

Kritika-Figyelő

Két rendszerező pedagógiai mű egy kötetben

Két jelentős pedagógiai művet adott közre a Telosz Könyvkiadó egy kötetben: *Bábosik Istvánnak* „A nevelés elmélete és gyakorlata” és *Mezei Gyulának* „A közoktatás és köznevelés rendszertana” című írását.

Mezei Gyula a kötet második bevezetésében azt állítja, hogy *Bábosik István* a XX. század neveléseméleti felismeréseinek összegzéséből „egy korszerű általános neveléseméletet” kívánt az olvasó kezébe adni annak érdekében, hogy „segítséget nyújtson a gyakorlati nevelőmunkához”. (165. o.) *Mezei Gyula* a maga részéről ennek elsődleges terepét, a közoktatás rendszerét kívánta bemutatni. Ebben egyik indokát láthatjuk a két mű egybefoglalásának, mégha a továbbiakban alig találjuk is nyomát a szerves kapcsolódásoknak. Vitathatatlan viszont a funkcionális indok: e könyvet előreláthatólag pedagógusjelöltek tankönyvként, pedagógusok kézikönyvként fogják használni, és ebből a szempontból nagyon erős a rokonság *Bábosik* és *Mezei* törekvései, teljesítménye között. Mindkettőben szembetűnő a *rendszerépítés* szándéka, ami az általános fejezetekben szoros belső koherenciát is eredményez, a szerkesztés módja itt csaknem „geometriai”. A közoktatással foglalkozó részt a szerző nagy oktatási rutinról tanúskodó *diktikai logikája* fogja rendszerbe. Mindketten rendelkeznek a bonyolult kérdésekről való egyszerű beszéd és határozott lényegkiemelés erényével. Így tudnak megküzdeni sajátos nehézségeikkel: *Bábosik* a tárgyalási szint elvont általánosságával, *Mezei* az ak-

tuális helyzet diffúz jellegével, sokszínűségével és bizonytalanságaival.

Bábosik István – az ő esetében magától értetődően – saját neveléseméleti koncepcióját veszi alapul. Hosszabb ideje ezt fejleszti, bővíti, gazdagítja, finomítja, írja újra, és ezt oktatja a leendő és működő pedagógusoknak. Központjában az a megtámadhatatlan gondolat áll, hogy a nevelésnek „konstruktív életvitelre” kell felkészítenie közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitások megszervezése révén. Az aktivitásfajták, valamint szabályozásuk meghatározott fejlődési rendben követik egymást (a tárgyi-környezeti szabályozás alatt álló impulzív aktivitástól több jól leírható fázison át az *autonóm szabályozású* konstruktív életvezetésig).

Ezt az alapgondolatot a szerző korábban is többoldalúan alapozta meg, és módszertani irányba is konkretizálta, legújabb művében pedig saját elméletét sikeresen beilleszti a korábbi és jelenkori nevelésfelfogások sorába, s nem kevesebbre vállalkozik, mint hogy a különböző nevelésértelmezések „egyoldalúságainak kiküszöbölése s eredményesnek bizonyult megoldásmódjaik szintézise útján” felvázoljon „egy viszonylag optimális neveléseméleti és gyakorlati nevelési modellt”. (36. o.) Nemcsak a szerző tudományos ambíciói, hanem a pedagógusok és a nevelői hivatásra készülők többségének igényei is megkívánják, hogy a nevelésemélet (megfogyatkozott számú) művelői között akadjon, aki *optimális* modell kidolgozására vállalkozik, döntő fontossá-

gúnak mégis a *viszonylagosság* hangsúlyozását tartom. Ennek három elemére mutat rá a szerző: a) „sokféle nevelés-felfogás létezik”, „melyeket egyaránt legitimnek fogadhatunk el”, b) „a nevelésértelmezések történelmileg is változóak”, c) „ki-ki egyéni vagy saját intézménye neveléseméleti koncepcióját és gyakorlatát sajátos körülményeihez igazodva” alakíthatja ki vagy fejlesztheti tovább „optimális szinten”. (23. o.) Vagyis *Bábosik István* nem gondolja, hogy amit megirt, az az Egyedül Helyes és Végleges Nevelésemélet lenne (miképp ezt a közelmúltban is többen vélték, akik ilyen szintetizáló feladatra vállalkoztak), de ez nem akadályozta meg abban, hogy az egyes irányzatokról kialakított határozott kritikai álláspontját kifejtse.

Abban is szemléletének sajátos jegyei fejeződnek ki, ahogyan századunk „alapvető nevelési modelljeit” osztályozza és lexikális tömörséggel bemutatja. Három oszto szempontot alkalmaz: a nevelési érték közvetítés érvényesülését (normatív és értékrelativista modellek), a nevelési folyamat szabályozottségének mértékét (irányított és szabad nevelési modellek), a nevelési hatásszervezés uralkodó módját (intellektualista és naturalisztikus modellek). Ezek megtestesüléseiként jelennek meg a műben a XX. században legelterjedtebb „alkalmazott neveléstanok”: a neotomizmus (normatív irányított és intellektualista), az instrumentalizmus (értékrelativista, irányított és naturalisztikus), a funkcionális nevelés (claparédi, az önkibontakoztatás *Kelly*, *Rogers* és *Maslow* névéhez köthető irányzata (értékrelativista, szabad és naturalisztikus), valamint „a társadalmi partnerviszonyra nevelés koncepciója” (normatív, irányított, naturalisztikus). A dolgok ilyenén szép elrendeződése azt a gyanút keltheti, hogy spekulatív módon előregyártott zsákokba gyömöszölték be a nevelés felfogás-

módjai, holott a kiválasztott kritériumok egészen jól ráillenek tárgyukra.

Valamelyest azért is részleteztem ezt a felosztást, mert pontosan illusztrálja *Bábosik István*nak azt a szellemi bátorságot és elszánt következetességet megkövetelő törekvését, hogy néhány vonással felvázolja azt, amit mondanivalója szempontjából a leglényegesebbnek tart. Ennek ugyan ára némi szín- és árnyalatvesztés, eredménye viszont egy könnyen áttekinthető, világos, ennélfogva – gondoljunk csak a vizsgájukra készülő tanárjelöltekre! – jól jegyezhető és „megtanulható” szöveg. (Beleértve ebbe a sajátos „Bábosik-grafikát” is: az ábrák egyszerű és egységes rendszerét.)

Az eddigiekből úgy tűnhet, hogy a szintézis mint kutatási eljárás pusztán a kiválasztott elméletek eszenciájának kivonása, „előnyös” alkotóelemeinek kiválasztása és egybefoglalása. Ha így lenne, sem *Mezei Gyulának*, sem magának a szerzőnek nem lenne igaza abban, hogy itt szintézissel van dolgunk. Valójában a nem mechanikus szintézis jóval bonyolultabban megy végbe. Mikközben az új teória megalkotója a rendelkezésére álló elméleteket felhasználja, állandóan rajta tartja szemét tudománya objektumán, saját tapasztalatai és meggondolásai folyton belejártsanak a kiválasztás és összegző elrendezés folyamatába. *Bábosik* hangoztatja is, hogy tárgyhöz *kritikai attitűddel* közelít, és meghatározott tájékozódási pontokhoz viszonyítja más szerzők megalapításait.

Hasonlóképpen kezeli a pedagógia határtudományaiban született nevelési vonatkozású kérdésfeltevéseket és válaszokat. Anélkül, hogy ezt külön kifejtené, nagy gondot fordít a neveléstudomány „homogén közegének” biztosítására, ami nem tartja vissza a szociológia, szociálpszichológia, kommunikáció-elmélet és más társtudományok bizonyos eredményeinek alkalmazásától.

Kitüntetett orientációs területeit azonban a *személyiséglélektan-fejlődéslelektan* és az *etika* bizonyos tartományai-ban találjuk. Ezek metszéspontjában helyezkedik el egész felfogásának egyik kulcsfogalma: a *jellem*. Vagyis az a szilárd és szilárdító személyiségbeli képzettség, amely mindenekelőtt a *közösségfejlesztő aktivitás szükségleti rétegevel* azonosítható, s amelyet szokások, meggyőződések, példaképek-eszményképek, interiorizált magatartási-tevékenységi minták alkotnak.

Érintettem ezzel a *kategorizálásnak* azt a szinte elkerülhetetlen problémáját, hogy amennyiben teljesen *egyszerű* besorolásokkal él valamely elméleti rendszer, a merevség veszélyével kell szembenéznie, ha pedig túlon túl *puha* felosztásokat alkalmaz vagy kivételeket tesz, értelmét vesztheti maga a rendszerezés. Szerzőnk általában nem riad vissza a finomító megszorításoktól (például arra is rámutat, hogy amit a közösségfejlesztő aktivitás szükségletének rétegződéséről megállapított, az részben érvényes az önfejlesztő aktivitás szükségleteire is), de rendszerezését egyes pontokon mégis vitathatónak kell tartanom. Ilyen például a közösségfejlesztő és az önfejlesztő magatartásformáknak, valamint a fejlesztésükre irányuló nevelési feladatoknak a túl éles elválasztása.

A közösségfejlesztő magatartásformák közé tartozik a szellemi, fizikai és közéleti munka, a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelme, óvása, a segítőkészség vagy karitativitás és a fegyelmezett magatartás. Mindennek kibontakoztatása az *erkölcsi nevelés* feladatkörébe tartozik. Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák pedig a következők: intellektuális-művelődési tevékenység, esztétikai élmény befogadására és alkotásra irányuló tevékenység, valamint az egészséges életmód normáit követő magatartás. Íme: az *értelmi, az esztétikai* és a

testi nevelés feladatai. Ezek egységének hangsúlyozása sem oldja fel az abból származó nehézséget, hogy a munkavégzés – korunkban egyre inkább – *elválaszthatatlanul* egybefonódik az intellektuális-művelődési tevékenységgel, az etikum és az esztétikum *megbonthatatlan* kapcsolatban áll egymással és tovább is sorolhatnám. A pedagógiai tankönyvek egy részének hagyományából merített felosztása bizonyos fókig saját kiinduló tételével állítja szembe Bábosikot. A *konstruktív életvezetés* éppen a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartások, tevékenységek egymásbefonódásából jöhet létre. Egy *másfajta* hagyomány – lemondva a logikailag-diktáilkailag talán célszerű feladatbesorolásokról – a nevelésnek ezt az *egészében* való megragadását képviseli. Kiss Árpád egykor azt remélte, hogy a nevelés jelentősen közreműködhet az egyént és a közösséget folytonosan szembeállító ellentét felszámolásában. „A művelt közösségi emberben – írta – egybeszerveződnek és kiegyenlítődnek a jól megértett hivatási és társadalmi munkában, valamint az ezekkel összehangolt szabad tevékenységekben mind az egyének az a törekvése, hogy megvalósítsa azt, ami benne rejlik, mind azok a kötelességek, melyek abból a tényből erednek, hogy társadalmi lény.” (Kiss Árpád: *Műveltség és iskola*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1969. 228. o.)

Bárhogyan vélekedünk is azonban az egyén és a közösség (*melyik és milyen közösség?*) viszonyának pedagógiai alakíthatóságáról, abban aligha kételkedhetünk, hogy „a tevékenység szabályozása a nevelési folyamat elengedhetetlen kritériuma”, melyben „*erőstítjük a konstruktív, vagyis a közösségfejlesztő és önfejlesztő akciók, elemek gyakorlását, dominanciáját, s szelektáljuk, kiiktatjuk, visszafejlesztjük az egoiztikus, illetve aszociális, destruktív elemeket, akciókat, törekvéseket*”. (49. o.) Mármost a tevékenységsszervezésnek és tá-

gabban a nevelési folyamatnak a leírásában és éppúgy a nevelés hatásrendszerének és módszereinek ábrázolásában ugyanazzal a korrekt algoritmikus logikával találkozunk, mint a megalapozó fejezetekben. Csakhogy – véleményem szerint – a pedáns rendszerezés e téren egyáltalán nem okozhat gondot, hiszen a csoportosítások, hozzá- (mellé- és alá-) rendelések merőben eszközjellegűek: egy tevékenységvezérlés komplex folyamatát elemzik és magyarázzák, a *pedagógiaoktatás instrumentumai*.

E részek bővelkednek a nevelési gyakorlatot immár kevésbé áttételesen orientáló megfontolásokban. Különösen fontosnak tartom, amit – saját régebbi vizsgálódásainak eredményeit is újrafogalmazva – a közvetlen és a közvetett nevelő hatások mechanizmusáról és egymáshoz való viszonyáról fejt ki a szerző:

Szót kell végül ejtenem arról, mennyiben kapcsolódik vagy nem kapcsolódik *Bábosik István* rendszerező tanulmánya (tankönyve? kézikönyve?) napjaink aktualitásaihoz. Az eddig leírtakból talán kitetszett, hogy a szerző fejtegetései nagymértékben „*korszak felettiek*”. És – ha paradoxonként hat is – éppen ezáltal „*korszzerűek*”. Az utóbbi évek – és évtizedek – nevelélméleti irodalma bővelkedett napi aktualitású, nemegyszer konjunkturális és csupán deklaratív állásfoglalásokban. Ez a mű másfajta. Ki lehetett volna adni sokkal előbb is (ha meglettet volna szakmai érdeklődésének előfeltételei), és valószínűleg ki lehet adni (és érdemes is) sok év múlva (hacsak a neveléstudomány nem szolgál időközben forradalmian új eredményekkel).

*

Mezei Gyula munkája sokkal inkább a mához kötött. És jobban őrzi eredete nyomait. Mint az *utószó*ból megtudható, első formájában (melynek szer-

zőtársai voltak *Szebenyi Péter* és *Vargáné Fónagy Erzsébet* is) tankönyvként szolgált a Műszaki Egyetemen folyó közoktatási vezető-szakosító tanfolyamon. Ennek megfelelően inkább *praktikum*, mint elméleti mű. De a gyakorlati tudnivalókban *Mezei Gyula* nem kevés általános érvényű megállapítást szőtt. Tartalmaz némi iskolaszociológiát, viszonylag sok iskolajogot, közoktatás-szervezettant, egy-egy témában történeti és összehasonlító adatokat, és eközben – beillesztve vagy külön szövegegységben – szól a közoktatás-irányítás, iskolavezetés és nevelői munka szorosabb értelemben vett pedagógiai kérdéseiről is. Hogy miért éppen így alakult a tematika és a tárgyalásmenet, azt csak a továbbképző program egészének ismeretében lehetne megítélni. Mindenesetre: *Mezei Gyulának* sikerült viszonylagos egységbe rendezni e szétágazó témaegyüttest. Mégpedig nem pusztán az anyag célratoró szerkesztésével, hanem a szemlélet egybetartó erejével. Jellemző erre a szemléletre az iskolarendszer és az egyes iskolák *szolgáltató, igénykielégítő funkcióinak* következetes szem előtt tartása.

Mezei megkülönbözteti az iskola állandó és változó funkcióit, s az előbbi csoportba tartozónak tekinti a *műveltségterjesztést* és az *erkölcsi értékek átszármasztását*. A tartalmak persze mindkét vonatkozásban ugyancsak változóak. Arra is rámutat a szerző, hogy a műveltség és az erkölcsi értékrend *átszármasztása* magába foglalja a *továbbfejlesztés és megújítás* mozzanatait is. Problematikus marad azonban, hogy miért kizárólag *erkölcsi értékekről* esik itt szó. Az az értékvilág, melyet minden idők minden iskolája valamilyen módon képvisel (a pluralizmus jegyében működő – nemcsak „alternatív” – iskolák is), sokfajta értéket foglal magában, és az már meghatározott *korszakok és irányzatok* jellemzője, hogy egyik vagy másik értéktartományba beolvasztják-e a töb-

bit, felállítanak-e valamilyen értékhierarchiát, milyen jelentőséget tulajdonítanak az egyes értéktípusoknak. A szerző mindössze azzal marad adós, hogy jelezze: az iskolai nevelésben képviselt számos értéktípus közül miért csak a morális értékek „átszármaztatását” sorolja „minden időszak” nevelési feladatai közé.

Megérződik a művön az eredeti továbbképzési funkció, ami csak javára válik akkor, amikor szélesebb pedagógus olvasóközönséghez kíván szólni. Mindamellet korántsem egyszerűsödik valamiféle másodlagos „végrehajtási utasítással”; s hogy ne váljon azzá, azt főleg a közbeiktatott történeti és összehasonlító fejezetek segítik elő, például az „Áttekintés az EKG-országok iskola-rendszeréről”. Különleges informatív értéke van az ilyen friss – és a fejlődési tendenciákra is kiterjeszkedő – tömör

összefoglalásoknak. Egyszersmind – mint a sűrű változások korában a pillanatnyi helyzetet ábrázoló minden adatközlés – magában hordozza a gyors elavulás veszélyét.

Ezért is meggondolandó, célszerű volt-e egy olyan művet, mely az intézményi és helyi változásoknak kevésbé van kitéve – *Bábosik* könyve kétségtelenül ilyen –, egy aktualitásokkal szűkegképpen teletűzdelt munkával együtt kiadni. Semmiképp sem forrhatnak össze – miként a cím ígéri – egységes „neveléstanná”. *Külön-külön* azonban mindkét könyv feltétlen értéke az összegezekben oly szegény hazai neveléstudományi szakirodalomnak. Meggyőződésem, hogy minden pedagógus és pedagógusjelölt – s talán nem csak ők – örömmel veszi, mert haszonnal forgathatja ezt a színvonalas kiadványt.

(*Bábosik István-Mezsei Gyula: Neveléstan. Telosz Kiadó, Bp. 1994. 273 old. 800 Ft+ÁFA*)

Zrinszky László

Gondolatok a pedagógusszakma professzionizálódásáról egy kitűnő könyv ürügyén

1994 végén jelent meg az Országos Közoktatási Intézet izléses kiadásában Nagy Mária Tanári szakma és professzionizálódás című könyve, amely eredetileg a szerző kandidátusi értekezése volt.¹ A disszertációból s így a könyvből is kitűnik, hogy Nagy Mária az oktatáspolitikai ihletettségű, annak eszköztárával dolgozó kutatói gárda egyik legmarkánsabb és legeredményesebb tagja. Ahogyan korábbi munkáit, ezt a művét is a koherens, fegyvelmezett gondolkodás, az ebből eredő vi-

lágos fogalmazás és a tárgyalt téma aktualitása jellemzi.

A politológiai kutatási irány nem egy képviselője már korábban kandidátusi fokozatot nyert, s ezzel a szakma az általuk alkalmazott módszertani apparátust legitímálta, magát az irányzatot mint a korábbi megközelítéseket frissítő, kiegészítő szemléletmódot befogadta. Ennek ellenére kétségtelen, hogy az ilyen jellegű munkák (s most nem elsősorban kandidátusi értekezésekre gondolok), újra és újra kutatás-

¹ A kötetet Pöcze Gábor ismertette 1994. évi 5. számunkban.