron olyan eszközzé, amely a munkásmozgalomnak a kapitalista rendszerbe való integrációját segíti elő. A „lázadó” ifjúsággal kapcsolatban azt az alapvető kérdést kell tehát feltenni, hogy meg tudja-e valósítani nemcsak szavakban, hanem tettekben is *egyesülését a munkásosztállyal, a munkásmozgalommal?* Az Olasz Kommunista Párt 1969 elején előadta elképzeléseit az egyetemi reform fő irányvonalairól. A dokumentumot a „Rinascita” c. folyóirat 1969. évi 5. száma közölte. Ebben olvashatjuk többek között: „A reformért vívott küzdeleimnek nem lehetnek egyedüli szereplői az egyetemen belül levő újító erők (a diákmozgalom, a haladó oktatók), de szoros csatlakozást követel az ország tágabb körű mozgalmához, mindenekelőtt a *munkásosztályhoz*. Valójában csak annyiban lép túl az oktatási szektor határain és a reformista korlátokon, és csak akkor nem merül ki az észszerűsítés és a technikai értelemben vett hatékonyság követelésében, amikor és amennyiben a társadalom átalakításának általános követeléseire csatlakozva arra irányul, hogy csapást mérjen az iskola osztályjellegére, a társadalmi megkülönböztetésre, társadalmi és politikai konzerváló, valamint az oktatást és a szakképesítést, a kutatói tevékenységet alárendelten felhasználó funkciójára...”

A nyugati diákmegmozdulások számos elméletével találkozunk, többek közt például THEODOR ADORNO, JÜRGEN HABERMAS, JEAN PAUL SARTRE és más teoretikusok, köztük H. MARCUSE műveiben. A marxizmus—leninizmus elveti azt a hamis elméletet, amit a nyugati baloldali radikális elméletek, élén HEBBERT MARCUSE kaliforniai egyetemi tanár hangoztat — hogy *ma a fiatalok forradalma helyettesíti a proletárforradalmat*; de nem tagadja, hogy a diákifjúságra fontos szerep vár a jelenkor társadalmi harcaiban.

MARCUSE a „Die Gesellschaftslehre des sowjetischen Marxismus” (A szovjet marxizmus társadalomelmélete) c. könyvében a „szovjet marxizmus” megcáfolására használja fel új „kritikai” elméletét. Eközben LENINNÉL „radikálisabb” álláspontot foglal el az opportunizmussal szemben. Az opportunizmus gyökerét abban látja, hogy az imperializmus képes „integrálni” az *anyaország munkásosztályát*. MARCUSE szerint az a tény, hogy a nyugati szociáldemokrácia vezérei támogatták az imperialista kormányokat, nem az oportunista vezetők árulásának kifejeződése, hanem annak a következménye; hogy a munkásosztályt már jelentős mértékben integrálták a rendszerbe. Ez az integráció, valamint a nyugat-európai kommunistáknak a későbbi időszakban folytatott „reformista politikája” az oka MARCUSE szerint annak, hogy az Októberi Forradalom elszigetelt maradt. Ennek következménye volt — mondja MARCUSE — a szocializmus építésének elszigetelt, még elmaradt, a Szovjetunióban kialakult típusa, ami szükségessé tette az ösztönök elfojtásának és a „represszív hatalom” megteremtésének politikáját a tömegekkel szemben. Az ösztönök elfojtásával kapcsolatban a kultúrát emlegeti egy másik művében: „Triebstruktur und Gesellschaft” c. (Ösztönstruktúra és társadalom). „Kultúránk — írja MARCUSE — az ösztönök elfojtásának terméke az uralom viszonyai között.” Az uralmat, a szabadság hiányát és a kultúrát biológiailag, az ösztönökből kiindulva „magyarázza”. Az osztályok és az osztálytagozódás MARX által megfogalmazott elmélete szerint nem elég „mélyenszántó” az uralom, a szabadság és a kultúra megmagyarázásához. MARCUSE szerint a döntő társadalmi konfliktus megoldása ma nem lehetséges a termelési viszonyok szocialista forradalmasítása révén, hanem csakis úgy hajtható végre, ha forradalmasítjuk a kialakult „ösztönstruktúrát”. Ehhez

megvannak a szükséges anyagi eszközök — írja. „Az ösztönök elfojtása” jegyében felhalmozott termelőerők jelentős mértékben fölöslegessé teszik ezt az elfojtást. MARCUSE biológiai társadalomelmélete „ha — akkor” típusú premisszákon alapul, s elejétől kezdve nyitva hagyja azt a kérdést, hogy helyesek-e ezek a premisszák. További fejtegetései során „elfelejti”, hogy az általa feltételezett „ha”-k nem igazolódtak be. A marxizmus—leninizmus meggyőzően kimutatta, hogy a termelőerők fejlődésével a társadalomban kialakulnak a kizsákmányolásnak és a termelőeszközök magántulajdonának a viszonyai, végbemegy az osztályokra bomlás, létrejön az osztályharc és az állam.

Bár a diákság „lázádo” része MARCUSE koncepciójában megtalálta tiltakozásának elméleti megfogalmazását, egyre jobban érzi, hogy a demokratikus és humanista frázisok szöges ellentétben állnak a kapitalista valóság lényegével. Miközben kibontakozik a tudományos-technikai forradalom, s egyre intenzívebbé válik a két ellentétes társadalmi rendszer versenye, gyorsan növekszik az egyetemi és főiskolai hallgatók száma, de a diákok helyzete a tőkésországok tanintézeteiben nincs összhangban ezzel a növekedéssel. Sok fejlett tőkésországban szemmel láthatóvá válik az oktatási rendszer elmaradottsága. A diákok körében egyre fokozódik az elégedetlenség emiatt is, meg azért is, mert az állammonopolista kapitalizmus társadalmában egyre romlanak az általános élet-körülmények.

A kibontakozó diákmozgalom összetételét tekintve sokrétű, részvevői körében a legkülönbözőbb, olykor teljesen ellentétes nézetekkel találkozunk, s nem egyforma a részvevők érettségének foka sem. A diákmozgalmak egyik fő tanulsága, hogy lázadni nem elég. Ezt most már másfél évszázad forradalmi mozgalmának története bizonyította be. A szembenállás a munkásosztály szervezeteivel lehetetlenné teszi a demokratikus és forradalmi erők összefogását, s ezzel megkönynyíti a burzsoázia fellépését a diákmegmozdulások és minden haladó erő ellen.

RUDI DÜTSCHKE, a nyugat-berlini diákok egyik vezetője és ideológusa a politikai gazdaságtanban MARXRA, a permanens forradalom elméletében TROCKIJRA, a kultúrforradalmat illetően MAO CE-TUNGra, az ipari társadalom leleplezésében és az „új baloldal” felfedezésében MARCUSERa hivatkozva vázolja fel „A diákok lázadása vagy az új ellenzék” c. kötetben¹⁶ megjelent cikkében a nyugatnémet diákmozgalom helyzetét és célkitűzéseit.

Többek között ezeket írja: „A mi kultúrforradalmi, átmeneti korszakunk a forradalmi elmélet »klasszikus« értelmezése szerint előforradalmi korszak, amelyben személyek és csoportok még hisznek némely ábrándokban, absztrakt elképzelésekben és utópisztikus tervekben; egy olyan korszak, amelyben a forradalom és ellenforradalom közti, az új formát öltő uralkodó osztály és az autoritás ellenfeleinek és az elnyomottaknak a táborá között fennálló radikális ellentét még nem dőlt el konkrét és közvetlen módon. Ami Amerika számára már egyértelmű realitás, az bizonyos módosításokkal már a mi számunkra is nagy jelentőségű. Nem a józan megfontolások ideje van most itt, hanem önmagunk elkötelezésének ideje. Az értelmiségiek feladata az utca szervezőiével, a katonai szolgálatot megtagadókéval, a diggerekével azonos: a néppel és nem a népről beszélni.... Nekünk még nincs széles, folyamatos underground-irodalmunk, még hiányzik az értelmiség és a nép közti dialógus, amelyhez a nép valódi, vagyis közvetlen és történelmi érdekei szolgálnak szempontokat. Dezertálási kampány kezdetei már tapasztalhatók az amerikai megszálló hadseregben, nincs azonban szervezett dezertálási kampány a Bundeswehrben. Már van merszünk politikailag megtámadni az amerikai imperializmust, de még nincs meg bennünk a kellő akarat a saját uralkodó gépezetünkkel történő összecsapáshoz... Nincs már sok időnk. Vietnamban ránk is naponta lesújtanak, és ez nemcsak jellep, frázis. Ha Vietnamban az US-imperializmus meggyőzően bizonyítani tudja, hogy képes sikeresen leverni a nép forradalmi háborúját, akkor elkezdődik a Washingtontól Vlagyivosztokig terjedő autoritáson alapuló világ-

¹⁶ Rebellion der Studenten oder die neue Opposition. Hamburg, 1968.

uralom újabb, hosszú korszaka. Történelmileg a lehetőség nyitott. Elsősorban a mi akaratunktól függ, hogyan végződik majd a történelemnek ez a szakasza. Ha a Vietnami Felszabadítási Front-hoz nem csatlakozik egy amerikai, európai és ázsiai front, a vietnami forradalom éppúgy elbukik, mint előtte annyi más forradalom.”

Ha zavarosak is ezek a fejtegetések, mégis olyan társadalom válságára vetnek fényt, amely minden alkalmazkodási képessége és magas életszínvonala ellenére sem tudja megoldani a kizsákmányolt és kizsákmányoló, az elnyomott és elnyomó közti ellentéteket, s emiatt nem lehet eszményképe az eljövendő nemzedéknek.

A franciaországi diákmegmozdulások egyik vezére: DANIEL COHN-BENDIT is sietett összefoglalni az 1968. évi párizsi május—júniusi események történetét könyv formájában, amelynek ezt a címet adta — LENINT parafrázálva — : „A baloldaliság, a kommunizmus aggkori betegségének gyógyírja.”¹⁷ A szerző nem elégszik meg a krónikairó célkitűzéseivel, elméleti tételeit is kifejti — történelmi példákkal illusztrálva — az általános sztrájkokról mint a kapitalizmus megdöntésének egyik eszközéről, a munkástanácsokról és az öniszerveződésről, a vezető és a vezetett fogalmának eltörléséről a társadalomban és a forradalmi mozgalom szervezeteiben. Ezt írja: „Az elnyomás, mely létezik, és még erősebb lesz, mivel-hogy a forradalmi mozgalom növelni fogja beékelődését a társadalomba, az elnyomógépezetet kijátszó cselekvési formákat tesz szükségessé. Ha a betiltott szélsőbaloldali csoportok engedélyezését követeljük, és továbbra is harcolunk ennek eléréseért, csak azért tesszük, hogy aztán maga a forradalmi mozgalom siettesse felbomlásukat és felosztásukat.”

JEAN PAUL SARTRE az Espresso 1968. augusztus 25-i számában viszont így értékeli a francia diákmozgalom tevékenységét: „A fiatalok új csoportot hoztak létre, amelyben különböző irányzatok képviselői fogtak össze, köztük az Olasz Kommunista Pártot követő irányzat, a 'kínai irányzat' és a trockista csoport. A forradalmi szellemű kommunista fiatalok ebben a szervezetben bizonyos egységet alakítottak ki. Ők szervezték meg a legtöbb bizottságot a vietnami háború ellen... Vannak más, jelentős csoportok is, köztük a marxisták—leninisták. Sok marxista—leninista fiatal úgy határozott, hogy otthagyja az egyetemet, s gyárba megy dolgozni, mert úgy érzi, csak ily módon létesíthet igazi kapcsolatot a munkássággal, csak akkor beszélhet egyenlőként, ha ő maga is munkás. Valószínű, hogy a tízmillió dolgozó sztrájkja legalábbis részben az ilyen marxista—leninista diákok műve volt.”

1969 tavaszán Kanadában új, kéthavi folyóirat jelent meg „Kommunist Viewpoint” (Kommunista nézőpont) címmel, melynek első számában A. STENBERG tanulmányát olvashatjuk „A munkások és a diákok egysége”-ről. Ebben a szerző néhány olyan okot elemez, amely a korábbi időszakhoz képest változásokat idézett elő a jelenlegi diákmozgalomban. Két okot emel ki: 1. a közoktatási rendszernek a tudományos-technikai forradalom következtében megváltozott szerepét és azokat az ellentéteket, amelyek ezzel összefüggésben az állammonopolista kapitalizmusban felmerültek; 2. a diákok körében bekövetkezett minőségi és mennyiségi változásokat. A diákok körében keletkező és terjedő polgári és kispolgári illúziókat bírálva a szerző ezt írja: „Egészen nyilvánvaló, hogy az ilyen illúziók léte törvénytelen, s az volna meglepő, ha ezek az illúziók nem léteznének. Ami lényeges és döntő, hogy sok diák hamar megszabadul ezektől az illúzióktól, helyes és mélyreható következtetésekre jut a társadalomra és benne

¹⁷ Le gauchisme, remède à la maladie sénile du communisme. Paris, 1968.

a saját helyére vonatkozóan. Meg kell jegyezni, hogy a diákok egy kis, de növekvő része kezd áttérni a lényegében forradalmi, leninista álláspontra. A diákmozgalom vezetésében nem véletlenül jutottak jelentős erők arra a következtetésre, hogy a diákmozgalom jövője a munkásosztályhoz fűződő szoros és állandó kapcsolatok fejlődésétől függ.”

Azok a fiatal kommunisták, akik a tőkésországokban azt hangsúlyozzák, hogy országukban a majdani szocialista forradalom különbözni fog az oroszországi Októberi Forradalomtól, *szöveiséget találnak LENINben*. LENIN teljes mértékben egyetértene ma velük. Sőt, mi több, megelőzte őket. Már 1916 októberében foglalkozott azzal, hogy a kapitalizmus konkrét megjelenése a különböző országokban más és más, és hozzátette: „Minden nemzet eljut a szocializmushoz, ez elkerülhetetlen, de nem teljesen egyformán fognak eljutni; mindegyik sajátos vonást kölcsönöz majd a demokrácia ilyen vagy olyan válfajának, a társadalmi élet különféle területein végrehajtott szocialista átalakítások ilyen vagy olyan ütemének.”¹⁸

A lenini eszmék és LENIN művei feltartóztathatatlanul törnek előre, és jutnak be az emberek tudatába. Az UNESCO legfrissebb adatai szerint *LENIN művei* állnak az első helyen a lefordított művek sorában. Korántsem teljes adatok szerint 50 országban jelentek meg a világ 117 népének nyelvén. LENIN műveit fordították le először olyan nyelvekre, mint a marathi, maláj, pandzsábi, gudzszerát stb. Ma gyakorlatilag bármely nemzet és nemzetiség tagja olvashatja LENIN műveit saját anyanyelvén. Szakadatlanul gyarapszik a Leniniána — LENIN műveinek és a róla, halhatatlan tanításairól szóló írásoknak a gazdag tárháza. LENIN műveiből pl. 20 kötetes válogatás jelent meg Japánban és Svédországban; 6 kötetes — Angliában, Argentínában, Dániában, az Egyesült Államokban, Hollandiában, Norvégiában, Olaszországban; 4 kötetes — Izraelben, Kanadában, Mexikóban és Svájcban, 3 kötetes — Brazíliában, Franciaországban, 2 kötetes — Ausztriában, Belgiumban, Görögországban, Indiában. 1962-ben látott napvilágot Párizsban LOUIS ARAGON nagysikerű két kötetes könyve „Histoire parallèle URSS” címmel, melynek első kötete a Nagy Októberi Szocialista Forradalom történetét mondja el, s ennek kapcsán méltatja LENIN érdemeit. Ilyen és ehhez hasonló művet számosat sorolhatnánk fel. S ma már nemcsak a marxizmus—leninizmus klasszikusainak fordításáról és elterjesztéséről van szó, hanem a sajátos *marxista kutatás* gyors növekedéséről, a saját országuk jelenének és történelmének a marxizmus—leninizmus szellemében való tudományos feldolgozásáról.

A marxizmus—leninizmus vonzóereje egyre nagyobb lesz világszerte. A Szovjetunió — mely elsőként valósította meg a kulturális forradalom lenini programját — tapasztalatai valamennyi ország marxista pártjának közkincsévé váltak. Bebizonyosodott, hogy a kultúra csak a szocializmusban nyer reális lehetőséget humanista lényegének kibontakoztatására. A kultúra jövője, humanizáló szerepe pedig akkor valósul meg világszerte, ha részévé válik a mozgalomnak, amely az emberi életet akarja teljesebbé tenni.

¹⁸ Lenin Művei. Bp. 1951. 23. kötet, 66.

Магда Иллеш

ЛЕНИН, КУЛЬТУРНАЯ РЕВОЛЮЦИЯ И НАША ЭПОХА

Автор подробно излагает содержание ленинской культурной революции и в свете ее исследует цели и стремления студенческих движений, прошедших в западноевропейских странах, те цели и стремления, которые связывают с учением Маркса—Ленина. Особое внимание автор обращает на требования в области политики всеобщего обучения.

Magdalen Illés

LENIN, THE CULTURAL REVOLUTION AND OUR AGE

The author analyzes the content of Lenin's cultural revolution in full. Founded on the results of her analysis, she examines the aim and endeavours (especially the demands concerning educational policy) which quoted Marx and Lenin as authorities during the students' actions taken place in the countries of Western Europe.

AZ EMBERESZMÉNY PEDAGÓGIAI FUNKCIÓJÁRÓL

„Mi minden hiányzik az életéből ami egy átlagembernek is megadatik! Magán-élete szürkébb, mint a legszürkébb filiszteré . . . Öncsonkitás ez, aszkézis, a személyiség beszűkülése? . . . nem hiszem, hogy mások boldogabbak voltak. Hisz az életet nem annyira sokszínűsége teszi igazán gazdaggá, hanem a megvalósítható feladat . . .

(azonban) Ha a feladat emberfeletti, azt is jelenti, hogy embertelen; az ember nem arra hivatott, hogy egyetlen célnak áldozza minden pillanatát. De ha a feladat embertelen, a világ is az, mely ilyen feladatot állít . . .

Nem az egyszerűség Lenin lényege, hanem hogy felvillantott és megtestesített egy lehetőséget, amelyről a világ addig csak álmodott. A hazugság nélküli élet lehetőségét, a szerepjátszás kiküszöbölésének lehetőségét, az egyéniség torzulás nélküli kiteljesedésének lehetőségét . . .

A jövő társadalma, melyet Marx felvázolt, ezt a lehetőséget hivatott teljesíteni. Csakhogy ehhez soha nem látott jólét kell, örök béke, mindenfajta elnyomás megszűnése, a világ valamennyi népének összeolvadása . . .

S Leninnek mégis sikerült megvalósítania az elképzelt eszményt, mintegy jelezve, hogy az ideál nem megvalósíthatatlan utópia.

(De ez) . . . nemcsak rajta múlt: elsősorban a koron, mely nem kényszerítette szerepjátszásra. Mely éppúgy megtagadta a látszatot, mint Lenin.”

(Gyurkó László: Lenin, Október. Bp. 1967.)*

A fenti, LENINről szóló idézet némileg félrevezető lehet. Félrevezető, mert írásunk nem LENINnel vagy LENIN pedagógiai gondolataival foglalkozik. A hosszú idézetet mégsem az évforduló iránti tisztelet „parancsolta” e cikk elejére. GYURKÓ LÁSZLÓ Leninről írott sorai számunkra egyrészt lehetőséget jelentenek egy általunk igen lényegesnek tartott nevelésfilozófiai probléma exponálásához; másrészt — bizonyos értelemben — valóban a mottó funkcióját töltik be. Úgy véljük ugyanis, hogy a fenti sorokban tetten érhető a nevelésfilozófia — szűkebben a célelmélet — egyik, teoretikusan sem tisztázott problémája. Ugyanakkor e probléma megoldásának bizonyos lehetőségei is megfogalmazást nyernek.¹ Az elmondottakból már kiderült, hogy a jelen esetben arra figyelünk,

* Az idézetek a könyv 44., 47., 48. és 49. oldaláról származnak.

¹ A nevelésfilozófia fogalmát abban az értelemben használjuk, ahogy e fogalom tartalmát Pataki Ferenc még 1963-ban körvonalazta, azzal — az itt nem részletezhető — megjegyzéssel, hogy a magunk részéről mind a fogalom terjedelmét, mind a nevelésfilozófiával határos vagy azzal kapcsolatban levő tudományok körét szélesebben vonjuk meg. V. Ö. Pataki Ferenc: Személyiségelmélet és pedagógia a marxizmusban és a neotomizmusban. Magyar Filozófiai Szemle, 1963. 4. sz. 615—654.

amit az idézet *Lenin*ről szólva — közvetve és áttételesen —, az ideálról, az ideális emberről s némi fogalomcsúsztatást végrehajtva, a marxizmus emberessz-ményéről mond.²

Gyurkó László — a marxizmusnak a nagy történelmi személyiségekről vallott felfogását az adott feladat megoldásakor következetesen érvényesítve — *Lenint* mint egy meghatározott kor, történelmi szituáció ideális személyiségét rajzolja meg, tehát nem tértől és időtől elvonatkoztatva. Ugyanakkor a konkrét személyiség és a konkrét kor (történelmi szituáció) konkrét viszonyában láthatóvá válik mindaz, ami általános érvényű — ami ez esetben azt is jelenti, hogy általánossá teendő *Lenin* (a személyiség) és a kor (társadalom) viszonyában.

Az idézett sorok között azonban meghúzódik egy kérdés, amelyre tulajdonképpen — de inkább csak implicit módon — a szerző is választ keres. Tegyük most fel explicit formában e látszólag „naiv” és „tiszteletlen” kérdést, s próbáljunk válaszolni rá, mégpedig azzal a gondolati parabolával, amellyel *GYURKÓ LÁSZLÓ* és célelméletünk is válaszol e kérdésre (bár ez utóbbi nem *Lenin*nel kapcsolatban, hanem általában veti fel a kérdést).

A kérdés a következő:

Milyen értelemben és mennyiben ideál számunkra *Lenin*?

Az első következtetés szinte természetszerűleg adódik. A konkrét személyiség (mint életút), itt és most, nem ideál számunkra, amint a konkrét történelmi kor sem az. Nem ideál abban az értelemben, hogy nem elérendő, nem megvalósítandó. Az ideál alatt ugyanis nem érthetünk egyszerűen értéket, hanem mint megvalósítandó értéket kell számbavennünk — különben milyen funkciót tölthetne be az ideál? (Ebből viszont — és ez természetes — az is következik, hogy ez esetben nem a konkrét személyiség és történelmi szituáció értékességének, értékének kérdéséről van szó!) Nem ideál a kor, a személyiségfejlődés feltételeit tekintve, hiszen — amint *GYURKÓ LÁSZLÓ* fogalmazza — emberfeletti kívánt ahhoz, hogy a személyiség torzulás nélkül kifejlődhessen, s maga a konkrét életút, a személyiség fejlődési folyamata sem, mert emberfeletti erőfeszítésekben valósult meg. S ha „a feladat emberfeletti, azt is jelenti, hogy embertelen; az ember nem arra hivatott, hogy egyetlen célnak áldozza minden pillanatát. De ha a feladat embertelen, a világ is az, mely ilyen feladatot állít”.³

Általánosabban és enyhítve a sarkító példát a következőket mondhatnánk. Nem lehet ideálunk egy olyan társadalom, amely „hiányhelyzeteket” termel és tart fenn (legyen szó akár anyagi, akár jogi, akár kulturális vagy szellemi „hiányhelyzetekről”). S ezzel szoros összefüggésben, nem lehet ideálunk egy olyan személyiségfejlődési program, amely e „hiányhelyzetekben” valósul meg, s amely — ha pozitív, értékes irányú — óhatatlanul „emberfeletti” erőfeszítésekben valósulhat csak meg.⁴ Ezek szerint nem ideálunk *LENIN*?

² Tisztában vagyunk azzal, hogy az említett fogalmak (ideál, ideális ember, emberesszmény) nem azonos terjedelműek és tartalmúak. (Erre a későbbiekben ki is térünk). A probléma exponálásakor azonban elvonatkoztatunk a különbözőségektől.

³ *Gyurkó* i. m. 47.

⁴ Az „élet nagy hiányhelyzeteinek” felszámolását a személyiségfejlődés vonatkozásában mint új problémákat jelentő kérdést veti fel *B. Suchodolski* a „*Polityka*” 1969. október 25-i számában. Bár az „élet nagy hiányhelyzeteinek” felszámolásából adódó problémák felvetését érdekesnek tartjuk, véleményünk szerint a „tervezhető jövőn” belül reális tartalma e probléma felvetésnek csak akkor van, ha — amint ezt *B. Suchodolski* teszi — az „élet nagy hiányhelyzeteit” megengedhetetlenül csak az anyagi szükségletek szintjén keressük. *B. Suchodolski* ez esetben is (amint a civilizáció fejlődését illetően általában) mint „jövönket” interpretálja a „fogyasztói” társadalom által felvetett problémát. (Mi ösztönözheti az embert ha „mindene” megvan?)

Természetesen az! Ideál, LENIN személyisége és a történelmi szituáció (hiszen a kettő elválaszthatatlan) annyiban, amennyiben „kettőjük” viszonyában megtestesült, formát kapott egy általunk ideálisnak, megvalósítandónak elismert *viszony* — a személyiség és a társadalom olyan egysége, amely egységben a társadalom érdeke az egyén legszemélyesebb érdekévé válik. Annyiban tehát, amennyiben a konkrét megvalósulásban jelen van egy a *jövőt jelentő viszony*, amely más konkrét módon, de még mint *megvalósítandó* áll előttünk. *Ideál tehát e viszony, a történelmi szituáció és a személyiség általánosítható és általánossá teendő lényege, de e viszony kialakulását nem emberfeletti teljesítményhez és embertelen követelményekhez kívánjuk kötni. Ellenkezőleg!*

„Ideánk”: e viszonyt — a „hiányhelyzeteket” kiküszöbölve — mint természetes egyén és társadalom kapcsolatot megteremteni és ekképpen általánossá tenni. Másképpen fogalmazva: olyan viszonyokat létrehozni, amelyben — MARX szavaival élve — minden „egyén szabad fejlődése az összesség szabad fejlődésének előfeltétele”.⁵ Olyan viszonyokat tehát, amelyek lehetővé teszik az egyén *mindenoldalú harmonikus* kibontakozását oly módon, hogy ez szervesen és objektíve a közösség, a társadalom közvetlen érdekeként jelenik meg, illetve megy végbe. S a kommunizmus, a „jövő társadalma, melyet MARX felvázolt, ezt a lehetőséget hivatott teljesíteni”.⁶

A válasz és a válasz alapját képező gondolati parabola kétségtelenül marxista és már-már evidens jellegű.

Hol és miben rejlik akkor az általunk „ígért” probléma? Az utolsóként idézett mondatban. Csak a szórendet kell megváltoztatni és folytatni az idézetet. Ez esetben ugyanis világossá válik, hogy „*ezt a lehetőséget a jövő társadalma (a kommunizmus) hivatott teljesíteni*” és az is, hogy ehhez — MARX szerint is! — „soha nem látott jólét kell, örök béke, mindenfajta elnyomás megszűnése, a világ valamennyi népének összeolvadása”.⁷

És addig...

S tulajdonképpen ez a rövid „kis” kérdés, melyet exponálni kívántunk. Ez az a kérdés, melyre — véleményünk szerint — nevelésfilozófiánk, pontosabban: célelméletünk nem ad kielégítő, teoretikusan kidolgozott választ. Sőt, azt a vélelményt is megkockáztatnánk, hogy legalábbis egyértelműen és világosan *elméleti szinten* fel sem vet. Pedig e kérdés mögött a történelmi társadalmi fejlődésben rejlő s így elméletileg sem megkerülhető, valóságos és lényegi probléma húzódik meg. Ez a bizonyos „addig” ugyanis nem néhány évet, hanem egy hosszú — ma még csak jóslatokkal lehatárolható — történelmi időszakot jelent. S e történelmi időszak, melynek feltehetően, még a szocializmust építő országok is nagyon az elején járnak, a kapitalista társadalomból — egyes esetekben még „távolabbról” — a MARX által felvázolt kommunista társadalomba való *átmenet* időszaka, melynek a felépült, kiteljesedett szocializmus társadalma, illetve ennek időszaka is csak részét képezi. *A nevelés teleológiája számára e történelmi időszak létezéséből adódó problémákat csak elfedi és nem megoldja nevelésfilozófiánknak, célelméletünknek a „partikuláris” egyéntől (a kapitalista társadalomtól) a mindenoldalú, harmonikusan fejlett „totális” egyénhez (a kommunista társadalomhoz) átívelő gondolati parabolája.*

Fogalmazzunk most már konkrétan.

⁵ Marx—Engels Művei. Bp. 1959. 4. köt. 460.

⁶ Gyurkó i. m. 48.

⁷ Uo.

Elméletileg helyesnek tekinthető-e az a felfogás, amely a jelenleg folyó nevelés célját, a mindenoldalúan és harmonikusan fejlett embertípus kialakításában látja? Csupán paradoxon-e egy „quazi-fejlett” gazdasági struktúra talaján⁸ és tegyük hozzá egy „quazi-fejlett” oktatási-nevelési rendszer keretében⁹ a kommunizmus társadalmának jellemző embertípusát mint nevelésünk célját megjelölni? Pontosabban fogalmazva: társadalmunk reális, valóságos adottságai és perspektivikus (de nem a futurologia, esetleg a jóslatok körébe tartozó) lehetőségei, tehát a reális fejlődési tendenciák talaján maradván helyes-e az a „hivatalos” célkitűzés, amely többek közt a *Nevelési tervben* helyet kapott és amely a jelenleg folyó konkrét nevelési tevékenység célját a szocialista társadalom „mindenoldalúan és harmonikusan fejlett” polgárának kialakításában, „termelésében” jelöli meg?¹⁰

Előlegezve az alábbiakban bizonyítani kívánt véleményünket, azonnal válaszolnánk is az általunk feltett kérdésre. Véleményünk szerint azok az *ellentmondások*, amelyek lehetőségeink és nevelési célunk között feszülnek, nem látszólagos és nem is a „van” és a cél között feszülő dialektikus és szükségszerű *ellentmondások*, hanem *elméleti, metodológiai fogalmi differenciálatlanság* — végső soron elméleti tévedés — következtében kialakult és így teoretikusan is hibás célkitűzés következményei. Ugyanakkor — s ezt igen fontos már most is hangsúlyozni — ez az általunk elméletileg helytelennek tartott célkitűzés komoly veszélyeket rejt magában.

Ha arra a kérdésre kívánunk válaszolni, hogy *miért* tartjuk elméletileg tévesnek azt a felfogást, mely szerint a jelen időszak nevelési tevékenységének célja a „mindenoldalúan és harmonikusan fejlett ember”, röviden a következőket válaszolhatjuk:

Hibás ez az elképzelés, egyrészt mert az *embereszmény és a nevelési cél* differenciálatlan kezelésén, végső soron *azonosításán* alapszik; másrészt, mert a jelen

⁸ Vö. Jánossy Ferenc: *Gazdaságunk mai ellentmondásainak eredete és felszámolásának útja. Közgazdasági Szemle*, 1968. 7—8. sz. 806—829. és *Beszélgetés Jánossy Ferenc*cel. Varga Domokos interjúja. Valóság, 1969. 5. sz. 48—56. Jánossy Ferenc ez utóbbi írásban a következőképpen határozza meg a „quazi-fejlett” állapot lényegét: „Bizonyos közismert és gyakran alkalmazott paraméterek alapján hazánkat valóban fejlettnak tekintjük. Éppen ezért nevezem ezt a *fejlettnak tűnő struktúrát* „quasi-fejlettnak”, mert megtévesztésig hasonlít a valóban fejlett országok struktúrájához. Mint ahogyan egy selejtet gyártó, csupán jelentős szubvencióval fenntartható gyár ugyanolyan impozánsnak tűnhet mint egy korszerű, rentabilisan működő üzem.” (i. h. 55. o.)

⁹ Oktatási rendszerünk egyik alapvető jellemzője, hogy bizonyos paraméterek alapján valóban fejlett. De amint gazdasági struktúránkat illetően a részletesebb elemzés feltárja, hogy a termelésünkre nem jellemző a jó minőségű munka, ugyanígy e területen is minden részletesebb elemzés a „quasi-fejlettség” ezen egyik alapvető jellemzőjére derít fényt. Ennyiben mindenképpen analógnak érezzük gazdasági és oktatásügyi helyzetünket. Annál is inkább, mivel a statisztikai vagy általában kvantitatív jellegű összehasonlító vizsgálatok *önmagukban* az oktatásügyi területén sem elegendőek a fejlettségi szint megállapításához. Úgy véljük, hogy általában is megszívlelendő az a megjegyzés, amelyet Jóború Magda tesz az V. Nevelésügyi kongresszus téziseinek egyik állításával kapcsolatban, amikor is kétségbe vonva, „hogy népgazdaságunknak iskolázott és szakképzett munkaerővel való ellátása számos, Magyarországgal azonos fejlettségű országnál magasabb színvonalú”, annak a meggyőződésének ad hangot, hogy „ilyen és ehhez hasonló kérdések gondos tanulmányozása nélkül az összehasonlító statisztikai adatok keveset mondanak”. Jóború Magda: A tézisek első témájához és a pedagógushivatáshoz. *Pedagógiai Szemle*, 1969. 11. sz. 1010., 1011.

¹⁰ Itt és tanulmányunkban mindvégig, eltekintünk a *nevelési cél* intézményekre, életkorokra stb. történő konkretizálásának kérdésétől. E vonatkozásban teljes egészében egyetértünk Pataki Ferenc felfogásával. (V. ö. Makarenko élete és pedagógiája. Bp. 1966. 237—271.) Bennünket a jelen esetben azonban az érdekel, hogy a társadalmi (általános) nevelési cél, amelyet konkretizálunk, helyes-e, adekvát-e társadalmi lehetőségeinkkel.

nevelési cél helyére az érett, fejlett kommunista társadalom jellemző ember-típusának eszményét helyettesíti be, és ezzel megengedhetetlenül *elszakítja egymástól a marxizmus társadalom- és embereszményét*. S ennek következtében *objektíve* egy elvont humanizmus, a MARX által oly erőteljesen bírált moralista, „igazi szocializmus” humanizmusának irányába tolódik el célelméleti koncepciónk. Meggyőződésünk, hogy MARX ezzel kapcsolatos kritikájának és pozitív megfogalmazásainak lényege a társadalom fejlődésének azon szakaszára, hosszú történelmi időszakára is érvényes, amelyet szocializmusnak nevezünk. Márpedig — s ez meggyőződésünk — ha *ma a kommunista társadalom viszonyaihoz kötött „emberi természet”* kialakítását kívánjuk nevelési tevékenységünkötől, akkor végső soron úgy járunk, mint „Sancho . . . (aki) azt képzei, hogy az emberek eddig mindig *valamilyen fogalmat alkottak maguknak az emberről, és azután annyira szabadították fel magukat, amennyire szükséges volt ahhoz, hogy ezt a fogalmat magukban megvalósítsák* . . . (holott) A *valóságban természetesen úgy folyt le a dolog, hogy az emberek mindig annyira szabadították fel magukat, amennyire azt . . . a létező termelő erők nekik előírták és megengedték*”.¹¹ (A „végső soron” itt természetesen több értelemben is igaz. Hiszen *minőségi különbség is van a két nézet között, amennyiben az a felfogás, amellyel itt vitázunk, nem idealista, mert a társadalmi fejlődés objektív törvényeire támaszkodik. De idealisztikussá, utópistává válik, mivel nem vesz tudomást, vagy legalábbis zárójelbe teszi a társadalmi fejlődés egy hosszú időszakát, és ez is egyik fontos jellemzője az elvont humanizmusnak, az utópikus, avagy „humanista szocializmus” elképzeléseinek.)*

Az „embereszmény” kategóriájának marxista felfogásáról

Ahhoz, hogy megkísérélhessük röviden összefoglalni az embereszmény marxista felfogásának lényegét, bizonyos fogalmakat el kell határolnunk egymástól.

Először is azt kell leszögeznünk, hogy az embereszmény fogalma nem azonos sem az ideális ember (az eszményi ember), sem az emberkép (az emberfelfogás), sem pedig az embertípus fogalmával.

Az *emberkép* egy adott történelmi korszak, embercsoport, közösség nézeteinek (racionális vagy irracionális és emocionális) is színezett, esetleg előítéletektől terhes) az emberre vonatkozó része.¹² Ez kifejezést nyerhet a köznapi tudat szintjén, művészeti alkotásokban, jogi és erkölcsi normák ideológikus igazolásában, de tudományos igénnyel is. Csupán árnyalati különbség, de ez utóbbi, tehát a tudományos igénnyel megfogalmazott emberkép vonatkozásában általában az *emberfelfogás*, emberkonceptió fogalma használatos.

Az „*eszményi vagy ideális ember*” viszont egyes kiemelkedő személyiségek jelölésére használt fogalom.¹³ A fogalom bizonyos jegyeit tekintve akkor közeledik az embereszmény fogalmához, ha az ideális személyiség *eszményképként* — bizonyos értékrendszer talaján — ideális normává, *ideállá* válik vagy az egyes egyén, vagy bizonyos közösségek számára. Az eszménykép ugyanis ez esetben egy konkrét, lehetséges megtestesülése az embereszményben megrajzolt és tipikusan megvalósítandónak elismert vonásoknak. Az eszménykép jelentősége e tekintetben éppen abban van, hogy — mintegy előzetesen, — igazolja az adott embereszmény lehetséges jellegét.¹⁴ Az *embereszmény és az ideális ember (vagy az eszménykép) fogalmai azonban a polgári humanizmus nézeteiben nem differenciálódnak el élesen, mivel az embereszmény individuális jellege következtében maga az ideál tölti be az embereszmény funkcióját*.

¹¹ Marx—Engels Művei. Bp. 1960. 3. kötet, 425—426. (Saját kiemelésünk).

¹² Vö. H. Hiebsch — M. Vorwerg: Bevezetés a marxista szociálpszichológiába. Bp. 1967. 34—40.

¹³ Vö. Etikai kislexikon (Szerk. O. G. Drobnyickij és Sz. Kon.) Bp. 1967. „Eszmény” címszó 91. o.

¹⁴ Ennyiben és csakis ennyiben volt jogosult részünkről is az ideál és az embereszmény azonosítása, melyet a probléma exponálásakor tudatosan vállaltunk.

Az *embereszmény fogalma* a társadalmi-történelmi értelemben vett (tehát nem karakterológiai) *embertípus* fogalmához áll közel. A különbség elsősorban abban van, hogy az embertípus fogalmában összegezzük, *leírjuk* egy történelmi korszak vagy a jelen kor embereinek általánosítható, jellegzetes jegyeit (pl. reneszánsz ember), az *embereszmény fogalmában viszont egy jövőendő embertípus, jövőbeni tipikus, jellegzetes jegyeit összegezzük.* (Nem a jelenben létező emberek eszményített képéről van szó!)

Az *embereszmény fogalmának jellegzetes jegyei*: 1. a jövőre vonatkozó, normatív funkciójú érték kategória, 2. nem egyes személyekre vonatkozik, hanem egy jövőbeni közösség, társadalom embertípusának jellemzőit összegezi (természetesen meghatározott struktúrában); 3. mint a jövőnek, úgy a jövő embertípusának sincs abszolút tartalma, nincs végső abszolút embereszmény (tehát mindig egy meghatározott korszakra vonatkozik).¹⁵

Az *embereszmény marxista felfogása elvileg* különbözik az ember elvont, örök, változatlan lényegéből kiinduló polgári humanista, utópikus szocialista, egzisztencialista és vallásos embereszmény felfogásoktól.

Joggal állapítja meg B. SUCHODOLSKI, hogy a „pedagógiai gondolat története (nem más mint) az ember lényegének és létezésének fogalmai között végbemenő küzdelmeknek a képe”.¹⁶ A polgári pedagógiai elméletek az emberi „lényeg” és az emberi „létezés” feloldhatatlan antinómiája között hányódnak. Az elvont — különböző filozófiai nézetekhez kapcsolódó — *individualista*, *idealista* módon felfogott, végső soron örök emberi „lényeg” manifestálására, kibontakoztatására, illetve az ezzel oly ellentétes társadalmi igények kielégítésére irányuló törekvések hozzák létre a „lényeg”, illetve az „alkalmazkodás” pedagógiáját. A két igény összekapcsolására való képtelenség az elméletben csak tükröződése a polgári társadalom valóságának. E dilemmát korunk nagy polgári pedagógiai irányzatai közül a *pragmatista* pedagógia az alkalmazkodás (a hasznossági elv), az *egzisztencialista* pedagógia és legalábbis célelméletét tekintve a *neotomista* pedagógia pedig az emberi lényeg (formális humanitárius elv) javára dönti el.¹⁷

Csakhogy — amint B. SUCHODOLSKI írja — a „pedagógiai gondolat eltéved, mikor a létezés pedagógiáját választja, amikor a lényeg pedagógiáját választja, és amikor a történelmi feltételek és a fennálló társadalmak alapján megkísérli összekapcsolni a két elvet”.¹⁸

A marxista nevelésfilozófia *nem* a két alternatíva, illetve célkitűzés (az emberi lényegből kiinduló *elvont humanisztikus* és az emberi létezésből kiinduló végső soron *utilitárius*) kompromisszumára, még csak nem is valamiféle „dialektikus”

¹⁵ Vö. Farkas Endre: Szabadság és egyéniség. Bp. 1968. 234—237.

¹⁶ B. Suchodolski: La pédagogie et les grands courants philosophiques. Paris, 1960. 81.

¹⁷ Nincs mód arra, hogy akár csak nagy vonalakban is érintsük a legjelentősebb polgári pedagógiai irányzatoknak az embereszménnyel kapcsolatos állásfoglalásait. Csupán utalunk azokra a munkákra, amelyek viszonylag részletesen foglalkoznak e kérdésekkel, és amelyekre magunk is támaszkodtunk e nézetek vizsgálatánál: Foundations of Education (Ed. G. F. Kneller) New York and London, 1963.; T. F. Jarkina: Egzisztencializmus és a nyugatnémet pedagógia. (Ford. OPK. Dok.); W. Kaminski—J. Kuczynski—H. Rudkowski: A polgári lélektani pedagógiáról. (Ford. OPK. Dok.); A. M. Karinszkij: Egzisztencializmus vagy naturalizmus? (Ford. OPK. Dok.); G. F. Kneller: Educational Anthropology: An introduction. New York, London, Sydney, 1965; Kozma Tamás: A pragmatikus pedagógia bírálata az Egyesült Államokban. Tanulmányok a neveléstudományok köréből 1967. Bp. 1968. 323—350.; Pataki Ferenc: Személyiségelmélet és pedagógia a marxizmusban és a neotomizmusban. Magyar Filozófiai Szemle, 1963. 4. sz. és B. Suchodolski már idézett munkája.

¹⁸ B. Suchodolski i. m.

kapcsolatának megteremtésére törekszik. *Magát a kérdésfeltevést utasítja el, haladja meg.*

Az embereszmény vonatkozásában a *meghaladás forrását* a marxista társadalom és emberfelfogásban kell keresnünk.

Anélkül, hogy részletekbe bocsátkoznánk, csak a témánk szempontjából leglényegesebb alapelvekre utalunk.

A marxista felfogás differencia specifikája az ember és a társadalom elvont lényegének elutasítása, az *emberi természet és a társadalom szerves egységének feltárása*.

Ez a „szerves egység” mind filogenetikai, mind ontológiai értelemben: az „ember”-re mint nemre és az „ember”-re mint személyiségre vonatkoztatva egyaránt alaptétele a marxista felfogásnak. Joggal hangsúlyozza tehát LICK JÓZSEF — ADAM SCHAFF felfogását bírálva —, hogy a marxizmusban „az egyén és társadalom egyáltalán nem különülnek el egymástól, hanem szoros egységet alkotnak . . ., csakis a másikkal való egységben, a másikra való vonatkozásban létezik mindkettő”.¹⁹ Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az *ember problémája* (akár a személyiségelmélet, akár az emberfelfogás szintjén vizsgáljuk a kérdést) a marxizmus számára *elsősorban társadalmi probléma*. A kettő szubsztanciális egységének hangsúlyozása mellett (amely egység történelmileg változó tartalommal és formában létezik) ugyanis ki kell emelnünk a meghatározót, s e „dialektikus viszonyban a társadalom a meghatározó”.²⁰ Az is nyilvánvaló azonban, hogy e „szerves egység” és ezen belül a társadalom meghatározó szerepe mást és mást jelent az emberfelfogás és a személyiségelmélet szintjén. Nem kívánunk részletesen kitérni azokra a vitákra, amelyek a két szint (egyén, ill. személyiség és az ember mint „nem”) differenciálatlan kezelésével kapcsolatban alakultak ki és folytak, ill. folynak még ma is.²¹ Mint ahogy azt sem tartjuk feladatunknak, hogy valamiféle újabb interpretációra tegyünk kísérletet, akár az „ember”, akár a „személyiség” koncepciót illetően. Vitathatatlan és marxista állásponttól nem is vitatott tény, hogy Marx felfogásában az „*emberi lényeg*” *absztrakciója* nem az egyes egyénekben, minden egyes emberben egyaránt meglevő, változatlan alapvető vonások összességét jelöli (bár ilyenek létezését MARX nem tagadta!), hanem *strukturális értelemben — társadalmiságát; genetikus-dinamikus értelemben — e társadalmiság változását, tehát történetiségét*.²² Az sem kétséges, hogy az egyén, a *személyiség* vonatkozásában — a filozófiai személyiségelmélet szintjén — a *lényeg*et ismét a társadalmilag meghatározott személyiség „rendszer” és személyiség struktúra története képviseli.²³

„Az „*embereszmény*” fogalma marxista értelmezésének közvetlen forrását azonban az „*emberi természet*” *marxi fogalmában kell keresnünk*. Marxnál ugyanis az „*emberi természet*” és az „*emberi lényeg*” két, világosan elkülöníthető tartalommal és funkcióval rendelkező fogalom. Az „*emberi természet*” közbülső kategória az „*ember*” és a „*személyiség*” kategóriájához viszonyítva. Azokat a *minőségeket* fejezi ki, amelyekben történelmileg változó formában és tartalommal végbemegy az emberiség fejlődése. Tehát meghatározott történelmi korok embereinek tipikus, jellegzetes és jellemző szükségleteit és e szükségletek kielégítésének módját, képességeit, érdekeit kifejező fogalomról van szó. Ennek megfelelően fogalom-szinonimként fogható fel az előbbieken körülhatárolt „*ember-típus*” fogalmával. Ebben az értelemben írja MARX „*A filozófia nyomorúsága*”

¹⁹ Lick József: Előszó A. Schaff: Marxizmus és egyén c. könyvéhez. Bp., 1968. 20.

²⁰ Lick József: Személyiség és filozófia. Kossuth, Bp. 1969. 9. (Saját kiemelésünk).

²¹ Lásd ezzel kapcsolatban a társadalmi „praxis” értelmezése körül kialakult vitát, amelynek egyik központi problémája (az emberi tevékenység determináló és determinált jellegének kérdése) elválaszthatatlanul összefonódott az „ember” (mint „nem”) és az egyén (személyiség) társadalmi-történelmi meghatározottságának problémájával.

²² Vö. Farkas Endre: Szabadság és egyéniség. Bp., 1968. 146—156. „Marx számára az „*emberi lényeg*” épp az emberiség össz-társadalmi fejlődésfolyamatának „*lényegében*”, belső egységében rejlik”. (Márkus György: Marxizmus és „antropológia”. Bp. 1966. 58.)

²³ Vö. Lick József i. m. „Az individuális társadalmi viszony”, „A személyiség dinamikus jellege” és „A személyiség struktúrája” c. fejezetekkel.

második fejezetében, hogy „... az egész emberi történelem nem egyéb, mint az emberi természet állandó átváltozása”.²⁴

Az „emberi természet” MARX felfogásában tehát elválaszthatatlan az adott társadalom „természetétől”. Ebből azonban az is következik, hogy bár teljes egészében helytálló az a megállapítás, mely szerint a „társadalom története valójában az embereknek, tevékenységüknek és a tevékenység termékeinek története”,²⁵ s így a történelem valójában az „ember” hominizációjának és humanizációjának története — *önmagában* ez az álláspont még sem fejezi ki a marxizmus társadalom- és emberfelfogásának lényegét, mivel ezen „erőfeszítéseink, tetteink a munkaeszközökben, a társadalmi intézményekben, normákban és hagyományokban objektiválódnak”²⁶, s így egy adott korszak számára meghatározott adottságokat és feltételeket, tehát a további tevékenység számára lehetőségeket, de korlátokat is jelentenek.

Ezen utóbbi „mozzanat” figyelmen kívül hagyása, negligálása a szocialista-kommunista társadalom viszonyai között sem tekinthető marxista módszernek, s „humanizmusunkat” óhatatlanul elvonttá, a valóságtól elszakadó morálizálássá változtatja.

A marxizmusnak az „emberi természetről” vallott felfogásából már szükségszerűen következik, hogy elveti azt az elképzelést, mely az ember elvont fogalmából dedukálja, vetíti előre az embereszményt, s amely elképzelés — jelenjen meg akár a marxista frazeológia köntösében is — azt a hallgatólagos premisszát is magában foglalja, hogy ez az „embereszmény” valahol, valamilyen módon már ma latenset benne van minden emberben, csupán még a társadalom nem engedi, hogy manifesztálódjon. A marxizmus számára nemcsak a múlt, hanem a jövőre vonatkoztatva is igaz az „emberi természet” és a társadalom szerves egységének tétele. Márpedig ez azt jelenti, hogy az „új emberi természet új viszonyok, új közösségi struktúra nélkül nem alakulhat ki”.²⁷ (Nyilvánvaló, hogy itt kölcsönhatásról van szó, s a tétel fordítva is igaz. Azonban az sem kétséges, hogy kölcsönhatásban a determinánsok nem cserélnek „helyet”).

A marxizmus azzal, hogy elveti az embereszmény történelmietlen és legtöbb esetben transzcendens lényegből vagy a konstans biológikumból történő levezetését, *elveti az embereszmény individuális jellegét is.*

Az embereszmény jövőbeni hordozója ugyanis nem az egyes jövőbeni személyiség, hanem a kor személyiségtípusa. Tartalmát nem az egyes emberre vonatkozó pszichés képességek, tulajdonságok gyűjteménye adja, hanem ezek tartalmát jelöli, amely azonban igen eltérően fejlett képességekben nyilvánulhat meg az egyes jövőbeni személyiségben mind extenzitását, mind intenzitását illetően. Ha nem így lenne, az embereszmény egyúttal uniformizálást is jelentene. Az individuális jellegű embereszmény tehát paradox módon az individualizálást szünteti meg, hiszen ha az egyénre alkotott eszményt minden egyén realizálná, minden egyén azonosá kellene, hogy váljon.

²⁴ Marx—Engels Művei. Bp. 1959. 4. kötet, 152. Az „emberi természet” fogalmát viszonylag részletesen elemzi *Farkas Endre* i. m. 156—157. Az „embertípus” fogalmának itt vázolt tartalmát több marxista szerző a „személyiség típus” terminológiával fejezi ki. A „személyiség típus” ezen történelmi-társadalmi tartalmakat kifejező fogalma nem azonos a „személyiség típus” pszichológiai-karakterológiai fogalmával. Az egyes történelmi korszakok „személyiség típusának” vizsgálatát lásd *I. Sz. Kon: Az Én a társadalomban*. Bp. 1969. 148—224.

²⁵ *I. Sz. Kon: Az én a társadalomban*. Bp. 1969. 227.

²⁶ Uo.

²⁷ *Farkas* i. m. 241—242.

Az embereszmény individuális jellegű értelmezése az a hallgatólagos premisz-sza, amelynek talajáról kiindulva megfogalmazódnak azok az általában tendenciózus vádak, amelyek a szocialista pedagógia „személyiség ellenes”, „uniformizáló” jellegéről beszélnek. De, s ez számunkra sokkal problematikusabb, *pedagógiánkban is él egy olyan elképzelés, amely az „embereszményt” az egyes személyiségre vonatkozó elmélet talajáról közelíti meg, s így szükségszerűen bizonyos kialakítandó képességek felsorolásává, leltárává válik a nevelési eszmény.*²⁸

A marxizmus, hasonlóan a polgári filozófiákhoz és nevelésfilozófiákhoz, az embereszményt *értékkategóriaként* kezeli. Ez azonban csak olyan formai azonosság, mint az, hogy a marxizmusnak is van embereszménye. Az *érték* a marxizmusban ugyanis objektív társadalmi jelenség, szemben az idealista értékfilozófiákkal, ahol az érték a tudományos gondolkodáson kívül eső, tudományosan nem vizsgálható „értékvilág” jelensége.²⁹ Az embereszmény a marxizmusban *társadalmi* (gazdasági, szociális és etikai), a valóságos társadalmi struktúrából, a társadalmi fejlődés tendenciáiból, egy közösség *érdekeiből* feltárt értékeket hordoz magában. Ebben az értelemben vezeti le LENIN is az erkölcsi értéket „a kommunizmus megszilárdításáért és betetőzéséért folytatott harc” *érdekeiből*.³⁰ (Helytelen lenne azonban, ha az embereszmény tartalmát a közvetlenül és pusztán a politikai érdekekből vagy a gazdasági érdekekből származtatnánk. Joggal veti el az első megoldást mint pedagógiai utilitarizmust PATAKI FERENC a nevelési cél vonatkozásában is,³¹ de úgy véljük, napjainkban sokkal nagyobb veszélyt jelent az a tendencia, amely az embereszmény értéktartalmát a gazdasági érdekekből kívánja közvetlenül levezetni. A „közvetlenül” ez esetben nem mindig azt jelenti, hogy nem perspektivikusan, hanem azt a végső fokon technicista szemléletet, amely *csak* azt a kérdésfeltevést ismeri, hogy *mit kíván a technikai—tudományos forradalom a neveléstől*).

Úgy véljük, az elmondottakból már az is kitűnt, hogy felfogásunk szerint az *embereszmény marxista értelmezésének lényege: az „emberi természet”-re vonatkozó marxi tanítás következetes érvényesítése a jövőre, az elkövetkezendő történelemre.*

Mennyiben jelenti ez az emberi „lényegből”, ill. az emberi „létezésből” kiinduló hamis alternatívák meghaladását? Annnyiban, hogy az ily módon felfogott eszmény nem tűzi ki „normaként” az emberi természetnek a társadalomhoz (a „lényegnek” a „létezéshez”), sem a társadalomnak az „emberi természethez” (a „létezésnek” a „lényeghez”) történő „idomítását”.

A *normát* a kettő viszonyának, az „emberi természet” és a „társadalmi természet” *egységének egy magasabbrendű típusa képviseli, jelenti.* Ennek érdekében olyan viszonyokat „kíván”, amelyekben az „emberi természet” társadalmivá válhat és ezen keresztül a társadalmi „emberi természeté”. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy egyoldalúnak kell tekintenünk azt az elképzelést, amely abban látja a két alternatíva meghaladását, hogy a „társadalmat is mint az egyéni fejlődés eszközét” kell tekinteni.³² Az embereszmény marxista felfogásából

²⁸ Teljesen egyetértünk e tekintetben is Gáspár László felfogásával, aki hangsúlyozza az ily módon kialakított „cél” helytelenségét. (Gáspár László: A társadalmi gyakorlatra való általános előkészítés követelménye és a kommunista nevelés alapvető feladatainak, összetevőinek értelmezése. Tézisek. Kézirat.)

²⁹ Vö. O. G. Drobnyickij: Mir ozsivsih predmetov. Moszkva, 1967.

³⁰ Lenin: Az ifjúsági szövetségek feladatai. V. I. Lenin művei. Bp. 1951. 31. kötet, 298.

³¹ Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája. Bp. 1966. 242.

³² Ez a felfogás jelentkezik B. Suchodolski már idézett munkájában is, de teljes és világos kifejtését Adám Schaff, Karel Kosík, M. Markovics, L. Kolakowski írásaiban találhatjuk meg. Lásd ezzel kapcsolatban Ripp Géza: Tudományos szocializmus vagy „humanista szocializmus”

ugyanis nem egyszerűen ez következik. A társadalom és az „emberi természet” új viszonyát csak oly módon lehet normaként kitűzni, ha ennek megvalósítását oly módon képzeljük el, hogy az *egyént* egyre inkább a társadalmi fejlődés „eszközévé” és a *társadalmat* pedig az egyén fejlődésének „eszközévé” változtatjuk. Ami azt is jelenti, hogy az *egyéni fejlődést a társadalom fejlődésének területévé* s a *társadalom fejlődését pedig az egyéni fejlődés területévé* változtatjuk. Ez a pozitív tartalma annak a tételnek, hogy a marxizmusban az „embereszmény” és a társadalomeszmény elválaszthatatlan egymástól. Ennek az egységnek a *létezési módja* pedig nem más, mint a *társadalmi-egyéni praxis*. A marxizmus tehát elméletileg oly módon haladja meg a „létezés” és „lényeg” antinómiáját, hogy a gyakorlatot, a szélesen értelmezett társadalmi munkafolyamatot „teszi felelőssé” az új „emberi természet” kialakulásáért, az embereszmény megvalósításáért. Amint az emberi lényeg változása (a meghatározott „embertípusok” kialakulása) *érthetatlenné* válik az emberi tevékenység, a gyakorlat, a munka valóságos folyamatának figyelmen kívül hagyása esetén, úgy válik *értelmetlenné* mindenfajta embereszmény, amely nem ebben a szférában keresi valósággá válásának lehetőségét.³³

A marxizmus embereszményéről

Az előzőekben viszonylag hosszan foglalkoztunk az embereszmény értelmezésével. Ez némileg leegyszerűsíti, illetve megkönnyíti jelenlegi feladatunkat, amikor is a marxizmus embereszményéről, pontosabban: témánk szempontjából leglényegesebbnek tűnő vonásairól kívánunk szólni. Leegyszerűsíti, hiszen mindaz, amit általában az embereszménnyel kapcsolatban elmondottunk, érvényes a marxizmus embereszményére is.

A marxizmus embereszménye: *a mindenoldalúan és harmonikusan fejlett ember*.

Közismert és sokat hangoztatott — bár konzekvenciát tekintve kevésbé érvényesített — tény, hogy a „mindenoldalú és harmonikusan fejlett ember” eszménye *önmagában, formálisan még nem marxista embereszmény*.

Ez az embereszmény ugyanis történelmileg változó tartalommal és különböző filozófiai—etikai talajon mint individuális—humanisztikus embereszmény, már a *polgári pedagógiákban* is jelen van. A kialakuló polgárság embereszménye: a polihisztor, szintén a mindenoldalú, harmonikusan fejlett embereszmény egy konkrét formája. Már W. HUMBOLDT is abban látta az „ember valódi célját”, hogy megvalósítsa „erőinek legmagasabb szintű és legarányosabb egészévé történő kialakítását”.³⁴

A MARX előtti gondolkodók felfogásában azonban a mindenoldalúság *utópisz-*

című tanulmányát (Magyar Filozófiai Szemle, 1969. 3. sz. Ripp Géza a lényegét illetően helyesen bírálja a „marxizáló” álláspontok alapvető torzításait, de — véleményünk szerint — bírálatát némileg egyoldalúvá teszi az a tény, hogy egyáltalán nem emeli ki az egyes általa bírált szerzők filozófiai gondolataiból azokat a problémákat, amelyeket mint *reális és megoldandó* kérdéseket éppen a bírált szerzők munkái exponáltak.

³³ A „gyakorlat” szerepének ezen hangsúlyozása *látszólag* ellentétben van azokkal az állításainkkal, amelyek éppen a társadalmi-történeti *adottságok és lehetőségek* szerepének kiemelésére támaszkodva a „marxista embereszmény” célként történő megjelölésének reális voltát vonják kétségbe. Az ellentmondás azonban valóban csak látszólagos, mivel előlegezett álláspontunk megfogalmazásakor is a „társadalmi-történeti adottságok és lehetőségek” fogalmán belül csak *döntő* és nem egyetlen meghatározóként kezeltük és kezeljük a termelőerők fejlettségét, ill. a gazdasági szférát. E fogalomnak lényeges eleme a jelen időszak szélesen értelmezett társadalmi gyakorlata is és a társadalom *valamennyi* viszonylat rendszere.

³⁴ W. Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Berlin, é. n. 242.

tikus és individuális jellegű elképzelés volt. Irodalmunkban általában megfelelő hangsúlyt kap a kritikai megjegyzések során ezen eszmények utópisztikus jellege, de sokkal kevesebb figyelmet szentelünk *individuális jellegük bírálata*ra. Úgy tűnik, hogy az embereszmény vonatkozásában a „kollektivizmus” csak etikai szinten mint erkölcsi követelmény jelenik meg s nem mint az eszményként megjelölt „embertípus” alapvető, lényegi „természete”.

Individuális jellegűek ezek az embereszmények, mert tartalmukban — amint ezt J. DAVIDOV plasztikusan fogalmazza — „az egyén a másik embert nem Énjének folytatásaként, hanem határáként fogja fel, s a *többi embertől való függetlenségének* biztosítására mindent maga kíván tudni, elsajátítani és eltulajdonítani”.³⁵ Ebből szükségszerűen fakad, hogy a mindenoldalúság csak mint *individuális képesség* struktúra, individuális „önmegvalósítás” kap szerepet ezekben az elképzelésekben. Ennek nem mond ellent az a tény sem, hogy egyes gondolkodóknál ehhez hozzá tartozik „az emberiségért vívott küzdelem, a tett” is, mert ez sem több, mint az önmegvalósítás egy lehetséges formája.

Utópisztikusak ezek az elképzelések, mivel az egyént teszik felelőssé mindenoldalúságáért (legfeljebb a nevelés inspiráló funkcióját veszik számításba), s nem látják, hogy a „mindenoldalúság” sem valamiféle minden egyes egyénben benne lakozó elvont lényeg, hanem, amint maga az ember, a mindenoldalúság is társadalmi termék, s így letéteményese sem az egyes ember, hanem a társadalmi történelmi fejlődés.

A marxizmus *elhatárolja* magát ezen embereszménytől — bár elismeri annak humanisztikus jellegét —, és *más módon* közelít a mindenoldalúság problémájához.

Közismert, hogy a marxizmus, a marxista nevelésemélet különböző terminológia alkalmazásával is megkísérelte elkülöníteni egymástól a „mindenoldalúság” problémáját a sokirányú képzettség fogalmától. Magunk részéről ez utóbbi vonatkozás jelölésére a „sokágúság” fogalmát használjuk, míg a „mindenoldalúság” és „sokoldalúság” megjelöléseket szinonimként fogjuk fel.³⁶ *Nem értünk azonban egyet azzal az elképzeléssel, amely a különbség lényegét oly módon aposztrofálja, hogy mindkét fogalmat az egyes egyénre vonatkoztatja, s egyiket mint a „nevelés”, a másikat mint az „oktatás” célját veszi figyelembe.* E tekintetben a magunk részéről is abban látjuk a sokágúság, illetve a sokoldalúság (mindenoldalúság) fogalma közti különbség lényegét, hogy a „sokoldalú és harmonikus fejlettség a kommunista társadalom személyiség típusának általános jellemzője” s ezzel szemben a „sokágúság egyénenként változó individualitást fejez ki”.³⁷

Ha ily módon értelmezzük a fogalmak tartalmi különbségét, akkor (és csak ez esetben) lehetővé válik a marxista értelemben vett sokoldalúság és a polgári humanista értelemben vett sokoldalúság világos elkülönítése.³⁸ Ennek azonban célelméleti konzekvenciáit is tudatosan érvényesíteni kell.

Arról van szó ugyanis, hogy míg a *sokoldalú harmonikus fejlettség* egy *embertípus* jellemzője, s a „történelmileg kifejlődött emberi tevékenység, az emberi faj nembeli képességeinek (munkaszükséglet, közélet, tudat és érzelem) minden-

³⁵ J. Davidov: Munka és szabadság, Bp., 1965. 175. (Saját kiemelésünk.)

³⁶ Vö. Farkas i. m. 247.

³⁷ Uo. 248. (Saját kiemelésünk)

³⁸ „Arról van-e csak szó, hogy megvalósítjuk nagy gondolkodók utópisztikus vágyát, vagy pedig a mi „sokoldalúság” eszményünk más tőről fakad, mint az övék?” kérdésre, amint ezt Horváth György hangsúlyozza — valóban csak egyetlen választ adhatunk: *Marx* e felfogásokat nem tovább fejleszti, hanem „tüllép rajtuk”. Horváth György: A „sokoldalúság” marxi eszménye. Pedagógiai Szemle, 1966. 2. sz. 102., 104.

oldalú harmonikus, tehát azonos mélységű elsajátítását” jelenti,³⁹ addig a sokágúság sokféle, sokirányú képzettséget, az egyéni képességek sokirányú kiművelését. Ebből következően a „sokoldalúan és harmonikusan fejlett ember” mint a kommunista társadalom személyiségétípusa millió variánsban létezhet, amely variánsok (az egyes személyiségek) „sokágúságukat” tekintve mind extenzív, mind intenzív vonatkozásban, mind ezen „sokágúság” konkrét formáit, a személyiségben „lecsapódó” struktúráját tekintve igen széles skálán mozognak.

Ez azonban egyúttal azt is jelenti, hogy a „sokágúság” a „sokoldalúság” hiánya mellett vagy éppen annak ellenére, azzal szemben is kialakítható. A „sokágúan” fejlett személyiség mint a „partikuláris ember” reprezentánsa is megjelenhet. Az uralkodó osztály tagjai számára pl. történelmileg a „sokágúság” lehetősége mindig is fennállt, és sok-sok egyedi esetben ezt tagjai realizálták is. De ezen „sokágúan” fejlett személyiségek mégis egyoldalúak voltak, mert „sokágu” személyiségük mint egy faj vagy nemzet, egy osztály, egy réteg — végső soron partikuláris érdek képviselője volt. Létük korlátozott, részleges lét.⁴⁰ A „sokágúan” fejlett személyiség a marxista embereszmény talajáról vizsgálva tehát még nem „érték”, értékes, vagy kevésbé értékes jellegét ezen túl kell keresnünk, tudniillik a partikularitáson való túllépésben. Ez azonban már nem egyszerűen egyéni szándék, képesség és „sokirányúság” kérdése. Az ember történelmileg kialakult lényegi erői elsajátításának meghatározott társadalmi-történelmi feltételei vannak.

Amíg az „emberi természet” különböző részekre: tulajdonosra és kizsákmányoltra; szellemi és fizikai munkásra; köz- és magánemberre; égire és földre; „feketére” és „fehére”; „magyarra” és „nem magyarra” stb. hullik szét, és amíg még az oly „sokágúan” fejlett személyiségben is maga az „emberi természet” csak mint „egy meghatározott, reá kényszerített tevékenység alá” besorolt,⁴¹ az anyagi javak, a társadalmi presztízs megszerzésére felkészült eszköz jelenik meg, az ember nembeli képességeinek harmonikus elsajátítása éppen az emberek közt fennálló viszonyok következtében pusztá óhaj lehet.

A marxista embereszmény tehát nem pusztán és nem egyszerűen az egyén felé (s nem is elsősorban az egyén felé!) jelent követelményt. Ez az eszmény nem azt követeli „mint Sancho képzei, hogy én fejlődjem, amit eddig minden egyén Sancho jótanácsa nélkül is megtett, hanem éppen a fejlődés egy egészen meghatározott módjától való megszabadulást...”⁴²

Hogy a fejlődésnek mely meghatározott formájától történő megszabadulásról van szó, azt pasztikusán fejezik ki J. DAVIDOV sorai: „Durva hiba lenne — írja — úgy képzelni el az egyetemes kultúrának a kommunista egyén által való elsajátítását, mint a kommunista társulás valamennyi résztvevőjének birtokában levő ismeretek valamiféle (a „fogyasztással” rokon) individuális „elnyelését”. Nem is szólva arról, hogy ez az elképzelés reménytelenül utópisztikus (isten-séghez hasonló „mindent elnyelő” absztrakcióvá változtatja az egyént), öntudatlanul abból az előfeltevéstől indul ki, hogy a kultúra elsajátításának módja a kommunista társulás feltételei között nem megy át semmiféle elvi változáson. Az egyén e szerint ugyanazzal a magántulajdonosi jelszóval közeledik majd az ismeretek, készségek, képességek egyetemes világához, mint amely Gleb Uspenszkij egyik hősét vezérelte: „A zsembem vele.”⁴³

A fejlődés ezen meghatározott módjától való megszabadulás azonban nem lehet az egyes egyén feladata, önfejlődésének eredménye, hiszen ez a „feladat egybeesik a társadalom kommunisztikus megszervezésének feladatával.”⁴⁴

³⁹ Farkas i. m. 247. (Saját kiemelésünk.)

⁴⁰ Vö. Horváth György elemzésével: i. m. 107.

⁴¹ Marx—Engels Művei. Bp. 1960. 3. kötet, 39.

⁴² Uo. 433.

⁴³ Davidov i. m. 166.

⁴⁴ Marx—Engels Művei. Bp. 1960. 3. kötet, 433.

A marxizmus embereszményének megfogalmazásakor is következetesen érvényesíti az *egyén és a társadalom egységének elvét*. A „sokoldalúan, harmonikusan fejlett ember eszménye” tulajdonképpen és lényegileg ennek az egységnek egy magasabbrendű típusát fogalmazza követelménnyé. Ezért természetszerűleg nem individuális képességek és készségek gyűjteménye, hanem *kommunista* társadalom személyiség típusának lényegi vonásait foglalja magába, amelyek viszont csak mint az emberek közötti új típusú viszonyok valóságosak.

Ezek után felvetődik azonban a kérdés: *mít jelent ezen személyiség típusnál tartalmilag az ember lényegi erőinek elsajátítása, a „sokoldalúan és harmonikusan fejlettség”?*

A kérdés megválaszolása további bonyolult problémákat vet fel, amelyek kifejtése azonban meghaladja jelenlegi lehetőségeinket és célkitűzésünket, ezért be kell érniünk a következő — a kérdést igen leegyszerűsítő — összefoglalással:

A sokoldalúan és harmonikusan fejlett embert mint a *kommunista társadalom* személyiség típusát a következők jellemzik:

a) közvetlenül az emberi nem képviselője, amennyiben nem reprezentál sem osztályt, sem nemzetet, sem valamely munkamegosztási ágat,

b) tevékenységében, életében megszűnik a kettéosztottság — amely ma még szükségszerűen jellemzi az embert; — a magán- és közemberre; egyénire és közösségre,

c) uralkodni fog a termelésen és az emberek közötti viszonyokon (nem abban az értelemben, hogy egyénileg elsajátítja, hanem abban az értelemben, hogy átfogja),

d) megszűnik számára az egyéni és közösségi érdek ellentmondása (nem abban az értelemben, hogy azonos lesz a két érdek, hanem abban az értelemben, hogy a társadalmi érdek *saját* motivációs rendszerének része lesz),

e) szabad lesz, nem egyszerűen jogi, állami, gazdasági értelemben, hanem képességeinek teljes kibontakoztatásában s ezzel saját erői feletti uralmában, tehát mint az ember lényegi erői feletti uralmat tovább fejlesztő egyén.⁴⁵

A fenti — a probléma bonyolult és szerteágazó voltával szinte antagonisztikus — pontokba szedett „leltár” egyes tételeihez és egészéhez az *interpretációk* sokasága áll rendelkezésünkre.⁴⁶ Az interpretációk tömege nem hagyta érintetlenül MARX egyetlen olyan gondolatát sem, amely a kommunizmusra, a „mindenoldalúan és harmonikusan fejlett emberre”, a „személyes egyénre”; a „teljes emberre” vonatkozik. S ez nem véletlen. Aligha kétséges ugyanis, hogy MARX-nak a jövőre vonatkozó gondolatai — márcsak szükségszerűen hipotetikus jellegük miatt is — tág lehetőséget adnak a különböző interpretációkra.

A problémának azonban két, egymással szorosan összefüggő, de az elemzés számára elkülöníthető oldala van. Az egyik kérdés: a kommunizmus ember-típusának jellemzőire; a másik: ezen jellemzők, ill. *embertípus létrejöttének feltételeire* vonatkozik.

A jelen esetben közvetlenül és elsősorban ez az utóbbi kérdés érdekel bennünket.

⁴⁵ Vö. Farkas i. m. 249—252.

⁴⁶ Nincs mód és lehetőség arra, hogy ezeket az interpretációs kísérleteket egyenként és egymással is ütköztetve vizsgálat tárgyává tegyük. Csak azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy ezeket az egymással vitatkozó, esetleg egymást kiegészítő interpretációkat a marxista nevelésméлет nem kerülheti meg.

E kérdést illetően mind MARX eredeti szövegeit, mind az interpretátorok véleményét tekintve viszonylag egyszerűbb helyzetben vagyunk. Az interpretációk, amelyek ebben a vonatkozásban már bizonyos történelmi tapasztalatokra is támaszkodhatnak — különböző élességgel ugyan. — elég egyértelműen rámutatnak arra, hogy *Marx számára a „sokoldalúan és harmonikusan fejlett ember” mint új „emberi természet” elválaszthatatlan a fejlett és érett kommunizmus viszonyaitól.*

Ismeretes, hogy MARX és ENGELS a Német ideológiában két gyakorlati előfeltételhez kötötte a kommunizmus létezését: a termelő erők (és az ennek megfelelő „gazdaság” és „műveltség”) fejlődésének magas színvonalához és a kommunizmus világméretű győzelméhez.⁴⁷ Az is közismert, hogy a Gothai program kritikájában a kommunista társadalom egy felsőbb szakaszához kapcsolja „az egyének mindenirányú fejlődését”.⁴⁸

*Az a tény, hogy a történelem nem igazolta Marx azon elképzelését, mely szerint a szocialista forradalom „csak az uralkodó népek tetteként, egyszerre” és egyidejűleg lehetséges, nem leegyszerűsítette, avagy megkönnyítette, hanem sokkal bonyolultabbá és ellentmondásosabbá tette és teszi a kommunizmus megvalósításának és így az új „emberi természet” kialakulásának folyamatát.*⁴⁹

„Marx úgy határozta meg a szabadság birodalmát — írja LUKÁCS GYÖRGY — mint olyan „emberi erő kifejtést, amely öncél” a maga számára, amely tehát az egyedi ember és a társadalom számára egyaránt elég tartalmas ahhoz, hogy öncélnek ismerjék el. Mindenekelőtt világos, hogy egy ilyen nembeliség a szükség-szerűség birodalmának mindaddig meg sem közelített fejlettségi szintjét előfeltétel-*lezi.*”⁵⁰

Végso soron azt mondhatjuk, hogy az egymástól sok tekintetben eltérő álláspontok között egyetlen egyet sem találunk, amely a Marx által felvázolt ember-típus kibontakozását a nagy vonásokban tervezhető jövő keretében megvalósíthatónak tartaná.⁵¹ S ez természetes is, hiszen „ezen embertípus” kibontakozásának folyamata hosszú történelmi korszak, amely maga is két szakaszra, a szocialista és a kommunista társadalom időszakára oszlik, (s csak) ... a második szakaszban — a kommunizmusban — a termelőerők és az igazi közösség *továbbfejlődése alapján* létrejön a sokoldalú és harmonikusan fejlett egyéniség”.⁵²

⁴⁷ Marx—Engels Művei. Bp. 1960. 3. kötet, 35—36.

⁴⁸ Uo. 2. kötet, 15.

⁴⁹ „... az utóbbi években jelentősen változott társadalmunk tudata a szocializmus perspektíváiról — írja Lick József — ... a szocializmusról alkotott korábbi elképzelésünk összetettebbé, bonyolultabbá, illúziómentesebbé vált ... (s ez) bizonyos konzekvenciák levonását teszi szükségessé témánkkal kapcsolatban is ... a szocialista személyiségfejlődés — miként az egész szocializmus építése — nem olyan zökkenőmentes, ahogy régebben gondoltuk ... Ma már kézenfekvő mindenki számára, hogy társadalmunk fejlődése konkrét utakon valósul meg, amelynek csak a legfőbb irányát lehet — s nem túlságosan távoli jövőre — előre megállapítani”. (Személyiség és filozófia. Id. kiadás 240. Saját kiemelésünk.) S ebben a vonatkozásban kétségtelenül igazak — a többek között más vonatkozásokban éppen Lick által is bíralt — Adam Schaff sorai: „Marx nem látta előre azt a helyzetet, amelyben a szocializmus ma realizálódik. Ostobaság volna zokon venni a történelemtől, hogy fejlődési útja ez és nem másmilyen. Ám ugyanennyire ostobaság volna szemet hunyni ama tény felett, hogy ez a fejlődés másképpen folyik, más feltételek között, mint ahogyan eredetileg feltételezték — és változatlanul ismételtetni azokat a régi formulákat, amelyek egy másik szituációból indultak ki.” (Marxizmus és egyén. Bp. 1968. 247.)

⁵⁰ Lukács György: Az emberi gondolkodás és cselekvés ontológiai alapzatai. Magyar Filozófiai Szemle, 1969. 5. sz. 741. (Saját kiemelésünk)

⁵¹ Az álláspontok közötti különbség elsősorban oly módon vetül e kérdésben, hogy ezt a tényt „tűrelmesebben” vagy „nyugtalanul” szemlélik.

⁵² Farkas i. m. 253—254. (Saját kiemelésünk)

A kérdéssel kapcsolatban azonban nemcsak a teoretikus jellegű megállapításokra támaszkodhatunk — bár ezek mögött is ott áll a ma valósága —, hanem a konkrét társadalomkutatás, a szociológia és természetesen a gazdasági fejlődés folyamatainak vizsgálatából levont következtetésekre is. A szocializmus és társadalmunk önismeretét és ezzel realisabb megítélését ezek a — ma még sok tekintetben vitatott — kutatások és a belőlük levont elméleti általánosítások kétségtelenül fokozták.

A jelen keretek között nincs mód és lehetőség arra, hogy részletesen ismertessük vagy elemezzük az ily módon rendelkezésünkre álló anyagot. Ezért csak utalnánk néhány olyan tényre, amely a fentiekben elfoglalt álláspontunkat erről az oldalról is alátámasztja.

Ma már teljes egyértelműséggel bebizonyosodott, hogy a termelőeszközök magántulajdonának megszüntetése s ezzel az alapvető társadalmi egyenlőtlenségek felszámolása nem jelenti és nem is jelentheti a társadalmi, emberi egyenlőtlenségek teljes felszámolását. Sőt, azt is látnunk kell, hogy a gazdasági fejlődés szükségsszerűvé teszi az anyagi szférában jelenleg fennálló különbségek bizonyos fokozását az egyes rétegek vonatkozásában⁵³. Ez viszont szükségszerűen vezet a „gazdasági optimalizációs” és a „humanizációs” célkitűzések ellentmondásaihoz⁵⁴. Ezzel együttesen vetődik fel a társadalmi mobilizációs folyamatok egész bonyolult problematikája.⁵⁵ Szembe kell néznünk azzal a ténnyel is, hogy a munka jellegének változása nem ellentmondásmentes folyamat a szocializmusban sem. A technikai fejlődés sem pusztán áldás! A munkaszociológiai vizsgálatok egyértelműen bizonyítják, hogy a gazdasági érdek és a „humanizációs” érdek nemcsak a gazdasági tervezés, hanem a munka és termelés szervezés konkrét szintjén sem automatikusan kerülnek egymással harmóniába.⁵⁶ Mint ahogy az sem kétséges, hogy a munkatevékenység tartalma, a munkafolyamat objektív struktúrája a ma gyakori szakmákban nem — vagy csak igen kevésbé — tesz lehetővé alkotást.⁵⁷ Ugyanakkor a műveltségi szint növelése egy bizonyos szinten túl nem „rentábilis”⁵⁸. De utalhatunk a „szakszerűség” és „demokrácia” ellentmondásaira, a „bürokrácia”, a „hierarchikus struktúrák” rögzülésének és az „önigazgatás” reális problémáira stb.

⁵³ Hipotézisek a foglalkoztatás és az életszínvonal alakulására Magyarországon 1985. Összeállították a Munkaerő és Életszínvonal Távlati Tervezési Bizottság megbízásából, a tervezési munkacsoportoknak az egyes területekre vonatkozó hipotézisei alapján: *Husár István, Hoch Róbert, Kovács János és Timár János. Gazdaság, 1969. 3. sz. 17—40.*

⁵⁴ Vö.: *Hegedűs András—Márkus Mária: Alternatíva- és értékválasztás az elosztás és fogyasztás távlati tervezésében. Közgazdasági Szemle, 1969. 9. sz. 1047—1061.*

⁵⁵ „... ahogyan eltűnnek a társadalom zártságának anyagi-gazdasági okai, mint az egészséges mozgást gátló tényező előtérbe lép-az egyes társadalmi rétegek között a szakmák rangsorolásában — presztízsében — ma még meglevő különbség” — írja *Hegedűs András*. S „a szocialista társadalom struktúráltságának és ezen belül a *munkamegosztási helynek* mint a legfontosabb független változónak a felismerése azt jelenti, hogy radikálisan eltérünk a szocialista társadalomról kialakított szubjektív-voluntarista illúzióktól, amelyek az *agitáció, a nevelés mindenhatóságának hamis képzetét alakították ki*, s voltaképpen az önáltatás eszközeként váltak.” (*Hegedűs András: A szocialista társadalom struktúrájáról. Bp. 1966. 115., 116. Sajat kiemelésünk*). Ennek következtében viszont egyre nő a „harc” ezen presztízs megszerzéséért. Ebben a „harchan” viszont „objektíve legkedvezőbb helyzetben a kedvezőbb kulturális és társadalmi feltételekkel indulók maradnak — akiknek a száma egyre nő.” (*Ferge Zsuzsa: Társadalmi mobilitás, a társadalom nyitottsága. Valóság, 1969. 6. sz. 17.*)

⁵⁶ Vö. *Hegedűs András—Márkus Mária: Ember, munka, közösség.*

⁵⁷ Vö. *V. A. Jadov—V. P. Rozsin—A. G. Zdravomiszlov: Az ember és munkája. A munkatevékenység indítékai és összefüggésük a munkafeladatok tartalmával. Munkaszociológia. Bp. 1968. 293—372.*

⁵⁸ Igen élesen vetődött fel ez a kérdés a Szovjetunióban a középfokú oktatás általánossá tételeének célkitűzésével kapcsolatban. Az elkövetkezendő évtizedben nálunk is számolni lehet a gazdasági érdekek és a művelődési igények erőteljes konfliktusával. A már említett *Hipotézisek* szerint a következő 10—15 évben „több problémát fog jelenteni a nehéz testi munkát vállaló férfi munkaerő biztosítása, mint a magasabb szakképzettséget igénylő munkahelyek betöltése”. S ez annak ellenére várható, hogy a *Hipotézisek* a fő feladatot nem a képzés mennyiségének növelésében, hanem a nevelés színvonalának emelésében látják, mivel „Az alsó- és középfokú oktatás mai mértéke az 1985-ig várható fejlődés következményeit is előreláthatóan kielégíti.” (*Gazdaság, 1969. 3. sz. 22., 33.*) Ez pedig azt jelenti, hogy a „távlati terv” hipotézis szinten „tervszerűen” számol azzal, hogy az általános iskolát elvégzők aránya és a tovább tanulók aránya változatlan marad.

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy e problémák „összemarkoltak”, és pusztán arra szolgálnak, hogy némileg illusztrálják: az ember partikularitása ma még szükségszerű feltétele a társadalom fejlődésének. Illusztrálják, hogy az „emberi” és „embertelen” kategóriáknak nincs abszolút tartalmuk, és csak a konkrét valóság, a társadalmi fejlődés lehetőségei talaján válnak értelmezhetővé és tegyük hozzá: tevékenységre ösztönzővé.

Mindez azt jelentené, hogy a marxi embereszményt mint utópiát el kell utasítani? Nyilvánvalóan nem! „Csupán” annyit, hogy minden „olyan kísérlet, amely az elidegenülés megszűnésének folyamatát a társadalmi feltételektől, a társadalom egészének felszabadulási útjától, a szocializmus gyakorlati építésétől elválasztja, illúziókhöz, utópiákhoz, vágyálmához vezethet s olyan embereszmény kialakításához, amely végeredményben tehetetlenségre ítéli, megfosztja a mozgalmat forradalmi aktivitásától, az adott feladatok elvégzésének szükségességétől”.⁵⁹

Nevelési eszmény és nevelési cél

A marxista neveléstudomány közhelyszámba menő megállapítása, hogy a cél-kategória a pedagógia legérzékenyebb és legalapvetőbb elméleti „csomópontja”, amelynek világos tisztázása a neveléstudomány központi feladata. „A célokban nem lehet engedményeket tenni, a cél nem tűr meg semlegességet, homályosságot.”⁶⁰ A cél-kategória ezen kitüntetett szerepe természetes következménye annak a felismerésnek, hogy a történelmi fejlődés egész folyamatában a társadalmak nevelési tevékenységét mindig az adott, konkrét társadalom szükségletei, igényei, elvárásai, végső soron *érdekei* határozták meg. S mivel az emberi történelem mind a mai napig az osztályok harcának története, a nevelést is mind a mai napig meghatározott osztályok és döntően a mindenkori uralkodó osztályok *érdekei* határozták és határozzák meg. Az is közhely és tudott, hogy a nevelés és az osztályérdek ezen összefüggése *objektív, szükségszerű*, bár nem mindig „felismert” és „szükségszerűnek elfogadott” összefüggés. A pedagógia *célmélete, teleológiája ideologikus jellegű*, ami nem azt jelenti, hogy okvetlenül *apologetikus*. A polgári pedagógia humanista gondolkodóinak az „Ember” neveléséről kialakított eszméi például nem az osztályérdekek tudatos leplezését szolgálták.⁶¹ A marxizmus amikor feltárja ezen elképzelések ideologikus jellegét (és egyes esetekben a tudatos apologetika jelenlétét), *nem megszüntetni kívánja a pedagógia célméletének ideologikus voltát*, hanem más eszmékkel, más ideológiával

⁵⁹ Farkas i. m. 253—254. o. (Saját kiemelésünk)

⁶⁰ Szarka József: Nevelés és neveléstudomány. (Neveléstudomány. Szerk.: Nagy Sándor és Horváth Lajos Bp. 1965, 15. Saját kiemelésünk.)

⁶¹ E gondolkodókra nézve is igaz az, amit Marx a „Louis Bonaparte brumaire tizennyolcadikája” c. írásában a kispolgárról és képviselőiről ír: „Csak nem kell korlátozott módon azt képzelni, hogy a kispolgárság elvileg önző osztályérdeket akar keresztülvinni. Ellenkezőleg, azt hiszi, hogy felszabadulásának különös feltételei azok az általános feltételek, amelyek egyedül teszik lehetővé a modern társadalom megmentését és az osztályharc elkerülését. Éppoly kevésbé kell azt képzelni, hogy a demokráta képviselők mármint valamennyien shopkepek (szatócsok — Szerk.) vagy ezeknek a rajongói. Műveltségük s egyéni helyzetük tekintetében olyan távol állhatnak tőlük, mint ég a földtől. Ami őket a kispolgár képviselőivé teszi, az az, hogy a fejükben nem jutnak túl azokon a korlátokon, amelyeken amaz az életben nem jut túl, hogy ezért ők az elméletben ugyanazokra a feladatokra és megoldásokra hajtatnak, amelyekre amaz hajtja és gyakorlatban az anyagi érdek és a társadalmi helyzet. Egyáltalában ez a viszonyuk valamely osztály politikai és irodalmi képviselőinek ahhoz az osztályhoz, amelyet képviselnek.” Marx—Engels Művei. Bp. 1962. 8. kötet, 131—132. (Részben saját kiemelésünk.)

helyettesítve az eddigi tartalmakat, a proletariátus érdekeinek megfelelő *irányt* kíván adni az egész nevelési folyamatnak.

Valójában ebben az „irány” megjelölésben van a marxista pedagógia egész *lényege*. De ebben van mint a társadalmi gyakorlat minden különös formájának és általában a praxisnak a *dilemmája* is.

Kétségtelen tény, hogy a nevelési tevékenység célja — mint általában minden emberi és társadalmi cél — a társadalmi gyakorlat szükségleteiben leli forrását. Joggal hangsúlyozza tehát Pataki Ferenc, hogy „a nevelés célja . . . nem más, mint a *társadalmi fejlődés pedagógiai szükségleteinek* megfogalmazása a nevelési gyakorlat számára.”⁶² Csakhogy a szükségleteknek, amelyeket a nevelésnek ki kell elégítenie, csak egy része van jelen abban a formájában, ahogy kielégítendővé válik. *Az ellentmondás, amellyel a nevelés célrendszerének számolnia kell, kettős vonatkozásban áll fenn.*

Az a nevelési paradoxon ugyanis, amelyet úgy szoktunk fogalmazni, hogy „a nevelésnek a mában a jövőt kell alakítania” — társadalmi vonatkozásait tekintve még egy másik paradoxont is magában foglal. A jövő ugyanis csak részben és nem túlságosan hosszú távra *prognosztizálható*.

„Az a felfogás, hogy a probléma nem más, mint törvények, állandó, szabályos, egyforma irányvonalak keresése, azzal a kissé gyermekes és naiv módon felfogott követelménnyel kapcsolatos, hogy határozottan meg kell oldani a történelmi események előre láthatóságának gyakorlati problémáját . . . Valójában „tudományosan” csak a harcot lehet előre látni, de konkrét mozzanatait nem, hiszen ezek olyan állandó mozgásban levő, szemben álló erők eredői, amelyeket sohasem lehet meghatározott mennyiségekre visszavezetni, mert a mennyiség állandóan minőségé válik bennük. *Valójában abban a mértékben „látunk előre”, amilyen mértékben cselekszünk, önkéntes erőfeszítést fejtünk ki, tehát amilyen mértékben konkrétan hozzájárulunk az „előrelátott” eredmény létrehozásához.*”⁶³

A nevelésnek tehát nem egyszerűen abban rejlik a dilemmája, hogy „a társadalmi viszonyok érettségének alacsonyabb fokán fejlettebb s érettebb társadalmi gyakorlatra kell felkészítenie”,⁶⁴ hanem abban, hogy a „*prognosztizálható*” jövő feladatainak, elvárásainak, szükségleteinek kielégítésével olyan tevékenységre készítse fel a nevelteket, amely ezen „*prognosztizálható*” jövő feltételei között *annak megszüntetésén* munkálkodva az „*eszményi társadalom*” megvalósítását segíti elő.

Éppen ezért a társadalom pedagógiai szükségleteit is két *absztrakciós* szinten lehet és kell vizsgálni, illetve megfogalmazni:

1. általános *nevelésfilozófiai* szinten és 2. *szociológiai* szinten.

A két szintet és a vizsgálat eredményét világosan meg kell *különböztetnünk* egymástól.

Az általános nevelésfilozófiai szinten az *ember- és társadalomeszmény* problémájához, tehát a *nevelési eszmény* kérdéséhez; a konkrétabb szinten a *nevelési cél* problematikájához jutunk. Természetes, de talán mégis hangsúlyozandó, hogy *a két szintnek csak egymásra vonatkoztatva van értelme*. A „*tervezhető jövő*” az eszményben kap perspektívát, az eszmény pedig a „*tervezhető jövő*” tendenciáiban valóságot.

A *nevelési eszmény* a társadalmi fejlődés szükségleteit — bár a társadalmi fejlődés tendenciáiból eredezteti — *általános, absztrakt szinten, ideologikusan fogalmazhatja csak meg*.

⁶² Pataki i. m. 243.

⁶³ A. Gramsci: Kritikai jegyzetek egy „Népszerű szociológiai kézikönyv” kísérletéhez. Magyar Filozófiai Szemle 1968. 6. sz. 1072—1073. (Saját kiemelésünk.)

⁶⁴ Pataki i. m. 244.

Ebben a szükségszerűen elvont, perspektivikus és ideologikus jellegben rejlenek a nevelési eszmény *előnyei*, de *korlátai* is. Az előzőekben már elmondottuk, hogy a marxizmus embereszményének lényege az „emberi természet” és a társadalom szerves egységéről szóló marxi tanításnak a jövőre történő következetes érvényesítése. Azt is elmondottuk, hogy e szerves egységben a társadalom a meghatározó. Ez azonban azt is jelenti, hogy amikor a *nevelési eszményben* „az emberi természet” és a „társadalom természetének” új viszonyát mint elérendőt, megvalósítandót fogalmazzuk meg, a *társadalmi adottságok és lehetőségek* egész változó történelmi folyamatát mint ezen eszmény megvalósításának *eszközét* fogjuk fel.

Eszközként, de nem abban a passzív és fatalista értelemben, mely szerint a jövő társadalmára egyszerűen csak elkerülhetetlen és természeti szükségszerűséggel bekövetkező fejlődési szakaszok sora, amelyet előre lehet látni és alkalmazkodni hozzá. A *társadalmi adottságok és lehetőségek ezen folyamata magában foglalja a társadalmi gyakorlatot*, a „felépítmény-sorokat, a gondolat és az akarat intézményesült formáit, tehát a tudatot is, amely éppen és csakis a gyakorlati tevékenységben valóságos tudat”. Más szóval: a társadalom valamennyi viszonylatrendszerét, a tevékenységcsere minden formáját”.⁶⁵ Amikor tehát azt állítjuk, hogy a kommunista társadalom célja az ember, egyúttal azt is állítjuk, hogy ennek a társadalomnak eszköze az ember, a maga történelmileg-társadalmilag determinált gyakorlati tevékenységével, tudatával és akaratával együtt.

A fentiekből már az is látható, hogy a *nevelési eszmény nem az egyes egyén irányába* fogalmaz meg követelményeket, elvárásokat — ez a nevelési cél feladata —, hanem a *társadalom felé*. S ez azt is jelenti, hogy a nevelési folyamat vonatkozásában is magával a *neveléssel mint intézménnyel és mint társadalmi tevékenységi rendszerrel szemben lép fel normatív értékkategóriaként*, és egyúttal az a „regulátor”, amely nem a „ma” konkrét nevelési tevékenységét, hanem a „ma” nevelési tevékenységének célját szabályozza.

Funkciója „kifelé” a társadalom felé és „befelé” a nevelés felé egyaránt kettős.

„Kifelé”, a *társadalom felé*, tehát az egész társadalmi „tevékenységcsere” irányában egyrészt: azon feltételek biztosításának követelése, amelyek keretében megvalósítható „ma” egy olyan nevelési folyamat, amely nem pusztán a „ma” követelményeit elégíti ki; másrészt: olyan társadalmi tevékenységcsere, társadalmi viszonyok követelése, amelyben az „együttélés és az együttműködés objektív pedagógiája” nem ellentétes (ami nem azt jelenti, hogy azonos!) a „szubjektív” pedagógiával.⁶⁶

„Befelé”, a nevelési rendszer és folyamat irányába viszont egyrészt a *nevelési cél egyik determinánsaként*; másrészt a kutatómunka (az elmélet) egyik inspirátoraként lép fel.

A társadalom felé tehát a nevelési eszmény *kritikai* funkciója érvényesül, amint láttuk kettős értelemben is.

Erre a kritikai funkcióra már utaltunk. Meggyőződésünk, hogy a „társadalmi folyamatok átpedagógizálása”, ha ezalatt nem valamiféle „módszertani szintet” értünk, nem pedagógiai illúzió, hanem a marxizmus társadalom és embereszményéből szervesen fakadó perspektivikus

⁶⁵ Huszár Tibor: Gramsci és vitapartnerai. Valóság, 1969. 9. sz. 19.

⁶⁶ Vö. Gáspár László: A közösségi tevékenységekre épülő nevelési folyamat általános vonásai. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1967. Bp. 1968.

(ma még csak inkább igény formájában elfogadható) követelmény.⁶⁷ (Egyébként miért lehetne már *ma* tervezési szempont a szükségletek „emberi” és „manipulált” megkülönböztetése.) Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy ennek a kritikai funkciónak az érvényesítése során kialakuló *jövőből* csak a „harc” látható előre, amelynek ma a fő színtere a „gazdasági optimalizációs” szükségletek és a „humanizációs” szükségletek ellentmondása. A pedagógia ezen funkciójának erősítése nem tekinthető valamiféle szűk partikuláris érdek érvényesítésre irányuló tevékenységnek. A pedagógia nem lehet egyszerűen „szolgáló leány”. Ha úgy tetszik *intő példaként* és nem *jövőnként* kell tekintenünk a „fogyasztói” társadalom problémáit. „Nyilvánvalóvá vált . . . hogy a miénknél öt-hatszorta nagyobb fajlagos nemzeti jövedelem sem képes önmagában a társadalom alapvető problémáit csak részletesen sem megoldani.”⁶⁸ Ez azonban azt is jelenti, hogy ha „ma” csak a gazdaságosság szempontjai érvényesülnek, de foglalmazzunk tágabban: csak a technikai fejlődés kívánalmait, akkor az elkövetkezendő nemzedékek sorát kellene még e céloknak alárendelni. Ezt persze *így* senki nem gondolja!

De az ellentétes érdekek jelen vannak társadalmunkban, mert jelen kell lenniük, és a konkrét kérdések kapcsán ismételten összeütköznek. S a pedagógia, ha nem ragaszkodik eszményéhez, a „sokoldalúan és harmonikusan fejlett ember” eszményéhez, e harcban óhatatlanul alul marad.

A nevelési eszmény külső és belső funkciói természetesen nem ellentétesek egymással. *A két funkció metszéspontja a nevelési cél.*⁶⁹ A cél kidolgozásakor találkozik, az eddigiekben hangoztatott követelmények *önmagára vonatkoztatása* folyamatában, s csak fogalmilag szétválasztható „kifelé” és „befelé” irányultság.

Nevelési elméletünk szokásos formulája szerint a *mindenkori nevelési cél egy meghatározott embereszményben fejeződik ki*. S e formula — véleményünk szerint — az egyik forrása annak, hogy nem nagyon tudunk a nevelési gyakorlatban mit kezdeni a nevelési céllal. *A formula ugyanis oly módon realizálódik, hogy mivel nem áll rendelkezésünkre más embereszmény, mint az érett kommunista társadalom embertípusa, (a mindenoldalúan és harmonikusan fejlett ember), ezt helyettesítjük be a cél helyére, ez lesz az az embereszmény, amely célként funkcionál.* Tegyük azonnal hozzá, hogy csak úgy véljük, *mintha* funkcionálna! A cél és a *valóságos lehetőségek* (tehát nem egyszerűen a *van*) között ily módon kialakuló *szakadékok* aztán akképpen próbáljuk áthidalni, hogy ezt a célt *általános célnak* nevezzük, amelyet konkretizálni kell az egyes intézménytípusokra, illetve életkorokra és nevelési „területekre”. Ez azonban nem más mint illúzió! *Ha az úgynevezett „általános cél” (a kommunista társadalom embertípusa) — amint az előzőekben bizonyítottuk — nem megvalósítható, nem elérendő a „prognosztizálható” jövőben, akkor lehetetlen konkretizálni életkorokra stb., stb.* És ha megvizsgáljuk magát a *tényleges konkretizálást* (tantervek, nevelési terv, valamint az ezekhez készített dokumentumok, útmutatók, segédanyagok stb.), *akkor tényszerűen látható, hogy nem ezt az embereszményt bontjuk le, tehát még az elméleti megvalósításának folyamatát sem vagyunk képesek létrehozni.* S ez természetes is. Csak az a kérdés, hogy miért a pedagógia az egyetlen területe a társadalomnak, amely nem képes

⁶⁷ Ilyen törekvés igény jelentkezett *Bakonyi Pál*: „A nevelés célja és az ifjúságpolitika” című referátumában, amely a Balatonfüreden 1969 októberében tartott Nemzetközi Nevelési elméleti Munkaértekezleten hangzott el. Lényegében egyetértünk azzal, hogy integrálni kell valamennyi tényezőt, amely az emberre hat. De — véleményünk szerint — a *nevelési célja* nem alkalmas egy ilyen regulátor funkciójára. Ezzel elvesztené azt a lehetőséget, hogy a társadalmi gyakorlat egy különös formáját specifikusan vezérelje. A „regulátor” a *nevelési eszmény*, amelynek át kell hatnia, jelen kell lennie az ifjúsági szervezet, kulturális szervezetek, társadalmi szervezetek stb., stb. *céljaiban*.

⁶⁸ *Vámos Tibor*: A technokrácia egy „technokrata” szemével. Társadalmi Szemle, 1968. 6. sz. 41.

⁶⁹ Ismételten utalnánk arra, hogy a *cél alatt a nevelés általános célját* értjük, de a ma nevelésének általános célját, amelynek távlata, tervezési terepuma a prognosztizálható jövő társadalmi színvonalá.

leszámolni az illúziókkal, és a társadalmi fejlődés valóságos tendenciáit figyelembe véve *reális* célok megvalósításával hozzájárulni az eszményhez való közeledéshez?⁷⁰

Meggyőződésünk, hogy a *formulát meg kell fordítani*. Nem az embereszményt kell céllá „varázsolni”, hanem a *célban kell jelen lennie az eszménynek anélkül, hogy cél lenne!* Ez persze egy kissé „filozófikus”. De talán világossá válik, hogy mire gondolunk, ha egy példát — analógiát — adunk. Gondoljunk a gyermekre! „Benne van” a felnőtt, de egy éves korában mégsem kérhetjük számon rajta, hogy nem olyan, amilyennek lennie kell majd — pedig van elképzelésünk, „eszményünk” róla — felnőtt korában. De nemcsak, hogy nem kérjük számon rajta ezt, de *akkor* még a *célunk* sem az, hogy pl. éretté tegyük a házasságra, hanem pl. hogy minél előbb szobatiszta legyen. Ebben a célban persze *benne van* a felnőtt „eszménye”.

Társadalmunk is a gyermek korát éli. Le kell-e mondanunk ezért arról, hogy felnőtt legyen? Természetesen nem! De *célunk* csak a serdülés elősegítése lehet! És ma a társadalom sem tűz és tűzhet ki más célt. S ezt neveléstudományunknak is tudomásul kell vennie, kettős értelemben is. Egyrészt magára mint elméletre és mint gyakorlatra vonatkoztatva. A pedagógia — az analógiánál maradva — a „gyermeki-társadalmi-organizmus” egy része, funkciója. Fejlődése csak ennek részeként képzelhető el, bár — s ez is lényegi kérdés — olyan részeként, amely az egyenlőtlen fejlődés következtében elől jár és „húzza” a többi rész fejlődését. De a neveltek is a társadalom „részei”, s az ő fejlődésük sem szakadhat el az egész fejlődés lehetőségeitől. (A legjobbak persze majd megelőzik korukat, egy lépéssel közelebb jutnak a nevelés következő szintű célkitűzéséhez.)

Amikor tehát azt mondjuk, hogy *nem az eszményt kell céllá tenni, hanem a célban ki kell fejeződnie, jelen kell lennie az eszménynek, két dolgot mondunk. Egyrészt*, hogy a nevelés céljának megfogalmazásakor el kell fogadnunk a társadalmat olyannak, amilyen, de „*kihívásként*” kell elfogadnunk, ami viszont azt jelenti, hogy csak a *feladatokat* kell a célban megfogalmazni. *Másrészt*, hogy nem minden elvárást és igényt szabad kielégítendőnek elismerni. Ebben, jelenik meg az eszmény *szelektáló* jellege a mára vonatkoztatva.

Az a tétel, mely szerint az „eszmény” a ma (tehát a prognosztizálható jövőre irányuló) nevelésben elméleti és gyakorlati szinten sem cél, hanem „csupán” a cél belső, lényegi, maradandó és legáltalánosabb tartalma, nem, illetve nemcsak azt jelenti tehát, hogy a nevelési célnak még valami mást (tehát konkrét társadalmi szerepekre, funkciókra való felkészítést, magatartási szokásokat, erkölcsi értékeket stb.), tehát valami többet kell, hogy tartalmazzon, hanem azt, illetve azt is, hogy a *célban maga az eszmény is „eltűnik”*.

A nevelési „célban” megfogalmazni a „minden oldalú és harmonikus fejlettséget” és hozzá tenni a „szocialista” jelzőt nem más; mint szegyenlős elismerése annak, hogy nem *célunk* a minden oldalú és harmonikusan fejlett ember. De miért kellene.

⁷⁰ A gyakorlat által közvetlenül befolyásolt elmélet realiztikusabb jellegét mutatja az a vizsgálat, amelyről Bakonyi Pál közöl adatokat. A vizsgálatból ugyanis két dolog derül ki. Az egyik, hogy a gyakorló pedagógusok tudatában a *sokoldalúság* azonosul a *sokágúság* fogalmával és az adatokat gyűjtő szerző ezt éppen a valóság kényszerítő hatása alatt implicite maga is elfogadja. Azok a tulajdonságok, amelyek a „mindenoldalúság” tárgyalásakor megjelölésre kerülnek, ugyanis nem a marx-i értelemben vett mindenoldalú, tehát nem partikuláris embertípus jellemzői, hanem a sokágún, sokféle irányba érdeklődő és képességekkel rendelkező individuum tulajdonságai. (edzettség, egészség, vidámság, gyakorlatiasság stb.) Vö.: Bakonyi Pál. Nevelési céljaink két vizsgálat tükrében. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1967. Bp., 1968. 9–28.

szégyenlős marxistáknak lennünk, mikor lehetünk világosan és egyértelműen azok. Tudjuk, hogy nevelésünk eredménye nem lehet a kommunista társadalom embertípusa, de tudjuk azt is, hogy ez nem „bűn”, hanem társadalmi szükség-szerűség. Nem lehet és nem is szabad a ma emberét olyan viszonyokra felkészíteni, amelyekben már megszűnt az ember partikularitása, az anyagi és tudati hiányhelyzetek gyakorlati leküzdésére, amely viszont azt követeli, hogy a ma termelésében, társadalmi-politikai gyakorlatában, erkölcsi szférájában tudjon élni és dolgozni.

Ez azonban azt követeli, hogy *célunkat*, s ez alatt nem az életkori célokat értjük, hanem az *általános nevelési célt*, *egy mozgó skálára helyezzük és állandóan szembesítsük a valósággal és az eszménnyel*.

Talán minden bizonyítás nélkül is elfogadható, hogy ma a szocialista országokban *nem* a pedagógia válságával, hanem megújulásának folyamatával állunk szemben. Az új társadalmi—történelmi szituáció következményével, amely azonban nem „válság”, legfeljebb abban az értelemben, hogy a fejlődés viszonylagosan új szakaszai is mindig problémát és nemcsak „örömet” jelentenek.⁷¹ *Nem eszményeinket kell tehát felszámolni, hanem céljainkat kritika alá venni. S e kritika, a marxista pedagógia megújítása közben „mindkét mozzanatot szem előtt kell tartanunk: az anyagi tényező elsődlegességét a társadalmi lét lényege, mibenléte szempontjából, de egyúttal azt a felismerést is, hogy a valóság materialista fel-fogásának semmi köze az objektív vagy szubjektív partikularitások előtti ma szokásos kapitulációhoz”.*⁷²

Úgy véljük, hogy az elmondottakkal sikerült, ha nem is igazolni, de elméletileg legalább vitatottá tenni, hogy célelméletünknek a partikuláris embertől a mindenoldalú, harmonikusan fejlett, totális egyénhez átívelő gondolati parabolája elfedi a valóságos és lényegi problémákat. *A mindenoldalúan, harmonikusan fejlett ember nevelési célként történő elfogadása komoly veszélyeket rejt magában.* E célkitűzés ugyanis egész célelméletünket arra predestinálja, hogy önmagát igazolandó az érett kommunista társadalomra vonatkozó tételek szférájában mozogjon (hiszen csak itt találhat igazolást). Ez viszont egy sajátos és egész nevelésselméletünket, valamint gyakorlatunkat átható ellentmondáshoz vezet. *A nevelésfilozófia absztrakciós szintjén a jövőre vonatkozó, valószínűségi értéküket tekintve elfogadható és szükséges teleológiai fejtegetések ugyanis úgy tűnnek fel, olyan látszatot keltenek, mintha a jelen (a prognosztizálható jövő) nevelésének célelméletén munkálkodnának.* Így jön létre az a paradox helyzet, amelyben az elmélet egyes területei, főleg a gyakorlat elsődleges általánosításának szférája, a célelmélethez viszonyítva, szükségszerűen és szinte kizárólagosan „embertelen”,

⁷¹ Általában tekintve sem olyan egyértelmű az oktatásügy „világválsága”. Legalábbis elgondolkodtató az, amit René Maheu az UNESCO főigazgatója mondott azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy mit ért az oktatásügy világválságán: „Nem azt, amit a konzervatív és szélsőségesen forradalmi elemek, akik azt állítják, hogy az oktatásügy a bukás szélén áll. A valóság éppen az ellenkezőjét mutatja. *Soha ilyen ütemben az oktatásügy nem fejlődött, soha ennyi lehetőséggel, ideállal nem rendelkezett* . . . ugyanakkor az egymással bonyolult összefüggésben álló tervezési, tanigazgatási, képzési stb. problémák arra készítetnek bennünket, hogy komplex módon vizsgáljuk az oktatásügyet. Az oktatás „válságán” én éppen ezt az igényt — az információ, analízis és szintézis, a komplex áttekintés igényét értem.” (Az oktatás feladatai gyorsuló korunkban. Interjú René Maheu-vel az UNESCO főigazgatójával. Revue de Défense Nationale, 1969. 10. sz.)

⁷² Lukács i. m. 742.

„hiányhelyzetek” sorozatát jelentő valósággal találja szembe magát. Az ebből adódó konfliktus viszont két ellentétes irányú, de azonos tőről táplálkozó szemléleti torzuláshoz vezethet és vezet is. Egyik esetben a hiányhelyzetekre, a lehetetlen feladatra figyelő reménytelen szkepszis válik alapvető attitűddé; a másik esetben — s ez sem kisebb veszély — egy könnyed, a problémákat a jövő rózsaszín szemüvegén keresztül látó, „annál rosszabb a tényeknek” szemlélet jelenti a kiutat.⁷³ Az első út logikus folytatása, egy *érvényesnek elismert, de irreálisan célként elfogadott* eszmény alapján a valósággal való teljes szembefordulás; a másik úté a valóság teljes igazolása, az eszmény ideologikus „valósággá változtatása”. Pedagógiánk — amint társadalomelméletünk egésze is — mindkét torzuláshoz kellő mennyiségű anyagot halmozott fel az elmúlt 25 év alatt.

E veszélyeket mindenképpen le kell küzdeni. Ennek *egyik útja* a valóság tiszteltetére tanító tények felsorakoztatása. (Ebből a szempontból is igen jelentős és fontos az a vita, amely az V. Nevelésügyi Kongresszus téziseivel kapcsolatban az elmúlt időszakban kibontakozott.) Nem hisszük, hogy tévednénk, amikor azt állítjuk, hogy a különböző és sok tekintetben eltérő véleményekben karakterisztikusan jelentkezik egy azonos vonás: a társadalmi-pedagógiai valóság reálisabb és ebből fakadóan problematikusabb megítélésének igénye. Nem lehet feladatunk e vélemények csokorba gyűjtése. Annyit azonban e nélkül is megállapíthatunk, hogy e vélemények tükrözik, jelzik azt az ellentmondást, amelyről a fentiekben szoltunk.

A másik út: teoretikusan vizsgálat tárgyává tenni azt a kérdést, hogy nem rejtőzik-e elméleti tévedés, helytelen interpretáció, fogalmi pontatlanság, differenciálatlan probléma kezelés magában a célrendszerben? A magunk részéről ezt az utat követtük. Ez az út persze nem független a másiktól, hiszen a kétség forrása mindenképpen a valóság. „Az elmélet és gyakorlat azonosítása kritikai aktus, amelynek fényében vagy a gyakorlatot mutatjuk fel racionálisnak és szükségszerűnek, vagy az elméletet realiztikusnak és racionálisnak. Az elmélet és a gyakorlat azonososságának problémája ezért vetődik fel különösen az ún. átmeneti történelmi pillanatokban, azaz a viharos átalakulások pillanataiban, amikor a gyakorlat elszabadult erői, a nagyobb eredményesség és expanzivitás érdekében igazolást igényelnek, amennyiben ki kell mutatni róluk, hogy a gyakorlati mozgalmak magukévá tehetik őket, azok ugyanis csak így válhatnak még gyakorlatibbakká és reálisabbakká.”⁷⁴

⁷³ Ennek a szemléletnek egyik *legdivatosabb formája* napjainkban a *technikai fejlődés*, az automatizálás fetisizálása. Egyesek úgy vélik, hogy ebből a fejlődésből mintegy automatikusan megteremtődik — mármint a szocialista társadalom talaján — a mindenoldalú és harmonikusan fejlett ember. Pedig a technikai fejlődés, az automatizálás még a munka vonatkozásában sem oldja meg a problémát. Joggal veti ellen tehát ezen elképzeléseknek I. Sz. Kon, hogy „még ha elfogadjuk is, hogy a termelés automatizálása mentesíti az embert minden gépies, nem alkotó munkától, ez még több évtizedet vesz igénybe. Az ifjúság nevelésében, beállítottságai meghatározott rendszerének kialakításában — a munkához való viszonyt is beleértve — nem lehet egyedüli kiindulópontunk ez a távoli perspektíva... Másodszor, a *technikai fejlődés és a termelés automatizálása korántsem jelenti valamennyi problémánk egyetemes orvosságát*. Persze, a technikai fejlődés szétzúzza a régi munkamegosztást... Másrészt azonban *növekszik a primitív gépi munka fajsúlya*... A tömegtermelés technikailag tökéletes folyamata... nem-tűr meg szinte semmiféle termelési tartalékot. A magas szinten automatizált vállalat technológiája tudományos alapokon nyugszik. Ez azt jelenti, hogy nemcsak az automatákat kiszolgáló munkásnak, de még az üzemmérnöknek sincs módja lényeges változtatásokra... Ez nem csökkenti ugyan a munkások és a műszakiak munkájának jelentőségét, de bizonyos fokig korlátozza a lehetőségeiket.” Kon i. m. 243—244. (Saját kiemelésünk).

⁷⁴ Antonio Gramsci: Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce (A történelmi materializmus és Benedetto Croce filozófiája) 1948. 39.

Отто Михай

О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ИДЕАЛА ЧЕЛОВЕКА

Автор статьи анализирует следующий вопрос: правилен ли теоретически тот подход, сторонники которого видят цель современной воспитательной деятельности в создании многосторонне и гармонично развитой человеческой личности? Он считает, что такое представление ошибочно. С одной стороны, потому, что основано на нечеткой дифференциации понятий человеческого идеала и целей воспитания, в конечном счете на их отождествлении. С другой стороны, потому, что цель современной воспитательной деятельности подменяется идеалом человеческой личности, характерной для развитого коммунистического общества, тем самым разрывая связь между общественными и человеческими идеалами марксизма.

Ottó Mihály

ON THE FUNCTION OF THE HUMAN IDEAL IN PEDAGOGY

The author analyzes the question whether the opinion which considers the formation of an all-round and harmonically developed type of people the aim of present-day education, can be found theoretically correct. In his judgement this idea is unsound, partly since it rests on an undifferentiate treatment (in the last analysis: on identification) of the human ideal and aim of education, partly since it substitutes the idea of the characteristic human type of fully developed communist society for the present aim of education, disjoining thereby marxism's ideal of society and of man.

A NEVELÉSI TAPASZTALATOK FELTÁRÁSÁNAK MÓDSZEREIRŐL*

(A megfigyelés)

A megfigyelés a nevelési tapasztalat megragadásának is alapvető módszere.

A megfigyelés kifejezés valami távolságtartást sugall, aminek tudományos hitele van, hiszen a kutatónak kötelessége, hogy a dolgokat, az objektív folyamatokat olyannak lássa és úgy mutassa be, amilyenek valójában, és megfigyeléseibe ne vigyen bele szubjektív elemeket.

Az objektivitás a pedagógiai kutatásokra is kötelező, de itt — mivel az *emberrel és az ember által végzett* tevékenységről van szó — természetesen más hangsúlyt és más értelmet kap a szubjektivitás, a szubjektív elem szerepe az objektíve lejátszódó folyamatokban.

A pedagógiai megfigyelésbe a szubjektum beépül, vagy úgy, hogy ő végzi azt a tevékenységet, amelynek lefolyását, körülményeit, eredményeit leírja, vagy úgy, hogy ezt a nevelőmunkán kívülálló, de jelenlevő megfigyelő teszi. A legszerencsésebb, ha úgy tud kívülálló lenni, hogy mégis része annak a közösségnek, együttesnek, amelyben megfigyeléseit végzi.

Nem idegenkednék attól, hogy a szubjektív elem szerepét a megfigyelésben hangsúlyozzam, megengedjem, természetesen nem az elfogultság, a szépítés, a lakkozás hangsúlyával, hanem a személyes részvétel, az alakítás, a cselekvés dinamikus mozzanatának kiemelésével. A megfigyelő egyben cselekvő is lehet. A rejtett ablakokból való megfigyelésnek az adatait nevelési jelenségek regisztrálásakor csak korlátozottan, nagy fenntartásokkal lehet felhasználni.

Az értékes nevelési megfigyelések azt igazolják, hogy a megfigyelésnek közvetlen kapcsolatban kell lennie a pedagógiai tevékenységgel, e tevékenység szervezőjével és irányítójával.

Tudományos szempontból ez meglehetősen vitatható pozíciónak tűnik, hisz a tudományos objektivitásnak kritériuma a távolságtartás, a kívülállás, az objektív folyamat szubjektív elemektől nem befolyásolt, nem torzított szemlélete. De a kutató is ember, tehát megfigyeléseibe sok szubjektív elem és szubjektív okokból eredő pontatlanság vegyül. Még inkább így van ez, ha a pedagógus egyben saját munkájának regisztrálója és elemzője, saját munkájának a megfigyelője.

Ez a korlátozottság a pedagógiai jelenségek sajátosságával függ össze, tehát nem lehet kikapcsolni. (Vagy ha kikapcsolni törekednénk, olyan steril, gépies körülményeket kellene teremtenünk, amelyek a nevelés természetes közegét, emberi-érzelmi komponenseit, szubjektív rugalmasságát megfagyasztanák.) Egyes külföldi kutatók a tanulók magatartásának a regisztrálására a technikai eszközök egész armádiáját sorakoztatják fel. Gyorsírók jegyzik a szavakat, a

* Részlet egy nagyobb tanulmányból.

mozdulatokat, közben filmezik az órát, rejtett és nyílt mikrofonok rögzítik a hangokat, zörejeket. Látszólag minden „meg van figyelve” — kérdés, ebben a mesterséges légkörben mi folyik egyáltalán természetesen, másfelől, hogy mit lehet kezdeni ezzel a „naturalista” adattömeggel. Úgy tűnik, hogy a megfigyelések, a pedagógiai tények rögzítésének ez a totalitása a nevelési törvényszerűségek vizsgálatában zsákutcát, a technika okozta csődöt jelenti.

Nem véletlen, hogy a pedagógiai kutatásokban — a pedagógiai tapasztalatok gyűjtésében — oly nagy szerepet szánunk a megfigyelésnek. Ez ugyanis az a rugalmas, helyzetekhez alkalmazkodó módszer, amely alkalmas arra, hogy — a fentebb értelmezett — pedagógiai tényeket megragadja, hogy az egyes mozzanatok között az oksági és párhuzamos viszonyokat felfedje, hogy a hézagokat az emberismeret, a korábbi pedagógiai tapasztalat, nevelési szaktudás birtokában kitöltse — egyszóval, hogy a megfigyelés folyamatába a „pedagógiai érzékelésnek”, az értékelésnek, minősítésnek, pedagógiai ítéleteknek azokat a műveleteit is beépítse, amelyek a megfigyeléssel filozófiai értelemben talán nem férnek össze, de a pedagógiai megfigyelésnek sajátosságai.

A felmérésből a megfigyelésbe áthajló tapasztalat típusnak legjelentősebb hazai terméke az a kötet, amely a nevelési terv előmunkálatainak anyagából született meg, s látott napvilágot 1962-ben A tanulók világnézeti és erkölcsi fejlődése¹ címen.

A kötet Előszavában — akkori fenntartások és kritikák ellen kicsit védekezve — hangsúlyoztuk, hogy nem írásos felmérések, hanem folyamatos megfigyelések eredményeit tettük közzé. Ez részben így van, de a kötet anyagából kitűnik, hogy a tanulói megnyilvánulások zömét, másképpen mint írásos megkérdezés nélkül nem lehetett volna rögzíteni. De nem is ez a lényeg.

Ebben a kötetben szerves egységben, összekapcsolódva jelentkeznek a felmérések adatai, a megfigyelések adatai, a feldolgozó pedagógusoknak és a kutatóknak azok az értékelő kommentárjai, amelyek látszólag csak a szóban forgó konkrét adatokhoz tapadnak, valójában ezekbe a kommentárokbba sűrűsödik az is, ami az adatokban nincs meg, ami az adatok mögött vagy ami az adatok között van. Enélkül nem is lenne lehetséges nevelési jelenségek *ábrázolása*.

A nagy kérdés azonban — mindenestre metodológiai szempontból nagy kérdés —, hogy a feldolgozónak, a kutatónak honnan van bátorsága és hogyan van joga ahhoz, hogy hézagokat kitöltsön, hogy rekonstruáljon, hogy kommentárjaival az élet folyamatosságát és eleveenségét bele vigye az egyébként elszigetelt és holt adatokba?

Erre, szerintem, két dolog jogosítja fel. Először az, ha a közölt adatok, tények tudományos értelemben korrektek, másodsor az, hogy a rekonstruáló anyag pszichológiailag hiteles legyen, a pedagógusok általános tapasztalatainak, a naiv logikának ne mondjon ellent, vagy ha ellentmond, akkor adatokkal és érvekkel ezt meggyőzően indokolja.

Témánkhöz, a nevelési tapasztalathoz szorosabban kapcsolódva megállapítjuk, a megfigyelés alkalmas arra, hogy cselekvés és eredmény összefüggéseit, azaz a nevelés lényegét a folyamatos megfigyelés segítségével *ábrázoljuk*.

1965-ben az Országos Pedagógiai Intézetben foglalkoztunk a *megfigyelés* módszerének kérdéseivel.

Az ülésen NAGY JÁNOSNÉ részletesen elemezte a nevelési tárgyú megfigyelések problémáit. A kérdésfeltevések ahhoz a konkrét munkához kapcsolódtak,

¹ Tankönyvkiadó, 1962.

amelyet az intézet nevelésméleti csoportja végzett a nevelési terv kimunkálása érdekében.

A megfigyelés módszerét differenciáltan kezelve bemutatta, hogyan alkalmazták a kutatás egyes fázisaiban (témameghatározás, munkahipotézis, adatgyűjtés, feldolgozás) a megfigyelés módszerét. A megfigyelés formái között különbséget tett a kötetlen megfigyelés (amely nem azonos a spontán szemlélődéssel) és a kötött megfigyelés között. „Általában a megfigyelésen mint módszeren, rendszerint a kötött megfigyelést értjük.”

A megfigyelés történhet kívülről és belülről, a pedagógiai folyamat tevékeny tényezője által. „Általában úgy tűnik, hogy a sajátosan nevelésméleti kutatások nagy részénél a legkedvezőbb eredményeket az a megfigyelési helyzet hozhatja, amikor a megfigyelést végző személy a nevelési folyamat tevékeny résztvevője, alakítója és módosítója, a megfigyelt személyek azonban nincsenek ennek tudatában.”²

Lényeges PATAKI FERENCNEK az a kérdésfeltevése, amelyet MAKARENKÓRA utalva fogalmazott meg, mely szerint a pedagógiai kutatás tárgya nem általában a gyermek, hanem a pedagógiai tény, a pedagógiai jelenség. „... úgy vélem, hogy pedagógiai tény ott és akkor jön létre, ahol céltudatos pedagógiai hatás érvényesül, s ahol e hatás és következménye közötti összefüggéseket igyekszünk tudományos egzaktussággal leírni.”³

MAKARENKO Pedagógiai hőskölteményét azért tartja tudományos szempontból is korunk kiemelkedő alkotásának, „mert szerzője képes volt az általa vezetett nevelőintézmény pedagógiai hatásrendszerét és annak következményeit a maga komplexitásában feldolgozni és általánosítani”.⁴

A nevelési megfigyelés tárgyai.

Megfigyelhetjük a pedagógus vagy az ifjúsági vezető utasításának, kérésének, tanácsának, javaslatának végrehajtását. Mikor, milyen feltételek mellett eredményes ez az akció és mikor nem az. Itt egy tevékenység lefolyásának rövidtávú útját kísérhetjük figyelemmel, azt, hogy a konkrét impulzusra milyen válasz érkezik. Ez a típus képes a közvetlen és tapintható korreláció feltárására — de csak a maga szintjén értékes tény ez, hiszen arra nem ad választ, hogy ez a hatás milyen szerepet tölt be a személyiség alakításának folyamatában (ahol a hatások tízezreiről és időben is egy hosszú folyamatról van szó). Elméletileg persze figyelemmel kísérhetjük egy mégoly hosszú folyamat minden apró részletét és nagyszámú összetevőjét — a gyakorlatban ez így nem lehetséges, de szerencsére nem is szükséges.

Pedagógusok saját tapasztalataik leírásában általában az alábbi modellt követik:

- a) elméleti ismeretek, elméleti kiindulópontok felvázolása,
- b) helyzetfelmérés és helyzetismertetés,
- c) a célok és a feladatok kitűzése,
- d) az alkalmazott módszerek, eszközök és eljárások leírása,
- e) az eredmények rögzítése.

A pedagógiai kutatókat a d) és az e) pont különösen foglalkoztatja, hiszen e kettő közötti korreláció az, amelynek mélyén a pedagógiai törvény, de legalább az ismétlődő összefüggés jelentkezik.

² Pedagógiai Szemle, 1965. 636.

³ Uo. 648.

⁴ Uo. 648.

A pedagógiai folyamat — mint tudjuk — sztohasztikus folyamat, ezen belül a szűkebb értelemben vett nevelésre ez inkább vonatkozik, mint az oktatásra. A sztohasztikus folyamatokra az jellemző, hogy az ok — okozat kapcsolatok nem egyértelműen jelentkeznek, a sztohasztikus folyamatokban a dolgok kapcsolatai többjelentésűek.

A többjelentést — tehát a korreláció többértelműségét — a tudomány azzal magyarázza, hogy ismert hatások mellett ismeretlenek is érvényesülnek. Ez azonban a dolognak csak egyik oldala. A pedagógiai folyamat — más hasonlóan komplikált folyamatokkal együtt — abban is sajátos, hogy ugyanazok az ismert vagy ismeretlen hatások nem ugyanazt a változást, eredményt idézik elő, hiszen az egyénre — fiziológiai, pszichológiai feltételeitől, ezek hallatlanul bonyolult és egyéni rétegezettségétől és kombinációitól függően — különféle-képpen hatnak.

Ebben a látszólagos zűrzavarban, a hatások egymást keresztező rengetegében azonban vannak nyomvonalak. Pedagógiai szempontból a legfontosabb, hogy a társadalmi hatások között a *nevelő hatásoknak*, amelyek irányított folyamatok, vezető szerepük van.

„A nevelélmélet sajátos törvényszerűségei — írja PATAKI Ferenc — csak tendenciaként érvényesülnek. A pedagógiai hatás és következménye között fennálló ok-okozati összefüggéseket igyekeznek megragadni és ma még pontosan nem körvonalazott egzakttsággal leírni. Ezért a nevelélmélet törvényei metodikai jellegű törvények, vagyis csupán ott jönnek létre, ahol nevelői tevékenység érvényesül, ahol a céltudatos nevelő-hatás logikája formát ölt. A nevelélméleti törvények azokat a feltételeket állapítják meg, amelyek között a nevelő hatás törvényszerűen, vagyis szükségszerűen optimális eredményre vezet. Természetesen — mint említettük — nem minden egyes esetben — hanem csupán tendenciaképpen, a közösség s nem az egyes egyén vonatkozásában.”⁵

A pedagógus-növendék páros viszonyt a szocialista pedagógia joggal minősíti a burzsoá pedagógia jellegzetes, elvileg vallott nevelési szituációjának. A szocialista pedagógia a páros viszonyt kiszélesíti, minőségileg átstrukturálja és a nevelő közösségek és a gyermeki közösségek kollektív viszonyaként fogja fel.

A kérdés egyike a szocialista pedagógia leginkább tisztázott és legalaposabban kifejtett tételeinek, ezért itt részletesebb fejtegetésekbe nem bocsátkozom.

E páros viszonyt *elvileg* vetettük el, mint individuális színezetű kapcsolatot, amellyel szemben a kollektivitás elvét hangsúlyozzuk. A kollektivitás elve számunkra világnézeti kérdés is, etikai kérdés is, és metodikai kérdés is. Ez utóbbit, tehát a metodikai oldalt a nevelés *gazdaságossága szempontjából* nem hangsúlyozzuk kellőképpen. A közösség — ha van — *állandóan ható légkör, norma, folytonos impulzus, a nevelési hatások megsokszorozása és meghatványozása, sűrű hálójá, amelyben nem lehetnek huzamosabb holtponatok, hézagok.*

A nevelésbe mint sztohasztikus folyamatba a közösség hatása viszi be a dinamikus állandókat. A pedagógus-növendék páros viszony állandóan és szükségképpen megszakadó áramkör, a közösség — vérkeringés.

Az egzaktabb módszerekre törő pedagógia világszerte, de a szocialista országokban is — némi egyoldalúsággal — azt vallja, hogy a tudomány akkor igazán tudomány, ha mérni tud. Mérni pedig mennyiségeket lehet.

⁵ Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája. Bp. 1966. 203.

Meghökkenítő volt számunkra, amikor a kiváló szovjet kutató, az új kutatási módszerek egyik úttörője, L. ITYELSZON kijelentette, hogy a pedagógia eddigi története folyamán úgyszólván csak minőségi elemzésekkel foglalkozott. Eljött az ideje annak, hogy mennyiségi és strukturális elemzésekkel is foglalkozzék.

A meghökkenést az okozta, hogy meggyőződésünk szerint a minőségi elemzés az elemzéseknek magasabb foka, hajlékonyabb, a pedagógiai jelenségek valóságos természetéhez jobban alkalmazkodó változata. S az említett megállapításból — volens-nolens — az csendül ki, hogy eddig *csak* minőségi elemzésekkel foglalkoztunk, ideje tudományosabb módszerekre, *tehát* a mennyiségi elemzésekre rátérni.

Könyvéből aztán legalábbis két dolog tűnik ki. Minőségi elemzés alatt ő tulajdonképpen a tudományos munkának azt az eljárását érti, amelyben sok a feltételezés, a vélekedés, a megalapozatlan megállapítás, a megérzés, az „úgy gondolom”, „azt hiszem”, „úgy tűnik” motívum, egy silányabb minőségű pedagógiai intuíció. Elsősorban *ezzel szemben* beszél a mennyiségi és a strukturális elemzések fontosságáról.

Másfelől egyértelmű, hogy a sürgetett s matematikai és kibernetikai apparátussal végbevitt mennyiségi értékelések lehetséges alkalmazási területét *elsősorban a didaktikai, a tantárgyi* területen látja — s igen *korlátozottan, áttételesen, nagy fenntartásokkal* a nevelési jelenségek, a nevelési minőségek bonyolultabb területén.

Ez persze nem szabad, hogy lefegyverezzen bennünket abbeli igyekezetünkben, hogy a nevelési jelenségek területén is mérjük, ami mérhető, hogy számításokat végezzünk olyan esetben, ahol a számítások anyaga megragadható. Másfelől *elsőrendű* tudományos kötelességünk, hogy a minőségi elemzések színvonalát, effektivitását a fentebb említettek fölé emeljük.

KELEMEN LÁSZLÓ: A pedagógiai kísérletezés néhány elvi kérdése c. tanulmányában a pedagógiai jelenségek sajátos jellegét abban látja, hogy bennük különböző mozgásformák találkoznak. A gyermeket sok külső (társadalmi, természeti) és belső hatás éri (idegrendszer, hormonrendszer működése).

„A pedagógiai ráhatás mint ok különböző alkatú, élettörténetű és fejlettségű gyermekekben igen sokféle okozatot, visszahatást kelthet. Minden gyermeki személyiség mint sajátos „önszabályozó rendszer”, egyedileg dolgozza fel a pedagógiai hatásokat (bár vannak e hatások érvényesülésének közös, objektív törvényei).”⁶

A klasszikus kísérletnek három fő kritériuma van: 1. a jelenségek szándékos, mesterséges előidézése és megismételhetősége; 2. a feltételek variálása; 3. a változások mérése.

Az első (főleg nevelési jelenségek esetében) nehezen teljesíthető követelmény. A második leginkább kielégíthető. Különösen bonyolult probléma a változások mérése.

A matematikai statisztikai módszerek itt komoly segítséget jelentenek. „Bármilyen sok is az esetleges mozzanat a pedagógiai folyamatban, a statisztikai törvényszerűség — a nagy számok törvénye értelmében — utat tör magának.”⁷

„A statisztikai eljárásokat azonban — bármilyen megbízható számítási eszközök is és bármilyen tetszetősek is a velük nyert eredmények, — *nem szabad öncélúan alkalmazni*. Csak gondos minőségi elemzésekre, jó tartalmi kategorizálásra

⁶ Társadalmi Szemle. 1966. 3. sz. 88—89.

⁷ Uo. 92.

építve van értelme a statisztikai feldolgozásnak. Értéktelen, semmitmondó vagy éppen téves adatok statisztikai feldolgozása nemcsak haszontalan, de egyenesen veszélyes is lehet. A matematikai apparátus egymagában ugyanis még nem biztosítja a feldolgozott tételek igazságát. A matematikai számítások precíz gépezete hamis kiindulási tételeket és tényeket is feldolgozhat. A dolog itt annál veszélyesebb, mert a tévedésnek *tudományos látszatot* ad.”⁸

A matematikai és kibernetikai elemzésekkel (módszerekkel) a nevelési jelenségek feltárásában nagyon csínján kell bánnunk, mert ezek a módszerek itt nagyon *korlátozottan, feltételesen, áttételesen* használhatók.

Mérni mennyiségeket lehet — de a mennyiségekből következtetni lehet a minőségekre.

Jelenlegi tudásunk szerint — a minőségi elemzésnek a korábbi, primitívebb formáját túlhaladva — a nevelési jelenségek területén egy magasabb rendű, megbízhatóbb minőségi elemzésre kell törekednünk.

A minőségi elemzésnek a korszerűbb, fejlettebb megnyilvánulási módjára az jellemző, hogy

épít az egzaktan megragadható adatokra (pszichológiai és szociológiai tényekre, a tudatelemekre, a magatartás megnyilvánulásaira, a magatartást részben befolyásoló, részben kifejező cselekvési mechanizmusokra);

másfelől a nevelési folyamat egzakt módszerekkel (matematikai, kibernetikai eljárásokkal) nem regisztrálható elemeit — „hézagait” — a pedagógiai *következtetés, valóságábrázolás*, az emberismereten alapuló *rekonstrukció* metodológiai-lag bizonytalannak látszó, de nélkülözhetetlen kötőanyagával egészíti ki.

S amennyire túlhaladottnak látszik számomra az a kérdésfeltevés, hogy a pedagógia tudomány vagy művészet-e — (a pedagógiai tevékenység semmiképpen nem művészet) —, a neveléstudománynak ez a rekonstruáló, a változatokat és a mozgást befogni képes, tapasztalatra épülő megelevenítő képessége, „intuíciója” — meggyőződésem és vizsgálataim szerint a nevelési jelenségek kutatásának *nemcsak nélkülözhetetlen, hanem alapvető módszere marad. A nevelési tapasztalat rögzítésében és elemzésében tehát az ún. minőségi elemzés továbbra is megtartja dominanciáját.*

Azért kell azt mondanunk, hogy továbbra is, mert nem tudjuk, hogy meddig és milyen mértékben. Ezzel egyfelől tudományos tehetetlenségünket, szebben kifejezve, tudományos lehetőségeink korlátait jelöljük, másfelől elvileg nem zárjuk ki azt, hogy a személyiség alakításának törvényszerűségeit ha nem is teljesen, de maximálisan a mennyiségi elemzések irányába tudjuk eltolni. Ez azonban minden bizonnyal nem a mi századunk lehetőségei közé tartozik.

Meg kell állnunk egy pillanatra az *egzaktság* kérdésénél. Úgy van, hogy a pedagógia is sodródik a kor követelményeivel, a forgalomban levő terminológiával — ezek között az *egzaktság* követelményével is. Fel kell tennünk a kérdést, hogy a pedagógiában mit is értünk *egzaktságon*, *egzakt módszereken*?

Nagyon hasznos, ha odafigyelünk a hazai társadalomtudomány képviselőinek az álláspontjára, akik óvnak attól, hogy az *egzaktság természettudományos értelmezésével* zátonyra vigyék a társadalmi jelenségek vizsgálhatóságát.

Teljes mértékben azonosítani tudjuk magunkat ELEKES LAJOS akadémikusnak az *egzaktság* kérdésében vallott álláspontjával: „Tudományosan egzakt nem több, nem kevesebb, mint szakszerűen pontos, szabatos, valósághű. E követelmény lehető teljes megközelítése minden tudomány elemi célkitűzése. Eszköze

⁸ Uo. 93.

elvileg többféle lehet. Ha dialektikus összefüggések, minőségileg új tartalmak adekvát kifejezése a feladat, a legtöbb tudomány ma sem a matematika eszközeivel él, hanem az emberi művelődés legősibb és legsajátosabb eszközével: a fogalmi-nyelvi közelítéssel.”⁹

Az lenne célirányos, ha a pedagógiai kutatásokban is ez lenne az egzakt jelző tartalma: *pontos, szabatos, valóságghű*. Ez a mi területünkön *a mennyiségi adatokkal is alátámasztott minőségi elemzésnek* azt a fejlettebb, korszerűbb változatát jelentené, amelyről a fentiekben beszéltem.

Ebben a dolgozatban — engedve a szokásnak, illetve a helyzet kényszerének — az egzaktiságról inkább a mérhetőség, a mennyiségi megközelítés jelentésében írtam — de elvileg ELEKES akadémikus álláspontjával azonosítom magam, s feladatunknak tartom, hogy a pedagógiában, de különösen a neveléstudomány területén az egzaktiság ilyen értelmezésének nyissunk utat. Meggyőződésem — ahogy ezt a minőségi elemzés felfogásával kapcsolatban kifejtettem —, ezzel kutatásaink tudományosságát semmiben nem adjuk fel, ellenkezőleg, a valóság hívebb kifejezését, ábrázolását mozdítjuk elő.

Fontosnak tartom, hogy a hézagkitöltő, rekonstruáló, megelevenítő tevékenységgel kapcsolatban is tegyek néhány — a mi területünkre vonatkozó — értelmező megjegyzést.

Ugyancsak ELEKES LAJOS akadémikusra hivatkozom, aki bemutatja, hogy a történelem rekonstruálásánál milyen értelemben beszélhetünk a művészi alkotással rokon elemekről, a fantázia szerepéről.¹⁰

A neveléstudományi folyamatok ábrázolásában, a letűnt tevékenységek feltámasztásában — a pedagógiai szépirodalom eseteiről most nem beszélve — nem is a fantáziának, hanem az emlékezetnek, a pedagógiai tapasztaltságnak, a gyermekismeretnek van ilyen szerepe.

A rekonstruáló emlékezet és pedagógiai felkészültség, gyermekismeret nélkül a pedagógiai kutató birtokában levő adatok holt adatok maradnak, s a legfontosabbat — az összefüggéseket, a kapcsolódásokat, a folyamatot, egy jelenségnek a sokértelműségét nem lesz képes valóságghűen feltárni.

Érzem, és egyre nyomasztóbban hat rám, hogy a neveléstudomány e rekonstruáló tevékenységének méltatásában két malomkő között őrlődünk. Egyfelől a tudományosság érdekei azt kívánják, hogy a kitaláltat, az esetlegeset, a torzítóan szubjektívát — vagy még szélsőségesebben, az absztrakt elméletieskedést — leküzdjük, száműzzük a pedagógiának erről a túlságosan is elvekben és absztrakt követelményekben élő területéről, másfelől megvédjük attól az illúziótól, hogy fragmentális adatok bármily egzaktnek tűnő kezelésével és mennyiségi halmozásával közelebb jutunk a nevelési jelenségek lényegének, az itt lezajló folyamatok valóságos természetének tökéletesebb feltáráshoz.

Mutatis mutandis a pedagógia hézagkitöltő tevékenységére is érvényes, amit ELEKES LAJOS, a történész ilyen természetű kötelezettségéről ír: „Ha adatai hézagok, áthidalásukat megkísérrelheti feltevések, hipotézisek útján, de csak meglevő adatainak szigorú pillérei között, az ezek által igazolt irányban és ezek által nagy valószínűséggel kijelölt módon”.¹¹

A mennyiség és a minőség kérdése a pedagógiában (csakúgy mint a társadalomtudományokban általában) nem ugyanazt jelenti, mint a természet-tudományokban.

⁹ Elekes Lajos: Történelmi ismeret — szocialista tudat. Bp. 1968. 63.

¹⁰ Uo. 87—97.

¹¹ Uo. 91.

A pedagógiai jelenségek mennyiségi elemzése azt jelenti, hogy meghatározott adatokat, tényeket vagy jelenségeket kvantifikálunk, egységnek tekintünk, s *ezekkel* az egységekkel — amelyek természetüknél fogva tulajdonképpen minőségek — különböző műveleteket végezhetünk el a matematika vagy a matematikai statisztika módszereivel.

Nevelési területen maradván még inkább azzal találjuk magunkat szemben, hogy a jelenségek *minőségi* természetűek, de igyekszünk áttenni ezeket a mennyiségek nyelvére, hogy az így nyert számszerű adatokat és összefüggéseket aztán visszafordítsuk a minőségek kategóriáira.

A minőségi elemzés a nevelés vonatkozásában két eljárást jelenthet. Először azt, hogy bizonyos tudattartalmakat, válaszokat, megnyilvánulásokat, nyilatkozatokat, vélekedéseket, magatartásformákat és cselekedeteket meghatározott etikai (esztétikai) rendszerben és meghatározott minőségi skálán helyezünk el. Megszámoljuk, hogy ezek a minőségek hányszor (milyen együttesben) fordulnak elő. S ezekből a számszerű adatokból vonunk le következtetéseket arra vonatkozóan, hogy az adott személy vagy szociális egység bizonyos követelmények szempontjából milyen színvonalon van, hogyan minősíthető?

Ez a *mennyiségekre épülő minőségi jellemzés* aránylag egyszerű eljárása. Itt azonban „csak” az a nehézség, hogy a minőségi skálát milyen mértékben lehet pontosan megállapítani és még inkább, hogy az egyes konkrét megnyilvánulások milyen biztonsággal és pontossággal sorolhatók be az egyes skálaértékekbe.

Ez annyira nehéz dolog lenne?

Minél egyszerűbb elemről, megnyilvánulásról, jelenségről van szó, annál könnyebb, minél bonyolultabbról van szó, annál nehezebb. Ha például a hazaszeretet néhány fontos megnyilvánulását a tanulókkal megbeszéltük (osztályfőnöki órán, KISZ-foglalkozáson, a honvédelmi nevelés alkalmain) — s *ezt vissza-kérdezzük*, meg tudjuk állapítani, hogy a tanulók hogyan jegyezték meg, milyen mértékben képesek felidézni. De ez önmagában még nem része személyiségüknek, magatartásuknak. Az előbbi példánál maradván — tegyük fel hogy öt fontos megnyilvánulást igyekeztünk tudatosítani — akkor a számolás aránylag egyszerű: hányan sorolták fel mind az ötöt, hányan négyet . . . stb. Milyen más tulajdonságokat említettek még, s ezek mennyire vannak lényegi kapcsolatban a hazaszeretettel. Ezekből az adatokból *bizonyos minőségi következtetéseket* — összehasonlító céllal — le lehet szűrni. De nem többet, mint amennyit a tudati elemek magatartást befolyásoló valószínűségi határai között ez elképzelhető.

A minőségi elemzések *másik* válfaja, változata az, amikor a kutató nem mérhető adatokra támaszkodik, hanem tényeit eleve minőségi kategóriarendszerben értékeli.

A minőségi elemzéssel kapcsolatban — mint többször említettem — felmerül az a jogos fenntartás, hogy ez tulajdonképpen könnyed és szubjektív vélekedés, mindenki azt mond, amit akar, úgy értékeli, ahogy jónak látja, ahogy érdekei, szeszélye, hangulata, szubjektív kötöttségei ezt diktálják.

Semmi okunk nincs arra, hogy ezt a vádat indulatosan elutasítsuk, mert a pedagógiában az úgynevezett minőségi értékelések jó része valóban ebbe a típusba tartozik, s ezen a színvonalon mozog. Ezt azért merném ilyen határozottan vállalni, mert ugyanakkor ugyanilyen határozottsággal szeretném védeni a minőségi elemzés *különleges jogosultságát* a nevelési jelenségek elemzésében.

Nézzük először a *vitatható* minőségi elemzéseket.

Ennek egyik gyakori megnyilvánulása a pedagógiai akció és eredménye közötti rövidzárlatos, irreális kapcsolat feltételezése, illetve „bemutatása”.

A kutatónak nincs türelme vagy lehetősége arra, hogy folyamatokat s ezen-közben a hatásoknak azt a láncolatát mutassa be, amelyben meggyőzően kiraj-zolódhatnának az akció és eredménye közötti valószínű összefüggések. Sok esetben ezeket — mert objektíve nem léteznek — nem is lehet kimutatni. Így születnek meg azok a *pedagógiai csodák*, mikor a nevelő valamit mond, meg-bízást ad, bizalmas beszélgetést folytat, lelkes magyarázatot tart mondjuk a példaképekről — s a rövidzárlat következtében azonnal bámulatos eredmények születnek.

Ez a legnaivabb eljárás. Sajnos nagyon gyakori. Távol áll tőlem, hogy szán-dékos megtévesztéssel vádoljam azokat a minden elismerést megérdemlő peda-gógusokat, akik nehéz munkájukat végezve, még arra is vállalkoznak, hogy írásba foglalják tapasztalataikat. Arról van szó, hogy a *valóságban* sok mindent tesznek, *valójában* a pedagógiai eszközök sokkal nagyobb kelléktárát mozgósít-ják, de beszámolóikban már csak ezek a rövidzárlatos összefüggések kerülnek felszínre.

A másik — kevésbé naiv — eljárás, amikor a pedagógus az általa leírt folyamat hézagait ugyan kitölti, de ezek az elemek nem a folyamat logikájából következ-nek. Voltaképpen idegen elemek, amelyek egyáltalán nem vagy csak nagyon érintőlegesen vannak összefüggésben azzal a hatásrendszerrel, amely az adott nevelési eljárás folyamatában kimutatásra kerül.

A harmadik „könnyelmű” minőségi elemzés az, amikor nincsenek hézagok, az egész folyamat eleven — de nem a valóság talaján az, hanem a pedagógiai kép-zelet rekonstruálja a valóságot, és vágyait, óhajait, érzelmeit belevetíti a való-ságba.

Nem vitatom, hogy mindhárom eljárásban *lehetnek olyan elemek*, amelyek a tudományos elemzés számára is hasznosíthatók. De a maga értékén, a maga korlátai között szabad felhasználni ezeket az elemeket.

A nevelés során a folyamatban érvényesülő törvényszerűségek oly sok vélet-lenen, esetlegességen keresztül érvényesülnek, hogy a fővonulatot kitapintani csak olyan rugalmas eljárással lehet, mint amelyre a kulturált minőségi elemzés ad lehetőséget.

Ennek az eljárásnak klasszikusa a szocialista pedagógiában MAKARENKO.

Ennek az a jellemzője, hogy pedagógiai tudás, talán ettől sem kell félnünk, *pedagógiai érzék* segítségével ragadja meg egy gyermekcsoport, gyermekközösség fejlődését horizontális és longitudinális metszetben. Gondolatait, közérzetét, törekvéseit, konfliktusait „átkomponáltan” ábrázolja. A kutatók tapasztala-taikat feljegyzik, majd rekonstruálják. Ehhez jól kell ismerniük a gyermekeket, át kell élniük a *gyermek felől* az eléjük állított feladatok nehézségi fokát, azoknak a körülményeknek a befolyását, amelyek a gyermekre hatnak, számolniuk kell azokkal az eseményekkel, amelyek adott szakaszban bekövetkeztek (politikai, kulturális, az iskola vagy az osztály életében felmerülő események), jól kell ismerniük, hogy a gyermeknek milyen érzelmi, hangulati, értelmi problémái, nehézségei vannak, hogyan helyezkedik el a szűkebb közösségben, vannak-e törekvései, s ezeket hogyan képes elérni.

Ezt a sort tulajdonképpen vég nélkül lehetne folytatni. Az ember világa s azok a körülmények, amelyek őt körülveszik az egyéni változatok és árnyalatok végtelen számát mutatják.

A neveléstudománynak a jelenségeknek ebből a látszólag végtelenül kusza, esetleges, törvényszerű rendbe nem szedhető áradatából mégis csak ki kell tapogatnia az összefüggéseket.

A nevelési jelenségek *tudományos magyarázatát* legalább három dologgal vihetjük előbbre.

A mennyiségileg megragadható adatok és tények szakmailag korrekt elemzésével. Ez fontos *kiegészítő* vagy kontrollanyag a fenti értelemben vett rugalmas — beleérző — rekonstruáló minőségi elemzéseinkhez.

Azoknak a pszichológiai és szociológiai ismereteknek a segítségével, amelyeket az adott jelenséggel vagy jelenségkomplexummal kapcsolatban a pszichológia és a szociológia feltárt, s amelyek a pedagógus számára is elérhetőek.

Annak a nevelésméleti kulturáltságnak, problémaérzékenységnek a fokozásával, amely képes a jelenségek mögött a pedagógiai lényegyet meglátni, minősíteni, összefüggéseket konstatálni, amely képes a jelenség és a lényeg dialektikájában eligazodni.

Mindhárom követelmény tulajdonképpen evidens és közhelyszerű megállapítás. Azonban itt azon van a hangsúly, hogy ezek *valóban* megvannak-e, ezek-e a képességekkel a kutató valóban rendelkezik-e?

Nehézségeink egyik oka a *hamis pedagógiai tapasztalat* befolyása. Hamis tapasztalatokról van szó minden olyan esetben, mikor a jelenségek mögött konstruált, nem valóságos összefüggéseket tételeznek fel.

Az emberek általában, de a pedagógusok is a nevelési tapasztalat sok hamis elemét hurcolják magukkal. Ezeknek a lebontása, megcáfolása, az igazságukba vetett hit megingatása — különböző szinteken — a pedagógiai propaganda feladata.

A legáltalánosabb tévedés talán azon a hamis tapasztalaton alapul, hogy valamely „pedagógiai” eljárás (például a testi fenyíték) pillanatnyilag „eredményt” hoz. S arra már nem gondolnak azok, akik ennek hatásosságáról meg vannak győződve; hogy hosszú távon és a személyiség lényegét illetően nem jár eredménnyel, ellenkezőleg, antiszociális tulajdonságok kialakulásához vezet vagy azokat erősíti.

Ellenkező előjelű, a lényegyet illetően hasonló tévedés, hamis tapasztalat, hogy az állandó, mérték nélküli dicséret, jutalmazás jó nevelési eljárás, mert átmenetileg eredménnyel jár (látszólagos hála, hízelgés, engedelmesség, munkára való készség nyilvánítása stb.). Tulajdonképpen a hamis tapasztalat körébe tartoznak a pedagógiai babonák, hiedelmek, rögeszmék.

Miért és hogyan alakulnak ki a hamis tapasztalatok?

Az emberek nevelő tevékenységük során *nemcsak közvetlen* tapasztalataikból indulnak ki, hanem szert tesznek közvetett tapasztalatokra is, tehát *pedagógiai ismereteket* sajátítanak el (de hiányosan, gyengén, esetleg tévesen), s ily módon helyes ismereteik közé hamis ismeretek is vegyülnek. A nevelési tevékenység felé prekoncepcióval közelednek, s ez a prekoncepció esetleg csak részlegesen vagy egyáltalán nem felel meg a nevelés felismert és igaznak bizonyult törvényszerűségeinek.

A hamis tapasztalat kialakulásának másik forrása az, hogy az emberek a nevelési hatást *rövidzárlatosan* szemlélik és értékelik.

A harmadik forrás — további metodikai fogyatékoságokban; az adatok fetisizálásában leli magyarázatát.

Amilyen biztos és nélkülözhetetlen alapja a pedagógiai munkának a tapasztalat számbavétele, olyannyira kerékkötője lehet a hamis tapasztalathoz való csökönys ragaszkodás.

Különösen súlyos gondot okoz a hamis vagy elavult tapasztalatokhoz való ragaszkodás a társadalmi struktúra változásainak, a politikai-világnézeti kor-

fordulók idején, mikor a régi és az új közötti különbségek között nem egyszerűen fokozati különbségeket, hanem tartalmi szempontból minőségi különbségeket jelentenek. Ez persze nagyon bonyolultan összeszövődött jelenség, s mert ilyen, nem szabad leegyszerűsítve, türelmetlenül vagy igazságtalanul megítélni.

Az előző gondolatmenethez tartalmilag kapcsolódva szükséges megjegyzéseket tenni a nevelési folyamatokban érvényesülő törvényszerű összefüggések tendenciajellegével és valószínűségi határaival kapcsolatban.

Abban a marxista tudományosság egyetért, hogy a társadalmi törvények tendenciaszerűen érvényesülnek; hogy ok és okozat a folyamat különböző láncszemeiben szerepet cserél, hogy az okozati összefüggések mellett érvényesülnek az egyidejű jelenségek kapcsolataiban kifejeződő strukturális összefüggések, hogy az objektív törvény szubjektív elemen, az emberek tevékenységén keresztül érvényesül.

Ebből a kérdéskomplexumból a tendenciajelleget kiemelve hivatkozom ELEKES LAJOS fontos megállapítására, aki határozottan érvel amellett, hogy a tendenciajelleg nem szabad azonosítani a valószínűséggel. Egyik kardinális megállapítása: „A társadalomban, következőleg a történelemben a törvényszerűség emberi cselekvésekben, azok bonyolult és többszörös kölcsönhatása révén, mintegy azok összegeződése, eredője gyanánt, tendenciálisan érvényesül.”¹² A másik: „Az, hogy a törvényszerűség a társadalom életében, a történelemben tendenciálisan érvényesül, nem azt jelenti (mint sokan vélik), hogy csak közelítő valószínűséggel érvényesülne vagy csak közelítő valószínűség hitelével lehetne ábrázolni.”¹³

Bevallom, magam is azok közé tartozom, akik a pedagógiai jelenségek törvényszerű összefüggéseinek érvényesülésében alapvető szerepet szánnak a valószínűség kategóriájának.

Az eklektikus összeegyeztetési kísérletek nem szoktak jóra vezetni, mégis úgy látom, hogy ebből az esetben a tendenciajelleg és a valószínűség nem egymást kizáró kategóriák. Logikailag tökéletesen igaz Elekes Lajos álláspontja, mely szerint a törvény fogalmával kapcsolatban egy dologról lehet beszélni — hogy tudniillik meghatározott feltételek mellett érvényesül, mert ha nem érvényesül, nem törvény. A valószínűség azonban a pedagógiai jelenségekben a nagy számok törvénye szerinti valószínűséget, a statisztikai valószínűséget, az *esetek tömegeire* vonatkoztatott valószínűséget jelenti, amellyel összefér, hogy egyes konkrét esetekben a várható hatás nem feltétlenül következik be. A tendenciajelleg és az így értelmezett valószínűség között talán nincs elvi ellentét.

A történelmi folyamatokkal — mint átfogó társadalmi folyamatokkal — kapcsolatban belátom, helyénvalóbb a tendencia jelleget s nem a valószínűségnek (a negatív megnyilvánulást sem kizáró) kategóriáját hangsúlyozni.

A pedagógiai jelenségek világában viszont termékeny dolog a valószínűség kategóriájával operálni — talán azért, mert itt a nagy folyamatok *feltétlenül és közvetlenül* az egyénben, a személyiségben lezajló változásokból tevődnek össze. Mind a tendenciajelleg, mind a valószínűség számára jó értelmezési lehetőséget nyújt a sztohasztikus folyamatok elmélete.

KOSARAS ISTVÁN: Statisztikai módszerek alkalmazása a didaktikai metodikai kutatómunkában c. közleményében így ír erről:

¹² Uo. 66.

¹³ Uo. 72.

„A pedagógiai folyamatokat ezért általában sztochasztikusnak nevezhetjük, ami azt jelenti, hogy megközelítően azonos feltételek mellett, azonos eljárásokat megismételve invariábilis eredményre vezetnek. Az ilyen folyamatok mennyiségileg jellemezhető tényezői statisztikailag dolgozhatók fel, és a statisztika segítségével mutatható ki a törvényszerűségek alapvető iránya. Mert bármennyi mellékes vagy véletlen tényező érvényesíti befolyását a konkrét esetben, a nagy számok törvényének értelmében az általánosan meghatározó erejű törvényszerűség utat tör magának a véletlenek tömegén keresztül és feltétlenül érvényre jut. Ezért az ilyen folyamatoknál is beszélhetünk objektív törvényszerűségekről, és a statisztika segít bennünket az ilyen törvényszerűségek pontosabb megismerésében.” De hozzát teszi:

„Minél bonyolultabb egy jelenség, annál nehezebb a szükséges mennyiségi jellemzők megtalálása.”¹⁴

A kiváló szovjet tudós, L. ITYELSZON, aki robbanékony gondolataival erős impulzust adott a szocialista országok több tekintetben bártortalan pedagógiai kutatásának, így fogalmazza főbb tételeit:

„A pedagógiai jelenségek és folyamatok változóak és nem egyértelműek, minthogy ellenőrizhetetlen tényezők előre nem látható kombinációitól függenek. Ezen jelenségek és folyamatok objektív törvényszerűségei sajátos formában nyilvánulnak meg abban, hogy a különböző lehetséges eredmények előfordulásának gyakorisága viszonylag állandó. Az a matematikai fogalom, amelynek segítségével egy esemény lehetséges voltát mérni tudjuk, a valószínűség.”¹⁵

A pedagógiai törvény „jelenti egy izomorf szimbolikus modell felállítását azokra a meghatározott invariáns kapcsolatokra és viszonyokra, amelyek az oktatás és nevelés bizonyos jelenségei vagy tényezői között bizonyos körülmények mellett objektíve fennállnak”¹⁶

Nagyon fontos továbbá: „a pedagógiai folyamatok modelljeiben nem az egyértelmű ok – következmény függvénykapcsolatok az invariánsok, hanem e sztochasztikus folyamatok valószínűségi jellemzői (várható érték, szórás stb.)”¹⁷

Milyen szimbólumok állnak rendelkezésünkre? A szó és a szám. Előbbi a törvény *minőségi* modellje lehet, utóbbi a törvény *mennyiségi* modellje. Az analógia segítségével a törvény *strukturális* modelljét ábrázolhatjuk. „A pedagógiai jelenségek bonyolultságából és sajátosságából következik, hogy szükség van az oktatás és nevelés speciális matematikai modelljeinek kidolgozására, amelyek ezen folyamat lefolyásának specifikus formáit tükrözik. Ebben az irányban még csak az első lépéseket tettük meg.”¹⁸ ITYELSZON szerint a funkcionális analógia kibernetikai módszere „lehetővé teszi, hogy (megfelelő precíz megfogalmazással és elhatározással) az egyszerű rendszer működését leíró matematikai módszereket felhasználjuk a tanulmányozott magasabb szintű rendszer mennyiségi vizsgálatához”¹⁹

„A kibernetika abban látja a közöset, hogy valamennyi felsorolt objektum olyan bonyolult dinamikus rendszer, amely a külső (és belső) zavaró és romboló hatások ellenére fenntartja létét és jellegzetességeit.”²⁰

¹⁴ MTA. II. Osztályának közleményei. 1966. (XV.) 3. sz. 189 és 190.

¹⁵ L. B. Ityelszon: Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában. Bp. 1967. 20.

¹⁶ Uo. 24.

¹⁷ Uo. 40.

¹⁸ Uo. 153.

¹⁹ Uo. 177.

²⁰ Uo.

A funkcionális analógia kibernetikai módszere „arra támaszkodik, hogy a pedagógiai folyamatok a valóság jelenségeinek egy bizonyos általánosabb osztályához tartoznak, az irányítható jelenségek osztályához, és érvényesek rájuk az ehhez az osztályhoz tartozó valamennyi jelenségre jellemző objektív törvényszerűségek”.²¹

ITYELSZON fontosnak tartja, hogy a pedagógia az intuíción és tapasztalatokon alapuló kutatások színvonalát meghaladja. Ehhez segíti hozzá a modern operáció-elmélet eljárásainak alkalmazása (lineáris és dinamikus programozás, a játékelmélet és a statisztikai döntéselmélet). Megjegyzi azonban, hogy *ezek a módszerek csak viszonylag egyszerű szituációk analizisében hatásosak.* (A magunk részéről pedig hozzátesszük, hogy ezek a viszonylag egyszerű szituációk szinte soha nem nevelési szituációt jelentenek.)

A szerző könyve befejezésében nyomatékosan figyelmeztet a matematikai és kibernetikai módszerek felhasználhatóságának korlátaira a pedagógia területén.

„A matematikai és kibernetikai fogalmak tükrözni tudják e törvényszerűségek egyes oldalait és bizonyos jellegzetességeit. De a pedagógiai folyamatok minőségi lényegét, célját, rendeltetését, a pedagógiai jelenségeknek a társadalmi életben betöltött helyét és szerepét, konkrét tartalmukat, megjelenési formáikat, mechanizmusait pusztán formális matematikai analízis nem képes feltárni.”²²

És még egy döntő jelentőségű lépés — visszafelé:

„Csak ez a fajta (tudniillik komplexebb — Sz. J.) metodika biztosíthatja, hogy a formális matematikai sémákat helyesen alkalmazzuk a céltudatos személyiségformálás végtelenül bonyolult és változékony, szociális és pszichológiai feltételek által meghatározott konkrét folyamatainak reális jellemzésére, amely a pedagógia tárgyát alkotja.”²³

A „visszafelé” kifejezés itt sem nem ironikus, sem nem rosszalló, hanem ITYELSZON kutatói felelősségének és bölcsességének elismerése.

Úgy tűnhet, hogy amit Itelszon oly nagy apparátussal és a meggyőződés szenvedélyével bizonyított, amit propagált, sürgetett — most mégis mintha az érvényesség korlátai megtorpanásra figyelmeztetnének.

Bölcs és jogos ez a „megtorpanás”.

Юзеф Сарка

О МЕТОДАХ ИЗУЧЕНИЯ ОПЫТА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

(Наблюдение)

Наблюдение играет важную роль в педагогических исследованиях. Это гибкий метод, который может быть использован в самых различных условиях, пригоден для выявления основных фактов, для раскрытия причинно-следственной связи отдельных частных явлений педагогической деятельности, для того, чтобы во всеоружии знания людей, ранее приобре тенного педагогического опыта и специальных навыков воспитания восполнить существующие пробелы. Следовательно в процесс наблюдения могут быть встроены, включены и те моменты оценки, квалификации, педагогической характеристики, которые в пожалуй, не могут сочетаться с наблюдением в его философском толковании, но в то же время представляют характерные особенности педагогического наблюдения. Автор дает подробный анализ принципиальных и практических проблем количественного и качественного анализа того опыта, который получен в процессе педагогического наблюдения.

²¹ Уо. 181.

²² Уо. 289.

²³ Уо.

József Szarka

ON THE METHODS FOR ANALYZING EDUCATIONAL EXPERIENCE

(Observation)

Observation has an important function in pedagogical research. This is the flexible method, adjustable to various situations, which suits for grasping the facts of education, for revealing the causal and parallel connections between single moments, for filling the gaps by insight into the human nature by earlier pedagogical experience and by pedagogical knowledge. In this way it lends itself for incorporating into the process of education also such operations of valuation, qualification and pedagogical judgments, which may be inconsistent with observation as taken in the philosophical sense, but are characteristic of it in pedagogy. The author gives a detailed survey of the theoretical and practical problems met with in the quantitative and qualitative analysis of experience obtained in the course of pedagogical observation.

AZ ERKÖLCSI MAGATARTÁS VIZSGÁLATÁNAK KUTATÁSMÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

A nevelés elméletének és gyakorlatának egyik alapproblémája, hogyan alakíthatók ki a személyiség etikai lényegét érintő, maradandó változások, amelyek megbízhatóan determinálják az egyén magatartását. Ha erre a kérdésre felelni akarunk, nem kerülhetjük meg a jellem fogalmát, mivel a dialektikus materialista pszichológia szerint a jellem tekinthető a személyiség etikai lényegének, s ebből következően a magatartás alapvető determinánsának is.¹

A jellem magatartásszabályozó funkciójának mechanizmusában a személyiség beállítódásainak van döntő szerepük. Ugyanis — mint az újabb szovjet pszichológiai kutatásokból kitűnik — a beállítódás lényegében „a cselekvési készenlét magas szinten általánosított állapotának” tekinthető, amely végső soron meghatározza „az aktivitás kifejeződésének orientációját”.²

A jellem és beállítódás, valamint a magatartás között fennálló szoros kapcsolatból az erkölcsi nevelés területén folyó vizsgálatokra vonatkozóan igen figyelemreméltó kutatómetodológiai szabályok származnak. Ebből a szoros kapcsolatból következően mindenekelőtt arra kell törekednünk a vizsgálati módszerek megválasztásánál, hogy alkalmazott módszereink elsősorban a tanulók erkölcsi magatartási sajátosságainak s ezek változásainak intenzív feltárását garantálják. Természetszerű ugyanis a fentiek értelmében, hogy a magatartás determinánsainak minőségére és e minőség módosulásaira is a legbiztonságosabban a magatartás etikai minőségének módosulásaiából következtethetünk vissza, nem pedig erkölcsi tudatosságának színvonalából, mint ezt néhány évtizede hitték. Különösen érvényes ez a megállapítás a jellemre, amely lényegét tekintve éppen a magatartás determinánsait foglalja magában, s amely az egyén magatartásában és cselekvéseiben nyilvánkozik meg, tehát ezen keresztül minősíthető.³

Ami pedig érvényes a jellemre, mint a magatartás determinánsainak integrációja, az érvényes ez esetben a jellem alkotóelemeire, a beállítódásokra s ezek lényegére, tartalmi összetevőire, az erkölcsi szükségletekre is, amennyiben — az újabb szovjet pszichológia álláspontja szerint — a magatartás ezen tartalmak megvalósulását jelenti, s erkölcsi minősége egyben a fenti tartalmak erkölcsi minőségének is hű mutatója.⁴

¹ A. G. Kovaljov: Pszichologija licnosztyi. Leningrád, 1963. 217.

² A. Sz. Prangisvili: Ponjatyije usztanovki v szisztjeme szovjetszkaj pszichologii v szvéte iszledoványij gruzinszkaj pszichologicseszkaj skolü. Voproszú Pszichologii, 1967. 4. szám, 11., 15.

³ Sz. L. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai. Bp. 1964. I. kötet, 284.; Kovaljov i. m. 15.

⁴ Kovaljov i. m. 216.; Prangisvili i. m. 14.; V. A. Kruteckij: K voproszu privicsnüh formah povegyenija i ih oszobennosztyah. Voproszú pszichologii nravsztvenno razvityija skolnyikov. Moszkva, 1962. 117.

A fentiekhez hasonló meggondolások azt eredményezik, hogy a gyermeki erkölcsiségre irányuló vizsgálatok során a kutatók egyre inkább a magatartás elemzéséből kapott adatokból próbálnak következtetéseikhez alapot teremteni. Az a mód azonban, ahogy a magatartás elemzésére sor kerül, igen sokféle lehet, az idők folyamán sokat változott, sőt napjainkban is változik. Ennek a fejlődésnek és ezeknek a változatoknak az elemzése azonban feltehetően hozzájárulhat további, újabb és megbízhatóbb vizsgálati módok kialakításához.

Mint ismeretes, a századforduló körül az intelligenciavizsgálatok mintájára az erkölcsiség elemzésére szolgáló eljárások is kezdtek megjelenni. E módszerek megszerkesztéséhez olyan meggondolások szolgáltak alapul, amelyek szerint a gyermek erkölcsiségének fejlődése és magatartásának alakulása elsősorban és döntő mértékben értelmi feltételek függvénye. Ezen elvi alapból kiindulva oda vezettek a következtetések, hogy az erkölcsi tudatosság tényezőinek elemzése elég ahhoz, hogy belőle az erkölcsiség színvonalát meg lehessen állapítani, sőt ez prognózis felállításához is lehetőséget ad mind a jellemre, mind az azon alapuló viselkedésmódra vonatkozóan.

Ebből kiindulva olyan vizsgálati módszerek születtek, amelyek az erkölcsi fogalmak és normák ismeretének, az erkölcsi ítélőképességnek és gondolkodásnak a színvonalát voltak képesek megragadni, mint például a definíciós módszer, a differenciális módszer, a kép-próbák, az eszményképek módszere, a morális rangsorolás módszere stb.⁵

Ezeknek az intellektuális jellegű eljárásoknak a hitelét azonban hamarosan lerontották a gyakorlat olyan tapasztalatai, amelyek arra utaltak, hogy az erkölcsi ismeretek színvonalából nem lehet megbízhatóan következtetni sem a magatartás, sem a jellem erkölcsi minőségére. Így született meg az intellektuális irány reakciója az erkölcsiség kutatása terén, amely azt hangoztatta, hogy a tettek, cselekedetek mutatják megbízhatóan a személyiség erkölcsi minőségét, s ezekből lehet prognosztikusan a további cselekvések minőségére is következtetni. Mint M. EKENBERG megfogalmazta: „A jellemvonásokat, mint specifikus reakciómódokat, a különböző komplex szituációkban figyelhetjük meg”.⁶

Ezen elvi alapból kiindulva megkezdődött a magatartás egzakt és prognosztikus igényű elemzése morális szempontból az 1920-as években Amerikában és Németországban.⁷

Amerikában 1928 és 1930 között például HARTSHORNE és MAY, Németországban pedig P. F. VOELKER használta fel a magatartás vizsgálatát a jellem etikai minőségének megközelítésére.

Módszerük lényege abban állt, hogy a vizsgálandó tanulót meglehetősen extrém cselekvési szituációba helyezve kísérték figyelemmel viselkedésének erkölcsi jegyeit. Így például tipikus mozzanata volt ezeknek a módszereknek az, hogy a tanulóval vásárlást végeztek, melynek során szándékosan több pénzt adtak vissza, mint amennyi jár, s abból, hogy a tanuló hogyan viselkedik ebben a helyzetben, következtetni próbáltak megbízhatóságára és becsületességére.⁸

⁵ *Békésy Gizella*: Az amerikai jellem- és erkölcsvizsgáló próbákról. A Cselekvés Iskolája, 1936/37. 9–10. szám, 428–429.; *Bábosik István*: Az erkölcsi tudatosság hatása a magatartásra a serdülés időszakában. Bp. 1966. 36.

⁶ *M. Ekenberg*: Zur Frage der Charaktertest und ihrer Methodik. Zeitschrift für angewandte Psychologie, 1930. 508.

⁷ *J. B. Edwards*: Some Studies of the Moral Development of children. Educational Research, 1965. 3. szám, 200–211.; *Ekenberg* i. m.

⁸ *M. Harsthorne, M. A. May*: Studies in the Nature of Character New York, 1930.

Ezeket az eljárásokat kipróbálásuk után azonnal komoly támadások érték pedagógiai és etikai oldalról egyszerre.

Értéküket pedagógiai vonatkozásban azért vonták kétségbe, mert túlságosan extrém szituációban vizsgálták a magatartást, s ennél fogva eredményeik nem általános érvényűek, nem adnak prognózist a normál élethelyzetekben beálló magatartásra vonatkozóan.⁹ Ugyanis a szituációt mint a beálló cselekvés egyik lényeges komponensét kell figyelembe venni, amelynek mindig szerepe van a cselekvés jellegének meghatározásában.¹⁰ Márpedig ha e komponens túlságosan egyedi, az ilyen körülmények között létrejött cselekvés is kevés általános jelleggel bír, s a belőle levont következtetések sem lehetnek általános érvényűek.

Ezen túl jogosan érte az a vád ezeket a módszereket, hogy nem etikusak, abban az értelemben, hogy az így kialakított cselekvési szituációk nem nevelőhatásúak, sőt egyenesen rombolóak, mivel hazugságra csábítják a gyermeket, erkölcsi állóképességét messze felülmúló csábításnak teszik ki őt.¹¹

A fenti módszereknél fejlettebbeknek és eredményesebbeknek bizonyultak azok, amelyek már nem az egyes elszigetelt egyének magatartásának elemzésére törekedtek, hanem az egyének kisebb csoportokban tanúsított magatartását regisztrálták.

A metódika megszerkesztése azon a kétségtelenül igaz tényen alapult, miszerint az ember erkölcsi lényege más emberekkel való kooperáció közben nyilvánkozik meg leginkább.

Ahogy HANS HENNING megfogalmazta 1927-ben: „A magasabb lelki élet belsőbb és jelentősebb momentumai nem az embernek a tárgyakhoz való viszonyában ragadhatók meg, ... hanem kizárólag az embernek emberhez való viszonyában ...”¹²

Ennek megfelelően a vizsgálati személyeknek olyan feladatokat adtak, amelyek egy csoport tagjainak szoros együttműködését követelték meg, s a vizsgálatvezetők az egyes személyek feladatvégzés közbeni magatartását figyelték és regisztrálták.

Ez így helyesnek is tűnik, azonban a feladatok ismeretében megváltozik a véleményünk. Ezek ugyanis laboratóriumi környezetben végeztetett, műszeres manipulációk voltak.

Így például H. HENNING, aki Danzigban alkalmazta ezeket a módszereket, a vizsgálatok során olyan feladatokat adott a 2–3 személyből álló csoportoknak, hogy ezek megoldása közben a vizsgálati személyek egymásnak segíteni vagy ártani tudtak, tehát eközben megnyilvánult segítőkészségük, egoizmusuk stb.¹³

Bár ezeknek a módszereknek az alapelve időtállóan bizonyult, a konkrét metodikai megoldás mégis sok kételyt és támadást váltott ki. Legfőbb és teljesen indokolt érv a fenti módszerek ellen az, hogy a mesterséges szituáció ez esetben is erősen torzítja az eredményeket, s éppen ezért ezekből nem lehet a mindennapi élethelyzetekben bekövetkező viselkedésmódra következtetni, holott ez lenne az erkölcsiséggel és az erkölcsi neveléssel kapcsolatos vizsgálatok célja.¹⁴

Bár az ilyen típusú vizsgálatok, mint látható, nem fogadhatóak el minden fenntartás nélkül, mégis rendelkeznek olyan előnyös tulajdonsággal, ami nem

⁹ Edwards i. m. 210.

¹⁰ I. T. Bzsalava: K probleme besoznatyelnovo v teorii usztanovki D. N. Uznadze. Voproszi Pszichologii, 1967. 1. szám, 156.; Prangisvili i. m. 13.

¹¹ Edwards i. m. 4.

¹² H. Henning: Experimentelle Charakterstudien. I. Zeitschrift für Psychologie, 1927. 225.

¹³ Ekenberg i. m., Henning i. m.

¹⁴ Békésy i. m. 434.; Bartha Ilona: Az erkölcsi motiváció vizsgálata a gyermekkorban. Szeged, 1940. 32.; Edwards i. m. 211.

teljes elvetésükre, hanem további tökéletesítésükre ösztönzi a kutatókat. Ez az előnyös vonás pedig ezeknek a módszereknek experimentális jellegében rejlik, vagyis abban, hogy segítségükkel elérhető az egyén magatartási sajátosságainak megnyilatkoztatása. Így rövid idő alatt sok értékesíthető tényanyag birtokába juthatunk, és nem kell a magatartás megnyilvánulásainak véletlenjeire várunk, mint a passzív megfigyelés esetében.

Talán ennek az előnyös tulajdonságnak köszönhető, hogy jelenleg is alkalmazzák ezeknek az eljárás módoknak korszerűsített, javított változatait, abból a célból, hogy a magatartás determinánsainak erkölcsi minőségét segítségével megközelítsék.

Ha az új módszerbeli változatokat elemezzük, kialakításuknál szembevetünk az életszerűségekre való törekvés és az a tendencia, hogy ezek az eljárások ne legyenek nevelési szempontból romboló hatásúak.

Ezt láthatjuk a Szovjetunió Tudományos Akadémiája neveléslélektani csoportja által kidolgozott módszer esetében is. A munkacsoport többek között az erkölcsi irányultság kérdéseit kutatja, s az irányultság vizsgálatára dolgozott ki experimentális eljárást M. Z. NEJMARK és V. E. CSUDNOVSKIJ.

Módszerük kidolgozásánál abból az ismert pszichológiai tényből indultak ki, hogy a tevékenység ösztönzőinek megváltozása befolyást gyakorol az ember magatartásának olyan mutatóira is, mint a reakció gyorsasága és az érzékelés pontossága.

Ennek megfelelően olyan feladatokat adtak a tanulóknak, amelyek lehetővé tették a reakció gyorsaságában és az érzékelés pontosságában beálló változások regisztrálását. A vizsgálat életszerűbbé tétele érdekében a feladatvégzés játék keretében folyt, s a játékban a tanulók mint „erdei felderítők” és „ifjú úrhajósok” szerepeltek.

A játék során a tanulóknak hol egyéni elsőbbségük, hol pedig csoportjuk elsőbbsége érdekében kellett a feladatok pontos elvégzésére törekedniök. A teljesítménykülönbségek összehasonlító elemzése adott következtetési lehetőséget a tanulók irányultságának etikai minőségére vonatkozóan.¹⁵

Meg kell itt jegyezni, hogy a kutatócsoport jelenleg az ismertetett módszerek fokozott életszerűsítését, természetesebbé tételét tartja a legsürgősebb teendőnek. Ezzel kapcsolatban pedig fel kell figyelni arra a tényre, hogy a módszerek életszerűbbé tételét azok fokozott pedagógizálása, a pedagógiai gyakorlattal történő összekapcsolás útján vélik elérhetőnek. Ennek megfelelően a feladat megoldására is pedagógiai kutatót kértek fel, nevezetesen T. E. KONNYIKOVA, a leningrádi Gercen Pedagógiai Intézet munkatársa dolgozik együtt L. I. BOZSOVICS neveléslélektani csoportjával.

T. E. KONNYIKOVA módszerének lényege az, hogy nevelő hatású, az iskolai közösség életével szerves kapcsolatban álló feladatok elé állítja a tanulók kisebb közösségeit, s ebben a helyzetben elemzi magatartásukat.

Úgy tűnik, hogy találóan nevezi ezt az eljárást L. I. BOZSOVICS „átalakító kísérletnek”.¹⁶ Ugyanis itt a kísérleti helyzet maga is nevelő hatású, a szó legnemesebb értelmében alakítja a résztvevőket, ugyanakkor tartalmazza a leg-

¹⁵ M. Z. Nejmark: K voproszu ob experimentalnom issledovanyii napravlennosztyi licsnosztyi. Voproszú Pszichologii, 1963. 1. szám, 3—13.; V. E. Csudnovszkij: Opüt experimentalno vüjavlenyija preobladajuscsih motivov u skolnyikov. Voproszú Pszichologii, 1961. 1. szám, 67—73.

¹⁶ L. I. Bozsovics, L. V. Blagonagyjezsina: Formirovanyie licsnosztyi v kollektive. Voproszú Pszichologii, 1967. 3. szám, 149.

fejlettebb eljárás, a kísérlet előnyeit is, ami a vizsgálandó jelenségek tervszerű felidézésében mutatkozik meg elsősorban.

Meg kell itt jegyezni, hogy ez utóbbi eljárásmóddhoz igen közelálló, de más elnevezésű, kísérleti jellegű módszerek is kialakultak a magatartás vizsgálata céljából. Ide sorolható az A. G. KOVALJOV által „természetes kísérletnek” nevezett eljárás is, amelynek lényege szerinte „abban áll, hogy a vizsgált gyermekeket meghatározott tevékenységi feltételek közé állítja, amelyek ilyen vagy olyan megnyilatkozásokat, reakciókat váltanak ki.”¹⁷

De ehhez a módszerbeli kategóriához tartozik nyilvánvalóan a nevelési eredményvizsgálatban sikerrel alkalmazott és a magyar szakirodalomban „pedagógiai helyzetteremtésnek” nevezett eljárás is.¹⁸

Talán nem túlzás azt állítani, hogy ez utóbbi eljárásmódok, amelyeknek jellemző fogalmi jegyei — az „átalakító” és „kísérleti” jelleg, a „természetesség” és a „pedagógiai helyzetteremtés” — elnevezésükben is megtalálhatók, tartalmazzák az őket megelőző, az erkölcsi magatartás vizsgálatára szolgáló eljárások összes előnyét, anélkül, hogy azok hibáit átvették volna.

Az így kialakult vizsgálati módok többek között azért is alkalmasak az erkölcsi beállítódás hatékony megragadására, mert kivétel nélkül olyan cselekvési helyzetbe állítják a tanulók kisebb vagy nagyobb csoportjait, amely helyzetek etikailag lényeges komponenseket tartalmaznak. Ez teszi lehetővé olyan magatartási megnyilvánulások kiváltását a tanulók körében, amelyek alapján regisztrálni és etikai szempontból minősíteni lehet a tanulók cselekvési készenlétét, és ennek alapjául szolgáló etikai szükségleteit, vagyis erkölcsi beállítódásukat.

Az ilyen helyzetben tanúsított magatartás mutathatja a cselekvési készenlét színvonalát, amit rögzíthetünk már a cselekvés megindulása előtt is a meghatározott tette való írásos vagy szóbeli előzetes jelentkeztetéssel, vagy a tett végrehajtására vagy végre nem hajtására vonatkozó írásos vagy szóbeli szavaztatással is. A megindult akció közben pedig a cselekvési készenlétet jól tükrözheti a csoport aktivitási szintje, ami meghatározható az idő-mintavétel módszere segítségével.¹⁹

Természetesen emellett annak a cselekvésnek az etikai minőségéből, amelyben a cselekvési készenlétet mérjük, közvetve következtetni tudunk a beállítódás alapját képező erkölcsi szükségletek meglétére, hiányára, színezetére. Vagyis a cselekvés etikai minőségének és az aktivitási szintnek az összevetéséből vonhatunk le következtetéseket a szükségletek erkölcsi minőségére vonatkozóan is.

Ezért nélkülözhetetlen feltétel az, hogy a cselekvési helyzet tartalmában, céljában, jellegében etikailag lényeges komponenseket foglaljon magában, mert csak így kölcsönöz a cselekvési készenlétre vonatkozó adatoknak olyan mutatóértéket, amelyek segítségével ezek képesek hozzájárulni a beállítódás alapját képező erkölcsi szükségletek minősítéséhez is.

Emellett lehetséges olyan módszerek beiktatása is, amelyek közvetlenebbül szolgáltatnak adatokat arra vonatkozóan, hogy az egyén cselekvése az adott szituációban milyen erkölcsi szükségleteken alapul. Így például motivációs kérdést kapcsolva a végrehajtandó tette vonatkozó írásos jelentkeztetéshez, eligazítást kaphatunk a jelentkezések vagy tartózkodások mögött meghúzódó szükségletek jellegére vonatkozóan is.

¹⁷ Kovaljov i. m. 46.

¹⁸ Majzik Lászlóné: Az osztályneveltségi szint megállapításának problémái. Pedagógiai-Szemle, 1963. 7—8. és 9. szám, 614—626., 781—792.

¹⁹ Jean Piaget, Paul Fraisse, Maurice Reuchlin: A kísérleti pszichológia módszerei. Bp. 1967. 115.

Végül, de nem utolsósorban, az erkölcsi beállítódás vizsgálata során támaszkodhatunk a csoportosan végzett cselekvés olyan jellemzőire is, mint az együttműködés színvonala és a tanulók egymással szemben tanúsított magatartásának jellemzői, amelyek az erkölcsi beállítódás fejlettségének szintén nem elhanyagolható mutatói.

Összefoglalva az eddigieket, érdemes összehasonlítani a tárgyalt eljárások jellemzőit, mivel azok fontos tanulságokkal szolgálhatnak az erkölcsi magatartás vizsgálatával kapcsolatban. Mint látható volt, minden vizsgált eljárás azon a törekvésen alapult, hogy tervszerűen lehessen biztosítani az elemzésre kerülő magatartási megnyilatkozások megjelenését. Ennek a törekvésnek módszerbeli realizálása azonban az elmúlt 40 év alatt figyelemre méltó fejlődésen ment keresztül. Ennek során bebizonyosodott, hogy az extrém, életidegen, etikailag lényeges komponenseket nem tartalmazó és nem nevelő hatású helyzetek teremtése az adatokat megbízhatatlanná, a módszert etikailag elfogadhatatlanná teszi.

Nyilvánvalóvá vált továbbá az is, hogy a tanulók csoportos tevékenykedtetése megnöveli az alkalmazott eljárás mutatóértékét, mivel ilyen módon növekszik az etikai szempontból szimpátiaértékkel bíró magatartási megnyilatkozások előfordulási száma, és ezek a megnyilatkozások minőségi szempontból is sokoldalúbbá válnak.

Végül, de nem utolsósorban, a kronológiai áttekintés azt is világosan tanúsítja, hogy a módszerek pedagógizálása alkalmas ezen eljárások életszerűvé, tehát megbízhatóvá tételére és nevelő hatású megvalósítására úgy, hogy közben hatékonysága semmit sem csökken, sőt minden vonatkozásban gyarapszanak az előnyök, mint ezt az „átalakító kísérlet”, a „természetes kísérlet” és a „pedagógiai helyzetteremtés” elemzése és eddigi eredményei is jól bizonyítják.

A módszerek további pedagógizálása érdekében talán nem lenne haszontalan az oktatás szervezeti formáit, nevezetesen a csoportmunkát is számításba venni, mint a természetes feladathelyzetek egyikét. A csoportmunka ugyanis, mint feladathelyzet, nemcsak tanulmányi, hanem etikai komponenseket is tartalmaz, hiszen a tanulmányi feladat sikeres megoldása az együttműködés követelményeinek való alkalmazkodást és a kollektív feladat megoldásában való intenzív részvételt kíván a tanulóktól; tehát hozzásegíthet a gyerekek magatartásának erkölcsi minősítéséhez, az erkölcsi fejlődés folyamatának regisztrálásához.

Иштван Бабошик, Мария М. Надаши

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ МОРАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Из тесной связи между характером, ориентацией, а также поведением вытекают заслуживающие внимания требования в области методики исследования в той научно-исследовательской деятельности, что ведется в сфере морального воспитания. Поэтому исследователи в ходе работы, направленной на изучение детской морали, все более пытаются делать выводы на основе данных, полученных в результате анализа детского поведения. Однако сам метод анализа поведения с течением времени неузнаваемо изменился. Авторы знакомят нас с методами различных исследователей за прошедшие четыре десятилетия, давая их критический анализ.

István Bábosik, Maria M. Nádasi:

METHODOLOGICAL QUESTION OF THE EXAMINATION OF MORAL BEHAVIOUR

From the close connection existing between character and habituation, as well as behaviour, remarkable methodological requirements derive regarding research in the field of moral education. Researchers try, therefore, in the course of their examinations into children's morality, to create a foundation for their conclusions from the data supplied by the analysis of behaviour. The method, however, has changed a great deal in the course of times. The authors analyze the various methods applied by the researchers of the past forty years.

KÁRMÁN MÓR VÁLOGATOTT PEDAGÓGIAI MŰVEI

Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta *Faludi Szilárd*.
 Budapest, 1969. Tankönyvkiadó. 269 lap. (Neveléstörténeti Könyvtár)

Rangos kötettel gyarapodott a Tankönyvkiadó érdemes sorozata, a Neveléstörténeti Könyvtár. Megjelent a régen várt KÁRMÁN-válogatás FALUDI SZILÁRD szerkesztésében és bevezető tanulmányával. Mind a válogatás, mind pedig a tanulmány hézagot pótol pedagógiai irodalmunkban. A kettő együtt komoly nyereség.

FALUDI bevezetője, a kötet élén álló mintegy 60 lapos tanulmány, szocialista pedagógiai irodalmunk legjava termékei közé tartozik. Azoknak az újabb keletű, a hazai pedagógia fejlődésének új szakaszát jelölő írásműveknek a fajtájából való, amelyekről — véleményünk szerint — egy későbbi neveléstörténet-írás a magyar pedagógiai hagyomány önálló, a maga lábán megálló marxista interpretációjának indulását számítani fogja.

Korábban — tiszteletreméltó kivételeket nem tekintve — a magyar nevelésügy történeti-materialista szemléletű feldolgozására törekedve sokszor csupán paradigmákat kerestünk a történelmi materializmus többé-kevésbé közeleltéti tételeinek illusztrálására a neveléstörténet anyagában. Máskor meg óvatosan megmaradtunk a neveléstörténeti múlt ama szektorában, amelyről több-kevesebb joggal feltételeztük, hogy minőségét nemcsak alapvetően, hanem átfogóan is jellemezni tudjuk a korszak meghatározó mozgásirányával. Ismét máskor, többnyire történelmi évfordulók kiváltotta alkalmakkor, kerestük némely „hagyomány-szentelte” neveléstörténeti értéktételek marxista igazolását.

Az efféle megközelítés eredményeként felvázolt történeti folyamat szükségképpen hézagos maradt. Igaz, KÁRMÁN MÓR fontosabb alakja neveléstörténeti múltunknak annál, semhogy helye a történeti tablón mindmáig üresen állhatott volna. Anélkül, hogy a korábbi erőfeszítésekkel szemben méltánytalanokká válnánk, úgy véljük, hogy eredményük főként anyaggyűjtés volt, illetve a terepet készítették egy későbbi tudományos előretöréshez.

Az új tanulmány sem jelenti még a téma lezárását. Amit ad, nem részarányosan kidolgozott kép. Több tekintetben inkább vázlat. Talán találébb hasonlattal: mintegy három

metszetet mutat be KÁRMÁN neveléstudományi munkásságáról. Egyet a filozófiatörténet, egy másikat a kiegyezés kori nemzedék eszmétörténetének, egy harmadikat pedig egyfajta „immanens” humanista pedagógiai szemléletnek a vetületében. Nagy élvezettel, sok tanulsággal és a lényegre illetően sok egyetértéssel tanulmányozzuk mind a három vetületi képet. Bárcsak mennél több hasonló kucsunk lenne neveléstörténeti múltunk megértéséhez! Ugyanakkor a tanulmány tükrében is, mára is érvényesnek érezzük Kármán megállapítását, hogy a pedagógiának nincsenek saját kategóriái.

Úgy tűnik, egyelőre nincsenek a neveléstörténetnek sem.

A harmadik „vetület”, a sajátlagosan nevelési szempontú ábrázolás, amelyet nem támogatnak a filozófiatörténet vagy a köztörténeti kutatás által feltárt „segédvonalak” — FALUDI SZILÁRD tanulmányában is inkább csak a másik kettő mellé állítva kap mélységet az időben. A gyermekekkel együtt játszó, őket emberméltóságukban megbecsülő, a közműveltségben részletetni kívánó KÁRMÁN e nélkül a támogatás nélkül elvesztené történeti távlatát. Azért lenne történetileg rokonszenves, mert a benne meglátott attitűd *ma-is* melegen érinti az olvasó szívét.

Mégsem a hibakeresés szándéka, hanem éppen FALUDI SZILÁRD teljesítményének őszinte megbecsülése indít rá, hogy megjegyezzem: ezen a ponton nyílik leginkább rálátás, mennyi tennivaló vár még ránk, — pontosabban a szerző nemzedékére és a még utánuk is következőkre. KÁRMÁN gyakorlati pedagógus magatartása, az iskolai gyakorlatban manifestálódó nevelői lelkülete *akkor és ott* pozitívabb jelenség volt, mint amit — változatlan minőségben — *itt és most* jelentene. A „kis osztályok”, amelyekhez ragaszkodott — már kilencven évvel ezelőtt is a fejére nőttek. Igaz, elküldte a gyerekeket, hogy középületek homlokzatáról, szobrok talpazatáról jegyezzék le a latin feliratokat, és ezekből indult ki az oktatásban, a gyakorlógimnáziumban tényleg nem volt katedra, — de rendet sem tudott tartani az osztályban. A gyakorlógimnázium

léggöre pedig — természetesen a megfelelő társadalmi közegben — még fél évszázad elteltével is individualistákat nevelt. Ma más nevelői magatartást, más órávezetést vél-nénk korszerűnek.

Hogy a KÁRMÁN módszerével kapcsolatos aggályok már az egykorú irodalomban is hangot kaptak, az természetesen nem bizonyíték itt kifejtett álláspontunk mellett. KÁRMÁN történeti érdeme éppen az, hogy akkor volt olyan, és e tekintetben másodrendű szempont, hogy felfogása, magatartása milyen elemeiben vág egybe mai eszményünkkel.

A történeti feltételektől függetlenül, számunkra is fenntartás nélkül érvényes KÁRMÁN pedagógus magatartásának eszmei forrása: hite az emberben, emberi természettel adott művelődési lehetőségekben. A gyerekek között volt lágy, a felnőttekhez való viszonyában — úgy tűnik — gyakran inkább érde-szerű. Sajátos félreszorításához feltevésünk szerint személyi tulajdonságai is hozzájárul-tak, bár az alapvető ok nyilván az volt, amely-re a szerző is rámutat: a kor fokozatosan el-szakadt tőle, s így mögéje került.

Itt jegyezzük meg, hogy a tanulmányban gyakran hivatkozott KÁRMÁN- emlékkönyv-ben is főként azoknak az éveknél a reflexével találkozunk, amikor KÁRMÁN MÓR és a kor-szakot meghatározó művelődéspolitikai té-nyezők még nagyjából szinkronban voltak egymással. Azért érdemes erre a körülmény-re ügyelnünk, mert az Emlékkönyv uralkodó hangulata a szerző KÁRMÁN-képére is rányomja bélyegét, ez pedig egyrészt hibaforrássá válhat az ábrázolásban, másrészt — és ez a körülmény tűnik fontosabbnak — kétségtelen ellentmondás-ban van KÁRMÁN nézetei tényleges társadalmi fogadtatásával.

Félreértések elkerülése végett megjegye-zük: nem hisszük, hogy a szerző érezhető ro-konszenze hőse iránt már a jelenlegi megköze-lítésben az ábrázolás torzulására vezetett volna. Egy kíváncsi KÁRMÁN-monográfia mielőbbi megírásakor azonban tanácsos lesz az itt fel-vetett aggályt is mérlegelnie.

A mostani bevezető tanulmányban egyetlen ponton találkozunk túlzottnak érzett inter-petációval. Az 54. lapon a szerző „az erkölcs-nemesítés pozitív eszközeit”, amelyeknek ki-dolgozását KÁRMÁN a jövőtől reméli, vélemé-nyünk szerint helytelenül rokonítja, sőt lénye-gileg azonosítja a mi pedagógiánkban „a pozitív tulajdonságokra való támaszkodás elve”-ként megfogalmazott magatartási sza-bállyal. Amit KÁRMÁN hiányol, összefügg e-zel, mégis más szinten közelít a problémához. Kijelentése arra utal csupán, hogy míg a „rossz” leküzdésére a pedagógia kelléktárában eszközök bőségét kínálja, az „erkölcsneme-sítés”, a jó tulajdonságok kibontakoztatására alkalmas „eszközök” megállapítása jórészt még a jövő feladata.

FALUDINAK a tanulmányon is átsugárzó személyes rokonszenve hőse iránt tehát — véleményünk szerint — nem tette őt pozitív irányban elfoglaltá. Sőt, úgy véljük, KÁRMÁN történeti értékelésében lényeges pontokon még emelni is lehetne a mércét. Neveléstörténet-írásunkban gyakran bizonyos egyoldalúsággal alkalmazzuk azt az értékelési szempontot, hogy egy-egy nézet, elvi állásfoglalás mennyi-ben mutat túl kora történelmi-társadalmi viszonyain. KÁRMÁNNAL kapcsolatban FALUDI SZILÁRD túl tud lépni ezen a szemlélet korlá-ton. Nem idegen tőle a kérdéseknek a teljes történeti tárgylagosságot feltételező megköze-lítése. Nemcsak azt kérdezi, mennyiben táplál-kozott művelődéspolitikai liberalizmusa a maga kora liberális politikájánál magasabb rendű eszmei forrásokból, mennyiben mutat túl a korabeli polgári platformon, hanem arra is ügyel, mennyiben volt maga ez a platform történetileg megvalósítást igénylő.

Mintha azonban a KÁRMÁN történeti érté-kelése szempontjából döntő vonatkozásban mégsem sikerült volna ezt a magasabb rendű közelítési módot következetesen érvényre juttatnia. Ez pedig a nacionalizmus kérdése, helyesebben ennek művelődéspolitikai vetü-lete. — Imponáló biztonsággal, a kor és a benne uralkodó áramlatok belterjes ismereté-ben helyezi el KÁRMÁN nacionalizmusát a dualizmus eszmei palettáján, pedig ez nem is egészen a neveléstörténeti kutatás sajátos feladata. Igaz, a sajátlagosan neveléstörténeti téma, az „egységes nemzeti tudatra” nevelés koncepciója kísértetiesen közel kerül ehhez a problémához: megszakítatlan innen azt átme-net az iskolai munkában egyre jobban ért hó-dító sovíniszta gögig, a nemzetiségek durva kulturális elnyomásáig. Állíthatjuk-e mégis, hogy ez a koncepció adott időben és helyen — tehát a 70-es években és Magyarországon — már semmi pozitívumot nem tartalmazott? A szerző megmutatja (így főként a 41. és követ-kező lapokon), hogy ezt nem állíthatjuk. Amit azonban ebben a vonatkozásban megemlít, mindarra többé-kevésbé megáll, hogy abban KÁRMÁN „meghaladja” a polgári platformot. Dehát mindezen túl a nemzeti műveltség általa kidolgozott kánonának nem volt-e része az ország jövője szempontjából döntő fővárosi munkásmozgalom nyelvi megosztottságának megszüntetésében és ezen túl is széles kispol-gári-polgári rétegek megnyerésében a magyar kultúra számára? Nem volt-e még feladata az iskolának, hogy évszázados különállás után erősítse a keleti országrészek magyarságával való egység és összetartozás tudatát? Hiszen még a korabeli lázas vasútépítés sem merült ki csupán panamáknak!

Ehhez a problémához képest alárendelt jelentőségű az a megjegyzésünk, hogy az ún. kultúrhistoriai fokozatok kármáni változa-tának az ismertetett formái előnyökön tú-

tárgyi érdeme is volt. A tanulmány is utal az idevágó klasszikus példára, a Toldi felvételére a tantervrbe, — s ehhez hozzáteljük: a IV. gimnáziumi osztályban. Egyetértünk abban, hogy az ontogenetikás és filogenetikás fejlődés „azonosítása” téves, bizonyos párhuzam mégis van. (Lásd ezzel kapcsolatban ENGELS megjegyzését „A természet dialektikájá”-ban.) Ha pedig megpróbáljuk magunk elé idézni a száz évvel ezelőtti lélektan ismereteit a gyermeki és ifjúkori fejlődés szakaszairól, megkockáztathatjuk a feltevést, hogy mankoul ez még mindig jobb volt, mint — a semmi. A filogenetikai párhuzam fikciójának szerintünk igenis része volt abban, hogy a szerző joggal utalhat (43. lap) a „lélektanilag megalapozott, hatásos nacionalista pedagógia” alapjainak lerakására KÁRMÁN munkásságában. Szerkezeti szempontból csupán egyetlen megjegyzésünk van.

A tanulmány belső, gondolati tagolása példaszzerűen világos. Külső tagolása azonban hiányzik. Az áttekinthetőséget fokozta és ezzel a gondolatmenet követését is segítette volna, ha a szerző a szöveget alcímekkel vagy marginális címekkel látja el.

Végül — pedagógiai műről lévén szó — örömmel számolunk be róla, hogy FALUDI SZILÁRD Kármán-tanulmánya szép írás. Stílusa olvasmányos, lendülettel-erővel teljes, a legfontosabb passzusokban esszészerűen emelkedett. Együttal pedig egyéni veretű, neveléstudományi irodalmunkban senki másával össze nem téveszthető.

Egyetértünk FALUDI SZILÁRD szerkesztői munkájával is. Válogatását ő maga így jellemzi: „... a szemelvények főként a didaktikai-metodikai munkásságot mutatják be, azt is a középiskolai tanterv kérdései köré csoportosítva. Ezen csak két vonatkozásban lépünk túl: az első szemelvények a pedagógia általános alapvetésével s az ezzel kapcsolatos néhány kérdéssel foglalkoznak, másrészt a válogatás végén rövid illusztrációt adunk KÁRMÁN neveléstörténeti, illetőleg közoktatásügyi irataiból.”

A szerkesztő helyesen járt el akkor, amikor a rendelkezésre álló terjedelmet nem bontotta mozaikokra, és nem törekedett KÁRMÁN irodalmi munkásságának részarányos bemutatására. Hasonlóképpen nem lett volna helyénvaló, ha azt tűzi ki célul, hogy szemelvények során mintegy genetikus mutassa be KÁRMÁN pedagógiáját. Gondolatainak belső összefüggésére a jelenlegi válogatás ele-

gendő fényt vet. Igen jól érzékelteti alkotó módszerét is a WALDAPFEL JÁNOS nyomán a gyakorlógimnáziumi teoretikumok anyagából közölt mutatvány.

Helyesen járt el tehát FALUDI SZILÁRD, amikor magára az idős mesterre — illetve, feltevésünk szerint reá és a gyűjteményes kötetek 1909. és 1911. évi kiadásában kétségtelenül közreműködő, leghűségesebb tanítványára, WALDAPFELRA — bízta az immár lezárt kármáni pedagógia „rendszeres összeállításban” való bemutatását. Annál is jobb ez a megoldás, mert így nem kellett a különböző időkben és különböző célokra készült dolgozatok összehangolása érdekében a szövegeken mesterkednie. Ezt az összehangolást már annakidején — és minden bizonnyal legalábbis Kármán egyetértésével — elvégezték.

Ebből a mintegy hatvan éve végbement előzetes szerkesztői munkából azonban némi nehézség is fakad: az egykori közlés sorrendjén ma sem lehet mindig tetszés szerint változtatni. Nemcsak a nagyobb összefüggésekre, hanem még az egyes fogalmak egymásutánjában eredetileg kialakult rendre is figyelemmel kell lennünk.

Így KÁRMÁN Pedagógiai dolgozatok gyűjteményében előbb szerepel „A tanítás technikája” című fejezet, és csak azután következik „Az oktatás módszerének általános elvei.” A szerkesztő (alighanem kissé mereven értelmezve a két téma hierarchikus összefüggését) a válogatásban megfordítja a két fejezet sorrendjét. Megesik azután, hogy a *diáriumról*, a mintagimnáziumban használatos *jegyzetfüzetéről* a 225. lapon azt olvassuk: „még alább is” szó lesz róla, mi viszont az eredetiben később következő említéssel már a 195. lapon találkoztunk.

A szerkesztői jegyzetek szabatosak és a legszükségesebbekre szorítkoznak. Bizonytalanságot csak a *reláció* szó értelmezésében, pontosabban az ismert *referátum* változattal való összefüggésének magyarázatában tapasztaltunk, pedig az ismert *relata refero* szólás eligazítást adhatott volna.

Mindent összevéve FALUDI SZILÁRD teljes sikerrel oldotta meg maga elé tűzött feladatát. Biztos kézzel vázolta fel egy jelentékeny pedagógus személyiség emberi és tudományos portréját, és kezünkbe adta írásainak azt a választékát, amelyre teljesebb megismeréséhez az olvasónak szüksége van.

ZIBOLEN ENDRE

L. V. ZANKOV: DIDAKTIKA ÉS ÉLET

Дидактика и жизнь

Moszkva, 1968. Proszvescsenyije, 172 lap.

A „Narodnoe obrazovanyije” hasábjain 1963-ban és 1964-ben lefolyt didaktikai vita elindítója — L. V. ZANKOV — e művében összegezi a vezetése alatt több mint 10 éve folyó pedagógiai teljes kísérlet eredményeit s a kutatás további távlatait. A kísérletet, amely az elemi oktatás (alsó tagozat) új rendszerének kidolgozására irányult, a Szovjetunió Pedagógiai Tudományos Akadémiája Pedagógiaelméleti és Történeti Intézetének előbb kísérleti didaktikai, majd nevelési és fejlődési laboratóriumában tervezték meg. ZANKOV ezt a szakaszt amely a kísérlet megtervezését és az új didaktikai rendszer egy kísérleti osztályban való megszervezését, egy hagyományos módon tanuló kontroll osztállyal való folyamatos, 4 éven át tartó egybevetését tartalmazta, sorsdöntőnek tartja. Az elméleti alapok, a feladatok és a kutatási módszerek, valamint az új didaktikai rendszer felépítésének alapjai megvoltak, *mielőtt* a kiválasztott egyetlen osztályban elkezdődött volna a kísérlet. Sorsdöntő volt ez mind a további elméleti tisztázás, mind a tömeges bevezetés szempontjából. „Nagyon nagy hiba lett volna egyszerűen sok osztályban elkezdeni” — mondja ZANKOV, a kísérleti oktatás kidolgozásának szakaszait ismertetve.

Ez az első szakasz 1957-től 1961-ig tartott. A pedagógiai laboratórium a moszkvai 172-es iskolában működött, kezdetben a vezetőn kívül öt tudományos munkatárssal. Ennek az iskolának egyik I. osztálya lett a kísérleti osztály, amelyet egy abban az évben végzett fiatal tanítónő, N. V. KUZNYECOVA tanított a kísérlet egész folyamán. Az új didaktikai rendszert a gyakorlati osztálymunka folyamatában hozták létre. Kezdetben az alsó tagozat érvényben levő tantervét, tankönyveit és módszertani segédletét használták, de a tanítás más elvi-metodikai alapokon folyt, mint a hagyományos alsó tagozatú oktatás.

A tudományos munkatársak a kísérleti osztály majd minden óráján, foglalkozásán jelen voltak, megfigyelték a tanítónő munkáját, a gyerekek tanulási folyamatát, szóbeli megnyilatkozásait, magatartását. Hetenként kétszer-háromszor a tanítási nap végétével a tudományos munkatársak a tanítónővel együtt elemezték a napi tanítás és nevelés menetét, s kidolgozták a következő időszakasz tervét.

A pedagógiai dokumentációt is folyamatosan elemezték: mi jó bennük és mi rossz, s mi hiányzik ahhoz, hogy a gyerekek fejlődésében jobb eredményeket kapjanak. Minden óráról és foglalkozásról jegyzőkönyvet vagy magánfelvételt készítettek. Speciális kísérleti-pszichológiai módszerek segítségével *nyomon követték* a gyerekek fejlődését, tanulmányozták az

ismeret- és készségsajátítás folyamatát és szintjét.

E hatalmas pedagógiai tényanyag elemzése útján tökéletesítették, korrigálták a kísérleti didaktikai rendszert. — Egy másik iskola egyik I. osztályának fejlődését, amelyet egy kiváló tapasztalt tanítónő vezetett, — hasonló módon figyelemmel kísérték, elemezték az ott gyűjtött tényanyagot. Így lehetővé vált a hagyományos alsó tagozatos oktatás és az új didaktikai rendszer hatékonyságának objektív egybevetése.

Az első 4 év alatt részletesen kidolgozták a kísérlet didaktikai alapelveit, ezek alapján *programokat és módszertani útmutatókat* állítottak össze a kísérletbe bevonandó tanítók számára, a gyerekek részére pedig új tananyagokat dolgoztak ki. (Feladatok és gyakorlatok orosz nyelvből és matematikából, valamint a tanulói munka tárgyköréből, olvasásra szánt szövegeket természetismeretből, földrajzból stb.)

A kísérlet második szakasza 1962-től 1965-ig tartott. Előbb 30, majd 100 alsó tagozatú osztályra terjedt ki az OSZSZK és más köztársaságok területén. A kísérletben résztvevő tanítók *valóban önként* saját kérésükre kapcsolódtak be a laboratórium munkájába. ZANKOV ezt nagyon fontosnak tartja két szempontból:

1. ilyen módon a tudományos kísérletet szervesen összekapcsolták az újító pedagógusok tapasztalataival, akik sok eredeti gondolat-tal, eljárással gazdagították a kísérleti tanítási rendszert;

2. a kísérleti rendszert a legelterjedtebb környezetben és feltételek között próbálták ki.

A fokozatosan kiszélesedett kísérlet tapasztalatai alapján tovább finomították az új didaktikai elveknek megfelelő oktatási rendszert és a kísérleti tananyagot, illetve tantervet.

A harmadik szakasz elejére (1965–66-os tanév) elkészültek az új rendszernek és a kísérleti tantervnek megfelelő *kísérleti tankönyvek* az I. és II. osztályok számára. Ezekből már 30 000 I. és II. osztályos tanult.

Méltán nevezi tehát ZANKOV ezt a hatalmas munkát teljes pedagógiai kísérletnek, szintetikus kutatásnak, szemben azokkal a pszichológiai, didaktikai-metodikai részkísérletekkel, amelyekben egyes módszereket vagy eljárásokat a nevelőmunka egész rendszerétől függetlenül próbálnak ki a pszichológusok vagy pedagógusok.

Ebben az esetben ugyanis a didaktikai kísérlet és az ahhoz kapcsolódó pedagógiai-pszichológiai vizsgálatok a *nevelőmunka átgondolt rendszerében* folytak. Gondosan, napról napra figyelemmel kísérték és elemezték az egész

osztályközösség és minden egyes tanuló egyéni fejlődését 4 éven át.

Csakis ilyen módon lehet igazolni a gyakorlatban bármely hipotézist, pszichológiai vagy pedagógiai elgondolást. A ZANKOV-kísérlet meggyőzően, tapasztalatiilag igazolta, hogy a pedagógiailag átgondolt kísérleti oktatási rendszerben sokkal nagyobb eredményeket lehet elérni a tanulók általános fejlődésében, mint a hagyományos oktatással.

Milyen elvi-metodológiai alapokra és a didaktikai alapelvek milyen rendszerére épült a kísérleti oktatás? ZANKOV az oktatás és fejlődés viszonyából mint pedagógiai problémából indult ki, és L. SZ. VIGOTSKIJ álláspontját tette magáévá, amely szerint „az oktatás a fejlődés előtt halad”, vagyis nem csupán alkalmazkodik a gyermek pszichikus fejlettségéhez, hanem fejlesztenie is kell a még nem teljesen érett pszichikus funkciókat. A szerző ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy a nevelés és oktatás meghatározó szerepét a gyermek fejlődésében a pedagógiai és pszichológiai irodalom csak nagyon elvontan, sematikusán tárgyalja. Nagyon kevésbé tárták fel az oktatás-nevelés és a személyiség fejlődés folyamatai közötti belső összefüggéseket, nem dolgozták ki a fejlődés hatékony pedagógiai irányításának feltételeit. ZANKOV nem csupán a tananyag vagy az oktatási módszerek korszerűsítésében, vagy a gyermekek életkori sajátosságaihoz való jobb alkalmazkodásban látja a probléma megoldását, hanem olyan oktatási rendszer, teljes oktatási folyamat kidolgozásában, amely a jelenleginél sokkal hatékonyabban biztosítja minden gyerek általános fejlődését. Mélységes meggyőződése, hogy az oktatás, amely csak az ismeretek és a készségek elsajátítására orientálódik, nem is hozhat komoly eredményt a gyermekek fejlődésében, „speciálisan, a fejlesztés feladatára irányulóan kell átgondolni és felépíteni az egész oktatási folyamatot” — mondja, s hozzáteszi, nem valami külön gyakorlatokkal kell fejleszteni ezt vagy azt a pszichikus tulajdonságot, hanem a gyermek egész személyiségét a pedagógiai folyamat egészében.

A szerző VIGOTSKIJ, ANANYEV, TYEPOV és KRUTECKIJ kutatásai alapján különbözteti meg az általános és speciális fejlődést, az általános és speciális képességeket, s veszi figyelembe összefüggéseiket, kölcsönhatásukat. E kutatások és saját tapasztalata alapján megállapítja, „hogy azok a személyiségvonások, tulajdonságok, éppen úgy mint azok a cselekvésmódok, amelyeknek alapja az általános fejlődés, megnyilatkoznak bármely anyagon, a legkülönbözőbb szituációkban”. (26. o.)

Mivel a speciális fejlődésnek, a speciális képességek és tehetségek kibontakozásának is az általános fejlődés az alapja, ezért a zankovi kísérletnek igen nagy metodológiai és gyakorlati jelentősége van.

A kísérleti oktatási rendszer egységét, a részek, rendszer-elemek összhangját a következő didaktikai alapelvek érvényesítésével biztosították:

1. a nehézségek magas fokán való oktatás elve;
2. a tananyag gyors tempóban történő feldolgozásának elve;
3. az elméleti ismeretek vezető szerepe az alsó tagozatos oktatásban;
4. a tanulási folyamat tudatosságának elve;
5. az osztály minden tanulójának, a leggyengébbeknek is céltudatos és rendszeres fejlesztése.

Ezek az elvek érvényesültek az oktatási feladatokban, az oktatás tartalmában, az oktatás és nevelés módszereiben és az egyes tantárgyak metodikai felépítésében, vagyis az oktatás egész folyamatában.

Bár a kísérlet célja új didaktikai rendszer létrehozása és pedagógiailag ellenőrzött kipróbálása volt, érintette a nevelés metodikáját is. Az oktatás folyamatában megoldott nevelési feladatok azonban nem külsődlegesen, formálisan kapcsolódnak az oktatásban, mint a tömeges gyakorlatban, hanem megoldásukra orientálódik az egész didaktikai rendszer. A kísérleti osztályokban nem az osztályzást tanulnak a gyermekek, hanem belső indítékból, a tanulás iránti érdeklődésből. Az intenzív szellemi munka öröme okoz számukra, kedvvel hajtják végre a nehéz tanulási és munkafeladatokat, és kíváncsian várják az újakat. Az osztályokban barátságos légkör uralkodik s az önkéntes együttes munka fejelembe. A tanító és a gyerekek, valamint a gyerekek egymás közötti viszonyában következetesen érvényesül a követelés és tisztelet elve. A tanító nemcsak irányítja az osztályt, hanem résztvevője a megismerés kollektív folyamatának.

ZANKOV rendszerének egyes alapelveivel, a hagyományos didaktikát érintő kritikai észrevételeivel lehet vitatkozni, s vitatkoznak is a szovjet pedagógusok és pszichológusok. 1957 óta ő maga is sok kérdésben módosította, kiegészítette, finomította ezt a didaktikai rendszert. S így a szovjet pszichológia és pedagógia eddigi eredményeinek, különösen VIGOTSKIJ, USINSZKIJ és MAKARENKO tanításainak valóban alkotó alkalmazásával és a szovjet iskola mai szükségleteinek, a mai szovjet gyerekek igényeinek megfelelő továbbfejlesztésével sikerült olyan pedagógiailag átgondolt oktatási rendszert létrehozni az alsó tagozatban, amely szemmel láthatóan meggyorsította, az eddiginél sokkal magasabb színvonalra emelte a kisiskolások tudását és általános fejlődését. A különféle didaktikai rendszerekben különféleképpen érvényesül az oktatás személyiségfejlesztő, főleg gondolkodásfejlesztő hatása az alsó tagozatban. Egyik rendszerben az ismeretel-

sajátítás folyamatában mellékesen, járulékosan gyakorolják a gyermekek értelmi erőit is. Ebben az esetben ösztönösen megy végbe a gyermekek szellemi, pszichikus fejlődése. ZANKOV a másik utat választotta, amely tudatosan és hatékonyan irányul a gyermekek fejlődésére. Természetesen a gyermekek ebben a rendszerben is tanulnak és dolgoznak, meghatározott művelődési anyagot sajátítanak el. De megfigyelő képességüket, gondolkodási- és munkaképességeiket, akarataikat és érzelmvilágukat (az egész osztályét és minden egyes tanulóét!) tervszerűen fejlesztik tanítóik a tanítási folyamat egész rendszerében s e rendszer által. ZANKOV rendszerében világosak, kidolgozottak a célok és feladatok (az alsó tagozatos oktatás differenciált cél- és feladatrendszer), a tartalom és az oktatási módszerek. S ami a legfontosabb: a teljes oktatási folyamat elemei a gyermekek fejlődésmenete által meghatározott, e fejlődésre irányuló egységes didaktikai rendszert alkotnak, s a gyakorlatban mint e rendszer elemei funkcionálnak.

A didaktikai (tanítási—tanulási) *feladatok, a módszerek* és a gyermekek fejlődésében megmutatkozó *eredmény* közötti belső kapcsolatok, törvényszerű összefüggések az oktatási folyamat egészében és minden részletében egyaránt megvalósulnak.

A kísérleti oktatás megszervezésében, levezetésében és eredményeinek értékelésében figyelembe vették, hogy a didaktikai feladat és az oktatási módszerek között nem egyértelmű összefüggés van, ugyanazt a feladatot különféle módon lehet megoldani, továbbá hogy a tanulás, az ismeretsajátítás és az iskolások fejlődése is nagyon sokféle *egyéni változatot mutat*. A tanulás, az ismeretsajátítás egyéni sajátosságait messzemenően figyelembe vették az oktatás és fejlődés közötti összefüggések feltárásában. Több éven keresztül vizsgálták változatos pedagógiai és pszichológiai módszerekkel a kísérleti osztály minden egyes tanulója *ismeret- és készség-sajátítását és egyéni fejlődését*. Az összefüggések érzékeltetésére ZANKOV bemutatja az osztály egyik legfejlettebb és leggyengébb tanulójának a megfigyelőképesség és a gondolkodás tekintetében 2 év alatt elért fejlődését.

A kísérleti osztály egészének teljesítményeit összevetve a kontrollosztályok teljesítményeivel arra a következtetésre jutottak, hogy a *kísérleti osztály nemcsak a vele azonos, hanem az egyvel magasabb osztály fejlettségét is messze meghaladja*.

A gondosan megtervezett, megszervezett és eredményeiben is tudományosan ellenőrzött didaktikai teljes kísérlet végeredménye az volt, hogy az I—IV. osztály anyagát 3 év alatt minden gyerek el tudja sajátítani, s a tanulók (minden tanuló!) általános fejlődése is lényegesen magasabb színvonalat ér el,

mint a hagyományos alsó tagozati rendszerben tanuló kisiskolásoké.

A sikeres kísérlet eredményeképpen *egy évvel megrövidült az alsó tagozatos oktatás a SZU-ban*.

A szerző munkája IV. fejezetében a didaktika mint tudomány távlati feladatait, kutatási irányait jelöli meg.

Az iskola előtt álló bonyolult és felelősségteljes feladatok hatékonyabb megoldása érdekében mind elméletileg, mind kísérleti pedagógiai kutatások útján tudományosan ki kell dolgozni a következő problémákat:

I. a *közösség* nevelésével *helyesen összekapcsolt egyéni bánásmód* kérdéseit. Fel kívánják tární ennek érdekében az iskolások fejlődésének variánsait, s az oktatás-nevelés folyamatát ennek figyelembe vételével elemezve olyan *pedagógiai rendszer-variánsokat kidolgozni*, amelyek maximális eredményeket képesek hozni a tanulók fejlődésében. Ez meghaladja a didaktika kereteit. Az *egész pedagógiai folyamat szintetikus tanulmányozására* van szükség.

II. Tisztázni kellene a pedagógia és a határtudományok viszonyát, elsősorban a *pedagógia és pszichológia viszonyát*. Nem elégséges a pszichológia eredményeinek felhasználása, a pszichológiára való „támaszkodás”. Életfontosságú, hogy a pedagógus *maga is ismerje, tanulmányozza* azoknak a pszichikus tevékenységeknek a törvényszerűségeit, a gyermekek azon fejlődésbeli sajátosságait, amelyeket a pedagógiai folyamatban kialakítani és fejlesztetni kell. Külön-külön sok pszichológiai problémát feltárt a szovjet és külföldi pszichológia (érzet, gondolkodás, beszéd, az emberek közötti egyéni különbségek stb.), de a pedagógiai pszichológia is sok hasznosat hozott a tanulás-lélektan vagy a magatartási normák elsajátítása vonatkozásában. Ezzel azonban a pedagógia és pszichológia viszonya még mindig nincs kimerítve. TOLSZTOJ, majd a forradalom utáni időkből MAKARENKO példájára utal a szerző, aki mindenkinél jobban, mélyebben ismerte neveltjei *belső világát*. A tudományos kutatásban is tükröződnie kellene, hogy a *gyermekek nevelése és pszichikumuk ismerete elválaszthatatlan egymástól*.

A pedagógiai kutatások szerves részévé kell tenni a *kísérleti és pszichológiai módszereket*. De nem mechanikusan átvenni vagy formálisan alkalmazni azokat, hanem a vizsgált *pedagógiai probléma specifikumával teljes összhangban*.

III. Csak a pedagógia és pszichológia kölcsönös áthatásával, összefonódásával lehet feltárni a nevelés és oktatás objektív törvényeit. A jelenlegi éles elhatárolás, a „tisztá” pszichológiai vagy a „tisztá” pedagógiai vizsgálódás nagyon kevés eredményt hoz a tudomány *fejlődése és a gyakorlat számára*. A pedagógiai kutatásokban alkalmazott pszichológiának, pszichológiai módszereknek azonban itt a *pedagógiai törvényszerűségeket feltárását kell szol-*

gáluiok, alá kell rendelniök a nevelés és pedagógiai kutatás céljainak.

IV. A szűkebb értelemben vett didaktikai kutatások, törvényszerűségek vonatkozásában legfontosabbnak tartja ZANKOV a *didaktikai rendszer* vizsgálatát, az oktatási folyamat különböző oldalai és elemei közti belső összefüggések mélyebb feltárását.

Az összes kutatási feladatok eredményes megoldása *alapfeltételének* azt jelöli meg a szerző, hogy a pedagógiai kutatók és az újító pedagógusok útkereséseinek, átgondolt kísér-

leteinek széles lehetősége, biztosított feltételei és világos perspektívái legyenek.

L. V. ZANKOV gondolatébresztő, sok tanulással szolgáló művét magyar nyelven is hozzáférhetővé kellene tenni a pedagógusok és pedagógiai kutatók számára. De figyelmet érdemel mindazon fórumok és szervek részéről is, amelyekről a hazai pedagógiai kutatások intenzívebb fejlesztése, korunkhoz és szocialista társadalmunkhoz méltó feltételeinek, kutatási bázisának megteremtése függ.

SZÉKELY ENDRÉNÉ

L. N. LANDA: ALGORITMIZÁLÁS AZ OKTATÁSBAN

Budapest, 1969. Tankönyvkiadó, 339 lap.

Az utóbbi időkben kibontakozó didaktikai kutatások egyre jobban felszínre hozzák azokat az interdiszciplináris elemeket, melyek nélkül ma már nehezen képzelhető el eredményes kutatás. Az egyik ilyen interdiszciplináris terület az algoritmusok elmélete, melyet L. N. LANDA, a már nemzetközileg is elismert úttörő szovjet kutató kapcsolt be elsőnek oktatás-technológiai kutatásaiba. LANDA már 1963-ban¹ foglalkozott azzal a gondolattal, hogy a tanulók egyre fokozódó túlterheléséhez talán az is „hozzáségít”, hogy szellemi tevékenységük egy részét nem tudjuk egy olyan jól leírható egyértelmű szabályrendszerbe foglalni, melynek birtokában egy bizonyos *tipizálható* feladatkör valamennyi feladatát különösebb erőfeszítés nélkül meg tudná oldani. További munkáiban² már az algoritmusok formalizálásának lehetőségeihez vezet el olvasóit, bemutattva, hogy az addig többnyire csak verbális formában megfogalmazott „tipizált” megoldási utasításokat (algoritmusokat) hogyan lehet különböző matematikai formális apparátusok (mátrixok, gráfok, operátorsémák, blokk-sémák stb.) segítségével leírni. Ugyanezekben a munkáiban határozza el egymástól az oktatásban használható két fő algoritmus típust: a *megtanulandó* (tipizálható feladatok megoldására szolgáló) *algoritmust* és az oktatás tipizálható tevékenységeinek leírására szolgáló *oktatási algoritmusokat*. Még tovább megy, és a megtanulandó algoritmusokon belül is differenciál, s felvázolja a megoldási (más szóval átalakítási) és a felismerési algoritmusokkal szemben támasztandó követelményeket, kimutatva, hogy amíg az első típus feladatok megoldására ad receptet, addig a másik a tipikus

összefüggések felkutatására ad útmutatást. Amíg az első eset a tantárgyak és tananyagok halmazának egy még csak elég szűken feltárt területét foglalja magában, addig a második a tanulás egyik mozzanatára igyekszik egy optimális eljárást prezentálni. Eme kiegyezés után már kijelenthetjük, hogy LANDA három területen: a tananyag struktúrák, a tanulás vezéreltségének és a tanítási stratégia optimális felkutatásában indított meg perspektivikus kutatási munkát. Ugyanakkor szigorúan elhatárolta magát az új kutatási területek feltárára sokszor jellemző túlzásoktól, mely módszerük reális határainak irreális kitolásában mutatkoznak meg leggyakrabban. LANDA kutatásainak ebben a szakaszában már világosan lerögzítette: az algoritmizálás a felsorolt területek mindegyikén egyaránt korlátozott kiterjeszkedő, azaz a megismerés eredményeinek függvényeként fejlődik, de sohasem lesz képes bármelyik terület teljes formalizálására, röviden: az *univerzális algoritmus* elképzelhetetlen.

Egy évvel később, 1966-ban már megjelent eddigi főműve, az „Algoritmizálás az oktatásban”³, melynek — mind a szerző,⁴ mind a magyar olvasók sajnálatára — csak az első kötetét fordították le magyar nyelvre. Talán ennek tudható be, hogy mindazok, akik kritikusán, vagy az új iránti lelkesedéssel olvasták eme 339 oldalas művet, egyaránt megállapították, hogy eddigi kereteit ebben a művében nemigen lépte túl a szerző. Eme megállapítás azon alapul, hogy mind a felhozott példaanyagban, mind a legfontosabb megállapításokban, de még az alkalmazott formalizmusban is, kis kivételtől eltekintve, önmagát ismétli. Természetesen eme kritikák nem fellebbezhe-

¹ L. N. LANDA: Kibernetika és a képzés elmélete. Külföldi törekvések a szakmai képzés színvonalának emelésére. (Cikkgyűjtemény) MŰM. Módszertani Intézete, Budapest, 1963. 85—108.

² L. N. LANDA: Pedagógia és kibernetika II. Köznevelés, 1964. 18. sz. 704.

³ L. N. LANDA: Algoritmusok és a programozott oktatás. A pedagógia időszzerű kérdései külföldön sorozat, 1966.

⁴ L. N. LANDA: Algoritmizálás az oktatásban, 1969. Tankönyvkiadó.

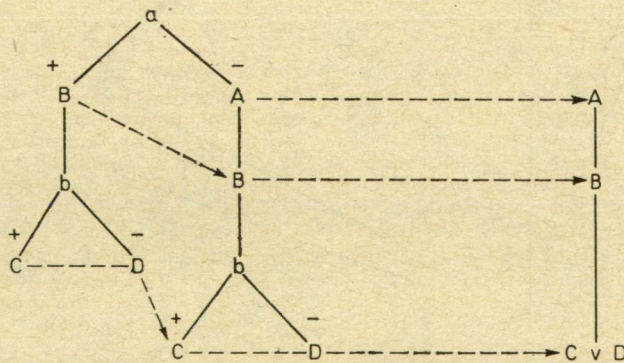
⁵ A programozott oktatás távlatai (Horváth György beszélgetése L. N. LANDÁVAL) Köznevelés, 1969/16. sz. 21—23. o.

tetlen döntések, s így az analízáló-szintetizáló olvasó feltétlenül rátalál azokra a mélyebben fekvő értékekre, melyek felszínre hozva megmutatják eme mű új és igen figyelemreméltó gondolatait is. A következőkben — a keretek engedte mértékben — megpróbálom ezek közül a leglényegesebbeket, a pedagógusok és a kutatók részére egyaránt legjobban hasznosíthatókat érinteni.

1. A mű 144. oldalán olvashatjuk: „Feltételezhető, hogy a különböző típusú feladatok megoldási algoritmusainak a felfedezése az egyes tantárgyakban nemcsak a feladatmegoldások gyorsabb és eredményesebb oktatását teszi lehetővé, hanem a tantárgy egészének a tanítását is. Nem szükséges külön hangsúlyoznunk, mennyire fontos ez a tanulók mai megterhelése mellett. Múltán elvárhatjuk, hogy az algoritmusok oktatása kapjon méltó helyet minden tantárgy oktatásában, minden olyan esetben, amikor ez célszerű.” Elgondolkoztató megállapítás! Saját kutatómunkám egy részét arra fordítottam, hogy eme hipotézist igyekezzem megközelíteni. Több éve folytatott kísérleteim során abból indultam ki, hogy a tanár egy adott „automatizmus” (pl. lineáris egyismeretlenes egyenletek megoldása) átadása során feltétlenül ismerteti az automatizmus algoritmusának lépéseit és a tanulók feltételezhetően értik is azt, ennek ellenére mégsem képesek ezt ilyen típusú (bármilyen) feladatvariáns megoldása során azonnal teljes biztonsággal alkalmazni. Vagyis a tanári magyarázat az algoritmus elsajátításához szükséges információkat képes biztosítani, de ugyanakkor nem képes az alkalmazni tudáshoz nélkülözhetetlen *elégéses információk* nyújtására. Ezért úgy véltem, ha addig, ameddig ezt a szintet eléri, *algoritmikus utasításrendszerre* bízom a *tanulók munkájának vezérlését* (az elégéses információk nyújtását),

akkor jelentősebben megemelhető egy az időszakon belüli tanulói teljesítmény. Ezzel egyidejűleg arra is választ akartam kapni, hogy: a) a LANDA által bemutatott „teljes algoritmikus” utasítás rendszer, ill. b) a G. MEYER⁵ által bemutatott „hiányos algoritmikus” utasításrendszer „használhatósága” között van-e eltérés és milyen mérvű ez? Mivel G. MEYER idevágó munkái nálunk nem ismertek, így a „teljes” és „hiányos” algoritmikus utasításrendszer közötti eltérést egy LANDA által ismertetett algoritmus gráfja alapján próbálom szemléltetni (1. ábra, ahol C vagy D egy diszjunkció, azaz logikai „vagy”; s azt jelenti, hogy C vagy D operátort kell végrehajtani.) Röviden úgy foglalhatnánk össze, hogy G. MEYER csak operátorokat épít be azokba az utasításrendszerekbe, melyeket ugyanakkor algoritmusoknak nevez. Szakemberek véleménye szerint az ilyen típusú utasításrendszerek, mivel nem adnak egyértelmű megoldási útmutatót, nem is tekinthetők algoritmusoknak. Ennek ellenére tekintettel arra, hogy a tanári magyarázat lényegében a teljes algoritmus ismertetésére kiterjed, előre nem dönthető el, hogy az önálló gyakorló szakaszban nem elegendő-e esetleg egy ilyen hiányos utasításrendszer a tanulók további munkájának vezérléséhez és ezen keresztül az elégéses információk biztosításához.

Ugyanakkor szerveztünk egy olyan — több osztályból álló — kísérleti csoportot is, ahol a hagyományos módszereket oly módon optimalizáltuk (0), hogy a tanulókat csoportokba osztottuk úgy, hogy azokban a legjobbakból a leggyengébbekig arányosan előforduljon valamennyi kategória. Majd az a tanuló, aki elsőnek készült el, csoportja leggyengébb tanulóit kiegészítő utasításokkal segítette a kijelölt feladatok megoldásában. Aki másodiknak készült el, az is segítőjévé vált egy másik



1. ábra

⁵ G. MEYER; Kybernetik und Unterrichtsprozess: Volk und Wissen, 1966. Berlin.

gyengébb tanulónak, s ezt tovább folytatva biztosítottuk, hogy valamennyi tanuló megkapja az algoritmus egészének elsajátításához nélkülözhetetlen elégséges információkat. Végül ugyancsak több osztályban az „A”, „B” és „Ö” esetekkel azonosított egyéb feltételek mellett teljesen hagyományos (H) változatban dolgozták fel a tanulók ugyanezt az anyagot.

A kísérlet elő- (E) és utótesztjeinek (U) egybevetése után a kísérletbe bevont munkatársakkal (BOGDÁN Z., ÉGNER K., KÓMÁR B., KUN P., POMÓZI I., TÓTH M., VIGH I. és ZSIGMOND J.) értékeltük az eredményeket, melyek az alábbi táblázat alapján tekinthetők át:

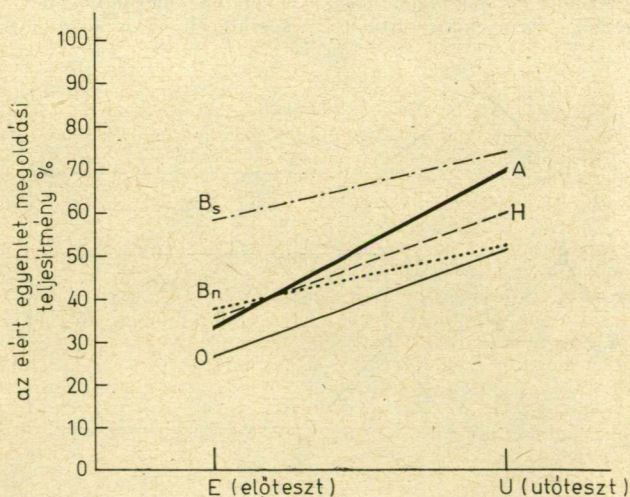
A kísérletbe bevont osztályok típusai:	E eredménye %-ban	U eredménye %-ban	Növekedési mutató
H	32,8	55,2	1,68
O	24,6	47,2	1,92
B _n normál osztályban	34,4	47,9	1,39
B _s matematika-fizika tagozatos osztályban	56,1	68,4	1,22
A	31,6	61	1,93

Az alábbi grafikon még plasztikusabban

kimutatja, hogyan alakultak a különböző algoritmusok speciális csoportmunka, ill. hagyományos eljárások segítségével az egyismeretes lineáris egyenletek témakörben lefolyt tanítási — tanulási munka eredményei. (2. ábra).

Az eredmények interpretációja alapján kiderül, hogy a G. MEYER által algoritmusnak nevezett utasításrendszerek a fenti célra alkalmatlanok, míg ugyanakkor a tulajdonképpeni algoritmussal igen megnyugtató eredményt lehet elérni. Egyben az is kiolvasható az eredményekből, hogy a LANDA által leírt algoritmusokkal a jelenlegi körülmények között elérhető egy optimalizált speciális csoportmunka határfoka.

2. Eme kísérlettel kapcsolatban is, de a szerzőnél is felmerül az aggály: Nem jelent-e az „A” módszer is hosszú szabályrendszerek „betanulását”? Amennyiben ez így van, akkor jogosan kétségbe vonhatók az ismertetett eredmények értékei is! A fenti kísérlet során a kiosztott algoritmizált útmutatókat csak mint információhordozókat használták a tanulók, azaz mindössze az volt a célunk, hogy az algoritmus által prezentált logikai döntésekben és operációkban tegyünk jártassá a tanulókat. LANDA is, művének 151. oldalán, erről a következőket írja: „Mindig elkerülendő az olyan oktatási rendszer, amikor a tanulóknak hosszú előírásokat kell emlékeztükbe vésniök. Ha csak lehet, általában arra kell törekedni, hogy az előírásokat ne kelljen megjegyezni. A szükséges algoritmus-eljárások kialakítása az önálló feladatmegoldás folyamatában menjen végbe. Az előírások lényegében az algoritmikus folyamat tudatossá válásának eszközei, a



2. ábra

folyamatok tudatos és akaratlagos irányításának módjai legyenek.”

3. Az olvasóban is felmerül a gondolat; Kész algoritmusokat prezentáljunk, vagy a tanulókkal „fedeztessük fel” a szükséges algoritmusokat? A most ismertetett kísérlet során az első úton haladtunk, de ugyanezekben az osztályokban a lineáris egyenlet-rendszerek „tanítását—tanulását” már a második úton haladva kívánjuk segíteni. Ezért ezzel kapcsolatban egzakt kísérleti eredményekre hazai viszonylatban még nem támaszkodhatunk. LANDA idevágó megjegyzései is e kettős megoldás lehetőségét és várható eredményeit boncolgatva lerögzítik: „Algoritmusok oktatására és algoritmikus folyamatok kialakítására, mivel ezek nem tekinthetők az ember vele született sajátjainak, többféle út kínálkozik. Egyik ilyen lehetőség: az algoritmusokat kész formában megadjuk, a tanítást algoritmikus előírás oktatásával kezdjük. (Kísérletünkben ezt próbáltuk ki!). Ez a módszer nem a legszerencsésebb, bár sok esetben bizonyos feltételek mellett időmegtakarítást jelent, ha a tanulókkal kész algoritmikus előírásokat is közlünk. De még ilyen körülmények között is ahhoz, hogy a tanulók tudatosan elsajátítsák és alkalmazzák az algoritmusokat, tartalmilag is kellően ismerni kell azt az anyagot, amelyben az algoritmusok segítségével műveleteket végeznek, ismerni kell a jelenségek törvényszerűségeit, lényeges jegyeit stb. Pedagógiai szempontból általában sokkal értékesebb, ha a tanuló saját maga fedezi fel a megfelelő algoritmust (feltéve, hogy ez a feladat nem haladja meg az erejét), vagy kellő tanári segítséggel jön rá a tennivalókra, mintha készen kapja a megoldás kulcsát.” A szerző minden kétséget kizárva rátapint eme kettős út lényegére, és helyesen felveti a pedagógiai értékük kérdését is. Ugyanakkor túl merev határvonalat von a két lehetőség között, ami a gyakorlat szempontjából kissé irreális. Szerintem a kész algoritmus átadásának az a módja, amikor „a tanítást algoritmikus előírás oktatásával kezdjük”, didaktikailag egyáltalán nem értékelhető. Nem hiszem, hogy akár az Euklidesz-algoritmust, akár egy gép kezelését előíró algoritmust, akár a lineáris egyenlet megoldási algoritmusát, de még a német nyelvtan melléknévragozási algoritmusát úgy sajátíthatnánk el, hogy egyszerűen „megtanítanánk” az általunk preparált algoritmust. Ugyanakkor az is nehezen képzelhető el, hogy a második módszert választván, rögtön a tanulókra bízánk az algoritmus „felfedezését”. Itt nem két útról van szó, hanem egy folyamat két szakaszáról. Szó szerint arról, hogy az első szakaszban a tanár egy problémaszituációból kiindulva a tanulók

bevonásával felépíti az algoritmust. (Ezt az utat követtük mi is fenti kísérletünkben!) Amennyiben a tanulók már képesek eme algoritmus-szerkesztési munka nehézségeinek áthidalására, úgy fokozatosan megkezdhetjük a második szakaszra való áttérést, melynek során egyre többet vállalnak eme munkából a tanulók saját magukra, s melynek végén képesek lesznek már a probléma-szituáció önálló kibontására is. Amennyiben ezt a fokozatos átmenetet követjük, eljutunk a szerző egy másik gondolatához (147. old.), melyben — előző megállapításával kissé ellentétbe kerülve — megállapítja, hogy „Az algoritmusok oktatása semmiképpen sem korlátozható kész algoritmusok elsajátítására, ezek betanítására. Az algoritmusok helyesen megszervezett oktatása feltételezi az algoritmusok önálló felfedezését, önálló szerkesztését és megfogalmazását az oktatást, ez pedig pszichológiai szempontból már rendszerint alkotó folyamat. Az algoritmusok oktatása egyszerű eszköz lehet az alkotó gondolkodás fejlesztésére.”

4. Tulajdonképpen eme idézet már a következő probléma felvetését előkészíti. Az olvasó önkéntelenül is arra gondol: Nem vezet-e ez a gondolkodás elsablonosításához? Ez ma kiemelt probléma. Számos kísérlet és törekvés tűzte ki céljául a gondolkodás rugalmasságát biztosító pszichológiai és didaktikai módszerek felkutatását. Sokat idézett ilyen módszer a „variációk” módszere. Ha a módszert⁶ közelebbről megvizsgáljuk, kimutatható, hogy az a 24 variáció, mely a megadott összefüggések bármelyikéből kiindulva felírható, lényegében egy egyértelműen végrehajtható cselekvés-sor eredménye, mely minden esetben egy kialakított algoritmust realizál. Pl. az idézett mű 6. sz. feladata (64 old.): Legyen adva három szám: 7, 5, 12. E három szám felhasználásával készítsetek összeadási és kivonási feladatokat! Ugyanitt egy 1. osztályos tanuló által felírt 24 variációt találunk. Ez is egy algoritmikus menetet követ, melyben a következő cselekvési sort ismerhetjük fel:

1. Írd fel az alábbi elképzelhető négy műveletet! (a minta alapján!):

$$7 + 5 = 12$$

$$5 + 7 = 12$$

$$12 - 5 = 7$$

$$12 - 7 = 5$$

2. Írj az egyenlőségi jeltől jobbra levő számok helyére „x”-et!

3. Írj az 1. egyenlőségek baloldali első számai helyére „x”-et!

4. Írj az 1. egyenlőségek baloldali második számai helyére „x”-et!

5. A 2., 3., 4. egyenletek jobb és baloldalait cseréld fel!

⁶ LÉNÁRD F.: A gondolkodás rugalmassága és a variációk. MTA doktori disszertáció. Bp. 1969. (Kézirat.)

A 24 variáció csak operátorokat tartalmaz,⁷ de ennek ellenére nem G. MEYER-típusú algoritmus. Az ellentmondásmentesség igazolásaként megemlítem, hogy a kétfajta algoritmus-szerkezet között csak azoknál az algoritmusoknál mutatkozik az eltérés, amelyeknél logikai feltétel (valaminek az eldöntése) is előfordul. Természetesen ez a „variálás” leg-egyszerűbb esetének az „algoritmus”. Amennyiben a variálás „in medias res” kezdendő, már elkerülhetetlenül logikai feltételeket is be kell építeni az ott alkalmazandó algoritmusba. Példánk alapján — mellyel a probléma jobb megközelítését céloztuk — levonhatunk egy gyakorlati következtetést: Amennyiben a „variációk” módszere a gondolkodás rugalmasságát fejleszti, úgy az algoritmusok használata — mivel ez realizálja — nem tekinthető a gondolkodás elsablonosításának. LANDA művének 145. oldalán is arra utal: „Minél tökéletesebb, könnyebb és egyszerűbb ez az algoritmus, minél könnyebben és gyorsabban kialakíthatók a szükséges készségek és jártasságok, annál több lehetőség nyílik arra, hogy tudatuk felszabaduljon a *hogyan* gondja alól, és figyelmüket annál inkább arra összpontosíthassák, *amit* irnak, mondanak, számolnak.”

Eme gondolat befejezéseként ismét a szerzőt idézem: „Az algoritmusok oktatásának alapvető célja az algoritmusok elsajátítása (birtoklása), azaz algoritmusos folyamatok kialakítása. Az algoritmus csupán eszköz e cél eléréséhez, bár nagyon fontos eszköz.” (152. old.) Így pl. a „variációk” felírására szolgáló algoritmus is csak eszköz, melynek segítségével végső fokon a tanuló képessé válik egy olyan automatizmus kialakítására, melynek segítségével egy ehbe a típusba tartozó bármilyen egyenlet megoldására vállalkozhat.

5. Igen figyelemreméltó a szerzőnél azon megállapítása, (169. l.) mely szerint: „ha az algoritmusos folyamatok kialakítására nem fordítanak speciális gondot, akkor a feladatmegoldást próbálkozások útján megkísérlő tanulóknál a műveletek az objektumokhoz való ún. „hozzáídomulás” folyamatában alakulnak ki”. A fenti példákat alapul véve az egyenlet-variációk felírására az idézett disszertációban nem találjuk meg az előbb bemutatott algoritmust. Elképzelhető, hogy azt egy tanítói instrukció alapján a tanulók saját maguk alakították ki? Egy újonnan vett rádiókészülék különböző kapcsolási rendszerére vagy a telefon kezelésére a helytelen próbálkozások alapján végül magunk alakítunk ki egy kezelési algoritmust. Elképzelhető, hogy példamegoldásokon keresztül az első gimnazisták saját maguk kialakítanak egy algoritmust a lineáris egyenletek megoldására. Talán jók is ezek az algoritmusok, bár feltehető, hogy ennél

ésszerűbb algoritmusok is léteznek. A tanulók az esetek túlnyomó többségében azonban nem találják meg ezeket.

Egy cikkünkben⁸ ugyancsak egyenletek megoldásán keresztül mutattuk ki, hogy pl. a tanulók — annak ellenére, hogy a rövidebb megoldási menethez szükséges operációkat ismerik — mégsem képesek ezt egy algoritmus rendszerbe beépíteni. Ezek a gondolatok — a megoldást keresve — végső soron ismét elvezetnek LANDA megállapításaihoz.

Az eddig ismertetett kérdések az algoritmusoknak a „Hogyan tanítsunk?” szempontjából való alkalmazási lehetőségeit elemezték. A következőkben a „Mit tanítsunk?” felől felvethető kérdések egyikét-másikát ragadjuk ki.

6. Felmerülhet a kérdés, miért használjuk állandóan az „algoritmus” kifejezést, amikor használhatnánk a „jártasság” és a „készség” jól ismert fogalmát is, beszélhetnénk algoritmusok oktatása helyett a jártasságok és készségek kialakításáról, veti fel a kérdést a szerző. Válaszában mindenekelőtt kifejti: egyrészt a „jártasság” és „készség” fogalma a pedagógiában és pszichológiában nincs kellően meghatározva, így ezeket a fogalmakat különböző szerzők ma is különböző, gyakran egészen pontatlan értelmezésben használják. Másrészt a „jártasság” és „készség” fogalmától eltérően az algoritmus, az algoritmusos előírás vagy az algoritmusos folyamat fogalmi sokkal precízebbek. Továbbmenve, az algoritmus fogalma meghatározott műveletek előírására vonatkozik, ugyanakkor a „jártasság” és „készség” fogalmi eme műveletek tudásának módját jelenti. E fogalmak közötti kapcsolat tehát nem egyértelmű, ugyanis lehet algoritmusos előírásokat még nem a „készség” és „jártasság” szintjén ismerni, ugyanakkor lehet ezeket „jártasság”, ill. „készség” szinten alkalmazni, de lehet, hogy nem algoritmusos folyamatokat bírunk a „jártasság” szintjén, pl. valakiről azt állítjuk, hogy jártas a „rébuszok” megfejtésében. Összegezve helyesen állapítja meg a szerző, ugyanitt a 159. oldalon, hogy „Az algoritmusos folyamat fogalma és a jártasság fogalma sem nem azonos, sem nem ellentétes.” A készségek ezzel szemben mindig algoritmusos folyamatokban realizálódnak, és ez az algoritmusos folyamat fejlődésének legmagasabb stádiuma, amikor is az algoritmusos folyamat eléri automatizáltságának legmagasabb fokát”. Eme igen találó megállapításokból a szerző kihagyott egy, az összefüggésrendszer teljesítő megállapítást: Valamennyi algoritmusos folyamat automatizmus szintű elsajátítása során egyszer áthalad a jártasság szintjén is.

7. Az algoritmusos problémájának tisztázása érdekében tisztáznunk kell még (mivel

⁷ VARGA T.: A gondolkodás rugalmassága és a variációk, Magyar Tudomány, 1969/10. sz.

⁸ GYARAKI F. F.: Computer segítségével vezérelt matematika gyakorló óra. A Matematika Tanítása, 1968/3. sz. 74. o.

ugyancsak gyakori félreértések forrása) kapcsolatot a „szabály” fogalmával. A szerző a 156. lapon kifejti: „A szabály általánosabb, tágabb fogalom. Minden algoritmust felfoghatunk szabálynak, de nem minden szabály algoritmus.” Természetesen ebből téves lenne azt a következtetést levonni, hogy azokat a szabályokat, melyek algoritmizálhatók, feltétlenül így célszerű megadnunk. Didaktikai célok azonban indokolták teszik, hogy minden esetben tudjuk, milyen jellegű az a szabály, melyet megfogalmazunk, mivel az oktatás számára egyáltalán nem közömbös annak eldöntése, hogy egy szabályt algoritmikus formájában vagy pedig nem algoritmus jellegű formájában érdemes megfogalmaznunk. A szerző itt adós marad annak az elemzésével, mikor érdemes az algoritmizálható szabályt algoritmizálni és mikor nem. Úgy gondolom, hogy nem is teljes precizitással — hisz eme terület kidolgozatlansága még ezt nem is teszi lehetővé — már adhatunk némi útmutatót erre is: Azokat az algoritmizálható szabályokat, melyek operátorokon kívül logikai feltételeket is tartalmaznak (pl. Eukleidész-algoritmus, bonyolultabb közlekedési szabályok, telefonálás, alpművelési szabályok stb.) didaktikai szempontból feltétlenül érdemes algoritmizálni; ugyanakkor azokat, melyek egy jól leírható operátor-sor végrehajtását igénylik csak (egyszerűbb közlekedési szabályok, több tag szorzása egy taggal, stb.) felesleges algoritmizálni.

8. Az előzővel együtt tisztázandó a „képlet” és algoritmus fogalma is. Szerző a most idézett oldalon kitér erre is. „Az, hogy matematikai állításokat sokszor képletek formájában fogalmazunk meg, egyáltalán nem csökkenti az algoritmusok oktatásának a jelentőségét. Tévedés volna azt hinni, hogy ugyanazon feladatok megoldásának különböző algoritmusai mindig csak a műveletek sorrendjében különböznek egymástól, és éppen ezért mindig megfeleltethetők egyetlen képletnek. Ha a különböző lehetséges algoritmusok valóban csak a műveletek sorrendjében különböznek, és mindegyik megfeleltethető ugyanannak az egyetlen képletnek, akkor az algoritmusok oktatása gyakran csakugyan céltalan.” Pl. a háromszög valamelyik területképletének algoritmikus kifejtése során előállítható algoritmusok csak a műveletek sorrendjében különböznek, ezért nem célszerű ennek az algoritmikus kifejtése. Ugyanakkor itt is érvényes a „szabályoknál” tett megállapításunk, mely szerint például a

$$t = \frac{a \cdot m}{2}$$

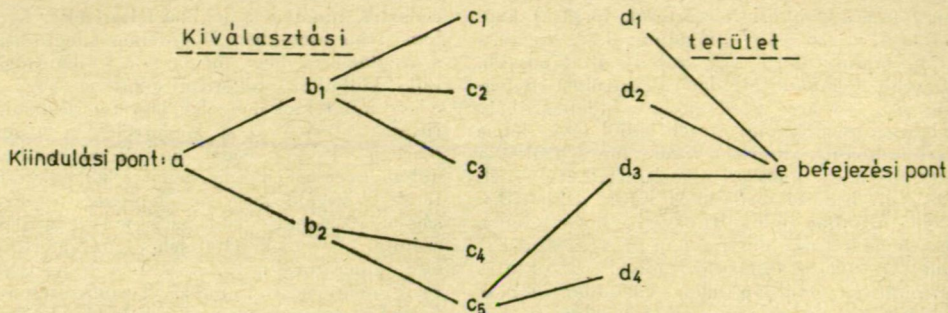
képlet kifejtésénél, amennyiben az „a” és „m”

ismertek, nincsenek „logikai feltételek”. Azonban ilyen esetekben is érdemes megtanítani a tanulót arra, hogy meglássa a képlet mögött rejlő különböző algoritmusokat, és hogy az adott feltételnek megfelelő legcélszerűbb algoritmusra térjen át a képletről. Ha a fenti esetben pl. „a” vagy „m” 2-vel osztható, abban az esetben már belép egy logikai feltétel: „Vizsgálj meg: az alap vagy a magasság mérőszámai közül az egyik nem páros szám-e?” s ennek feltételeként az algoritmus első „operátora”: „.....-nek a felét szorozd meg a-al!” Természetesen a fenti követelmény meg is fordítható, s kimondható: fontos az is, hogy a tanuló a lehetséges algoritmusoktól el tudjon jutni a képlethez is. Sommázza mondhatjuk, hogy az algoritmus tulajdonképpen a képlet realizálásának egyik útja.

9. Az eddig kiragadott kérdések után érdekes lesz egy átfogóbb probléma felvetése: Milyen módszerek segítségével dönthető el, hogy egy anyagrészt érdemes-e algoritmizálni? Erre a kérdésre próbál a szerző a 133. oldalon válaszolni: „Abból kiindulva, hogy bármely algoritmus mindig egy konkrét feladatosztály megoldásának módszere, és ezen osztályon kívül nem alkalmazható, ezért mindenekelőtt értékelni kell azoknak a feladatoknak a *jelentékenységét*, amelyeket az algoritmus segítségével megoldunk. Ha e feladatoknak nincs komolyabb tudományos, vagy gyakorlati, vagy általánosan képző jelentősége, akkor nyilvánvalóan nincs értelme, hogy megoldási algoritmusok oktatására időt pazaroljunk.

Ha ezek a feladatok bizonyos vonatkozásban jelentékenyek, akkor az algoritmusoktatás célszerűségének eldöntésére befolyással van az *algoritmus bonyolultsága*, azaz követelmény, hogy az algoritmus ne legyen túl bonyolult. Ez a feltétel sem elegendő azonban ahhoz, hogy az algoritmusokat érdemes legyen oktatni, az is szükséges, hogy az algoritmus révén megoldható feladatok *eléggé gyakoriak legyenek*. „Eme gondolatokkal kapcsolatban csak egy kérdés vár tisztázásra: Van-e valami kritérium arra vonatkozólag, hogy eme konkrét feladatosztály jelentékenységének, bonyolultságának és gyakoriságának megállapítása előtt mi módon döntjük el, hogy egyáltalában algoritmizálható-e? Erre a kérdésre a szerző e művében nem találunk kielégítő választ. Nyilvánvalóan LANDA további munkásságát is eme kritériumok s rajtuk keresztül az algoritmizálhatóság határainak szabatos megfogalmazása feszítette. Így jutott el a szerző az 1967-es, Güstrowban megtartott konferencián ismertetett legújabb (magyar fordításban még ez ideig meg nem jelent) munkájához.⁹ Ebben megkísérli a

* L. N. LANDA: Das Verhältnis zwischen heuristischen und algorithmischen Prozessen und einige Probleme ihrer Herausbildung durch den programmierten Unterricht. Wissenschaftliche Zeitschrift des Pädagogischen Instituts Güstrow. 1966/67.



3. ábra

heurisztikus és algoritmikus folyamatok közötti viszonyokat tisztázni. A heurisztikus feladatok köréből kiemeli azt, amelyre egyszer már egy megoldást találtak és a megoldáshoz vezető lehetséges utakat felkutatták, meghatározva ezzel egy kiválasztási területet (Auswahlfeld), melyen keresztül próbálkozással mindenki, aki a kiválasztási terület valamennyi útját kipróbálja, feltétlenül eljut a megoldáshoz. Az 3. ábra egy ilyen próbálgatási menetet ábrázol.

A kiválasztható megoldást tehát az $a-b_2-c_5-d_3-e$ út adja meg. LANDA ezt az eljárást ugyanígy próbálgatási algoritmusnak (Probieralgorithmus) nevezi. Véleményem szerint a szerző itt nem tett mást, mint hogy a „British Museum”-algoritmust, mely lényegében véve az összes lehetőségek szisztematikus végigpróbálásából áll,¹⁰ alkalmazta feladatok megoldásának felkutatására. LANDA a güstrowi anyag végén kísérletet tesz a feladattípusok algoritmizálhatóság szempontjából történő osztályozására. Ezek szerint megkülönböztethetők először azok a feladatok, melyekre van egy megoldási (átalakítási) algoritmus, másodszor azok, amelyekre már készítettünk egy próbálgatási algoritmust, harmadszor azok, melyekre még sem megoldási, sem próbálgatási algoritmust nem készítettünk, végül negyedszer azokat, melyek megoldási útjai még ismeretlenek. Azt hiszem, ma még — a szó eddigi értelmében — főleg csak az első feladattípussal kapcsolatban dolgozhatunk ki reális terveket.

Végül még egy, a szerző által is megfogalmazott perspektívikus gondolatra szeretnék utalni. Észert az algoritmus fogalmának alkalmazása a gondolkodás különböző fajtáira elengedhetetlen előfeltétele a gondolkodás általánosabb törvényszerűségei kutatásának és a különböző gondolkodási formák közötti mélyebb kapcsolatok feltárásának, állapítja meg a szerző. Még annyival feltétlenül meg kell toldani ezt a megállapítást, hogy az egyes megoldási és átalakítási folyamatok algoritmizálása révén, főleg ezek gráfjai révén, feltárulhatnak azok a tartalmuktól való megfosztása utáni közös struktúrák, melyek nemcsak egy tantárgy különböző területei közötti, hanem különböző tantárgyak eltérő területei közötti közös algoritmus struktúrákat tárolhatnak fel, s ezzel elősegíthetik az azonos nehézségű struktúrák életkori sajátosságoknak megfelelő elrendezését is.¹¹

Nem lenne az értékelés teljes, ha az oktatási algoritmusokkal kapcsolatban nem rögzítenénk le, hogy a szerző itt nyújtott a legkevesebbet eddigi munkáiban. Az egyetlen idevágó, a „kör tanításával” kapcsolatos algoritmus (73. l.) sem tekinthető korszerűnek. Az eddigieket összegezve eme kiváló szovjet kutató eddigi munkáit B. V. GNYEGYENKO akadémikus és B. V. BIRJUKOV szavaival értékeljük: L. N. LANDA az egzakt tudományok különböző módszereinek együttes alkalmazásával reális utat mutat az oktatás számos aktuális elméleti és gyakorlati kérdésének megoldásához.

GYARAKI FRIGYES

¹⁰ TARJÁN R.: Kibernetika. Bp. 1964.

¹¹ GYARAKI F. F.: Mi az algoritmus? Élet, és Tudomány, 1969/21. sz.

Pedagógiai Közlemények, 10. sz. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványai.
Budapest, 1969. Tankönyvkiadó, 153. l.

A Szerző — újszerű témát feldolgozó kis könyvében — először a kibernetika pedagógiai alkalmazásának létjogosultságát vizsgálja. Beláttatja az olvasóval, hogy az oktatás folyamata felfogható úgy, mint a szabályozási folyamatok egy speciális esete. Ennek a szabályozási folyamatnak „központi, ha nem is legfontosabb elve” a visszacsatolás elve. A szabályozási folyamatokra érvényes kibernetikai tapasztalatok közül azokat elemzi és fogalmazza meg szabatosan az — igen gondos — irodalmi elemzések után, amelyekből az oktatás gyakorlatára vonatkozó következtetéseket lehet levonni. Kiemeli az oktatási folyamat valószínűségi jellegét, s ennek szabályozásában a visszacsatolás jelentőségét, szükségességét nemcsak kibernetikai alapon indokolja, hanem a pszichológia által feltárt törvényekre is hivatkozik.

A valószínűségi jelleget alátámasztóan ismerteti az oktatás folyamatával kapcsolatban felmerülő legfontosabb fogalmakat, ezek közül olyanokat is, amelyek tartalma a közelmúltban nagy változáson ment keresztül. Pl. az oktatási folyamat fogalma a 37. oldalon, a didaktika szükségessége és feladata a 42. és 43. oldalon. Ezzel segít nagyon sok modern pedagógiai törekvést érő bírálat kivédésében, melyek elmarasztaló jellege a fogalmak meg nem értéséből, vagy helytelen értelmezéséből fakadt. (Pl. a programozott oktatás esetében is.) A fogalmak tisztázása közben kialakul a jelenlegi és jövőben folytatandó pedagógiai munka iránya, feladata.

„Ha tehát a folyamat további elemzésével akarunk foglalkozni, akkor egyik oldalról alaposabban vizsgálat tárgyává kell tennünk a tanulók irányítani kívánt pszichikus tulajdonságait, folyamatait, másrészt vizsgálnunk kell azokat a lehetőségeket, amelyekkel ezeket a folyamatokat irányíthatjuk.” Idézi Tyihonov megállapítását: „A jelenlegi oktatás hatékonyságának emelését mind a tanulók racionális megismerő tevékenységére vonatkozó elvek teljesebb és következetesebb alkalmazása, mind az egész oktatási folyamat szervezésének és módszereinek tökéletesítése útján lehet megvalósítani. A feladat első része a tanulás specifikus oldalát alkotja, emberek (pedagógusok és tanulók) kölcsönös tevékenységét jellemzi, ezt a korszerű pszichológia és fiziológia kutatja; a másodikikat pedig az optimális vezérlés általános elméletének szempontjából kell megvizsgálni.”

Tömören áttekinti és rendszerezi az eddigi tanulásméleleteket, és felhívja a figyelmet néhány olyan problémára, amelyre még nem tudunk válaszolni, pedig a szabályzandó folya-

matot meghatározó feltételek közé sorolható. „Abban az esetben, ha az elsajátítási elméletek alapján megalkothatnánk az elsajátítás általános műveletrendszerét, megadhatnánk ennek leírását, még mindig nehézségeket okozna a tanulóknak a tanulás folyamatában megmutakozó különbözősége... Hol van az a határ, amelyen túl már egyetlen tanuló számára elegendő?... Vajon hányféle útja lehetséges valamely ismeret elsajátításának a tanulók egyéni sajátosságaitól függően? S ezek az egyéni sajátosságok milyen mértékben függenek a tanulók személyiség-vonásaitól, képességeitől, illetve — konkrétan — az előző ismereteiktől?” Bátran hozzátehetjük még ezekhez a következő problémákat is: mekkora és milyen ismervek szerint szervezett közösségben folyjon az oktatás, életkor vagy tudásszint szerint? Éppen ezen problémák megoldhatatlansága miatt „... ahhoz, hogy a tanár sikeresen irányíthassa a tanulóknak létrehozni kívánt minőségek alakulását, állandóan információkat kell kapnia arról, milyen a hatások eredménye a tanulóknak... Más szóval állandó fordított kapcsolatnak, visszacsatolásnak kell lennie.” — idézi LANDÁT.

Alaposan elemzi a kibernetikai visszacsatolás fogalmát megelőző pedagógiai előzményeket, meggyőzően tisztázza a „pedagógiai elmélekedők szélsőséges” szembenálló nézeteit, megmutatja az olyan szenvedélyes bírálatnak a hiányosságát is, mint amilyen Ityelszoné: „... új jelenségek feltárása helyett... új terminusokat találunk fel (visszacsatolás számonkérés helyett).”

A visszacsatolás fajtáinak, struktúrájának és funkciójának szabatos leírásával igen nagy segítséget nyújt, és feltárja a „lehetőségeket” az „objektív szükségesség” kielégítéséhez. Egyetértek azzal a törekvéssel, hogy terminusainkat egyértelműen használjuk. Azzal is, hogy ne vegyük át a visszacsatolás jelzős kifejezését, vagyis ne beszéljünk pozitív és negatív visszacsatolásról. De ne tegyünk olyan kategorikus kijelentést, hogy csak az elfogadott terminus a lehetséges. Pl. nem értek egyet a következőkkel: „A negatív visszacsatolás lehet csak az önszabályozó rendszerek sajátja.” Ugyanis a tanuló is önszabályozó rendszer, de a programvezérlésű gépektől eltérően értelmi tevékenységre is képes.

Igy előfordulhat, hogy nemcsak belső visszacsatolás, hanem külső visszacsatolás révén is szándékosan növeljük a tanuló el-

térését az előírt céloktól. Gondoljunk itt a matematikában is alkalmazott indirekt bizonyítási eljárásokra.

A visszacsatolás maga is összetett eleme az irányításnak. A szerző ismételten emlékeztet — ΤΥΠΟΛΟΓΟΥ idézve — a didaktikai célokra és feladatokra. „Az oktatás jelenlegi rendszere racionalizálásának egyik iránya az, hogy az irányítási funkciókat célszerűen kell újra elosztani a pedagógus és a többi irányító eszköz között.” Majd: „Ahhoz, hogy a feladatoknak ezt az újraelosztását elvégezzük, mindenekelőtt tisztában kell lennünk magunkal a feladatokkal.”

A visszacsatolási folyamat elemeinek a vizsgálatok szinte minden „mai probléma” a felszínre kerül. A szerző a rendelkezésre álló és hozzáférhető eredményeket felhasználva javaslatokat tesz ezek megoldására. Természetesen nem minden problémára volt és van elegendő hozzáférhető tapasztalat. Azonban maga az a tény, hogy az eddig egymástól függetlennek látszó törekvéseket sikerül közös célnak alárendelni, már magában is nagy eredmény.

A visszacsatolási folyamat elemei:

1. a tanuló ismereteinek kiváltása,
2. a tanuló választévkénysége,
3. a tevékenység eredményének közlése,
4. a helyes felelet közlése,
5. az eredmény összehasonlítása a helyes felelettel,
6. a teljesítmény értékének rögzítése,
7. az oktatás további menetének meghatározása.

Szinte minden elem megvalósítása komoly erőfeszítéseket igényel. Megoldottnak látszanak mindezek a problémák abban az esetben, amikor magának a nevelőnek egyetlen tanuló kell irányítani. Bár ekkor is problematikus még a tanuló értelmi tevékenységének folyamata, a tudásszint objektív megállapítása, sőt az oktatás menetének meghatározása is a nevelő egyéni adottságairól és intuíciójától függ. De nem tekinthető megoldottnak a feladatok ezen sora a köznevelésben, annak jelenlegi szervezési formáiban.

Az egyes elemeknél alapvető problémák bukkannak elő. Például a fentebbi 1. sz. elem „megoldásában” az okozza az alapvető nehézséget, hogy a belső értelmi tevékenység (amelyet elsősorban értékelniünk kell) és ennek produktumai között (amelyek alapján értékelhetjük ezt a tevékenységet) a kapcsolatot nem egyértelmű. Egy és ugyanazon eredmény lényegesen különböző tevékenység következménye lehet” (GALPERIN—RESETOVA—TALIZINA). Megoldási törekvésként említi BESZPALKÓ oktatási szintjeit és az azoknak megfelelő tevékenységek kiváltását.

A szerző szerint „A válaszadás módja a visszacsatolás pedagógiai kérdései közül a legvitatottabb, de a legkidolgozottabb is.” „A hagyományos oktatás során a visszacsatolásnak viszonylag szélesebb skálája van, a programozott oktatásban azonban ez a feladatmegoldásokra, a kérdésekre adott feleletekre szűkül le. A hagyományos oktatásban fenn áll az ún. pantomimikai visszacsatolás lehetősége. S a visszacsatolásnak egy sajátos — nem lebecsülendő — formáját alkotják a tanulói kérdések. Ezek a kérdések jelzik a pedagógus számára a tanuló által meg nem értett részeket, az irányításban elkövetett hibákat, fényt derítenek az iskolán kívül szerzett ismeretekre, melyeknek felhasználása igen célszerű... Így nem érthetünk egyet azzal a nézettel, hogy az oktatási folyamatban a visszacsatolás egyetlen formája az ellenőrzés.” A programozott oktatás folyamatában sem szükségszerű, hogy a visszacsatolás a fentiekre korlátozódjék. Ugyanis az oktatási programmal való tanításkor sem az ellenőrzés az egyetlen visszacsatolási lehetőség. Sajnos, hogy a programozott oktatás olyan értelmet kapott, amely a programozott tankönyv és oktató gép által történő, *a pedagógus személyes jelenléte nélkül* folyó oktatást jelenti. Bár ennek ellentmondani látszik az a törekvés, amikor a pedagógus szerepéről beszélnek a programmal való tanítás során. A tanítás munkája alól felszabadult pedagógusnak éppen az lehet a szerepe, hogy a fent említett megnyilvánulásokra és a tanulói kérdésekre adandó válaszra fordítsa felszabaduló energiáját.

A válaszadás típusainak az elemzések a programozott tananyagok válaszadási formáit ért támadások közül néhányat meggyőzően hárít el a szerző, pl. „a kiegészítést igénylő feladatok bírálatát”-t, „adott feleletek közül a helyes kitókozását”, vagy azt az ellenvetést, hogy „mennyivel magasabb logikai szinten és mennyivel oktatódóbb módon kell a tanulóknak a gondolkodtató kérdésekre válaszolni egy hagyományos tanítási órán.” Ugyanezeket a problémákat felveti a visszacsatolás jellemzőinek a vizsgálatánál. Így ezzel kapcsolatos észrevételeimet majd ott közlöm. De a szerző nemcsak védi véleményét, hanem feltárja az általa javasolt eljárások korlátait is, sőt megmutatja a tökéletesítés lehetőségeit.

A visszacsatolás többi eleménél felmerülő problémák elemzése is igen hasznos a pedagógusok számára. Különösen hasznos az oktatás további menetének meghatározása c. részben a visszacsatoló elemeknek oktató, információ-közlő, megoldó, eredményközlő típusokba való csoportosítása.

A visszacsatolás funkciói c. fejezet mutatja meg ennek a kibernetikai fogalomnak a rendkívüli szerepét a pedagógiai törekvésekben.

Első lépésként a szerző itt is számbaveszi a különböző felfogásokat: „... gyakran egyik vagy másik funkcióra redukálják a visszacsatolás fogalmát. A nyugati pedagógiai irodalomban nem egyszer a megerősítés és a visszacsatolás szinonimaként szerepel.” „A visszacsatolás egyaránt irányulhat az oktatóhoz és az oktatotthoz: a megerősítés azonban mindig csak az oktatottra gyakorolt hatást.” „A másik fogalom, amivel azonosítani szokták a visszacsatolást, az ellenőrzés, a számonkérés. Kétségtelenül itt a legnehezebb a fogalmak világos elhatárolása...” „... mert „az ellenőrzés hagyományos fogalmába is, besorolták... a visszacsatolás más funkcióit is.” „Ha elsősorban azt akarjuk megállapítani, hogy milyen ismeretekkel, készségekkel, jártasságokkal rendelkezik valaki, akkor biztosítanunk kell, hogy ne legyen mód a puskázásra. Ha szabályozni akarjuk a tanulás folyamatát, akkor ez kevésbé fontos, hiszen a tanuló sem érdekelt a puskázásban. A megerősítő funkció előtérbe helyezésekor még kisebb a puskázások elkerülésének a jelentősége... A visszacsatolás problémakörét — a pedagógiában ezek alapján úgy foghatjuk fel, mint az ellenőrzés pedagógiai, a szabályozás kibernetikai, a megerősítés pszichológiai feladatait megvalósító módszerek, eszközök és technikai berendezések kérdés-komplexumát. A pedagógiai visszacsatolás aktivizáló, motiváló és nevelő hatást is gyakorol a tanulóra. (Lehetőséget ad a módszerek, oktatási eszközök, tantervek stb. tökéletesítésére az oktatás elméletének fejlesztésére.)”

A hagyományos formában történő tanítást lehet jobban irányítani a jelenleginél. Elősegíti ezen a téren a pedagógus tevékenységét a visszacsatolás jellemzőiről szóló fejezet is. Jellemzőkként tárgyalja a visszacsatolás gyakoriságát, hatóterületét, mélységét, hajlékonyságát, gondolkodtató jellegét, terjedelmét, tárgyát.

Azzal a meghatározással, hogy „minél nagyobb számú, különböző felkészültségű tanuló kaphat egyidejűleg megfelelő visszacsatolási jelzést, annál nagyobb a visszacsatolás hatóterülete”, nem teljesen értek

egyet. A visszacsatolásba bevont tanulók száma jellemző lehet az oktatás szervezetségére, módszerére, de nem magára a visszacsatolásra. Kibernetikai értelemben helytelen lenne a fenti módon értelmezett hatóterület bármilyen statisztikai függvényeként kezelni az oktatás további menetének meghatározását.

A gyakoriságnál arra hívnám fel a figyelmet, hogy a még eddig forgalomba került programok is nélkülözik a nagyobb döntések előtti diagnosztizáló teszteket. Ugyanis a jelenlegi szervezési forma mellett az egyéni tempó bizonyos értelmű korlátozására van szükség. A tantervileg szükséges információk és tevékenységek elsajátításáról való meggyőződés után a tanulók elsajátítási szintjét lehet és kell növelni. Ahhoz, hogy ne „vaktában” történjék a további tevékenységek meghatározása, szükséges egy diagnosztizáló visszacsatolás. Ezek száma természetesen pontosan meghatározható. (Bővebbet erről Gyarakí F. Frigyes: Individualizáció, demokrácia, ökonomia. Köznevelés 1968/9. 346—348.)

Fontos hangsúlyozni a visszacsatolás többértékű funkcióját. Így ugyanis tisztázható sok olyan félreértés is, amely a programozott anyagokban alkalmazott visszacsatolás gondolkodtató jellegére, vonatkozik.

Ugyanígy nagyon sok esetben a hagyományos oktatás hatása sokkal eredményesebb lenne, ha a tanulók legalább együtt gondolkodnának a tanárral, és a tanár tudná, hogy a tanulók együtt haladnak vele. Nem beszélve azokról az esetekről, amikor a tanár által bemutatandó gondolkodási formák tisztasága nem éri el egy közepes program szintjét.

Összegezve a leírtakat és a könyv olvasása közben szerzett tapasztalatokat, elmondhatom, hogy a könyv nagyon hasznos segítője lesz a pedagógusoknak didaktikai munkájuk eredményességének és gazdaságosságának növelésében.

A kötet anyagát a témáról szóló magyar és orosz nyelvű irodalom ismertetése egészíti ki.

GECSÓ ERVIN

KÉT NYUGATNÉMET KÖNYV A SZEMÉLYISÉGRŐL

Georg Dietrich: *Fejlettségi szint és személyiségek.*

(Entwicklungsstand und Persönlichkeit.) Basel—München, 1966.

Helmuth Donath: *A személyiség megítélése.* (Persönlichkeitsbeurteilung.) München, 1965.

Két kiváló mű a személyiség megismeréséhez. DIETRICH elsősorban az akceleráció és a szinkronia kérdéséhez kíván vizsgálatot alapján adalékokat szolgáltatni. Mindenekelőtt utal arra, hogy a fejlettségi szint diagnosztikában a jelenségek két fő csoportjának van

meghatározó szerepe: a *fejlődési ütem* variánsainak (ilyenek: akcelerált, normál, retardált) és a *fejlődési harmónia* variánsainak (ilyenek: szinkronia, kovariancia, aszinkronia, divergencia). Ezek mellett kitapintható még a *fejlődés súlypontja*. DIETRICH jelzi, hogy a

különböző szerzők korántsem egységesek e variánsok szerepének megítélésében. Így például a német STRICKMANN szerint az akceleráltak egy bizonyos koordinációs teszt kapcsán magasabb hibapontot mutattak, mint a retardáltak, STEINWACHS és THOMAE viszont az ellenkezőjét állítják.

STEINWACHS (Körperlich-seelische Wechselbeziehungen der Reifezeit. Basel-New York, 1962.) a kovariánsok hatását a következőképpen értékeli:

1. szinkron akceleráltak: a legpozitívabak,
2. szinkron nem feltűnők: pozitívek,
3. szinkron retardáltak: könnyen átlagon felüliek lehetnek,
4. aszinkron akceleráltak: könnyen átlagon aluliek lehetnek,
5. aszinkron retardáltak: a legnegatívabak.

A szinkron akceleráltak nagyfokú stabilitásukkal, ösztöndinamikai és szellemi funkcióik kiegyensúlyozottságával tűnnek ki (STEINWACHS i. m. 254.)

DIETRICH egy átfogó, összesen 1551 fiatalra kiterjedő vizsgálat alapján szűri le következtetéseit. A vizsgálat 1963 őszén zajlott le Nürnbergben, melybe a szerző 8–16 éves tanulókat, köztük 747 fiút és 804 leányt vont be:

A *testi* fejlettség mérésében a következő kritériumokat vették alapul: fiúknál a penis fejlettsége, nemi szőrzet, állszőrzet; lányoknál menstruáció, nemi szőrzet, kebel fejlettsége. Az összehasonlítás a testmagasság, a testsúly és a nemi érettség indexe alapján történt.

A *szellemi* fejlettség szintjeinek megállapítását viszont az absztrakciós képesség, a figyelem és az általános élethelyzetmegértés figyelembevételével végezték. Ez utóbbiak keretében a tanulók 21 olyan feladatot kaptak, amelyek a megadott fogalmak közös vonásainak megállapítására szolgáltatták fel a vizsgált személyt. Ilyen fogalompárokat adtak eléjük: macska—egér, sör—bor, zongora—hegedű, papír—szén, font—méter, köpeny—ruha, kocsí—motorkerékpár stb. Ezekre nyolc perc alatt kellett válaszolni, és maximálisan 42 pontot lehetett szerezni.

A figyelmet BOUQUON „áthúzó”-tesztjével mérték, az életsituáció megértésének osztályozó módszere pedig 26 kérdésre adott feladatmegoldó válasz értékelése volt. Ilyen kérdéseket kaptak többek között: Mit teszel, ha elvágsz az újjad? — Mit teszel, ha elvesztetted a barátod labdáját? — Miért építik téglából a házakat? — Mit teszel, ha nálad kisebb gyerek megüt téged? stb.

A szerző kimutatja, hogy a vizsgálatok alapján 18 *szignifikáns csoportba* oszthatók a

fiatalok, s ezek százalékos megoszlása a következő:

1. szinkron akcelerált	1,0%
2. szinkron normál	4,3%
3. szinkron retardált	1,1%
4. kovariáns akcelerált	5,9%
5. kovariáns normál	12,3%
6. kovariáns retardált	4,7%
7. aszinkron akcelerált	5,8%
8. aszinkron normál	8,0%
9. aszinkron retardált	3,1%
10. aszinkron kovariáns akcelerált	6,6%
11. aszinkron kovariáns normál	7,4%
12. aszinkron kovariáns retardált	5,6%
13. divergens szinkron akcelerált	7,3%
14. divergens szinkron normál	6,6%
15. divergens szinkron retardált	5,7%
16. divergens kovariáns akcelerált	4,5%
17. divergens kovariáns normál	7,0%
18. divergens kovariáns retardált	5,5%

A variánsok gyakorisága a *fejlettségi szintben* a következő:

akceleráltak	32,6%
normálok	43,6%
retardáltak	23,8%

A variánsok gyakorisága a *fejlődés harmóniája* szerint:

szinkron	6,4%
kovariáns	22,9%
aszinkron	36,3%
divergens	34,2%

A variánsok gyakorisága a *fejlődés üteme* szerint:

	testi	szellemi
akcelerált	30,9%	35,6%
normál	52,9%	39,0%
retardált	16,2%	25,4%

A szerző arra a következtetésre jut, hogy az akceleráció éppen úgy kapcsolódhat pozitív, mint negatív személyiségalkathoz, mégis bizonyos tendenciák arra engednek következtetni, hogy a szinkron és a kovariáns fejlődési állapotok a rangsor élvonala felé tendálnak.

DIETRICH vizsgálati eredményei szerint a szellemi fejlődés tekintetében a 9–10 életévig nincsen jellegzetes különbség a fiúk és a leányok között, s csak a 10–11 életévtől kezdve lesz szignifikáns a lányok szellemi fölénye. A leányok absztrakciós szintje általában 1–2 ponttal múlja felül a fiúkét a 16. életévig, figyelmük 5–8 ponttal, élethelyzetmegértésük pedig 2–3 ponttal magasabb.

DONATH könyvében is értékes szempontokat találhatunk a gyermeki személyiség megértéséhez. Őt elsősorban az foglalkoztatja, *hogyan lehetne megragadni a személyiséget* a pedagógia területén. Igen helyesen azt hangsúlyozza, hogy a gyermek teljesítménye vagy hibája sohasem vezethető vissza a személyiség egyjelen oldalára, ezért „a gyermek egyes megnyilvánulásainak megértése mindenkor kísérlet arra, hogy azt élethelyzetekből teljes összefüggésben ragadjuk meg.” (117. old.). Ezt az élethelyzetet DONATH szerint három területen közelíthetjük meg:

1. a gyermek külső megjelenésének módjában (testalkat, ruházkodás, ápoltság, mozgás, beszédmód),

2. az otthoni viszonyokban,

3. abban, ahogyan a gyermek önmagát és mások világát átéli.

A gyermek élethelyzete természetesen állandóan változik, tehát e változásokat is állandóan figyelembe kell vennünk, ezért a gyermek megfigyelőlapját folyamatosan kell vezetni.

A szerző a megfigyelőlap vezetéséhez a következő formulát ajánlja:

A gyermek *személyi adatai* (név, életkor, születési neve, foglalkozása, lakása).

1. A gyermek *külső megjelenése* (testalkat, ruházat, ápoltság, mozgása, beszédmódja).

2. *Családi viszonyai* (gazdasági viszonyai, szellemi légkör, milyen ösztönzések, gátlások érik odahaza, korábbi élményeinek utóhatása).

3. *Magatartása az oktatás közben* (általános munkakészsége, figyelmének jellege, felfogásmódja, gondolkodásmódja, adottságai, képességei, készségei).

4. *Általános magatartása* (törekvései, érdeklődése, hajlamai, alapélettérzése, közösségi kvalitásai, akaratú vonásai).

5. *Teljesítményei* (ezek magyarázata).

A szerző a továbbiakban részletes szempontokat ad az egyes pontok szerint haladó megfigyeléshez.

1. A külső megjelenés megfigyeléséhez:

a) *Testalkata*: milyen a testi megjelenése és általános egészségi állapota? Vannak-e testi károsodásai, érzékszervi hibái; kinövés, utóhatások, testi különlegességek? A testi fejlettség az életkornak megfelelő-e?

b) *Ruházata*: elhanyagolt? tiszta? ápolat?

c) *Arckifejezése*: kifejező, üres, gyermeken lágy vagy már kialakult, jellegzetes? természetes-e a mimikája? Milyen a nézése: nyitott,

túlnyitott, fátyolos, összehúzott? Mindnek többféle oka lehet.

d) *Mozgásképe*: szögletes, kerek, lágy, kemény, rángatózó, sima, görcsös, elasztikus, gyors, lassú, ritmikus, aritmikus, erőteljes, fáradt, nyugodt, ideges, kapkodó, heves?

e) *Beszédmódja*: szabad, gátolt, folyékony, akadozó, dadogó, heves, vontatott?

2. Családi viszonyaihoz:

a) A környezet mint *szociális tényező*: gazdasági viszonyai, lakáskörülményei stb.

b) A környezet mint *szellemi tényező*: együtt él-e a szülőkkel? teljes a család vagy csonka? a gyermek helye a testvérek, rokonok rangsorában; egyetlen, első, középső, legkisebb; játszótársak, barátok; utca és szervezettek; ellenőrzik-e, kap-e odahaza ösztönzéseket, gátlásokat?

c) *Korábbi környezeti élményei*: dédelgettek, elhanyagolták, túlkényeztettek, érték-e sorscsapások, volt-e gyakori környezetváltozása, nevelőcseréje, különleges sokkok érték-e, járt-e óvodába?

3. A gyermek magatartása az oktatási órán:

a) A gyermek *felfogó képessége*: gyors—lassú, alapos—felületes, lényeglátó—felszínes, tárgyilagos—szubjektív, befogadóképességének terjedelme; értelmi—akaratú vagy érzelmi—képzeti, tárgyi vagy érzelmileg meghatározott típus-e?

b) *Megfigyelőképessége*: alapos, felületes, önálló vagy csak felszólításra, széles körű, sokoldalú vagy szűk?

c) *Tanulása, emlékezete*: lassan vagy gyorsan tanul-e; logikusan vagy érzelmi kapcsolatok alapján véli-e be a tanulnivalót; tartósan őriz-e meg vagy hamar felejt; gyorsan vagy lassan idéz-e fel; pontos, teljes vagy pontatlan, hézagos a felidézése; emlékezetének terjedelme, típusa?

d) *Figyelme*: jól-rosszul koncentrált; mire vezethető vissza a koncentráció hiánya; könnyen vagy nehezen kelthető-e fel; kitartó-e vagy könnyen elterelhető; szétszórt, feszült, korlátolt, beszűkül, minden tárgyban egyforma-e?

e) *Fáradékonyága*: könnyen fárad, miben nyilvánul ez meg, például a teljesítmény romlik vagy lassul; gyorsan regenerálódik vagy lassan?

f) *Fantáziája*: gazdag, szegényes, fegyelmezett, kósza, milyen területen működik különösen?

g) A gyermek *munkamódszere*: milyen a munkatempója? (gyors, kiegyensúlyozott, ingadozó). Milyen a munkavitele? (megfontolt, tervszerűtlen, célszerű, körülményes, alapos, felületes). Minden területen azonos? Hol jobb? Kitartó, önkéntes, kiegyensúlyozott, vagy megugró?

4. Általános magatartása.

a) Hogyan éli át önmagát a gyermek, milyen az *éntudata* és az *ön tudata*?

b) *Hogyan éli át a külvilágot?* Könnyen vesz fel kapcsolatot; vezető típus vagy inkább sodródik, verekedős vagy inkább közvetítő, békítő típus?

c) *Hogyan cselekszik?* Képes-e megfontolt akarással ösztönein uralkodni vagy akaratgyenge; mi ennek az oka? (hiányos elhatározóképesség, energiaszegénység, kitartás hiánya, erőfeszítő készség hiánya). Képes-e célokat

tűzni maga elé, vagy másoktól vár célkitűzéseket?

DONÁTH hangsúlyozza, hogy minden egyes jelenségnek számos oka, összetevője lehet, ezért a megfigyelés célja *nem csupán a jelenségek leírása, hanem azoknak alapos diagnosztizálása, hogy ennek birtokában képesek legyünk a gyermek személyiségének fejlődését befolyásolni, irányítani, céltudatosan vezetni.*

JUHÁSZ FERENC

I. T. OGORODNYIKOV: A SZOVJET NEVELÉSELMÉLET IDŐSZERŰ PROBLÉMÁI

Szovjetszkaja Pedagogika, 1969. 7. szám.

Ogorodnyikov professzor, a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájának levelező tagja, tanulmányában azokat a nevelésméleti problémákat tekinti át, amelyek a SZKP Központi Bizottságának a Neveléstudományi Akadémia munkájának irányelveit meghatározó 1969-i februári határozat értelmében különösen fontosak, és beható vizsgálatot igényelnek.

A nevelés a társadalmi élet más jelenségeivel szoros összefüggésben és kölcsönhatásban alakul ki és fejlődik — írja. Sok tényező hat az ember fejlődésére: a természet, a munka, a többi emberrel való érintkezés, a változatos társadalmi tevékenység stb. Ezzel kapcsolatban veti fel a kérdést: *miben különbözik a nevelés az emberek társadalmi formálásának más tényezőitől*, mennyiben jogos a nevelés fogalmába a társadalmi formálás egész folyamatát belefoglalni? S mindjárt meg is adja a választ. Szerinte a szociológiai és a pedagógiai szakirodalomban nemegyszer azonosítják a neveléssel az emberek társadalmi formálását. A Pedagógiai Enciklopédia „Pedagógia” c. fejezetében pl. azt olvashatjuk, hogy „a tágabb értelemben vett nevelés a fejlődésre gyakorolt befolyás és ennek a befolyásnak az eredménye. Erre a jelentésre gondolnak, akik jogosan azt hangsúlyozzák, hogy egész élete neveli az embert”¹.

Ugyanígy értelmezi a nevelés fogalmát a Proszvescsenyije kiadásában 1967-ben megjelent pedagógiai előadásorozat. A szerzők szerint „a tágabb értelemben vett nevelés az embert, a növendéket érő hatás egész folyamata: az egész társadalmi életrendnek, az iskolának és a családnak, az irodalomnak és a színháznak, a rádióknak és a televízióknak a hatása”². I. T. OGORODNYIKOV szerint az ilyen kijelentésekből az következik, hogy a nevelés a személyiséget érő összes külső hatást magában foglalja, függetlenül ezek minőségi sajátosságától és jelentkezésük körülményeitől. Egyenlőségjelet tesznek a nevelés és a

társadalmi formálás közé. A nevelés ilyen értelmezése szerint a pedagógiának az emberek társadalmi formálására vonatkozó tudománynak kell lennie. OGORODNYIKOV szerint ez nem helyes. Az emberek társadalmi formálása átfogóbb folyamat, mint a nevelés: a társadalmi élet és tevékenység valamennyi területén folyik, a személyiségnek a környezettel és annak sokféle hatásával való kölcsönhatásának valamennyi fajtájában. Az ember, miközben részt vesz a kommunizmus építésében, társadalmi és termelési tapasztalatokat szerez, fejleszti testi és értelmi erőit, formálja tudatát. Más szóval: változatos tevékenységük során az emberek maguk is mássá válnak. A kommunista elveknek a gazdasági és társadalmi életben való érvényesülése lépten-nyomon arról győzi meg őket, hogy csak a társadalom kommunista berendezése esetén tudják igazán kielégíteni anyagi és szellemi szükségleteiket, csak akkor lehetnek a társadalom teljes jogú tagjai, akkor vehetnek tevékenyen részt a társadalom építésében. A kommunizmus építése már pusztá létével is formálja az új embert. Helytelen azonban a nevelést a társadalmi emberformálásnak ezzel a folyamatával azonosítani. A nevelésnek megvannak a maga *specifikus sajátosságai*, amelyek megkülönböztetik a társadalmi formálás más tényezőitől.

A nevelés legelső sajátága az, hogy rendeltetése a serdülő nemzedéknek és a felnőtteknek az életre, a munkára és a társadalmi tevékenységre való előkészítése, — míg a személyiséget formáló egyéb társadalmi tényezők más alapon keletkeznek és fejlődnek, a társadalmi fejlődés más törvényszerűségeit tükrözik. Bármilyen formáló ereje van a társadalmi környezetnek és az emberek életkörülményeinek, ezek nem biztosíthatják az emberek sokoldalú fejlődését, nem vétezzhetik fel őket a tudományos ismeretek rendszerével, nem alakíthatják ki egységes kommunista világnézetüket. Mindehhez speciálisan

¹ Pedagógicseskaja Enciklopedyija, 3. kötet 286. l.² Pedagógia. Előadásorozat. Szerk.: G. I. Scsukina, J. J. Golant, K. D. Ragyina, Proszvescsenyije, Moszkva, 1966. 13. l.

szervezett nevelési rendszerre van szükség. Ezért hangsúlyozza a szerző a nevelés sajátos szerepét a személyiség társadalmi formálásának általános folyamatán belül, de figyelmeztet arra, hogy nagy hibát követnénk el, ha elszakítanánk a többi tényezőtől. A nevelés ereje éppen abban rejlik — mutat rá I. T. OGORODNYIKOV —, hogy egységet alkot a személyiség társadalmi formálásával. Nemcsak támaszkodik az emberi élet és tevékenység társadalmi feltételeinek formáló hatására, hanem maga is egyre jobban behatol ezekbe a szférákba. Jelentős részben ettől függ a hatékonysága.

A szocialista társadalomban a nevelés szilárdan támaszkodik a szocialista valóságra és a tanulók társadalmi gyakorlatára, egyúttal pedig elejét veszi az idegen ideológiától és egyes emberek lelkületéből származó káros hatásoknak, szembeszegül ezekkel. Mindebből az következik, hogy a nevelés szervesen kerül egyre szorosabb kapcsolatba az élettel, behatol az életbe.

Milyen problémák tudományos vizsgálatára van tehát szükség? I. T. OGORODNYIKOV mindenekelőtt az alábbiakat emeli ki: az emberek nevelésének és társadalmi formálásának egysége és különbségei; összefüggések és kapcsolatok az embereket a kommunizmus építése folyamán érő szervezett és szervezetlen hatások között; a nevelés behatolása a társadalmi élet különböző szféráiba; az emberek élettapasztalataira, ismereteire és társadalmi gyakorlatára való támaszkodás a nevelésben; a nevelés szerepe az embereket érő, társadalmunktól idegen hatások megelőzésében; az emberek társadalmi magatartásának sokszínű társadalmi és egyéni motívumai és a nevelés szerepe ezek kialakításában.

A nevelés egyik alapvető problémáját a gyermekek nevelésének és fejlődésének egysége és különbségei jelentik. A szerző megállapítja, hogy a Szovjetunióban a pedagógia tudománya sokáig egyoldalúan fejlődött. Főként a gyermekek nevelésének és oktatásának céljait, tartalmát és módszereit igyekezett kidolgozni, nem érdeklődött kellőképpen fejlődésük iránt. Az erkölcsi nevelés kutatói pl. többnyire beérték a gyermekekre gyakorolt nevelőhatás tartalmának és módszereinek kidolgozásával, nem igyekeztek tisztázni azt, hogyan alakulnak és fejlődnek ki erkölcsileg maguk a gyermekek, a kialakuló erkölcsi tudatuk és magatartásuk milyen mértékben felel meg a kommunista erkölcsi normáinak. Az utóbbi években észrevehetően megváltozott a helyzet a neveléstudományban, sok olyan kérdés azonban, amely a nevelés és a fejlődés viszonyára és kapcsolatára vonatkozik, továbbra is várja az alaposabb kifejtést.

Revideálni kell a *pedagógia és a pszichológia* között kialakult viszonyt is. Erősen elterjedt az a felfogás, hogy mivel a gyermekek fejlő-

dését a pszichológia tanulmányozza, a pedagógia csupán felhasználja e tudomány eredményeit. I. T. OGORODNYIKOV szerint ez a felfogás téves. Szegényíti a pedagógia tudományát, korlátozza tárgyát, elvitatva jogát bizonyos problémák önálló, sajátos pedagógiai szempontú kidolgozására. Mit jelent hát a gyermek fejlődése, s milyen összefüggésben áll a neveléssel? — veti fel a kérdést OGORODNYIKOV professzor. A gyermekek fejlődése magában foglalja a személyiségnek mind a vele született, mind a társadalmilag szerzett sajátosságait és tulajdonságait, egységükben véve. Helyes az a megállapítás, hogy a gyermekek fejlődése a velük született és a szerzett, a természeti és a társadalmi elemek ötvözete. A fejlődés a személyiség belső képződésének a folyamata. Nem állíthatjuk a nevelés mellé, mint ezt olykor teszik. Maga is beletartozik a nevelés tárgyába, bár nem korlátozódik arra. A nevelés teremti meg a gyermekek velük született hajlamainak és képességeinek fejlődéséhez szükséges feltételeket, megadja nekik a társadalmilag szükséges irányt, felvértezi a gyermekeket az emberiség általánosított tapasztalataival, alakítja tudatukat, bevonja őket a társadalmi élet és tevékenység különböző formáiba. A gyermekek fejlődésének törvényszerű jellegét, amely a nevelés alapjául szolgál, a polgári pedagógia is elismeri, a szovjet pedagógia azonban más elvi alapon dolgozza ki ezt a kérdést. Határozottan elveti, tudományosan helytelennek és osztályszempontból idegennek minősíti azokat a nézeteket, amelyek szerint a gyermekek fejlődését teljesen meghatározza az öröklődés, velük születnek eszméik, tudatuk, érdeklődésük, s bizonyos tevékenységre való hajlamaik. Elveti a szovjet pedagógia azt a kispolgári gondolatot is, hogy a nevelésnek a gyermekek fejlődését, természetes szükségleteit és érdeklődéseit kell követnie. A jövő nemzedék nevelése, mint a társadalmi formálás szervezett és célratörő folyamata, a gyermekek elért fejlődési szintjének megfelelően megy végbe, és magában is foglalja, irányítja ezt a fejlődést. Átfogja a testi és intellektuális élettevékenység minden szféráját, egyre magasabb fokra emelkedik. Minél érettebbé válnak testileg és szellemileg a gyermekek, annál kevésbé maradnak csupán tárgyai a nevelésnek; a nevelés alanyaivá válnak, fokozódik önállóságuk és alkotó aktivitásuk. A tanárok és nevelők nevelési tevékenységében pedig kibővülnek a változatos megismerés és társadalmi tevékenység szervezésével és irányításával kapcsolatos funkcióik. A szovjet neveléstudománynak, a szociológusok, fiziológusok és pszichológusok kutatásaira támaszkodva tanulmányoznia kell a gyermekek fejlődését a nevelés folyamán; tisztáznia kell, hogyan alakulnak ki kommunista nézeteik, a társadalmi magatartásra vonatkozó normáik, szabályaik és készségeik; fel kell

derítenie, milyen körülmények között segíti elő a nevelőmunka a jobb eredmények elérését a különböző korcsoportba tartozó gyermekek kommunista nevelése terén.

A szovjet neveléstudományi kutatók egyik legfontosabb feladata a *nevelés és az oktatás egymáshoz való viszonyának feltárása*. A pedagógiában tudvalevőleg kétféleképpen használják a nevelés fogalmát: tágabb és szűkebb értelemben. Az előbbi esetben a nevelés a serdülő nemzedék életre való előkészítésének egész folyamatát jelenti, beleértve a képzést és az oktatást is. A második esetben a nevelést egy sorba állítják a képzéssel és az oktatással. Mi tartozik a szűkebb értelemben vett neveléshez? A pedagógiai szakirodalomban többféleképpen válaszolnak erre a kérdésre. Némelyik szerző a nevelés specifikumát tartalmából kiindulva igyekszik tisztázni, mások a személyiség fejlődéséből indulnak ki, ismét mások az iskolai tevékenység formáiból, a képzéshez és oktatáshoz sorolva a tanulmányi foglalkozásokat, a neveléshez pedig a tanórán kívüli munkát.

Mi tehát a *döntő szempont a nevelés és a képzés specifikumának megállapításában*? A serdülő nemzedéknek az életre való szervezett és céltudatos előkészítése, amely a tágabb értelemben vett nevelés tárgyát képezi, az élet megismerését és a hozzá való viszony kialakulását foglalja magában. Ennek az egységes folyamatnak a két oldala különbözteti meg a szűkebb értelemben vett nevelést a képzéstől és oktatástól. Az élet megismerése a képzés funkciója, a hozzá való viszony kialakulása pedig a nevelésé. A képzés fogalmába tartozik mindaz, ami a tanulók megismerő tevékenységének folyamatában, a tudományos ismeretek rendszerének elsajátításában szerepel, függetlenül attól, hogy ez milyen formában történik. Az élet megismeréséhez tartozik a tudományos eszmék és törvények elsajátítása is. A nevelés területét alkotják viszont az iskola tanulmányi és tanórán kívüli tevékenységének, a család, a kommunista ifjúsági szervezetek tevékenységének változatos formái, amelyek arra irányulnak, hogy kialakítsák a tanulók kommunista viszonyát a társadalomhoz, a szocialista államhoz, a munkához, az emberekhez. Mindebből az következik, hogy a nevelés és az oktatás nem választható el egymástól, de nem is azonos egymással. Hogy mindkettő eredményesen megvalósíthatassuk, egységükben kell látnunk őket, de egyiknek a specifikus jellegéről sem szabad megfeledkeznünk.

Miben áll a *nevelés és az oktatás egysége és különbsége*? A nevelés és az oktatás egységét mindenekelőtt céljaik közös volta, a nevelő oktatás, a gyermekek harmonikus fejlődése jelenti. Az oktatás csak nevelő jellegű lehet, a nevelés nem szakadhat el az oktatástól. A biológiatanár, amikor természettudományi

ismeretekkel gazdagítja a tanulókat, egyszerűsített tudásvágyra, kíváncsiságra, a természet iránti cselekvő magatartásra is nevei őket; a történelemtanár, miközben a történelmi tények, események és a társadalom fejlődéstörvényeinek ismeretével vértézi fel őket, egyszerűsített hazájuk és a szocialista állam iránti szeretetre és hűsége neveli, a tudatos társadalmi tevékenységre készíti elő tanítványait. Helytelen volna azonban az ismeretek elsajátítását a neveléssel azonosítani. Lehet, hogy a tanulók egyformán elsajátították az ismereteket, de különböző nézeteket alkottak a tárgyalt jelenségekről és eseményekről, különbözőképpen használják fel ismereteiket az életben, a társadalmi gyakorlatban. A kommunista nézetek és elvek az ismereteknek a társadalmi gyakorlattal, az élethez való cselekvő viszony kialakításával való egysége alapján épülnek fel.

A nevelés és az oktatás egységének feltárása a neveléstudomány legfontosabb feladatai közé tartozik. Ehhez azonban mindenekelőtt át kell hidalni a didaktika, a neveléstudomány és a szakmódszertan közti szakadékot. Jelenleg a didaktikai kutatások nemegyszer elszakadnak a nevelési problémák vizsgálatától, a nevelési problémák kutatása pedig a tanulási folyamatától. Még jobban megbomlott a kapcsolat a szakmódszertanok és a neveléstudomány között. Ez az iskola munkáján is megmutatik. A nevelői tevékenységnek korántsem minden fajtája játszódik le szinkronban az oktatással, hiszen mindkettőnek megvan a maga belső logikája. Ez az oktatás esetében az ismeretrendszer kibontakozásának logikájára, a nevelés esetében pedig a gyermekek életbe és társadalmi tevékenységbe való, egyre átfogóbb bekapcsolódásának logikájára épül. Az iskolai szakmai és tantárgycsoport munkaközösségek pl. szinte egyáltalán nem foglalkoznak azzal, hogyan lehet nevelni a tanulókat az oktatás folyamán. Ez az irányvonal bizonyos mértékben már a pedagógiai főiskolákon kialakul, ahol a hallgatók oktatási gyakorlatának irányítását teljesen a szakértői és módszertani tanszékekre, a tanórán kívüli munkára vonatkozó gyakorlatuk irányítását pedig a pedagógiai tanszékekre bízzák. Ludasak ebben némileg a pedagógiai tankönyvek is, amelyek formális ismerv alapján választják el egymástól az oktatást és a nevelés elméletét: mindaz, ami az órán folyik, a didaktikába tartozik, ami pedig a tanórán kívül, az a neveléstudomány.

OGORODNYIKOV professzor szerint *további elméleti kidolgozásra szorulnak* az alábbi kérdések: a megismerés logikája és a tanulók külvilághoz való viszonyának logikája; az ismeretek elsajátításának és a tanult természeti és társadalmi jelenségekhez való viszony kialakításának egysége és különbségei; a tanulóknak az oktatás és nevelés folyamán kialakuló tudományos eszmék, nézetek és

társadalmi magatartási normák objektív és szubjektív jellege; a tudományos ismeretek és a tanulók tanulmányi és órán kívüli munkában szerzett társadalmi gyakorlata, illetve a diákszervezetek társadalmi tevékenysége közötti kapcsolatok tartalma és fajtái; az iskolai képzés tartalmának dialektikus materialista alapjai és a nevelő oktatás lényege;

a nevelő oktatás általános és specifikus módszerei az egyes tantárgyak tárgyalásának rendszerében; a tanulók nevelésének tartalma és módszerei a tanórán kívüli foglalkozások rendszerében, illetve a Komszomol, az úttörő- és a diákszervezet tevékenységében.

I. L.

W. HENNIG: FIATALOK ÉRDEKLŐDÉSI STRUKTÚRAI

(Interessenstrukturen von Jugendlichen.)
Jugendforschung, 1968. 5. szám, 19–33. o.

A szerző 11–18 éves tanulók érdeklődési irányait vizsgálta. Összesen kétezer tanuló adatait gyűjtötte össze, az 5–10. osztályban osztályonként 150–150 fiút és leányt, a 11–12. osztályban pedig 50–50 fiút és leányt kérdezett ki. Az adatfelvétel 1965 őszén történt Lipcsében.

A vizsgált személyek 17 érdeklődési kört felsoroló válaszlapon jelölték meg saját érdeklődési köreiket. Válaszlehetőségek: irodalom (ír), utazás (ut), földrajz (fö), biológia (bi), fizika (fiz), erkölcs (erk), politika (pol), lélektan (lél), ismeretelmélet (ism), közgazdaság (közg), technika (tech), film (film), komoly zene (kom. z), könnyűzene (kö. z), tánc (tánc), divat (divat), sport (sport). A rövidítések a grafikonokon szereplő jelzések.

(Problémák: miért éppen ezeket a válaszlehetőségeket adták a tanulók elé? Így hiányosnak tűnik. — A válaszokban egyenlő súllyal szerepel az erős és a gyenge érdeklődés, különbségük az összegezésnél elsikkad. — A válaszokban ugyancsak egyenlővé válik a csupán vágyban megnyilvánuló érdeklődés az intenzív tevékenységben kifejeződő érdeklődéssel.)

A szerző négy csoportban összegezte eredményeit: 11–14 éves fiúk, 11–14 éves leányok, 15–18 éves fiúk, 15–18 éves leányok.

E csoportokon belül meghatározták a begyűjtött adatokból a gyakorisági sorrendet: a csak kevés tanulónál jelentkező érdeklődési körök előfordulási arányát 0,1–5,0 közti számmal (jelzése a grafikonon: körcikk), a közepes sűrűséggel megnyilvánuló érdeklődési köröket 5,1–9,0 közötti számokkal (jelzése: karika), a legtöbb gyermeknél jelentkező, tehát fő érdeklődési köröket pedig 9,1-től kezdődő számokkal jelezték (jelzése: kettős karika).

Ezután grafikonra vetítették ki az eredményeket, az osztályozásnak megfelelően: középpontba a magas pontszámú fő érdeklődési körök kerültek, köréjük a közepes és a periférikus érdeklődési ágak. Feltüntetették az egyes érdeklődési körök kapcsolatait is.

Néhány megállapítás a szerző összefoglaló elemzéséből:

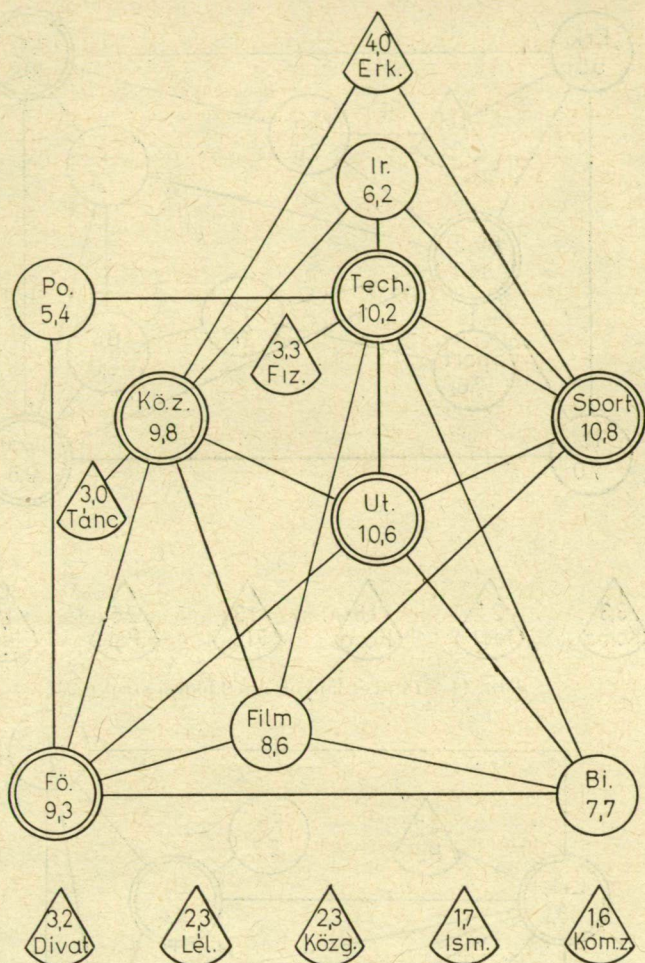
A 11–14 éves fiúk és leányok esetében a fiúk érdeklődési struktúrájának középpontja gazdagabb, mivel itt öt fő érdeklődési kör szerepel (utazás, földrajz, technika, sport, könnyűzene), a leányoknál pedig csak három (utazás, könnyűzene, divat). Kettő ezek közül közös, a másik három gyakorisága eltérő, de lényeges különbség csak a technika és a divat iránti érdeklődésben van a fiúk és a leányok között:

	fiúk	leányok
Könnyűzene	9,8	14,7
Sport	10,8	7,6
Technika	10,2	2,2
Utazás	10,6	10,1
Földrajz	9,3	7,4
Divat	3,2	9,8

A 15–18 éves fiúk érdeklődésének középpontjában négy terület található (utazás, technika, erkölcsi kérdések, könnyűzene), a leányoknál csak három (utazás, erkölcsi kérdések, divat). Itt ugyancsak két közös fő terület található, feltűnő a technika és a divat iránti érdeklődésben változatlanul meglevő nagy különbség.

	fiúk	leányok
Erkölcsi kérdések	9,0	10,1
Utazás	9,5	9,4
Technika	10,6	3,0
Divat	3,0	10,4
Könnyűzene	10,2	8,4

A szerző szerint a 11–14 éves tanulóknál nagyobb a *nemek közötti különbség* az érdeklődési köröket illetően, később azonban, a 15–18 éveseknél a különbségek egyre inkább elmosódnak.



1. ábra. 11—14 éves fiúk érdeklődési struktúrái

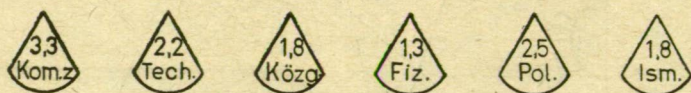
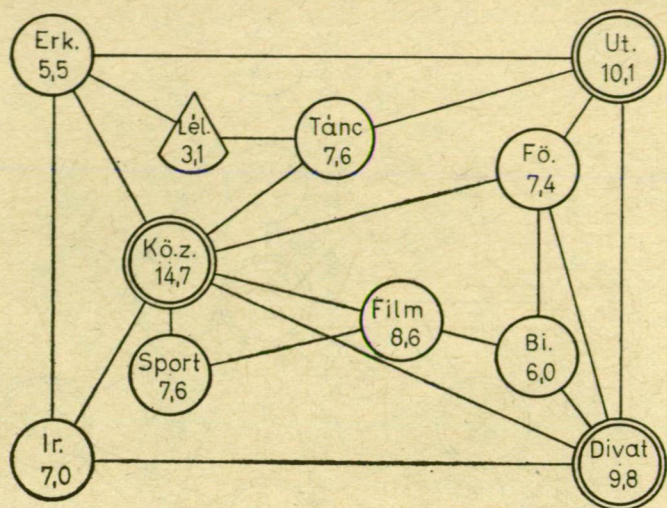
De érdemes a két életkori szakasz legfőbb adatait egymással is összevetni, milyen az érdeklődési körök fejlődési aránya, melyek kerültek a középpontba, melyek szorultak vissza a perifériára. Hasznos az életkori szakasz általános képével való összehasonlítás is. Jól látható például, hogy a 11—14 éves fiúk fő érdeklődése elsősorban a külvilágra vonatkozik, nem befelé irányul, olyan területek felé törekszik érdeklődésük, ahol erős intenzitású, azonnali élmények várják őket, s végül ahol az érdeklődésnek megfelelő tevékenység csoportosan, baráti körben végezhető.

A szerző kimutatja a fő érdeklődési körök integráló hatását: ezek áthatják a közepes és periférikus érdeklődési ágazatok jelentős részét. A 11—14 éves fiúk irodalmi és film-érdeklődése például elsősorban a techniká-

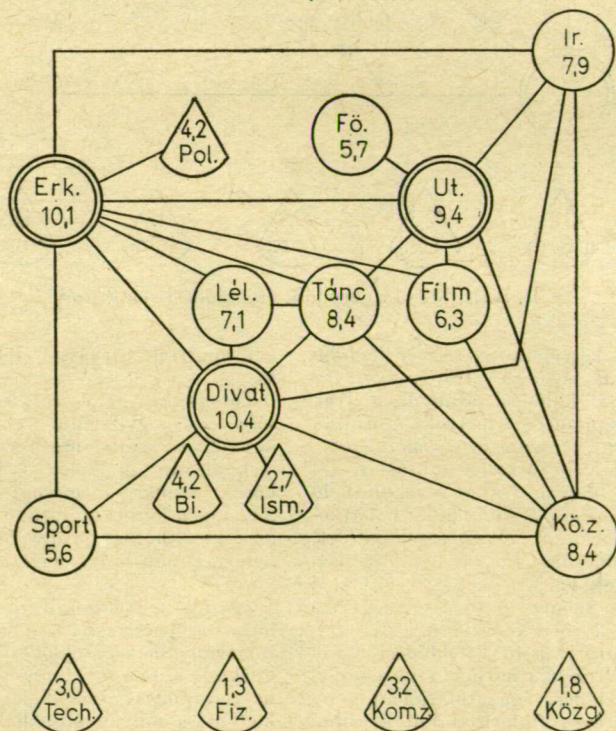
val, sporttal, utazással, földrajzzal kapcsolatos.

Tanulságos az érdeklődési területek egyensúlyát is megvizsgálni az egyes életkori szakaszokban: a humán és természettudományos, a befogadó és cselekvő jellegű érdeklődési körök aránya megnyugtatóan megfelelő-e? S egy igen fontos mutató: érvényesül-e bennük az iskola hatása, vagy főként iskolán kívüli befolyás határozza meg a főbb érdeklődési köröket?

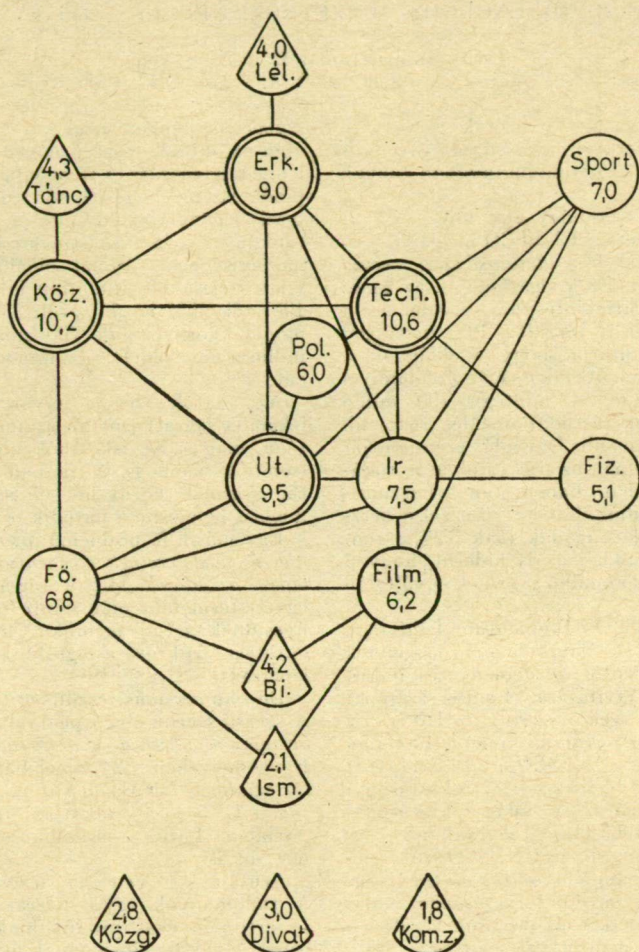
Igazat kell adnunk a szerzőnek: fontos, hogy a pedagógus ismerje részleteiben is tanítványainak érdeklődési területeit. Így lesz világos számára, hogy nevelőmunkájában milyen pozitív érdeklődési körökre támaszkodhat, s milyen érdeklődési körök intenzív fejlesztése szükséges a nevelési cél megköze-



2. ábra. 11—14 éves lányok érdeklődési struktúrái



3. ábra. 15—18 éves leányok érdeklődési struktúrái



4. ábra. 15—18 éves fiúk érdeklődési struktúrái

lítése érdekében. A „van” állapot pontos felmérése szükséges ahhoz, hogy a nevelő megtervezhesse, célul tűzhessen ki a „legyen” állapotot.

Az egyes korosztályokra jellemző érdeklő-

dési területek feltárása a neveléstudomány számára is hasznos: csak ennek figyelembevételével lehetséges valós nevelési programok összeállítása.

M. I.

(Why International Education Year?)

Unesco Chronicle, 1969: 4. szám, 125—129.o.

1970-et az Egyesült Nemzetek Szervezete hivatalosan nemzetközi nevelésügyi évvé nyilvánította. A szerző tanulmányában ennek indokait elemzi.

Bevezetésül visszatekint egy fontos dokumentumra, amelyet az UNESCO még 1957-ben adott ki „*A világ írástudatlansága a század közepén*” címmel. Ez a legátfogóbb, az egész világra kiterjedő áttekintés, amely valaha is a nevelés helyzetéről készült: 198 országgal foglalkozik. Bemutatja, hogy a világnak a 15. életév feletti felnőtt lakosságából valamivel több, mint 44%-a — mintegy 700 millió ember — teljesen írástudatlan. Még rosszabb a helyzet a funkcionális írástudás szempontjából — ez nem csupán az írás és olvasás tudását foglalja magában, hanem annak hasznosítását is a társadalmi életben —: ezzel a készséggel a világ lakosságának csak 35%-a rendelkezik. A számokból az is kiderül, hogy a világon mintegy 250 millió gyermek egyáltalán nem jár iskolába.

Ez az UNESCO-dokumentum felhívta a figyelmet a nevelés világproblémáira, s ennek nyomán több jelentős kezdeményezés indult meg a helyzet javítására. Fontos szerepet játszott ebben a szerző szerint az ENSZ tíz éves *Fejlesztési Programja*, amely 1960-ban vette kezdetét, az UNESCO által összehívott számos regionális értekezlet az oktatásügyi miniszterek számára, a világ oktatásügyi minisztereinek 1965-ben Teheránban megrendezett kongresszusa, az UNESCO szakértőinek működése a fejlődő országok tanár- és tanítóképzésében, nevelés-tervezésében, valamint a világ-alfabetizációs program keretében nyújtott jelentős nemzetközi segítség.

Mindezek eredményeképpen 1960 és 1965 között az elemi iskolába beiratkozott tanulók száma 27%-kal, a középiskolások száma 22%-kal, a felsőoktatási intézményekbe felvettek száma pedig 40%-kal emelkedett. 1965-ben az elemi iskolákba 304 millió, a középiskolákba 91 millió, a felsőfokú oktatási intézményekbe pedig 18 millió növendék iratkozott be, ezek a számok a megfelelő korosztályok 74, 22, illetőleg 4,4%-át jelentik. Jelentős mértékben emelkedtek ez alatt az idő alatt a nevelésügyi kiadások az egyes országok állami költségvetéseiben is. „Az első gyeenge nyomás a világ nevelésügyi helyzetének riasztócsengőjén — írja a szerző — azonnal hatásos eredményeket produkált.”

De akkor miért van szükség Nemzetközi Nevelésügyi Évre? Azért, mert mindezen eredmények ellenére a *nevelés válságban van a fejlett és a fejlődő országokban egyaránt.*

A válság egyik oka a *páratlan méretű nép-*

szaporulat, éppen azokban az országokban, ahol az oktatás ésszerű növelése létfontosságú lenne a gazdasági és társadalmi élet szempontjából. Ez megnehezíti, sőt szinte lehetetlenné teszi elegendő iskola építését, a tanárképzést, tankönyvek és más segédeszközök megfelelő mennyiségben történő előállítását. Amíg a világ teljesen írástudatlan lakosainak aránya 1957-től 1965-ig 44%-ról 33%-ra csökkent, ugyanakkor számuk 700 millióról 740—750 millióra növekedett, s ez minden évben tovább emelkedik.

Az adatok szerint ugyan növekedett az iskolába beiratkozottak száma, de elszomorítóan magas az iskolából kimaradók és az ismétlők száma is. Afrikában például minden tíz gyermek közül hét elhagyja az iskolát, mielőtt befejezné a hatodik osztályt.

Egy másik fő probléma: *az oktatás tartalmának és módszereinek modernizálása nem tartott lépést az idővel.* Míg a társadalom életének egyéb területein már szinte mindenütt érvényesülnek az új technika előnyei, addig az oktatási struktúra a legtöbb helyen sok évvel lemaradt.

De vannak más feszültség teremtő okok is. A szerző szerint ilyen például a *fiatalok számarányának növekedése a társadalom egészében.* Egyes helyeken a 24. évnél fiatalabbak abszolút számbeli fölényben vannak, a világ lakosságának 54%-át alkotják, sőt Afrikában, Ázsiában, Latin-Amerikában ez a szám eléri a 60%-ot is.

Azután itt van az *információ-robbanás.* A tudományok egyre-másra új elméleteket, új eredményeket produkálnak, régi és közismert elvek fogalmazódnak át, új alkalmazási módok terjednek el. Becslések szerint — írja a szerző — minden évben 15 millió oldalt tesz ki az új tudományos eredmények publikálása. Egy közgazdásznak például napi 12 órát kellene olvasnia, hogy szakmája fejlődésével lépést tarthasson.

Átrendeződött az *információ-források rangsora* is: a családfő vagy egy átlagos műveltségű tanár ma már nem a tudás kizárólagos forrása, hacsak nem kivételes tudású ember. Egy mai egyetemista bizonyos tekintetben sokkal többet tud, mint szülei vagy volt tanárai, nem is beszélve arról, hogy mennyit „tud”, mennyi adatot képes tárolni hozzájuk képest egy átlagos computer.

Végül szerzőnk szerint „*a hihetőség hiánya*” is a válság egyik jelentős oka. „A fiataloknak — írja — szembe kell nézniük ezzel a problémával, ha mélyen és becsületesen meg akarják vizsgálni például a háború vagy az igazságtalanság okait, ha be akarnak illesz-

kedni a világba, ahol ezek a kérdések gyakran képmutatón leplezettek vagy legalábbis kétes indoklásúak". Sok feszültség oka az, hogy mélységes szakadék tátong aközött, amit a fiatalok az iskolában tanulnak és amit a társadalom produkál.

Az ENSZ 1968. december 17-i közgyűlése világosan látta: halaszthatatlanul szükséges, hogy a világ nevelésügyi krízisére felhívja a figyelmet. Ezért a közgyűlés egyhangúan elfogadta a határozatot, 1970 nevelésügyi évvé nyilvánítását.

"Ami e kiemelt év programját illeti, René Maheu, az UNESCO főigazgatója figyelmeztet: a Nemzetközi Nevelésügyi Évnek többnek kell lennie pusztá ünneplésnél. A világszervezet négy fő témából álló akcióprogramot terjesztett a tagállamok elé, hogy a nemzetközi összefogás erejével azt megvalósítsák. E fő témák a következők:

- a) az egész világon fel kell mérni a nevelésügy jelenlegi helyzetét,
- b) a nevelés kiterjesztésének és fejlesztésének legfontosabb követelményeire, feltételeire kell a közfigyelmet irányítani,
- c) még inkább elérhetővé kell tenni az oktatás forrásait,
- d) erősíteni kell a nemzetközi együttműködést.

A Nemzetközi Nevelésügyi Év akcióit három alapelvnek kell áthatnia:

1. A nevelést a legtágabb értelemben kell venni, beleértve a képzés minden formáját; hangsúlyozni kell, hogy a nevelés nem fejeződhet be az utolsó iskolai évvel, hanem egész életre szóló folyamat.

2. Bár az akcióprogramokat országokként határozzák meg, a Nevelésügyi Év lényegében az ENSZ által szervezett koncentrált akció, amely azon a gondolaton alapul, hogy a nevelést lényeges hozzájárulásnak tekintő az általános gazdasági és társadalmi fejlődéshez.

3. A programoknak figyelembe kell venniük a kormányok, valamint a világszervezet támogató észrevételeit és akcióit.

1970 az első tízéves Fejlesztési Program befejezésének éve, s egyben kiindulópontja a másodiknak. Szorosan kapcsolódik ehhez a Nemzetközi Nevelésügyi Év: a második tízéves Fejlesztési Program kezdetén új, dinamikus erőforrásokat tár fel. Az előzetes tervek már elkészültek e tízéves program kidolgozásához is, ezek magukba foglalják többek között a következő témákat: a felnőttek funkcionális írástudásának intenzív elterjesztése, a nők egyenlő részesedése a nevelésben, közép- és felsőfokú szakemberképzés, a tanárok át- és továbbképzése, a pedagógiai kutatások fejlesztése, összehasonlító pedagógia, az új módszerek és eszközök tanulmányozása, a permanens nevelés, a nevelés, mint a jobb nemzetközi megértés eszköze stb. Mindezek azonban már az 1970-i nevelésügyi esztendőnek is programpontjai. A megközelítés mind nemzeti, mind nemzetközi téren három úton haladhat: tanulmányozás, operatív intézkedés és információ.

1970 végén tartja az UNESCO 16. közgyűlését, amely előreláthatólag a modern nevelés újraértékelését tűzi ki programjául és határozatot hoz, amelyet elfogadásra majd az ENSZ közgyűlése elé terjeszt.

H. G. WELLS sokat idézett mondása — fejezi be RICHARD GREENOUGH tanulmányát —, mely szerint az emberi történelem „a nevelés és a katasztrófa versenye”, a nevelésügy jelenlegi krízisére is vonatkozik. A nevelés azonban megnyerheti a versenyt, ha illetékesek a felhasználható eszközöket úgy mozgósítják, hogy azok találkozzanak egy jobb világ sürgető igényeivel. És ez a Nemzetközi Nevelésügyi Év alapvető célja.

SZABÓ MÁRTA

GÁL ANDRÁS KANDIDÁTUSI VITÁJA

A Tudományos Minősítő Bizottság 1969. szeptember 10-re tűzte ki GÁL ANDRÁS *A munkaerköles formálása a 11–14 éves gyermekek közös fizikai munkájában* című kandidátusi értekezésének nyilvános vitáját. A bírálóbizottság elnöke FALUDI SZILÁRD, a neveléstudományok kandidátusa, a felkért opponensek SZARKA JÓZSEF, a neveléstudományok kandidátusa és BARA JÁNOS, a neveléstudományok kandidátusa volt.

KÖTE SÁNDOR, a neveléstudományok kandidátusa mint aspiránsvezető a jelölt által kidolgozott témát az iskolai gyakorlat szempontjából fontosnak és hasznosnak minősítette.

Véleménye szerint sikerült a kitűzött célt elérni, mely során kirajzolódott a téma további vizsgálatának lehetősége.

SZARKA JÓZSEF opponens véleményében kifejtette, hogy a munkaerköles formálása fontos és tartósan időszerű téma, s ha ennek vizsgálatát a közös fizikai munka feltételei között vizsgáljuk, akkor nemcsak életszerű kereteket teremtünk egy pedagógiai akció számára, hanem a fizikai munkára nevelés társadalmi fontossága miatt egy önmagában is aktuális feladat hatómezejében szervezzük meg a munkát.

A szerző a téma feldolgozását helyesen, a hazai és nemzetközi szakirodalom kritikai értékelésével kezdi, melynek során elhatárolja egymástól a problémafelvetést, a kutatás célját és a téma indoklását. Az opponens ezzel a kiindulással egyetért, de hiányolja, hogy a témával kapcsolatos szakirodalom és annak művelője ezen értékelésből kimaradt. A jelölt kiindulása az volt, hogy egy bonyolult pedagógiai jelenség vizsgálata nem lehetséges egy-egy módszer segítségével, hanem a módszerek együttes és kombinatív alkalmazásával. Megfigyelései nem spontán helyzetekre, hanem pedagógiaiilag megtervezett és megszervezett helyzetekre irányultak. A tanulók elé állított munkafeladatokat és célokat a középtávlatok perspektívájában építi ki, mert adott situációban ezt tartja leghatékonyabbnak. Az egy tanévre megszabott feladatok alkalmasak arra, hogy az egész nevelőközös-

séget mozgásba tartsák. Meggyőző, amit — tapasztalati ábrázolásban — a munkacél megvitatásáról, megértéséről, elfogadásáról, kitűzéséről ír. A kitűzött és elfogadott munkacélok alapján a az alábbi munkafajtákat szervezte meg: közösséget kiszolgáló munka, gyűjtő és technikai munka, mezőgazdasági munka, üzemi időnyomunka. A munkaszervezés logikája meggyőző, az egyes munkafajták tapasztalataiból adódó következtetéseket — melyeknek felsorolása itt nem lehetséges — az opponens nagyra becsüli, mert igaz, hogy a pedagógiai apró tapasztalatok körébe tartoznak, de valóságos helyzetekből nőnek ki, a pedagógiai valóság sokszínűségével és ellentmondásaival számolnak. Újdonságuk abban van, hogy a műveletek szerkezeti felépítését szembesítik a folyamatban jelentkező aktív mozzanatokkal. A közösséget kiszolgáló munkákkal kapcsolatban meggyőző az érzelmi motiváltság lehetősége és jelentősége, az úgynevezett szürke feladatokkal kapcsolatban az elismerés ösztönző szerepe.

Értekes része a disszertációnak az, amely osztályközösség belső, pozitív irányú átrétegződésének folyamatát ábrázolja. A tanulóknak pozitív és negatív rétegekbe való besorolása ezakt paraméterek alapján persze nem lehetséges. A jelölt értekezésében megkísérelte a legnehezebbet, a tanulók egymáshoz és munkájukhoz való viszonyának alakulását egy osztályközösség fejlődésében nyomon követni. Önmagában már a kísérlet is elismerést érdemel. A fejlődési eredményeket azután összeveti egy kontroll-osztály jellemzésével. Az ilyen összevetés nevelési témában érdekes, de kényes kérdés, mert természetes, hogy a kontroll-osztályban sem állhat le a nevelés egyetlen fontos területen sem. Érthető és logikus, hogy abban az osztályban, iskolában, ahol céltudatosabban és tervszerűbben nevelnek, az eredmények is jobbak. Ha nem így lenne, mi értelme lenne pedagógiai erőfeszítéseinknek? De az ún. kontroll-osztályokban sem lehet felfüggeszteni a szocialista nevelést, s nem a kontroll-osztály eredménytelensége kell, hogy kontrasztot adjon a kísérleti osztály eredményeihez.

SZARKA JÓZSEF opponensi összefoglalójában megállapítja, hogy a szerző a témára vonatkozó kutatásokból indult ki, de határozottan azt a célt tűzte maga elé, hogy a pedagógiai gyakorlatban, a pedagógiai cselekvésben egymáshoz logikusan kapcsolódó műveletek láncszemeivel igazolja, hogy a megfelelően tervezett, megvitatott, elfogadott, ellenőrzött és értékelte fizikai munkatevékenység alakítóan hat a tanulóknak a munkához, illetve ezen a kapcsolatszerkezeten belül egymáshoz való viszonyára.

A szerző ennek igazolására elegendő tényanyagot sorakoztat fel, a tényeket sokoldalú összefüggéseiben ábrázolja és elemzi, következtetései nem lépik túl az ábrázolt pedagógiai műveletekből folyó reális következtetések határait. Mindezek alapján az értekezést fogadásra ajánlja, és javasolja GÁL ANDRÁS részére a neveléstudományok kandidátusa tudományos fokozat odaítélését.

BARA JÁNOS opponensi véleményében egyetértett opponenstársa pozitív irányú véleményével, s a vitára bocsátott disszertáció tartalmához az alábbi kritikái észrevételeket fűzte.

Jelentős kezdeményezésnek számít az a törekvés, amely a gyermekmunka és a felnőttmunka specifikumait igyekszik kimutatni. Szükséges lett volna azonban, ha csak érintőlegesen, is a két korosztály munkavégzésének azonos elvi követelményeit, közös társadalmi alapjait legalábbis felvázolni. Az értekezésben a szerző a pedagógiai „szituáció” fogalmát a „művelet” kifejezéssel egészíti ki, és a kettő kapcsolatát kísérli bemutatni. Szimpatikus érvelésének elismerése mellett az opponens megkérdőjelezné a két kategória összefüggéséről írottakat. A munka és a távlatok rendszerének összefüggéseit tárgyaló résznél szükséges lett volna a munkacél és távlatok viszonyának határozottabb körvonalazása.

Helyes az értekezés azon törekvése, hogy az együttes, közös, és kollektív munkaformák megszervezésének tapasztalatait összegezze. Ezáltal mintegy kísérletet tesz egy sajátos pedagógiai technika összegezésére, a gyermekek órán kívüli fizikai munkájának különböző területein és fajtájában. Sajnálatosnak tűnik, hogy a különböző munkafajták szervezéséről írottak izolálódnak, és a pedagógiai technika üzemi komponensei közül csupán a rossz hatást kiváltó dolgozók elkülönítése szerepel.

Az opponens által kifejtett kritikai megjegyzések azt a célt szolgálják, hogy a nagyon értékes témafeltárás továbbvitelének szükségességét bizonyítsa. Az opponens az értekezést, a téma feldolgozását és az állítások bizonyítását olyannak tartja, amely alkalmas arra, hogy a Tudományos Minőség Bizottság Gál András részére a neveléstudományok kandidátusa tudományos fokozatot odaítélje.

GÁL ANDRÁS az opponensi véleményekre adott válaszában vázolta azokat a nehézségeket, amelyek a vizsgálati eljárások, módszerek alkalmazásából, a téma pontos körülhatárolásából adódott. Elsődleges célja az volt, hogyan formálhatjuk hatékonyan a gyermekek munkaerőlcését közös fizikai munkájukban. Igaz az, hogy a státus- és szereprendszer differens tényezőire csak utalás történt, de véleménye és tapasztalata szerint is az osztályon belüli státus- és szereprendszer differenciáltsága, a státushálózatba tartozók működésének színvonala jó mércéje a közösség színvonalának. A két korosztály közös társadalmi alapjainak felvázolása indokolt. A gyermekmunka specifikus vonásait azonban a gyakorlatban nem vették figyelembe. Ez vezetett oda, hogy a disszertációban a gyermekmunka specifikus vonásainak kimutathatására törekedett inkább.

A téma feldolgozása során igyekezett a pedagógiai műveleteket a közösséget kiszolgáló, a gyűjtő és technikai, a mezőgazdasági és az üzemi munkafajták szervezésénél részletesen ismertetni. A pedagógiai szituációk a pedagógiai műveletek szerkezeti felépítését szembesítették a nevelési folyamatban jelentkező aktív mozzanatokkal. Az életszerű szituációk azt is jelentették, hogy a nevelési folyamatba közvetlenül beléptek a pedagógus mellett az üzemi, és a tsz-dolgozók, akik elsősorban erkölcsi példamutatásukkal hatottak. A pedagógiai műveleteknek, mint az eleven nevelési folyamatban a legkisebb, viszonylag önállóan vizsgálható, dinamikus elemeknek taglalásából következik, hogy a különböző munkafajták szervezéséről írottak izolálódnak.

Vizsgálatai során beigazolódott, hogy a 11–14 éves korú általános iskolai tanulók közösségeinek mozgásba hozására és a fejlődés folyamatosságának elősegítésére hatékony pedagógiai indító- és mozgatóerő az újabb és újabb munkacélok közös kitűzése és közös munkával való elérése a közösségi közép-távlatokban. A nevelési eredmény mérése a nevelélméletben nehezebb, mint a didaktikában, a kontrollosztályok mérése még külön nehézséget vet fel. Ennek ellenére nem tekintett el a kontrollosztály beállításáról. Így az értekezésben felsorolt eredményeket ellenőrizhették.

A bírálóbizottság véleményében összefoglalóan megállapította, hogy a jelölt a témakörbe vágó szakirodalomban tájékozott. Értekezésében eredményesen kísérletet tesz arra, hogy a felnőtt és a gyermek fizikai munkájának sajátosságait elemezve következtetéseket vonjon le a gyermeki fizikai munka megszervezésének pedagógiai szempontjaira. A jelölt idevágó következtetései valóságos helyzetekből nőnek ki, számolnak a konkrét pedagógiai szituáció sokszínűségével és ellentmondásaival.

val. Újszerűen szembesíti a műveletek szerkezeti felépítését a folyamatban jelentkező aktív mozzanatokkal.

Értekes része a disszertációnak a kollektív fizikai munka és a benne résztvevők egymáshoz való viszonyának kölcsönhatására vonatkozó vizsgálat. Ennek alakulását a jelölt nyomon követte egy osztályközösség fejlődésében. A jelölt dicséretes módon, különböző kutatási módszerek megfelelő kombinálásával jut el következtetéseihez. Az ellenőrző osztályok bekapcsolásának módja és értékelése a disszertációban nem kielégítően megoldott, ami azonban a nevelésméleti kutatás egyik problémája is.

A bizottság megállapítása szerint a jelölt a

vitatott kérdésekre kielégítő választ adott, elismervén bizonyos kérdések további kutatásának szükségességét.

A bírálóbizottság ennek alapján hét igen-szavazattal egyhangúan javasolta a TMB-nek, hogy GÁL ANDRÁS részére ítéljék oda a neveléstudományok kandidátusa tudományos fokozatot. A bizottság javaslatával a TMB Pedagógiai Szakbizottsága is egyetértett.

A TMB plénuma 1969 novemberi ülésén a javaslat alapján GÁL ANDRÁS részére A munka-erkölcs formálása a 11—14 éves gyermek közös fizikai munkájában című kandidátusi dolgozatának megvédése alapján a neveléstudományok kandidátusa tudományos fokozatot odaítélte.

SIMON PÉTERNÉ

KÜLFÖLDÖN SZERZETT KANDIDÁTUSI FOKOZATOK HONOSÍTÁSA

LANTOS ISTVÁN 1969. május 8-án védte meg „A haladó német pedagógia és a magyar pedagógia közötti kapcsolatok a 19. sz. első felében. különös tekintettel Diesterwegre” című kandidátusi értekezését a berlini Humboldt Egyetemen.

A TMB Pedagógiai Szakbizottsága a nyilvános védés, valamint az egyhangú javaslat alapján LANTOS ISTVÁN kandidátusi értekezését olyanak minősítette, amely megfelel azoknak a követelményeknek, amelyeket a 19/1963. Korm. sz. rendelet a kandidátusi értekezésekkel szemben támaszt. Titkos szavazással egyhangúan javasolta a TMB-nek, hogy LANTOS ISTVÁN részére a neveléstudományok kandidátusa tudományos fokozatot ítélje oda.

A TMB plénumának 1969 októberi ülésén LANTOS ISTVÁN részére a neveléstudományok kandidátusa tudományos fokozatot odaítélte.

ABRUDBÁNYAI JÁNOS 1969. június 16-án védte meg „A napközi otthoni tanulmányi munka sajátosságai és hatékonysága emelésének útjai” című kandidátusi értekezését a leningrádi Gercen Pedagógiai Intézet Tudományos Tanácsa előtt.

A Tudományos Tanács titkos szavazata alapján (15 egyhangúan igenlő, ellenszavazat és érvénytelen szavazat nélkül) megítélte ABRUDBÁNYAI JÁNOS részére a pedagógiai tudományok kandidátusa tudományos fokozatot.

A TMB Pedagógiai Szakbizottsága foglalkozott ABRUDBÁNYAI JÁNOS honosítási kérelmével és javasolta részére a pedagógiai tudományok kandidátusa fokozat odaítélését.

A TMB plénuma 1969 októberi ülése a javaslatot elfogadta és Abrudbányai János részére a neveléstudományok kandidátusa tudományos fokozatot odaítélte.

SIMON PÉTERNÉ

AZ ALBIZOTTSÁGOK 1969. ÉVI TEVÉKENYSÉGE

A *Nevelésméleti Albizottság* a leglényegesebb nevelésméleti kérdések felvetésével és megvitatásával, valamint a neveléstudomány nemzetközi áramába való fokozottabb bekapcsolódás útján vett részt az V. Nevelésügyi Kongresszus előkészületeiben. Ezért első ülésén, május 28-án a kongresszusi téziseket vitatta meg. A megbeszélésen a tézisek egészéről is lényeges megállapítások hangzottak el, de elsősorban a II. téma állt a középpontban. A vita kiemelte annak a munkának a jelentőségét és értékét, melyet a téma összeállítói végeztek. Ugyanakkor néhány ponton kiegészítette, továbbfejlesztette a tézisekben elmondottakat, néhol pedig olyan lényeges kérdéseket vetett fel, melyekre a feleletet további kutatásoknak kell megadniuk. Az egész megbeszélést áthatotta a pedagógiai problémák reális megítélésére való törekvés, és egységes helyesléssel találkozott az a javaslat, hogy a Nevelésügyi Kongresszus ajánlásai-
ban a felvázolásra kerülő nevelési igényekkel egyenlő hangsúlyt kapjanak a feltételek is, amelyek e társadalmi igények kielégítését lehetővé teszik. Lényeges volt az a megállapítás is, mely szerint a nevelési célt a személyiséget formáló tényezőknek nagyobb összehangoltsággal kellene szolgálniuk. Ennek az összhangnak azonban jelenleg nincs meg a szervezeti alapja, nincs olyan szerv, amely nemcsak felelős volna érte, hanem megvolna a jogköre, hatásköre is megvalósítására. Ezenkívül az iskola szerepére, az ifjúság árnyalt megítélésére és a tömegkommunikációs eszközök felhasználására vonatkozóan hangzottak el igen fontos megjegyzések.

Az Albizottság jelentős részt vállalt a Balatonfüreden október 7–10. között lezajlott *nemzetközi nevelésméleti munkaértekezlet* előkészítésében és lebonyolításában, több tagja értékes előadással járult hozzá a tanácskozás sikeréhez. A munkaértekezlet lehetővé tette köznevelésünk legégetőbb kérdéseinek felvetését, az elmélet művelőinek és a tapasztalat munkásainak találkozását, a tapasztalatcserét, a legújabb kutatások közkinccsé tételét. A külföldi résztvevőkkel folytatott megbeszélések során megtörtént a nevelési kuta-

tások terén megvalósítható nemzetközi együttműködés lehetőségeinek felmérése, sőt az első kezdeti lépéseket is megtettük a megvalósítás útján.

A munkaértekezlet két fő témája — *A marxista embereszmény megvalósítása és a szocialista személyiség formálásának fő feladatai*, valamint *Az iskolaközösség funkciói, az iskolaközösség a társadalmi közösségek rendszerében* — kapcsán elhangzott előadások és hozzászólások sajtó alá rendezése folyamatban van.

A *Didaktikai-metodikai Albizottság* az elmúlt évben három ülést tartott. Első ülése (február 17-én) folytatása volt az előző év utolsó ülésének. Mindkét alkalommal tantárgymódszertani kérdésekről hangzottak el rövidebb beszámolók: „Tantárgymódszertanok összehasonlító vizsgálata” (SZEKENYI PÉTER), „A testnevelés-tantárgy filozófiai problémái” (NAGY GYÖRGY), „Az állandó tantervnek is lehetnek változó tényezői” (KOMÁR PÁLNÉ), „A fizikatanítás fejlesztésének egyik pólusa: az élet-szerűség” (TIHANYI FERENC), „A tanulók órán kívül szerzett termelési ismeretei” (ÁRATÓ FERENC), „A határtudományok szerepe a metodikai kutatásokban” (BALÁZS GYÖRGYNÉ), „Mérőműszeres mozgáskutatás felhasználása a metodikában” (SZENDE OTTÓ), „A tantárgymódszertanok fejlesztésének időszzerűsége” (VERESS JUDIT).

A második ülés (május 19.) az V. Nevelésügyi Kongresszus téziseivel foglalkozott a didaktika és a tantárgymódszertanok szempontjából. A vitát a Pedagógiai Szemle 1969. évi 11. száma közölte. E publikáció kedvező visszhangjaként idézzük PETRÓ ANDRÁSNAK, a Művelődésügyi Minisztérium Párthizottsága titkáranak a Népszabadság 1969. december 10-én közölt, „A realitásokra építünk” című cikkét.

A harmadik kibővített ülés tárgya a „*Mód-szerek*” c. *felsőfokú oktatási film* volt, amely a hazai és külföldi elismerések sorában 1969 őszén Páduában nemzetközi díjat nyert. Rendezője VAS JUDIT. A filmen bemutatott (LEWIN egyik vizsgálatára utaló) kísérlet közvetlen tudományos munkatársa KÁNTÁS

LÁSZLÓ budapesti tanár. A film tudományos tanácsadói: MÉREI Ferenc pszichológus és KARDOS LAJOS egyetemi tanár. A vetítés és az ankét helye az Egyetemi Színpad volt. Meghívott vendégek: a Pedagógiai Bizottság, a Neveléstudományi és a Neveléstörténeti Albizottság tagjai; VAS JUDIT, KARDOS LAJOS, KÁNTÁS LÁSZLÓ; SZIRMAI MÁRTA, VITÉZ GÁBOR, a művészi ismeretterjesztő filmszakma képviselői.

Az ankéton résztvevő egyetemi, főiskolai és tanítóképzőintézeti előadók a filmet őszinte elismeréssel fogadták, és a jövőben szeretnék rendszeresen felhasználni a felsőfokú pedagógiai képzésben.

A *Neveléstörténeti Albizottság* ez évi első kibővített ülésén EÖTVÖS korszakalkotó népoktatási törvényének centenáriumáról emlékezett meg a következő előadásokkal: ARATÓ ENDRE egyetemi tanár: „A népoktatási törvény és a nemzetiségi politika”; FELKAI LÁSZLÓ gimn. igazgatóhelyettes: „A népoktatási törvény és végrehajtása”; ARATÓ FERENC, az Országos Pedagógiai Könyvtár igazgatója: „Eötvös és a nemzetiségi népoktatás”.

Jelentős részt vállaltak az Albizottság tagjai annak a tudományos emlékülésnek a

megszervezésében és lebonyolításában, amelyet a Pedagógiai Bizottság a Magyar Tudományos Akadémia nagytermében 1969. március 26-án a *Tanácsköztársaság* megalakulásának ötvenedik évfordulója alkalmából rendezett. Az itt elhangzott előadásokat az Akadémiai Kiadó megjelentette. („A szent, a várt Székvész.” *Tanulmányok a Tanácsköztársaság közoktatásügyéről.*)

1969 áprilisi ülésükön az albizottság tagjai az V. Nevelésügyi Kongresszus neveléstörténeti téziseit vitatták meg. A hozzászólók részletes javaslatokat tettek az anyag kiegészítésére, egyetértettek abban, hogy úgy kell átdolgozni, hogy benne a jövő távlatai, céljai és perspektívái is kifejezést nyerjenek.

A májusi összejövetel szintén vitaülés volt: egyrészt SIPOS ISTVÁNNÉ magyar pszichológiatörténeti kutatási anyaga, másrészt a *Pedagógiai Múzeum* szervezeti terve került az Albizottság elé.

Az őszi ülés tárgyaként a készülő új *Pedagógiai Lexikon* címszóanyagát, illetőleg több neveléstörténeti szócikkét elemezték az albizottság tagjai. Ekkor esett szó az 1970-ben esedékes évfordulók megünneplési módozatairól is.

HORVÁTH LAJOS, KOSÁRAS ISTVÁN,
MÉSZÁROS ISTVÁN

AZ 1970-I HAZAI COMENIUS-ÜNNEPSÉGEK TERVE

Az MTA Pedagógiai Bizottsága, a Magyar UNESCO Bizottság, a sárospataki Városi Tanács és Tanítóképző Intézet, valamint a Magyar Pedagógiai Társaság képviselői megtárgyalták az 1970-i hazai Comenius-ünnepségek tervét. Eszerint e szervek november 24-én Budapesten, a Magyar Tudományos Akadémia nagytermében tudományos emlékülést rendeznek, november 25–26-án Sárospatakon folytatódik. Itt ekkor leplezik le Pátzai Pál Comenius-szobrát, irodalmi-művészeti rendez-

vény keretében. Mind a budapesti, mind a sárospataki tudományos ülésre a Comenius-szal, illetőleg a korabeli művelődéstörténettel foglalkozó legkiválóbb hazai és külföldi kutatókat kívánják meghívni, s az elhangzó előadásokat könyvalakban is kiadják. Emellett a Pedagógiai Bizottság javaslatára 1970-ben az Akadémiai Kiadó megjelenteti a legelső hazai *Orbis Pictus* faksimile-kiadását, az 1675-ben Brassóban megjelent kétnyelvű, latin–magyar változatot.

Jelen számunk tanulmányainak szerzői:

NAGY SÁNDOR tanszékvezető egyetemi tanár, a neveléstudományok doktora (Budapest), FÖLDES ÉVA főiskolai tanár, a neveléstudományok doktora (Budapest), ILLÉS LAJOSNÉ, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum osztályvezetőhelyettese (Budapest), MIHÁLY OTTÓ aspiráns (Budapest), SZARKA JÓZSEF, az Országos Pedagógiai Intézet főigazgatója, a neveléstudományok doktora (Budapest), BÁBOSIK ISTVÁN aspiráns (Budapest), M. NÁDASI MÁRIA egyetemi tanársegéd (Budapest).

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Merkly László

A kézirat nyomdába érkezett: 1970. I. 21. — Terjedelem: 10,5 (A/5) ív

70.69005 Akadémiai Nyomda, Budapest — Felelős vezető: Bernát György

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Шандор Надь</i> : Ленинская теория познания и современная дидактическая концепция	1
<i>Эва Фёльдеш</i> : Ленин как педагог	13
<i>Лайош Иллешин</i> : Ленин, культурная революция и наша эпоха	26
<i>Отто Михай</i> : О педагогической функции идеала человека	42

<i>Йозеф Сарка</i> : О методах изучения опыта воспитательной работы (Наблюдение)	65
<i>Иштван Бабошик, Мария М. Надаши</i> : Вопросы методики исследования морально-го поведения	79

ОБЗОР

Книжное обозрение

Избранные педагогические труды <i>Мора Кармана</i> . Под ред. <i>Силарда Фалуди (Эндре Зиболен)</i>	86
<i>Л. В. Цанков</i> : Дидактика и жизнь (<i>Эндре Секейне</i>)	89
<i>Л. Н. Ланда</i> : Алгоритмирование в обучении (<i>Фридеш Дяраки</i>)	92
<i>Иван Фалуш</i> : Проблемы обратной связи в дидактике (<i>Эрвин Генё</i>)	99
Две западногерманская книга о личности (<i>Ференц Юхас</i>)	101
<i>Из зарубежных специальных журналов</i>	
<i>И. Т. Огородников</i> : Актуальные проблемы советской теории воспитания (И. Л.)	105
<i>В. Хенниг</i> : О структуре интересов молодежи (И. М.)	108
<i>Р. Грено</i> : Международный год воспитания (Марта Сабо)	112

Сообщения Научной аттестационной комиссии

Дискуссия, развернувшаяся на защите кандидатской диссертации <i>Андрашем Гал</i>	114
Об утверждении кандидатских диссертаций, защищенных за границей	116
<i>Педагогическая комиссия Венгерской Академии наук</i>	
О деятельности подкомиссий за 1969 год	117
План праздничной недели, посвященной <i>Комениусу</i> , в 1970 году	118

CONTENTS

<i>Sándor Nagy: Lenin's Theory of Knowledge and the Modern Conception of Didactics</i>	1
<i>Éva Földes: Lenin, the Pedagogue</i>	13
<i>Lajosné Illés: Lenin, the Cultural Revolution and Our Age</i>	26
<i>Ótó Mihály: The Function of the Human Ideal in Pedagogy</i>	42

<i>József Szarka: On the Methods for Analyzing Educational Experience. (Observation)</i>	65
<i>István Bábosik, Mária M. Nádasi: Methodological Questions of the Examination of Behaviour</i>	79

REVIEW

<i>On books</i>	
<i>Selected pedagogical works of Mór Kármán. Ed. by Szilárd Faludi (Rev. Endre Zibolen)</i>	86
<i>L. V. Zankov: Didactics and Life (Rev. Helen Székely)</i>	89
<i>L. N. Landa: Algorithmization in Instruction (Rev. Frigyes Gyarakí)</i>	92
<i>Iván Falus: Problems of Feed-back in Didactics (Rev. Ervin Gecső)</i>	99
<i>Two West-German books on personality (Rev. Ferenc Juhász)</i>	101

From foreign scientific journals

<i>I. T. Ogorodnikov: The up-to date problems of Soviet educational theory (L. I.)</i>	105
<i>W. Hennig: Structures of interest of young people (M. I.)</i>	108
<i>R. Greenough: International Year of Public Educational (Mátra Szabó)</i>	112

News of the Committee of Scientific Qualifications

<i>The debate of András Gál's C. Sc. paper</i>	114
<i>Nostrification of C. Sc. papers defended abroad</i>	116

The Pedagogical Committee of the Hungarian Academy of Sciences

<i>The work of the sub-committees in 1969</i>	117
<i>The plan of the Comenius-festivities to be held in 1970</i>	118

