

Jövőkép, cselekvésrend, iskola

A társadalomtani és emberbölcséleti szempontokat érvényesítő összehasonlító művelődéstörténet a népek és társadalmi rendszerek művelődési törekvéseiből ki-szűrheti azt a törzsfogalmi hálót, amely a nagy váltások korát élő mai ember új arcú eszményrendjének tudományos-humanista erővonalait fogja egybe. Tegyük hozzá: mint olyan életmodell-elemet, mely a tudományos-műszaki forradalom kihívásaival szemben minden nép számára megfelelő alternatívának mutatkozik. A világ-szerte egymást követő, a társadalmi gyakorlat szükségletei talaján kidolgozott jövő-képek, előrejelzések, tanügyi kódexek és reformok zömmel a népek ide vezető útját sejtetik.

Társadalomtervezés, társadalmi eszmény, nevelési célrendszer

Mindenfajta társadalmi tervezés társadalmi eszményt feltételez; olyan csoport-tudati képletet, amely tagjai cselekvésrendjében szükséges és kívánatos célképzet-ként működik, s a legtökéletesebb társadalmi rendre, a társadalom egészének fejlődési távlatára — vagy annak alrendszeire: a társadalmi-gazdasági, politikai, erkölcsi, vallási, esztétikai stb. tevékenységre — vonatkozik. A kifejezésnek nem sok köze van az idealista értelemben használt eszmény fogalmához. Ugyanis létrejötté csakúgy, mint mozgása, társadalomontológiai indokoltságú.¹

Azt már a régebbi neveléstudomány is sejtette, hogy az egyén eszményrendje végső fokon környezeti és öröklési tényezők függvényeként alakul, s azt is, hogy a hátrányos helyzet csökkent értékű életmodell-formálódást eredményezhet.² Nap-jaink tudományos-műszaki és társadalmi forradalmainak körülményei között a ne-velői gyakorlatban érvényesülő előrelátás esélye, igénye és fontossága a személyi-ség megépülését, az eszményrend és életmodell gyakorlati megvalósulását illetően nagymértékben fokozódott. És nemcsak a tudományos információk rendszerszem-léletű problémakezeléssel hatékonyított felhasználása okán, de főként mert a társa-dalmi gyakorlat kihívására a nagytársadalmi (állami, államközi, társadalmi rendsze-rek közötti, planetáris, globális) méretekre szerkesztett tervek, előrejelzések és jövő-képek legbizonytalanabb rendszeremének — az értékrendileg kötött társadalmi szintű célhoz, eszményhez és világképhez viszonyítva — éppen az embereszmény és életmodell személyiségszintű kialakulása és gyakorlati érvényesítése bizonyul. Innen ered politikai síkon az ideológiai vezérlésű társadalmi, gazdasági tervezés mellett a művelődési, illetve tanügyi tervezésre történő összpontosítás, a művelődés-tervezésen belül pedig a pedagógiai vezetéstan, cél-, eszköz- és intézményrendszer kiemelt fontossága, nemkülönben a tanulás és munka, képesség és magatartás, ér-telmesség és meggyőződés stb. személyiségtényezők alapoktatásként történő, sok szempontú megközelítése. Az emberanyaggazdálkodás tervezhetőségének nagyfokú bizonytalansága nem érinti a képzés, ezen túlmenően pedig az egyéni eszmény-, illetve életmodell-nevelés rendszerdinamikai szerepértékét. Ezt ugyanis azok társa-dalomontológiai szerepköre határozza meg. S ilyen vonatkozásban nem zárható ki annak a megállapításnak az érvénye, mely szerint a sokoldalú tervrendszeren belül a különböző (gazdasági, egészségügyi, katonai, tanügyi stb.) tervek egymáshoz való viszonyításában átértékelődéssel állunk szemben. Egyre több előrejelzés értelmében ugyanis a gazdasági tervelem tekintetében a szerepsúly a képzés javára billen. E felfogás irányába mutatnak eitolódást a világmodellek sorában a legutóbbi változatok (A. Herrera, A. Pecei, J. W. Botkin), melyek deontikus jellegükben tér-nek el elődeiktől (D. H. Meadows, Mesarović-Pestel, H. Kahn, J. Tinbergen, W. Leon-tieff stb.), s az emberi lét optimálisan kielégíthető szükségleteire szabott planetáris normatív életmodellét kínálva, a képzést, nevelést és művelést történelem- és társa-dalomalakító tényezőként fogják fel. Más szavakkal: míg eddigi értékrendünkben

szükségképpen a gazdasági fejlődéstől függött a képzés fejlesztése, a jövőben a gazdaság további fejlődésére nézve a képzés vált elsőrendű kulcskérdéssé.³

A magunk részéről hozzátehetjük: a kulcskérdés kulcskérdésévé. A kihívó világhelyzet ugyanis nemcsak tudományos-műszaki, de társadalompolitikai jellegű kihívásként is hat. S erre megfelelő választ csak azok a társadalmak (államok, nemzetek, népek, nyelvközösségek) adhatnak, amelyek spontán és intézményesített oktató-nevelő-művelődési tevékenységükben a termelési objektumok mellett egyén és társadalom vonatkozásában a minőségi élet gyakorlatában kiteljesíthető, a forradalmi társadalompolitika és tudományos antropológia vívmányaihoz méltó célrendszer keretében minőségi életmodelleket dolgoznak ki.

Az életmodell nagytársadalmi (rendszerdinamikai) viselkedése

Az életmodell sokfajta és eltérő szintű (spontán és intézményes) pedagógiai közlésváltási alakzat terében és végső fokon nagytársadalmi változók függvényeként alakul. Alapvető a nagytársadalmi szerkezet, amelynek talaján alrendszerként munkamegosztás, foglalkozás, illetve tevékenység- és intézményrendszer jön létre. Mindezek gyakorlata a társadalomontológiai folytonosság előfeltételeként állandósult tanulási, nevelődési (művelődési) tevékenységrendet érvényesít, nemzedéki és nemzedékközi szinten a természetet, társadalmat, nyelvet, munkaeszközt, -tárgyat és -erőt használni, alakítani, kezelni vagy újraalkotni tudó képességet, készséget, magatartást és személyiségváltozatot működtet, emberi fejlődésünk kezdetein az ösztönösség, spontaneitás és alkalmyszerűség fokán, később kiegészítve ezt az intézményesített alakzatok sajátos történelmi formáival.

A mindennapi-spontán köznap és intézményes nevelés az uralkodó alapstruktúra társadalmi gyakorlata által igényelt munkaerőt életmodellként, mintegy előre mintázza meg a társadalmilag és történelmileg behatárolt rendszer, népcsoport, nemzet vagy nemzetiség foglalkozás-, státus-, szerep- és érdekszervezetisége látványában. Társadalmi egyensúly esetén megfelelő viszony áll fenn a rendszer műszaki-gazdasági, illetve hatalmi-ideológiai gyakorlatában megfogalmazódó személyiségmodell-kereslet és az alrendszerként működő nevelői tevékenység eredményezte modellkínálat között. Azonban az ember élettani-lelki képességanyagának nagyméretű különbözősége, no meg a társadalom műszaki alapjának változékonysága és egyre gyorsuló fejlődése szintén állandósítja a nevelési-oktatási tartalom-, eszköz- és célrendszerek, illetve intézményrendszerek viszonylagos lemaradását. Ennek ellenére: a felettes rendszer folytonossága előfeltételeként a nevelői tevékenység tanítási-tanulási vonalon a múlt és a jelen értékeiből jövőt építő munkájával képességformáló és -erősítő gyakorlatként törekszik előmintázni a nagytársadalmi alapszerkezet emberanyag-szükségletét. Az ösztársadalmi gyakorlat pedig a nevelői munka életmodell-termelő teljesítményeit visszajelzés útján tartja nyilván, fogadja, javítja ki vagy utasítja el. Ez a folyamat a társadalmi lét alakzataiban (egyén, csoport; üzem, intézmény, testület; család, osztály, nemzet, nyelvközösség stb.) érvényesülő önszabályozás funkcionális rendszerében megy végbe, mint olyan mechanizmusban, amely e struktúrák létét, önmegvalósulását, önmegtartását vagy önmeghaladását az állandó változás (megváltoztatás) tartományaiban működteti.

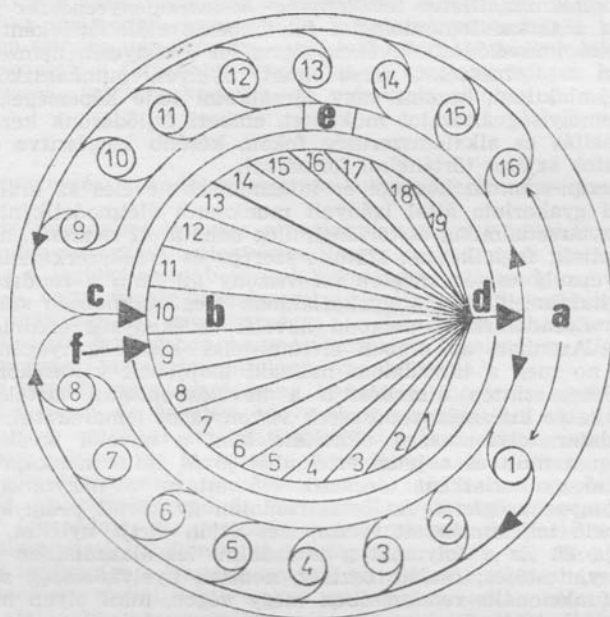
A túloldali vázlatból az életmodell rendszerdinamikai viselkedése olvasható ki. Kitűnik egyrészt, hogy az életmodell közvetlen forrásvidéke az iskola és a nevelői tevékenység sok más alakulata, s hogy ezek az alakulatok végső fokon a nagytársadalom alapstruktúrájának függvényei. Másrészt, hogy az egyénekben ható életmodell rendszerdinamikai szerepkörénél fogva nagytársadalmi vonatkozásokat is hordoz. Ugyanis szilárd, esetleg rendszerváltásra megérett vagy ezt megvalósított társadalmak számára soha nem lehet közömbös ez az életminőség-változatokat előmintázó személyiségképlet. Nem lehet közömbös egyéni életpályát, közösségi foglalkozásszerkezetiséget alakító hatása, személyközi, csoportszintű és csoportközi viselkedést szabályozó, nagy- és kistársadalmi rendszert építő, szilárdító vagy bontó ereje, történelmi változatainak társadalmi bázisa, változásának indítéka. S még kevésbé változatainak előfordulási aránya, távlati tervezhetősége vagy arculatának a korszerűség, a gyakorlati hatékonyság, a közösség érdek- és értékrend-kívánalmi szerint működő szabályozottsága.

Az életmodellét mint tudati alakzatként működő cselekvésszabályozó képletet állandó közlésváltás kapcsolja össze feltételező, differenciáló, de változó (társadalmi külső s egyéni belső) környezetével. Ilyen értelmű léthelyzetéből következik nyitottsága, módosulás nélküli megőrzésének lehetetlensége. A mindennapi gyakorlatba történő átvitele, tárgyiasulása is ezért esetleges. De egyaránt léthelyzetéből következik pozitív, illetve negatív értékirányultsága a pedagógiai szabályozás ré-

sein beáramló információk hatására. S innen esélye is az értesülések és értéktartalékok szervezett mozgósítására a haladó változás és változtatás mozgásvonalán.⁴

Jövőtudat, jövőtervezés, iskola

Az életmodelleket alakító, nevelő-oktató hatások csakúgy, mint a cselekvéseinket szabályozó életmodell, bizonyos felettes rendszerek (tanulók, nevelők, intézmények, irányító szervek, oktatási rendszer, osztársadalmi gyakorlat) jövőtudatának is függvényei. A jövőtudat és jövőtervezés nembeliségünk sajátos jegye. Cselekedeteit, munkáját, pályáját az ember előre megtervezheti, helyzet- és feladattudata hitellességi fokának arányában sikerrel végre is hajthatja. Kínálkozó magyarázata mindennek az, hogy emberi tevékenységrendünk munkaközpontú lévén, a munka pedig minden társadalmi gyakorlat, magatartás és történéis modellje⁵, munkánk magában hordozhatja a biztos holnap esélyét. Minthogy pedig a nevelői tevékenység



Az életmodell rendszerdinamikai viselkedésvázlata. — a = nagytársadalmi szerkezet és működés: 1 = munkaerő; 2 = munkaeszköz; 3 = munkatárgy; 4 = munkatevékenység; 5 = foglalkozások, státusok, szerepek; 6 = termelési viszony; 7 = társadalmi rétegződés; 8 = népesedés, mobilitás, proxemikai viszonyok; 9 = képesség, tudás, alkalmasság; 10 = információáramlás, közlésváltás; 11 = gazdasági, művelődési, politikai-ideológiai stb. tevékenységek, cél- és eszményrendszerek; 12 = üzemek, szervezetek, intézmények; 13 = egyéb tárgyasulások; 14 = hatalom; 15 = szabályozás; 16 = életminőség. — b = a társadalmi gyakorlat emberanyagát mintázó alrendszer: 1 = család; 2 = iskola; 3 = munkahely; 4 = közművelődés (sajtó, mozi, színház, könyvtár stb.); 5 = politikai szervezet; 6 = szakszervezet; 7 = hadsereg; 8 = egyház; 9 = spontán nevelési alkalmak; 10 = nyelvi nevelés; 11 = értelmi, 12 = érzelmi és akarati, 13 = erkölcsi, 14 = társadalomismereti, 15 = természetismereti, 16 = irodalmi-művészeti, 17 = szexuális, 18 = testi, 19 = műszaki-szakmai nevelés. — c = a felettes rendszer személyiségmodell-kereslete, életmodell-szükséglete (bemenet). — d = a nevelési-oktatási-művelődési alrendszer személyiségmodell-kínálata, életmodell-termelése (kimenet). — e = a nevelői-oktatói-művelődési munka bevalásának ellenőrzése és javítása a gyakorlatban hatalmi-irányítási-döntési viszonyok függvényében. — f = információ- és közlésváltási hálózat nyelvközösségi szinten (nyelvi stb. jel- és jelentésrendszer).

a múlt és a jelen adottságaira, de a jövőnek épít, munkaközpontú jövőtudat nélkül nem lehet sem egyéni, sem csoportszintű eredményes nevelés.

A napjaink nagy- és kistársadalmi dimenzióira kivetített nevelésszociológiai, -filozófiai és -kulturológiai kutatások arra utalnak, hogy minden más nevelési bázishoz viszonyítva az iskola társadalmi szerepe elmélyülni és kiszélesedni látszik ugyan, de a felgyorsult tudományos-műszaki haladás és a szocialista eszmék jegyében bontakozó szabadságmozgalmak légkörében korszakváltó perceit éli, és pillanatnyilag a társadalmi gyakorlat igényeihez, a haladó törekvések eszményeihez mérten nagyfokú fáziskésése van⁹. Ezt ellensúlyozandó és felszámolandó, a nemzeti, nemzetiségi pedagógiai és művelődési törekvések széles fronton a bírálatok és javaslatok, kísérletek, újítások és követelések, elméletek, tervek és előrejelzések tömegével válaszolnak a tudományos-műszaki forradalom teremtette új helyzet kihívásaira. Napirenden van minden élni akaró közösség életében a pedagógia társadalomontológiailag kiváltott új önmeghatározásának feladata, tartalom-, eszköz-, cél- és intézményrendszerének kérdése. Ilyen erőmezőben nem minden tekintetben érthetetlen a társadalom „iskolátlanítását” hangoztató, részint anarchista, részint utópista magatartás sem, és jócskán megalapozott az egyes iskolarendszerek módszertani, tananyagbeli és intézményi-szervezeti elavultságával vagy elidegenítő légkörével, zűrzavaros célrendszerével, merev módszereivel, időszertei jogfosztó gyakorlatával szemben elhangzó tiltakozás. Nemkülönböztetve a művelődési esélyegyenlőtlenségek és a hátrányos helyzetű csoportok sérelmeinek osztály- vagy nemzetiségelvi feltárása. Vagy az a törekvés, hogy az iskola szerkezete vízszintes és függőleges irányban nyitott legyen, működésében pedig alkotó módon tudjon tanítani korunk tudományos-műszaki és társadalmi-nemzeti forradalmainak eszményei szerint. A probléma világméretű súlyát az is jelzi, hogy alakulását nemzetközi intézményrendszer tartja számon (Centre pour la Recherche de l'Innovation dans l'Enseignement = CRIE = Oktatásügyi Újítások Kutatóközpontja, Párizs; International Association for the Evaluation of Educational Achievement = IEA = Tanulmányi Teljesítmények Nemzetközi Értékelő Egyesülete, Hamburg—Stockholm). Az emberhez méltó holnapi élet pedagógiájának egyetemes előkészítéséről van szó. Mindezt nevelésszociológiai felmérésekkel, összehasonlító iskola- és művelődésgazdaságtani, művelődésfilozófiai elemzésekkel, tapasztalatok és kísérleti eredmények kicserélésével, az újítómunka megtervezéséhez szükséges szakmai ajánlásokkal és anyagi segítség útján kívánják előmozdítani. A világszervezeti keretben végzett megközelítések azonban csak vázlatos jelzései azoknak a problémáknak, amelyek megoldásával az elméleti és gyakorlati pedagógia próbálkozik a szocialista és a tőkés, fejlett, fejlődő és elmaradt berendezkedésű államok, nemzetek-nemzetiségek oktatásában⁷.

Az újabb polgári (strukturálista-funkcionalista, etnometodológiai, rendszerszemléletű és fenomenológiai) elméletek a nevelés válságáról is beszélnek, de válságon csak az alrendszerként kezelt nevelői tevékenység működését zavarát értik, a zavart pedig a felettes rendszer érdekeihez történő hozzáigazítással vélik megszüntetni. Szocialista megközelítések esetében vezérlő szempontként a szociológiai egészéltelviség és a munkaközpontúság jegyében az osztálytársadalmi haladás vonalán sokoldalúan elkötelezett személységformálás elve érvényesül. Az alapvető társadalmi ellentmondások megszűnése nyomán és a mindinkább kiteljesedő esélyegyenlőség és társadalmi mobilitás folytán a köznapi és intézményes nevelőmunka nemcsak a munkaerőképzés és az alapszerkezet újratermelését, de annak a haladó változtatás vonalán mozgó, hatékony és alkotó továbbfejlesztési esélyét is jelenti. Azzal a megszorítással, hogy a jövőtudat különféle alakzatai (tudományos, köznapi, utópikus, tudományos-fantasztikus stb.) a kulturális környezettől függően a hitelességet és hatékonytápot kisebb-nagyobb mértékben lerontó tudatelemekkel (beidegződések, előítéletek, téveszmék, torzulások) is vegyülhetnek, a kialakított tervezés távlataiba beállított életmodellek és társadalmi eszmények pedig hordalékeszmék közegétől feketetten rejtett manipulációk hatására esetleg elvetélhetnek⁸.

Életmodell-termelésünk

Országunkban az egységes szocialista nevelési rendszer nemzeti-nemzetiségi változat formájában hat. Legfőbb szabályozó elve az oktató-nevelő tevékenységnek a termeléssel és tudományos kutatással történő egybekapcsolásában nyert megfogalmazást. Gyakorlati érvényesítése, a társadalmi praxis fejlődési ütemével összhangban, a szocialista eszményekhez képest észlelhető bizonyos fokú lemaradás fokozatos megszüntetését, az egész társadalom fejlődési ütemének gyorsítását célozza — az oktatói tevékenység makro- és mikrorendszerének feltárása, belső és külső ellentmondásainak tanulmányozása s az újítások kísérletezése által⁹.

Az oktatásgazdaságtani, iskola-, nevelés- és művelődésszociológiai megközelítések kétséget kizáróan bizonyítják, hogy a termelőerőként működő nevelési tevékenység, illetve pedagógia személyiségközpontú életmodell-teremtő gyakorlata minden nép számára alapvető jövőformáló tényező. Jövőformáló, mert holnap egyéni és közösségi önmegvalósítása és teljesítménydinamikája (emberanyagának képességgazdálkodása, szakismerete és általános műveltsége, érték- és magatartásrendje, foglalkozás-, státus- és szerepszerkezete) a nevelés-oktatás folyamataiban nyerhet szilárd vagy kevésbé szilárd tartópilléreket. Abban az értelemben hangsúlyozzuk ezt, hogy a holnap konkrét embere a mai spontán és intézményes nevelés közlésváltási erőterében életmodell-változatokban programozódik. Más szóval: a ma alakuló egyéni életmodell a holnapot hordozza információtömbjeiben maga és közössége számára; felettes rendszerek függvényében holnapok gyakorlatát, élni tudását, sikerét vagy kudarcát, hanyatlását vagy emelkedését jelenti. Legyen szó ugyanis a korszerű iskola és pedagógia érdekében végzett bármilyen elméleti vagy gyakorlati, állami és egyéb hozzáállásról — nevelésfilozófiáról, célrendszertanról, tantárgy- és tantervkérdésről, oktatástechnológiáról, neveléstanról vagy didaktikáról, módszer-ről, újító kísérletről, felmérésről, reformról vagy iskolaszervezetéről —, közvetlenül vagy közvetve a holnap ember személyiségváltozatát, illetve annak életmodelljét érinti. Mint olyan képletet, amely betáplált információtömbjeiben az egyén és közösség érdekvonalán magába sűrítetheti a társadalom alapszerkezetének gyakorlati elvárásait és azok különböző szintű valóra váltásának esélyeit.

Nyelvközösségi létfolytonosságunk rendszerdinamikai előfeltétele, hogy társadalmunkban helyzetérzékeny és feladatvállaló, önmegvalósító és önmegvalló, megtartó és alkotó életmodell-változatok működjenek a tudományos-műszaki forradalom és a kiteljesedő demokratizálódás, az információ- és népesedésrobbanás, a vízszintes és függőleges népességmozgás és városiasodás változó helyzetei, igényei, nyílt lehetőségei és rejtett csapdái által behatárolt térben és időben. Nemzetiségi társadalmunk számára elegendő legyen az életmodell minősége, annak alakulása, hatékonysága és jövő idejű arculata. Az, hogy személyiségi szinten az információkat milyen minőségű minta vezérlése alatt dolgozzák fel, miként szerveződnek jelentéskötegekké, tárgyiasulnak cselekedetekben, tevékenységekben, tettekben, alkotásokban, státusokban és szerepekben, foglalkozásokban és hivatásokban. Fontos kérdés továbbá: megfelelően nyitottak-e ezek a formák az emberi alapértékek tekintetében egy öntevékeny, önfenntartó-önmegtartó, alkotó és önmegvalló életvitel számára? Eleget tesznek-e a korszerűség és a hatékonyság, a helyzet- és feladatérzékeny képesség követelményeinek? Mintáikba betáplálódottak-e, és milyen mértékben, a munka és az emberi együttélés magatartásértékeinek alapjai: a dolgoosság, becsületesség és feyelmezettség, az önbecsülés és mások megbecsülése, az együttérzés, együttműködés, méltányosság és szervezethez való tartozás elvei? Utainak-e azonosultságra a nép, anyanyelv, szülőföld és otthon áthagyományozott pozitív értékeivel, s elkötelezettségre készítenek-e a haladó törekvésekkel, felelősségtudatra intézményeik, nemzedékük, népük, hazájuk, az emberiség sorskérdéseit iránt? Távlatilag ígérnek-e érzelmi-értelmi és akarati töltésükben egy munkaelvű és emberközpontú minőségi élethez méltó sajátosság szerkezetet s esélyt e sajátosságok tudati szinten történő megvallására, mások általi méltánylása elvárására, s ha kell, kikényszerítésére és megvédésére? Valószínűsítenek-e adott esetben minőségi életfelfogáshoz méltatlan sajátosság szerkezetet visszautasító „méltatlanságtudatot”? — Ezer és egy kérdés, amelyekre a választ egyéni síkon minden esetben a modell jellegét formáló minőségi tényezők mennyiségi jelenléte, közösségi vonatkozásban pedig a modell-változatok népességi eloszlása adja meg. Mint (ember)termelési eredményét annak a munkának, melyet az intézményes és spontán nevelő-oktató tevékenység a helyzetek kihívásaira adott válaszképpen megvalósíthat jövőformáló döntések tudományos (praxeológiai) megalapozásával. Minőségi élet távlatában a haladó változás és alkotó változtatás vonalán az önvizsgálódás és önszabályozottság, szabadság és kötelekvállalás, a népek közötti nyílt közlésváltás jegyében¹⁰.

Műveltség és szabályozás

A minőségi élet alakulása egyéni és közösségi szinten jelentős mértékben függ attól, hogy egyén és társadalom csupán a verbalitás alkalmi helyzeteiben, avagy a köznapok gyakorlatában azonosul-e a korszerű életmodellekkel. Az elmélet és gyakorlat szétválása az életmodell-dinamika terén egyén és közösség számára csak tragikus kimenetelű lehet. Az oktatási rendszerek fejlődésében az iskolai képzés összekapcsolása a kísérlettel és a termeléssel — a holnap távlatában — ezért bizonyulhat gyökeres pályakiigazításnak.

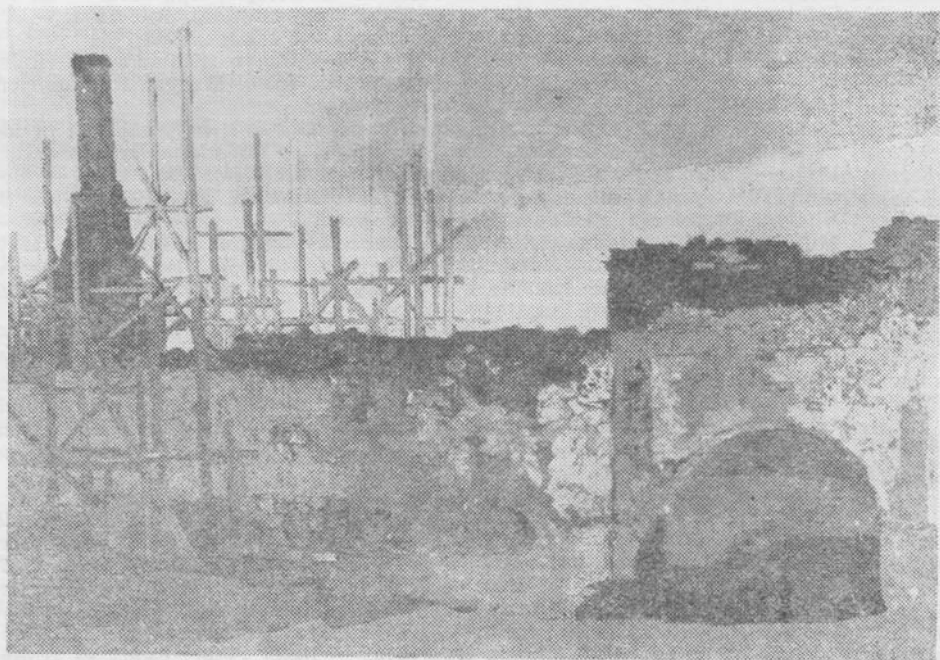
Az iskolai szintű modeltermelés tehát ígéretes. De nem problémamentes. Rendszerként értelmezve a társadalmi alakzatokat (család, népcsoport, nemzet, állam, társadalmi osztály, nyelvközösség stb.), művelődési szférájuk mint érdek- és értékrend kívánalmái szerint működő létani indokoltságú szabályozóberendezés fogható fel. S jöllehet a rendszerek magukértvalósága viszonylagos, másértvalóságuknak jól meghatározható tűrési határai vannak. E tűrési határok közeiben rendezettségi állapotuknak létani indokoltságú előfeltétele az önszabályozás, illetve önvezérlés. Mint olyan mechanizmus, mely ontikus és deontikus bekapcsoltságánál fogva szavatolhatja a rendszerbeli és rendszerközi egyensúly fennállását. Mindezek igazságát a neveléstörténet is messzemenően igazolni tudja. Az egyetemes emberi művelődés-, illetve neveléstörténet egyik legjelentősebb kérdésvonulatáról van szó. Arról a viszonyról, amely a történelem folyamán a népek s műveltségük tartalma, nyelvi formája, művelődésük célrendje, eszköztára, intézmény- és egész jelvilága között napjainkig fennállott. Mint olyan, a nép érdek- és törekvésrendjét szabályozó mechanizmus között, melynek intézményeit és eszközeit s jelentésrendjének objektívációit, illetve jelrendszerét hatalmi erők, a tűrési határokat át lépve torzították, idegenítették el, vagy sajátították ki. De ösztársadalmi politikai gyakorlatuk nyomására változott formában és más szinten mindig újratermelték. Hogy aztán századunk társadalompolitikai forradalmi nyomán újra önmagukra találjanak majd abban a szocialista műveltségmodellben, melynek önszabályozott intézményes elsa-játítása hatékony válasz lehet mindenfajta kihívásra. Azonban nem problémátlan a népek művelődéstörténetének ez a szakasza sem. Éppen ezért szívlelendő meg a nevelésszociológia és oktatásgazdaságtan idevágó előrejelzése, mely szerint egy nép korunk forradalmi kihívásaira csak annyiban tud önmegtartó választ adni, amennyiben létérdekeit kifejező korszerű anyanyelvű műveltséganyag alapján szervezett és működtetett iskolai és iskolán kívüli intézményhálózat életmodell-termelése erre alkalmassá teszi. Nem kétséges: mindenekelőtt iskoláinkról és pedagógusainkról, azok munkájáról: holnapi létünk tartópilléireiről van szó¹¹.

Demény Dezső

IRODALOM

1. Ágh Attila: *Tudományos-technikai forradalom és művelődés*. Bp., 1977. — E. Markarjan: *A marxista kultúraelmélet alapvonalai*. Bp., 1971. — Szélenyi Iván (szerk.): *Társadalmi tervezés és szociológia*. Bp., 1973. — L. N. Sztolovics: *A szép kategóriája és a társadalmi eszmény*. Bp., 1974. — T. Parsons: *The Structure of Social Action I—II*. New York, 1968.
2. A. Busemann (szerk.): *Handbuch der pädagogischen Milieukunde*. Halle, 1932. — Vértes O. József: *Milieu és gyermeki lélek*. Magyar Psychológiai Szemle, 1935. 1—6.
3. Jánosy Ferenc: *A gazdasági fejlődés trendvonala és a helyreállítási periódusok*. Bp., 1967. — Kovács Géza: *Jövőkutatás és társadalmi tervezés*. Bp., 1979. — Tóth Imre Zoltán: *Szervezés és vezetéselmélet*. Bp., 1976. — Berend T. Iván: *Öt előadás gazdaságról és oktatásról*. Bp., 1978. — B. S. Bloom: *Taxonomy of Educational Objectives I—II*. New York, 1964. — Mihály Ottó: *A pedagógiai célelmélet nevelésfilozófiai alapjai*. Bp., 1974. — A. O. Herrera etc.: *Catastrofă sau o nouă societate?* Buc., 1981. — A. Peccei: *110 pages pour l'avenir*. Paris, 1981. — J. W. Botkin etc.: *Orizontul fără limită al învățării*. Buc., 1981.
4. Kallós Miklós—Roth Endre: *A társadalmi rendszer*. Buk., 1978. — Lukács György: *A társadalmi lét ontológiájáról I*. Bp., 1976. — Nagy József: *Köznevelés és rendszerelmélet*. Veszprém, 1979. — Andor Csaba: *Jel, kultúra, kommunikáció*. Bp., 1980. — Kozma Tamás: *A nevelésszociológia alapjai*. Bp., 1977. — Gáspár László: *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Bp., 1977. — A. M. Moles: *Sociodynamique de la culture*. Paris, 1967.
5. Lukács György: *A munka*. In: *I. m.* II.
6. Kiss Árpád: *Műveltség és iskola*. Bp., 1969. — Marx György: *Gyorsuló idő*. Buk., 1972. — V. N. Turcsenko: *A tudományos-technikai forradalom és az oktatás forradalma*. Bp., 1975. — P. Apostol: *Viitorul*. Buc., 1977.
7. C. Birzea: *Reforme de învățămînt contemporane*. Buc., 1976. — Illés Lajosné: *Az európai szocialista országok közoktatási rendszerének továbbfejlesztési tendenciái*. Bp., 1977. — Mándi Péter: *Oktatás és gazdasági növekedés a fejlődő országokban*. Bp., 1975. — Inkei Péter: *Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében*. Bp., 1977. — CRIE: *Case Studies of Edu-*

- ational Innovation I—IV. Paris, 1973. — E. Faure etc.: *Tanuljunk meg élni*. Bp., 1972. — Bálint Mária etc.: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Bp., 1980. — Inkei Péter etc.: *Az ezredforduló iskolája*. Bp., 1980.
8. Ph. H. Coombs: *Az oktatás világválsága*. Bp., 1971 — Ágoston György: *A pedagógia alapelvei és a nevelési célrendszer*. Bp., 1976. — Frank Tibor—Hoppál Mihály: *Hiedelemrendszer és társadalmi tudat I—II*. Bp., 1980.
9. L. Vlășceanu (coord.): *Învățămînt, producție, cercetare*. Buc., 1981. — A. Cazacu (coord.): *Integrarea învățămîntului cu cercetarea și activitatea productivă*. Buc., 1975.
10. *Embereszmények a pedagógiában*. Bp., 1974. — *A kommunisták munkája és élete, a szocialista etika és méltányosság elveinek és szabályainak törvénykönyve*. Buk., 1974. — Horváth György: *Személyiség és öntevékenység*. Bp., 1978. — Losonczi Ágnes: *Az életmód az időben, a tárgyakban és az értékekben*. Bp., 1977. — Gáll Ernő: *A humanizmus viszontagságai*. Buk., 1972. — *Uő: Pandora visszatérése. A reményről és a méltóságról*. Buk., 1979. — Nagy József: *Pedagógiai célok és irányíthatóság*. In: Nagy József: *I. m.*
11. Rét Rózsa (szerk.): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Bp., 1980. — Földes Éva: *Népoktatási, népnevelő törekvések a korai antifeudális népi-forradalmi mozgalmakban*. Bp., 1964. — Pataki Ferenc: *A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései az imperializmus korában*. Bp., 1967. — Demény Dezső: *A nevelői munka és a társadalom I—II*. Népnevelés, 1946.; *Új Erdélyi Iskola*, 1947. — Mészáros István: *Az iskolaügy története ...* Bp., 1981. — Tarnócz Márton: *Erdély művelődése Bethlen Gábor és a két Rákóczi György korában*. Bp., 1978. — Jancsó Elemér: *Az erdélyi magyarság életsorsa nevelésügyének tükrében*. Bp., 1935. — Vita Zsigmond: *Tudománnyal és cselekedettel*. Buk., 1968. — Benkő Samu: *Haladás és megmaradás*. Bp., 1979. — G. E. Marica: *Studii de istoria și sociologia culturii române ardălene din secolul al XIX-lea I*. Cluj-Napoca, 1977. — M. Malița: *A gondolkodás új útjain*. Buk., 1981.



Nagy Pál: Restaurálás (Gyergyószárhegy)