

A NEVELÉSTUDOMÁNY IDŐSZERŰ RENDSZERTANI ÉS KUTATÁSMÓDSZERTANI KÉRDÉSEIRŐL

Dr. BERENCZ JÁNOS

Előjáróban megjegyezzük, hogy mostani cikkünk folytatása, kiegészítése kíván lenni főiskolánk Évkönyvének 1959. évi kötetében megkezdett, majd 1960-ban továbbvezetett tudományelméleti fejtegetéseinknek [1].

E folytatás indoka egyrészt abban van, hogy a néhány éve megkezdett pedagógiai tudományelméleti írások több tekintetben vázlatosak, kiegészítésre szorulók. Másrészt — és méginkább — hasznossá teszi e tematika továbbfejlesztését az a körülmény, hogy az utóbbi években néhány különösen időszerű rendszertani és kutatómódszertani probléma került előtérbe a neveléstudományban. Ezeknek az időszerű problémáknak még rövidrefogott exponálása is tanulságos lehet továbbá szocialista iskolareformunk megvalósítása, a főiskolai pedagógia-oktatásra alkalmazható, számos gyakorlati konzekvenciája szempontjából is [2].

Tanulmányunk — a címből is leolvashatóan — két részre oszlik: I. a neveléstudomány időszerű rendszertani kérdéseinek, — II. a neveléstudomány időszerű kutatómódszertani kérdéseinek boncolására.

I.

A neveléstudomány alapvető rendszertani problémáit a következőképpen csoportosíthatjuk:

1. A neveléstudomány elhelyezkedése a tudományok rendszerében, kapcsolatai más tudományokkal. (Az ún. „segédtudományok” kérdése.)
2. A neveléstudomány ágai, területei.
3. A belső tagolódás a neveléstudomány egy-egy ágán belül. (Belső rendszertani kérdések.)

Az említett három témakörből Évkönyvünk 1959. évi kötetében az elsővel és másodikkal — vázlatosan — foglalkoztunk, a harmadikkal, a belső tagolódás problémáival azonban egyáltalán nem. Ez teszi megokolttá, hogy ezúttal főleg a neveléstudomány egyes ágain belül felvetődő rendszertani kérdéseket tegyük vizsgálat tárgyává.

Mielőtt azonban a neveléstudomány belső rendszerezési kérdéseire rátérnénk, szükséges lesz a neveléstudomány kapcsolataira („segédtudo-

mányai"-ra) egy vonatkozásban rátérünk. Konkrétan: a *neveléstudomány és a logika* viszonyát lesz időszerű kissé közelebről vizsgálnunk.

Hagyományosan a neveléstudomány és logika viszonya, kapcsolata nagyjából a következőképpen vetődik fel:

Minthogy az oktató-nevelő tevékenység során gondolkodási formák (fogalmak, ítéletek), logikai műveletek és törvények kerülnek alkalmazásra — nyilvánvaló, hogy ezek tudatosításához, helyes alkalmazásához szükségünk van a logika útmutatására, segítségére. Ebből következik, hogy a neveléstudomány — mint az oktató-nevelő tevékenységet sokoldalúan, elméleti, tudományos szinten vizsgáló tudomány — számára is elengedhetetlen segédtudományként veendő számításba a logika tudománya.

A logika tudományának modern, XX. századi fejlődése során azonban okkal vetődik fel a kérdés: a logikának melyik fajtája, irányzata és milyen vonatkozásban jön a neveléstudomány segédtudományaként számításba? A hagyományos formális logika, a modern formális logika — matematikai logika, vagy a dialektikus logika? Vagy hasznosítható a neveléstudomány számára segédtudományként a formális logika és a dialektikus logika — más-más aspektusban, vonatkozásban?

E kérdések korántsem spekulatív, elvont rendszertani kérdések — és gyakorlati alkalmazásukra még visszatérünk a következőkben, a kutatásmódszertani problémák kifejtésekor.

Anélkül, hogy a jelzett problematika teljes, részletes feltárására ehelyütt vállalkozhatnánk, csupán annyit állapítunk meg, hogy a neveléstudomány számára hasznos segédtudomány mind a formális logika, mind a dialektikus logika.

A formális logika alkalmas arra, hogy bizonyos — viszonylag egyszerű vagy leegyszerűsített — oktatási, nevelési helyzetet logikailag vizsgáljunk, jellemezzünk. (Pl. azt, hogy egy adott számtani feladat elvégzésekor milyen következtetési műveleteket, milyen lépésben alkalmaz a tanuló; egy adott — viszonylag kevés tényezőjű — nevelési helyzetben hogyan okoskodik a nevelő stb.) Ilyen esetek egzaktabb, pontosabb logikai jellemzésére — és ennek alapján megfelelő tanító-gyakoroltató gépi berendezések megalkotására a modern formális logika, a matematikai logika a legalkalmasabb.

Visszont a bonyolult kölcsönhatású, többtényezős nevelési folyamatok fejlődésének logikai elemzésére, logikai megragadására a formális logika már nem alkalmas. Ilyen esetekben a dialektikus logika segítségére van szükség.

*

**

Rátérve a neveléstudomány belső tagozódásának kérdéseire, konkrétan arra kell választ keresnünk, hogy teljes mértékben elfogadható-e, ha a jelenkor általános pedagógiai kérdéseivel foglalkozó neveléstudományt a szokásos három ágra osztjuk: A pedagógia általános alapjai (másképp „Bevezetés a pedagógiába” címen is szokták emlegetni) — Didaktika — Neveléselmélet.

A neveléstudomány ágainak hagyományos, trichotomikus elrendezése mellett szól az ilyen alapú viszonylagos kidolgozottság, a megszo-
kás és ebből adódóan számos érv. De ellene is számos logikai, rendszer-
tani és gyakorlati szempont — mint pl. az ismétlések, átfedések elkerü-
lése — hozható fel [3].

Jelen cikkben nem célunk — és terjedelmünkhöz képest nem is
vállalkozhatunk arra —, hogy a régi rendszertani elképzelés számos
elvi és gyakorlati fogyatékoságának kiküszöbölésével egy teljesen ki-
dolgozott, új és „tökéletes” rendszert találjunk. Ha ilyesmire nem is
törekszünk, semmiképp nem vállalkozhatunk, talán mégsem haszonta-
lan és felesleges, ha olyanféle neveléstudományi rendszertan halvány
körvonalait próbáljuk megadni, mely — vázlatossága, kidolgozatlansága
és fogyatékoságai ellenére — a szokásos elrendezés néhány hibáját
talán kiküszöbölheti.

Rendszertani elképzelésünk vázlata a következő:

A jelen pedagógiai tevékenységet kutató neveléstudomány két fő-
ágra bontható: a nevelőtevékenység és neveléstudomány legáltaláno-
sabb elvi, filozófiai és szociológiai problémáit összefoglaló „Bevezetés
a pedagógiába”, vagy „A pedagógia általános alapjai” című ágra és a
nevelés fő területeit részleteiben kimunkáló „Részletes oktatás- és ne-
velélmélet”-re. A szokásos, hagyományos rendszerezéstől való eltérés
tehát a jelzett koncepció szerint abban van, hogy a hagyományos „Di-
daktika” és „Nevelélmélet” elkülönítést megszünteti.

Rendszertani elképzelésünket konkretizálva, megkíséreljük jelezni,
hogy dichotomikus elrendezésünkben melyek lennének a fő fejezetek,
kérdéscsoportok [4]:

A) A pedagógia általános alapjai (Bevezetés a pedagógiába)

- I. A nevelés és a vele összefüggő fogalmak. A nevelés történeti-
és osztályjellege, felépítmény-jellege.
- II. A nevelhetőség problémája.
- III. A nevelés tényezői:
 1. A gyermek, gyermekcsoport;
 2. A természeti- és spontán társadalmi tényezők;
 3. Az intézményes nevelési tényezők:
a család,
az iskola, a nevelőközösség,
az ifjúsági szervezet,
egyéb intézményes tényezők: termelőüzem, társadalmi
szervezetek,
 4. A nevelési tényezők kölcsönhatása.
- IV. A szocialista nevelés céljai, feladatai, területei.
- V. A szocialista pedagógiai tevékenység alapelvei.

- VI. A pedagógiai folyamat általános vonásai. Eszköz, módszer, szervezés a pedagógiai folyamatban. A pedagógiai folyamat eredményessége.
- VII. A gyakorlati és elméleti nevelői gondolkodás és tevékenység. A neveléstudomány:
1. tárgya, elmélet és gyakorlat kölcsönhatása;
 2. külső és belső kapcsolatai, összefüggései (rendszerana);
 3. kutatási módszerei.

Megjegyzés: Az említett javaslat bizonyos eltéréseket mutat a jelenlegi programokhoz, tankönyvekhez képest [5]. Tudomány-rendszer-tani szempontból viszont teljesebbnek, átfogóbbnak látszik. Néhány ponton eltértünk az eddig javasolt koncepcióktól is: főleg a neveléstudomány elhelyezése, valamint a pedagógiai folyamat c. rész elhelyezése tekintetében [6].

B) A részletes oktatás- és neveléstudomány

belső elrendezésekor, a rendszerezés elvi alapjaként tisztázandó:

a) Vajon indokolt-e, hogy e részben a szocialista pedagógiában immár meggyökeresedettnek tekinthető öt nevelési területet vegyük rendszerezésünk alapjául?

Az utóbbi évek rendszer-tani kérdéseket érintő vitáin többek részéről felvetődött a javaslat, hogy célszerű lenne a *materialista világnézeti nevelést* külön területként kezelni. Másfelől sok tekintetben — elmélet és gyakorlat egységének, a termeléssel való kapcsolat szükségének határozott kidomborítása mellett — indokoltnak tarthatjuk, hogy a hagyomány „értelmi nevelés” és a „politechnikai képzés” eddigi két területét egy fejezetbe összevonva tárgyaljuk. Bár e megoldás ellen nem alaptalanul felvethető, hogy a politechnikai képzés jelentősége csökkenhet ilyen rendszerezés mellett — a fejlődés tendenciáját tekintve, a korszerű (általános- és politechnikai) képzés egységének dokumentálása érdekében a következőkben a magunk részéről is az említett két terület összevonását kíséreljük meg.

A „*Nevelési Terv*” alapján az is felmerülhet, nem lenne indokolt, ha a neveléstudományban is elfogadnánk a nevelési követelményrendszerben foglalt *hat területet*. Ezek: testi nevelés; világnézeti-politikai nevelés; szocialista hazaszeretetre és nemzetköziségre nevelés; munkára nevelés; a szocialista humanizmus és a közösségi magatartás nevelése; esztétikai nevelés.

Véleményünk szerint a Nevelési Terv követelményrendszerének tagolódása azzal a jelenlegi adottsággal is összefügg, hogy jelenleg az iskola munkájában a Tanterv és a Nevelési Terv együttesen érvényesül. Ezért a pedagógiai folyamatnak a Tanterv által konkrétan szabályozott területeit (főleg az értelmi nevelést, politechnikai képzést) a Nevelési Terv követelményrendszere ilyen címen nem is tartalmazza. Viszont a pedagógusok figyelmének konkrétabb felkeltése céljából az erkölcsi

nevelés területeit három feladatcsoportra bontva részletezi. Hogy a Nevelési Terv követelményeinek elrendezése gyakorlatilag mennyire célszerű és elvileg mennyire indokolt — az mostani vizsgálódási körünkön kívül esik. Itt csupán annyit kell eldöntenünk, hogy a tudományos rendszerezésre alkalmasabb-e a Nevelési Terv hat területe, mint az eddigi megállapításainkból lesűrhető öt terület? (Ezek: testi nevelés; általános- és politechnikai képzés; materialista világnézeti nevelés; szocialista erkölcsi nevelés; szocialista esztétikai nevelés.) Véleményünk szerint nem lenne kellőképpen indokolt, ha a rendszerezésünkben lemásolnánk a Nevelési Terv hat követelmény-csoportját, mert közülük három vitán felül az erkölcsi nevelés kategóriájába tartozik, tehát ezeket elvileg indokoltabb egy nagy fejezetben, az erkölcsi nevelés fejezetében tárgyalni. Nem indokolható továbbá az értelmi nevelés és politechnikai képzés elhagyása sem (ami nyilván arra vezethető vissza, hogy ezek a Tantervben konkrétan szerepelnek, tehát a Nevelési Tervben való külön szerepeltetésük feleslegesnek látszott.)

b) Felvetődik továbbá az a kérdés, hogy a tágabb értelemben vett nevelési területeken felül tartalmazzon-e még más fejezeteket is a részletes oktatás- és neveléstudomány? Nevezetesen: van-e szükség egy külön fejezetre a „szocialista nevelő”-ről (és ebben a nevelőtestületről, iskola-vezetésről)? Továbbá felvetődik az a gyakorlati kérdés is, nem kellene-e még egy fejezetben szólni a „Különleges nevelés” (nehezen nevelhetőség) problémáiról is?

Ha tüzetesen egybevetjük az említett javaslatokat „A pedagógia általános alapjai” (Bevezetés a pedagógiába) című neveléstudomány-ág javasolt rendszerével, nyomban kitűnik, hogy ott a III. 3. pontban (a nevelés tényezőinél) került sorra a nevelőtestület, a szocialista nevelő témája. Ezért indokolhatatlan átfedés lenne az oktatás- és neveléstudományban, az öt nevelési területen kívül álló fejezetként beiktatni a nevezett részt. Megjegyzendő továbbá, hogy az iskola vezetésével és a nevelőtestület személyi problémáival — jogi, igazgatási oldalról — az „*Iskola-szervezetten*” is foglalkozik.

Egy másik, a részletes oktatás- és neveléstudományban toldandó fejezetként merül fel a „*Különleges nevelés — nehezen nevelhető gyermek*” problémája. E fejezetnek külön való szerepeltetése ellen több elvi-logikai rendszertani megfontolás szól. A nehezen taníthatóság és nehezen nevelhetőség tipikus esetei ugyanis szervesen beilleszthetők a „Részletes oktatás- és neveléstudomány” megfelelő fejezeteihez. (Pl. II. 5., 7., 8. pont, továbbá IV. 5. pont az alább közölt rendszerezésben.) A gyakorlati fontosság szem előtt tartásával a jelenlegi főiskolai programok ugyan beiktattak ilyen című fejezeteket a neveléstudományban, sőt a neveléstudomány programjába, azonban ennek logikai-rendszertani indokoltsága, helyessége vitatható. (Megjegyezhetjük még, hogy gyakorlati-oktatási szempontból aligha célszerű egy témának több pedagógiai tárgyban való, nagyjából azonos jellegű szerepeltetése, mint az pl. éppen a „Nehezen nevelhetőség” problémájánál történt, ahol mind a neveléstudományban, mind a neveléstudományban tartalmazza — lényegileg kevés eltéréssel és kellő

tárgyi differenciáltság nélkül ugyanazt a témát. Az ilyen eklektikus ismétlődés több tárgyban inkább zavarja, mint segíti a tanulást.)

*

**

Rendszerezésünk néhány elvi kérdésének rövid exponálása után a „Részletes oktatás- és neveléelmélet” felépítésének vázát a következőkben adjuk:

I. A testi nevelés

1. Fogalma: „testnevelés” és testi nevelés. A testi nevelés társadalmi tényezői, alapjai. A testi nevelés biológiai alapjai: a gyermek fiziológiai, testi fejlődése; e fejlődés előmozdítása a társadalom igényeinek, embereszményének megfelelően.

2. A szocialista testnevelési rendszer *alapelvei*: tömegesség, demokrácia a testi nevelésben; a harmonikus fejlesztés elve; összefüggés a nevelés többi területével. A pszichikai képességek, a személyiség formálása a testi neveléssel.

3. A testi nevelés feladatai, részterületei: egészséges napirend, megfelelő életmód, higiéné; védekezés a betegségek, balesetek ellen; edzés, a testi erő és a *mozgáskultúra* fejlesztése; szocialista jellemnevelés a testi nevelés útján.

4. A testi nevelés szervezési formái és módszerei. A testi nevelés a különféle tanítási órákon, a tanítási órán és iskolán kívül. Az úttörő-szervezet, ifjúsági mozgalom, a társadalmi szervek, a család szerepe a testi nevelésben.

II. Az általános művelés és politechnikai képzés

(Értelmi- és politechnikai nevelés)

1. Az általános- és politechnikai képzés alapjai: a műveltség, annak különböző értelmezései és szintjei. Elmélet és gyakorlat egysége a műveltségben. Maradi és korszerű műveltség; a műveltség, mint a múlt, jelen és jövő összekapcsolása.

Alapműveltség, általános műveltség — szakműveltség. Ezek egymásra épülése és kölcsönhatása. A termelésbeli, technikai ismeretek, jártasságok, mint a korszerű műveltség fontos tényezői.

2. Az általános- és politechnikai képzés anyagának meghatározása. A tananyag meghatározásának kultúrpolitikai, szociológiai és szaktudományos összetevői. A Tanterv elmélete az általános- és politechnikai képzés korszerű értelmezése szempontjából: a tananyag meghatározása, elrendezése és kapcsolatai (tantervi koncentráció).

3. Az elméleti és gyakorlati oktatás és képzés alapelvei.

4. Az oktatási és képzési folyamat, annak fő szakaszai különféle szempontokból [7]:

a) Célkitűzés (és a szükséghez képest ennek megfelelő motiválása), előkészítés, tervezés, szervezés;

- b) A tananyag elméleti és gyakorlati elsajátítása, feldolgozása (a megismerés és cselekvés egységében, kölcsönhatásában);
- c) a tudás fokának ellenőrzése, értékelés, osztályozás.

5. Az oktatás és képzés szervezési formái:

- a) tanítási óra;
- b) belső és külső termelési gyakorlat;
- c) szakköri foglalkozás;
- d) korrepetálás.

A foglalkoztatás jellege az egyes szervezési formákban: osztály-, csoportos és egyéni foglalkoztatás.

6. Az eszközök és módszerek alkalmazása az oktatás és képzés folyamatában.

7. Az oktatás és képzés sokoldalú nevelőhatásainak biztosítása: az egyes pszichikai képességek és a személyiség harmonikus fejlesztése. Az oktatás és képzés szerves összefüggése a világnézeti neveléssel és a nevelés többi területével.

8. Az oktatás eredményessége különféle szempontokból. Az ún. „kiterjeszkedő” oktatási-képzési folyamat [8].

III. A materialista világnézeti nevelés

1. „Világnézet” és világnézeti nevelés. A materialista világnézeti nevelés társadalmi meghatározottsága a szocialista társadalomban. Világnézeti nevelésünk feladatainak konkretizálása egyes életkorokban, iskolafajokban.

2. Világnézeti nevelésünk feladatai, részterületei: a világ anyagi-sága és megismerhetősége; a jelenségek kölcsönhatása és összefüggése; a jelenségek mozgása, változása, fejlődése; a valóság külső és belső ellentmondásai.

3. A tudományos, ateista nevelés, mint a materialista nevelés alkotórésze.

4. A világnézeti nevelés szükségszerű kapcsolata az oktatás és képzés tartalmával, összefüggése a szocialista nevelés többi területével.

5. A világnézeti nevelés eredményességét befolyásoló tényezők.

6. Világnézeti nevelésünk szervezési kérdései: Világnézeti nevelés a tanítási órán és az óránkívül. A „nevelőhatások egysége” elvének biztosítása a világnézeti nevelésben.

IV. A szocialista erkölcsi nevelés

1. A szocialista erkölcs normarendszere és az erkölcsi nevelés. Erkölcsi nevelésünk részterületei, alapelvei. Erkölcsi nevelésünk követelményrendszerének és az ajánlott tevékenységi formáknak konkretizálása a Nevelési Tervben.

2. Az erkölcsi nevelés folyamata, ennek szakaszai különféle szempontok alapján [9].

3. Az erkölcsi nevelés szervezeti formái: Erkölcsi nevelés a család-

ban. Család és iskola összhangjának, kapcsolatának kimunkálása. Erkölcsi nevelés az iskolában, a tanítási órákon. Az igazgató, az osztályfőnök és a nevelőtestület tagjainak, az iskola dolgozóinak feladatai az erkölcsi nevelés érdekében. Erkölcsi nevelés az osztályfőnöki órákon. Az ifjúsági szervezetek és a különféle társadalmi szervek jelentősége az erkölcsi nevelésben.

4. Az erkölcsi nevelés egyes részterületei, feladatai:

- a) szocialista hazafiságra, nemzetközi szolidaritásra nevelés a szocializmus és béke jegyében;
- b) fegyelmezett, aktív közösségi ember nevelésének problémái;
- c) szocialista humanizmusra nevelés; az ún. „nemi nevelés”;
- d) munkára nevelés;
- e) kommunista jellemnevelés.

5. Az erkölcsi nevelés módszerei. Nehézségek és hibák leküzdése. Az ún. „problematikus” (nehezen nevelhető) gyermek.

V. A szocialista esztétikai nevelés

1. Célja, feladatai. Világnézeti alapjai. Összefüggései a nevelés többi területével. Alapelvei.

2. Az esztétikai nevelés egyes területeinek jellemzése: a természeti szépség, a művészetek, a környezet, a magatartás esztétikai vonásainak felhasználása.

3. Az esztétikai nevelés szervezési kérdései.

4. Eszközök, módszerek az esztétikai nevelésben. Az eredményesség, hatékonyság feltételei, a különféle fogyatékoságok leküzdése.

**

A közölt elrendezésre vonatkozó vázlat elsősorban a tárgyalandó problémák helyére vonatkozólag kíván eligazítást nyújtani. A pontokra és alpontokra való tagolás elsősorban gyakorlati, hangsúlyozási szempontokat igyekezett érvényesíteni. Szükséges továbbá felhívni a figyelmet a következőkre:

a) Minthogy a nevelés többszörösen dialektikus folyamat, semmilyen elrendezést nem tud teljesen kiküszöbölni bizonyos mértékű anticipálásokat és ismétlődéseket. Igyekezni kell viszont ezeket a lehető legkisebbre csökkenteni.

b) Az elméleti rendszerezés szükségszerűen eltér a gyakorlati-nevelői rendszer képzetétől. A gyakorlati rendszer közvetlen és szintetikus, az elméleti rendszer viszont közvetett — nem az egyszerű időbeli egymásután, hanem elvi, logikai szempontok szerint „rendezett”. Pl. a gyakorló pedagógus számára a tanítási óra rendszerességét az objektíve megokolt, egymásután következő pedagógiai cselekvéssor jelenti (pl. óraeleji szervezés, házi feladatok ellenőrzése, néhány áttekintő, ellenőrző kérdés, mely biztosítja a kapcsolatot a régi és új anyag között, — az új anyag közös feldolgozása az osztállyal — közben különféle erköl-

csi-politikai, esztétikai vagy egyéb nevelőszempontok érvényesítése, óravégi összefoglalás, házi feladat adása). Így tehát a gyakorlati nézőpontból a „rendszer” a szükségyszerűen egymásután, egymáshoz kapcsolódó, igen különféle oktató-nevelőmozzanatokat foglalja magában. A gyakorlatban sokszor 45 perc alatt a nevelő érinti az előzőkben említett öt fő nevelési terület — és ezeken belül a fő oktatási-nevelési feladatok — jelentékeny mennyiségét.

Nyilvánvaló, hogy nem tudnánk eligazodni a pedagógiai tevékenység sokrétűségében, és a pedagógus-jelölt eltévedne a „pedagógia dzsungeljé”-ben, ha megmaradnánk a pedagógiai tevékenység közvetlen, gyakorlati „rendszerei”, a sokféle gyakorlati tevékenység elemzése, kritikai értékelése mellett. Ezért szolgálja jobban a tudatosítást, tisztánlátást, áttekintést, a célok, feltételek, hatás, eredmény dialektikus mozgásának felfogását, ha a leendő pedagógusok számára minél közelebb kerülünk az elméleti-tudományos rendszeralkotáshoz is, és amennyire lehetséges, megközelítjük a neveléstudomány megalapozott, tudományos rendszer-tanát.

Joggal vetődik fel azonban az a kérdés, hogy vajon pedagógusképzésünkben teljesen megmaradjunk az elméleti, tudományos rendszer mellett — és a gyakorlati rendszer alkotóelemeire, érvényesülésére csupán illusztrálásképpen utaljunk és a hallgatók csak a különféle hospitálásokon, pedagógiai gyakorlatokon ismerkedjenek meg a nevelőtevékenység „gyakorlati rend”-jével, gyakorlati rendszerével?

A kérdés égető és máig megoldatlan a pedagógusképzésben. A hallgatók eddig kiindulásképpen az elméleti-pedagógiai rendszerrel és ennek gyakorlati illusztrálásával, majd a pedagógiai gyakorlati kiképzés során magával a gyakorlati rendszerrel ismerkedtek meg közvetlenül — mindez azonban nem biztosítja eléggé szervesen a kétféle rendszer egységének, kölcsönhatásának, dialektikus mozgásának, szintézisének tudatosítását. *A fordulat az új, négyéves, kétszakos képzésre való áttéréssel* következhet be, amikor a VIII. félévben a gyakorlati kiképzéshez tartozó „pedagógiai szeminárium” foglalkozásain tudatosítják a neveléstudományi elméleti rendszer és a gyakorlati pedagógiai rendszer egységét, kölcsönhatását — *kellő elméleti megalapozás és gyakorlati tapasztalatok alapján, ezeknek szintézisbe hozásával.*

**

A neveléstudomány belső rendszertani problémái nem csupán a tudomány fő ágait és azon belül a legfontosabb területek, fejezetek elrendezését foglalják magukban, hanem lehet részletezően, szinte „mikroszkopikusan” is vizsgálni a rendszertani problémákat. Ilyen szempontból a rendszertan a pedagógiai *fogalmak és felosztások logikai szempontú szabatoságát, helyességét* is magában foglalja mind a formális logika, mind a dialektikus logika nézőpontjából).

A fogalmak és felosztások rendszertanával — *e „mikro-rendszertani”* kérdésekkel kapcsolatban is érvényesítenünk kell az objektívitas, gyakorlatiasság és rugalmasság előbb kifejtett rendszerezési elveit.

Mindez a reális és dialektikus rendszerezés azonban nem adhat menlevelet a tudománytalan, *eklektizáló szemléletnek*, rendszertelenségnek.

— Illusztráljuk az erkölcsi nevelés néhány részterületénck belső elrendezésével előző megállapításainkat!

A munkára nevelés,

— mint köztudomású — szocialista erkölcsi nevelési kategória, erkölcsi nevelésünk egyik lényeges feladata, részterülete. Lényegében *a munkaszeretet* kifejlesztését, ezzel kapcsolatos *társadalmi felelősségtudat* kialakítását foglalja magában. Rendszertanilag ide szokás sorolni *a tulajdon* (elsősorban a közösségi társadalmi, de a személyi tulajdon vonatkozását is) *megbecsülését, kíméletét, védelmét* is, valamint *a takarékos-ságot*. (Az utóbb említett nevelési feladatokat a tankönyvek úgyszólván kivétel nélkül a munkára nevelés körébe sorolják. A munkatermék és tulajdon közti összefüggés nyilvánvaló, mégis elképzelhető lenne, ha pl. a társadalmi tulajdon megbecsülését a politikai nevelés, a szocialista hazafias nevelés fejezetében tárgyalnánk. Kétségtelen viszont, hogy nyomós tárgyi okok szólnak a jelenleg elterjedt rendszerezés mellett.)

Rendszertanilag lényeges mármost, hogy a munkára nevelés szorosan összefügg mind a testi neveléssel, mind a politechnikai képzéssel. A testi neveléssel annyiban van meg az összefüggés, hogy a testi nevelésnek, az edzésnek egyik eszköze, tényezője lehet a fizikai munka. A politechnikai képzéssel is összefügg a munkára nevelés annyiban, hogy a politechnikai képzés egyik alkotóeleme a — fejlett termelőeszközökkel történő — fizikai munka, s indokolatlan, rendszertanilag zavaros lenne, ha a munkára nevelés és a politechnikai képzés között egyszerű fölé-alárendeltségi viszonyt tételoznánk fel. A munkára nevelés, mint az erkölcsi nevelés egyik részterülete — nem tekinthető a politechnikai képzés valamiféle részének — amint hogy a politechnikai képzés sem része a munkára nevelésnek. A „Nevelési Terv” helyesen, megokoltan bontja ki a munkára nevelés lényegét, amikor a tanuláshoz, és a hasznos fizikai munkához (önkiszolgálás, házi munka, iskolai, ill. iskolán kívüli hasznos fizikai munka) való helyes viszony, a munkaszeretet, a kötelességtudat kialakítását helyezi előtérbe.

A szocialista humanizmus

kialakításakor is előfordulnak rendszertani problémák. Így pl. vitatható annak helyessége, hogy a „Nevelési Terv” a szocialista humanizmusra nevelést teljesen egybeolvasztja a közösségi neveléssel. Kétségtelen, hogy a szocialista humanizmus a helyes közösségi érzésből fakad, de az egy kategóriába sorolás gyakorlati félreértésekre is vezethet. Nem biztos, hogy a jó közösségi ember teljes mértékben megfelel a szocialista humanizmus követelményeinek is. (Sajnos, elég gyakori tapasztalat például, hogy nyers, durva bánásmód, verekedés jó osztályközösségekben is gyakori!) Megvan tehát a szocialista humanizmusra nevelésnek a sajátos aspektusa — bár természetesen szorosan kapcsolódik a közösségi ember neveléséhez.

Milyen követelményeket támaszt a szocialista humanizmus — milyen összefüggésben van a többi nevelési területtel [10]?

Elsősorban az emberi méltóság tiszteletéből, szeretetéből fakadó, szocialista tartalommal megtöltött — *tisztelettudó, udvarias, emberszerető* magatartást. Ennek kell érvényesülnie minden becsületes emberrel szemben —, érdemeinek arányában. (Tehát nyilván elsősorban a szülőkkel és nevelőkkel szemben —, de ezen túlmenően más felnőttekkel és gyermekekkel szemben is.) A szocialista humanizmus szemben áll a nyers, durva, erőszakos magatartással.

Ezen túlmenően, a szocialista humanizmus aktívabb magatartást, *segítőkézséget* is megkíván minden rászoruló, becsületes ember iránt.

A szocialista humanizmusra nevelés tartalmának e vázlatos megfogalmazásából is világos, hogy az nem tartalmazza lényeges elemként a tisztaságot és az ápolat, esztétikus külső megjelenést. (Mint azt egyes tankönyvek állítják.) Az említett tisztaság, ápolat, esztétikus megjelenés részben a testi nevelés, részben az esztétikai nevelés körébe vág és legfeljebb nagyon közvetve érintkezik a szocialista humanizmussal, — amennyiben ti. a lompos, rendetlen megjelenés mások lebecsülését fejezheti ki.

Természetesen van a szocialista humanizmusnak gyakorlatilag nagyon is fontos kapcsolata mind a testi neveléssel, mind az esztétikai neveléssel.

A testi neveléssel való elsőrendű kapcsolat abból adódik, hogy az a gyermek, akinek elég alkalmat biztosítunk a szervezett testedzésre, aki sportszerűen, megfelelő alkalmakkor tudja összemérni erejét, ügyességét másokkal —, az nem folyamodik a nyers, durva erőszakhoz, nem támadja meg gyengébb társait, nem verekszik az osztályteremben, folyosón vagy az utcán. Az esztétikai neveléssel való kapcsolat viszont nem annyira a külső megjelenés esztétikusságából, mint inkább a viselkedés, a magatartás csiszolt, harmonikus, célszerű formáiból adódik.

*
**

Az előzőknél nehezebben megoldható, vitatottabb rendszertani kérdések adódnak az ún. „*nemi nevelés*”-sel kapcsolatban. Elvileg leginkább megokolt, ha ezt a problematikát a szocialista humanizmushoz kapcsoljuk, mint a szocialista humanizmus megnyilvánulását, konkrét érvényesítését a *másik nem* irányában.

Gyakorlatilag igen tanulságos, ha egy pillantást vetünk a „*nemi nevelés*” jelentőségére, rendszertani helyére.

Közismert, hogy a modern individualista-liberális pedagógia számos irányzata különálló és alapvető nevelési kérdésként kezelte a „*nemi nevelés*”-t. Ugyancsak közismertek idevonatkozóan Makarenko nézetei is, mely szerint a nemi nevelés nem alapvető és a nevelés többi részétől különszakítható probléma. Ebből azonban nem következik — és gyakorlatilag sem helyeselhető — az olyan álláspont, mely szerint a nemi nevelés, minthogy a kizsákmányoló, kapitalista társadalom problémáival függ össze — a szocialista társadalomban szinte megszűnik problé-

mának lenni. Az összefüggés a társadalmi rendszer és a nemi nevelés közt sokkal bonyolultabb, mint azt egyes sematikus gondolkodók képzelik.

A nemi nevelésnek ugyanis kétségkívül megvan a maga társadalmi alapja, oldala, összefüggése —, de ugyanakkor biológiai oldala is. Ezért a nemi nevelés mindaddig probléma marad, amíg az ösztönök társadalmi szabályozása ellentétbe kerülhet az egyén törekvéseivel, amíg a fiatalok öntudatosan, következetesen, önként alá tudják magukat vetni a nemi ösztön társadalmi szabályozásának. Ahhoz viszont, hogy ezt az állapotot elérjük, a társadalmi felelősségtudat igen magas fokát kell tömegmérésekben elérni!

A nemi nevelésnek megvan a közvetlen érintkezése, kapcsolata a testi neveléssel (egészséges életmód, higiénia) és az értelmi neveléssel is. (Nemi felvilágosítás, tájékoztatás.) Rendszertanilag és gyakorlatilag is a legcélyszerűbb az erkölcsi nevelés sorában, a szocialista humanizmushoz kapcsolódóan tárgyalni. (Vagy esetleg külön funkcióként az erkölcsi nevelés rendszerében.)

*

**

Az erkölcsi nevelés egyes részfunkciói, részterületei mellett számos rendszertani probléma adódik a *nevelési módszerek* és a *nevelési eredmény vizsgálatakor* is. A gyakorlatban — sőt egyes tankönyvekben is — hibás, nem kellően differenciált rendszertani állásponttal találkozhatunk a nevelési módszerek és eredmény elemzésekor. Példaként idézzük a következő tankönyv-részletet:

„A tanulók erkölcsi tudatának fejletlensége igen gyakran abban is megmutatkozik, hogy nincs meg a kellő összhang a tudat és a cselekvés közt...” MALIOVANOV szerint a serdülők egy csoportja lelkesedett Mareszjev hősiességéért és követni is akarták őt, de közben nem látták, hogy az iskolai fegyelmezetlenség ezzel ellentétben van. Az erkölcsi elvek és fogalmak hiányos tudatosodása áll itt fenn. Ugyanakkor erkölcsi érzéseik és beállítottságuk eléggé fejlett. Tehát a tanulók erkölcsi arculata felülmúlja etikai fogalmaik fejlettségének szintjét.”

E példa elemzése és konklúziója lényegében az erkölcsi példakép és a valóságos erkölcsi magatartás viszonyára utal, tehát a módszer (példánkban: a példakép) és a valóság, a nevelés eredménye közti rendszertani kapcsolatot vonja be a példa elemzésébe.

Ha kissé tüzetesebben vizsgáljuk, kitűnik azonban, hogy a példa fentidézett elemzése, értékelése több szempontból is téves, hibás:

a) Téves leegyszerűsítés — és rendszertanilag is kifogásolható — Mareszjev hősiességét és az iskolai fegyelmet olyan közvetlen kapcsolatba hozni, ahogyan azt az idézett elemzés teszi.

b) Az idézet homályos, kellő megalapozás nélkül feltételezett ellentétet állít fel az erkölcsi tudat és az erkölcsi beállítottság között;

c) Végül hibás a gondolatmenet konklúziója. A példából — ha elfogadjuk Mareszjev hősiességének és az iskolai fegyelemnek egyébként felszínes, formális azonosítását — éppen nem az következik, hogy az

erkölcsi arculat felülmúlja a tanulók erkölcsi fejlettségének nívóját, hanem az, hogy az idézett példában mind az erkölcsi arculat (erkölcsi cselekvés), mind az erkölcsi fogalmak fejletlenek!

— E példa talán illusztrálja azt, hogy a konkrét tapasztalatok, pedagógiai, neveléslélektani kísérletek elemzése milyen sokrétű rendszertani, logikai problémákat vet fel.

*

Az eddigiekben a jelen pedagógiai tevékenységét vizsgáló neveléstudomány legáltalánosabb, legalapvetőbb rendszertani kérdéseit exponáltuk. Rendszertani fejtegetéseink hézagosak lennének és félreértésre adnának okot, ha teljesen mellőznénk a neveléstörténet néhány fontos rendszertani kérdésének felvázolását.

Milyen legfontosabb rendszertani kérdések merülnek fel a neveléstörténettel kapcsolatban?

a) A neveléstörténeti anyag elrendezése történhet kronológiai rendben (az alapvető termelési viszonyok, társadalmi formák tekintetbevételével) és intézménytörténeti, vagy különféle problémátörténeti elrendezésben. A marxista neveléstörténet számára az alapvető korszakbeosztás nem vitás, egyes kisebb korszakok nevelési szempontú periodizációja azonban sokszor problematikus. (Így pl. 1957—60 között sok vita folyt a szovjet neveléstörténet periodizációjáról, az egyes korszakok funkciójáról, jelentőségéről; különösen a huszas évek értékelése, az 1931. és 1936. évi kultúrpolitikai KB-határozatok, valamint a harmincas évek értékelése kavart vitákat.)

b) A marxista pedagógiában a jellel foglalkozó neveléstudomány és a neveléstörténet között szoros kapcsolatnak, kölcsönhatásnak kell fennállnia. A jelen neveléstudománya nem nélkülözheti a neveléstörténeti, problémátörténeti alapvetést, — a neveléstörténet viszont nem zárkozhat el a jelen problémái, szükségletei elől. (Vö. Bercencz János: Történetiség és korszerűsítés pedagógia-oktatásunkban. Egri TF. Tud. Közleményei, 1963. évf.) [11].

c) Nem kielégítően tisztázott a viszony a neveléstörténet és az ún. „Összehasonlító neveléstudomány” között. Vannak, akik ezt az újabban feltűnt tudományágat a XX. századi neveléstörténet egy sajátos részének tekintik, mások az iskolaszervezetbenba sorolják, ismét mások komplex jellegűnek, „sokarcú”-nak tekintik.

Az eligazodást megnehezíti, hogy az „összehasonlító pedagógia” tematikája, fejezetei jelentős különbségeket mutatnak szerzők szerint. Nagyjából a következő legfontosabb témákat tartalmazzák e tudományág kézikönyvei [12]:

a) Mi a szerepe az államnak, a különféle társadalmi szervezeteknek és egyes állampolgároknak (alapítványok) az iskolaszervezetben;

b) Milyen tagolódású az iskolarendszer (iskolafajok, fokok), hogyan érvényesül a tankötelezettség?

c) Mi az egyes iskolák tanítási, művelődési anyaga a különböző államokban (tantervek összehasonlítása);

d) Gyakran foglalkoznak az összehasonlító pedagógiai művek a *szakemberképzés és tudósképzés* szervezési és tartalmi kérdéseivel, valamint a *felntőttoktatással* is;

e) Ritkábban terjed ki az „összehasonlító pedagógia” figyelme a pedagógiai folyamat szervezésének, metodikájának alapvető elvi és gyakorlati kérdéseire.

Az előző tematikai jellemzésből kitűnik, hogy napjainkban az „Összehasonlító pedagógia” nagyjából a különböző államok tanügyi szervezetének egybevetésével foglalkozik. Ennyiben tehát leginkább az „Iskolaszervezetan”-hoz áll közel; a hagyományos iskolaszervezettantól mindenestre megkülönbözteti széleskörű nemzetközi összehasonlításra törekvése, statisztikai jellege. A neveléstörténethez viszont az hozza közel, hogy neveléstörténeti anyag, tudás, szemlélet nélkül az összehasonlítás formális, üres marad.

Mindebből leszűrhető, hogy az „összehasonlító pedagógia” feldolgozásában lényeges szerepe van az összehasonlításnak és a statisztikai módszernek — bár mindkettőnek megfelelő szerep juthat egyéb neveléstudományokban is.

Nem hagyható továbbá figyelmen kívül, hogy az „Összehasonlító pedagógia” és egyáltalán az összehasonlító módszer pedagógiai alkalmazása a polgári neveléstudományban gyakran *formális* jellegű, *a társadalmak termelési viszonyait, az államok osztályjellegét elködösítő*, sokszor a szocialista államok ellen irányuló. E polgári tendenciákra említünk két példát:

René HUBERT 1949-ben megjelent — egyébként gazdag adatgyűjtésre, nagy felkészültségre valló neveléstörténetében (R. Hubert: „Histoire de la pédagogie”, Presses Universitaires de France, 1949.) foglalkozik a nyugati polgári demokráciák és a szovjet pedagógia rendszerének összehasonlításával. Szerinte ellentét van a marxista világnézeti nevelés és az aktivitás elve között, mert — Hubert szerint — a szilárd kommunista világnézeti nevelés gátolja a gyermek szabadságát, tehát nem fér meg az aktivitással (i. m. I. r., III. fej., 133—145. oldal). Ez az érvelés többszörösen is megalapozatlan és hibás. Egyrészt, nem állja meg a helyét, hogy a világnézeti nevelés általában gátolja a szellemi kibontakozást, aktivitást. Ha ez így volna, akkor nyilván a vallásos világnézeti nevelés, sőt maga a liberális világnézet is gátja lenne az aktivitásnak. Márpedig a szerző az aktivitás gátolását a vallásos, vagy a liberális nevelésnél nem említi, csak éppen a marxista világnézet esetében. Logikailag mármost teljesen érthetetlen, megalapozatlan, hogy miért éppen csak a marxista világnézeti nevelés gátolja az aktivitást, és miért nem hat gátlólag pl. a vallásos világnézeti nevelés. Nyilvánvaló, hogy az idézett esetben a világnézeti elfogultság diktálta a szerző véleményét . . .

De vegyünk szemügyre egy másik esetet. A Wolfgang SCHEIBE által szerkesztett, 1960-ban Stuttgartban megjelent gyűjteményes kötet-

ben (Die Pädagogik im XX. Jahrhundert", E. Klett, 1960.) —, mely a XX. századi pedagógia fő problémáinak enciklopédikus összefoglalását célozza — foglalkozik a kötet többek között a nyugat-európai, kelet-európai, valamint a német iskolarendszerek összehasonlításával is. Az összehasonlítás után az a „mélyértelmű” következtetés szűrődik le, hogy általában a szláv államok (Csehszlovákia, Lengyelország, Bulgária) — könnyebben, szervezettebben tudták átvenni a szovjet iskolarendszert, mint Magyarország, amely nem szláv, és amelynek más nemzeti hagyományai vannak. A mű — a népi demokráciákkal szemben ellenséges céllal — mesterkélten, bizonyítatlan ellentétet konstruál meg a „nemzeti művelődési örökség” és a „szovjet pedagógia átvétele közt” (i. m. 379—400. l.).

Az említett polgári kiadvány összehasonlításának megalapozatlansága és tudománytalansága könnyen kimutatható. Egyrészt, az iskolarendszer formai tagolódásának átvétele, vagy át nem vétele még nem jelenti sem a „nemzeti művelődési értékek” megőrzését, sem elvetését. Egyáltalán, a „nemzeti művelődési értékek” sokkal bonyolultabb tartalmi problémákat rejtenek magukban, mint ahogyan azt a szerző — felszínes iskolarendszeri összehasonlítása alapján — kifejti. Másrészt, ha már formálisan hasonlítjuk össze az iskolarendszert, tárgyilagosan észre kellene vennie az említett kiadványnak, hogy a magyar iskolarendszer kettős tagolódása (8 éves ált. isk., 4 éves középiskola) szervezetenként eltér a szovjet 10, ill. újabban 11 osztályos szovjet egységes iskola felépítésétől. Végül, a „szláv” vagy nem-szláv jelleg feszegetése — felszínes nacionalista szempont, melynek a mű iskolaszervezetani egybevetésében semmi objektíve bizonyítható szerepe nincs.

*

**

Talán az említett szempontok és a rövid kritikai jellemzés is mutatja, hogy az „Összehasonlító pedagógia” *hasznos, korszerű* — ugyanakkor *kritikailag is értékelendő, kezelendő* — tájékoztatást szolgáltat mind a kultúrpolitika, mind a neveléstudomány művelője, mind a gyakorló pedagógus számára. Ezért művelése, fejlesztése, tisztázandó problémáinak további boncolása feltétlenül hasznos. A pedagógusképzésben az „összehasonlító pedagógia” bizonyos, kellően szelektált anyagának szerepeltetése — jelentős a pedagógiai műveltség, tájékozottság sokoldalúbbá tételére, a pedagógia nemzetközi látóköre iránti érzék fejlesztésére, a marxista kritikai szemlélet fejlesztésére.

II.

A neveléstudományi kutatás módszereinek sokaságát 1959-es tanulmányunkban három csoportba foglaltuk össze: megfigyelés, kísérletezés és elméleti feldolgozás (spekuláció) kutatási módszerei.

Megjegyezhetjük, hogy sokféle más csoportosítás is elterjedt. Pl. WALTER WOLF 1960-ban megjelent művében („Erziehung und For-

schung", Berlin 1960. VEB. Deutscher Verlag der Wissenschaften) a következő neveléstudományi kutatási módszereket különböztette meg:

- a) analitikus megfigyelés módszerei,
- b) exploráció — írásos és szóbeli,
- c) az úgynevezett természetes feltételek összehasonlító elemzése,
- d) pedagógiai kísérlet.

Az említett koncepció a mienktől annyiban tér el, hogy két csoportra bontja a megfigyelés módszerét (analitikus megfigyelés — exploráció) és a kísérletet is kettéosztja (természetes kísérlet és „valódi” pedagógiai kísérlet), viszont kihagyja az elméleti feldolgozás spekuláció módszerét.

Fel kell hívunk még a figyelmet arra, hogy újabban a megfigyelési és kísérleti módszerek közti átmeneti formákat erőteljesen hangsúlyozták. (Pl. NAGY SÁNDOR professzor az oktatási folyamat vizsgálatakor alkalmazta a „kísérletbe áthajló megfigyelés” módszerét.)

A kutatási módszerekkel kapcsolatban két korszerű, és gyakorlati szempontból is különösen jelentős problémát szeretnénk a következőkben érinteni —, melyeket a *kibernetika és pedagógia kapcsolata* vet fel:

1. Felvetődik annak szüksége, hogy a szocialista országokban is fokozott mértékben alkalmazzuk a *neveléstudományi kísérletezés* módszerét.

Az iskolareform megvalósítása, alapelveinek minél eredményesebb valóra váltása sokirányú kísérletezésre ad lehetőséget. Pl. hasznosak az olyan *iskolai kísérletek*, melyeknek célja a tanítási órák hatékonyabb szervezését, a tanulók nagyobb aktivizálását biztosítani.

Az iskolai kísérletek mellett megvan a funkciója a „*kísérleti iskola*” módszerének is az iskolareform, a korszerűbb pedagógiai eljárások kutatása szempontjából. A kísérleti iskola módszerének egyik lehetőségeként említhetjük a *korszerű, elektronikus gépek célszerű iskolai alkalmazásának* kutatását is. Napjainkban ugyanis megvan a lehetősége annak, hogy tömegméretekben alkalmazzunk olyan korszerű gépeket, amelyek a tananyag begyakorlását, az ellenőrzést és a tanulók önellenőrzését szolgálják. (Tehát bizonyos értelemben „automatizálják”, gépesítik az iskolai munka, a tanítás és tanulás egyes mozzanatait.) Minthogy az ilyenféle gépek tömeges gyártása, alkalmazása költséges, ezért célszerű használatuk eredményességét a tömeges elterjesztés előtt szűkebb körben, egyes kísérleti iskolákban kipróbálni. Nyilvánvaló, hogy csak olyan gépek bevezetése, tömeges elterjesztése gazdaságos, „produktív”, amelyek határozottan, jelentős mértékben segítik a tanulók és nevelők munkáját, amelyek nagyobb tudásbeli határfokot biztosítanak.

A „tanító” és „tanuló”, „ellenőrző” gépek alkalmazásának, kísérleti iskolákban való kipróbálásának több fokozata lehetséges. Így:

- a) Eleinte csupán a mechanikusabb gyakoroltatás, készségfejlesztést segítő gépek vezetendők be;
- b) Második fokozatként említhetők az ellenőrző, önellenőrzést biztosító, javító gépi berendezések;

c) Harmadik fázisként említhető az oktatás, tanítás és tanulás több, fontos elemét segítő gépi berendezések alkalmazása;

d) Végül negyedik fázisként felvetődik annak perspektívája, hogy bizonyos irányító, szervező, nevelő funkciók betöltésére is alkalmazhatnának bonyolultan programozott — esetleg távirányított — gépi berendezéseket.

Vannak pedagógusok és technikusok, akik ezen túlmenően, felvetik az egészében vagy nagymértékben gépesített, „automatizált” iskola lehetőségét. Az ilyenféle tervek ma még fantasztikusnak hatnak —, mert nem tudjuk elképzelni, hogy a nevelők személyi hatásának, az emberi személyiség erejének hatása helyettesíthető-e teljesen, vagy akárcsak nagymértékben gépi berendezésekkel. Nem tudjuk azt sem előrelátni, hogy az automatizáció további fejlődése milyen pedagógiai lehetőségeket teremt és a fejlett automatizálás milyen következményekkel jár a nevelőmunka hatásfokára, a nevelőkre és tanulókra.

A tárgyilagosság kedvéért meg kell jegyezni, hogy Amerikában, ahol már néhány éve kísérleteznek az oktatás gépesítésével, programozásával — a modern tanítógépek használhatósága, pedagógiai értékelése eléggé vitatott. Vannak például, akik a tanítás 20—50%-os hatásfok emelését tapasztalták a „tanítógépek” alkalmazásakor (pl. SHRAMM, LUMSDAIN). Mások viszont nyílt és nem bizonyított kérdésnek tekintik, hogy csakugyan nagyobb eredményeket biztosít a gépesített oktatás, mint a „hagyományos” (pl. ANNETT, KAY, SIME). Van olyan vélemény is, mely szerint az oktatás gépesítése nem jár semmi előnnyel (J. F. FELDHUSEN, 1963.) — sőt olyan nézet is akad, mely a tanulók önálló és aktív gondolkodására, az alkotójelleg fejlesztése szempontjából éppen károsnak minősíti a gépek alkalmazását. (R. H. ROTH, 1963.) Gondos, sokirányú — és még folyamatban levő — kísérletezések folynak a „tanítógépek” pedagógiai hatásfokának, az eredményes alkalmazás összefüggéseinek, feltételeinek feltárására, a Szovjetunióban és több szocialista országban. (Vö. L. B. ITYELSON: O nyekatórüh asznóvnyüh problemah tyeorii programmirovannovo obucsenyija. — Szovjetszkája Pedagógika, 1963. 9. sz.)

*

**

2. További kutatómódszertani kérdés — az említettek közül folyóan a következő:

Mennyiben termékenyíti meg a kibernetika és az ezzel kapcsolatos matematikai kutatási, feldolgozási módszerek alkalmazása a pedagógiai kutatást?

Felbontva az e témakörre vonatkozó, roppant széleskörű problematikát, a következő főbb kérdések vetődnek fel:

a) Mennyiben alkalmazható és mennyire termékeny a neveléstudomány számára, ha a kibernetika és információelmélet fogalomkészletét, szemléletmódját átvesszük a pedagógiában? (Vö. L. N. LANDA: Kísérlet a matematikai logikát és információelméletet az oktatás néhány kérdésére alkalmazni. — Vopr. Pszichológii, 1962. 8. sz. — H. FRANK:

Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, Agis-Verlag, Baden-Baden, 1962.) Konkréten, pl. mennyiben termékeny, ha a tananyag közlésével, közvetítésével kapcsolatban bevezetjük az „információérték” (tájékoztatóérték) fogalmát és ezzel összefüggő fogalmi rendszert. (Mint pl. „redundancia” — kis tájékoztatóérték, „hagyományosan” kifejezve: felesleges bőbeszédűség; „alacsony entrópiára törekvés” stb.)

b) Mennyiben lehet leegyszerűsítve és absztrahálva, sematikusán kifejezni, ábrázolni nevelési helyzeteket, folyamatokat — más szóval, mennyiben lehet „modellezni” a pedagógiai folyamatokat. (Vö. „Kybernetik u. Pädagogik” c. tanulmány, Erfurt, Pädagogisches Institut, Festschrift, 1963. 22—24. oldal. Szerkesztő: Heinz SCHUFFENHAUER.)

A pedagógiai folyamatok „modellezése” kétségkívül azzal az előnnyel is jár, hogy lényegkiemelően, áttekinthetően ábrázolni lehet nevelési helyzeteket, folyamatokat. Megvan azonban a modellezési lehetőségeknek is a korlátja, határa —, amint arra az idézett tanulmány szerzői határozottan utalnak is. Egyrészt, a tartalmi vonatkozásoktól való nagymérvű absztrahálás (a leegyszerűsített, „strukturális szemlélet”) azzal a veszéllyel járhat, hogy az élet sokoldalú, bonyolult kölcsönhatásait, sokszínűségét, sokoldalúságát „kilúgozzuk” a modellált helyzetből. Másrészt a modellálás csupán egyszerűbb, körülhatároltabb, sematizálható helyzeteknél lehetséges — soktényezős, komplex helyzetekben az összefüggések bonyolultsága gátat vet a formalizálásnak, absztrahálásnak.

c) Fontos kérdés: *mennyiben vezet a kibernetika pedagógiai alkalmazása új felismerésekhez, új pedagógiai elvekhez?*

E probléma kritikus vizsgálata azért jelentős, mert az utóbbi években — részben a kibernetika jellegének nem kellő ismerete, részben annak túlbecsülése következtében — egy sor felszínes, vulgarizáló nézet terjedt el, szóban vagy írásban, cikkekben is. Akadt például olyan vélemény, mely a tanulók önállóságának, önellenőrzésének szorgalmazását is valamiféle „pedagógiai kibernetiká”-nak minősítette. Találkozunk olyan nézetekkel, melyek máris alapvető pedagógiai felfedezéseket tulajdonítanak a kibernetikának, mely gyökeresen megváltoztatta a pedagógia tételeit, szemléletét. Más esetekben — kellő körültekintés, alapos tudományos igazolás nélkül — egyes pedagógiai törvényszerűségeket közvetlenül a kibernetika eredményeként könyvelnek el. Egy nemrég megjelent tankönyvben olvashatjuk például a következőket:

„A visszacsatolás kibernetikai fogalmával sikerült például megragadni egy egyetemes tanulási törvényt, amely így fogalmazható meg: a működést, a tanulást a siker szabályozza. A tevékenység sikerét vagy sikertelenségét jelző visszacsatolás alapján tanulja meg a helyeset a helytelentől elkülöníteni a tanuló ember és gép egyaránt.”

Nem túlságosan nehéz kimutatni, mennyire megalapozatlanul, hibásan látja a kibernetika pedagógiai jelentőségét az említett részlet. Az említett tanulási törvényt ugyanis („a tanulást a siker szabályozza”) a pedagógiai gyakorlat régóta ismeri és különböző elnevezések, megfogalmazás mellett a modern neveléslélektan (oktatáslélektan) is regisztrálta. (Pl. a „motiváció törvényé”-nek egyik eseteként stb.) Történetileg nézve

tehát kétségtelen, hogy a szóbanforgó tanulási törvény jóval a kibernetika megjelenése előtt ismeretes volt. De ez természetes is — és semmiképp nem tekinthető a kibernetika korlátozásának, vagy lebecsülésének, ha belátjuk, hogy éppen a kibernetika oktatási alkalmazásai az agyműködés, a tanulás törvényeinek alapos elemzése, korszerű gépi áttételekben való feldolgozása útján valósultak meg. Példánkban tehát nem arról van szó, hogy a kibernetikai gépek, vagy a gépkezelők a gép segítségével valami új tanulási törvényt felfedeztek, hanem éppen fordítva, arról, hogy az agyműködés, a tanulás törvényszerűségeinek pontos ismereteiben sikerülhetett csak megfelelő korszerű oktatógépek szerkesztése. Az persze más kérdés, hogy esetünkben a törvényt milyen elnevezéssel illetjük, milyen megfogalmazásban fejtjük ki.

Az említettek természetesen nem zárják ki azt, hogy a kibernetikai gépek, felszerelések alkalmazásakor, az eredmények feldolgozásakor — különböző áttételek során — nem bukkanhat a neveléstudomány új felismerésekhez, valóban új összefüggések feltárásához.

De vannak a kibernetika pedagógiai alkalmazásának sokkal komolyabban elemzendő, értékelendő fejleményei is. Így pl. DAVÚDOV — bizonyos modern matematikai, a kibernetikában is alkalmazott megfontolások alapján (Szovjetszkája Pedagógika, 1962. 8. sz.) — megkísérelte az algebra elemeit már az első osztályban tanítani. E kísérlet — széleskörű alkalmazása és az eredmények alapos kritikai beigazolása után — felvetheti bizonyos hagyományos didaktikai alapelvek módosítását, vagy legalábbis differenciáltabb kidolgozását. Pl. az említett kísérletek sikere esetén a „szemléletesség” és a „fokozatosság” didaktikai alapelvek megfogalmazása, értelmezése alighanem módosulni fog.

Vagy, szintén a „fokozatosság” és „rendszeresség” hagyományos koncepcióját feszegeti a TRAPESNYIKOV által bevezetett, úgynevezett „kompakt módszer”. Eszerint nem a tárgyakra, jelenségekre jellemző ismérvek rendszeres megismertetésével kezdjük az oktatást, hanem az alkalmazáson, a sajátos eseten keresztül, a tárgyat a maga „kompaktságában” igyekszünk megragadni.

Az említett kísérletek és azok eredményei, a levonható tanulságok — gondos, sokoldalú ténybeli és kritikai elemzést kívánnak. Nagy hiba lenne elhamarkodva, érzelmi álláspontról kiindulva ítélkezni. Ha valaki egyszerűen „az újdonság iránti lelkesedésből” kellő tárgyi alap nélkül, elhamarkodva, a régi alapelvek megdöntéseként ünnepli az említett kísérletek eredményeit, — éppúgy tudománytalan, mint az, aki konzervatív beállítottság alapján makacsul védi a régit, nem hajlandó elismerni a régi elvek megdöntésének, új elvek felállításának lehetőségét, a klasszikus pedagógiai elveket „séríthetetlennek”, megváltozhatatlannak tekinti. Az új, kibernetikai gépek alkalmazásai a pedagógia szemszögéből gondos, alapos kritikai megmunkálást kívánnak még a jövőben.

A kibernetika és pedagógia (a nevelés gyakorlata és a neveléstudomány) kapcsolata a jelen cikknél szélesebb összefüggésbe kívánkozik, sokoldalú részletkutatásokat, majd ezek szintézisét kívánja meg. Szorosan a kutatási módszereknél maradva, a kibernetikának a neveléstudományi kísérletezés módszerével való összefüggései közül *három fontos problémát emelünk ki összefoglalásképpen:*

1. *Mennyiben lehetséges más tudományok (esetünkben a matematika, a technikai tudományok, a kibernetika) — kutatási módszereit, szemléletmódját gyümölcsöztetően érvényesíteni a pedagógia területén?*

E kérdésfeltevés szűkebb térre való konkretizálása annak az általános kibernetikai és filozófiai problémának, hogy mennyiben, milyen messzemenően állapíthatunk meg *analógiát a gép és az élő szervezet között.* (Vö. A. A. FELDBAUM tanulmánya: „Az analógia szerepe a kibernetikában”, a „Kibernetika és filozófia problémái” című gyűjteményes kötetben. Bp. 1963. Gondolat Kiadó, 319—325. oldal.)

Problémánkra vonatkozóan két szélsőséges álláspont érvényesül napjainkban:

a) Vannak, akik számára a matematikai, kibernetikai fogalmak pedagógiai alkalmazása, az információelmélet fogalomkészletének átültetése semmiféle problémát nem jelent. (Ezek például egyszerűen úgy kezelik a tananyagot, a tanári magyarázatot, mint egyszerű hírközlést; foglalkoznak annak információ-értékével, a „szöveg-temperatúrával”, redundanciával stb., akár csak egyszerű hírközlő aktusról lenne szó.)

E magatartással, koncepcióval szemben nem ok nélkül merülhetnek fel aggályok. A pedagógiai folyamatban aligha lehet a sokoldalú társadalmi és személyes céloktól, tényezőktől úgy absztrahálni, hogy a tanítást egyszerű „információ”-nak, hírközlésnek tekintjük. Tekintetbe kell venni a pedagógiai folyamatok sajátos, sokoldalú kapcsolatait, összefüggéseit, sajátos összetevőit. Ezért a kibernetikai folyamatok egyszerű, sematikus átvétele hibaforrássá válhat a kutatásban, az eredmények értékelésében.

b) Egyes, konzervatívabb beállítottságú filozófusok, pedagógusok viszont teljes mértékben tagadják a matematikai módszerek, a kibernetika alkalmazásának termékenységét a pedagógiában. Ezek a vélemények egyrészt arra hivatkoznak, hogy „bármely tudomány tárgykörét csak az anyagi mozgás egyetlen meghatározott területe alkothatja” —, másrészt azt is felhozzák a kibernetika ellen, hogy állítólag semmiféle analógiát nem szabad alkalmazni a gép és az élő szervezet között. (Vö. E. KOLMAN: „A kibernetika filozófiai és társadalmi problémái” — az idézett, „Kibernetika filozófiai problémái” című gyűjteményes kötetben, 91. oldal.)

Nézetünk szerint a probléma helyes megoldásához alapvetően a *dialektikus logika* szemléletmódja vezet el, melyet a jövő kutatásai egyre szélesebb és mélyebb alapokra helyeznek majd. A dialektikus logika alapján azt vallhatjuk, hogy az említett két szélsőséges felfogás egyaránt hibás, merev álláspont.

Az egyes mozgásformák és a tudományok területe ugyanis nem

határolható el mereven, metafizikusan egymástól. Egyes tudományok kutatási eljárásait ezért felhasználhatjuk más területen is. Az a körülmény, hogy az élő szervezet, az emberi idegrendszer és a gépi mechanizmus, az élettelen anyag között minőségi különbség van, még nem zárja ki, hogy köztük meghatározott szempontból hasonlóságokat, analógiákat fedezzünk fel. Ebből az következik, hogy sem elvi, sem gyakorlati akadályja nincs annak, hogy a neveléstudomány területén is hasznosítsuk más tudományok, így a kibernetika, eredményeit, kutatási módszereit is.

Az említett megfontolás azonban csak a probléma egyik oldala.

A másik oldal az, hogy az egyes mozgásformáknak és az egyes tudományágaknak van *viszonylagos önállóságuk* is. Ezért nem helyes, nem indokolható eljárás az egyik tudomány, vagy egyes tudományok kutatási módszereit, terminológiáját, eljárás módjait, szemléletét --- minden kritikai megfontolás, differenciálás nélkül egyszerűen „átültetni”, alkalmazni egy másik tudományban.

A neveléstudományra ebből az következik, hogy a kibernetika, az információelmélet, a modern matematika stb. kutatási eljárásait, szemléletét, terminológiáját nem szabad kellően differenciált, alapos kritikai megfontolás nélkül, egyszerűen „alkalmazni” a pedagógiában. Mindenesetre a jövő kutatásra vár annak megállapítása, hogy milyen feltételek mellett, milyen összefüggésben, milyen irányban használható fel gyümölcsözően a kibernetika, az információelmélet terminológája, kutatási módszere stb. *a pedagógiában és a neveléstudomány szempontjából milyen átdolgozásokra, specifikus alkalmazásra, milyen sajátos, új terminológiai kidolgozására lesz szükség.*

2. Felmerül összefoglalóan az a kérdés, hogy eddig mennyiben vezetett a kibernetika új pedagógiai felismerésekre, mennyiben változtatta meg a pedagógia ismert törvényeit, elveit?

E problémára az előzőkben néhány példa kapcsán (pl. DAVÜDOV, TRAPESNYIKOV kísérletei) már utaltunk. Jeleztük azt is, hogy e probléma még forrásban van, alapos további kritikai vizsgálatot igényel. Az említett konkrét példák elemzéséhez összefoglalásként még arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a kibernetika új eredményeinek megállapításához alapos *neveléstörténeti-kritikai elemzésre* van szükség. Így pl. az oktatási folyamat *mechanizálására* már régen történtek kísérletek a pedagógiában. COMENIUS *az iskolát óraműhöz* hasonlította — és itt mai szemmel, ezt a *hasonlatát a modern kibernetikai, automatizált iskola* bizonyos értelemben vett élőképének, anticipálásának vehetjük. (Természetesen, a felszínes modernizálástól mentesen, nem tévesztve szem előtt, hogy Comenius hasonlata a manufaktúra korszak, a XVII. század szemléletére, vívmányaira jellemző. Vagy hasonló mechanizálási törekvések vannak RATKE, PESTALOZZI, JACOTOT és sok más pedagógus gyakorlati működésében, elveinek sorában.) A szemléletesség, a rendszeresség, fokozatosság és más hagyományos pedagógiai elvek eltérő — és bizonyos fokig a modern törekvésekhez hasonló, merész értelmezésére, alkalmazására is bőven találunk példát a múltban. (Pl. a XVII.

században, a Port Royal iskoláiban az „általános nyelvtan” oktatásával kísérleteztek; több kísérletről tudunk, mely 10—14 éves korban kívánt formális logikai ismereteket oktatni; a „kompaktság” elvének bizonyos előzményeire is számos kísérletező pedagógus gyakorlatából említhetünk példákat stb.)

Az említett neveléstörténeti analógiák — ha sántítanak is — mégis arra figyelmeztetnek, hogy sokoldalú neveléstörténeti megfontolással értékeljük a kibernetika pedagógiai alkalmazásának eredményeit. Nagy hiba lenne természetesen valamiféle olyan álláspontra jutni a neveléstörténeti-kritikai elemzés alapján, hogy a pedagógiában „nincsen új a nap alatt”. Igenis, *teljes mértékben valljuk azt, hogy a kibernetika megtermékenyítheti a pedagógiai gyakorlatot és a nevelői gondolkodást, új távlatokat nyit meg a neveléstudományi kutatás előtt.*

Az új eredmények azonban nem a semmiből születnek. Mint néhány példával megkíséreltük demonstrálni, a legfrissebb eredményeknek is felfedezhetjük bizonyos analógiáit, halvány előképeit a múltban. És ez a felismerés megerősíti dialektikus materialista neveléstörténeti, pedagógiai szemléletünket, mert azt bizonyítja, hogy múlt, jelen és jövő szervesen kapcsolódik össze.

3. Milyen perspektívái vannak a kibernetika pedagógiai alkalmazásának?

Mint hogy jelenleg a kibernetika alkalmazásának szinte kezdeti stádiumában vagyunk, a jövőt előre megjósolni lehetetlen. Erre nézve teljes mértékben helyeselhetjük FELDBAUM idézett cikkének álláspontját, mely szerint megvan a lehetősége annak, hogy olyan gépeket is fognak majd szerkeszteni, melyek a mai gépeknél jóval bonyolultabb, finomabb értelmi funkciókat is el tudnak végezni (id. tanulmánykötet, 323. oldal). Ez pedig természetesen számottevő kihatással lesz az iskolák oktatómunkájára, felszerelésére, az iskola „automatizálásának” további perspektíváira is.

A kibernetika jövő nevelési perspektívái természetesen nem jelentik az emberi személyiség kikapcsolását a pedagógiai folyamatból. Valószínű azonban, hogy a pedagógiai tevékenység jellege az iskola automatizálásának előrehaladtával a mainál jóval differenciáltabb, magasabb szintű lesz és szorosan kapcsolódik a kibernetikai szerkezetek és a tanulók működésének, tevékenységének magasrendű irányításához, szervezéséhez.

J E G Y Z E T E K, I R O D A L O M

- [1] Berencz János: A pedagógia tudományelméletének alapvető kérdései. Egri Ped. Főisk. Évk. 1959. — Ua.: A pedagógiai kutatás néhány időszerű kérdéséről. Egri Ped. Főisk. Évk. 1960.
- [2] A neveléstudomány rendszertani kérdéseinek ilyen vagy olyan megoldásából következtetések adódnak nyilvánvalóan a pedagógiai tárgyak oktatására, sorrendjére, de a belső tagolódásra, a programokra és jegyzetekre vonatkozóan is. A jelen cikkben felvetett problémákat olyannak tekintjük azonban, amelyek közvetlenül — különböző tudományos okok miatt — még nem lennének megvalósíthatók az oktatásban, mert hosszas kimunkálást igényelnek még.

- [3] Vö. Nagy Sándor: A neveléstudomány rendszertani kérdései. (Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1963. MTA kiad. 9—39. o.) Ilyen átfedési lehetőségek adódnak pl. az *értelmi* és a *politechnikai képzés* nevelélméleti és az idevonatkozó didaktikai, tantervi részei között. Egyes nevelési területeknél a nevelélmélet a tartalmi kérdést kiküszöböli, átutalja a didaktikába (értelmi nevelés, testi, politechnikai képzés) — másutt viszont, pl. az erkölcsi nevelésnél, a tartalmi problémákat is tárgyalja.
- [4] Utalnunk kell arra, hogy jelen rendszerezési kísérlet vázlatára csupán a Bevezetés a pedagógiába, a Didaktika és a Nevelélmélet hagyományos tananyagára vonatkozik. Nem foglalkozunk tehát az iskolaszervezetten rendszertani kérdéseivel. Az iskolaszervezés, vezetés stb. problémái rendkívül lényegesek, de ezeket alapvetően az iskolaszervezettenban kell tárgyalni, ezért maradtak ki e problémák mostani rendszerezésünkből.
- [5] A főiskolán gyakorlati okokból pl. csupán röviden szerepel a „Bevezetés” keretében a „Szocialista pedagógiai alapelvek” című rész, — teljesen elmarad a pedagógiai folyamat fejezete is. Elvileg azonban helyesebbnek látszik valamilyen általános összefüggést — alapfogalmakat, alapelveket stb. — már a Bevezetésben tárgyalni. Nagy Sándor professzor idézett tanulmányában szintén az ilyen koncepcióra hajlik.
- [6] A neveléstudományról szóló részt célszerűbbnek tartjuk a logikai elrendezés szempontjából záró témának venni, mert logikailag aligha lenne indokolt pl. a nevelhetőségről a neveléstudomány után szólni. A neveléstudománynak a II. fejezetbe való előrehozása továbbá egy sereg pedagógiai alapfogalom anticipálását (pl. tényező, cél, feladat, terület, alapelvek, pedagógiai folyamat, eszköz, módszer stb.) kívánja meg. A nevelési folyamat — minthogy *felépítményről* van szó — megalapozottan nem tárgyalható az alapelvek előtt. A pedagógiai folyamatban ugyanis *a társadalmi célrendszer által determinált alapelvek érvényesülnek*. E teleológia nélkül a pedagógiai folyamat konkrét társadalmi, felépítményi jellege elsikkad.
- [7] Az oktatási folyamat tagolásáról vö. „A megismerés és cselekvés egysége az oktatási folyamatban” c. tudományos ülészeki referátumot az egri főiskolán. 1962. május.
- [8] A „kiterjeszkedő” oktatási folyamat több szempontból érthető:
- Jelentheti a hagyományos iskolai oktatással szemben a dolgozók széles rétegeit érintő dolgozók iskoláit, esti és levelező oktatást, az ún. „felnőttoktatás”-t;
 - jelentheti a hagyományos általános műveltségi tananyagon túlmenően az oktatás kiterjesztését a termelési jártasságokra, készségekre, gyakorlati munkára;
 - magában foglalja az iskolai tanórán túlmenő, tanórán és iskolán kívüli oktatási formák jelentőségének növekedését, nagyobb súlyát;
 - értelmezhető úgy, hogy az iskolai helyiségeken, gyakorlókerthen, műhelyen a mai iskola túlterjed a termelőüzemekre, gyárakra, termelőszövetkezetekre;
 - végül metodikai értelemben a kiterjeszkedő oktatás a munkaoktatásnak, mint általánosan művelő tantervi anyagnak módszeres feldolgozása is jelenti.
- [9] Az erkölcsi nevelés folyamata többféle szempontból, különféle logikai alapokon bontható szakaszokra:
- Az *önállóság és aktivitás* foka szerint van heteronómia és autonómia a gyermek erkölcsi fejlődésében;
 - a társadalmi *erkölcsi normák* alapján megkülönböztethetjük a szűkkörű, közvetlen, *elemi normák* meggyökereztetését és az *erkölcsi fejlődés kiszélesedését, társadalmivá válását*;
 - végül pszichológiai, nevelélméleti szempontból szólhatunk az erkölcsi ítéletalkotás és fogalomalkotás színvonala, az érzelmek mélysége, gazdagsága és hatékonysága, — a cselekvés akarati tulajdonságai szempontjából tekintett erkölcsi fejlődési szakaszokról.
- [10] A szocialista humanizmusra nevelés és ennek részfunkciói a pedagógiai tanművelekben sokszor nincsenek kellő szabadsággal kidolgozva. Sok esetben magát a szocialista humanizmusra nevelés célkitűzését is helyettesítik a „*kulturált magatartásra nevelés*”, vagy „*kulturált magatartás készségének kialakítása*”

kifejezésekkel. Ez a terminológia azonban elmosódottá tette a rendszertani kérdéseket, mert a „külső megjelenés” és a „társas érintkezési szabályok” kategóriájába a testi, esztétikai és erkölcsi nevelési feladatok egész komplexuma került, viszont elmaradt a szocialista humanizusból a rászorulókat *aktív segítése*, a segítőkész magatartás követelménye. Tetézte a hibákat, hogy az idevonatkozó tankönyv-, illetve tanulmányrészleteket az 1950-es években erősen átíltatta a felszínes, sematizáló szemlélet is. Ennek nyomai egyébként napjainkban is megvannak — gyakorlatban is, elméletben is. Sematikus, leegyszerűsítés például, amikor a durvaság, verekedés okaként egyszerűen a „rossz hagyományokat”, a régi társadalmi és pedagógiai rendszert hibáztatják — megfélemlítve e hibák fejlődéslelektani motívumairól (pl. mozgásvágy, testi erő fitogtatásának vágya, feltűnésvágy, utánnzás stb.) és neveléslelektani összefüggéseiről. A fegyelmezett-ség és a szocialista humanizmus összefüggéseire újabban szerencsésen mutatott rá GMURMAN műve. („Fegyelem az iskolában.” Budapest, 1963. Tankönyvkiadó, 89—96. o.)

- [11] A neveléstörténet e röviden vázolt tudományos, világnézetformáló és művelő jelentőségéből következik, hogy nélkülözhetetlen alkotórésze volt a múltban és napjainkban is a pedagógusképzésnek. Ezért a marxista dialektika érvényesítésének, a pedagógusok világnézeti nevelésének követelményéből fakad, hogy a neveléstörténet külön tárgyként, megfelelő keretek biztosításával szerepeljen a szocialista nevelőképzésben. Sem tudományosan, sem a világnézetformálás szempontjából nem helyeselhetők tehát az olyan tervek, amelyek a neveléstörténetet likvidálva, azt be akarták volna olvasztani az általános pedagógiába. Rendkívül meggyőző érvelései mutatja ki az ilyen „szintétikus pedagógia” álláspontjának tarthatatlanságát A. V. OSZOSZKOV cikke a Szovjetszkája Pedagógika, 1963. évf. 4. számában. („A neveléstörténet-tanítás megjavítása a pedagógiai intézetekben.”)
- [12] Vö. Jóború Magda: „Az összehasonlító pedagógia módszerei és fő területei.” („Tanulmányok a neveléstudomány köréből.” Bp. 1960. MTA kiad. 155—185. o.) A szerző áttekinthető tagolással ismerteti az „összehasonlító pedagógia” korszerű értelmezéseit, a világnézeti-politikai álláspont érvénycsúlsát az összehasonlító eljárás során, valamint néhány kutatómódszertani kérdést. Az összehasonlító pedagógia fő területeiként a következőket említi: az állam szerepe a köznevelésben, — az iskolarendszer, — a művelődési anyag. (E fő, adatszerűen könnyen megragadható és az érdeklődés középpontjában álló területek mellett természetesen nem rekeszthető ki az összehasonlító pedagógia köréből a *jelenkori pedagógiai törekvések, pedagógiai rendszerek szinkronisztikus, átfogó és sokoldalú egybevetése, kritikai elemzése sem.*)

ÜBER EINIGE SYSTEMATISCHE UND FORSCHUNGSMETHODISCHE PROBLEME DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Dr. JÁNOS BERENCZ

Dem Titel gemäss zerfällt unser Artikel in zwei Teile:

Im ersten, systematischen Teil befasst sich der Verfasser mit der theoretischen und praktischen Einteilung der Pädagogik. Er krisisiert die übliche trichotomische Einteilung der Pädagogik — Einleitung in die Pädagogik, Didaktik, Erziehungslehre — und skizziert eine andere, dichotomische Einteilung: Einführung in die Pädagogik und Allgemeine Pädagogik (Didaktik u. Erziehungslehre).

Demnach enthält die „Einführung in die Pädagogik” folgende Struktur:

1. Definition der pädagogischen Tätigkeit,
2. Das Problem der Erziehbarkeit,
3. Die Faktoren der pädagogischen Tätigkeit,
4. Ziele und Aufgaben der sozialistischen Pädagogik,
5. Die Grundprinzipien der soz. Pädagogik,

6. Die allgemeinen Merkmale des pädagogischen Prozesses,
7. Das praktische und theoretische pädagogische Denken und Handeln. Pädagogische Mittel, Methoden im Allgemeinen. Die päd. Wissenschaft.

Der zweite Teil — „Allgemeine Unterrichts- u. Erziehungslehre“ genannt, enthält die 5 grossen Gebiete der sozialistischen Erziehung: die körperliche, sittliche und ästhetische Erziehung.

Der genannte zweite Teil wird auch detaillierter, mikro-systematisch dargestellt, hauptsächlich die Aufgaben der moralischen Erziehung — zum Beispiel die Erziehung zur Arbeit und zum sozialistischem Humanismus.

Demnach wird die Geschichte der Erziehung, und auch die Schulverwaltungslehre von systematischer Seite her — betrachtet. In diesem Zusammenhang wird die sogenannte „Komparativistische Pädagogik“ auch erwähnt.

*
**

Im zweiten Hauptteil werden folgende Probleme der pädagogischen forschungsmethodik berührt:

a) Die erste forschungsmethodische Hauptfrage lautet: was ist der Zusammenhang zwischen Kybernetik und Pädagogik?

b) Die zweite Hauptfrage sucht Antwort auf Folgendes: wie könnte man die Automatisierung des pädagogischen Prozesses, überhaupt die Kybernetik in den Versuchsschulen ausprobieren?

Der Verfasser sieht eine ungeheure Möglichkeit in der Automatisierung des pädagogischen Prozesses, jedoch wird es gewarnt, die Anschauung, Modellierung, Formulierungen und Methoden der Informationstheorie, der mathematischen Logik und der Kybernetik im Allgemeinen auf pädagogischem Gebiet schematisch und kritiklos zu übertragen. Dies wäre eine völlig metaphysische, schematisierende Haltung, die im hohem Masse der dialektischen Forschungs- und Anschauungsmethode der sozialistischen Pädagogik entgegenpricht.