

ZSOLNAI JÓZSEF

AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ
ÉS
KÉPESSÉGFEJLESZTŐ
PEDAGÓGIA

ÉKP Központ – Holnap Kkt. – Tárogató Kiadó

AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ PEDAGÓGIA

ZSOLNAI JÓZSEF

AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ
ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ
PEDAGÓGIA

*ÉKP Központ – Holnap Kkt. – Tárogató Kiadó
Budapest, 1995*

Lektorálta:
NAGY J. JÓZSEF
OROSZ SÁNDOR

Szerkesztette:
HEFFNER ANNA
KISS ÉVA

© Zsolnai József, 1995

ISBN 963 8491 59 0

Felelős kiadó a TÁROGATÓ BT.
1021 Budapest, Tárogató út 10. Tel/fax: 136-7675

Készült az ADUPRINT KFT-ben (51 574/95)
Felelős vezető Tóth Béláné ügyvezető igazgató

TARTALOM

ELŐSZÓ	9
BEVEZETÉS	11
KUTATÁSMÓDSZERTANI HÁTTÉR	13
A FILOZÓFIAI JELLEGŰ DISZCIPLÍNÁK SZEREPE AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTÉS ÉS A KÉPESSÉGFEJLESZTÉS MEGALAPOZÁSÁBAN	19
1. A társadalomontológiáról	19
2. A filozófiai antropológiáról	22
3. A kultúraelméletről	23
4. Az értékelméletről	26
5. A nyelvelméletről	27
AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ PEDAGÓGIA BELSŐ TAGOZÓDÁSA	31
I. ISKOLAPEDAGÓGIA	33
Napjaink iskolapolitikája és az érték-közvetítő és képességfejlesztő pedagógia ..	33
Az érték-közvetítő és képességfejlesztő iskola érték-választásait és célkitűzéseit meghatározó tényezők	35
1. Az objektivációs rendszerek pedagógiai elemzése	36
1.1. A mindennapi élet és elmélete	37
1.2. Játékkultúra és humor	39
1.3. Test- és egészségkultúra	43
1.4. Gazdaság és ökomómia	45
1.5. Technikai és technológiai kultúra	47
1.6. Környezet és környezetvédelem	50
1.7. Társadalom, politika és politikatudomány	52
1.8. Jog és jogtudomány	53
1.9. Erkölc és etika	54
1.10. Vallás, ateizmus és vallásszociológia	57
1.11. Művészet és esztétika	58
1.12. Tudomány és tudománytan	62
1.13. Információs és kommunikációs kultúra	69
1.14. Munka, munkamegosztás, munkatudomány	70
1.15. Népek és kultúrák	73
1.16. Történelmi kultúra és történettudomány	75
1.17. Magyarság és magyarságkutatások	76
1.18. Filozófia, világkép, világnézet	77
2. Normatív jellegű rendszerek elemzése	78
2.1. A mai magyar társadalom uralkodó műveltségfölfogása	79
2.1.1. Az iskolai művelődés- és műveltségpolitikák	79

2.1.2. Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia műveltségkepe	81
2.2. Az ideológia szerepéről	83
2.3. A társadalom érték- és szereprendszeréről	84
3. Az egyén fejlődési szükségletei	85
Pedagógiai folyamatok tervezése	90
1. A pedagógiai folyamattervezés és a pedagógus	90
2. Kitérő a pedagógiai innovációra	91
3. A pedagógiai folyamattervezés cél- és folyamatelméleti alapjai	94
4. Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia komplex folyamatrendszere	96
5. Tanulásfelfogás és tanulási folyamattervezés az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiában	99
5.1. A tantárgyi tanulás tervezése	103
5.1.1. A tananyag kiválasztás és -elrendezés kérdései	103
5.1.2. Tantárgyi rendszer az érték közvetítő és képességfejlesztő iskolában	118
5.1.3. Tanterv írás, taneszközrendszer-fejlesztés	125
5.1.4. Az értékelés és az osztályozás szubjektivitásának mérséklése: a tanulási követelmények „standardizálása” és publikussá tétele	131
5.2. A fizikai és a szellemi munka tanulásának tervezése	136
5.3. A játék és a szórakozás tanulásának tervezése	138
5.4. Az iskolai szocializációs folyamatok tervezése	140
5.5. Az iskolai rekreációs folyamatok tervezése	142
5.6. Az én-folyamatok tanulásának tervezése	143
6. A tanulásirányítási (tanítási) folyamatok tervezése	147
6.1. A közvetlen tanulásirányítási folyamatok tervezése	148
6.1.1. A tantárgyi tanulásirányítási folyamatok tervezése	148
6.1.2. A nem-tantárgyi tanulásirányítási folyamatok tervezése	150
6.2. A tanulásirányítási folyamatokat átszövő, közvetett személyiségfejlesztési folyamatok megtervezése	151
6.2.1. A szükségletek fejlesztésének tervezése	152
6.2.2. Az érzelmi nevelés folyamatának tervezése	155
6.2.3. Az érdeklődés fejlesztésének tervezése	159
6.2.4. A képességek fejlesztésének tervezése	162
6.2.5. A magatartás pedagógiájának tervezése	167
6.2.6. Az akarat nevelésének tervezése	171
6.2.7. A jellemnevelés folyamatának tervezése	173
6.2.8. Az attitűd pedagógiájának tervezése	175
6.2.9. A kreatív társadalmi létre, az igazságosságra és a demokráciára nevelés tervezése	176
6.2.10. Az egyéni tudat és a tudatosság fejlesztésének tervezése	179
6.3. A tanulási folyamatokat integráló irányítási folyamatok tervezése	180
Pedagógiai folyamatok szervezése az iskolában	183
1. A pedagógiai folyamatszervezés háttere: az érték közvetítő és képességfejlesztő iskola funkciója, szervezete és vezetése	183
2. A pedagógiai folyamatszervezés néhány módszerelméleti kérdése	192

3. Az iskola működésének és szervezetének szabályozása	195
3.1. A működési folyamatok szabályozása	196
3.1.1. Reálfolyamatok az iskolában	196
3.1.2. A vezetés-irányítás folyamatai	198
3.2. Szervezetek és munkaszerepek szabályozása az iskolában	199
4. A pedagógiai folyamatszervezés színtere: az iskola mint létesítmény	203
4.1. Az iskola épülete	203
4.2. Iskolai forrásközpont	207
4.3. Iskolai környezetkultúra	208
A pedagógus az iskolai pedagógiai folyamatban	210
1. Alkotás és adaptálás a pedagógus munkájában	210
2. A szakmai önismeret szerepe a pedagógiai gyakorlatban	212
3. Alternatívák, paradigmák és a pedagógus	216
4. A pedagógus az iskolai szervezetben	220
4.1. A pedagógus munkatevékenységei	221
4.1.1. A gyermek érdekeit és távlati lehetőségeit egyeztető pedagógiai tevékenység	221
4.1.2. A pedagógiai szervezés: csoportok, osztályok közösséggé szervezése, a tanulói önkormányzat alakítása	223
4.1.3. Tantárgyi programok adaptálása	227
4.1.4. Az egyénhez igazodó tanulásirányítás	234
4.1.5. Az egyénhez igazodó humánus, fejlesztő bánásmód	238
4.2. A pedagógus hibázásai és tévedései: a pedagógiai műhiba	242
II. A CSALÁD ÉS A KÖRNYEZET PEDAGÓGIAI KÉRDÉSEI	245
1. A család és az iskola együttműködésének új lehetőségei	245
2. Értékközvetítés és képességfejlesztés a családban	248
3. A környezet és a környék mint az iskolai tanulás egyik forrása	253
IRODALOM	259
UTÓSZÓ	269

ELŐSZÓ

E könyvnek az Egy gyakorlatközeli pedagógia című kiadvány az előzménye. Több fejezetét ebben a könyvben is felhasználtuk. Szeretnénk leszögezni, hogy az e könyvben közreadott nézeteink, eredményeink nem spekuláció szülöttei: közel két évtizedes aktív, szorosan a gyakorlathoz kötött pedagógiai kutatómunka során keletkeztek. A bemutatott eredményeket ugyanakkor messze nem tekintjük lezártak, mivel kutatásaink sem fejeződtek még be. Ez a könyv is több más, kutatással foglalkozó könyvhöz hasonlóan – a napi pedagógiai praxissal viaskodó kutató fejlődésrajzát tükrözi, az eredmények mellett a kételyeket, a bizonytalanságot, a biztosnak tetsző vagy részben igazolt pedagógiai tudás mellett a tudáshiányt is.

A könyv mondanivalójának megformálásában mindvégig értő segítséget nyújtott Heffner Anna, Kiss Éva, Zsolnai Józsefné és Zsolnai László, akiknek e helyen is a legőszintébb köszönetemet fejezem ki.

*Budapest–Törökbálint
1988–1994*

Zsolnai József

Az alternatív pedagógiák arra kényszerülnek, hogy címkézzék erőfeszítéseiket és gyakorlatukat. Hazai terepen jól ismertek az alábbi megnevezések: „hagyományos tanuló iskola”, „nevelő iskola”, „Waldorf iskola”, korábról például (szocialista munkaiskola) stb. Kutatásaink egyik szakaszában (az 1980-as évek elején) tudatos értékválasztással döntöttünk a „képességfejlesztő iskola” címke mellett. A hagyományos tanuló iskolától kívántuk magunkat elhatárolni. Attól a praxistól, amely az „ismeretszerzés” elsődlegességében látta az iskolai kultúra és érték közvetítés lényegét. A képességfejlesztés fontosságára a szociológiai kutatások hívták föl a figyelmünket azáltal, hogy igazolták: az iskola képességfejlesztő funkcióját nem teljesíti jól, s így nem alkalmas sem a művelődési hátrányok visszaszorítására, sem pedig a tehetséggondozásra.

A magunk választotta kutatási jelszó: a „képességfejlesztő iskoláért” a későbbiek során több félreértésre adott okot. Voltak, akik kutatásunkat – s ezzel a képességfejlesztő iskola eszméjét – pragmatikusnak, eklektikusnak, formálisnak minősítették, tekintve, hogy a képesség terminusnak nem túl szerencsés a konnotációja nyelvhasználatunkban. Sulykolást, „kíméletlen” gyakorlatok sorozatát idézi föl. E rossz konnotáció ellensúlyozására döntöttünk úgy, hogy a képességfejlesztésről szóló kutatási beszámolóinkban a személyiségfejlesztés terminust is használjuk, mivel programunk ennek ténylegesen eleget tesz. (Négykötetes kutatási beszámolónk egy-egy kötetén ezért olvasható *A képességfejlesztésről a személyiségfejlesztésig* sorozatcím.) Később észleltük, hogy a személyiségfejlesztés terminus is szinte kiüresedett, ezért úgy döntöttünk, hogy pedagógiai törekvéseinket célszerű lesz érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiának nevezni. Az olvasó később látni fogja, hogy mind az *értékközvetítő*, mind a *képességfejlesztő* terminus igen tartalmas tevékenységsort fedez, melyet a napi praxis szintjén igazolni, hitelesíteni tudunk felkészült, a programot jól elsajátító iskolavezetők és pedagógusok közreműködése esetén. Ilyen esetben realitásnak tekintjük a képességek kifejlesztetheitőségét és az értékörzésre beállított magatartás kialakítását. Ezek megléte esetén pedig reménykedünk, hogy a programunk szerint tanulók a makro és mikro állami és társadalmi viszonyok kedvezőlen alakulása, elembertelenedése esetén is a progresszió megértői és segítői lesznek.

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiáról eddig elmondottakat az olvasó indokoltan tekintheti olyanféle pedagógiai kinyilatkoztatásnak, amelyre nyugodtan rámondható: ez sem különb a deákné vásznánál, s éppúgy nem tudja továbblenyújtani a pedagógia szekerét, mint a többi, eddig föltűnt, önmagát így-úgy címkéző teória, illetve az arra ráépülő legitimált gyakorlat. Hogy e gyanakvásoknak elejét vegyünk, ismertetjük, milyen problémákra keressük a választ, s miként kívánjuk a pedagógiai tudást bővíteni.

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiát (a továbbiakban gyakran: ÉKP-t) a következő tematika mentén haladva fejtjük ki: 1. az iskola, 2. a pedagógus, 3. a család, illetve 4. az iskola környezete és környéke. Az *iskola*-témán belül szó lesz az iskola funkciójáról, az iskola mint szervezet célkitűzéseiről, az iskolában közvetíthető értékek világáról, az iskola által vállalt műveltségfelfogásról, az iskolában végezhető tevékenységekről (a tantervi tanulásról, a szabadidő keretében folyó tanulásról, a közművelődési intézményekben végezhető önművelésről, a szocializációs folyamatok nyomán követéséről

stb.). Szót ejtünk az iskolai szervezetről, az iskolában leírható folyamatokról, a szervezés, a vezetés, az iskolai önkormányzat kérdéseiről, az iskolában kialakítandó forrásközpont-ról, az iskola épületéről, belső tereiről, az iskolai környezetkultúráról.

A *pedagógus*-téma tárgyalása során szólunk a pedagógusok önismeretéről, műveltségéről; a pedagógusokról mint problémamegoldó, egy-egy pedagógiai paradigma mellett elkötelezett szakemberekről, alkotási lehetőségeikről, munkatevékenységeikről. Beszélünk a pedagógusról mint vezetőről, lehetséges kudarcairól, a munkaszervezetben kialakult munkakörülményeiről, teljesítményéről összefüggésben az eredményfelelősséggel.

A *család*-téma, illetve problematika kapcsán ismertetjük a családban tetten érhető pedagógiai praxist, a családon belül a gyermekek képességfejlesztésének a lehetőségeit, az iskola és a család együttműködésének kialakult és kialakításra váró formáit.

Az *iskola környezete és környéke* címen bemutatjuk az iskola környékét területföldrajzi környezetként, majd társadalmi környezetként, továbbá a mindennapi élet jellegzetes realizálódásaként, a jelenre hatást gyakoroló történeti múltként, a kívánatos és nem kívánatos társadalmi makrofolyamatok lokalizálódásaként, a földrajzi környezetre visszaható környezetkímélő és/vagy -romboló „terepként”.

E szerteágazó tematika kibontásához, leírásához a hagyományos pedagógiai tudás nem elég. Kérdés volt, hogy kutatásaink általánosításain túl milyen forrásokból merítsünk még. A következő lehetőségekkel éltünk. 1. Vallatóra fogtuk a tudományok széles körét. 2. Tisztáztuk, hogy a különböző művészeti ágak miként járulhatnak hozzá a pedagógiai problémák újrafogalmazásához. 3. Adaptáltuk a hagyományos pedagógia tagozódása során kialakult szakjellegű pedagógiai diszciplínák (mint például gyógypedagógia, kriminálpedagógia, a szakképzés pedagógiája stb.) eredményeit. 4. Végül vallatóra fogtuk azokat a pedagógiai tapasztalatleírásokat, amelyek pedagógiai szaklapokban, folyóiratokban jelentek meg.

A „pedagógiai ismerettermelésben” jártas szakemberek nekünk szögezhetik a kérdést: miért van szükségünk ennyiféle – a pedagógiai elméletalkotástól idegen – tudáselem beépítésére. Válaszunk ez: már kutatásaink kezdetén (1971-ben) is vállaltuk a társszakmák eredményeinek adaptálását, hogy a gyakorlatban jelentkező problémáinkat eredetien, újszerűen fogalmazhassuk meg, s arra releváns válaszokat adhassunk. Későbbi kutatásaink során – az 1980-as évek elejétől –, amikor a képességfejlesztés lehetőségeit kezdtük feltárni, egyre nyilvánvalóbbá vált számunkra, hogy a hagyományos pedagógiai tudás végképp nem elegendő problémáink és megoldás-válaszaink megfogalmazásához. A kultúra teljességére épülő képességfejlesztő pedagógia szinte egyetlenegy művészeti ág, egyetlenegy tudományág eredményeit sem teheti zárójelbe. Így érthető, hogy a különböző tudományterületek nagy fontosságú szerepet kapnak pedagógiai rendszerünk alapozásában, pedagógiai praxisunk jobbítása érdekében.

KUTATÁSMÓDSZERTANI HÁTTÉR

Hazánkban napjainkban többféle – egymással rivalizáló, vagy békésen megférő – pedagógiai gyakorlat él. Mindegyik egy-egy elméleti rendszert mondhat magáénak. Ebből logikusan következik a kérdés. Hányféle pedagógia lehet? Egyetlen pedagógia több fölfogásban, több interpretációban? Vagy az egycs gyakorlati rendszereknek külön-külön pedagógiája, s azoknak is esetleg több változata lehetséges? Mi úgy gondoljuk, hogy *a létező és lehetséges pedagógiai gyakorlati rendszerektől függően többféle pedagógia művelhető*. Ezek egyike az általunk művelt „értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia”, amely mindenekelőtt a spekulatív, haszon nélküli, terméketlen pedagógiától igyekszik elhatárolódni. Olyan elméleti konstrukcióként tételezi magát, amely a gyakorlat számára használható, s azt (ti. a gyakorlatot) folyamatosan megújulásra, önmaga fejlesztésére készíti. Ez a pedagógia a napi praxist éppúgy forrásának tekinti, mint a teoretikus problémakezelést, a feltáró empirikus kutatásokat, a gyakorlatba beavatkozó akciókutatást és a társszakmák (társadalom- és humán tudományok stb.) eredményeinek adaptálását. Noha ez a pedagógia is tartalmaz leíró, normatív elemeket, mégis azt kérdezi elsősorban: *hogyan működik egy adott állapotú pedagógiai rendszer, működése hogyan fejleszthető, hogyan tökéletesíthető*.

Ezekre a kérdésekre keressük a választ ebben a munkában, amikor megkíséreljük áttekinteni, összefoglalni, „teoretizálni” mindazon információkat, kognitívumokat, amelyek befolyásolják, alakítják – még mindig folyó – kísérleteinket, napi praxisunkat. Eközben két kritériumhoz, két minimális föltételhez ragaszkodunk. Az egyik a viszonylagos *egzaktság*, a másik az *ellenőrizhetőség*. Az egzaktság azt jelenti, hogy a terminusok és a belőlük fölépülő kijelentések szabatosak, pontosak, egyértelműek. Az ellenőrizhetőség pedig a megismételhetőséget, a reprodukálhatóságot jelenti. Az, hogy ne csak a gondolati reprodukcióra, hanem a *gyakorlatban történő kipróbálásra* is legyen lehetőség, s ezáltal bárki meggyőződhesen állásfoglalásaink értékéről vagy értéktelenségéről.

Ezek után leszögezzük, hogy az általunk képviselt pedagógiát nem lehet csak úgy, íróasztal mellől kieszelni. Kérdés, hogy az úgynevezett „nagy elméletekből” le lehet-e vezetni. Mi a kérdésre nem-mel válaszolunk, úgy ítéljük meg, hogy a konstruktív pedagógiák a gyakorlatban formálhatók hosszú ideig tartó, tapogatózó kísérletezéssel. Ez ugyanakkor nem jelent elmélet-idegenséget. Mindössze arról van szó, hogy egy-egy konstruktív pedagógia készülése, születése során az előzetes elmélet(ek)nek vizsgáznuk kell a gyakorlatban. A benne megjelenő normák, előírások pedig a gyakorlatból nőnek ki, a gyakorlatból származnak. Amennyiben a hazai normál pedagógiával szemben a gyakorlatból kinövő, a gyakorlatban igazolódott konstruktív pedagógiára voksolunk, akkor az igazság kérdése, ami minden tudomány alapvető igénye, nemigen merülhet föl. Úgy gondoljuk, hogy a konstruktív pedagógia esetében célszerűbb *érvényességről* beszélni, nem pedig igazságról, mint megismerési értékről. Vagyis az alapkérdés az, hogy egy konstruktív pedagógia, így az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia (ÉKP) is hol, mikor, milyen föltételek mellett valósítható meg, és milyen eredményeket hoz. A szülők, a gyerekek – tehát a „fogyasztók” – el tudják dönteni, s el is döntenek, hogy érvényes az adott pedagógia vagy sem. Akik a régi Fasori Gimnáziumba jártak, azok több mint fél évszázad után is vál-

lajják az ottani és akkori pedagógia érvényességét. A Domonkos Lászlóné nevével fémjelzett *Új iskola* pedagógiája is érvényes pedagógia volt. A fentiek alapján kimondható: van jó és rossz pedagógia, illetve rossz és rosszabb, jó és jobb pedagógia. A jó pedagógia az, amely érvényes és fejleszthető. A rossz pedagógia pedig nem érvényes és nem fejleszthető. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy nincs optimális, tehát az összes lehetséges szempont szerinti legjobb pedagógia. Pluralizmusra van szükség a pedagógia minden területén, de ez nem jelenthet partatlan relativizmust, miszerint ez is jó, az is jó, a harmadik is jó. A Feyrabend-féle bármi megteszi – „anything goes” – értelmetlen a pedagógiában. *A jók versenyére van szükség!* Ehhez természetesen több releváns s egyben alternatív pedagógia kimunkálása szükségeltetik. Ez a törekvés egybeeseng korunk tudomány-észményével is, amely „nem lehet sem dogmatikusan merev, sem relativisztikusan liberális, ... amely mindenkor lehetőséget nyújt a rivális elképzelések összemérésére.” (Hársing L., 1980., 322. p.)

A konstruktív pedagógiával szemben, mivel gyakran igen nagy újdonságértékkel bír, gyakran ex katedra érveléssel állnak elő, mondván, hogy a javasolt elképzelés, a szisztematikusan nyilvánosságra hozott eljárásor kivitelezhetetlen, lehetetlen. Az ilyen érvelés nyilvánvalóan értelmetlen, és filozófiailag könnyen cáfolható. Ugyanis valami akkor és csak akkor lehetetlen, ha az ellentéte szükségszerű. Valaminek a lehetetlenségét tehát csak maximálisan megbízható s azt a valamit kizáró törvény jelentheti. Egy konstruktív pedagógia lehetetlensége vagy lehetősége teljességgel gyakorlati kérdés, csak post festum dőlhet el: megcsináltuk, tehát lehetséges.

Mindezek után fölvetődhet a kérdés, kik a konstruktív pedagógia címzettjei. A konstruktív pedagógia a tanácnak szól elsősorban, de nem kizárólagosan. Szól a tanácsadást el látóknak, a tanulóknak, a szülőknak, a pedagógiai know-how előállítóknak, tehát a fejlesztőknek, s természetesen a teoretikusoknak is, akik a pedagógia elméleti kérdései iránt érdeklődnek. Csakhogy, mint láthatjuk, a címzettek föltételezett sorrendje nem mindegy. Ez messze nem teoretikus kérdés, nagyon is gyakorlati. Mégpedig annyiban, hogy például a pedagógiát csináló, a pedagógiai praxist folytató pedagógust nem csupán „fogyasztónak”, adaptálónak, hanem a konstruktív pedagógiát továbbfejlesztő alkotónak, kreatornak tekintjük. Ez értékválasztás kérdése is, mivel a magunk részéről a pedagógia ismeretrendszerének hővítésére, az irányzatok, az érvényesség kimunkálására csak azon az úton-módon látunk garanciát, hogy minden pedagógiával foglalkozó szakembert (tanítót, tanárt, fejlesztőt, kutatót) adaptálónak és alkotónak is tételezünk. Ezek előrebocsátása után explicitté tesszük azt a megfontolássort, amely alapján az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát kísérleti gyakorlatunk alapján rekonstruáljuk, illetve továbbfejlesztjük.

Elsőként arra teszünk kísérletet, hogy megmutassuk, mit tekintünk az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia tárgyának. A tudományelméleti irodalom következetesen különbséget tesz a „megismerési tárgy” (valóságos tárgy) és a „kutatási tárgy”, az ismeret-tárgy között. E különbségtevésből következik, hogy korántsem egyértelmű, mi tekinthető egy adott tudomány, illetve kutatási terület tárgyának. „A természetudományok és a társadalomtudományok története bizonyítja, hogy a tudomány (kutatás) tárgyát elméletileg meg kell alkotnunk, hogy tehát a tudomány tárgyát a megismerés során *konstruáljuk*. Más szóval: a tudomány tárgyának megalkotása – mint szükségszerű kérdés – hozzá tartozik magához a tudományos megismerési folyamathoz.” (Kelemen J. – Hársing L., 1983., 11. p.) Amikor a kutatás tárgyát lehatároljuk, lényegileg *nézőpontot választunk*, és ezen a nézőponton keresztül tanulmányozzuk a valóságos tárgyat, mint a megismerés tárgyát. Eb-

ből következik, hogy ugyanaz a valóságos objektum a legkülönbözőbb tudományok tárgya lehet, másképpen szólva, a valóságos objektumot a legkülönbözőbb diszciplínák, kutatási irányzatok, módszerek segítségével közelíthetjük meg. Ez másképp azt is jelenti, hogy az a jelenség vagy problémakör, amelyet kutanni, tanulmányozni szándékozunk, csak akkor válhat kutatási tárggyá, „ha *kiemeljük* abból a meglehetősen bonyolult összefüggérendszerből, amely valóságos létének alapja” (Kelemen J.–Hársing L., 1983., 12. p.).

Ezek tisztázása után lássuk, mit tekintünk *az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia tárgyának*: azt a legszélesebb értelemben vett kultúra-átszármaztató tevékenységsozortatot, amely intézményesítetten és cselekvően segíti a tanulásra kényszerültek vagy önként vállalkozók személyiségfejlődését. Fenti tárgymeghatározásunkból nem derül ki az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia ama legfőbb jellemzője, hogy az a pedagógiai gyakorlatot a maga konkrét létszerűségében ragadja meg. Tehát mindenkor figyelembe veszi, hogy a pedagógiai tevékenység a) helyhez, b) időhöz, c) szereplőkhöz (szociális, tehát élet- és munkaszerepekhez), d) szervezetekhez, e) csoportokhoz, f) kommunikációs és kooperációs aktusokhoz kötött, g) folyamatokban (állapotváltozások soraként) realizálódik, és viszonylag jól elkülöníthető h) bemeneti illetve i) kimeneti, azaz eredményjellegű tényezők mentén írható le. Hogy a fenti tárgymeghatározás előnyeit érzékeltetni tudjuk, további konkretizáló lépéseket teszünk, mégpedig a pedagógiai napi gyakorlatban közreműködő szereplők, valamint a mindennapi tér- és időszemlélet alapján nyomom követhető szinterek, azaz a különböző rendű, rangú szervezetek és a szervezetekben realizálódó folyamatok (azaz cselekvés- és tevékenység-láncok), illetve állapotváltozások szempontjából. E három tényező (szereplők, szinterek, folyamatok) alapján – főfogásunk szerint – kimondható, hogy a pedagógiai gyakorlatnak a művelődési miniszter éppúgy szereplője, mint a nagyvárosnyi általános iskola második b) osztályába járó Csőke Éva. Továbbá részei a pedagógiai gyakorlatnak az Országos Közoktatási Intézetből támogatott kutatási-fejlesztési akció-sorozatok éppúgy, mint a jól, rosszul elvégzett eredménymérések egy általános iskola első osztályában. A fenti példasorozatból csakhamar kitűnik, hogy a pedagógiai gyakorlat többszörösen összetett és rétegzett – Lukács György kategóriáját használva – „társadalmi komplexumként”, társadalmi aliendszerként létezik, amelyben az alkotó tényezők éppúgy jól felismerhetők, elkülöníthetők (így le is írhatók), mint e „társadalmi komplexumot” befolyásoló, alakító tényezők (például a család, a kortárs-csoport stb.).

Tárgymeghatározásunk közrebocsátása után a tudományos, közelebről a társadalomtudományi megismerés lényegéről ejtünk szót, kinyilvánítva, hogy e megismerési folyamatokban milyen metodológiai lelfogás mellett köteleztük el magunkat. Talán már az előzőekből is kihámozható, hogy a társadalomtudományi megismerés, így a pedagógiai megismerés folyamán *újra kell alkotunk* gondolatilag a megismerendő objektumot. „Ezt az újraalkotási folyamatot egyebek között úgy jellemezhetjük, mint *problémamegoldást*, vagyis mint a korábban megszerzett releváns ismeretek és a fölmerült új kognitív szükségletek ellentmondásos viszonyából adódó feszültséghelyzet föloldását a korábbi tudás kiegészítése vagy megújítása révén. A problémák sajátos megismerési ellentmondások, olyan feszültséghelyzetek, amelyek a megismerés reális szintjének és célként tétélezett szükséglet-szintjének elkülönüléséből és polarizációjából adódnak. Ezeknek az ellentmondásoknak a föloldása a tudományos kutatás, melynek során – képletesen szólva – a kutató dialógust folytat a meglévő ismeretszint létrehozóival, illetve a rivális megoldásokat javasoló kortárs kutatókkal” (Kelemen J. – Hársing L., 1983., 17. p.). A fenti idézetből két kutatásmódszertani probléma következik az értékközvetítő és képességfejlesztő peda-

gógia számára. Az egyik, hogy valamennyi megoldásra váró teendő, feladatot, a választott témánkhoz tartozó kutatási célt kutatással, azaz problémamegoldással kívánunk elrendezni, de olyképpen, hogy a tudományt, benne a tudományelmélet és a tudományrendszeren eredményeit fölhasználva dialógust, kommunikációt folytatunk az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia tárgykörébe eső *ismeretszint* (tudás) létrehozóival. Kicsit egyszerűbben szólva az a kérdés, milyen forrásokból építkeznek az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia. Öt karakterisztikus forrást tudunk elkülöníteni: 1. *A neveléstörténeti előzményeket* – mint a hajdani pedagógiai problémákra adott megoldás-válaszokat –, amelyek vagy mint gondolati eredmények, vagy mint tényleges gyakorlati tények léteztek és esetleg még ma is hatnak. 2. Az érvényes és értékes *neveléstudományi eredményeket*, kitéüntetetten a neveléstudomány perifériájára szorult diszciplínákra, a szakdiszciplínákra (gyógypedagógia, a szakképzés pedagógiája, kriminálpedagógia, katonai pedagógia, zenepedagógia, tantárgypedagógiák, pedagógiai technológia, óvodapedagógia stb.). 3. A különböző pedagógiai kísérletek, akciókutatások során összegyűlt *pedagógiai tapasztalatot*, kiegészítve a hagyományos pedagógiai praxis során fölgyülemlett értékközvetítő és hasznosítható tapasztalatokkal. 4. A neveléstudomány művelését segítő *interdiszciplináris kapcsolatok használható eredményeit*. 5. Végül a *társadalmi lét alrendszerei* (például jogtudomány) működéséből adódó tanulságokat.

A források egyenkénti jellemzésétől e könyvben eltekintünk – a két utóbbit leszámítva. Az előző három forrásról a szisztematikus részek tárgyalása során szólunk. A két utóbbira: az interdiszciplináris kapcsolatokra, illetve a társadalmi lét alrendszereinek a pedagógiával kapcsolatos kérdéskörére külön fejezetben térünk ki.

Ezt megelőzően azonban néhány problémaelméleti kérdést tekintünk át Hársing László kutatásai nyomán. Miközben valamennyi általunk választott cél elérésének eszközeit kutatjuk, azokat az ismereteket tesszük mérlegre, amelyek az adott cél eléréséhez rendelkezésünkre állnak. Ilyenkor feladatmegoldásról beszélünk, amihez nem szükséges más, mint a már megszerzett ismeretek mozgósítása, illetve aktualizálása. Gyakori az az eset, amikor sem a saját, sem a mások tudása, sem egy diszciplína ismeretkészlete nem nyújt alkalmas eszközt a megadott, illetve föl vállalt cél eléréséhez. Ilyenkor az derül ki, hogy tudásunk nem elégséges, ezért *tudáshiánnyal* küszködünk. Ezt az állapotot nevezzük problémahelyzetnek. A problémahelyzetben jelenik meg a probléma, melyet Hársing aforisztikusan *a nem tudás tudatosulásának* nevez. „A tudományos problémáknak az a sajátosságuk, hogy általuk az emberi nem tudáshiánya dezantropomorfizált formában fogalmazódik meg, ...ennek megfelelően a tudományos problémák felfoghatók, mint az emberi nem tudatosult tudásszükségei.” (Hársing L., 1981., 58–59 p.). A problémaelmélet számtalan problématiszpológiát kínál a kutatáshoz. Ezek alapján a korábbi kutatásunkban, a *nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérletben* megkülönböztettünk kutatási, fejlesztési és innovációs problémákat. A kutatási problémákat tovább osztottuk, megkülönböztetve benne szubsztantív és stratégiai problémákat, majd – a metaszintet is figyelembe véve – metasubsztantív, metastratégiai, tárgyszubsztantív és tárgystratégiai problémákat. A fölmerült és megoldott problémák jegyzékét kutatási eredményeink ellenőrizhetősége végett publikussá is tettük (Zsolnai J., 1982., 134–138. p.). Mindezt azért említjük meg e helyen, hogy érzékeltsük: a problémaelmélet nem tudományos divat, hanem olyan kutatásmetodikai fogódzó, amely segíthet kutatási eredményeink egzakttá és ellenőrizhetővé tételében. Ugyanakkor szeretnénk azt is leszögezni, hogy a problémaelmélet mind a kutatás, mind pedig a kutatással kapcsolatos ismeretháttér fölvezetése, valamint az

eredmények elrendezésének, kifejtésének menetében nemcsak stratégiai tudást jelent, hanem olyan szemléletmódot is, amely folytonosan regulálja és orientálja a pedagógiai kutatást. Ez a szemléletmód teszi lehetővé, hogy a kutató ott is problémát lásson, ahol más megoldást vagy sima feladathelyzetet lát.

A fentebb ismertetett források, valamint a problémaelmélet metodológiai normaként történő interpretálása után fölmerülhet a kérdés: *hol tart az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia mint ismeretrendszer, eljutott-e, eljuthatott-e már a szabatosan megfogalmazott pedagógiai elmélet szintjére. A válasz egyértelműen az, hogy nem*, mert noha tény, hogy közel 25 éves kutatási tapasztalat, ugyancsak napi pedagógiai tapasztalat, a társzalmák rendszeres tanulmányozása áll mögöttünk, még nagy utat kell megtennünk, amíg megtaláljuk az értékközvetítés és képességfejlesztés releváns pedagógiai elméletét. Jelenlegi írásunk részben kutatási eredményeink általánosításait tartalmazza, részben pedig egy tudatosan vállalt „szisztematikus empirizmus” jegyében fölterképezi azt a fogalmi és problémahálót, amely immár nemcsak a kutatást segítheti, hanem a kutatásaival kapcsolatba kerülő gyakorlati szakembert is éppúgy, mint a rivális elméletekben dolgozó kutatótársakat. Mivel könyvünk nem kutatási beszámoló, hanem *a kutatás tárgykörébe eső problémák* (tudatosult nem tudások) és *jól-rosszul igazolt és formulázott hipotézisek* (a tévedés kockázatával járó kijelentések) *szisztematikus elrendezése*, ezért e könyvben az olvasó nagyon sok táblázatot, tipológiát talál. Ezek a legkülönbözőbb kritériumok szerinti csoportosítások, osztályozások, tipológiák Tamás Pál szemléletes kifejezésével élve „elméletpótlékként” szolgálnak, nem tagadva, hogy „a könyvben közreadott különböző tipológiák nem mások, mint a majdani megszülető elmélet előképei. De hogy mely tipológiák vezetnek a további munkák során elméleti eredményekhez, s melyek mutatkoznak meddőnek, azt csak a következő évek kutatásai dönthetik el” (Tamás P., 1982., 19. p.).

A FILOZÓFIAI JELLEGŰ DISZCIPLÍNÁK SZEREPE AZ ÉRTÉK- KÖZVETÍTÉS ÉS A KÉPESSÉGFEJLESZTÉS MEGALAPOZÁSÁBAN

Attól függően, hogy az egyes pedagógiák miként kívánják a pedagógiai gyakorlatot befolyásolni, átalakítani, esetleg radikálisan megváltoztatni, más-más társadalomtudományokat hívnak segítségül vállalt feladataik megalapozásához, elméleti háttérük kidolgozásához. Elég, ha a legismertebb hazai eredményekre utalunk. Különösebb neveléstörténeti iskolázottság nélkül is belátható, hogy más-más humán-, illetve társadalomtudomány nyújtott segítséget Domonkos Lászlónak az *Új iskola* koncepciójának és gyakorlatának kialakításában, mint Gáspár Lászlónak a *szentlőrinci iskolai* modellkísérletének koncipiálásában. Úgy is mondhatnánk, hogy a különböző gyakorlati pedagógiai problémák megoldására vállalkozó kutatók az egyes társszakmák orientáló szerepét, „problémaérzékenyítő” jelentőségét egymástól olykor radikálisan eltérő módon ítélik meg. *Ebben persze tudatos értékválasztások is szerepet játszanak.* Ezért van az, hogy egyesek a filozófiától mint tudománytól, mások meg a pszichológiától vagy az ökonómiától várnak üdvös segítséget. Külön probléma (lehet), hogy a segítségül hívott humán- és társadalomtudományokat ún. hibrid tudományoknak, illetve interdiszciplináris kutatási területeknek (pl. oktatásgazdaságtan, pedagógiai kultúraelmélet) tekintsük-e vagy sem. Közismert, hogy a hibridizáció a pedagógiával határos területeken is megindult, hisz oktatásszociológia, oktatáslélektan, sőt még oktatásökológia is létezik. De például hazai berkeinkben nemigen hallhatunk még „pedagógiai politológiáról”, „pedagógiai jogelméletről”. Álláspontunk: akár létrejött, illetve megindult a hibridizáció, akár nem, nélkülözhetetlennek tartjuk az érintkező, alapozó szerepű humán- és társadalomtudományi területek eredményeinek rendszerbe foglalt szemléjét és adaptálását, mert ezen eredmények tudomásulvétele nélkül hatékony pedagógiát művelni nem lehet.

Az általunk preferált pedagógia szempontjából a humán- és a társadalomtudományi diszciplínák eredményeit, függetlenül attól, hogy hibridizációjuk megindult-e vagy sem, mint az ÉKP művelésének alapjait értelmezzük, tekintve, hogy ezek a pedagógiai praxist mélységesen befolyásoló és orientáló társadalmi gyakorlatnak az elemzéseiként és általánosításaként születtek, akként funkcionálnak. Az e diszciplínáktól (például kultúraelmélet, ökonómia stb.) kölcsönzött kutatási eredményeket a pedagógiai problémafelvétel és problémamegoldás *értékorientátorai*ként fogjuk föl, és pedagógiánk explicitté tett előfeltételeinek, teoretikus alapozásának tekintjük. És most lássuk őket felsorolásszerűen: társadalomontológia, filozófiai antropológia, kultúraelmélet, axiológia, nyelvelmélet. (E sorból a szociológia, a pszichológia azért maradt ki, mert eredményeik már behatoltak a pedagógiába, így az ÉKP szemléletmódjába is.)

1. A társadalomontológiáról

A Lukács György tevékenységét, életművét lezáró társadalomontológia pedagógiai adaptálása a rendszerváltásig (1990-ig) nem történt meg. Föltételezhető, hogy – Lukács közismert ideológiai, politikai szerepvállalásai miatt – erre nem is kerül sor a közeli jövőben. [Emlékeztetünk azonban Pokol Béla szintetizáló-elemző törekvésére. Történt ugyan

erőfeszítés Lukács pedagógiai nézeteinek rekonstruálására (Kerékgyártó I., 1985., 195–202. p.), de olyan konzekvens adaptáció nem született, mint amilyennel például a jogelmélet terén Varga Csaba előállt. (Varga Cs., 1983., 767–769. p.) A fenti „állapotrajz” nem jelenti, hogy nevelésteoretikusaink ne alkalmazták volna munkásságuk során a Lukács-féle társadalomontológiai szemléletet. (Mihály O., 1974., 10–173 p.; Gáspár L., 1978., 137–146. p.)]

Ismert, hogy Lukács a társadalmat *komplexusokból* álló komplexusként*, a társadalmi létet pedig a komplexusok szakadatlan kölcsönhatásának fogta föl. Ezért a társadalmi lét történelmi lét is, amely a *társadalmiasodásban* nyilvánul meg. Ez annyit jelent, hogy a társadalmi létben a kapcsolatok egyre inkább közvetettebbé válnak, egyre meghatározóbb lesz benne a *közvetítés* szerepe. A közvetítés a társadalmi komplexus egyik funkciója, folyamatszerű társadalmi közeg, melyben a *komplexusok kölcsönhatása* megy végbe. Ilyen közvetítő komplexus pl. a nyelv, a jog s a pedagógia is. Ezek a társadalom egészéhez viszonyítva *részkomplexusok*, melyek az őket *alkotó és alakító* más-más szerepű részkomplexusok kölcsönhatásának folyamatában alakulnak, változnak. Az itt villanásszerűen felvonultatott kategóriák mellett az ontológia jellegzetes kategóriái még: a tárgyiasság, a tárgyiassulás, az eldologiasodás és az elidegenedés. Az ÉKP szempontjából ez utóbbi kettőnek kitüntetett szerepe lehet, mivel a társadalmiasodás, azaz a társadalmi kapcsolatokban a közvetítettség előtérbe kerülése egyben *eldologiasodáshoz*, az pedig a szubjektumoknak a dolgoktól való *elidegenedéséhez* vezethet, s ez a kultúrára, a művészetre éppen úgy vonatkozhat, mint bármely tárgyi dologra vagy tevékenységre. Ez alól a pedagógiai gyakorlat, mint közvetítő részkomplexus sem kivétel. Jól tudjuk tapasztalatból, hogyan idegenedhetnek el a napi gyakorlatban a pedagógusok is, a tanulók is egymás tevékenységeitől, s ennek eredményeképpen átmenetileg vagy véglegesen a tárgyi és a szellemi kultúrától.

Ha elismerjük, hogy a pedagógia közvetítő létkomplexus, rá is érvényes, hogy benne az *alkotó és alakító* összetevők megkülönböztethetők és leírhatók. Nem mindegy, hogy az alkotó és az alakító tényezők, illetve komplexusok sorából mennyit ismerünk föl, mennyit vonunk vizsgálatunk körébe.

A társadalmi folyamatok, így a pedagógiai folyamatok is a *céltételezés és az okozatoság* egymást kölcsönösen feltételező kapcsolatában hatnak. A céltételezés a *készen nem adott* létrehozására irányuló aktus, amely vagylagos döntési lehetőségeket feltételez. A céltételezés realizálódását potenciálisan az okozódás befolyásolja, így az eredményt előre látni biztonsággal nem lehet. Ez mégsem jelent tehetetlenséget, ha figyelni tudunk a társadalmi lét folyamatában megnyilvánuló kölcsönös meghatározottságok sorára, melyek állandóan visszacsatolódnak, még akkor is, ha a szubjektumok arról nem kívánnak időben tudomást venni. E tünetegyüttes jól megfigyelhető a pedagógiai gyakorlat egy-egy korszakában, amikor egyszer csak a bajok már a nem-beavatottak számára is megnyilvánulnak. Ilyenkor lesz a pedagógiai gyakorlat mint társadalmi létkomplexus a közfigyelem tárgya.

A Lukács-féle társadalomontológiai kategóriák szemléje után megkíséreljük azok konkretizálását a pedagógiai gyakorlat jobb megértése érdekében. A pedagógiának mint közvetítő részkomplexusnak az érték-közvetítés az egyik funkciója. A pedagógia épp ezért nem lehet közömbös azokkal a részkomplexusokkal szemben, amelyekben ugyancsak érték- és kultúraelsajátítás folyik, függetlenül attól, hogy e részkomplexusoknak nem ez az elsődleges és kizárólagos szerepe. Az most már a kérdés, számbavehető-e reálisan, meg-

* A komplexus és a komplexumi terminusokat egymás szinonimáinak tekintjük. A *komplexust* nem pszichiátriai értelemben használjuk.

ismerhetők-e egyáltalán a pedagógiai gyakorlatot alakító társadalmi alrendszerek mint részkomplexusok elemeinek, tényezőinek sora. Úgy gondoljuk, igen. Ezért tartjuk fontosnak, hogy szemlét tartsunk a társadalmi részkomplexusokat feltáró diszciplínák fölött, hogy megértve lényegüket, adaptálhassuk elért eredményeiket a pedagógiai gyakorlat – mint közvetítő társadalmi részkomplexus – összetevőinek, alkotó tényezőinek a feltárásához. A tényezők az alábbiak: a célok, a tanuló-én és társas kapcsolatai, a közvetítők (oktatáspolitikusok, irányítók, fejlesztő szakemberek, pedagógusok), a szervezetek (csoportok, közösségek), a tevékenységek és folyamatok, azok tartalmai, a közvetítendő pedagógiaiilag szelektált értékvilág, a munkaformák és -körülmények, a módszertani apparátus, az infrastrukturális adottságok, a közvetítés személyes terei, a tevékenység(ek)re fordítható idő, a mikrokönyezet, végül a keletkező produktumok, teljesítmények. Látható, hogy az alkotó tényezők száma nem kevés. Aki új gyakorlatot kíván meghonosítani, annak ezek mindegyikével számolnia kell, hogy ezek elemzése során jól feltáruljon előtte a megkövült pedagógiai látszatvilág, hogy tisztázódhasson, hol és mely „réseken” át lehet egy új praxisnak lehetőséget teremteni.

A továbbiakban kísérletet teszünk Lukács Györgynek *Az esztétikum sajátosságában*, valamint az *Ontológiában* kifejtett (néha elejtett) gondolatai nyomán annak a nevelés-, illetve tanulásfogalomnak a megkonstruálására, amelyet mértékadónak tekintünk az ÉKP számára.

A pedagógiai gyakorlaton belül a *nevelés* maga is közvetítő létkomplexus, a közvetítő rendszerek egyike, amely közvetítő feladatának teljesítése érdekében viszonylagos önállósággal rendelkezik. A nevelés – mint közvetítő létkomplexus – a személyiség fejlődésébe való olyan cselekvő beavatkozás – vallja Lukács –, amely esélyt adhat a nembeli objektívációk (művészet, tudomány, jog stb.) elsajátítására is. Ezzel a fölfogással egy az egyben azonosultunk az *Egy gyakorlatközelítő pedagógia* című könyvünkben. Ma az azonosulást az iménti éles formában (vö.: cselekvő beavatkozás a személyiség fejlődésébe) már nem valljuk. Az ÉKP gyakorlata kényszerítette ki – s nem más –, hogy a nevelés lényegét a cselekvő beavatkozás helyett és/vagy mellett inkább a *személyiség megértésében és segítésében* lássuk, nem tagadva a cselekvő beavatkozás szükségességét sem. Az elsajátítás révén a szubjektum megfelelően reagálhat az előre nem látható helyzetekre. Ehhez a lehetőséget az *objektívációk* biztosítják. Ezeknek az objektívációknak az egyik sajátossága a *reprodukálhatóság*. A társadalmi reprodukció egyenlőtlenül megy végbe. Ez új és ellentmondásos mozzanatokkal produkál. Ennek kivédésére még a céltudatos nevelés is elégtelenül készítheti elő az embert, mondja Lukács György. Épp ezért a nevelés lényege és funkciója szerinte: „hogy társadalmilag kívánt módon reagáljanak az emberek az élet új alternatíváira”. Ennek feltétele *minél több nembeli objektíváció elsajátítása*, mivel ezek végtelen gazdagságban állnak rendelkezésre. A nevelés mint közvetítő létkomplexus *nyitott és befejezhetetlen folyamat*, csak közelítő és viszonylagos értelemben készíthet föl a társadalmi gyakorlatra. Ezen fejtegetések alapján a nevelést mint közvetítő létkomplexust ekként definiáljuk: *A nevelés a társadalmi lét reprodukcióját segítő, érték közvetítő társadalmi létkomplexus, amely – bevallva vagy nem bevallva, deklarálna vagy nem deklarálna – megértést, segítést – s ha indokolt –, cselekvő beavatkozást jelent a személyiség fejlődésébe. Funkciója: segíteni a szubjektum(ka)t, hogy társadalmilag kívánt módon reagálhasson(ak) az élet új alternatíváira. Ennek feltételét a minél több nembeli objektíváció, illetve a mindennapi élet elsajátításában lelhetjük meg tevékenységek biztosításával, szervezésével és koordinálásával.*

A másik pedagógiai lét kategória, amelyet társadalom-ontológiai értelemben ragadunk

meg: a tanulás. *A tanulás a társadalmi lét reprodukcióját az értékelsajátítás révén lehetővé tevő olyan létkomplexus, amely segíti a szubjektumo(ka)t a társadalmiasodásban, a teljesítés, illetve képességlehetőségei(k) növelésében, értékrendszere(ük) felülvizsgálatában, módosításában, indítékrendszer(ük) regulálásában, perspektívái(k)nak (céltetelezései(k)nek) a realitásokkal való összemérésében.*

2. A filozófiai antropológiáról

Nagyjából elfogadott, hogy „az antropológia – a filozófiában is – elsősorban az ember természeti és társadalmi (szellemi) oldalának viszonyára, illetve az egyén és társadalom kapcsolatára vonatkozó fejtegetéseket jelent”. (Angelusz E., 1984., 19. p.) Ezek a nagy fontosságú, de egyértelműen alig megválaszolható kérdések jelentik tárgyát. Problémái, témakörei csak értéktelekezéssel oldhatók meg. Mondhatnánk azt is, erősen ideológiafüggőek.

A pedagógiának azért van szüksége az ember természeti és társadalmi meghatározottságainak, az egyén és a társadalom kapcsolatrendszerének végiggondolására, mert meg kell értenie a pedagógiai folyamatban tevékenykedő konkrét egyént: motivációit, teljesítményeit, konfliktusait. A konkrét egyént, akinek neme, életkora, egészségi állapota, családja, réteg-hovatartozásával kapcsolatos tudata, valamiféle identitása és gyakran tisztázatlan, kihasználatlan lehetőség-szférája van. Az imént felsorolt, az egyes egyén *bioszociális* létállapotára utaló jellemzőket különösképp akkor kell jól ismernie a pedagógiai közvetítésben és önfejlesztésben érdekeltnek, ha fokozni kívánják az egyes egyén teljesítményét az érték és kultúraelsajátítás folyamatában. (Csaba Gy., 1984., 86. p.)

Ha az érték-közvetítő és képességfejlesztő pedagógiát (ÉKP-t) kizárólag a napi repetitív praxis leírására szűkítenénk, a fenti fölvetéssorra kapásból azt válaszolhatnánk: kár ezeket a problémákat a filozófiai antropológia absztrakciós szintjén feszegetni, hisz a pszichológia a fenti témák majd mindegyikében kész a válasszal. Az így érvelőkkel ellentétben az antropológiai nézőpont jogosultságát azért szorgalmazzuk, mert meggyőződésünk, hogy az egyes egyén problémáját aligha lehetséges megérteni az emberi faj, az emberiség, az ember és természet, az ember és a társadalmi erők kölcsönhatásának ismerete nélkül. A filozófiai antropológiai szemlélet elfogadtatása egyébként sem előzmény nélküli a magyar pedagógiában. Gáspár László (1979., 295–302. p.) és Mihály Ottó (1974., 240. p.), legutóbb Angelusz Erzsébet bizonyította, hogy az ember-probléma filozófiai, filozófiai antropológiai szintű megragadása gyümölcsöző nemcsak a pedagógiai elmélet, hanem a lehetséges pedagógiai praxis(ok) számára is. Angelusz Erzsébet arra külön is föl hívta a figyelmet, hogy az antropológiai kérdések időszerűségét olyan új problémák indokolják például, mint a korszerű termelési folyamatokhoz szükséges új munkakultúra és képességegyüttes igénye, az egyéni életvezetés elbizonytalanodása stb. Ezen társadalmi szükségletek és tények mellett egy módszertani érvelés is hadd említsünk. Nevezetesen: az antropológia azáltal, hogy ember és természet, egyén és társadalom kapcsán a biológiai és társadalmi oldal szoros kölcsönhatását vizsgálja, *hozzájárulhat az egyoldalú – a napi gyakorlatot is befolyásoló – szemléleti pozíciók rögzülésének megakadályozásához.* Gondoljunk csak arra, milyen keveset tud tenni a mai pedagógiai gyakorlat pl. a lelki egészségvédelem kialakítása, a szellemi és testi állóképesség megalapozása, az alkalmazkodási zavarok prevenciója érdekében. Az intellektualizáló-verbális tanulóiskola ezeknek éppúgy nem biztosít időt és lehetőséget, mint pl. az egyéni öncsizmélést és önmegvalósítást segítő művészeti nevelésnek.

Az ÉKP számára a filozófiai antropológia kutatási eredményeinek sorából az alábbi posztulátumok (explicit előfeltevésck) a leglényegesebbek. 1. „Az ember nem választható szét biológiai és társadalmi oldalra ... nem hullik szét társadalmi és természeti vonatkozásokra, hanem társadalmilag meghatározott természeti, illetve természetileg meghatározott társadalmi jellegűnek mutatkozik.” (Angelusz E., 1984., 58. p.) 2. Az egyes egyén az intézményes és spontán elsajátítás, azaz „valaminek szükségletté válása” révén alakítja ki a természetileg és társadalmilag egyaránt meghatározott emberi arculatát. 3. Az ember minden tevékenysége, cselekedete a komplexusok komplexusaiban játszódik le. Erről mondja Hermann István: ez az, ami egyfelől az ember nagyságát teszi lehetővé, másfelől azonban az emberi lét számos elembertelenítő, kultikus, fetisisztikus jelenségét okozza. Ezért mondható az, hogy az emberi világ sajátága – szemben a természettel – nem a szükségszerűség, hanem a *lehetőségszféra*. Az emberi tevékenység és maga az emberi megismerés is arra irányul elsősorban, hogy a lehetőségszférákat az ember a maga számára kialakítsa. Így nézve az ember nem más, mint lehetőségt teremtető és lehetőségformáló lény. 4. Az emberi élet, az egyéni élet is a lehetőségszféra tágításának és szűkítésének a szférájaként fogható föl. 5. Az ember mint lehetőségeket felismerő, kihasználó, kereső és teremtető lény nem dilemmákra válaszoló, hanem elsősorban *kérdésfeltevő lény*. Mégpedig olyan kérdéseket föltevő lény, amelyekre megfelelően és önmaga számára előnyösen tud válaszolni. 6. Az ember „kérdésfeltevő lény”-jellegéből adódik, hogy *csodálkozásra képes lény* is. Csodálkozása az új és nem kívánt problémák keletkezésének felismerésére irányul. (Hermann I., 1984., 666–667. p.) 7. A kérdésfeltevő, csodálkozó lény-jellegéből fakad *hajlandósága az alkotásra*. (Magyar Beck I., 1982., 182–189. p.) 8. Az ember mint alkotó, kreatív lény, *befogad és átalakít*. (Makkai L., 1982., 212. p.) A másik ember által alkotott értékhez, a mások értékességéhez (embervoltához mint értékhozóhoz) viszonyul az általa elfogyasztott tárgyban is. 9. Erre az egyénnek a nembeliség mint az értékek tartománya (forrása és terepe) kínál lehetőséget a mindennapiság világában. (Heller Á., 1970., 331–333. p.)

A fenti posztulátumok mint az emberre jellemző meghatározottságok a pedagógiai gyakorlatban a kultúraközvetítés folyamatában sajátosan érvényesülnek. Specifikumaik két antropológiai tény: az egyén életkora és nemi hovatartozása befolyásolja.

3. A kultúraelméletről

A hazai pedagógiai irodalomban a közelműltből Kiss Árpád *Műveltség és iskola* című monográfiája (1969., 363. p.), továbbá az MTA távlati műveltségkoncepcióját tartalmazó *Műveltségkép az ezredfordulón* című tanulmánykötet (1980., 237. p.) mutatja be a műveltség és az iskola kapcsolatát. Kiss Árpád könyve nem kultúraelméleti munka, hanem – mint ahogy erre a cím is utal – „iskolai műveltségelmélet”, az iskola által közvetített műveltség kérdéseinek történeti jellegű áttekintése és elemzése. Az akadémiai műveltségkoncepció is lényegileg egy iskolai műveltségelmélet jegyében fogant, csak nem visszafelé, hanem előre tekint. Mindkét munka úgy készült, hogy vagy tudatosan, vagy „ügyet se vetve rá” kihagyta szemléletmódjából a kultúraelméletet. A hazai kulturológusok közül Bujdosó Dezső a *Műveltségkép az ezredfordulón* című kötetéről készült tanulmány értékű kritikájában sommásan azt állítja: „a kötet tanulmányainak műveltség- és kultúra képe, műveltségpszichológiai gyakorlatilag nem haladja meg a klasszikus idealista német filozófia

gondolatrendszerét, vagyis meglehetősen konzervatív". Majd – mintegy panaszosan le-
szögezi: „a kulturológiai irodalom – hogy csak mutatóba említssem a különböző iskolák-
ból A. N. Leontyevet, F. Markarjan, J. Lotmant, F. Boast, V. Malinowskit vagy Ágh At-
tilát, Hermann Istvánt, Vitányi Ivánt – nem hagyott semmiféle nyomot a kötet írásain. Pe-
dig a felsorolt szerzők bármelyike – anélkül, hogy egymással tökéletes összhangban meg-
mondanák, hogy mi a kultúra – korszerűbb, de főleg következetesebb álláspontot képvi-
sel, mint ez az ezredfordulót megcélzó gyűjtemény”. (Bujdosó D., 1981., 34. p.) Vissza-
térve Bujdosó előbbi, szó szerint idézett megállapítására, kiderül, hogy a kulturológusok
abban a kérdésben, hogy *mi a kultúra*, csak közelítően vannak egységes állásponton.
Ezért aztán annak, aki a kultúraelmélet eredményeinek pedagógiai adaptálására vállalko-
zik, két lehetősége van. Vagy elkötelezi magát egy kulturológus nézetrendszere mellett,
vagy a különböző szemléletmódokat, interpretációkat „problémaérzékenyítőként” föl-
fogva – az eklekticizmus vádját is vállalva – válogat a különböző interpretációk sorából
problémáinak megoldásához.

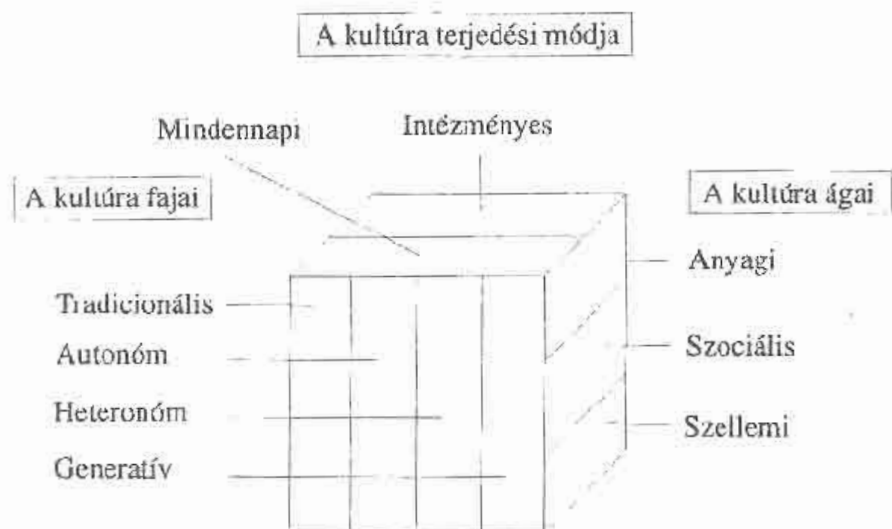
Az ÉKP művelőjének ugyanis nem lehet közömbös, hogy mit tart a kultúráról, különö-
sen, ha a kultúra- és értékelsajátításban látja a pedagógiai gyakorlat elsődleges feladatát.
Mint ahogy az sem közömbös, hogyan látja a természet, a társadalom és a kultúra kapcsola-
tát; a kultúra és a gazdaság; a kultúra és az érték viszonyát. De az sem mindegy, főleg
a mindennapi pedagógiai gyakorlat szempontjából, hogy mi a viszony az ember, annak te-
vékenysége és az ember által kreált objektívációk között. Ha ezeket nem tisztázza, szük-
ségképpen leszűkíti, korlátozza saját lehetségszféráját, s a kudarcok okát – hamisan – ön-
maga körén kívül keresi. Amikor az ÉKP-t megalapozó kísérleteinket (akciókutatásainkat)
végeztük, a kultúraelmélet köréből elsősorban Vitányi Iván, F. Sz. Markarjan eredmé-
nyeire építettünk, ezek mellett mértékadó volt Weszely Ödön pedagógiai fölfogása is. A nem
marxista kulturológusok közül a fiatal Mátrai László, valamint Prohászka Lajos munkás-
sága hatott ránk. De tanulmányoztuk a neotomista Jánosi József kultúra- (szellem- illetve
objektíváció-) -fölfogását is.

A kulturológiai irodalomban nagyjából egyetértés van abban, hogy *a kultúra a társada-
lom egy aspektusa, de nem egyenlő a társadalommal*. Van kulturális oldala pl. az anyagi
termelésnek vagy a politikai cselekvésnek is. Nem véletlen, hogy nyelvünk ezt az aspek-
tust jellegzetes szókapcsolattal jelöli: „termelési kultúra”, „politikai kultúra”. A probléma-
kör jobb megértése és pedagógiai hasznosíthatósága érdekében a társadalom és a kultúra
egymást feltételező világának elkülönítéséhez – Vitányi Iván eredményei alapján – négy
vonatkozást különböztetünk meg: 1. a tevékenkedőt (a szubjektumét), 2. a tevékenysé-
gét (az aktusét), 3. a nyersanyag-értelemben vett tárgyét (objektumét), végül 4. a termé-
két (az objektívációt). Az emberi társadalom és az *emberi kultúra megértése szempont-
jából a szubjektum-objektíváció viszony a kiüntetett szerepű*. A tevékenység és az objek-
tíváció kapcsolata az objektívációk létezési formáinak osztályozásához nyújt segítséget.
Az előzők alapján könnyebb lesz nyomon követni Markarjan felfogását, ahogyan „két
különböző megközelítésnek tekinti a társadalmat és a kultúrát. Társadalomról beszélünk,
ha az egyéneket és közösségeket egyesítő szociális rendszert a benne kialakult társadalmi
viszonyok szempontjából közelítjük meg, kultúráról, ha e viszonyokat szabályozó eszkö-
zök funkcionálását nézzük. Nem közvetlenül kulturális tevékenység tehát az anyagi javak
termelése és fogyasztása (mondjuk a cipőkészítés és -hordás) vagy a társadalmi viszonyok
megtartására, illetve megváltoztatására irányuló cselekvés, de mindkettőnek van egy kul-
turális oldala: ahogy a cipőt készítik, ahogy a társadalmi tettet végrehajtják. A termelés és

a társadalmi élet szférájában tehát nem az egyes objektívációknak a létrehozása maga a kultúra, hanem a termelés, a cselekvés módja, vagyis az objektívációhoz való viszony, pontosabban: az egyes objektívációk létrehozatala, elsajátítása és használata közben az össz-objektívációhoz való viszony. A társadalom tehát az ember és ember viszonya, melyet az objektíváció közvetít, a kultúra viszont az ember és az objektíváció viszonya, mely az ember és ember viszonyát közvetíti.” (Vitányi I., 1980., 246–247. p.)

A fenti gondolatmenetek pedagógiai értéke – személyiségfejlesztő, képességfejlesztő jelentősége – abban ragadható meg, hogy felhívják a figyelmet az emberi lényegre (pl. munka, társadalmiság, nyelv) realizáló és reprezentáló tevékenységek szervezésére, illetve a tevékenységi módok igényes kivitelezésének fontosságára. Ezzel olyan módszertani lehetőséget kínálnak a pedagógiai gyakorlatnak, melynek révén két kardinális probléma is megoldhatóan látszik. Az egyik a szükségletre, az aktivitásra, így az alkotásra (is) inspiráló tanulás meghonosíthatósága a repetícióval szemben. Ennek megvalósulása esetén a másik lehetőség, hogy az újratermelési folyamatban egyre több eredeti produktum (objektíváció) előállítására kerülhessen sor társadalmi méretekben, amennyiben azt a politikai-hatalmi viszonyok lehetővé teszik. Hogy a pedagógiának a fenti lehetősége realizálódhasson, kísérletet tettünk a kultúra rendszerének pedagógiai szempontú elemzésére majd transzformációjára is.

A továbbiakban Vitányi Iván nyomán modellszerűen bemutatjuk a kultúra teljes rendszerét azért, mert az gyümölcsözőnek bizonyulhat pedagógiai akciók szervezésében. A rendszer (mint azt a mellékelt modell is illusztrálja) feltünteti, megkülönbözteti a kultúra *ágait, fajait, terjedési módjait*. Saját rendszerünkben (és természetesen kísérleti gyakorlatunkban is) a kultúra valamennyi *ágának*: az 1. anyagi, 2. a szociális, 3. a szellemi, és minden *fajának*: 1. a tradicionális, 2. az autonóm, 3. a heteronóm, 4. a generatív, valamint a *terjedési módjában* szerepet játszó: 1. mindennapi és 2. intézményes kultúrának a közvetítését, elsajátítását fontosnak és lehetségesnek tartjuk már a kora kisiskolás kortól kezdődően. (Vitányi I., 1983., 23–27. p.)



1. ábra
A kultúra rendszere

4. Az értékelméléről

Az utóbbi évtizedekben Magyarországon szokatlan módon – mondhatni azt is, majdnem divatszerűen – fellendültek az értékutatások. Közismert, hogy az értékelméleti (axiológiai) érdeklődésű, filozófiai ihletettséű vizsgálódásoknak (spekulációknak) jelentős előzményei vannak Magyarországon is. Az értékutatások sorát Heller Ágnes: *Hipotézisek egy marxista értékelmélethez* című tanulmánya nyitotta (Heller Á., 1970. 759–790. és 1043–1078. p.). Ezt követően a legkülönbözőbb humán- és társadalomtudományok terén került sor az axiológiai kutatásokra. Az esztétika, az etika, az irodalomtudomány, a kultúraelmélet, a pedagógia mellett a jogtudományban és az ökonómiában is megjelent az érték szemlélet, az axiológiai kérdések kutatása. Szinte a bösség zavarával küzdünk, mivel igen csak akad elemezni, adaptálni való a társszakmák eredményeiből, nem is szólva a hazai és a külföldi neveléstörténeti, főleg elmélettörténeti előzményekről. S nem tagadjuk, ezek is hatottak az ÉKP kialakulására. Tekintve, hogy nem *pedagógiai axiológiát* írunk, az érték-probléma valamennyi elágazásának számbavételéről és elemzéséről e helyen eltekintünk. Mégis fölvonultatjuk a pedagógiánkban feltétlenül preferált axiológiai tételeket és fogalmi apparátust, mégpedig úgy, hogy egyértelműen kiderüljön az értékproblematika pedagógiai konkretizálására irányuló *értékválasztásunk*. Elsőként azt szögezzük le társadalomontológiai és kultúrontológiai fölfogásunkkal összefüggésben, hogy a természeti és társadalmi lét minden vonatkozása egyúttal értékvonatkozás is. Érték pedig az – vallottuk kutatásaink során – ami az ember gazdagságát szolgálja, s ami egyidejűleg az egyén kibontakozását is segíti. Ebből következik az értéknek egy operacionálisabb fogalma, mely szerint: értéknek nevezünk egy dolog (objektíváció: tárgy, jel, szokás) valamely tulajdonságát akkor, ha arra emberek választása, elfogadása vagy elutasítása irányul. Az egyén, az értékelő egyén szempontjából nézve az érték a dolgok olyan tulajdonított minősége, illetve olyan minősítése, tehát előnyben részesítése, amely ideálként, hagyományként, előírásként nyilvánul meg, és mindig értékdimenzióban (pozitívnak és negatívnak jellemzett pólusok között) ragadható meg. Az értékek „értékessége” különböző. Ez az értékesség nyilván attól függ, hogy az *egyes értékek, értékcsoporthok milyen mértékben segíthetik az egyént lehetőségeinek kibontakozásában*. Nagy különbség van az egyes pedagógiák és pedagógiai gyakorlatok között a tekintetben, hogy ki mennyire birtokolja a fenti program realizálásához szükséges és fontos *értékorientálási technológiákat*. Épp ezeknek az *értékorientálási technológiáknak* a megalapozásához és kidolgozásához adhatnak segítséget az értékfilozófiai kutatások mellett az ún. *szakaxiológiai* kutatások, mint amilyenek pl. az esztétika, az etika, az irodalomtudomány területén születettek. Ilyet dolgozott ki Kenyeres Zoltán és munkacsoportja is. (Kenyeres Z., 1979., 421–453. p.) Az általuk kidolgozott értékelmező eljárás alkalmas adott arra, hogy a kultúrákövetítés folyamataival párhuzamosan foglalkozzunk a pedagógiai szereplők értékvilágának feltárásával, a különböző rendű, rangú pedagógiai rendszerek értékanalízisével, a nevelési, tanulási folyamatba bevont, abban véghezvitt tevékenységek, tevékenységkivitelezési módok axiológiai vizsgálatával kitüntetett figyelemmel a művészet, tudomány értékvilágára. Mindezek mellett felvállaltuk az *értékelésbe* mint tevékenységbe történő beavatást, tekintve, hogy az ember nemcsak kérdésföltevő, alkotó, lehetőségetremtő, hanem *értékelő* lény is, ahogyan arra már Arisztotelész is fölhevta a figyelmünket. Persze értékelni mindenki tud, de mi a szakszerű *értékelés* lehetőségét szorgalmazzuk, amely *nem más, mint egy olyan hozzárendelő aktus, amelynek során egy adott objektumhoz, illetve objektívációhoz bizonyos értékdimenziókban értékmodalitásokat kapcsolunk*.

Mi emberek mint értékelő lények rendkívül hajlamosak vagyunk arra, hogy egy-egy objektumhoz, illetve objektívációhoz csak egyetlen értékdimenzióban kapcsoljunk értékmodalitásokat, azaz, hogy csak egyetlen értékdimenzióban értékeljük azt. Holott minden objektívációban több értékdimenzió van jelen. Közülük egy-kettő a vezető értékdimenzió szerepét tölti be. Az értékdimenziók egymáshoz való viszonya adja az adott objektívációnak azt a struktúráját, amit *értékalakzatnak* neveznek. Ezeknek az értékalakzatoknak – benne az értékdimenzióknak és modalitásoknak – a föltárása, fölismerési képessége, megfogalmazása, kommunikálása maga is érték, ún. személyiségérték. A pedagógiai folyamatokban persze nemcsak a személyiségértékek fejlesztésére-önfejlesztésére van lehetőség, hanem a különböző értékdimenzió-csoportokba sorolható: *vitális, szociális, erkölcsi, politikai, világnézeti, életmód, gazdasági, kognitív (ismeret) és esztétikai értékek formálására is*. Ehhez természetesen elengedhetetlen feltétel a kultúra teljes rendszerével való számolás. Ha ugyanis egy pedagógia nem kötelezi el magát a kultúra teljes rendszerének a közvetítésére, szükségképpen korlátozza magát az értékvilág teljességre való orientálásában is.

5. A nyelvelméletről

Anyanyelv-pedagógia és kommunikációkutatás című rövidebb tanulmányunkban a következőképpen érveltünk 1978-ban: „az anyanyelvtanulás ugye nem szűkülhet le az anyanyelvnek mint egyetlen tantárgynak a kérdésére. Ez a normatív kijelentés persze nem több deklarációnál, nem több jámbor óhajnál. Évtizedek óta hangoztatott szükségletet fejez ki, de különösebb előrelépés mégsem történt megoldásában. Az most már a kérdés, miért nem. Azért-e, mert a nem magyar szakosok, a nem anyanyelv-pedagógiai kutatók nem akarják méltányolni e társadalmilag egyébként indokolt szükségletet, vagy pedig azért, mert az anyanyelv-pedagógia nem tudta az egyéb iskolai szakmáknak (matematikusoknak, biológusoknak stb.) bebizonyítani az általa hangoztatott követelmény megvalósításában a többi szakma valóságos érdekelttségét. A magunk részéről a probléma okát a másodikként említett tényezővel magyarázzuk, mégpedig azért, mert úgy látjuk, hogy az iskolai anyanyelvi nevelés pedagógiája mind a kutatás, mind a képzés, mind a napi gyakorlat vonatkozásában az utóbbi 5–6 évig nem rendelkezett olyan tudományos megalapozottsággal, amely a nyelvi nevelést, illetve a nyelvhasználat fejlesztését akként írta volna le, ami, nevezetesen *kommunikációs folyamatként*. A kivezető utat ezért egyebek mellett abban látjuk, hogy az anyanyelv-pedagógiának meg kellene újulnia a kommunikáció-kutatás eredményei által, de nem a kommunikáció fontosságának a deklaratív jellegű hangoztatásával és néhány kommunikációs terminus illusztratív jellegű emlegetésével, hanem a kommunikációkutatás eredményeinek anyanyelv-pedagógiai integrálásával.” (Zsolnai J., 1978., 445–449. p.)

A probléma ma sem megoldott. Magunk a probléma megoldásához azzal igyekeztünk hozzájárulni, hogy egyetlen tantárgy programjának kimunkálásakor érvényesítettük a kommunikációkutatás eredményeit a nyelvhasználati képességek fejlesztésében. (Zsolnai J., 1982., 277 p.) Hogy a problémára többször visszatértünk az ÉKP megalapozása és kidolgozása kapcsán, annak az az oka, hogy a kommunikációkutatás terén új, szintetizáló jellegű eredmények születtek. Olyanok, amelyek az egyén kommunikációjától a tömegkommunikációig megkísérlik a kommunikációs, szocializációs és megismerési folyamatokat egységes rendszerben kifejtetni. (Nordenstreng, K., 1978., 368 p.; Angelusz R.,

1983., 185 p.) Ezen fejlemények mellett sor került a Lukács György filozófiájában implicite meglévő *jelelmélet* feltárására (Egyed P., 1981., 689–703. p.), valamint a Lukács-életmű nyelvfilozófiai elemzésére. (Kelemen J., 1984. 114–137. p.) A felsorolt eredmények köréből e helyen csak az utóbbival, a *nyelvelmélet* pedagógiai vonatkozásaival foglalkozunk.

Lukácsnak a nyelv egyetemességére és a nyelvi reprodukciós folyamat spontán természetére vonatkozó megállapításai rendkívül fontosak az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia megalapozása szempontjából is: „a nyelvnek mint a társadalmi lét komplexumán belüli komplexumnak először is egyetemes jellege van, amely abban nyilvánul meg, hogy szükségképpen a társadalmi lét minden területe, minden komplexuma számára a fejlődés kontinuitásának, a megőrzésnek és a meghaladásnak a szerve és a közege. ... A nyelv reprodukcióját, más társadalmi komplexumokkal ellentétben, nem hordozza különös embercsoport; az egész társadalom, minden egyes tagja befolyásolja magatartásával a nyelv sorsát – mindegy, hogy akarja vagy tudja-e ezt”. (Lukács Gy., 1985., 207–208. p.) Ez utóbbi gondolatnak a szerepe azért rendkívül fontos, mert a társadalom tagjainak nyelvi reprodukciót (nyelvhasználatot) befolyásoló magatartása – az egyes egyén felől nézve – lehet szűrítő, romboló és produktív jellegű, attól függően, hogy az ontogenezis folyamatában milyen családi, iskolai, munkahelyi környezetben történt, illetve történik az egyén szocializálódása, anyanyelvének elsajátítása. Már nyelvi-kommunikációs programunk eddigi eredményei megmutatták, hogy a pedagógiai gyakorlatnak reális esélye van a nyelvi reprodukciós folyamatok humánus, értelmes, kedvező irányú befolyásolására. Úgy látjuk azonban, még mindig nem használtuk ki azokat a pedagógiailag is kezelhető lehetőségeket, amelyekre a nyelvelmélet újabb eredményei rámutatnak. *A nyelv produktivitásáról* van szó. „A nyelvi (verbális) jelek esetében hangsúlyozott jelentősége van annak, hogy *a nyelvi jel produktív: ez azt jelenti, hogy magának a jelnek a strukturális meghatározottságától függ a jelentés; ami egyúttal jelenti azt is, hogy a jel megváltoztatásával együtt jár a jelentés módosulása*, továbbá azt is, hogy a jel – új összefüggésekbe állítva – új és új jelentésekre tesz szert.” (Kelemen J. – Lendvai L. F., 1982., 62–64. p.)

Rendkívül fontos tétel, „hogy a nyelv nemcsak az ismeretek és az eleve adott gondolatok közlésének eszköze, hanem magának a gondolkodásnak a közege, s mint ilyen, *bizonyos ismeretek fölhalmozódása és megőrzése* is. Egy szó jelentésének ismerete, az a képességünk tehát, hogy a szót megértsük, együtt jár bizonyos, a szó más szavakkal való összekapcsolhatóságára vonatkozó ismeretekkel is: ismerni kell azokat a szókapcsolatokat, amelyeknek szerepük van a szó jelentésének a létrehozásában. Ezek a szókapcsolatok viszont a nyelven és a gondolkodáson kívüli valóságra vonatkozó ismereteket tartalmaznak; a szavak használati módja tehát mindig társadalmilag fölhalmozódott ismeret. Ezzel kapcsolatban megkülönböztetjük a nyelvi produktivitásnak egy másik, az előző értelemmel összefüggő, de átfogóbb, mélyebb értelmét is. Produktivitáson ebben a vonatkozásban azt értjük, hogy véges számú nyelvi elem és véges számú szabály birtokában végtelen számú jelentéshordozó struktúrát, mondatot lehetséges alkotni, „generálni”. Minden ember képes arra, hogy olyan mondatokat alkosson és értsen meg, amilyeneket azelőtt sohasem hallott; ebben rejlik az emberi nyelv nyitottsága és univerzális kifejezőképessége, melynek értelmében minden, amit az ember „gondolni” képes, nyelvileg is kifejezhető... Az egyetemes kifejezhetőség elve alapján valljuk, hogy a megismerésnek a mindennapi tapasztalaton túlmutató eredményei egyetemesen elsajátíthatók s különböző eszközökkel ugyan, de minden nyelven kifejezhetők: többek között éppen ebben játszanak nagy sze-

repet a tudományos nyelvek, melyeken nem föltétlenül a teljesen formalizált szimbólumrendszereket kell érteni, hanem a különböző *tudományok terminológiailag pontosított nyelveit.*" (Kelemen J.–Lendvai L. F., 1982., 64–65. p.) Az imént idézett nyelveméleti tételek pedagógiai adaptációjának szükséglete összefügg azon törekvéseinkkel, hogy ne csupán tantárgyat, hanem *tudományt tanítsunk.* De kapcsolatban van azzal az antropológiai axiómával is, hogy az ember kérdésföltvető, lehetőségteremtő, lehetőségformáló lény. Ezt épp nyelvhasználatának eredetisége, produktivitása szavatolhatja. A nyelveméletileg is megalapozott pedagógiai praxis nem szűkülhet le – ismételten hangsúlyozzuk – egy szakmai csoport, a magyartanárok tevékenységére. Összpedagógiai ügyről van szó.

AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ PEDAGÓGIA BELSŐ TAGOZÓDÁSA

A hazai akciókutatások, illetve a mindennapi in vivo típusú tapasztalatok elemzése, továbbá az empirikus és teoretikus ihletettséggű pedagógiai kutatások eredményei mint kognitívumok és kognitív rendszerek (ismeretrendszerek) a pedagógiai gyakorlathoz való viszonyuk és érvényességük, igazoltságuk tekintetében heterogén képet mutatnak. Nem állnak össze koherens, tudományelméleti apparátussal elemezhető rendszerre. Ezen tények miatt a teoretikus felkészültségű kutatók napjainkban nemigen vállalkoznak (tak) elméletalkotásra a pedagógiában. Így annak érdekében, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát elhelyezhessük a korábban művelt teoretikus igényű diszciplínák sorában, és episztemológiai aspektusból kijelölhessük annak specifikumait, tudnunk kell, hogy minősítésünk nem a ténylegesre, a tényleges helyzetre, hanem a kívánatosra vonatkozik.

A hagyományosan művelt hazai pedagógiai diszciplínák: a nevelésemélet, az oktatásemélet leíró, magyarázó, normatív jellegű elméletnek tekintendők, míg a tantárgypedagógiák leíró, magyarázó, stratégiai és normatív jellegűek. Kérdés, minek tekintsük a pedagógiai gyakorlat egészét megragadni szándékozó értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát. Talán az eddig mondottakból is kihámozható a válasz: ez a pedagógia a teoretikus ihletettséggű pedagógiákkal szemben know-how, azaz stratégiai típusú elmélet kíván lenni. Olyan kutatással (elsősorban akciókutatással) tisztázott ismeretkonstrukció, amely nagyban támaszkodik a létező pedagógiák leíró, magyarázó és stratégiai típusú eredményeire. Érvényességi körét nem tágítja szélesre. Nem törekszik kizárólagosságra a pedagógiai valóság tökéletesítésének folyamatában. Tisztában van azzal, hogy más pedagógiai konstrukciók is léteznek (léteztek). Ez a pedagógia – mint know-how típusú elméleti konstrukció – a széles körben elterjedt pedagógiai valóság jobbítására, fejlesztésére, a lehetséges pedagógiai valóságra irányítja a kutatók és a napi pedagógiai gyakorlatban érdekelték figyelmét. Tudatában van annak, hogy eredményei korlátozottan érvényesek csupán. Létezésének tudományelméleti elismertetése apropóján próbálja cáfolni azokat a hamis elképzeléseket, amelyek egy-egy lehetséges pedagógiát hegemonnak üntetnek föl más konstrukciókkal szemben. *Ez a pedagógia nem kizárólag a tudós területék területére figyel, hanem a pedagógiai folyamatban közvetlenül és közvetetten érdekelték ítélszéke elé áll, és tőlük is várja megméréstét.*

Fölvetődhet a kérdés, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia diszciplínárisan tagolódik-e vagy sem s ha igen, a benne diszciplínává formálódó területek hogyan viszonyulnak a pedagógia hagyományos diszciplínáihoz. Mint tudjuk, ezek az elméletek (a nevelésemélet, a didaktika) tudva, nem tudva, akarva, nem akarva a tanítás (oktatás) és a nevelés egymással szembeállítható hamis dichotómiáját sugallják. A következőkben azt szeretnénk igazolni, hogy a fentiekben jellemzett hamis alternatívák – tanítás avagy nevelés – kiküszöbölhetők.

Ennek igazolására erőfeszítést tettünk már az *Egy gyakorlatközeli pedagógia* című könyvünkben is. Ott a gyakorlatközeli pedagógia két nagy – általunk fontosnak vélt – problématerületére hívtuk föl a figyelmet. Az egyik a közvetítés, a másik a tanuló egyén, a *tanuló-én* problémája volt. Közismert, hogy a hagyományos pedagógiák a pedagógiai akciókat „bipoláris folyamatként” (a pedagógus és a tanuló egymást kölcsönösen feltéte-

lező kapcsolataként) mutatják be. A gond csupán az, hogy ez a bemutatás túl absztrakt. Emellett a pedagógus vezető szerepét túlzottan hangsúlyozza, így szinte zárójelbe teszi a tanuló ént, illetve annak társas (csoport és közösségi) kapcsolatait, szerepeit és önmegvalósítási lehetőségeit. Az ÉKP ezzel az interpretációval nem azonosul. Megfontolt társadalomontológiai és antropológiai tények, eredmények alapján szembehelyezkedik vele, s a hangsúlyt nem a kiüresedett bipolaritásra, hanem a *kultúra- és értékközvetítésre mint társadalmi komplexusra és a tanuló-fejlődő egyénre, az identitását kereső és őrizni akaró „én”-re helyezi*. Eszerint a gyakorlatközeli pedagógiának lényegileg két nagy fejezete (ha tetszik, két diszciplináris területe) van: *közvetítéspedagógia* és *én-pedagógia*.

A közvetítéspedagógia természetesen éppúgy, mint az én-pedagógia, számos ágra tagolódik a pedagógiai folyamatban ténylegesen létező aktív szereplők, szervezetek (színterek) és tevékenységek szerint. Így a közvetítéspedagógián belül – figyelembevéve a tipikus magyar viszonyokat és a hagyományokat – jól elkülöníthető három szint (egyben három diszciplína):

- a) az oktatáspolitikai;
- b) a transzformációs pedagógia;
- c) a pedagógiai kreatológia és adaptálásán.

Jól tudjuk, vitatható a fenti rendszerben az oktatáspolitikai, oktatásirányítás elnevezésű diszciplína helye. Kérdéses, hogy az része lehet-e a pedagógiának. Szerves része nem lehet, mivel az oktatáspolitikai gyakorlat – amelyet az oktatáspolitikai általánosít – nem a pedagógiai gyakorlat, hanem a politika szférájában realizálódik. Tudva ezt, az oktatáspolitikát, oktatásirányítást mint diszciplínát azért tekintjük mégis az ÉKP keretében is tárgyalhatónak, mert úgy gondoljuk, hogy a pedagógiai reálfolyamatokban tevékenykedő pedagógusok nemcsak a politikai tájékozottság megszerzésében, hanem a politikai technológiák (döntések, érdekképviselet, érdekegyeztetés) megtanulásában, gyakorlásában is érdekeltek. (A rendszerváltás mutatta meg, hogy a közgazdászok, műszakiak, orvosok, jogászok mellett a pedagógusok is többen főhivatású politizálást, képviselőséget, polgármesterséget vállaltak.)

Ebben a munkánkban az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát *iskolapedagógiára*, valamint *család- és környezetpedagógiára* tagolva mutatjuk be. Az iskolapedagógián belül négy nagy fejezetet különítünk el. a) *Célelmélet*, amelyben az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola értékválasztásait és célkitűzéseit meghatározó tényezők rendszerét ismertetjük. b) *A transzformációs pedagógia* kérdéseit „pedagógiai folyamatok tervezése” címen mondjuk el. E fejezetben a hagyományos didaktika és neveléstudomány problémáinak együttes tárgyalását valósítjuk meg. c) *Pedagógiai folyamatok szervezése* címen tárgyaljuk mindazt, ami az iskolában „munkaszerűen” történik. d) Végül külön fejezetben ismertetjük a pedagógusszakma teendőit a pedagógus nézőpontjából. Ha egy-egy terminussal címkézzük az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia belső felépítését, az alábbi vázat kapjuk: pedagógiai „célelmélet”, pedagógiai „folyamatelmélet”, pedagógiai „szervezet- és szervezéstudomány”, pedagógiai (pedagógustan). Az *elmélet* utótagot azért idézőjeleztük, hogy kifejezésre juttassuk, ezek – mint már fentebb mondtuk – még nem elméletek, inkább „elméletpótlékok”.

I. ISKOLAPEDAGÓGIA

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia a pedagógiai problémákat és teendőket nem az iskolához rendeli kizárólagosan. Úgy gondoljuk, hogy a nevelésben érintett és érdekelt családok, a közművelődési intézményhálózatban dolgozó szakemberek, de még a gazdálkodó és szolgáltató szervezetek is – az ifjúsági szervezetekről nem is szólva – részt vállalhatnak mind az érték közvetítés, mind a képességfejlesztés munkájából akár az iskolával együttműködve, akár tőle függetlenül is.

NAPJAINK ISKOLAPOLITIKÁJA ÉS AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ PEDAGÓGIA

Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény 1986. szeptember 1-jei hatálybalépése valószínűleg fordulópont volt a magyar iskolarendszer életében. A törvény az iskolarendszert, azon belül is az egyes iskolát mint szervezetet érinti legradikálisabban a következő pontokon. „– A törvény az alapelvek között kimondja az iskolák *szakmai önállóságát*, valamint az intézmények szervezetében, működésében és vezetésében a *demokratizmus érvényesítésének követelményét*.

- Ezt elősegítendő, lehetővé tette, hogy az iskola a helyi szükségleteknek és feltételeknek, illetve a tanulók fejlettségének és érdeklődésének megfelelően alakítsa ki *helyi nevelési rendszerét*.
- A demokratizmus továbbfejlesztése azt jelentette, hogy az iskola helyi vezetési rendszerében a *tanulók, a szülők*, valamint a *szűkebb társadalmi környezet igényei* is kifejeződhetnek.
- A szakmai önállóság kibontakoztatása és az iskola társadalmi nyitottsága az irányítás mechanizmusának, módszereinek korszerűsítését igényelte. Feladatként jelentkezett ... az *alternatív program*, a tanítási segédletek választékának bővítése.” (Köznevelés 1985. 28. sz. 3–5. p.)

Az életbe léptetendő változások közül néhányat soroltunk csak föl. De talán ennyiből is kitűnt, hogy a jelenlegi merőben új *iskolapolitikai gyakorlat* jogi és szakmai lehetőségei a rendszerváltást fél évtizeddel megelőzték.

A hagyományos iskolapolitika reformjára azért volt szükség, mert bebizonyosodott, hogy az iskola bürokratikus-hivatalnoki szervezatként való működése az egyik legnagyobb akadálya a pedagógiai innováció kibontakozásának. Gázsó Ferenc találóan mondta, hogy az iskolák szakmai önállóságának, önfejlesztő képességének a megteremtése a közoktatás-fejlesztés centrális eleme. „Ez a magyar oktatási rendszer legnagyobb ki nem használt tartaléka, olyan tartalék, amelynek mobilizálása nélkül a tárgyi, intézményi feltételek semmiféle javítása – természetesen ez is nélkülözhetetlen – nem hozhat átütő sikereket.” (Gázsó F., 1985., 33. sz. 5. p.)

Ebben az állásfoglalásban rejtetten benne foglaltatik az iskolapolitika két olyan paradigmája, amely vízvonalas az iskola megújulási folyamatában. A hagyományos – mondjuk így – az 1986 előtti magyar iskolapolitika a tárgyi, intézményi feltételek javításában és a központilag elrendelt tantervi reformok véghezvitelében látta a pedagógiai megújulás lehetőségét, míg az új iskolapolitika – némi leegyszerűsítéssel szólva – a feltételek biztosítása mellett az *emberi tényezőre: az érdekviszonyok figyelembevételére, az önmegvalósító alkotó emberi lehetőségre, a szervezeti innovációra teszi a hangsúlyt*. E folyamatban különleges szerepet kap a *helyi társadalom és a helyi hatalom*. A helyi hatalmon – Gombár Csaba értelmezése szerint – „a társadalomban megnyilvánuló érdekkörök és értékirányultságok olyan politikai transzformációit értjük, amelyeknek eredményeként intézményszerű formában jelenik meg helyi szinten a döntések tényleges birtoklása”. Az 1985-ös oktatási törvény az iskola életével kapcsolatos döntések jelentős hányadát a nevelőtestületek tagjaira bízta. A nevelőtestületek tagjai a helyi társadalom közegében élnek, ahol érdekek, értékek, ideológiák, tradíciók, autochton struktúrák közvetítődnek, melyeknek hatására „a központi elgondolások mindig jelentős mértékben szernyeződnek”. (Gombár Cs., 1983., 119–135. p.)

Ahhoz, hogy az intézményi önállóságra épülő új iskolapolitikai koncepció igazából gyökeret verhessen, az ágazati szintű oktatáspolitikának a következő területeken kellett saját kompetenciáját növelnie. 1. Ki kellett munkálnia egy olyan *innovációs politikát*, amely a pedagógus szakmát előreviszi, ugyanakkor elébe megy az innovációs lobogó alatt felbukkanó *szakmai dilettantizmusnak*. (Ma már látjuk, hogy ez utóbbi nem sikerült.) 2. Jogiránymutatásokkal, szervezési, szervezeti minták, modellek közreadásával segítette az iskolákat, ügyelve arra, hogy *jogbizonytalanságok* tömegesen ne béníthassák az új szemléletű iskolapolitika helyi kibontakozását. 3. A közoktatási szaksajtó révén terjesztette az új szemléletű iskolapolitikai koncepciót.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia ebben az iskolapolitikai koncepcióban kereste és keresi a helyét. Ezt az iskolapolitikai koncepciót preferálva kísérli meg az iskolát – mint az értékközvetítésre és képességfejlesztésre vállalkozó kreatív szervezetet – bemutatni. Rámutat arra, hogy mi az iskola lehetősége a pedagógiai folyamatok tervezésében, a mindennapos pedagógiai munka megszervezésében és elemzésében, a helyi társadalommal való együttműködés formáinak megtalálásában, az ott felmerülő konfliktusok megoldásában. Az előbbieken az iskolát kreatív pedagógiai *szervezetként* említettük. A továbbiakban kifejtendőnk szempontjából fontos tisztázni, hogy amikor iskolát mondunk, akkor az „iskola” főnevet két denotátumhoz rendeljük. Egyszer jelent intézménytípust, amely meghatározott köznevelési-közművelődési feladatokat lát el. Másodszor egy adott település egy adott iskoláját jelenti. Könyvünk további lejezeteiben, amikor is az „iskola értékválasztásait és célkiűzéseit meghatározó tényezőkről”, továbbá a „pedagógiai folyamatok tervezéséről” lesz majd szó, az iskolát mint intézménytípust tételezzük elsősorban. Amikor pedig a pedagógiai folyamatok szervezésével kapcsolatos tudnivalókat, megfontolásokat írjuk le, akkor az iskoláról mint a tényleges, valahol, valamilyen épületben, valamilyen létszámkeretek között, maga által meghatározott működési, szervezési és fejlesztési célok jegyében tevékenykedő szervezetről – mint konkrét egyesről – lesz szó. A fenti disztinkciót azért fogalmazzuk meg, hogy jelezhessük: az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia több szinten megfogalmazódó és megfogalmazható pedagógiai problémák tisztázásához próbál támpontot, fogódzót adni. Olyan pedagógusban gondolkodik, aki pedagógiai problémákat több szinten tudja megfogalmazni és megoldani: a köznevelés szintjén éppúgy, mint egy adott iskola szintjén.

AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS A KÉPESSÉGFEJLESZTŐ ISKOLA ÉRTÉK- VÁLASZTÁSAIT ÉS CÉLKITŰZÉSEIT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát alternatív pedagógiának tekintjük. Hű a magyar progresszív pedagógiai tradíciókhoz, és kész tanulni más, előre vivő pedagógiai rendszerektől, tehát nyitott. Nyitott a társzakmák eredményeire. Nyitott a társadalom problémáira, a gyerekek, a szülők, a pedagógusok érdekeinek felismerésére és méltánylására. Önmagát pedig tanuló, önfejlesztő rendszernek tekinti.

Az előző fejezetben azt is elmondtuk, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia – volumenét, lehetséges hatókörét illetően – nem tekinti magát a köznevelési rendszer pedagógiájának, de olyan pedagógiának sem, amely államilag támogatott hegemóniára tör. Pedagógiai rendszerünk kidolgozása során arra törekszünk, hogy egy minden részletében kipróbált, ellenőrzött pedagógiát konstruáljunk. Olyant, amelyik mind az egyén, mind a társadalom szükségleteit és érdekeit aktuálisan is, de távlatilag is képes kielégíteni. Ezen előfeltevések „kimondása” miatt szükséges, hogy explicitté tegyük azokat a célkitűzéseinket, amelyek jegyében problémáinkat megfogalmaztuk, pedagógiai akcióinkat megterveztük, illetve amelyek jegyében saját helyünket keresni próbáljuk a magyar köznevelés rendszerében.

A nevelési folyamat céljainak kimunkálásához a társadalomban tradicionálisan létező és jövőbe mutató társadalmi és egyéni szükségletek jelentik azt a „determinációs mezőt” (Mihály Ottó kifejezése), amellyel a különböző, alternatív pedagógiai rendszereknek számolniuk kell. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia, amely a kultúra és az értékvilág teljességének közvetítésére vállalkozik, kitüntetett figyelemben részesíti a társadalom ún. *objektívációs rendszereit*. Közismert, hogy az emberi tevékenység eredménye minden tevékenységi szférában (gyakorlat, megismerés, érintkezés, értékelés) külsővé válik, objektíválódik. „Egyes tevékenységi formákban azonban a külsővé vált elemek *rendszereszerű képződményt*, azaz funkcionálisan egymáshoz kapcsolódó, a környezettől elválasztható és a környezet számára funkciókat gyakorló elemek „szerves” együttesét alkotják. Azaz az *objektíválódás folyamata bizonyos tevékenységfajták körül rendszerképződményt hoz létre*. Az objektívációs rendszerek tulajdonképpen intézmények (főképpen szervezetek), normák, státuszpozíciók és szerepek, valamint a mindezekben megtestesülő eszmék és a mindezeket valósággá változtató, realizáló emberi magatartások funkcionális hálózatát jelentik.” (Kulcsár K., 1981., 167. p.) Ezek az objektívációs rendszerek a történelmi fejlődés menetében különböző időszakokban állnak össze rendszerre (gondoljunk a tudomány, a vallás, a művészetek, az információs-számítógépes kultúra eltérő korszakokban történő intézményesülésére), így különböző fejlődési időszakokban igénylik reprodukálódásukhoz a nevelés segítségét. Legyszerűsítve azt mondhatjuk: a pedagógiai célkitűzés számára nem születésük pillanatától válnak társadalmi szükségletté. Az elmondottakból következik, hogy nem minden objektívációs rendszer „friss kihívás” a pedagógia számára. Van olyan, amelyik átmenetileg háttérbe szorul (pl. a vallás). Olyan is akad, amelyik tradícióként él tovább (pl. a történelmi kultúra). A magunk részéről úgy látjuk, hogy a társadalomban létező objektívációs rendszerek a pedagógia számára nem közvetlenül jelentenek kihívást. A közvetlen kihívást néhány direktebb, normatívabb jellegű objektívációs rendszer követi. Ilyennek tekintjük: a) az uralkodó *műveltségfelfogást*, b) a *hatalom-*

gyakorlás módját és az ideológiát, c) a társadalom hagyományos és új elemekkel bővülő értékrendszerét, d) szereprendszerét. Az ún. társadalmi „kihívások mellett” szükségképpen, hogy a nevelés fő céljait, értékválasztásait a személyiség oldaláról is megfogalmazzuk. (Mihály O.–Loránd F., 1983., 60. p.) Elsőként az objektivációs rendszerek pedagógiai elemzését kíséreljük meg elvégezni az ÉKP „vállalásait” és kivitelezési eshetőségeit latolgatva. A fentiekben kifejtettek alapján szerintünk a nevelési célkitűzéseket *háromféle tényező-csoport* befolyásolja. Az elsőt a társadalmi tevékenységek eredményeként leírható objektivációs rendszerek jelentik, a másodikat a normativitást magukon viselő, tehát elsősorban „kell” típusú rendszerek. Végül a harmadikat a fejlődésben lévő *egyén* aktuálisan érvényesülő, de távlatokban is ható *szükségei*, érdekei adják. A továbbiakban a fenti „tényező-csoportokra” tekintettel mutatjuk be az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia értékválasztásait és célkitűzéseit.

1. Az objektivációs rendszerek pedagógiai elemzése

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia tizennyolc objektivációs rendszert elemzett, illetve vett figyelembe értékválasztásai realizálásához. Ezek a következők:

1. a mindennapi élet és elinélete
2. játékkultúra és humor
3. test- és egészségkultúra
4. gazdaság és ökonómia
5. technikai és technológiai kultúra
6. környezet és környezetvédelem
7. társadalom, politika és politikatudomány
8. jog és jogtudomány
9. erkölcs és etika
10. vallás, ateizmus és vallásszociológia
11. művészet és esztétika
12. tudomány és tudománytan
13. információs és kommunikációs kultúra
14. munka, munkamegosztás és munkatudomány
15. népek és kultúrák
16. történelmi kultúra és történettudomány
17. magyarság és magyarságkutatások
18. filozófia, világkép és világnézet

A felsorolásból látható, hogy az objektivációs rendszerek elemzését a mindennapi élettel kezdjük és a filozófiával zárjuk. Az elemzés sorrendje nem véletlen. Azt hangsúlyozzuk általa, hogy az értékközvetítés és a képességfejlesztés a mindennapok közegében történik. Azt próbáljuk már a tárgyalás sorrendjével is érzékeltetni, hogy a programunk szerint tanuló gyerekek úgy szembesülnek az értékek világával, hogy nem szakadnak el a mindennapoktól.

Az elemzést úgy végezzük, hogy először tömören jellemezzük az objektivációs rendszert és a rá vonatkozó tudományos és filozófiai reflexiókat. Megnézzük, van-e az adott objektivációs rendszernek valamiféle kapcsolata a hazai pedagógiával, majd utalunk ar-

ra, hogy milyen célkitűzések megfogalmazásában, milyen értékek és műveltségi javak kiválasztásában juthat szerephez az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában. Szeretnénk megjegyezni, hogy az alábbiakban bemutatásra, elemzésre kerülő objektivációs rendszereket kutatásaink kezdete óta folyamatosan vizsgáljuk. Az elemzéssel azt keressük, hogy a társadalmilag kívánatos és az egyéni fejlődés szempontjából szükséges kultúraközvetítési folyamatban melyek az iskola mai lehetőségei.

1.1. A mindennapi élet és elmélete

A mindennapi életnek a szakirodalomban filozófiai és szociológiai interpretációi élnek. Az interpretációk közül a magunk részéről kitüntetetten Heller Ágnes koncepciójára figyeltünk. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia számára megannyi orientáló kategóriát és árnyalt, disztinktív elemzést ad Heller mindennapiélet-értelmezése és -felfogása. (Közismert, hogy *A mindennapi élet* Heller Ágnes alkotó életútjának korai szakaszába sorolható mű, amelyet filozófusként a mai napig – a „világégések”, a rendszerváltás ellenére – vállal. Ugyanakkor az is köztudott, hogy a honi szellemi élet a munka megjelenésétől a mai napig fenntartásokkal viszonyul Heller e monográfiájához.

Mi – Heller nyomán – úgy gondoljuk, hogy mivel az egyedek reprodukciójához az ifjúkorig a család és az iskola adja a szervezeti és tartalmi keretet, az egyén fejlődésébe segítően és „cselekvően beavatkozó” praxisnak (a nevelésnek) tisztában kell lennie azzal, hogy a pedagógiai folyamatban szereplő tanuló *egyed milyen minőségű mindennapi életet él*. Az előzőekben tudatosan *egyedet* mondtunk, nem egyéniséget, de nem is személyiséget. Tettük ezt azért, mert a mindennapi élet Heller-féle koncepciójában az egyéniség, a személyiség nagy értéktöltetű kategória. Heller – koncepciója fölvezetése során – az egyed kategóriáját leíró kategóriaként kezeli. Ezt bontja *partikularitásra* és *individualitásra*. Hogy függ össze e kategóriapár?

Heller alapvető tételei a *partikularitásról* az alábbiak.

- Minden egyes ember partikuláris egyed, azaz bizonyos, csak rá jellemző tulajdonságokkal jön a világra.
- A világot, amelybe beleszületett, mindig magából kiindulva észleli és manipulálja, ez a partikuláris nézőpont; mindezt önfenntartása céljából teszi. Én-tudata együtt jelenik meg a világról való tudattal.
- Jellemző rá a partikuláris motiváció. Ennek egyik vonatkozása a partikuláris nézőpont, a másik vonatkozása pedig mások partikuláris megítélése.
- A partikularitás igénye a konfliktusmentes élet.

Az *individualitással* (az individuummal) kapcsolatos nézetei ezek:

- Az individuum olyan egyed, akinek tudatos viszonya van a nembeliséghez az emberi társadalom reprezentánsainak szellemi teljesítményéhez, és mindennapi életét is ennek alapján rendezzi.
- Öntudata csak az individuumnak van. Akinek öntudata van, az nem azonosul spontánul önmagával, annak distanciája van önmagához. Ismeri magát és ismeri adottságait. Tudja, mely képességeinek kibontakoztatása harmonizál legjobban a nembeliséggel. Nem azokat a tulajdonságokat kultiválja – vagy nem azokat elsősorban –, melyek közvetlen közegében (környezetében) a legkönnyebb fennmaradását biztosítják, hanem amelyeket értékesebbeknek tart.
- Az individuummá fejlődés értékjelenség társadalmi és egyedi értelemben egyaránt.

A kategóriapár bemutatása kapcsán a következőt kell még leszögezni. Nincs tisztán, steril formában csak partikuláris egyed, vagy csak individuum. *Személyiség van, akinek tevékenységére, mindennapi életére elsődlegesen vagy a partikularitás vagy az individualitás jellemző.* (Heller Á., 1970., 27–28. p.)

Hellernek az előzőekben bemutatott kategória-értelmezését többen vitatják. Ez ellenére úgy véljük, hogy az szerepet játszhat az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia kimunkálásában. A mindennapi élet Heller-féle interpretációja támpontot adhat a pedagógiai gyakorlat megértéséhez, mivel annak révén nemcsak a mindennapi élet tanulmányozható jól, hanem a mindennapi pedagógiai gyakorlat néhány fontos sajátossága is, így a pedagógiai gyakorlatot át- meg átszövő ismétlés, a normativitás, a szituációhoz kötöttség, a pragmatizmus, a valószínűség, az utánczás, az analógia, a túláltalánosítás, az egyes durva kezelése.

Pedagógiánk számára fontos az a helleri fölfogás, mely szerint a mindennapi világ heterogén, míg a nembeli objektívációk világa – az erkölcs, a vallás, a politika, a jog, a tudomány, a művészet, a filozófia – homogén.

A helleri koncepció alapján úgy láttuk, és ma is úgy látjuk, hogy az iskola nemigen érti önmagát. Nehezen tudja megmagyarázni, hogy noha annyi „szépet” és „jót” közvetít taneszközei révén, mégis viszonylag kevesen válnak a tanulók közül ezek hatására individuummá. Mi az ellentmondást elsősorban abban látjuk, hogy az iskola – mint heterogén médium – gyakran a partikularitások felfüggesztése nélkül közvetíti az értékeket. A mindennapi élet a maga sajátos megismerési és magatartási formáival, sémáival (a pragmatizmussal, a valószínűséggel, az analógiával, a túláltalánosítással, az előítélettel, az egyes durva kezelésével, affektusaival stb.) „rátelepszik” az iskolára, és ezáltal a mindennapiságból való „kilépés”, tehát a homogenizálódás mind a tanuló, mind a pedagógus részéről csak félig sikerül. Pontosabban: „félresikerül”, mivel egyik félnek sem adatik meg, hogy tevékenységét – teljesen – az objektív homogén szférára (tudományra, művészetre) koncentrálja. A minőségi ugrás a pedagógiai folyamatban ezért csak alkalmanként következhet be. Csak alkalmanként fordul elő, hogy a szubjektum (ez esetben a tanuló) „egész emberből” – akit lexót, lefoglal a mindennapi élet heterogenitása – „ember egészé” válik. Hogy ez így igaz, nem nehéz belátni, különösen, ha még az alábbi kritériummal is megtoldjuk. A homogenizálás folyamatában létrejövő emberi tevékenység mindig aktivitás, teremtés és újabb teremtés. Pedagógiai szituációban – értelemszerűen – ez „újraterejtést” jelent, illetve jelenthet. Ha még tovább folytatjuk a homogenizálás kritériumainak felsorolását, így – a közvetlen (nem elidegenedett) és tudatos viszonyt az adott nembeli objektívációhoz, az egyetlen feladatra való összpontosítás igényét, a partikularitás felfüggesztésének követelményét –, bizonyítottá válik, hol reked meg a mai iskolai pedagógiai tevékenység, mint a művelődési javakat „átültető”, elsajátíttató tevékenység. Mivel az említett homogenizációs folyamat legtöbbször nem sikeres, nem teljes, nem válhatnak a nembeli értékek a partikuláris motivációk fékezőivé. Legföljebb csak részben! Talán nem túlzás az a végkövetkeztetés sem, hogy az iskola némelykor elidegenít ezektől az értékektől, a nembeliségtől. Ezért van oly kevés becsülete sokak szemében például a tudósoknak, művészeknek, annál nagyobb viszont a napi sikerembereknek. Mivel a Heller-féle elgondolás alapozó szerepet töltött be kísérleti gyakorlatunkban, következképp alkalmasnak tartjuk arra is, hogy az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia szemléletmódjára termékenyítően hasson eredeti látásmódjával a mindennapi élet egyéb – szociológiai és szociálpszichológiai interpretációjú – koncepciói mellett. (Goffmann E., 1981., 787 p.; Hemádi M., 1978., 382–410. p.)

1.2. Játékkultúra és humor

Az utóbbi évtizedekben vetődött föl a játékos oktatás lehetősége, nem kis vitát kavarva, s fölerősítve azt a hamis dichotómiát, hogy „legyen vagy ne legyen játék az iskolában”. Lénárd Ferenc szerint a helyes kérdésfeltevés így szól: „játékkal kell-e biztosítanunk az iskolában, a tanítási órákon azt, hogy a tanulóknak a tanítás-tanulás örömet, kedvet, jó hangulatot váltson ki?” Ezekre a kérdésekre Lénárd imígyen válaszol: „Kétségtelen, hogy a játék öröme kedvet, jó hangulatot teremt. Kérdés azonban az, hogy mindezeket a pozitív érzelmeket nem biztosíthatjuk-e jobban, tartósabban, a tanulók fejlődése számára kedvezőbb módon az értelmes, alkotó tanulással?”. (Lénárd F., 1986., 35–37. p.) E helyen nem kívánunk sem a Lénárd-féle kérdésfeltevésre, sem a megfogalmazott és idézett válaszára közvetlenül reagálni. Helyette az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia rendszerében kísérjük meg a játékproblémát elhelyezni a *humor*, a *nevetés* és a *komikum* köré csoportosítható problematikával összefüggésben. E kategóriák kifejtése során nem a pszichológia fölismeréseire támaszkodunk elsősorban, hanem a filozófiai antropológia és az irodalomelmélet eredményeire.

Közismert, hogy Johann Huizinga holland történész 1938-ban *Homo ludens* címen könyvet adott ki. Azt a kérdést fogalmazta meg, hogy mi köze a játéknak a munkához, mi a szerepe a játéknak a civilizált világ létrejöttében. Huizinga szerint: „a mítoszban és a rítusban lelik eredetüket a civilizált élet nagy, ösztönös erői: a törvény és rend, kereskedelem és nyereség, mesterség és művészet, költészet, bölcsesség és tudomány. Mindannyian a játék ősi talajában gyökereznek.” (Idézi: Loizos, P., 1986., 234. p.) Huizinga azt szeretne volna elérni könyvével, hogy gondoljuk át a civilizáció történetét, és fedezzük föl a játék, a játékosztön átfogó jelentőségét a civilizáció, az emberi kultúra szempontjából. Nem véletlen, hogy a kortárs József Attila – igaz, más összefüggésben: a kiküzdött és kiküzdendő szabadság lehetősége és szükséglete szempontjából – mondja:

„Jöjj el, szabadság! Te szülsz nekem rendet,
jó szóval oktasd, játszani is engedd
szép, komoly fiadat!”

S ugyancsak tőle való: „Csak az boldog, ki játszhat”. Mi rejtőzik e két gondolkodó kérdésfeltevése mögött? Nyilván annak a ténynek az elismertetési szándéka, hogy a játék kiiktathatatlan meghatározója (kellene, hogy legyen) mind a kultúrának, mind a szabadságra született, az önmegvalósításra törekvő egyes embernek. Már emnyiből is kiviláglik: mi a kérdést nem úgy tesszük föl, hogy játék vagy munka, játék vagy tanulás, hanem azt mondjuk: játék és munka, játék és tanulás.

A játék mibenlétének megítélésében, pedagógiai szempontú elemzésében Heller Ágnes gondolatmenete vezet bennünket. Szerinte: a játék olyan képesség-kibontakoztató, fantázia vezette tevékenység, mely – következménynélküliségénél fogva – *nem lehet kötelesség*: nem követelhető, és soha nem is követelt. A képességek társadalmi következmények nélküli kibontakoztatása egyrészt a képességkibontás meg nem követelhetőségét jelenti, másrészt sajátos szabadságszférát és szabadságtudatot teremt. Ez egy negatív és egy pozitív mozzanat összefonódása. A negatív a meg nem követelhetőség, a pozitív a képesség-kibontakoztatás motívuma. De nem hangsúlyozhatjuk eléggé, hogy akár a szabadság pozitív, akár negatív mozzanata kerül előtérbe, a játéknál mindig *szubjektív* szabadságról van szó. Mert, hogy az ember az „igazi” életben realizálhatja-e képességeit és miként, arról a játék még mit sem mond. A gyermekek világában – mivel még nem jutottak el a mindennapi élet önálló foly-

tatásának fokára – a szubjektív szabadság szükségképpen nagyobb szerepet játszik. Számukra tehát a játék „természetes” életforma, az életre való előkészület nem tudatosított formája. (Heller Á., 1970., 300–301. p.) Ezt a filozófiai antropológiai fejtegetést elgondolkoztató szellemességgel és „szociologikus földhözragadtsággal” konkretizálja Jeremy Cherfas: „Amíg a felnőtteknek lehet sok szabadidejük, úgy tűnik, a gyermekeknek csak szabadidejük van. Ugyanakkor ritkán tétlenkednek. A legkülönfélébb időtöltéseik vannak: egyedül és egymással játszanak, segítenek a felnőtteknek, és hátráltatják őket. Elbújnak, ugyanakkor mindig láb alatt vannak. *A világ legnagyobb részén természetesen iskolába is járnak, azonban ezt gyakran csupán játékaik közötti lényegtelen közjátéknak látják.*” (Cherfas, J., 1986., 43. p.) Ha pedig ez így van, az iskola aligha tehet úgy, hogy a gyermek szubjektív szabadságigényéről nem vesz tudomást, avagy zárójelbe teszi azt a tényt, hogy a gyermekek, ha egészségesek, az iskolát ténylegesen „lényegtelen közjátéknak” tekintik. Kitüntetetten érvényes mindez arra a körülményre, hogy a gyerekek életük nagy részét – délutánjaikat is – az iskola falai között töltik. Az ÉKP szerint tanuló gyerekek is! Mivel ez így van, ezért indokolt áttekinteni a játékproblematikát összefüggésben a humorral, a vidámsággal. A játékot nem kizárólag szükségletet kielégítő, szükségletet, gyermeki energiákat levezető lehetőségként, „engedményként” kell értelmezni, hanem *a kultúra olyan ágaként, amelynek helye van nemcsak a gyermek, hanem a felnőtt életében is.* Ez nem jelent egyebet, mint annak a profán állításnak a megfogalmazását, hogy a játék „megengedése” mellett vagy a „játékos oktatás” mellett játéktanulásra, a „játékoktatásra” is szükség van. Ennek számos szociológiai, de történeti, néprajzi indítéka is megfogalmazódott. A szociológiai indítékre lássuk Padisák Mihály megfigyelését! „Városaink új lakótelepein, ahol százezer számra élnek gyerekek, s szabad térség is akad, nyaranta a szünidőben látni, hogy nagyon kevés az a játék, amit játszanak. Épp a közelmúltban egy általános iskolásoknak kiírt pályázat során derült ki, hogy a gyerekek többsége alig néhány játékot ismer.” Ebből nem az következik, hogy a gyerekek tétlenkednek, hogy nem játszanak a maguk módján. Másról van szó. Játékokat nem ismernek, *játékok ismerete nélkül játszanak.* Ez pedig azt jelenti, hogy elesnek a múlttól, a múlt értékeitől, hisz egy percig sem tehetjük zárójelbe azt a tényt, hogy a játéknak hagyományörző s így értékközvetítő szerepe van. Kitüntetetten áll ez azokra a játékokra, amelyek „az emberiség (avagy egy nép) ősi és maradandó törekvéseit, élményeit tükrözik”. (Kabainé Huszka A., 1978. 19. p.) Az ősi és népi játékok ezek, amelyekben „a mozgás és mondóka ritmikus egysége, a fősorakozás és együttes vonulás, a továbbmozgás rendje, koreográfiája esztétikusan nyilvánul meg.” (Justné Kéry H., 1978., 84. p.)

Idézzük föl a játékok legtipikusabb csoportjait! Ezek közismerten: 1. a fantáziajátékok, 2. a mimetikus (szerep-) játékok, 3. és a szabályjátékok. Mindegyik játéktípusnak közös sajátossága, hogy *emberi képességeket hoznak mozgásba.* Közülük egyik emberi képesség „minden játékban vezető szerepet játszik, ez pedig a *fantázia*” (kiemelés tőlünk Zs. J.). Az első típusba leginkább a kisgyermek játékaik tartoznak, de játékelméletileg nézve a barkácsolás például nem más, mint felnőttkori fantáziajáték. Ez esetben ugyanis nem az a lényeg, hogy hasznos tárgyat készítünk, hanem az, hogy a kérdéses hasznos tárgy fantáziánk szüleménye, fantáziaszükségletünk kielégítője. A mimetikus játékok is képzeletbeli (fantázia-beli) időben, térben és szerephelyzetekben valósulnak meg. A szabályjátékban a fantázia egy adott szabályrendszer szerint működik (te vagy a bújó, te vagy a fogó stb.), épp ezért a szabályjátékok többnyire csoportos játékok, „közösségi játékok”. Másik jellemzőjük a *versenyszerűség*: nyerni és veszíteni lehet a szabályjátékok során. A felnőttek leginkább ez utóbbit játsszák. „Náluk a játékok tartalma, illetve az a funkció, amelyet életükben betölt,

messzemenően függvénye annak, hogy milyen mértékben tudnak valóban *szabaddá válni*, milyen mértékben és hogyan tudják képességeiket magában az életben realizálni. Olyan körökben, amelyekben az élet szabadságlehetőségei viszonylag nagyok, mikor csekély az elidegenedetség mind a munkában, mind a társadalmi viszonyokban, a játék csorbíthatatlanul őrzi meg a fantáziakielégítés szubjektív szabadságát. Itt a játék már nem előkészület az életre, hanem az életben szerzett képességek, az életben kibontakoztatott készségek gyakorlása a felelősség fölfüggesztése mellett.” (Heller Á., 1970., 301. p.) Itt azonban számolnunk kell egy reális veszéllyel. A játék ugyanis a felnőttek világában járványként is terjedhet, végtelenen hobbivá válhat, s rabul ejthet. S még ennél is van egy nagyobb veszély, ami csoportokat „fegyverezhet le” morális értelemben: az az eset, „amikor az emberek az élet szerepeit játékszabályoknak fogják föl, s az emberi helytállás vagy megingás egyre inkább szinonimmá válik az adott „játékszabályok” betartásával, illetve megszegésével. Tehát az az emberi magatartás, amely jogos a játékban – hiszen a játék objektíve következménynélküli –, áttérjed egy olyan szférára, „az igazi élet” szférájára, melyben égbekiáltóan abnormális, ... s míg a játék felelősség- és következménynélküli, uralkodni kezd az életben, s általános magatartássá válik, addig ugyanez a valódi élet semmit sem ad többé a játék képességkibontakoztató szabadságából, igazi önmegvalósításból. ... Ezért lesz az elidegenedés elleni harc egyúttal a játék *visszanyeréséért* vívott küzdelem is.” (Heller Á., 1970., 302. p.) Tudatosan vállaltuk e hosszú idézetet, hogy kellően tudjunk érvelni – az eddig mondottakon túl is – amellet, hogy a játék önálló fejezetet kell, hogy kapjon nemcsak az óvodai, hanem az iskolai pedagógiában is, nemcsak az általános iskolai, hanem a középiskolai is. De vigyázat: nem önmagában, hanem párhuzamosan a tudomány, a művészet, a munka, a jog, a politikum elsajátításával! Egyszerűbben szólva, a játéknak nemcsak a képességfejlesztő hozama izgat bennünket, nemcsak az, hogy a gyerekeket „Jekössük” általa, nemcsak az, hogy felkészítsük őket a kulturált szabadidő-eltöltésre, hanem az, hogy lássák: hol a játék határa, hol kezdődik az élet, hol lép be a moralitás, hol a határ a következmény és a következmény-nélküliség között. Még egyszerűbben: mi a különbség a szerepjátás (nem szerepjáték!) és az önmegvalósítást, a képesség-kibontakoztatást biztosító játék között. Ez pedig úgy oldható meg, ha a játékot egyre konzekvensebben összekapcsoljuk a humor, a komikum, a vidámság mindennapi életünket átható, a művészetben oly gyakran visszaköszönő világával, de azzal a Karinthy-féle mementóval, hogy a humorban nem ismerünk tréfát.

Milyen kapcsolat ismerhető föl a játék és a humor között, mi magyarázza, hogy a játékot és a humort pedagógiai értelemben is együtt elemezhetjük? Fry szerint „a humor játék-illúzió. ... A humor lényege a játékos keret (háttér), amit sajtáságosan emberien alkalmazott, nem verbális közlésekből ismerhetünk föl, tekintet nélkül a humoros anyag műfajára és fajtájára.” (Idézi: Séra L., 1980. 92. p.) Ha nem is ért egyet mindenki az iménti interpretációval, azt bárki beláthatja, hogy a humor, illetve a vele rokon érzelmi töltetű társas jelenségek és produktumok, mint például a nevetés, vicc, irónia, gúny stb. egymáshoz viszonylag közel állnak. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia törekvései szempontjából célszerű, ha a fenti „kategóriák” között valamelyest rendet teremtünk. A pszichológiai és az irodalomelméleti interpretációk sorából mi az irodalomelméletit választjuk.

Elsőként talán a legmindernapibb élményeinket meggósítva válaszoljunk arra, min és miért nevetünk. Karinthyval szólva: min és miért „röhög az osztály”. Egy ember (gyerek), embercsoport (gyerekcsoport) nevetel félelemből, kínjában, de örömből, fölszabadultságból, fölényből, boldogságból fakadóan is. Nevetel, mert megcsiklandozták, de az emberek leginkább azért nevetnek, mert környezetükben fölismerik a komikumot. Szalai Ká-

roly szerint: „A komikum a valóságban, a természetben, a társadalomban, az emberi cselekedetekben, magatartásban, gondolkodásban föllelhető objektív létező. Komikussá válhat minden olyan jelenség, tárgy, cselekmény, eszmény, vagy történelmi esemény, amely ellenkezik a természet rendje, az emberi életforma, a történelem fejlődésmenetével, egy szóval, valamilyen hiba, mechanizmus, vagy kontraszt, amely azonban „fájdalommentes”. Ez a fájdalommentesség a tragikustól, a szomorútól különíti el a komikumot.” (Szalai K., 1963., 394. p.) Mi a humor? Ugyancsak Szalait idézzük: „a humor ... alapanyaga a komikum. ... A komikus jelenség észrevétele fölényérzést vált ki a szemlélőből. Ez a fölény lehet ellenséges, erőteljesen a jelenséggel szembe forduló, és lehet visszafojtott, alig érzékelhető.” (Szalai K., 1963., 397–398. p.) Ha a fölény tudomásulvétele ellenséges, illetve erőteljesen szembe forduló az adott komikus jelenséggel, szatíráról van szó. Ha visszafojtott, megértő, megbocsátó a komikummal szembeni magatartás, akkor humorról (v.ö. művészeti humor), illetve humoros, tréfás, vicces hangulatról, magatartásról beszélhetünk. A fölény mértéke tehát a választóvíz a kétfajta attitűd között.

A művészetben is, a mindennapi életben is kialakult a humornak (mint a komikum egyik lehetséges szemléletmódjának) néhány jellegzetes formája. A művészi humor közismert műfajai: az aforizma, a humoreszk, a paródia, az anekdota, az adoma, a karikatúra stb. A köznapi életé: a vicc, a tréfa, vagy ami a leggyakoribb, egy-egy találó, humoros megjegyzés. Ezekről élesen elkülönülnek a mindennapi szatirikus magatartás jellegzetes „műfajai”: az élcelődések, a csípős megjegyzések, az „apró szúrások”. A fenti – elemi szintű – fogalmi körülhatárolások után emlékeztetőül fölidézzük, mi lehet komikumforrás az iskolában. a) A pedagógus és az egyes tanulók magatartása és kijelentései. Ez utóbbiak lehetnek véletlenszerűek és szándékoltak, azaz komikumra reagálók, komikusat humorosan megragadók, illetve komikumot humoros formában „mesterségesen” előidézők (aforizma, vicc, paródia). b) Komikumforrás lehet a tanítás anyaga, illetve a nevelőnek és a gyerekeknek a hozzá való viszonya.

Mire jó a humor az iskolában? A választ bárki megfogalmazhatja: feszültséget old, derűt fakaszt, felszabadít, megnyugtat. De nemcsak a derűteremtés eszköze, hanem a személyiségmegismerés forrása is. Ki nevet, ki min nevet, ki hogyan nevet, ki milyen gyorsan reagál, ki kész bármikor öncélúan nevetni, nevetetni, kit kerít hatalmába leginkább a nevetés egy-egy osztályban, mind-mind fontos mutatója a tanulói személyiség egy-egy vonásának, gondolkodási és érzelmi kultúrájának, igényszínevonának. Ezek jobb megismerése végett is szükséges beemelni a pedagógiai praxis világába az objektíválódott humort s rokon termékeit: a paródiát, a szatírárt, az anekdotát stb. Ezt a törekvésünket a *Mi a baj a pedagógiával?* című könyvünkben úgy fogalmaztuk meg, hogy az iskolában a játék és a „komoly pedagógia” mellett helyet kell adni a „vidám pedagógiának” is. Mégpedig azért, mert az emberi kultúra vidám vonulata legalább annyira reprezentatív, mint a komoly vonulat. A vidám és a komoly oldal egymást kiegészítők, komplementerek, ezért a tanterveknek és a tankönyveknek kétarcúaknak (vidám és komoly) kellene lenniük. Azokat a nagy alkotókat lenne jó középpontba állítani, akik életművükben a vidámságot és a komolyságot egyaránt világszinten produkálták. A humor tanításának előfeltétele tehát magas szintű vidám alkotások megismertetése a tanulókkal és a pedagógusokkal; olyan humoros közeg kialakítása az iskolában, amelyben a tanulók félelem nélkül humorizálhatnak. A humor iránti érzékenységet és a vidám-ízlést egyszerre szükséges fejleszteni. Ezért a pedagógus egyik fontos pályakövetelménye az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiában a humorhoz való affinitás, a humorérzék.

Mindezek mellett fontos tudnunk, hogy a humornak jelentős intellektuális hozama is van. Például csak az tud Karinthy Frigyes Ady-paródiáira vagy Benjámín László Juhász Ferenc-paródiájára adekváтан reagálni, aki jól ismeri Ady és Juhász Ferenc költészetét. Vagy aki képes mulatni Parkinson törvényén, az jóval mélyebben érti a gazdasági bürokrácia természetét, mintha a bürokrácia szociológiáját vagy közgazdaságtanát ismerné. (Zsolnai J.–Zsolnai L., 1987., 141–142. p.)

A humorérzék pedagógiai eszközökkel történő megalapozása nem új keletű praxisunkban. Már a nyelvi-irodalmi-kommunikációs programban is érvényesítettük, és képességfejlesztő praxisunkban szisztematikusan összegyűjtjük és rendezzük a kultúra vidám vonulatát Arisztophanésztól Woody Allenig, s ebből mintegy vidám „ellentantervet” és „ellentankönyveket” állítunk össze. Ebben nemcsak az irodalom szerepel, hanem a képzőművészetekből a groteszk, a karikatúra, a filmművészetből a burleszk, a vígjáték, a zenei paródiák és a vidám tudomány is.

A pedagógia szempontjából mind a humor, mind a játéktanulás fölveti az *értékelés* problémáját. Az értékelésre azért van szükség, mert a komikum és a humor világához csatlakozó termékek objektivációi olykor átsúszhatnak a giccsbe, amely ellen pedig nem „kiátkozással” tanácsos védekezni – mint például a tömegkultúra megannyi terméke ellen szokásos –, hanem disztinívált, esztétikai igényű elemzéssel.

Az előzőekből föltehetően kiderült, hogy az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia a játék és a humor szerepét nemcsak deklarálja, hanem érvényesülésük feltételeit is igyekszik megteremteni. Erre bizonyíték még, hogy a kultúra „vidám vonulatához sorolható objektivációk” köréből többet „tantárgyasít” (például rejtvényfejtés, karikatúra), és ezzel „rangot ad” nekik.

1.3. Test- és egészségkultúra

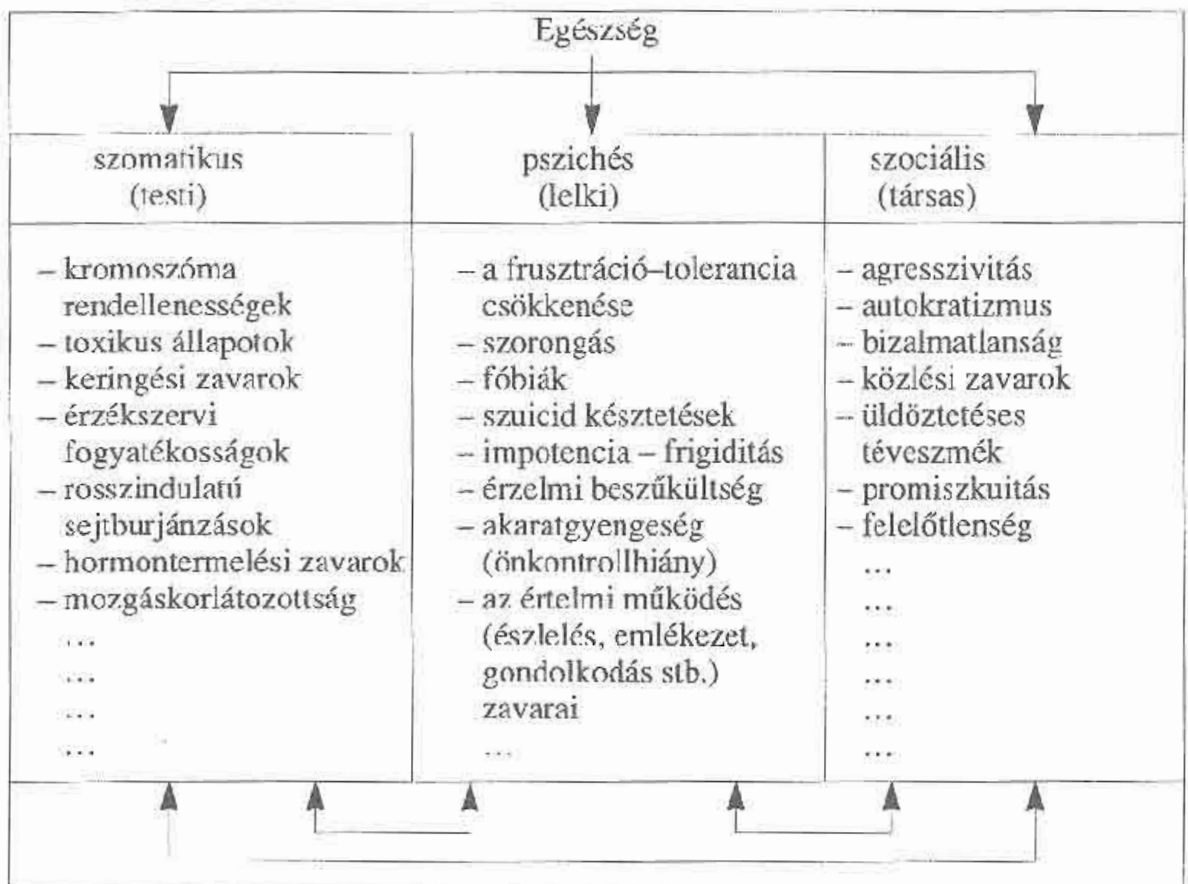
Aki a szomatikus kultúra, illetve a test- és egészségkultúra szerteágazó gondjait mérlegelni kívánja, jó, ha tudomásul veszi azt a prognózist, amelyet Frenkl Róbert tett közzé, kérdezve: „Milyen lesz a jövő század embere? Magas, izmos, erős, fizikai kondíciója birtokában jól bírja a szellemi terhelést. Egészséges életmódjában központi helyet foglal el a naponkénti testedzés. Egyszerre sportoló és sportrajongó, aki matuzsálemi korban is jól érzi magát, eljut addig az esélyig, hogy nem betegség következtében hal meg, mint XX. századbeli hosszú életű elődei, hanem megéli a homo sapiens ma még pontosan nem ismert – 120–150 év? – lehetséges élettartamát. Vagy torzó lesz, aki nem érti, hogy érhetek el oly sok kiváló fizikai és szellemi eredményt elődei, míg ő élni is, meghalni is képtelen. Élni nem tud, mert kiegyensúlyozatlan, gyenge szervezete állandó panaszokat okoz, meghalni nem hagyják az orvostudomány egészséget nem nyújtó, de az életet biológiai értelemben fenntartó gyógyszerei. Milyen lesz a jövő század embere? Ma még nem dőlt el teljesen a kérdés. Valószínűleg lesz ilyen is, olyan is. De, hogy merre billen az arány, az jobban múlik rajtunk, mint hinnénk.” (Frenkl R., 1979., 69. p.)

Úgy véljük, magától értetődik, hogy a kultúra teljességének elsajátítására törekvő érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia a szellemi terhelést jól bíró, erős, önmagát naponta edző személyt preferál. Ezért végig kell gondolnia, hogyan függ össze a testkultúra, valamint az egészségkultúra a kultúra egészével, továbbá táplálkozaskultúránkkal.

A *testkultúrának* nincs egyértelműen elfogadott jellemzése. Konceptiónk szempontjából fontosnak tartjuk a következő körülírást: „A testkultúra a szociálisan szabályozott tevékeny-

ségek átfogó kategóriája, amely a fiatal nemzedék nevelési és szocializációs folyamataival szoros kapcsolatban áll. Mint kreatív, rekreációs és profilaktikus tevékenységnek célja az *edzettség* és az *egészség* megfelelő szintjeinek elérése. ... A test gondozásának problémáit az étellel szembeni attitűd típusa határozza meg; ezek az attitűdök bizonyos értékrendszernek és kulturális modelleknek hatása alatt állnak; e modellek és rendszerek hagyományokból táplálkoznak." (Krawczyk, Z., 1986., 27. p.) A fenti jellemzésből feltétlenül kiemelésre vár, hogy a nevelés, tehát a segítés, illetve a cselekvő beavatkozás önmagában a testkultúra alakításában nem kielégítő hatású, mivel a szocializációs minták, a testedzéssel kapcsolatos minták, értékválasztások nagyban meghatározzák az egyének testkultúrájának alakulását. Ez utóbbi tény persze nem jelentheti az iskola tehetetlenségét, de korlátozhatja a beavatkozás sikerét.

Az *egészségkultúra*nak két jól elkülöníthető eleme van: az interiorizálható életmód, valamint az ezzel kölcsönhatásban álló, önmagában azonban nem interiorizálható egészségi állapot. (Elekes A., 1985., 25. p.) Ezen összetevők sorában az egészségnevelés módszertanának meglehetősen komoly gondot okoz mind az egészségi állapot, mind az életmód meghatározása. „Az egészség legalapvetőbb tulajdonsága az, hogy *egyensúlyi állapot* a szervezet és annak anyagi-társadalmi környezete között.” (Elekes A., 1985., 21. p.) Az egészség mint állapot a szomatikus, a pszichés és a szociális működések bizonyos minőségét jelenti. Az erre vonatkozó leggyakoribb egyensúlyvesztéseket mutatja be az Elekes Attilától átvett és itt mellékelte ábra.



2. ábra
Az egészségkultúra összetevői

Jól ismert, hogy napjaink közfelfogásában a szomatikus összetevő élvez prioritást. „Ehhez viszonyítva háttérbe szorul az egészség *pszichés* jelenségek köre, és csupán részleteiben érintkezik az egészségnevelés célrendszerével mint a pszichoszomatikus rizikófaktorok egyik lehetséges csoportja. Végül pedig még nyomokban is alig szerepel célrendszerünkben és tartalmi irányulásaink között az egészség *szociális* kérdésköre. ... Az egészségnevelés jelenleg még nem (vagy kevésbé) tekinti a prevenció tárgyának pl. az önértékelési zavarokat, a szorongást, az öngyilkossági készletéseket, a társas beilleszkedés zavarait, az agresszivitást, az antiszociális vagy aszociális viselkedést. Hosszan sorolhatnánk még a pszichés és a szociális működések közismerten nagyszámú károsodásait. Nyilvánvaló, hogy az egészségnevelés itt vázolt tartalmi arányvesztése tükörképe az orvostudományt napjainkban jellemző orientációknak – sőt torzító tükörképe –, hiszen a pszichiátria jelentős támaszt adhatna az említett hiányosságok túlhaladásához. (Elekes A., 1985., 18–20. p.)

Az egészségkultúra az életmód révén függ össze a *táplálkozáskultúrával*. Ebbe közismerten az élelmiszerek kiválasztása, feldolgozása, tartósítása, valamint az ételkészítés tartozik. Közismert, hogy a táplálkozáskultúrára az orvostudomány befolyása érvényesülhet, de a döntő szó nem az övé, hanem a rétegspecifikus és táji jellegzetességeket mutató gasztronómiáé. A szomatikus kultúra e három ágának – a test-, az egészség- és a táplálkozáskultúrának – tudatosítását, „karbantartását” kell föl vállalnia az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiának, amennyiben érték kiválasztásában emellett az ideáltípus mellett kötelezi el magát, amelyet Frenkl Róbert nyomán fentebb már idéztünk. E program kivitelezéséhez mozgósítani kívánjuk az egészségügyi kultúrához tartozó anatómia, élettan, kórtan, járványtan, közegészségtan, mentálhigiéne, szociálpszichiátria ismeretanyagát; a játék- és sportműveltség eszköztrendszerét, ez utóbbiba beleértve a távol-keleti sportágakat is, valamint a hazánkban is egyre inkább tért hódító turisztikát, tájfutást, úszást, sízést. Szabadidős és közművelődési programok keretében pedig meg kell találni azokat az utakat, módokat, amelyek „leleplezik” a magyaros táplálkozáskultúrát. Eközben fontos tudni, hogy mindezt csak a családpedagógiai koncepcióval egyeztetve lehet keresztülvinni.

1.4. Gazdaság és ökonómia

Abban Magyarországon konszenzus van, hogy a társadalmi részkomplexumok sorában a *gazdaság* kiemelt szerepű, túlsúlyos. Kevésbé közismert viszont, hogy milyen összefüggés van a gazdaság és a pedagógiai gyakorlat között, még kevésbé feltárt az ökonómia és a pedagógia kapcsolata. A továbbiakban, amikor megkíséreljük ez utóbbi problematika rövid áttekintését, azokra az eredményekre koncentrálunk elsősorban, amelyek az utóbbi években születtek a magyar közgazdászok körében.

Az elmúlt évtizedek magyar gazdaságát mint a hiánygazdaság egy jellegzetes „változatát” Kornai János mutatta be több monográfiájában és tanulmányában. *A nemzetek egészsége* című esszéjében Kornai továbbmegy, és egy olyan „közgazdasági patológiát” ad, amely nem kizárólag a szocialista gazdaságokat jellemezte, hanem más gazdaságokat is. Kornai hét fő „betegségcsoportot” sorol föl. A felsorolást a következőkkel vezeti be: „azokat a bajokat, amelyeket az alábbi jegyzék tartalmaz, súlyosnak tekinti mind a szakemberek, mind a laikusok többsége. Éppen mert közismert jelenségről van szó, nem kell hosszan ismertetnem egyik betegségcsoportot sem. Szinte pusztán megnevezésük is elég ahhoz, hogy tudjuk: a gazdasági rendszer melyik fajta zavaráról van szó: infláció, munkanélküliség, hiány, a külföldi adósság mértéktelen növekedése, növekedési zavarok, káros

egyenlőtlenség, bürokratizálódás.” (Kornai J., 1983., 2–3. p.) Kornai szerint nincs egyetlen ország, amely „tökéletesen mentes lenne a fenti hét fő betegség mindegyikétől”.

A *nemzetek egészsége* című Kornai-írás alcíme a következő: „Esszé az orvostudomány és a közgazdaságtudomány analógiájáról”. Ezen analógiás megismerés jegyében mond ki rendkívül fontos tételeket részben a gazdaságok működésére, részben az ökonómiaira vonatkozóan. Tekintve, hogy mi nem csupán a gazdaság és a pedagógiai gyakorlat, az oktatás, hanem az ökonómia és az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia mint ismeretrendszer egybevetésének a lehetőségeit is keressük, tanulságos lesz Kornai fejtegetéseit áttekinteni. Azt állítja: „mivel a történelem mind ez ideig nem teremtett minden szempontból egészséges gazdaságot, a mi tudományunk számára az egészség csupán hipotetikus kategória. Csupán részleges empirikus háttérrel rendelkezünk. Ha például a munkanélküliségtől tartósan mentes gazdaságot tekintjük egészségesnek, akkor csupán olyan létező – nem hipotetikus, hanem a valóságban empirikusan megfigyelhető – gazdasági rendszerekre utalhatunk, amelyek ugyan felszámolták a munkanélküliséget, de amelyeket más nagy betegségek kínoznak: hiány, bürokratizálódás stb. A tökéletesen egészséges gazdaság tehát idealizáció, amely különböző reálisan létező rendszerek önmagában egészséges alrendszereiből tevődik össze, s így jön létre egy teljes rendszer modellje. A tökéletesen egészséges gazdaság képe csupán normatív elmélet keretében alakítható ki.” (I. m. 3–4. p.) E ponton a beavatót olvasó csakhamar ráismerhet a pedagógiára, kitüntetetten a neveléstudományra, mert ott sem történik egyéb, mint az ideálisnak a tételezése, amelytől a gyakorlat azért fordul el, mert az „itt és most” jellegű praxisában alig ismeri föl az eszmény megvalósulását. E tény kapcsán szeretnénk ugyanakkor leszögezni, nem a pedagógia normativitásával van bajunk, hanem azzal, hogy a pedagógus kutatók egy része – közgazdászainktól eltérően – nem ismerte föl, hogy „az értelmes normatív kérdésfeltevés nem az ideálisból indul ki, hanem a betegség realitásából: hogyan kell egy-egy konkrét betegséget leküzdeni, vagy ha ez lehetetlen, hogyan lehetne legalább lefolyását és következményeit enyhíteni.” (I. m. 10. p.) Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia az iménti idézetet paradigmaticus értékűnek tekintti.

A fentebb idézett Kornai-állásfoglalásból a kívülálló is sejtheti, hogy noha az ökonómia messze fejlettebb diszciplína, mint a pedagógia, napjainkban mégis nehézségekkel küzd, mint azt több vezető közgazdász szavára is tette. Például Augusztinovicz Mária, aki *Az emberi gazdaság elméletéhez* című dolgozatát a következő tételmonddal kezdi: „A közgazdasági elmélet válságban van. ... Mégpedig azért – szögezi le tanulmánya zárásaképpen –, mert a jelenlegi gazdasági elmélet az embert fogaskerékként ábrázolja a gazdasági gépezetben ahelyett, hogy a gazdaságot ábrázolná az önfenntartó és önmegvalósító ember társadalmi műveként.” (Augusztinovicz M., 1982., 37. és 48. p.) Ugyanerről a válságtünetről számol be Bessenyei István és Zsolnai László *Az új ökonómia iskolakoncepciója* című tanulmányában. Szerintük „a hetvenes évek kihívásai, az energia-, az ökológiai és a demográfiai válságok alapjaiban kérdőjelezték meg a jelenkori ökonómiai szemléletet. Ez a szemlélet a gazdaságot az áru gazdasággal azonosítja, illetve csak a nemzeti jövedelem termelésében statisztikailag számba vehető tevékenységek együttesét utalja a gazdaság körébe. Az így fölfogott gazdaság számára a természeti erőforrások, az emberi erőforrások és a szellemi javak kívülről adott (exogén) inputok, szabad rablóterületek, amelyek vadon teremnek, és amelyek fejlesztésével, gondozásával nem kell törődni. Másrészt az sem igen számít, hogy az anyag termeléssel azonosított gazdaság milyen káros externalitásokkal fertőzi és pusztítja az őt kiszolgáló külső szférákat.

A hetvenes években kibontakozó és a nyolcvanas években tovább erősödő ökonómia-kritikák a legkülönbözőbb oldalokról támadták meg a fent jelzett, jelenkori ökonómiai

szemléletet. Az elemzések végül is oda lyukadnak ki, hogy a jelenkori ökonómiai szemlélet önromboló-önmegsemmisítő logika, mivel a szűken vett gazdaság, azaz az anyagi termelés saját fundamentumát, fejlődésének alapjait, a humán, a szellemi és a természeti erőforrásokat pusztítja anélkül, hogy igazából fejlesztené azokat.

A leszűkített gazdaságértelmezés helyett a teljes gazdasági körfolyamatot kell tekintetbe vennünk. Ez fölöleli a természet és a társadalom teljes anyagcsere-folyamatának összes szféráját. A teljes gazdasági körfolyamaton belül négy szférát érdemes elkülönítenünk: az ökológiai szférát, az anyagi termelést, a humán szférát és a szellemi termelést. ... Az ökológiai szféra, az anyagi termelés, a humán szféra és a szellemi termelés kölcsönösen összefüggő rendszert alkotnak." (Bessenyei I. – Zsolnai L., 1984., 66–67. p.) Bródy András ezt a következőképpen fogalmazta meg: „Az összes emberi tevékenység közt a kutatástól és az oktatástól kezdve a fejlesztésen és a képzésen keresztül a beruházásokig, a felújítások és a termelés arányosságáig, az utolsó kis szögig – teljes összhangnak kell fennállnia, s ugyanilyen harmonikus arányoknak kell fennállniuk a mindezen tevékenységekhez szükséges felszereltség tekintetében, akár gépekből és épületekből, akár technológiákból, akár szakértelemből és begyakorlottságból, akár tudásból, könyvtárakból és művészetekből álljon is mindez az előfeltétel. „Ugyanis” a haladás ütemét az a terület fogja végső soron korlátozni, amely a többiekétől viszonylag elmarad.” (Bródy A., 1983., 96. p.)

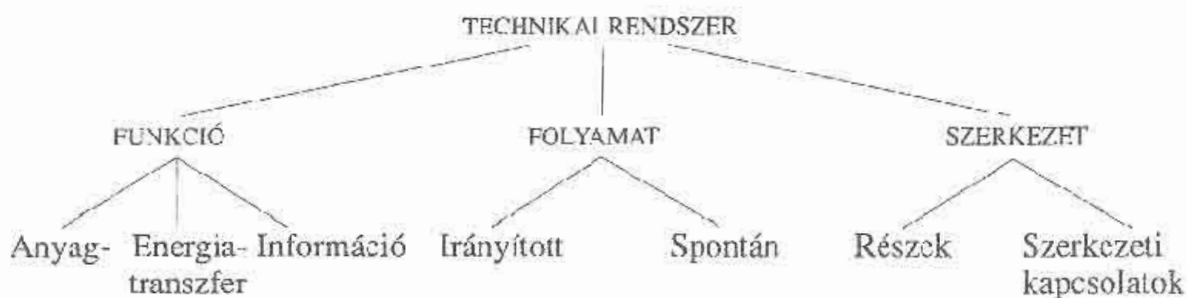
A magunk részéről épp a gazdasági reformfolyamatok hatása alatt indítottuk el a képességfejlesztő akciókutatásunkat. Ekkor fogalmaztuk meg fölfogásunkat az ún. embertőke és a kreativitás összefüggéséről. Úgy foglaltunk állást, hogy „embertőkéen a munkacső azon sajátosságát értjük, hogy (hosszútávon) nyereséget hoz annak, aki az adott munkacserőt foglalkoztatja. Az ehhez a nyereséghez tartozó tőkeérték a munkacső embertőkéje. Ha a munkacső minőségét embertőkeként akarjuk értelmezni (és kvantifikálni), akkor ezzel involváljuk a szabad(abb) piac létét. Az embertőke elsősorban az egyén képességeitől és tehetségétől függ, nem pedig az iskolai végzettségtől, a pályán eltöltött időtől stb. Adott szabadpiaci föltételek mellett ugyanis a képességek és a tehetség határozzák meg azt, hogy az adott munkacső mennyi nyereséget hoz hosszútávon, s mekkora az ember tőkéje. ... A modern társadalmakban az iskola egyik legfőbb feladata (a család és a munkahely közreműködésével) a társadalom új munkacseréjének képzése, s ezzel új embertőke termelése, valamint a társadalom kreatív kapacitásának megújítása.” (Zsolnai J. szerk., 1983. 15–16. p.) Ennek a programnak a kivitelezéséhez dolgoztuk ki az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát. Kísérleti gyakorlatunkban nemcsak a hagyományosan, iskolai keretek között fejleszthető képességek (pl. olvasás, fogalmazás, ének stb.) formálására köteleztük el magunkat, hanem olyan új, a kor szükségleteiből levezethető képességek fejlesztését is szem előtt tartjuk, amelyeket ún. ökonómiai képességeknek tekinthetünk. Ezt fogalmaztuk meg már 1981-ben. „Mindenkül „homo oeconomicus”-szá kell tenni abban az enyhe értelemben, hogy mindenkivel el kell sajátíttatni a gazdasági élethez, a gazdálkodáshoz nélkülözhetetlen képességeket!” (Zsolnai J. szerk., 1983., 18. p.)

1.5. Technikai és technológiai kultúra

A magyar pedagógiai közgondolkodásban, illetve a műveltség tartalmának alakulását figyelemmel kíséző közvéleményben csak az utóbbi évtizedben vált viszonylag egyértelműen elfogadottá, hogy a technikai kultúra része az általános műveltségnek, s nem utalható kizárólagosan a műszaki szakképzés területére. Az elismertetésben nagy szerepe van az

MTA Elnökségi Közoktatási Bizottságának, kitüntetetten Szűcs Ervinnek, aki a technikai műveltséget az általános műveltség szerves részeként írta le, szemben állva mind a technicista, mind a technikaellenes nézetekkel. Szűcs a technikai műveltséget olyan ismeretek és célszerű magatartás rendszerezett összességként definiálja, amelyekkel az ember képes „a technikában tájékozódni; újabb technikai ismereteket szerezni; technikai eszközöket célszerűen fölhasználni; a technika segítségével óvni és fejleszteni környezetét.” (Szűcs E., 1980., 221. p.) Szűcs Ervin több helyen is kifejti, hogy a technika világának naprakész ismerete megvalósíthatatlan célkitűzés. A rohamos technikai fejlődést még egy szűkebb szakterületen is nehéz követni. Ezért keresni kell a technikai műveltség állandó, stabil elemeit. Ezeket viszont meg lehet és meg kell ismerni a fölnövekvő nemzedékekkel, mert nélkülük nem lehet alkotni, de megérteni sem képes az újat. Ilyen stabil elem a technikai kultúrában az a lény, hogy valamennyi technikai rendszer tömeg-, energia-, impulzus- és információtranszfer folyamatokat valósít meg előírt emberi célok kielégítésére. „A technika önálló alapelvekkel s ezekre épült tudományosan is kidolgozott módszerekkel rendelkezik, amelyek közül a legfontosabb a célorientáltság, a tervszerűség, a gazdaságosság, a szervezés s a mindezeket összefogó rendszerszemlélet.” (Műveltség a távlatokban, 1986., 46. p. Szűcs)

A technikai rendszerek jellemzőit Déri József a következőképp írja le: „A *technikai rendszerek térben és időben* léteznek, miként környezetünk egyéb objektumai; egymásnak kölcsönösen megfelelő és egymást kölcsönösen feltételező *folyamatok és szerkezetek* együttese; melyek lényegüket tekintve *anyag-, energia- és információtranszferek; működésükhöz* (az anyag-, energia- és információátalakításhoz) is anyagot, energiát és információt *használnak fel; szerkezetükben* – előállításuk következtében – anyagot, energiát és információt *tartalmaznak*, kötött formában.” (Déri J., 1986., 24. p.) Déri József szerint a technikai rendszer így ábrázolható sematikusán.



3. ábra
A technikai rendszer

A technikai rendszerek a természeti-társadalmi környezetbe illeszkedve technikai környezetet alkotnak. A technikai rendszerek és a technikai környezet története, a technikatörténet szorosan kapcsolódik az emberiség történelméhez. A technikai rendszerek fejlesztésének lehetőségeit, feltételeit a természeti, társadalmi és a meglévő technikai környezet adottságai és szabályosságai határozzák meg. Mind a technikatörténet (technikai rendszerek és a technikai környezet története), mind a technikai rendszerek fejlesztése, a műszaki fejlesztés kérdéseinek ismerete szerves tartozéka a technikai műveltségnek, így az általános műveltségnek is.

A műszaki fejlesztés problémaköre szorosan összefügg a modernizáció kérdéseivel. A modernizáció – némi leegyszerűsítéssel – a tudás transzferjét, a fejlettebb technikai vagy tudásszinten született eredmények átvételét, más technikai és gazdasági szinten való alkalmazását jelenti. Nemzeti érdekünk, hogy a hazai műszaki fejlődés az eddiginél nagyobb mértékben épüljön a nemzetközi tudományos műszaki együttműködésre, az új eredmények, műszaki vívmányok átvételére és továbbfejlesztésére. E program kikerülhetetlenül összefonódik a biotechnológiának, a mikroelektronikának, az alternatív energiaforrásokkal számoló energetikának, az anyagtudományban született eredmények tömeges felhasználásának, a környezetkárosítás csökkentésének térhódításával.

A fentiek – úgy véljük – vitán fölüli állóvá teszik, hogy az iskolának elodázhatatlan teendői vannak a technikai és a technológiai kultúra megalapozásában. Az ún. akadémiai műveltségkonceptió csak technikai nevelésről, technikai műveltségről, technikai kultúráról szól, *technológiaiáról nem*. A koncepciót kidolgozók indokoltan érvelhetnek azazal, hogy a technológia szerves tartozéka a technikai rendszereknek. Erre utal Déri József is, aki szerint „a technológia mint transzfer és mint irányított folyamat algoritmizált lépések egymásutánisága”. (Déri J., 1986., 29. p.) Nem vitatva az idézett technológia-fogalom jogosultságát, úgy látjuk a vonatkozó szakirodalom nyomkövetése alapján, hogy a technikai kultúra mellett a *technológiai kultúrának is teret kell biztosítani az általános képzésben*, helyet kell neki szorítani az általános műveltségben. Igaz, ehhez el kell fogadnunk azt a paradigmát, amely a technológiát a gyártástechnológiánál tágabb jelentésben értelmezi. Példa lehet erre Szántó Borisz érvelése, amikor is leszögezi, hogy technológián „a termék” megszületéséhez szükséges élő- és tárgyasult (holt) munka összességét kell értenünk, és ennek alapján szétbontanunk ezt az össz munkát fő alkotó részekre:

$$\text{Technológia} = \left\{ \begin{array}{l} \text{holtmunka} = \\ \\ \\ \text{élő munka} = \end{array} \right. \left[\begin{array}{l} \text{munkaeszköz} \\ \text{anyag} \\ \text{ipari infrastruktúra} \\ \text{know-how} \\ \text{szaktudás} \\ \text{tapasztalat} \\ \text{kultúra} \end{array} \right]$$

4. ábra

A technológia alkotórészei (Forrás: Szántó B., 1981., 281. p.)

A fenti idézet és modell közreadásával azt kívántuk igazolni: aligha tévedünk, ha azt valljuk, hogy a szélesen alapozott általános műveltség nélkül nem képzelhető el modern munkakultúra. A modern munkakultúrának pedig nemcsak a technikai kultúra, hanem az új eredmények elérésére alkalmas (tehát nem csupán repetitív jellegű) technológiai kultúra is része. Amennyiben e tételt elfogadjuk, szükségképpen felül kell bírálni az általános képzés tantárgyait, kitüntetetten a természettudományos tantárgyakat abból a szempontból, hogy azok miként tárják föl kapcsolódásukat az alkalmazott tudományokhoz, a műszaki, az agrár- és az orvostudományokhoz. S tisztázandó, tananyagba is beépítendő, hogy ez utóbbiak miként befolyásolják a termelést, a gyógyítást közvetlenül segítő technológiákat. Többen úgy vélhetik, hogy a most utóbbiként felvillantott problémakör már

nem az általános műveltség, hanem a szakműveltség, így a szakképzés területe. Az érték-közvetítő és képességfejlesztő pedagógia szakít ezzel a fölfogással, s keresi a helyét egy olyan technológia típusú tantárgynak, amely a mezőgazdasági és ipari termelés kérdéseit a technológizáltság, a műszaki fejlesztés szempontjából tekinti át.

1.6. Környezet és környezetvédelem

„A nevelés létfontosságú feladata, hogy a felnövekvő embernek elegendő anyagot nyújtson azokból a szemléletes tényezőkből, melyek lehetővé teszik a szép és a csúnya, a jó és a rossz, az egészséges és a beteg szétválasztását. A legjobb iskola, amelyben a fiatal ember tanulni tud, maga a természet: azokat a tájakat kell megtanulnia szépnek látni, amelyek *kiegyensúlyozott ökológiai állapotban vannak, tehát jövőjük van*. Világunk nagyságát és szépségét minden ifjú ember számára hozzáférhetővé kellene tenni, hogy az emberiség jelenlegi helyzetéből ne kétségbeesett következtetéseket vonjanak le, és ne meneküljenek – esetleg – a drogok kábulatába.” (Rieger, E. F., 1985., 102. p.) Nehéz feladat Erich F. Riegernek, a magyar nyelv és kultúra egyik – németországi – terjesztőjének az imént körvonalazott programját pedagógiai eszközökkel megvalósítani. Azért nehéz, mert olyan korban élünk, amelyben – a szcientista és technomorf gondolkodás hatása alatt – az emberek nagy többsége mintegy hátat fordított a természetnek. Környezetét szennyezi, nem védi. A pedagógiai gyakorlat a környezetkímélő magatartás elsajátításához alig tud követendő mintákat ajánlani. Nehezen tud a környezet- és a természetvédelem érdekében tömegméretekben tevékenységeket szervezni.

Az érték-közvetítő és képességfejlesztő pedagógia föl vállalja a Rieger-féle programot, ezért érzékenyen figyel azokra a társadalmi erőfeszítésekre, amelyek az 1976-os első környezetvédelmi törvény megjelenése után történtek Magyarországon. A környezetvédelem és környezetfejlesztés érdekében kibontakozott mozgalom, bár lassú tempóban, mégis intézményesült, például ma már önálló jogágként ismerik el. Megindultak a társadalom-ökológiai jellegű környezetkutatások, működésbe lendült a felvilágosító propaganda, szakkönyvek elemzik a környezetvédelem közgazdasági, jogi és műszaki vonatkozásait. (Moser M.–Pálmai Gy., 1978., 304 p.; Kertészné Forgács K., 1981., 262. p.; Gerle Gy., 1982., 174. p.) Az imént bemutatott fejlemények, valamint az ökológia-szemlélet térnyerése (Juhász–Nagy P., 1984., 134. p.) egy *környezetkímélő, a természet megértésére és szeretetére szoktató* pedagógia inspirálói lehetnek.

A természet megértésére és szeretetére készítő pedagógiai gyakorlatnak előzményei vannak Magyarországon, melyek leginkább a biológiaoktatás keretében érhetők tetten. A problémakör tantárgypedagógiai összefoglalására is sor került. (Kacsur I., 1985., 212 p.) Ezek ellenére a természetet értő, környezetét kímélő emberi magatartás formálásához, kialakításához nem tartjuk elégségesnek a biológiára szűkülő, csupán ahhoz kapcsolódó pedagógiai erőfeszítéseket.

Az ember, illetve a társadalmi csoportok környezetnegatív attitűdjeinek, magatartásának pedagógiai eszközökkel történő leküzdéséhez, továbbá a *környezetpozitív magatartás* formálásához az érték-közvetítő és képességfejlesztő pedagógiának integrálnia szükséges mindazokat a tudományos eredményeket, amelyeket az ökológia, a környezetkutatások, az urbanisztika és a *környezetkímélő ökonómia* (Zsolnai L., 1986., 466–470. p.) elért. Az integráció rendező elve az *ember + környezet rendszer* lehetne, melyben föltárul az ember viszonya környezetéhez, amely Gerle György értelmezésében nem más, mint egy „többszörösen

összetett szférarendszer". Ez a következő főbb szféracsoportokból áll: geoszféra, fizioszféra, fizikoszféra és szocioszféra. Lássuk ezeket részletezve is Gerle György kifejtésében!

Geoszféra: a Földnek és környezetének geometriailag lehatárolható, az emberi életnek természetes vagy művi eszközök útján való fennmaradására alkalmas térségei. Ezek: az *atmoszféra*, vagyis a Föld légköre; *litoszféra*, vagyis a Föld szilárd halmazállapotú kérge; a *hidroszféra*, vagyis a Föld folyékony halmazállapotban lévő vízvagyona (ideértve a vízvagyon átmenetileg vagy tartósan eljegesedett hányadát is).

Fizioszféra: a szerves élet természetes feltételeit biztosító térségek összessége. Ennek részei a *botanoszféra*, vagyis a növényvilág életét biztosító térségek; a *zooszféra*, vagyis az állatvilág életfeltételeit biztosító térségek, és ezen belül az *antroposzféra*, vagyis az ember természetes életfeltételeit biztosító térségek; a *mikrobioszféra*, a növénynél és az állatnál alacsonyabb rendű élőlények természetes életfeltételeit biztosító térségek.

Fizikoszféra: az emberre közvetlenül vagy közvetve hatást gyakorló fizikai jelenségeket tartalmazó térségek. Ilyen a *gravitációs sféra*, vagyis a gravitáció különböző irányai és értékei által jellemezhető térségek, ideértve a súlytalanság állapotát mutató bolygóközi és interstelláris tereket is; az *elektromagnetikus sféra*, vagyis az elektromágneses térerősséggel, vagy elektromos, illetve mágneses jelenségek különböző fajtáival jellemezhető térségek; a *radioszféra*, vagyis a különböző eredetű sugárzások hatása alatt álló térségek, ideértve a *fotoszféra* térségét is, amely a fénysugárzás kategóriájába tartozó hatás alatt áll, továbbá az *akusztikai és vibrációs sféra*, amely magába foglalja a hangtan körébe tartozó, valamint az azon kívül első rezgések által érintett mindazon térségeket is, amelyekben az akusztikai és egyéb rezgések terjedni képesek, vagyis nemcsak az atmoszférát, hanem a hidro- és litoszférát is.

Szocioszféra: az emberi közösségek (csoportok, rétegek, osztályok, nemzetek, népek stb.) által elfoglalt térségek, amelyekre az emberek egymással való kapcsolata, társadalmi munkamegosztása, annak minden eredménye és az eredmények társadalmi célokra való hasznosítása jellemző. Ilyenek: a *demoszféra*, vagyis az emberiség által elfoglalt (lakott, használt) térségek, amelyekre az emberiség alapvető (a demográfia keretei között vizsgált) sajátosságainak és mozgásainak (változásainak) jelenségei jellemzők. Ennek sajátos része az *urbanoszféra*, vagyis a településekbe csoportosult (ott lakó, dolgozó, oda bejáró stb.) területi egységek népességének szférája, továbbá a *technoszféra*, amely a társadalom által készített eszközök, a társadalom által előállított művi környezet létrehozásával kapcsolatos tevékenységek és az eredmények használata, azok hatása által jellemezhető. Ide tartozik még az *ökonoszféra*, ez a társadalomban, valamint a társadalom és a természet közötti végbemenő gazdasági kapcsolatokra jellemző térség, amelyben kiemelkedő jelentőségű szerepe van a termelésnek és az elosztásnak, vagyis a technoszféra keretei között létrehozott eszközök hasznosításának. És itt kell megemlítenünk azt a sajátos térséget is, amely önmagában is igen sokrétű, egyetlen kifejezés útján egyelőre még nem is jellemezhető, talán a *kultúraszféra*, *ideoszféra*, *politioszféra* stb. lehetne a megfelelő elnevezés. Itt a társadalom gondolkodásmódjára, világnézetére, elvárásaira, társadalmi magatartására befolyást gyakorló jelenségek, információk, hagyományok stb. hatnak. (Gerle, 1974., 52–53. p.)

Ebben a szférarendszerben lehet *bemutalni*, majd *értékelteni* a környezettel kapcsolatos emberi akciók és kölcsönhatásaik sorát. E szemlélet kapcsán tárható föl az *ökológia*, a *környezetvédelem* és a *környezetfejlesztés* kapcsolata és különbözősége. E szemléleti keretben nyílik lehetőség a környezetvédelmi tevékenységet értékelő *környezetesztétikai* és *környezetetikai* gondolkodásmód, illetve attitűdrendszer kimunkálására. Ezen az úton-mó-

don lehet továbbfejleszteni a környezetkímélő magatartáshoz szükséges olyan képességeket is, mint például az érdekegyeztetés, a konfliktuskezelés, a döntés, amelyeket az egyén jogi és politikai iskolázottsága révén sajátít el.

1.7. Társadalom, politika és politikatudomány

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia elkötelezetten vállalja kora kisiskolás kortól kezdve a mai magyar társadalom, állami és politikai rendszer ismertetését – egyebek mellett – egy „társadalomismeret” című tantárgy keretében. Ez nem csak azt jelenti, hogy információkat közvetít a társadalomról, hanem olyan értő homo politicusok nevelését szorgalmazza, akik érdekeltek a hatalom társadalmi ellenőrzésében. Csakhogy mindehhez felkészültség, a mai magyar társadalom értékeinek tudatos számbavétele, diszfunkcionális működésének értő elemzése szükségeltetik. Meggyőződésünk, hogy a társadalmi problémákra érzékeny értékelőkövetelt magatartás a társadalmi, politikai tényeknek olyan szemantikusoktól mentes bemutatását követeli, amely figyel minden olyan társadalmi rezdülésre, diszfunkcionális működésre, amelynek kemény jövő-vonzata lehet.

„A politika – mint a politikatudomány tárgya – nem művészet, hanem történelem- és sorsformáló reálfolyamatok összessége, amely annál jobbá és értékesebbé válik, minél többen vesznek részt benne. A politikai részvétel lehetősége nem felülről, a hatalomtól elvárható jutalom, hanem a demokrácia alapvető követelménye.” (Bihari M., 1986., 57. p.) A demokrácia lényege pedig Gombár Csaba szerint nem más, mint „a legkülönbözőbb értelemben kialakuló, létező érdekeknek a képviselése, és érdekérvényesítési törekvés, amely a politikai döntésekre hatással van.” (Gombár Cs., 1984., 174. p.) A demokráciához nem csupán intézményrendszer, szervezetek kellenek, hanem kultúra is, mivel a működő demokrácia nem képzelhető el demokratikus politikai kultúra nélkül.

A pedagógiát és a pedagógiai gyakorlatot – emlékeztetünk rá – közvetítő létkomplexumként jellemeztük, és számba vettük alakító tényezőit: társadalmi részkomplexumait, alrendszerét. Ezek sorában szerepel egyebek mellett a gazdaság, a kultúra, a jog s természetesen a politika is. A politika kitüntetett szerepű, mert „a társadalom érdekeit egyeztető, uralkodó érdekké alakító s ezzel a társadalmat *integráló* komplexum”. (Varga Cs., 1985., 5. p.) Sajátos terület a társadalom – mint belső szerkezettel bíró rendszer – életében. Nem azonos a társadalom rendszerével, de az által meghatározott. E determináltsága ugyanakkor nem zárja ki – belsőleg ellentmondásos – relatív önállóságát. Ezért nagymértékű önállósággal segítheti vagy gátolhatja a pozitív értelmű általános társadalmi mozgást.

A politikatudománynak épp az a feladata, hogy a politikát relatív önállóságában legyen képes megragadni és belső struktúráját feltárni. E feladat fontossága abból a felismerésből ered, hogy a „társadalmi rendszer viszonylagos statikája mindig a politikai rendszer mobilitásán át fejlődik”. (Gombár Cs., 1984., 203. p.)

A politika mint integráló komplexum az oktatáspolitikai – mint professzionális, szakmai s egyben ágazati politika – közvetítésével fejt ki hatását a pedagógiai gyakorlatra. A pedagógiai gyakorlat ezt a közvetített (közveteként létező) hatást *pedagógiai hatásként* (eredményként vagy eredménytelenségként) juttatja vissza – a dolog természetéből fakadóan időbeni eltolódással – a társadalom életébe. E folyamat pontos felderítésében adhat segítséget a politikatudomány. Kitüntetetten két területen segíthet: az oktatáspolitikai tevékenységnek mint szakmai tevékenységnek a teoretikus megalapozásában, és a politikai iskolázottságot eredményező pedagógiai folyamatok megtervezésében és megszervezésében.

A „politikai iskolázás” nem azonosítható a politikai neveléssel. Célja nem valamiféle meggyőzés, hanem a politikai intézmények és folyamatok megismerése, a politikai tájékozódás biztosítása, a „politikai technológiák” (döntések, érdekképviselés, érdekegyeztetés stb.) megtanulása. Ez nem azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamat kimeneteként az állampolgári lét egyneműsödik majd a politikus szakmával a gyakorlatban, hanem azt, hogy tárgyi különműködésük a demokrácia eszményeként a politikussá válás nyitottságával, a rekrutálódás lehetőségének egyenlőségével, a felkészülés egyenlő esélyével párosul. Azaz a demokratikus politikai nevelés demokratikus iskolázottsággal jár együtt nemcsak az értékek függvényében, hanem a politikára vonatkozó ismeretek, jártasságok és készségek elnyerésének korlátozatlansága értelmében is.” (Gombár Cs., 1983., 149. p.)

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia a politikai szocializációs folyamatok, ahogy fentebb mondtuk, a „politikai iskolázás” kiművelésében vállal szerepet, amikor a politikai intézmények és folyamatok megismertetése, a politikai tájékozódás biztosítása mellett kötelezi el magát. Ennek jegyében – a *társadalomismeret* című tantárgy keretében – már kora kisiskolás korban szembesítjük a gyerekeket a politikai intézmények működésével, kitüntetett figyelemmel a helyi megjelenési formájukra. A rendszeres sajtóolvasásra, rádiózásra, televíziózásra készítetés révén naprakész politikai tájékozottságot kívánunk szavatolni a hazai és világpolitikai folyamatok megértése és nyomon követése érdekében. Mindezeket túl a „politikai iskolázással” a politikatörténet tanulását is segíteni kívánjuk, s még az is törekvéscink sorába tartozik, hogy a legjelesebb politikai gondolkodók tanait is megismerjék tanítványaink Platóntól Machiavellin át Max Weberig.

1.8. Jog és jogtudomány

E téma bemutatását azzal a – sokak számára – meglepő állítással vezetjük be, hogy a jog nemcsak az állam érdekeit kifejező normagyűjtemény, hanem *kultúrahordozó* is. „Hiszen a jogi kultúra része és kifejeződése a társadalom általános viselkedési, érintkezési és mindenekelőtt politikai kultúrájának. S mint ilyen, alakítója a társadalom egész kultúrájának.” (Varga Cs., 1986., 1. p.)

A jognak egyik sajátossága, hogy a *társadalmi viszonyoknak* egyfajta kifejeződése, mégpedig rögzített magatartási szabályok rendszerbe foglalt kifejeződése. Azt is lehetne mondani, hogy a „jognak kettős társadalmi arculata van”. Kifejez (és szabályoz) egyrészt egy bizonyos nem jogi társadalmi viszonyt (például családi–szerelmi kapcsolatot), de ezt a nem jogi társadalmi viszonyt jogi társadalmi viszony alakjában fejezi ki. (Szabó I., 1984., 19–23. p.) E viszonyháló megértése és a szubjektum mindennapi életét szabályozó különböző jogágakban való tájékozottsága az egyes egyént a „nem tudja, de teszi” jogkövető állapotból tudatos jogkövető egyénné léptetheti elő. A tudatos jogkövetés nemcsak jogszerű viselkedést eredményez, hanem az állami és társadalmi részvételre fölhatalmazó jogkritikai kompetenciát is. Mondanunk sem kell, hogy a fenti kívánalmak teljesülését a mindennapi jogtudatot formáló szakemberek nem a pedagógiai gyakorlattól várják elsősorban, hanem a jogpropagandától. Az iskola a fenti kihívásra rendszerint az „állampolgári és jogi ismeretek” viszonylag későn – 14 éves korban történő beiktatásával válaszol. Többről lenne szó! Egyebek mellett a pedagógiai közvetítés folyamataiban résztvevők (pedagógusok és tanulók) jogi kultúrájának olyan fokú kiműveléséről, amely felkészíti őket személyiségvédelmükre, munkajogi, családjogi, vagyoni jogi problémáik önálló elintézésére, a társadalomra veszélyes deviancia, illetve kriminalitás terjedésének mérséklésére.

A fentebb ismertetett problémák realizálásához az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia számára az inspirációt a jogelmélet, a jogszociológia és a kriminálszociológia művelőinek munkássága jelentheti. Mégpedig azáltal, hogy a *jogszabálykövetés* (Sajó A., 1980., 284–307. p.), illetve a társadalomra veszélyes *deviancia létrejöttének szocializációs mechanizmusait* feltáró empirikus és teoretikus kutatásaik eredményei a pedagógia számára is rendelkezésre állnak. (Szabó A., 1980., 97–207. p.) Eredményeik érettek és alkalmasak arra, hogy azokat az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia rendszerébe integráljuk. Mondanunk sem kell, hogy e feladatnak a kezdetén vagyunk, s a megvalósítás nem kis nehézséggel fog járni. A nehézséget az okozza, hogy a pedagógia művelői érzéketlenek a jog, pontosabban a jogtudomány eredményei iránt. A jogtudományt művelők, illetve a kriminológusok körében pedig létezik egy olyan szemlélet, hogy a pedagógus (értelemszerűen a pedagógia) ne foglalatoskodjon semmiféle jogismeret oktatásával. Jellemzően ez utóbbi álláspontot képviseli Irk Ferenc, aki egyértelműen leszögezi, hogy a „bűnmegelőzéssel, a prevenció stratégiájának kialakításával foglalkozóknak nem arra kell elsődlegesen figyelmüket összpontosítaniuk, hogy jogi normákat sajátítsanak el az állampolgárokkal. ... Az iskolákban pl. semmiképp nem jogi normákat kell tanítani, mert ennél fontosabbak oktatására sincs lehetőség. Ehelyett első feladat olyan pedagógusok képzése, akik nemcsak oktatni, de nevelni is tudnak. Képesek közösségek kialakítására, el tudják érni, hogy e közösségek a legfőbb (a büntetőjog által is preferált) értéket feltétlenül tiszteljék.” (Irk F., 1985., 116–117. p.) Irk álláspontjával az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia nem azonosul. Nem azt vitatjuk, hogy nincs szükség „a büntetőjog által is preferált értékek”, így például a közösségi magatartás elsajátítására. Véleményünk abban tér el, hogy számunkra a „jogismeret” nem a jogi normák ismeretével azonos. Többről van szó. A jogintézmények, a jogalkotás, a jogalkalmazás, a jogkövetés problémáinak megértetéséről, a jog és erkölcs, a jog és politikum összefüggéseinek átlátásáról, egyszóval a jogi kultúra közvetítéséről.

1.9. Erkölcs és etika

Az erkölcs jelenségvilágát feltáró etikák adaptációját a pedagógia szinte minden korszakban elvégezte. A nevelés klasszikus területei sorában az erkölcsi nevelés mindig kitüntetett szerepű volt. A pedagógiai gyakorlat sem vitatta e nevelési terület fontosságát. Az elmúlt évtizedekben az erkölcsi nevelés problémakörén belül a napi praxisban hol a fegyelemre nevelés, hol a „közösségi”, máskor pedig a hazafias nevelés volt a kiemelt, az oktatáspolitikai által is szorgalmazott teendő. Az utóbbi évtizedben az oktatás- és nevelésszociológia fellépése – egyáltalán a szociológia intenzív pedagógiai érdeklődése – óta az erkölcsi nevelés kutatásának fontossága halványulni látszott, leszámítva néhány kitartó és következetes kutató (Báhosik István, Bíró Katalin, Nagy Katalin, Szabenyi Péterné) erőfeszítéseit. De az etikai kutatások terén sem volt megfigyelhető olyan mérvű „mozgás”, mint például a szociológia és a közgazdaságtudomány területén.

Az etikakutatások eredményei sorából két vonulat pedagógiai adaptálása várhat magára. Az első az *erkölcsszociológiai*, a másik pedig az *értékelméleti*. Az első esetben Hankiss Elemér, Huszár Tibor és Vitányi Iván, a másodikban Ancsel Éva és Somogyi Zoltán munkásságára, eredményeire érdemes figyelni.

Az erkölcsszociológiai vizsgálatok pedagógiai adaptálása nemigen terjedt el Magyarországon, noha fontosságához kétség nem fér. Vitányi Iván alábbi gondolatmenete erről

minden pedagógus kutatót meggyőzhet. „Az emberek erkölcsi értékrendszere a társadalom jelenlegi fejlődési fokán nem alkot homogén egységet, benne különböző, olykor konfliktusos kapcsolatban lehetnek a különböző szintek. Megoldatlanok az egyes szintek belső ellentmondásai. Ilyen módon az egyes ember etikai értékrendszere is bonyolult struktúrát alkot, amely nem pusztán az egyes erkölcsi normák elfogadásával vagy el nem fogadásával határozható meg, hanem az értékek kialakulásának és működésének különböző jellegével. Ráadásul a közösség erkölcsi tudata (értékrendszere) sem egyszerűen összege az egyénekének – mivel az egyes szintek és a szinteken belüli egyes tényezők más kapcsolatban állanak a társadalom, mint az egyes ember erkölcsi tudatában. A társadalom etikai értékrendszerének szociológiai (szociálpszichológiai) feltárása így igen nehéz feladat, módszerei sincsenek még kellőképpen tisztázva. Mindazonáltal vannak használható előzményei. Van egy sok szempontból egymást is átfedő kategóriarendszer, amelyet különböző szerzők részben azonos jelenségek megjelölésére alkalmaznak. Riesman „hagyomány által – belülről és kívülről irányított” embere, Adorno „autoriter” és nem autoriter személyisége, Barron simplex és komplex típusa, Marcuse egy (és több) dimenziós embere, Lewin autoriter-laissez faire és demokratikus vezetési stílusa, Max Weber teljesítmény- és célorientációs személyisége ... mind ide tartozik – hogy csak néhányat említsünk a forgalomban lévő tipológiák közül. Értékelésük, elemzésük nem lehet most feladatunk, az eddigiekből is világos azonban, hogy az a dimenzió, amelyben a tárgyalt jelenségeket elhelyezik, azonos az etikai magatartás szociológiájával. Azonos vele, de szűkebb nála, éppen ezért akkor járunk el helyesen, ha a helyes módszer kialakítása érdekében a szélesebből és teljesebből indulunk ki.” (Vitányi I., 1976., 15–16. p.) Az ilyenféle vizsgálatok végzését szorgalmazza Huszár Tibor is. „Az empirikus szociológia, az értékbeállítódásokat vizsgáló szociálpszichológia jól szolgálhatja a társadalom önismeretét, ha felméri az értékek konfigurációit az egyes csoportok, rétegek valóságos értékpreferenciáiban. Mint-hogy a *legyen* világa sohasem szakadhat el büntetlenül a társadalom erkölcsi gyakorlatától, az etikai gondolkodás számára is fontosak az ily módon megalkotható reáltypusok. Ezek az amorális, rendhagyó, erkölcsileg közömbös, alvajáró, illetve pozitív erkölcsi személyiségek, típusok különböző kombinációit írhatják le. Ezek a típusok eltérő életmódmodelleket, értékirányultságokat képviselnek. A tipikus és az etikus közé éppen ezért nem tehetünk egyszerűen egyenlőségi jelet. Mert az értékes és a valóságos ugyan nem teljesen idegen világok, de ha megszüntetjük feszültségüket, akkor azt, ami az értékben a jelenen túlmutató – az idealist – lényegétől fosztjuk meg.” (Huszár T., 1983., 410. p.) Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiának mindenképp fel kell tárnia, mindenképp tisztáznia kell, hogy a családi értékiszocializációs folyamatokban a gyermekek, a fiatalok milyen értékek fogságában élik mindennapjaikat. De valamelyest abban is segíteni kell a napi gyakorlatot végző pedagógusokat, hogy az általuk irányított gyermekcsoportoknak miként strukturálódik a normavilága, értékrendszere.

Mielőtt az etikai kutatások értékelméleti vonulatának szemléletünket tágító hatásáról szólnánk, ismét emlékeztetünk arra, hogy pedagógiai rendszerünk megkonstruálásában a lukácsi–helleri életmű néhány elemének meghatározó szerepe volt. Kitüntetetten a *paritularitás* és a *nembeliség* – egymással ellentétes tendenciákat kifejező, de egymástól elválaszthatatlan folyamatokat leíró – kategóriák kapnak benne szerepet. Közismert, hogy e kategóriák miatt Lukácsot többen bírálták. Egyebek mellett azért, mert úgy mond áldemokratikus. Ezekre a bírálatokra felel Lendvai L. Ferenc, amikor leszögezi: „igenis demokratikus az az elgondolás, amely szerint mindenki számára elvileg elérhető a nem-

beliség szférájába való emelkedés, és amely egyben föl is szólít erre – hacsak nem kizárólagosan azt értjük demokrácián, hogy Schopenhauer szavaival, mindenki fáradság nélkül bőségesen zabálhatna, ihatna, szaporodhatna és megdögölhetne. Éspedig azért, mert nem igaz az sem, hogy a nembeliség szférájába való emelkedéshez különleges műveltségre van szükség, amivel viszont csak egy kiváltságos elit rendelkezik; hiszen nemcsak az erkölcsös cselekvéshez nem szükséges – nyilvánvalóan – külön műveltség, de a művészet legigazibb értékeit (éspedig a gyakran eleve pejoratívan emlegetett klasszikus formában) szintén képes magáévá tenni egy formális műveltséggel talán nem rendelkező, de morálisan értékes ember. Éppen ezért szintén nem igaz, hogy a viszonylag alacsonyabb műveltségű ember úgymond emberi alacsonyabbrendűségként kell, hogy átélje a nembeliség értékeivel való találkozást, hiszen ezt mindenki (az ún. elit tagjai is) csak fokozatos küzdelem árán, tendenciaszerűen tudják megvalósítani. Végül pedig egyáltalában nem igaz az sem, hogy a nembeliség a mindennapiságnak valamiféle totális tagadása lenne; hiszen aki szerint Thomas Mann az igazán nagy író, még olvashatja Rejtőt, aki legmagasabbra Mozartot tartja, még tudhatja, mi a rock, s aki a társadalomért való alkotó munkát fontosnak tekinti, még szeretheti a jó sört. Viszont, mindezzel szemben igaz az, hogy a valóban demokratikus társadalmi és eszmerendszerekben igenis van normatív értékelés, s így nem esik egybe, és nem számít egyenértékűnek sem a semmirekellő a becsületes emberrel, sem pedig a pojácaság a művészettel. És nem kell egyetemi vagy akadémiai szintű műveltség ahhoz, hogy valakinek érzéke legyen itt a helyes minősítésekhez; mint ahogy megfordítva, a formális kvalifikáció sem tesz önmagában képessé a szellemi értékek megalkotására és befogadására. A dolog sokkal inkább azon fordul meg, rendelkezik-e valaki megfelelő, normát adó értékrendszerrel, s ha igen, mifélével.” (Lendvai L. F., 1984., 405–406. p.) Ennek a gondolatmenetnek a lényében szinte azt tudjuk állítani: jelentős teljesítmény Somogyi Zoltán *Az erkölcsi értékek világa* című monográfiája pedagógiai erőfeszítéseink szempontjából. (Somogyi Z., 1984., 391 p.) Somogyi egy olyan modern *etikai értéktan*: alkotott, amelyben a legalitás és a moralitás, az értékaxiómák és az értékmodalitások, a kötelességek rendszerének feltárása mentén eljut a közösségek értékosztályok szerinti jellemzéséhez. Az általa föl-vázolt értéktan a fentebb szorgalmazott pedagógiai ihletésű erkölcsszociológiai vizsgálatok végzéséhez éppúgy kiindulást jelenthet, mint ahhoz, hogy a pedagógiai folyamatban érdekelték (pedagógusok, szülők, gyerekek) elsajátítsák a partikuláris létviláguk körébe eső, valamint a tudomány és művészet szférájában született objektivációk, objektivációs formák *értékelését*, ha tetszik: *normatív visszatükrözését*. Ez vezethet el addig, hogy a pedagógiai eszközökkel is befolyásolt egyed (értékválasztó, értékrationális személyiség) Ancsel Éva szavai szerint – a freudizmuson innen és túl – igenelje az éthoszt, és ne tűrje a pszichológiát. „Pontosabban: nem a pszichológiát mint tudományt ne tűrje, hanem az emberi tettek egyoldalúan pszichológiai megközelítését. Ne tűrje azért, mert ... az anonim bűnösség eluralkodásának korában az éthosz éppen azt a törekvést jelenti, hogy visszaadjuk a bűn nevét, míg a pszichológizáló megközelítés szükségképpen tagadja a bűnt. Mindenki, aki őrizni akarván az éthoszt, kitartott amellett, hogy van bűn – Kanttól Dosztojevszkijig és tovább –, ezért tiltakozott a pszichológia ellen. Mert ha egyszer hátrafelé hézagmentesen megmagyarázható, hogy miért tette az ember azt, amit tett, akkor akarva-akaratlanul előre is kirajzolódik egy fatális predesztináció. Az éthosz viszont lényegénél fogva és minden megnyilvánulásában ellentmond a predesztinációnak ... Az, hogy van éthosz – nemcsak tettek, hanem magatartások, gesztusok, gondo-

latok éthosza, bizonyossága annak, hogy az emberi lény nem befejezett, nem hézagmentesen determinált, nem egy valamire rendelt, hanem lényegéhez tartozik az örök befejezetlenség.” (Ancsel É., 1981., 44–45. p.)

1.10. Vallás, ateizmus és vallásszociológia

A vallás műveltségünk legősibb nyomon követhető rétegeinek szerves tartozéka. Hahn István szerint „misztikum és ráció, népszokás, folklorisztikus hiedelem és filozófiai elemzés, hit, kétely és tagadás, klasszikum és egzotikum egyaránt szóhoz jut” benne. (Idézi Raj T., 1986., 741. p.) Ezen tények miatt a vallással mint objektivációs rendszerrel az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiának is foglalkoznia kell. Továbbá azért is, mert vitathatatlannal, hogy a társadalmi változás vallási változást is jelent, s talán az sem túlzás, ha elismerjük: a vallás, illetve az egyház életében beálló változás visszahatolhat – kisebb-nagyobb mértékben – a társadalom mindennapjaira, a társadalmi tudat mozgásaira.

A vallások és az egyházak változása napjainkban evidencia. A változást „leggyakrabban a *szekularizációs hipotézissel* szokás megközelíteni. Ez nem igazi elmélet, még csak nem is egységes koncepció, hanem a vallás térvesztését feltételező számos elképzelés együttes neve. Közülük hármat érdemes alaposabban szemügyre vennünk: a „csökkenő létszám”, a „társadalmi differenciálódás” és a „privatizáció” tézisét.

A legigénytelenebb szekularizáció-értelmezés az egyházak híveinek *létszámát* és *hitbuzgalmi aktivitását* veszi kiindulásul. Feltételezi a korábbi általánosabb vallásosságot. Feltételezése alapján bizonyítottnak veszi a vallási hanyatlást, majd a múltira és jelenre elképzelt trendet meghosszabbítja a jövő felé. ...

A makroszociológiai szekularizációs tézis a társadalmi differenciálódásból következő a vallás szükségszerű háttérbe szorulására. A szervezetek, a munka, a szórakozás, a sport stb. öntörvényűvé válása funkciótlanná teszi az általános értelmezésre és értelemadásra törekvő vallást. Eszerint a modernizáció, a társadalmi pluralizmus és az élet különböző területeinek autonómiája a vallást egy – nem is különösen jelentős – részterületté degradálja. ... A „privatizációs tézis” szerint a szekularizáció talán legfontosabb jelensége a vallás visszaszorulása a magánéletbe.” (Tomka M., 1983., 253–254. p.)

A szekularizációs hipotézis minden támadhatósága ellenére napjaink Magyarországon érvényes, ami más szóval azt jelenti, hogy a vallásosság hagyományos modellje gyors bomlásnak indult, s ez érvényes akkor is, ha 1990-től kezdődően az egyházi-teológiai tevékenység legitimitást kapott, és nyilvánosságot élvez. (Annak ellenére is, hogy egyházi iskolák alakulnak, hogy a templomok jobban megtelnek.) Ugyanakkor szociológiai vizsgálatok állítják, hogy kialakulóban van egy *új vallási modell*. Tomka Miklós értelmezése szerint „ennek első jellegzetessége a kialakulatlansága. Második, hogy formálásában – a régi intézmények képviselői mellett – formális megbízással nem rendelkező *vallásos emberek sokasága* is részt vesz. A harmadik sajátosság, hogy ezeknek az embereknek a zöme a szocialista társadalomban nőtt fel – és a valóban létezett *szocializmus viszonyait* figyelemmel követve törekedett vallási meggyőződése ... realizálására. A negyedik, hogy az új modell újdonsága ott a legfeltűnőbb, *ahol a régi modell leginkább csődöt mondott*: az iljúság elérése, a közösségalkotás, a kultúrateremtés terén. Végül az ötödik, hogy az újjáalakulás *nem konfliktusmentes*. „Az új modell a vallásosság visszaszoruló passzív-befogadó-fogyasztó típusával szemben aktív-kereső-alkotó vallásosságot képvisel”, új típusú keresztyén kultúrát teremt. Ide tartozik például „a liturgiában és az erkölcsi-világnézeti állásfoglalások kifejté-

sében egyaránt új színfoltot jelentő, főleg a fiatalok által kedvelt és gyakorolt, modern hangvételű és hangszerelésű *vallási zene*". Empirikus tény, hogy „a vallásos identifikáció a nyolc osztálynál alacsonyabb végzettségűek körében gyorsan csökken, a felsőfokú végzettségűeknél emelkedik. *A vallásosság új, tudatosabb gyakorlatában az értelmiség szerepe fokozódik.*” (Tomka M., 1983., 264–265. p.) Ez egyebek mellett abban is kifejezésre jut, hogy gyermekeiket hittanra íratják, templomba küldik. Tomka Miklós elemzése tíz évvel korábbi. Mi azonban úgy látjuk, hogy észrevételei, jellemzése a rendszerváltás következtében az egyházakat lélegzetvételhez, megújuláshoz juttató kedvező helyzet ellenére is – némi módosulással – érvényesek.

Az új vallási modell fenti kihívásai alapján fogalmazzuk meg az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia álláspontját a vallás értékrendjével, illetve az ateizmussal kapcsolatban.

A korábbi évtizedek hazai normál pedagógiai praxisában a világnézetű nevelés egyik fő területe az ateista nevelés volt. Ez nyíltan vagy burkoltan vallásellenes nevelést jelentett. Olyannyira, hogy óvakodott a vallás által ránk hagyományozódott műveltségörökség értékeinek elismerésétől is. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia e fölfogással és praxissal szakított.

Tudomásul vette, hogy „hit és tudás két világ, s a tudományos propaganda önmagában véve erőtlén a vallási meggyőződéssel szemben. ... Nemcsak az a kérdés, hogy milyen eszközök hatásosak vagy hatástalanok a vallásos meggyőződéssel szemben, hanem az is, hogy milyen érvényes értékek vehetők át a vallási hagyományból. S főleg az, hogy hogyan, milyen közös értékek nevében, milyen célok érdekében lehet együttműködni a hívő és általában más világnézetű valló emberekkel. ... A világnézetű harca sehova sem vezet, ha nem azt az egzisztenciális problémát tartjuk szem előtt, hogy a történetileg lehetséges alternatívákon belül milyen világnézetű alapon tehetjük az emberi életet méltóbbá, értelmesebbé, élhetőbbé.” (Kelemen J. 1987., 68–69. p.) Ezzel a Kelemen János által interpretált értékválasztással teljes mértékben azonosulunk, s magától értetődő, hogy a vallási kultúra minden jelentős alkotása elvileg helyet kaphat pedagógiai rendszerünkben. Ezen túlmenően tudomásul vesszük, hogy a más világnézetűekkel folytatott vita toleranciát és partnerséget követel. Párbeszédet! Erre pedig készülni kell, és föl kell készíteni rá.

1.II. Művészet és esztétika

Az esztétikai nevelés elmélete a magyar pedagógiában a nevelés hagyományos területeihez (értelmi, erkölcsi stb. neveléshez) viszonyítva kidolgozottabb. Az más lapra tartozik, hogy a pedagógiai gyakorlatban mégsem tudott szerepének, súlyának és fontosságának megfelelően teret hódítani. Az esztétikum elsajátítására szervezett tantárgyak közül az irodalom a legpreferáltabb. Mellék- és készségi tárgynak bélyegezve tanították sokáig az éneket és a rajzot. Középfokon bevezették a filmesztétikát is. A hagyományos iskolai gyakorlat hajdani „nyomorúságát” a közművelődés próbálta kompenzálni az amatőr gyermek és felnőtt művészeti mozgalmak révén. Nem véletlen, hogy 1980-ban *Az esztétikai nevelésről* címmel a Kossuth Kiadó a *Vélemények, viták* sorozatban önálló kötetet jelentetett meg. (Pozler Gy. szerk., 1980., 368. p.) E kötettel megszületett az *esztétikai nevelésnek egy nem iskolai elmélete* is. Ez utóbbinak az a legfőbb jellegzetessége, hogy művelői vagy olyan tudósok-kutatók voltak, akik egy-egy művészeti ágat képviseltek (pl. Miklós Pál, Pozler György, Szabolcsi Miklós, Zoltai Dénes), vagy pedig kísérletezők-kutatók, akik

az esztétikai kultúra elterjesztése és megújítása érdekében akciókutatásokat folytattak (Deme Tamás, Kokas Klára). Az imént név szerint is felsorakoztatott szerzők nagyban építettek a hazai esztétikatudomány eredményeire. Ezen eredmények közé nemcsak Lukács életművét soroljuk, hanem az ágazati esztétikák és a magyar esztétikatörténet-írás eredményeit is. (Szerdahelyi I., 1976., 564 p.) Mindezek mellett nem lebecsülendők azok a teljesítmények sem, amelyek a műalkotás létrejöttére és befogadásának vizsgálatára szerveződött művészetpszichológia terén születtek. (Halász L., 1972., 158 p.) De ide sorolhatók még a művészetpszichológia tárgykörében megindult kutatások is. (Józsa P. szerk., 1978., 338 p.; Vitányi I., 1983., 600–608. p.) Az sem véletlen, hogy amikor az Akadémia hozzákezdett bizottságai révén az ezredforduló műveltségképének kimunkálásához, az esztétikai nevelés a műveltségi területek egyike lett. (Poszler Gy., 1980., 153–193. p.)

A fenti vázlatos áttekintés után nézzük, miként gondolkodunk az esztétikum, benne a művészet elsajátításának lehetőségeiről pedagógiai rendszerünkben. Ezt megelőzően leszögezzük, hogy az esztétikum, a tőle elszakíthatatlan *művészet pedagógiánkban nem pótlékként, nem függelékként van jelen*. A művészet, illetve az esztétikum kérdésével ezért részletesebben foglalkozunk. Annak érdekében, hogy mondanivalónk követhető legyen, címszószerűen földidézzük, mi az esztétikum, mi a művészet. Erre azért van szükség, mert a mindennapi nyelvhasználatban, a mindennapi pedagógiai praxisban gyakran egymás szinonimáiként szerepelnek. Az esztétikum a látható, hallható, érzéki formában megjelenő élet. Problémakörébe tartozik minden olyan jelenség, dolog, amely esztétikai minőségekkel (szépség, rútság, fenség, komikum stb.) rendelkezik. A művészet pedig az emberi alkotások azon összessége, amelyeknek értékstruktúrájában az esztétikai értékek (minőségek) kizárólagos vagy uralkodó helyzetben vannak. A művészetnek két fő szféráját különíti el az esztétika: az autonóm művészetet és az alkalmazott művészetet, mint például díszítőművészet, iparművészet, építőművészet, kertművészet stb. E két szférán kívül a művészethez „sorolódik” még a műalkotásokat reprodukáló előadóművészet. Széles körben elterjedt szóhasználat művészetnek tekint olyan tevékenységformákat is, amelyeknek alkotásaiban az esztétikai értékek kevésbé dominálnak, ilyen például a szórakoztató művészet. A didaktikusnak is tekinthető fogalmi tisztázás után leszögezzük, hogy pedagógiai praxisunkban teljességgel azonosulunk az akadémiai műveltségkoncepció alábbi törekvésével. „Az esztétikai kultúra körében nagyobb hangsúlyt kell kapjon az *autonóm művészet* mellett a *nem autonóm művészeti terület* és a *nem művészeti esztétikum szférája*. (A mi kiemelésünk. Zs. J.) Az autonóm művészetben belül a vezető művészeti ág, a szépirodalom mellett erősebb hangsúllyal kell bevonni a nevelésbe a zenét, a képzőművészetet, a filmet, a színházat, a mozgásművészetet. Továbbá a hazai művészet centrális helyének a megőrzése mellett lényegesen nagyobb helyet kell biztosítani az egyetemes művészet tárgyalásának. Ez egyfelől tágítja az egész nevelés horizontját, másfelől megadja a magyar művészet tárgyilagos értékelésének a tényleges perspektíváját. ... Meg kell valósítani a nevelésben a történeti és a mai ismeretanyagot és az elméleti általánosításnak az egységét. Ez az elméleti általánosítás csupán a konkrétan elsajátított anyag jellegzetességeiből nőhet ki, s nemcsak az ismeretek, hanem a készségek (értsd: képességek – a mi betoldásunk. Zs. J.) teoretikus szintézisét is jelenti” (Poszler Gy., 1980., 190–191. p.), illetve jelentheti. Tesszük hozzá mi, mivel jól tudjuk, hogy az akadémiai koncepció főntebb körvonalazott szükségletlistája egy évtized távlatából nézve sem valósult meg, a töredék erőfeszítések nem álltak össze jó egészé. (Poszler Gy., 1985., 55–60. p.)

Saját koncepciónk részletezése előtt fontosnak tartjuk – Poszler György okfejtése nyomán – annak kinyilvánítását, miért tartjuk az esztétikum, illetve a művészetpedagógia kérdéseinek kidolgozását halaszthatatlannak. Poszler kiinduló kérdése az alábbi: „Mi értendő a kultúra esztétikai minőségén?” Válasza ez: „Képesség a világ esztétikai birtokbavételére”. E tételt részletezi, amikor kinyilvánítja: „Hálás lenne azt mondani, hogy az esztétikai birtokbavétel *érzéki* birtokbavételt jelent, de többről van szó, és bonyolultabbról. Többről, mert az *esztétikai érzékelés-birtokbavétel nemcsak érzéki, hanem intellektuális fogalom is ... a kettőnek a szintézise*”. (A mi kiemelésünk. Zs. J.) „A kultúra esztétikai jellege speciális látásmód, egymással, egymáson kontrollált és bizonyított érzékiség és fogalmiság. Ezzel az esztétikai kultúrával, a befogadás-alkotás esztétikai jellegével kapcsolatban két dolgot kell még hangsúlyozni. Az egyik az, hogy mindez közel áll az intuíciónhoz, tehát nem minden elemében tudatosult megismerés. A másik az, hogy ez a környezet és a világ harmonizálásának egyik záloga. Benne jön létre ... az emberre hasonlító világ, és a világra hasonlító ember. Az ember a világ képét keresi önmagában, s ezzel építi önmagát, s önmaga képét keresi a világban, s ezzel építi a világot. Hangsúlyozandó, hogy ennek az *emberközeli és emberarcú világnak a létrejötte a második ezredforduló árnyékában ... emberi létkérdés.*” (A mi kiemelésünk. Zs. J.) (Poszler Gy., 1980., 92–108. p.) Poszler szavai, felismerése szinte drámaian hatnak, valami olyasmit sugallnak, hogy elembertelenedett világunkban, dehumanizálódott világunkban az esztétikumba, még pontosabban a művészetbe kapaszkodás az, ami az egyes embernek is mentsvár, menedék. Ezért a korszerű pedagógiák igazán nem „szépelegnek”, igazán nem esztétizálnak, amikor hitet tesznek amellett, hogy a tudomány (pontosabban a tudományra építő tudás) elsajátíttatása mellett a művészet, az esztétikum szerepe azonos súlyú. Saját pedagógiai koncepciónkban föltétlenül az. Ezt kívánjuk a továbbiakban igazolni.

Legelsőként azt mondjuk el, hogy koncepciónk nagyon sok ponton szinte teljes azonosságot mutat Deme Tamás és Vitányi Iván elgondolásaival. (Deme T., Vitányi I., 1980., 176–201. p.) A legfontosabb azonosságok az alábbiakban ragadhatók meg. 1. A művészeti ágak szinte teljes rendszerét átfogja. 2. Nemcsak a befogadásnak, hanem az alkotásnak (a generatív típusú alkotásnak) is kitüntetett helyet biztosít. 3. A populáris művészeti ágakat nem rekeszti ki. 4. A népművészetnek – mind a folklórművészetnek, mind a tárgyi népviseletnek és a néptáncnak – méltó helyet biztosít.

Lényegesebb eltérések a következő területeken vannak. 1. Koncepciónk kiterjed a nem autonóm művészeti területek teljes körére (ezért foglalkozunk virágkötéssel, filatéliával, kert- és tájrendezéssel, tipográfiával). 2. A színjátszás mellett a bábművészetnek mint komplex művészetnek kitüntetett szerepet biztosítunk. 3. Koncepciónk átfogja a nem művészeti esztétikum szféráit, a művészet és a mindennapiság közötti átmeneti jelenségek sorát, például a rögtönzés, a paródia, a tánczene, a divat, az etikett (illem), a beszédkultúra, a személyes környezet esztétikumának területeit is. 4. Tudatosan törekszik praxisunk a derűs álművészet: a giccs; a komor álművészet: a cinizmus és nihilizmus művészetének kritikai értékelésére. Ebből következően nem üldözi a krimet, a kalandot, a sci-fit, a kabarét, a cirkuszt, de értékelteti. 5. Az esztétikai kultúra megalapozása érdekében – amennyiben az életkor lehetővé teszi – tanítjuk a művészettudomány körébe tartozó diszciplínákat: a verstant, a stilisztikát, a szemiotikát. 6. 15 éves kortól – a filozófiaoktatás keretében – megkíséreljük az esztétika tanítását. Nem kizárólag az ízlés befolyásolása végett, hanem azért, hogy a későbbi életkorban mind a művészi alkotótevékenység, mind pedig a befogadás elmélyültebb lehessen. 7. A művészettörténet tanítása

keretében a művészeti ágak többségének története helyet kap. 8. A magyar esztétikai kultúra mellett – az idegen nyelv tanításához kapcsolódóan – sort kerítünk más népek kultúrájának megismertetésére is, természetesen nem csak az ismertetés, hanem a „csinálás” szintjén. Így kerül sor az angol, a francia, a német, a japán élő esztétikai kultúra és folklór (tánc, érintkezés) megismerésére.

Szeretnénk leszögezni, hogy a szélesre nyitott, az esztétikum, illetve a művészetek teljességét fölölelő koncepció nem parttalan. *Középpontjában a remekmű áll*, mert csak ennek elemzésével juthatnak el növendékeink a katarzishoz, a „változtasd meg életed!” problematikához. A látszólagos ellentmondás talán ott van, hogy akik az autonóm művészet, illetve remekmű-centrikus programok mellett kötelezik el magukat, nem szívesen engedik az iskolába a nem autonóm művészeti alkotásokat, illetve a nem művészeti esztétikum szféráját. Úgy gondoljuk a magunk részéről, hogy a kétfajta stratégiára és szemléletmódra együtt van szükség, mert *a katartikus nevelés eszméjének föl vállalása mellett a preventív nevelésre is szükség van*, hogy a személyiség el tudjon igazodni az esztétikum világában. Igazat adunk Deme Tamásnak és Vitányi Ivánnak, akik megjegyzik: „Az utcán ritkán jön az emberrel szemben Colleoni lovasszobra, annál többször a kukásautó”. (Deme T., Vitányi I. 1980., 184. p.) Összefoglalva: az esztétikai kultúra kialakításának menetében a képességek fejlesztése mellett az esztétikum megítéléséhez szükséges ismeretrendszer elsajátítása is fontos gyakorlatunkban, s ezek folyamányaként az elemző-vitalkozó ízlésnevelés, az esztétikai „ítélkezési” kompetencia fejlesztése is pedagógiánk része.

A részletezést mellőzve elmondjuk még, hogy a művészeti ágak tantárggyá alakításával éppúgy törődünk, mint a közművelődés, a tömegkommunikáció és szabadidő kínálat lehetőségek szisztematikus föltérképezésével és fejlesztés szempontú elemzésével. Tényként említjük, hogy már kora kisiskolás kortól, tehát második osztálytól kezdődően vesznek részt a gyerekek tárlatlátogatáson, színházi előadásokon, hangversenyeken, tanulva eközben a műelemzést, de a nem művészi esztétikum körébe sorolt öltözködés- és viselkedéskultúrát is. Nemcsak tantárgyi programjaink, hanem szabadidős programjaink is arról tanúskodnak, hogy az esztétikum, illetve a művészet jelenségvilágának pedagógiai feldolgozásában a művészetszociológiai szemléletnek is teret adunk. Ezért járjuk és adjuk kézbe az irodalmi, a művészeti folyóiratokat. Ezért szorgalmazzuk a kritikaolvasást, a művészeti tevékenységgel kapcsolatos gyűjtőmunkát. Ezért fáradozunk a művészeti nagyság, a művészi elkötelezettség etikai és kreatológiai bemutatásán. Ezért áll törekvéseink középpontjában napjaink művészete.

Fejlesztőmunkánkban az életkor-problematika kitüntetett szerepű. Ez kettőt jelent. 1. A művészeti ágakat kora kisiskolás kortól kezdődően programjaink sorába emeljük, tehát már első osztálytól tudatosan értékes irodalmat, néptáncot, modern képzőművészeti alkotásokat tanítunk, illetve elemeztetünk a báb, a virágkötészet mellett. 2. A kisiskolás korban, illetve a prepubertás korban megkezdett fejlesztő munkát az iskolai tanulás *teljes folyamata*ra kiterjesztjük. Nem hagyunk tehát úrt például sem a vizuális, sem a zenei nevelés folyamatában, mert vagy képességfejlesztés-centrikusan, vagy történetileg, vagy az esztétikatanulás keretében a korábbi években megkezdett fejlesztő munkát továbbvisszük. 3. A fakultáció kérdésében – az egyéni fejlődéssel és az életkorral összefüggésben – eszerint döntünk: ha valaki tehetséges, feltétlenül tanácsos elmélyülnie egy-egy területen. Ha pedig valaki hátrányos helyzetű, akkor egy-egy művészeti ág alapos elsajátítása talán segítheti őt a „talpon maradásában”, énképe stabilizálásában.

1.12. Tudomány és tudománytan

A cím kapcsán két előzetes problémát fogalmazunk meg. Az egyik: mi a tudomány, mi tartozik a körébe? A másik: aki az iskolában tudományos ismeretet közvetít, arról elmondható-e, hogy tudományt tanít, vagy csak a hagyományos didaktika úgynevezett tudományosság-elvének tesz eleget.

A hagyományos didaktika által hirdetett tudományosság-elv – kimondva-kimondatlanul – azt jelentette, hogy az iskola csak *lezárt* tudományos ismeretek közlését vállalta föl. A kérdés az, hogy a lezárt tudományos ismeret hogyan viszonyul a tudomány lényegéhez, lélkéhez, a tudomány létmódjához. Ahhoz, hogy erre a kérdésre válaszolhassunk, föl kell idéznünk, hogy a tudománnyal foglalkozó diszciplína, a *tudománytan*, mit mond magáról a tudományról, illetve a „tudománycsinálásról”, az „ismeretteremtésről”, azaz a kutatásról. A tudománytan szerint a tudomány rendkívül komplex, totális és nyílt társadalmi tevékenységi és eredményrendszer. Egyrészt céltudatos társadalmi tevékenységforma, amely a természeti, társadalmi és szellemi valóság objektív tulajdonságainak és mozgástörvényeinek elméleti megismerését, visszatükrözését és gyakorlati alkalmazását, előrelátását célozza. Másrészt módszeresen szerzett, igazolt, szüntelenül gyarapodó és tökéletesedő elméleti és tárgyiasult ismeretek rendszere, sajátos intézményi és szociológiai viszonyokkal. A termelési szféra köréből vált ki, de szoros kölcsönhatásban áll egyéb társadalmi tevékenységformákkal.” (Bóna E.–Farkas J.–Klár J.–Lőrincz L.–Paczolay Gy., 1970., 24–25. p.) A tudományfogalom iménti, közelítő jellemzéséből a „módszeresen szerzett, igazolt, szüntelenül gyarapodó” ismeretrendszer utal arra az alapvető emberi tevékenységre, amely a tudománytól elválaszthatatlan, amely mintegy a tudomány feltétele: ez a kutatás. A tudományos kutatás adott helyen, időben, tudományterületen és vizsgálati szinten az a törvszerűen végzett, és az adott vonatkozásban rendelkezésre álló, eddigi tudományos ismereteken alapuló emberi tevékenység, amelynek célja új, az eddigi ismeretek rendszeréhez kapcsolódó (azt kiegészítő, általánosító vagy helyesbítő), adott területen hosszabb vagy rövidebb távlatban általános érvényű adat, összefüggés, hatás vagy kölcsönhatás megállapítása vagy létrehozása. Ezzel a témát fölvető (például a társadalom vagy a tudomány belső) igényeit elégíti ki. (Bóna E.–Farkas J.–Klár J.–Lőrincz L.–Paczolay Gy., 1970., 230. p.)

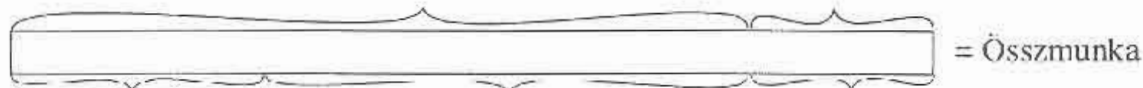
A fenti definíciók alapján belátható, hogy *tudományt tanítani, illetve lezárt tudományos ismereteket közvetíteni messzemenően nem azonos*. Aki csak a lezárt tudományos ismeretek mellett kardoskodik, az a jövő század, illetve évezred leendő polgárait fosztja meg attól a lehetőségtől, hogy a tudományosan szervezett, vagy legalábbis a tudomány által befolyásolt társadalomban el tudjon igazodni. Mivel a tudomány napjainkban nemcsak „termelőerővé vált”, hanem a mindennapi életet is áthatja a tömegkommunikáció révén, az iskola nem áltathatja magát azzal, hogy a tudománytanítás helyett pusztán a tudomány végtermékét, a tudományos ismereteket tanítja. Hogy e probléma nem csupán saját gondunk, arra lássuk Straub F. Brúnó akadémikus egyik, 1970-ben született megállapítását. Szerinte „az ember, a társadalom, amikor azt a kérdést teszi föl: mit kapott a tudománytól, akkor természetesen a végterméket nézi, a gyógyítást, a kenyeret, a holdra szállást. Pedig olyan tudományos eredmények, amelyek látszólag érdektelenekek a laikus számára, tulajdonképpen nagyon fontosak, vagy a jövőben nagyon fontosak lehetnek. Ezért meg kell kísérelnünk, hogy a társadalom ne csak a végterméket, hanem az ahhoz vezető utat is értékelje és támogassa.” (Straub F. B., 1970., 353. p.) Annak érdekében, hogy a társadalom

a tudománynak ne csupán a végtermékét, hanem „az ahhoz vezető utat is értékelje és támogassa”, kell megkísérelni a tudomány tanítását.

Előljáróban – néhány modell közbeiktatásával – szeretnénk a tudománnyal és a kutatással kapcsolatos beidegződéseket, előítéleteket ha nem is lerombolni, de legalább kérdéssé tenni. Az egyik mitizált előítélet úgy fogalmazódik meg, hogy a tudomány, illetve a tudományművelés – a művészethez hasonlóan – csak kevesek kiváltsága, a kiválasztottak, a nagyon tehetségesek magánügye, amit a kívülálló halandó meg sem érthet, legföljebb csodálhat. Ezt sugallja a természettudományos tárgyak körében szokásos – ama tankönyvírói törekvés is, amely a tudománytörténet tanításának pótlékeként, egy-két mondatos megjegyzés kíséretében tudósok portréit teszi közzé. Persze a tanulók nagy hányada e portrék láttán nem válik a tudomány credménycinck megszállott keresőjévé, hanem gyakran a maga mindennapos, partikuláris világába süllyesztve viszonyul a tudomány „hőseihez”: elidegenedik tőlük, rosszabb esetben azok gyűlöletének tárgyaivá válnak. A tudománnyal kapcsolatos másik előítélet az, hogy a tudományt többen kizárólag úgynevezett „társadalmi tudatformaként” kezelik a művészethez, az erkölcshez, a valláshoz hasonlóan. Ez a redukáló szemlélet a tudományt a maga gazdag kapcsolatrendszerétől fosztja meg, s abba az irányba mutat, hogy a tudomány nem több, mint nyelvi formában rögzült, illetve rögzített kognitív rendszer, ismerethalmaz. Ez ellen a szemléletmód ellen indokoltan tiltakoznak a tudomány szervezői. A világhírű tudománytörténészre, J. D. Bernalra hivatkoznak, aki már az 50-es években hirdette, hogy a tudomány, amellet, hogy az ismeretek egyre gyarapodó tartománya, a termelés fenntartásának és fejlesztésének tényezője is. A tudomány termelőerővé válása szempontjából természetesen tudni kell, hogy nem minden tudományos eredmény válik közvetlenül a termelés hasznára. Az agrár-, az orvostudományi és műszaki tudományok, tehát az alkalmazott kutatási szféra eredményei épülnek be elsősorban a termelésbe, a természettudományok, társadalomtudományok csak ezek közvetítésével.

A tudomány, illetve a kutatás ügye ezzel még korántsem tisztázódhatott a pedagógiai praxis számára. Látnunk kell azt is, hogy a tudomány miként válik *árkategóriává*, a gazdasági élet szereplőjévé. Közgazdasági fejtegetések mellőzésével a következő modellen tekintsük át a tudomány árujellegét, az árutermeléssel való kapcsolatait!

Tudományos kutatómunka = ismerettermelés Termelőmunka = anyagi termelés



Alapkutatási ismeretek: önálló tudomány-áru

Alkalmazott kutatási ismeretek: önálló tudományáru

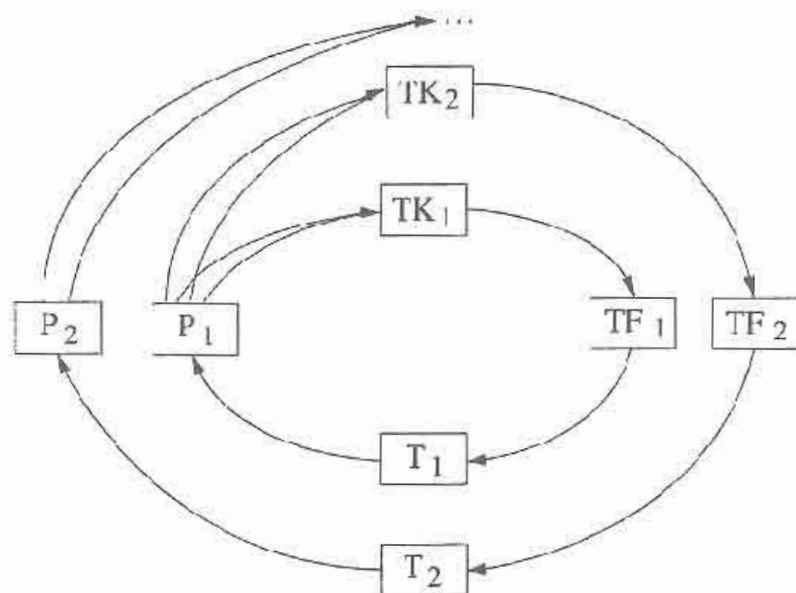
Termelt anyagi javak: önálló anyagi áru

5. ábra

Egy anyagi áruféleség társadalmi összmunkájának szerkezeti összetétele és önállósult áruegységei (Forrás: Szilágyi L., 1986., 134. p.)

A fenti modell konkrétabbá tétele érdekében a külgazdaság és a világgazdaság kérdéseiben járatlan olvasó számára felidézünk néhány olyan kifejezést, amelyet a napi sajtóban olvas-

hat, illetve a televízióban láthat, ami szorosan visszautal a tudomány áru jellegére. A szellemi termék-kereskedelemről van szó, a nemzetközi licence- és know-how kereskedelemről, a licence-politikáról, a műszaki szellemi termékek piacutatásáról, a szabadalomkutatásról, a jogvédelemről stb. (Mádi Cs., 1980., 167 p.) A főnti argumentáció bizonyosság lehet arra, hogy a pedagógiának célszerű a saját lehetőségeit konzekvensen végiggondolni, és hozzájárulni pedagógiai eszközökkel ahhoz a folyamathoz, hogy a tudomány ténylegesen termelőerővé válhasson mind az anyagi termelés, mind a szellemi ismerettermelés tekintetében. E ponton kell utalnunk még a tudomány, illetve az innováció problémakörére. Tudjuk, a tudomány úgy válhat az anyagi termelés föltételévé, forrásává, ösztönzőjévé, ha folytonosan újratermeli önmagát, azaz nemcsak az alkalmazott kutatásokra, hanem az alapkutatásokra is figyelmet fordít. A korunkat átható innovációs problematikát csak úgy érthetjük meg, ha világosan látjuk az alapkutatás, az alkalmazott kutatás, a fejlesztő kutatás szerepét a termelés technológiai előkészítésében, az új termékek termelésében és meghonosításában. Az imént idézett összefüggéssort, tehát a tudományos kutatás eredményeit növelő, termelőerővé innováló láncot illusztrálja a következő modell:



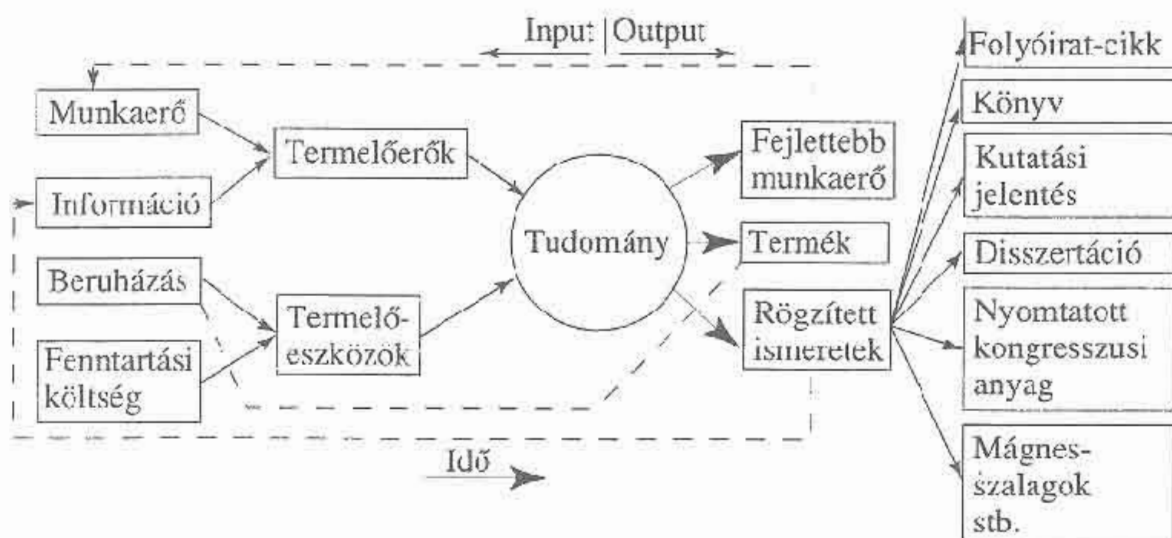
- TK = tudományos kutatás
- TF = technikai fejlesztés a kutatás eredményei alapján
- T = termelés az új technikával
- P = az új technikával termelt termékek piaca
- = az adott minőségű tudományos eredmény domináns hatása
- = új minőségű tudományos eredmények kutatására gyakorolt ösztönző hatás

6. ábra

A tudományos kutatás eredményeit közvetlenül termelőerővé innováló lánc
(Forrás: Szilágyi L., 1986., 77. p.)

A túlfőtül hosszúra nyúlt argumentálást nem tartjuk fölöslegesnek. Úgy véljük, ezek előrebocsátása, áttekintése nélkül a tudománytanítás problémáiról mint megoldandó feladatokról beszélni nem lenne több egy újabb jelszó hangoztatásánál. Csakhogy az érték-közvetítő és képességefejlesztő pedagógia számára a tudomány tanítása nem jelszó, hanem olyan *gyakorlati kihívás*, amelyre eddigi kísérletező munkánk során is számtalan erőfeszítést tettünk egy viszonylag előnytelen pozícióból. Ez az előnytelen pozíció pedig az, hogy kutatásainkat nem a természettudomány, nem a matematika, hanem egy humán tudománycsoport, a nyelvészet, a szemiotika, a kommunikációkutatás, illetve az ezeket integráló anyanyelv-pedagógia terén végeztük. Olyan területen tehát, ahol a tudományosságot – épp azért, mert nincs közvetlen kapcsolata a termeléssel – múlt századi tudomány-szemlélet alapján ítélik meg. Saját kutatásaink arra mindenesetre alkalmasak voltak, hogy bizonyítsák: a gyerekek nyitottak a tudomány kérdéseire, ha értik azt a problematikát, amit a tudománynak meg kell oldania, ha látják a tudományos ismerettermelés folyamatát, ha számukra a tudományt nem misztifikáljuk, hanem életközélbe hozzuk, ha fölismerik, hogyan viszonyul a tudományos termék a tantárgyhoz, ha rájönnek, hogy a tudomány eredményeiből hogyan válogat, szemelget a tankönyvíró, ha tudományos folyóiratokat – a művészeti folyóiratokhoz hasonlóan – kezükbe adunk, ha kutatókkal találkozhatnak, ha ellátogathatnak egy-egy kutatólaboratóriumba, ha látják a könyvkereskedelem révén realizálódó tudományos információpiacot, ha érdekelte tesszük őket a tudományos népszerűsítő előadások befogadásában, a tömegtájékoztatás a tudományos élettel kapcsolatos híreinek megértésében és feldolgozásában.

Tekintve, hogy a tudománytanítás elterjedése érdekében érvelünk, indokolt, hogy még egy olyan modellt is szemügyre vegyünk, amely a tudomány, illetve a kutatás működési mechanizmusát egy kimenet-bemenet modellen ábrázolja.



7. ábra

A tudomány „működési mechanizmusának” egyszerűsített folyamatábrája
(Forrás: Braun T.–Bujdosó E.–Ruff I., 1981., 18. p.)

E modell jól mutatja, hogy tudományt művelni munkaerő, információ, beruházási és fenntartási költségek nélkül ma már lehetetlen. Fölvetődik a kérdés, hogy a pedagógia az

imént felsorakoztatott tényezők „megtermeléséből” hogyan vállalhat részt. A modell alapján is nyilvánvaló, hogy a pedagógia a tudományt mint ismerettermelő rendszert azáltal segítheti, hogy olyan felkészültségű embereket bocsát ki, akik egyrészt értik a tudományt, másrészt mint potenciális munkaezők „ráképzéssel” képesek a tudomány valamilyen szintű művelésére, de legalább a tudományos vívmányok, az innovációs folyamatok megértésére és támogatására. Ahhoz, hogy az imént jellemzett munkaezőt potenciálisan fejleszteni tudjuk, alapvető feltétel, hogy *a tudományt az iskolában tanítsuk a maga léteiben*. Tanítsuk tehát mint intézményrendszert, mint módszert, mint eljárásrendszert, mint eredményrendszert, mint információs rendszert, mint az egyedi és kollektív alkotások rendszerét, de úgy is, mint erkölcsi problematikát, tehát értéktermelő, de potenciálisan értékromboló tevékenységet is. Az most már a kérdés, hogy a fönti célkitűzés miként realizálódhat nemcsak az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia gyakorlatában, hanem bármely pedagógiai praxisban, amely kész a tudomány tanítására.

Miért nehéz a tudománytanítás meghonosítása napjainkban? Erre a problémára többféle válasz is adható. Elmondható, hogy maga az oktatáspolitikai nem szorgalmazza. Az oktatáspolitikai beírta ugyanis mindenkor azzal, hogy a tudományos világkép kialakításához tudományos ismereteket kell az iskolában tanítani. Ezt kitüntetően a vallással vívott ideológiai csatározásaiban preferálta. Hogy a tudomány tanítása perifériára szorult, vagy csak féloldalasan került be az iskolai praxisba, annak oka lehet az is, hogy a tudományos céhek (Akadémia, kutató intézetek, tudományos társaságok) műhelytitkaikat hosszú ideig nem tették publikussá, a kutatási módszereket, kutatási technikákat, technológiákat nem népszerűsítették, mivel nem tekintették ezeket az ismereteket az általános műveltség részének. A természettudományok s azok iskolai adaptációi, a természettudományos tantárgyak e tekintetben kivételt jelentenek, ugyanis már a felső tagozatos, továbbá a gimnáziumi tankönyvekben a tudományos módszerek egy része (például a kísérlet, megfigyelés, gyűjtés), valamint a kutatási teljesítmények egy hányada, illetve nagy formátumú tudománytörténeti események, teljesítmények helyet kaptak. Nem mondható el ez a társadalomtudományokról, a humán tudományokról. Valószínűleg a fejlődépszichológia is hibáztatható, hogy a tudomány tanítására az általános képzés keretében nem kerül sor. Itt arról van szó, hogy az életkori sajátosságok dogmáját, továbbá a tanulás motiválásának a kérdését nem bíralták fölül a tudomány taníthatósága szempontjából, magyaráni nem terveztek olyan kísérleteket, amelyek eldönthették volna, hogy a tudomány mint működő rendszer érdekl-e az általános és középiskolában tanuló ifjúságot, mint ahogy azt sem kutatták, hogy milyen életkortól képes a gyerek a tudomány problémáinak fölfogására. Ehelyett hagyják, hogy az iskolák, a tantervek, a taneszközök zúdítsák a gyerekekre az újabb és újabb tudományos eredmények dömpingjét, s ez sok esetben a befogadók, a gyerekek részéről a meg nem értéshez, a verbalizmushoz vezetett, kivéve azokat az eseteket, amikor a tankönyvírásra olyan jeles kutatók vállalkoztak, akik a tudományt nemcsak eredményrendszerként, hanem problémarendszerként, hipotézisrendszerként is képesek voltak közvetíteni. Magyar vonatkozásban Marx Györgyre, Szűcs Ervinre, Kajtár Mártonra gondolunk.

Végül a tudománytan művelői is elmarasztalhatók, mert a tudomány tanításának ügyét, tehát a tudomány és az oktatás kapcsolatát a felsőoktatás sajátjaként, szakképzési problémaként tudták csak elképzelni. Igaz, ők alkották meg a tudományoktatás terminust, de egyben le is szűkítették, mint említettük, a felsőoktatásra. (Bóna E.–Farkas J.–Klár J.–Lőrincz L.–Paczolay Gy., 1970., 196. p.) A fönt említett tények miatt ne csodálkoz-

zunk, hogy a tudományelmélet területei: a problémaelmélet, a hipotéziselmélet, az interrogatív logika nem honosodhattak meg a tananyagkészítők, tankönyvírók praxisában. Megítélésünk szerint mind a problémaelmélet, mind a hipotéziselmélet pedagógiai adaptációja nélkülözhetetlen a tudomány tanításához. Elengedhetetlen annak tudatosítása a gyerekek körében, hogy mindazok, amiket tanulnak: vagy a mindennapi tapasztalat általánosításai, vagy pedig hajdanvolt tudományos problémák megoldásai. De azt is tudniuk kell, hogy napjainkban is számtalan tudományos probléma megoldatlan, aminek megoldásán kutatók sokasága dolgozik, s azt is tudatosítani kell, melyek azok a problémák, amelyek fölmerültek, de még nem kutatják, továbbá melyek azok a megoldás-válaszok, amelyek egyelőre hipotézisek, tehát nincsenek igazolva.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia a tudomány tanítása mellett foglal állást, mégpedig kora kisiskolás kortól kezdődően. Annak érdekében, hogy elgondolásunk követhető legyen, táblázatosan áttekintjük a tudomány legfőbb problémaköreit, föltüntetve, hogy az adott problémakör bemutatására mely életkorban kerülhet sor.

A TUDOMÁNY PROBLÉMAKÖREI	ÉLETKOR		
	6–12. év	13–16. év	17–18. év
1. Alkotás – kutatás		x	x
2. Egyéni és csoportteljesítmény	x	x	x
3. Információ – tömegtájékoztatás – sajtó	x	x	x
4. Innováció			x
5. Ismeretrendszer		x	x
6. Jog			x
7. Képzés			x
8. Munkamegosztás		x	x
9. Nyelv – szaknyelv	x	x	x
10. Politika, irányítás			x
11. Szervezet, intézmény	x	x	x
12. Termelés és tudomány			x
13. A tudomány története		x	x
14. Tudomány és áru			x
15. Tudományrendszer			x

1. táblázat

*A tudomány problémaköreinek megjelenése
az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia gyakorlatában*

Nyitott kérdés marad: tantárgyasítható-e a tudománytan tanítása az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia rendszerében. Megítélésünk szerint az általános iskolában nem látszik indokoltnak a tudomány problémáinak tantárgy keretében történő áttekintése. Gimnáziumban viszont kikerülhetetlenül fontosnak tartjuk integráló és orientáló szerepe miatt. Tekintve, hogy az általános iskolában nem önálló tantárgy keretében kívánjuk a tudomány tanításával kapcsolatos törekvéseinket realizálni, fölvetődhet a kérdés: hogyan kerül rá akkor sor? A válasz kézenfekvő: egyrészt a taneszközök, kitüntetetten a tankönyvek feladata a tudomány bemutatása, másrészt viszont tanulásirányítással oldható meg.

A tudományos problémakörök sorából most külön kiemeljük azokat, amelyek szorosan

összefüggenek a képességfejlesztéssel. Ilyen problémakörök: az informálódás a tudomány, a tudományos intézmények, a tudományos eredmények világában; a tudományos nyelv, a szakszerű tudományos igényű kommunikáció gyakorlása; hipotézisek gyűjtése, igazolása, problémák fölismerése, megfogalmazása, problémaformulázás; kutatási módszerek megismerése; kutatási módszerek mozgósításával tudományos eredmények rekonstruálása; kutatási tervek készítése kutatási módszerek aktualizálásával. Annak érdekében, hogy a tudomány problémaköréi s azok tanulása, illetve tanítása ne okozzon félreértést, az eddig mondottakon túl néhány mondatban jellemezzük, hogy az egyes problémaköröknek mi a „hozama” a személyiségfejlesztés szempontjából, és miért látjuk indokoltnak pedagógiai „bevetésüket”. A tudomány és a munkamegosztás kapcsán föltétlenül tudatosítani kívánjuk, hogy a hazai foglalkoztatási-munkamegosztási struktúrában milyen arányban részesülnek a kutatásban-fejlesztésben dolgozók. A tudományos munkakörök, fokozatok bemutatása nemcsak szemlélettágító lehetőséget kínál a gyerekek számára, hanem – kitüntetetten a tehetségesek esetében – pályaaorientáló szerepet is betölthet. Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódik a kutatóképzés, a tudósképzés rendszerének az ismertetése.

A tudományos teljesítmények, a tudományos alkotás és kutatás problémaköre ad alkalmat kreatológiai, továbbá tudományszociológiai jellegű témák, kérdések bemutatására. De – mint már fentebb is hangsúlyoztuk – e kérdéskör nemcsak az ismerettermelés megértése szempontjából, hanem a képességfejlesztés szempontjából is fontos, ugyanis az egyéni alkotástechnológiák mellett sort tudunk keríteni a csoportos alkotómunka, a teammunka technikai fogásainak bemutatására, gyakoroltatására is. A tudomány szervezetének, intézményrendszerének bemutatását részben az informálódás, részben pedig a szervezetszociológiai gondolkodás fejlesztése szempontjából tartjuk hatásosnak, ide kapcsolva a tudománypolitika, a tudományirányítás kérdéseit, egybekapcsolva a tudomány és termelés, a szellemi termék-kereskedelem és a jogvédelem olyan területeivel, amelyeknek ismerete nélkül nem mondható általánosan műveltnek korunk embere.

A *tudományrendszerezés* kérdéseit, a tudománycsoportosítás problémáit nemcsak a kutatásszervezés illusztrálása végett tartjuk fontosnak, hanem azért is, hogy fejlődjön a gyerekek osztályozó, strukturáló képessége, lássák, miként tükröződik a tantárgyi rendszerben a tudományrendszer ismerjék föl az integrált tantárgyakban az egyes diszciplínákat, s lássák azt a folyamatot, ahogyan a tudomány története során a diszciplínák kialakultak, integrálódtak, hierarchizálódtak.

A *tudománytörténet* tanításának bevallott szándéka az emberi alkotás mint érték iránti megbecsülés, tisztelet kialakítása, a történeti szemlélet elsajátíttatása, a nembeli értékvilág preferálása. A tudománytörténet-tanulás nemcsak tudománytörténeti folyamatok tanulását jelenti, hanem kiemelkedő elmék tevékenységének kreatológiai elemzését, tudományetikai elemzést, s ennek kapcsán nyílik lehetőség a tudományos alkotás és a művészet kapcsolatrendszerének szisztematikus áttekintésére.

A tudománytanításnak természetesen van egy kemény feltétele, nevezetesen: kik azok, akik az általános és középiskolában tudományt tudnak tanítani. Képesek-e erre a tanárok, vagy csak meghívott kutatókkal oldható meg? Válaszunk egyértelmű: a tanárokat képessé lehet tenni erre, de ehhez szükséges egy olyanfajta pedagógusképben gondolkodni, amely a pedagógust nemcsak taneszközök adaptálójának, hanem kutatási problémák megfogalmazójának, fejlesztési produktumok létrehozójának is tekinti, akár a pedagógiai kutató-fejlesztő munka terén, akár más tudományterületen. Egyszóval: tudós, alkotó pedagógusok nélkül tudománypedagógiál művelni nem lehet. Ezt nyilván a pedagógusképzés-

nek is be kell látnia, s a hallgatóknak nemcsak egy szűkebb csoportját – a nagyon érdeklődőket, a tehetségeseket – kell a kutatás-fejlesztés munkájába bevonnia, hanem minden hallgatót. Hozzáteve, hogy a felsőoktatásban, a pedagógusképzésben is kötelezővé kellene tenni a tudománytannak, benne a tudományelméletnek, a tudományrendszertannak és a tudománytörténetnek a tanítását.

1.13. Információs és kommunikációs kultúra

Napjaink pedagógiai rendszerei az iskolai tradíciók, a zárójelbe tett, meg nem oldott pedagógiai problémák és a társadalmi kihívások szorításában fogalmazzák meg célkitűzéseiket. Az egyik legnagyobb kihívás, amelyet aligha kerülhetnek meg, az információs és kommunikációs kultúra pedagógiai adaptálása. E században az információs és kommunikációs kultúra olyan objektívációs rendszerre nőtte ki magát, amelynek befolyásolására igényt formál a politika éppúgy, mint a tudományok. Könyvtárpolitikáról, sajtópolitikáról, tájékoztatáspolitikáról olvashatunk lépten-nyomon, s természetes, hogy megszületett a könyvtartan, a sajtótudomány, a kommunikációelmélet, az informatika stb. Érdekes, hogy az információs és kommunikációs kultúra intézményesülése az iskolát, a pedagógiát sokáig érintetlenül hagyta, leszámítva a könyvtárhasználat és mikroszámítógépek iskolai térnyerését. Arról persze szó sincs, hogy kialakult volna az információs és kommunikációs kultúrának megfelelő, azt leképező információs és kommunikációs pedagógiai praxis vagy legalább egy annak létrejöttét szorgalmazó pedagógiai elméleti rendszer. Ennek valószínű oka az, hogy az információs és kommunikációs kultúrát alkotó részrendszerek pedagógiai analízisére nemigen került sor. Magyarországon ez csak elkezdődött. Magunk a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program kidolgozása során tettünk erre erőfeszítést, de a teljes áttekintést mi sem tudtuk vállalni. A továbbiakban az informatika fogalmából kiindulva teszünk kísérletet egy teljesebb igényű áttekintésre. „Az informatika tárgya az a folyamat, amelynek során az információ az „adótól” a „vevőhöz” eljut, valamint az a rendszer, amelynek keretein belül ez a folyamat lezajlik. Az informatika tárgykörébe tartozik tehát maga az „adó” (az ismereteket információkká alakító tudós, a „szerző” stb.) mint az információs rendszer kiindulópontja; de ide tartozik ugyanilyen mértékben a „vevő” (az információfelhasználó) is és mindazok az eszközök, módszerek és eljárások, amelyek a két végpont között a rendszer alkotóelemeit képezik.” (Fülöp G., 1984., 103. p.)

Jól tudjuk, az informatikának számtalan más meghatározása is ismert. Azért ezt választottuk pedagógiai elgondolásaink ismertetésének alapjául, mert bizonyos értelemben kommunikáció-centrikus, és rejtetten az interakciót is feltételezi adó és vevő között. Emellett nyomtatékkal hívja föl a figyelmet az informálódás, kommunikálás folyamatszerűségére, s arra a körülményre, hogy az informálódáshoz, a kommunikációhoz mind az adó, mind a vevő oldalon eszközök, módszerek s eljárások sora tárgyiasult, intézményesült, illetve halmozódott föl szakmai tudásként. Elég, ha itt a könyvtárak, a műsorszóró intézmények, a sajtó, az elektronikus adattároló rendszerek világára gondolunk.

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia az információ forradalmi (a beszéd, az írás, a könyvnyomtatás, a kép- és hangrögzítés, a távközlés, a számítógép) mentén felhalmozódott technikák elsajátítására készíti tanulóit. Nemcsak a szó tradicionális értelmében, hogy ti. mindenki tanuljon meg így-úgy olvasni, írni, hanem szakszerűen, adaptálva azokat az ismeretköröket, amelyek az információcsere professzionális szintjén születtek. Ezért tanítunk gyorsolvasást, bibliográfiai ismereteket, sajtó-műfajismeretet,

számítógépkezelést, videó-képszerkesztést stb. Tudatosan törekszünk arra, hogy az információk folyamatokban való közreműködéshez szükséges képességeket ne kizárólag a vevő oldaláról fejlesszük, hanem az adó, a kommunikációt kezdeményező oldaláról is. Ezért van, hogy nem kizárólag a katalóguscédula-olvasást, a kritikaolvasást szorgalmazzuk, hanem annotációk készítését éppúgy, mint számítógépes programok frását.

Az iskolai és a családi élet szabadidős sávjait ugyancsak célba vesszük annak érdekében, hogy a képességfejlesztő program szerint tanulók uralni, kezelni tudják a rájuk záduzó információkat, szelektálni, értékelni tudják őket, s mindezek mellett hiteles kommunikátorrá is váljanak.

1.14. Munka, munkamegosztás, munkatudomány

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia keretében arra teszünk kísérletet, hogy a *munkatanulás*, a *pályára* való felkészítés, illetve a *munkamegosztás* problémakörét egymásra vonatkoztatva mutassuk be.

Mondanivalónk megalapozása végett először a hazai munkatudomány helyzetét tekintjük át, keresve a lehetőséget, miként kerülhetne sor eredményeinek pedagógiai adaptálására. Legelsőként idézzük azt a kritikát, amelyet *Az ezredforduló iskolája* című könyv szerzői fogalmaztak meg a munkára nevelés kapcsán. Azt állítják, hogy „a munkára nevelés terén Magyarországon 1945 óta számos kezdeményezés, próbálkozás, kísérlet indult útjára, melyek eredményeket is értek el. Mégis – azt mondhatjuk – köznevelésünknek *italán nincs még egy területe, ahol a nem kevés személyi, szervezeti és tárgyi „befektetés” olyan aránytalanul kevésbé tért volt meg, mint a munkára nevelésben.*” (A mi kiemelésünk. Zs. J.) Pontokba sorolva mondják el az eredménytelenség általuk feltételezett okait. Egyebek mellett megemlítik, hogy „munkára nevelésünk nem nyújtja a munkához való viszony kialakulásának jó modelljét”. Témánk szempontjából talán legfontosabb észrevételük az alábbi: „*a munkára nevelés nem tükrözi az emberi képességek és a társadalmi munkamegosztás sokféleségét, hanem csupán néhány részletét.* Ilyen módon számos terület és számos gyerek igazi aktivitása nem kap teret a munkára nevelés programjában”. (Inkei P.–Kozma T.–Nagy J.–Ritók P-né, 1979., 179–180. p.)

Annak érdekében, hogy a munkatudomány eredményeinek pedagógiai adaptálása valamelyest követhető legyen, lássuk, mit értsünk munkatudományon. Az MTA Munkatudományi Bizottsága 1984-ben címezte a munkatudomány hazai helyzetét. A helyzetelemzés a következő definícióval dolgozott. „A munkatudomány az emberi munkavégzés társadalmi, gazdasági összefüggéseivel, a munka során kialakuló emberi kapcsolatokkal, a munkavégzés feltételeivel, megjelenési formáival, hatékonyságával, szervezésével, normázásával, ösztönzésével és motiválásával foglalkozó tudományok összessége. A munkatudomány tehát sajátos tudománytársulás, amelynek egyes, szakmailag elkülönülő szakmáit a közös kutatási terület kapcsolja össze.” (Rácz A.–Marten T., 1985., 366. p.)

További mondanivalónk jobb követhetősége végett tekintsük át Walz nyomán a munkatudomány belső tagozódását! A munkatudomány ágai tulajdonképpen a munkafolyamatnak mint egésznek a vizsgálatára szerveződnek különböző aspektusokból. Így a munkafolyamat szükségleti oldalát a *munkafilozófia*, értéket előállító szerepét a *munkagazdaságtan* (munkaökönómia), társas-közösségi összefüggéseit a *munkaszociológia*, jogi vonatkozásait a *munkajog*, szervezési-szervezeti oldalát a *munkaszervezés*, a személyiséggel összefüggő kérdéseit a *munkapszichológia*, az emberi magatartással kapcsolatos problé-

máit a *munkaerkölcs*, végül a munka élményt és örömet nyújtó oldalait a *munkaesztétika* kutatja. (Idézi: Perczel T., 1985., 4. p.) Az iménti felsorolásból kimaradt – mivel témánktól távolabb esik – a munkaegészségtan, a munkaterápia, a munkavédelem. A Walz-féle felsorolás nem említi viszont három olyan területet, amely a munkatanulás, illetve a munkamegosztás megismerése szempontjából rendkívül fontos. Ezek: *a munkatörténet, a munkakultúra és a kreatológia*. Nem sorolják a munkatudomány vizsgálati körébe azt a nyelvészeti diszciplínát sem, amely a szaknyelvek kutatásával foglalkozik. (Zeman L., 1985., 37–47. p.) A szaknyelv-kutatás kérdéscit pedagógiai szempontból nagyon fontosnak tartjuk, mivel úgy ítéljük meg, hogy a munkaeszközökkel, a munka tárgyával, a munkamódszerekkel stb. kapcsolatos szakmai kommunikáció tanítását már az általános iskolában célszerű elkezdeni azért, hogy megalapozzuk a különböző pályák jellegzetes szakmai nyelvhasználatának tanulását.

E diszciplináris háttér fölvázolása után nagyon röviden áttekintjük a munka értelmezésével kapcsolatosan újabban kialakult álláspontokat. Az első, amit tudomásul kell vennünk, az a fölfogás, amely a termelőmunka mellett a *szolgáltatás* jellegű, ún. „improduktív munkát” is preferálja. leszögezvén, hogy „az emberiség legnagyobb értékeinek egész sorát szellemi, művészi és több más, nem termelő tevékenység alkotta”. (Politikai gazdaságtan. Fekete F. szerk., 1984., 72. p.) Arra a körülményre tekintettel, hogy *az emberi munka egésze* úgymond más megítélés alá került, szükségképpen változhat a munkára fölkészítés pedagógiai koncepciója is. A munkára fölkészítés, tehát a munkatanulás, a munkamegosztás megismerése, a pályaaorientálás nem szűkülhet le a gazdasági javak termelését szorgalmazó termelőmunkára, hanem helyet kell biztosítani e folyamatban a *nem termelő anyagi* és a *nem anyagi szolgáltatásokra* való fölkészítésnek is.

Az emberi munkát kreatológiailag is leírhatjuk. Eszerint *ruin munkát*, illetve *alkotó jellegű munkát* különíthetünk el. „Az alkotó jellegű és a rutin munkák közötti különbség a tevékenység-szabályozás eltérő elvei közötti viszonyban található. Az alkotó jellegű munkában a heurisztika, a problémamegoldás elvei működnek és rendelik maguk alá az egyes pszichofizikai automatizmusokat, készség- és szokás-cselekvéseket. A rutin munkák viszont a pszichofizikai automatizmusok elvei szerint zajlanak le. Ami pedig a szellemi és fizikai munkákat illeti, ezek a dolgozó ember és a munka tárgya között uralkodó kölcsönhatás természetében térnek el. A fizikai munkában, mint az elrevezés is mondja, dominálnak a szoros értelemben vett fizikai interakciók (ütés, húzás, nyomás stb.), míg a szellemi munkában ezeket egy más jellegű kölcsönhatás rendeli maga alá, az, amely a fizikai munkában játssza az alárendelt szerepét: az „információs” kölcsönhatások. E kétszer két alapítus kombinációja négy kombinált típust állít elő. Ezek: *az alkotó szellemi munka* (például elméletalkotás), *alkotó fizikai munka* (például felfedező utak a XV. században, geológiai kutatóexpedíciók napjainkban stb.), *rutin szellemi munka* (például az adminisztratív munkák tetemes része), *rutin fizikai munka* (például a kapálás).” (Magyari Beck I., 1980., 16. p.)

A kreatológiai szempontú munkaértelmezés után figyelembe veendő még az a munkafilozófiai elemzés is, amely Marxig, illetve Ricardóig megy vissza, s amelyet mi e helyen Heller Ágnes interpretációjában közvetítünk. Eszerint a munkának két vonatkozása különíthető el. Az egyiket – angol terminusokat használva – „labour”-nek, a másikat „work”-nek mondjuk. Az előbbi az elidegenedett munkavégzést jelöli, az utóbbi a nem elidegenedett munkát. Gyakorlatilag arról van szó, hogy a munkavégző szubjektum milyen lehetőséggel élhet egy-egy munka elvégzése során. Az összefüggést Heller a következőképpen

fogalmazza meg. „Minél komplexebb egy munkafajta, minél több hozzáértést és megfontolást kíván, minél több készséget és képességet vesz igénybe, annál inkább általánosítja az egyedi, partikuláris adottságokat nembeliekké. Minél egyszerűbb a munka, minél kevesebb készség koncentrációját követeli, minél mechanikusabban, monotonabban végrehajtható, annál kevésbé általánosíthatók a partikuláris adottságok... a partikuláris adottságok általánosíthatóságának lehetősége, illetve a partikuláris adottságok elsorvasztásának mértéke nagymértékben a munkamegosztás függvénye.” (Heller Á., 1970., 103. p.) A Heller-idézet utolsó mondata sugallja, hogy a munkatanulás mellett a *munkamegosztás* problémakörére is nagyon oda kell figyelnie a pedagógiának.

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia adottnak veszi azt a tényt, hogy a munkamegosztás az ezredfordulóra – tehát amikor a napjaink kisiskolásai felnőtt munkavállalók lesznek – a maihoz viszonyítva módosulni fog. De ha nem módosulna, s mondjuk, húsz év múlva is maradna a mai helyzet, akkor is létfontosságú, hogy valamennyi leendő állampolgár a *munkamegosztás* s a vele szorosan összefüggő *foglalkoztatáspolitikai kérdéseiben tisztán lásson*. Mégpedig azért, hogy tervezni tudja jövőjét, sorsának alakulását, de azért is, hogy értse azokat, akik a munkamegosztás más-más posztján dolgoznak, hogy értékelni tudja szülei, nagyszülei erőfeszítéseit, képességeit, azt a történelmi helyzetet, amely őket a munkamegosztás egy-egy területére állította, sodorta. Ez utóbbiak miatt fontos, hogy ne csak a jelen munkamegosztását, hanem a munkamegosztás történetét is, benne az egyes szakmák történetét is értse és értékelje a programunk és pedagógiánk szerint tanuló diák. De értse a munkanélküliség politikáját, filozófiáját is. Munka- és alkotáspszichológiailag legyen felkészült elviselésére, életmódja, életvitele újraszervezésére a megváltozott és folyton változó foglalkoztatáspolitikai viszonyokra tekintettel.

Mind a munkatanulás, mind a munkamegosztás megismerése szempontjából nagy fontosságú a tétel, amelyet Rubinstein fogalmazott meg: „a munka az ember fejlődésének alaptörvénye”. Ha igaz, hogy a munka az emberi fejlődés alaptörvénye, akkor a munkának a személyiség alakításában fölbecsülhetetlen szerepe van. De a tétel fordítva is igaz: a személyiségnek is hallatlanul nagy a szerepe a munkatevékenység alakításában. Mivel ez az összefüggés fönnáll, csak sajnálni lehet, hogy a munkatanulás, illetőleg a munkatanítás kérdéseit áttekintő munkapedagógia megrekedt a szakképzéssel összefüggő teendők lajstromozásánál. Mondhatni azt is, hogy a munkapedagógia napjainkban a szakképzés pedagógiájával esik egybe. Rókusfalvy Pál értékelése találó. Szerinte a munkapedagógia „a neveléstudomány általános jellegű megállapításainak verbalizált adaptációira, másrészt – a személyiség egészét figyelmen kívül hagyó – képesség- és készségpszichológia ismereteit fölhasználó munkamozgás-oktatásra, a betanítás problémáira korlátozódik”. (Rókusfalvy P., 1978., 130. p.) Saját fölfogásunk ebből a Rókusfalvy által jellemzett parciális munkapedagógiai szemléletből kíván kiutat találni olyképpen, hogy a munkamegosztás megismerésének problematikáját összekapcsoljuk a munkatanulással, illetőleg a pályakörökre fölvezetés teendőivel. Hogyan realizálódik mindez pedagógiai rendszerünkben?

1. Tananyagunknak minden fejezete úgy készült, hogy a *tananyagba foglalt objektívációk képesség-potenciálját fölterképeztük, s azt szembeállítottuk azoknak a képességeknek a halmazával, amelyeket a pályapszichológusok fogalmaztak meg egy-egy szakma, illetve pályakör ismertetése során*. Ehhez fölhasználtuk a *Mi lehet, mi legyen?* (Kiss E.–Schütler T.–Baka I.–Palojtai B. szerk., 1979., 512 p.), továbbá a *Szellemi foglalkozások* című kiadványt (Fekete J.–Karsai L. szerk., 1982., 239 p.) 2. Az iskolai tanulásszer-

vezés keretében megkerestük azokat a *tevékenységeket*, amelyek *munka jellegűek* vagy azzá minősíthetők. Az alábbiakról van szó: a) tanulás; b) az önkiszolgáláshoz kapcsolódó fizikai munkák, például karbantartás, takarítás, fűszolgálat stb.; c) szolgáltatások iskolán belül, például újságárusítás, könyvárusítás stb. 3. Iskolán kívüli üzemeltetéseket, munkahelylátogatásokat szervezünk azzal a céllal, hogy *a munkaszervezés, illetve a munkaszervezet problémáit in vivo körülmények között megismerhessék a gyerekek*. 4. *A munka világa* címmel tantárgyi keretben a munka történetére, a munkamegosztás jelenlegi rendszerére vonatkozóan a munkatudomány megállapításait szintetizáljuk, kitekintve a munka valamennyi realizációjára a fizikai rutin munkától a szellemi alkotó munkáig, s elmczve, bemutatva, hogy milyen a kapcsolat a személyiség és az ellátandó munkafeladat között az önmegvalósítás vagy az elidegenedés lehetősége, illetve veszély szempontjából. Ugyancsak *A munka világa* című tárgy keretében tekintjük át a pályakörök rendszerét, kapcsolatba hozzuk a személyiségtípusokat a lehetséges szakmai környezetekkel, illetve az emberi szükségletekkel. Ebben a tantárgyban a hazai pályalélektan és pályapedagógia előremutató eredményeire építünk, elfogadva azt a modellt, amelyet *Az ezredforduló iskolája* című könyv szerzői fogalmaztak meg. Az általuk javasolt pályao-rienciós szakaszok közül az első szakasznak, az úgynevezett *képességfeltáró* szakasz-
nak tulajdonítunk nagy szerepet. *A munka világa* című tárgy keretében teszünk kísérle-
tet arra, hogy a tanulók 13–14 éves koruktól kezdődően, félévenként egy-egy *pályai-
rányt*, benne *pályakört* ismerjenek meg. Ezek a pályairányok az alábbiak: pedagógiai,
egészségügyi, technikai-mezőgazdasági (tehát termelési), közgazdasági, jogi, hivatali-
ügyviteli, szolgáltatás, közlekedés, védelem. (Inkei P.–Kozma T.–Nagy J.–Ritoók P-né,
1979., 204–205. p.) Azok a pályairányok, amelyek a tudománnyal, illetve az alkotó
művészetekkel kapcsolatosak, ugyancsak sorra kerülnek, de nemcsak *A munka világa*
című tárgy keretében, hanem a matematika, a kémia, illetve az egyes művészeti ágak
tanulásakor.

Végül megjegyezzük, hogy pedagógiai koncepciónk a munka teljes tartományára készít
fől, beleértve a munkamódszereket, a problémaérzékenységet, a kreatív mozzanatok so-
kaságát, mert azt föltételezzük, hogy például az úgynevezett fizikai rutin munkát is lehet
leleménnyel és racionálisan, uram becsá' eredetiséggel végezni.

1.15. Népek és kultúrák

Igen valószínű, hogy a különböző nemzetek pedagógiai praxisa jól felismerhetően elkü-
lönül atekintetben, hogy más népekről és kultúrákról mennyit tanítanak, mit tanítanak.
Történelmüket-e csupán vagy életmódjukat, kulturális teljesítményüket is, avagy szóra
sem méltatnak az érdekszférájukba nem tartozó népeket és kultúrákat. Az értékközvetítő
és képességfejlesztő pedagógia kísérletet tesz arra, hogy olyan népeket és kultúrákat is be-
mutasson, amelyek a magyarsággal nincsenek sem rokoni, sem politikai kapcsolatban.
Eközben tudatosan szembehelyezkedik azokkal az előítéletekkel és ellenségképekkel,
melyekkel a tanulók a családi szocializáció révén találkozhattak.

Közismert, hogy a második világháború után az UNESCO széleskörű nemzetközi
összehasonlító vizsgálatokat végzett: hogyan látják az egyes nemzetek egymást, s hogyan
függnek össze ezek a nemzetképek a nemzetközi konfliktusokkal, a háborúkkal. A két
nagy nemzetközi vizsgálat azzal a józan megállapítással zárult, hogy „az egymásról alko-
tott sztereotípiák nem okai a jelenlegi kapcsolatoknak, hanem jobbára következményei

azoknak, vagyis a nemzetek nem azért ellenségek, mert kedvezőtlen képük van egymásról, hanem azért van kedvezőtlen képük egymásról, mert nemzeti céljaik ütköznek egymással". (Ágh A., 1986., 341. p.)

A népek és kultúrák eredményeinek, teljesítményeinek bemutatása alkalmat kínál arra, hogy a tanulók tárgyilagosságra törekedve megismerkedjenek az etnosz, a nép, a népesség, a nemzet kategóriákkal, elsajátítsák a kultúrák összehasonlításának szempontjait. Ezeken a törekvéseken túl egy alapkutatás jellegű problémára is választ keresünk. Nevezetesen arra, hogy miként képes az európai kultúrán felnövő kisiskolás megismerni a távol-keleti kultúrát: nyelvet, írásrendszert, kommunikációs szokásvilágot. Ez a probléma összefügg az agykutatás, az emberi agy aszimmetriájának kutatása kapcsán fölmerült hipotézissel. Hámosi József agykutató a probléma állását ekként summázza aforisztikus rövidséggel. „Ha egy mondatban kellene összesűríteni a két félteke közötti működési különbségek lényegét, azt kellene mondanunk, hogy a bal félteke beszél, a jobb félteke néma, de jobban lát s tájékozódik a térben, mint a bal.” Hámosi hivatkozik Ornstein amerikai pszichológusra, aki azt a hipotézist kockáztatja meg, hogy „a nyugati kultúra túlságosan balfélteke-centrikus, amennyiben túl nagy súlyt helyez a nyelvre és a logikus („ésszerű”) gondolkodásra. Ez viszont azt eredményezi, hogy a nyugati ember intellektuális képzése során túlhangsúlyozott az elemzés szükségessége, aminek egyenes következménye, hogy az egész, illetve a tényleges problémamegoldás helyett sokszor egymáshoz nem is kapcsolódó részterecékek vizsgálatára fecsérli a rendelkezésre álló energiákat. Egymástól elkülönített (s gyakran lényegtelen) tények, jelenségek vizsgálata pedig ritkán vezet az „egész” megértésére. Jóllehet a „tudást” csak szavakkal nem lehet leírni, a nyugati ember neveltetése miatt majdnem kizárólag csak (írott vagy beszélt) szavakkal operál. Talán a művészek, táncosok tudják egyedül jól kifejezni (ebben kultúrában) az intelligencia nem szavakhoz, hanem a jobb féltekéhez (is) kötődő részét. A keleti, ázsiai (kínai) kultúrában sokkal nagyobb súlyt kap – Ornstein szerint – a jobb félteke intelligenciája, amely a nyugati racionális, technológiai gondolkodásával szemben inkább intuitív, meditatív, misztikus és – nyugati mércével – sokszor tűnik irracionálisnak. Azt, hogy ezek a különbségek – még ha évezredek is – nem örökletesek, hanem kizárólag a kultúrához kapcsolódnak, Ornstein szerint jól illusztrálja a japán példa. A japánok két nemzedék alatt nemcsak megtanulták a „nyugati” gondolkodásmódot, hanem gyakorlati eredményeik szerint (technika, civilizáció) helyenként még a „mestereken” is túltettek. Emellett továbbra is megtartották a jobb féltekés gondolkodás olyan előnyeit, mint az intuíció, a környezettel való szoros, kölcsönös kapcsolat (fejlett vizuális kultúra), filozófiailag bizonyos egészséges irracionális és meditatív készség (amely utóbbi nem választható el a buddhista neveltetéstől, különösen annak japán változatától, a zen-buddhizmustól). Ornstein következtetése, még ha elmélete egészében bizonyíthatatlan is, logikus és ésszerű: ahogyan a japánok a kétféle gondolkodásmód között egészséges egyensúlyt tudtak kialakítani a balféltekés gondolkodás intézményes fejlesztése útján, ugyanúgy a nyugati kultúrának is több súlyt kellene fektetni a jobbféltekés képességek fejlesztésére!” (Hámosi J., 1985., 130., 133–136. p.)

A probléma hazai üsztázása érdekében vállaltuk a japán nyelv és kultúra tanítását 11 éves kortól kezdődően. A japán nyelv és kultúra tanítása természetesen nem meríti ki a népek és kultúrák eredményeit és értékeit közvetítő munkánkat. Sor kerül az arab, az indiai, a kínai, az afrikai kultúrák megismertetésére is.

1.16. Történelmi kultúra és történettudomány

A társadalmi objektivációs rendszerek sorában nagy fontosságú az a terület, amelyet történelmi kultúra néven tartunk nyilván. A történelmi kultúra alakításában mindenkor szerepet játszott a történettudomány, a történelemoktatás, de egyéb tényezők is, így például az irodalom. Századunkban a filmművészet is beleszól a történelmi kultúra alakításába, nemkülönben a televízió és a rádió. A továbbiakban, amikor az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia szempontjából mérlegelni kívánjuk a történelmi kultúra mibenlétét és szerepét, elsődlegesen nem a történelem tantárgyi oktatására kívánunk célkitűzéseket megfogalmazni, hanem a képességfejlesztő pedagógiai praxis egészére. A tisztánlátás, illetve a pedagógiai értelmezés teendőire tekintettel Kosáry Domokos megfogalmazásában tekintjük át a történelmi kultúra jellemzőit. „A történelem – tudjuk – totális, vagyis a politikai eseményeken túlmenően magába foglalja a társadalom minden funkcióját, a gazdasági tevékenységtől a tudományig és a művészetig. Egyetlen ilyen funkció működését sem lehet valamilyen történelmi megközelítés nélkül helyesen felmérni és értelmezni. Egy-egy társadalom történelmi kultúrájának színvonalát az határozza meg, hogy mennyiben képes ezt a történelmi megközelítést alkalmazni, az eredmények, erőfeszítések, adottságok, nehézségek, tapasztalatok történelmi mérlegét elkészíteni, a jövőbe vezető út jelen állomásán a kollektív emlékezést és vele a pozitívumok megbecsülését gondozni, káros motívumoktól tisztán tartani, és továbbadni a felnövő, ifjú nemzedékeknek is egyebek közt a múlt intellektuális és tárgyi, művészi, tudományos, ipari, gazdasági, műszaki emlékeinek megbecsülésével, megőrzésével és szakszerű megismertetésével is. Ez a történelmi kultúra segítheti elő egy-egy közösség identitástudatának, önismeretének, belső kohéziójának, önkéntes, morális fegyelmének zavartalanabb működését és célkitűzéseinek olyan legitimitációját, amely objektív feltételekre és nem vágyálmokra és emóciókra épül. S egyben a közös, nemzeti értékeknek olyan reális megbecsülését is, amely nélkül valódi öntudat és belső szuverenitás nem képzelhető el. A történelmi kultúra elősegítése – ebben az értelemben – minden társadalomnak érdeke, de különösen érdeke azoknak a kisebb nemzeteknek, amelyek jelentőségét nem annyira anyagi súlyuk, létszámuk, földrajzi kiterjedtségük, mint inkább a belső, „minőségi” tényezők intenzívebb kimunkálása tudja biztosítani.” (Kosáry D., 1986., 707. p.)

A történelmi kultúra kapcsán felbukkanó pedagógiai problematika több ponton rokonságot mutat azokkal a kérdésekkel és teendőkkel, amelyeket a *Magyarság és magyarságkutatás* című fejezetben is fölvetünk. Csakhogy a történelmi kultúra kapcsán többről és másról van szó. Arról, hogy a fiatalok a történelmi kultúra mint önálló objektivációs rendszer tanulása során a társadalom megértésének egyik szemléleti alapját sajátíthatják el: a *történetiséget*. Ehhez persze jelen-ismeret is kell. (Zsolnai J., 1966., 8–10. p.) Ezt próbáljuk biztosítani kora kisiskolás kortól kezdődően a társadalomismeret tanításával, a társadalmi és politikai problémák iránti fogékonyság kialakításával és szintentartásával. A történetiség, azaz a jelen és a múlt megértéséhez – benne nemzeti múltunk megértéséhez is – a jelen-ismeret mellett az szükséges, hogy a történettudomány eredményeinek pedagógiai adaptációja során érvényesülhessen: az egyetemesség, a rendszerszemlélet és az összehasonlítás. Az *egyetemesség* azt jelenti, „hogy a társadalmi fejlődés megismerése nem korlátozható kizárólag a nemzeti vagy európai fejlődés folyamataira. Meg kell ismerni a fejlett országok útját, de az egyidejűleg élő, fennmaradó, esetenként hosszú ideig stagnáló formációkat is.” (*Műveltség a távlatokban*, 1986., 70. p.) A *rendszerszemlélet*

az egymás mellett élő történelmi folyamatok (fejlett és elmaradott, előretörő és stagnáló) megértését biztosíthatja, meglátatva, hogy a folyamatok összekapcsolódva és egymásra hatva hogyan léteznek egyetlen világrendszer részeként. Az összehasonlítás teszi lehetővé, hogy a társadalmi fejlődés általános tendenciájának érvényesülése mellett miként bontakoznak ki a geográfiai és regionális típusú eltérő társadalmi, gazdasági sajátosságok. Ez utóbbiként említett három módszertani elv – amennyiben érvényesül a képességfejlesztő iskola praxisában – hozzájárulhat a reális és hiteles történelmi kultúra kialakulásához. De úgy gondoljuk, hogy az idézett módszertani elvek csak akkor segítik a hiteles történelmi kultúra kialakítását, ha az irodalomtörténet, a tudománytörténet, a termelés- és technikatörténet, az életmódtörténet tanítását ugyanúgy áthatják, mint a társadalom, a politika és a gazdaságtörténet tanítását. A hiteles történelmi kultúra meghonosodása megköveteli még a történetírás módszereinek és forrásainak, valamint a történetírás történetének megismertetését, a történelmi ábrázolás, értékelés, átértékelés bemutatását, egyszóval a *történetírásnak mint kreatológiai tettek* a történelmi szemléletű bemutatását is. Ez utóbbit nemcsak azért szorgalmazzuk, mert az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia a kreatológia szemléletmódját kitüntetetten preferálja, hanem azért is, hogy racionálisabb, s egyben tényszerűbb történelmi világkép alakulhasson ki a tanulóknál. Mindezek még mindig nem elegendek a nemzeti identitástudatot erősíteni szándékozó történelmi kultúra pedagógiai eszközökkel történő megalapozásához. Szükséges hozzá a történelmi múlt iránti szakadatlan érdeklődés, a történettudomány új eredményeinek terjesztése és nyomon követése, a történelmi évfordulók esztétikai igényű hiteles átélése és megünneplése.

1.17. Magyarság és magyarságkutatások

Meggyőződésünk, hogy a magyarságkutatás, illetve a nemzeti tudat, a nemzeti identitás kutatása terén született eredmények adaptálása nélkül aligha lehet pedagógiát művelni napjainkban Magyarországon. Csepeli György *Nemzeti tudat és érzésvilág* című könyvének bevezetésében azt állítja: „a nemzeti problematikáról lehet és kell, hogy legyen mondanivalója a filozófusnak, a közgazdásznak, a történésznek, a nyelvésznek, a pszichológusnak, a szociológusnak”. (Csepeli Gy., 1984., 8. p.) Feltűnő azonban, hogy e sorból a pedagóguskutató kimaradt. Pedig neki is van köze a problematikához, mint ahogyan arra – igaz, karikatúrisztikus tényszerűséggel – Szűcs Jenő *Történelmi »eredet«-kérdések és nemzeti tudat* című esszéjében rámutatott. A propaganda erejébe vett mágikus hitről és a hozzá párosuló „kompenzatív” mechanizmusról mint attitűdről mondja: „Mint cseppben a tenger, úgy tükröződött ez az attitűd Magyar József nemrég bemutatott tanulságos dokumentumfilmjében az iskolákról. Valóban megdöbbentő jelenetek, amikor a kérdésre, hogy ki maradna Magyarországon, ha szabadon el lehetne menni, tizenévesek egy-egy osztályában árva három-négy gyerek teszi fel a kezét. A riporter további fiutató kérdésre aztán a tanárok ekként magyarázkodnak: sajna, csak heti egy óra áll rendelkezésre hazafias nevelésre. Egy-egy ilyen tanár alighanem komolyan meg lehet győződve arról, ha heti két órát kap, esetleg már öt, heti három órában már talán hat gyermeket nyer meg a hazának azzal, hogy szép és egyértelműen pozitív történelemmel lelkesíti.” (Szűcs J., 1985., 41. p.) Nem feladatunk e helyen a Szűcs Jenő által adott kor- és körképet sem politológiai, sem pedagógiai szempontból értelmezni, magyarázni, inkább sietősen bejelentjük, a magyarságkutatás eredményeire figyelő értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia az ilyenféle „időigénylő”, rábeszéléses hazafias nevelésből nem kér, ettől radiká-

lisan elhatárolja magát. Olyan programhoz ragaszkodunk, amelyet Keresztúry Dezső fogalmazott meg 1939-ben: „A nemzet az önismeret által emelkedik ki a pusztán csak tényező lét formájából; ebben a síkban szemléli önmagát, múltja emlékezetét, jelene adottságait s jövője álmait.” (Keresztúry D., 1985., 10. p.)

Kultúra- és értékelméleti fölfogásunkra hivatkozva mondjuk, a nemzeti önismeretet, magyarságismeretet *a kultúra teljes rendszerét figyelembe véve lehetséges pedagógiai eszközökkel segíteni*, nem lehet leszűkíteni a történelem, az irodalom, a népzene tanítására, mint ahogyan nálunk szokásos.

Ha a nemzeti önismeret alakítását egy pedagógiai rendszer föl vállalja, a következőkkel kell számolnia. Minden olyan tudományterület, művészeti ág eredményét integrálnia kell, amely segít annak tisztázásában, *mi volt a magyar, mi a magyar, mi lehet a magyar*. Nyilván ehhez nem elég az antropológia, a régészet, a néprajz, a történettudomány, az irodalomtudomány, a zenetudomány, a művészettörténet, *kell még a szociológia, a közgazdaságtan, a demográfia, a szociográfia, a (történelmi) szociálpszichológia, de a jövő kutatás is*. A nemzeti önismeret programjának pedagógiai szándékkal történő kimunkálása során két körülményről nem feledkezhetünk meg. Egyikre Babits Mihály, a másikra Gunda Béla figyelmeztet. Babits azt írta: „Az a magyarság, amely bennem él, már sokkal többet és mást jelent, mint az ősi és eredeti. Én nem az ősit akarom visszaállítani, én ennek a ma létező és bennem is élő magyarságnak mibenlétét és jelentését kérdezem. Ehhez szükségem van az egész történelemre. Régre és újabbnak egyformán.” Gunda Béla arra emlékeztet, hogy „alkotóink serege nemcsak a magyar földet, a magyar szellemet gazdagítja. Az alkotások építőkövei annak az Európának is, amely évszázadokkal ezelőtt nem készítette és kényszerítette visszafordulásra a honfoglalókat.” (idézi Gunda B., 1982., 573. p.) Kultúránk tehát európai, de közép-kelet európai is, s aki a magyarságot reális önismeretre próbálja kisiskolás kortól kezdődően nevelni, erről a meghatározottságról éppúgy nem feledkezhet meg, mint arról, hogy az európai kultúrán kívül még olyan távoli népek, nemzetek léteznek (pl. Kína, Japán, India), amelyek példát mutatnak és mutatnak Európának, miként lehet – önmaguk identitását megőrizve – egymás kultúráját tanulmányozni, hogyan kell más kultúrákat megismerve megbecsülni.

1.18. Filozófia, világnézet, világnézet

Mit vállal az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia a világnézet, a világnézet formálásában? A megoldást a *tudományok, a művészetek korrekt közvetítésében, továbbá a filozofálás képességének kibontásában, a filozófia iránti kedvező attitűd befolyásolásában* látjuk. Ámde ehhez tisztáznunk kell, mi a filozófia, s mi köze a világnézetnek, a világnézetnek. Kelemen János gondolatmenete nyomán haladunk. Szerinte „a filozófia ott kezdődik, vagyis azon a ponton kezdünk »filozofálni« ..., amikor mindennapi tevékenységünk és gondolkodásunk végső alapjaira, megkérdőjelezetlen előfeltevéseire kérdezünk rá („Mi az idő, s van-e egyáltalán?”), akkor új típusú kérdés, filozófiai kérdés születik. A példák egyben azt is mutatják, hogy legegyszerűbb, leghétköznapiabb kérdéseinkben is benne rejlik – mintegy háttérként – a továbbkérdés lehetősége. S amikor ezen az úton haladva továbbkérdünk, akkor tulajdonképpen jól ismert dolgokon gondolkodunk el. A filozófia ily módon a mindennapi életből meríti problémáit – innen adódik »hétköznapisága«. Egyúttal azonban gyökeresen túl is lép a mindennapi életen, hiszen tapasztalataink alapjait teszi kérdésessé – innen adódik »elvontsága.«” (Kelemen J.,

1983., 715. p.) A filozófia, a filozofálás – mint az köztudott – szoros kapcsolatban van a világnézettel, a világgéppel. „A világnézet, mely a mindennapi élet spontán terméke, nem más, mint *annak az igénynek a terméke, hogy megtaláljuk a sokszor egymásnak ellentmondó tapasztalatok és a kaotikus, rendezetlen jelenségek egységes alapját*. Nem annyira az jellemzi tehát, hogy a világ egészéről alkotunk valamilyen elképzelést, hanem az, hogy az életünket befolyásoló tényezők között belső összefüggést, egységet keresünk. Ezzel mintegy meghatározzuk helyünket, lehetőségeinket a világban is, vezérfonalat, hivatkozási alapot teremtünk a cselekedeteink számára. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a világnézet centrumában nem annyira a tőlünk független, objektív, »magábanvaló« világról, hanem a *világhoz való viszonyulásunkról ... alkotott* – érdekeink által közvetített – elképzelés áll. E mag köré a természeti-társadalmi környezetre vonatkozó elemi ismeretek, magyarázó elvek, erkölcsi normák, magatartás- és cselekvéssémák épülnek. Mindebből a világnézet alapvető funkciója is kiderül: annak alapján, hogy elemi tapasztalatainkra magyarázatot ad, vezérli és irányítja gyakorlatunkat, mintegy előírja, hogyan éljünk.” E hosszú idézet jól mutatja, hogy a világnézet nagyon is emberi, szorongató élményekhez, konfliktusokhoz, jó és rossz értékválasztásainkhoz kapcsolódó valami. A világgép ezzel szemben „*az ember mindenkori világának, szűkebb vagy tágabb környezetének fülépítését és szerkezetét tükrözi, tudatosan vagy tudattalanul olyan kérdésekre adva választ, hogy a világot, amelyben élünk, teremtették-e vagy sem, véges vagy végtelen stb.*” (Kelemen J.–Lendvai F., 1982., 9. p.)

Már idéztük, hogy a filozófia e problémakörökre elvontan keresi a választ. De nem csak elvontan, hanem kritikai beállítottságot képviselve, mintegy kritikai funkciót gyakorolva fölülbírálja „világnézeti elképzeléseinket, vagy újakat ajánl helyettük”. Ez alapján mondhatjuk, „*a filozófia fogalmi-rationális formában igyekszik egy-egy világgépet és világnézetet megfogalmazni*. Annál az állításnál tehát, hogy a filozófia tudományos igényű világnézet, általánosabb érvényű az az állítás, hogy *racionalizált világnézet*. ... *Ebből fakad a filozofálás mint tevékenység legszembevetőbb jellegzetessége: filozófiai okoskodásaink során fogalmi elemzést, konceptuális analízist végzünk.*” (Kelemen J., 1983., 716–717. p.) Aki Kelemen János gondolatmenetét végigkövette, beláthatja: illúzió az az elképzelés, amely a világnézet ügyét anélkül akarná megérteni, hogy a filozofálás képességét elsajátítaná, illetve elsajátíttatná. Persze fontos tudni, hogy a filozofálás képessége egycsapásra nem alakulhat ki. Megannyi szellemi-logikai, nyelvhasználati tréninget követel, s mindezeket túl tárgyszintű és metaszintű problémakezelést, a fogalmakkal való bánni tudást. E képességsor kialakítása érdekében az értékközvetítő és képességt fejlesztő pedagógia a mítoszokon, művészeti ágakon, a tudományokon nevelődött tanítványai számára 15, de legkésőbb 16 éves korban kísérletet tesz a filozófia (a filozófiák, a filozófiatörténet) oktatására. Emellett föl vállalja a modern logika tanítását is az operatív és a racionális problémamegoldás képességét fejlesztendő.

2. Normatív jellegű rendszerek elemzése

Egy korábbi fejezetben már utaltunk rá, hogy az objektívációs rendszerek a pedagógia számára nem jelentenek közvetlen kihívást. A kihívás közvetítésére direkttebb jellegű objektívációs rendszerek „specializálódtak”. Korábban az uralkodó műveltségfelfogást, az ideológiát, a társadalom érték- és szereprendszerét említettük olyan „rendszerekként”, amelyek-

nek közös jellemzője a *normativitás*. A normatív jelleg, a „kell” a fenti rendszereknek valamely szinten meghatározó eleme. A bennük megtestesülő normák eredetüket és érvényességüket illetően a való világhoz kötődnek. Világosan kell látnunk, hogy a „kell” csak akkor válnak társadalmat és személyt alakító tényvé, ha az érvényesülésük lehetősége is fennáll. Amennyiben egy „kell” nem érvényesülhet a gyakorlatban, nem tekinthető normának, legfeljebb kívánságnak, elvnek, nézetnek. Úgy is mondhatnánk, hogy az objektivációs rendszerek mentén megfogalmazódó szükségletek, érdekek akkor realizálódnak, ha olyanféle normákká transzformálódnak, amelyek a transzformáció révén esélyessé válhatnak arra, hogy a különböző pedagógiai rendszerek saját célkitűzéseik sorába emeljék őket. Például: hiába szorgalmazták a műszakiak, hogy a technikai, technológiai, az informatikai kultúra ne csak a szakképzés ügye, hanem az általános képzésé is legyen, az egész kívánalom csak akkor vált „kell”-é, amikor az oktatáspolitikai (a központi és a helyi, a fenntartói) a javaslattevők mellé állt: norma (a „kell”) rangjára emelte, s az érvényesüléshez, a realizálódáshoz zöld utat biztosított. (Magyarul „engedélyt” és pénzt adott.)

Valamely ügy, kívánság normatív közvetítődésére más utak is ismertek. Elég, ha csak a kisvállalkozások révén manifesztálódó rugalmasságra, a felelősségteljes kockázatra, a vállalkozói kedv megjelenésére mint új értékekre gondolunk, s arra a folyamatra, ahogyan az iskola, ha lassan is, de ezekre fölfigyelt. A következőkben a fentebb jellemzett normatív rendszerek közül az uralkodó műveltségfölfogás problémájával foglalkozunk, az ideológia, az érték- és a szereprendszer új fejleményeiről mint pedagógiai, célokat befolyásoló effektív tényezőkről szólnunk.

2.1. A mai magyar társadalom uralkodó műveltségfölfogása

Az általános műveltség, egyáltalán a műveltség kérdését két évtizede intenzíven a Magyar Tudományos Akadémia gondozta. A műveltség ügye az Akadémiától függetlenül is élesen foglalkoztatja a közvéleményt. A probléma állását az önműveléssel összefüggésben mi magunk 1973-ban tekintettük át. (Zsolnai J., 1973., 60–67. p.) Az általános műveltség ügye akár napjainkban, akár másfél évtizede azért kerüli napirendre, mert a szakmai műveltség, a *szakbarbárság végletesen menlevelet kapott a közgondolkodásban*. A műveltségeszmény ügyét az MTA 1986-ban tárgyalta Szabolcsi Miklós előterjesztésében. Szabolcsi előadásában kívánatosként „*az egy területen nagyon jártas, a többi területen pedig tájékozott, de minden iránt nyitott, érdeklődő ember lenne az eszmény*”, tehát a régi humanista eszmény a mai korhoz igazítva. A műveltség általános szerepét Szabolcsi abban látja, hogy segítséget ad a jelen »kihívások« kivédésére, feldolgozására, a ma világában való helytállásra. Egyszersmind erősíti a tágabb emberi, európai – és szűkebb, nemzeti és kisközösségi folytonosság-tudatot, azonosság-érzést. (Szabolcsi M. 1986., 968–969. p.)

2.1.1. Az iskolai művelődés- és műveltségpolitika

Oktatáspolitikánk gyakorlatában alig lehet hallani *iskolai művelődéspolitikáról*. E terminus annak ellenére nem terjedt el, hogy kutatók próbálták föl hívni a figyelmet az iskola és a közművelődési intézmények kapcsolatára, az iskola által közművelődési intézményekben szervezhető tanulási–művelődési lehetőségekre. (Sántha P., 1982., 221 p.) Valamifajta frontáttörést e téren az általános művelődési központok megszervezése jelentett, míg nem eljutottunk az 1985. évi I. törvényig, az oktatási törvényig, amely a nevelési–oktatási

si rendszer elemeinek sorába fölveszi „*a nem iskolai rendszerű oktatás*”-t is. Tehát azokat a tanulási–művelődési alkalmakat, amelyek nem kizárólag tantárgyi keretekben szerveződnek.

A fentiek alapján úgy gondoljuk: az oktatáspolitikának mint ismeretrendszernek kimunkálható lenne egy olyan fejezete, amelyet *iskolai művelődés- és műveltségpolitikának* nevezhetnénk. Legégetőbb szerepe annak föltárása lehetne, hogy miként alakuljon az *iskolai műveltség tartalma a változó politikai, társadalmi, gazdasági és kulturális viszonyok között: iskolafokokként, életkorokként*. Ez a művelődés- és iskolaszociológia, a politikatudomány eredményeinek és módszertani apparátusának figyelembevételével lehetséges. Hogy az ilyen típusú vizsgálatokra mennyire nagy szükség lenne, azt erősítjük meg egy olyan oktatáspolitikus akadémikus véleményével, aki az elmúlt negyven év műveltségképének alakulását tudósként, tudománypolitikusként és oktatáspolitikusként egyformán alakította, befolyásolta. Szabolcsi Miklós egyik elemzésére gondolunk. (Szabolcsi M., 1985., 6–7. p.) A Szabolcsi-féle elemzést oktatáspolitikai szempontból mértékadónak tartjuk. Arról szól, milyen következménnyel jár a pedagógia gyakorlatára nézve egy olyan társadalmi akció, melyet kutató tudósok kezdeményeznek és visznek véghez, nyersebben fogalmazva: pedagógiai kutatások nélkül „erőltetnek” rá a pedagógiai gyakorlatra. A többiek – így a magunk – által is tisztelettel övezett akadémiai műveltségkonceptió ún. „hét tömb”-jéről lesz szó. Az új műveltségkép felrajzolásának feladatát, mint jól ismert, nem az oktatásügyi vezetés, hanem egy sajátos összetételű testület, az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága végezte el, nagyrészt tehát „kívülről”, a tudomány oldaláról fogalmazta meg a jövő, tehát a kívánatos és elrendő műveltségkép körvonalait. „Mi készítette az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottságát a műveltségkép körvonalazására? A 70-es évek elején a gyakorlati munkában észrevehető volt, és még a politikai deklarációban is hangot kapott a műveltségterületre vonatkozó kutatások hiánya. Az 1972-es párthatározat is érzékeli a problémát, de a műveltségterület közlebbi körvonalazására nem vállalkozik....

Ebbe a vákuumba tört be az Elnökségi Közoktatási Bizottság tartalmi koncepciója, és felettebb ellentmondásos módon megjelent az 1978-as, tehát ma is érvényben lévő tantervekben. (Ez a kijelentés még ma, 1995 januárjában is, amikor e sorokat rögzítjük, érvényes. Hiszen a NAT még mindig „nem lépett életbe”, nem „vezetődött be”. Zs. J.) ... Biztosnak látszik, hogy ... fogadókészség híján a tudomány kívánságai és eredményei a maguk eredeti formájában öntöttek el a közoktatást – sajátos belső aránytalanságokat okozva. Ismeretes, hogy az iskola reális funkcionálása a jelenlegi körülmények között (ötnapos munkahét, gazdasági nehézségek) még csak kiélezte ezeket az ellentmondásokat. (Szabolcsi M., 1985., 7. p.) Politológiaiilag általánosítva és mementéként az oktatáspolitikára számára talán nem lesz túlzás, ha Gombár Csaba leírását idézzük a *logokrácia* sajátosságáról, a tudományos döntésbefolyásolást illető szerepéről. „A tudományos döntésbefolyásolás a politikai szervezetrendszer tervező és fejlesztő apparátusaiban csak saját intézményei által, a maga értékirányultságának és mentalitásának erejéjeként képes sajátos szakszerűségét uralkodólag kamatoztatni, s csak így válhat valamely politikai alkotás hiányolt vagy értékeltelemévé.” (Gombár Cs., 1983., 102–103. p.)

Már hivatkoztunk egyik korábbi fejezetünkben – *A kultúraelméletéről* címűben – Bujdosó Dezső *A műveltségkép az ezredfordulón* című kötetéről készült kritikájára. Tettük ezt azért, hogy igazoljuk: *iskolai műveltségkonceptiót kidolgozni a kultúraelmélet kutatásainak adaptálása nélkül nem lehetséges, pontosabban szólva kockázatos*. A magunk részéről örömmel nyugtázzuk Szabolcsi Miklós fentebb hivatkozott írásának záró gondolatát,

amely egyben késői, de korrekt válasz Bujdosó Dezső kritikájára is. „A műveltségképet az általános *kultúraelmélet* egy részének kell tekintenünk, ott is kell tárgyalnunk, de nem elhanyagolva természetesen az oktatáshoz fűződő különleges, kitüntetett kapcsolatait. A gyakorlatban pedig eddigi kudarcainkból is okulva, állandóan a befogadó, a társadalom, a gyerek igényét és reagálását figyelve, óvatosan és reálisan kell továbbhaladnunk.” (Szabolcsi M., 1985., 7. p.)

A Szabolcsi Miklóstól idézett záró sorok arra biztatják az oktatáspolitikát, hogy problémáinak megfogalmazásához a logokrácia kompetenciája (javaslattevő szakértés) mellett olyan *pedagógiai kutatásokat* is rendeljen meg, amelyek in vivo helyzetben tisztázzák a pedagógiai praxisba való beavatkozások hatását mind a szülők, mind pedig a gyermekek, a tanulók lehetőségeire és korlátaira tekintettel. Fentebb pedagógiai kutatást mondtunk, s nem pedagógiai tapasztalatot, pedagógiai gyakorlatot. Emlékeztetünk arra, hogy 1990–1994 között egyes hatalmon lévő pártpolitikusok hallani sem akartak a pedagógiai kutatások iskolai műveltségkonceptiót feltáró, tisztázó szerepéről. Kizárólag a pedagógiai gyakorlat szakemberére, na meg az uralkodó pártpolitikát képviselő logokráciára építettek. (Új Pedagógiai Szemle 1993., 39–73. p.)

2.1.2. Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia műveltségképe

Az alábbiakban kísérletet teszünk egy olyan operacionális műveltségkép fölvezetésére, amely nemcsak a célkitűzések egyértelművé tételét segíti, hanem támpont lehet a tantárgyasítás, a tananyagkiválasztás, illetve a szabadidőszervezés, a közművelődés intézményrendszerében történő tanulás megtervezéséhez és megszervezéséhez. Megjegyezzük, hogy műveltségkonceptiónk ismertetése során a hivatkozásokról eltekintünk, nem üntetjük föl, hogy ki gondolkodik hozzájuk hasonlóan. Ugyanakkor állítjuk, hogy műveltségfölfogásunk konform a napjainkban nyíltan vagy hallgatólagosan létező műveltségképekkel.

A *műveltség* egy adott történelmi korszakban az egyes ember olyan teljesítmény-jellemzője, amelyben kifejeződik, hogy valaki a kultúra javaiból mennyit és milyen mélységben birtokol, illetve hogyan képes a kultúra ápolásához, gyarapodásához hozzájárulni. A műveltség teljesítményként való fölfogása azt jelenti, hogy a *műveltséget elsősorban képességként definiáljuk*, s nem egyszerűen tárolt, s tetszés szerint felidézhető – jól-rosszul – strukturált ismerethalmaznak tekintjük. Ez a fölfogás ugyanakkor nem zárja ki a műveltségnek a világképpel, az énképpel, az attitűdökkel, a magatartással való szoros kapcsolatát. Nem, mert mind a négy személyiségjellemzőt értelmezhetjük olyan teljesítményként is, amelyben a mindennapi és az intézményes, a szellemi, a szociális és az anyagi kultúra birtoklásának jól kimutatható szerepe van. Ezen definíció alapján a műveltségnek számtalan vonatkozása, értékelési aspektusa különíthető el. Szó eshet az egyes korszakok, nemzetek, társadalmi csoportok, szakmák, korosztályok, egyének műveltségéről. De elkülöníthetők alacsony, széles körű, hiányos, felszínes stb. műveltségű emberek, embercsoportok is. Ebből a felsorolásból az általános (alap-), illetve a szakműveltség kategóriák szükségképpen kimaradtak. Mégpedig azért, mert a közfelfogás nagyon egyszerűen, mégis találóan minősít a mindennapi életben: valakit vagy műveltnek tart, vagy műveletlennek; vagy jó szakembernek, vagy rossznak. Annak, akit például jó szakembernek, de műveletlennek tekint, az a jellemzője, hogy a szűkebb szakmáján kívülre nemigen tart, nem érdeklődik. Végtelen esetben még a tömegtájékoztatásnak a szakmáját nem érintő kérdései elől is merően elzárkózik. A művelt szakember ennek az ellentettje: szinte min-

den érdeklő, ami a szakmájával kapcsolatos, és a kultúra egészére nyitott, következőképp a szakmáját is más összefüggésben, árnyaltabban látja, mint a szakbarbár. (Az amatőr, a hobbiból valamivel elmélyülten foglalkozó – minden látszat ellenére – nem művelt első sorban, hanem inkább szakember.)

Arra a kérdésre, hogy mi az általános műveltség, mi a szakműveltség, teoretikusan rendkívül nehéz választ adni, lévén a probléma nem teoretikus, hanem gyakorlati, pragmatikus természetű. Az tartozott az általános műveltség körébe évszázadokon át, amit az általánosan képző iskolák (gimnázium, polgári, elemi, általános stb.) tanítottak, s az a szakműveltség körébe, amit a szakképző intézmények a munkamegosztásra való fölkészítés szempontjából fontosnak tartottak. Ezért magától értetődő, hogy az irodalom, a matematika az általános műveltség eleme, míg például a szervezés, a technológia, az áruismeret, a geodézia a szakműveltséghez tartoznak. Ezen a helyzeten még az az oktatáspolitikai jelző sem nagyon változtat, hogy széleskörűen alapozott általános műveltség kell, hogy előkészítse a szakképzést, a szakmai műveltségszerzést. Az most már a kérdés: van-e valamilyen teoretikus fogódzó, illetve empirikusan föltárt információ arra vonatkozóan, hogy a fentebb vázolt helyzetet újraértelmezzük, s az eddigi, elsősorban pragmatista módon, gyakran a technika, a termelés, a gazdálkodás fejlődésétől befolyásolt problémát, hogy ti. mi tartozik az általános és mi a szakműveltséghez, új összefüggésben interpretáljuk.

Az általános és a szakműveltség elkülönítésének kérdésében hasznos fogódzót jelenthet az *egyén létező és lehetséges szerepeiből való kiindulás*. A szerep kategóriát tágan értelmezzük, olyan élethelyzetekben való megfelelést értünk rajta, amelyekbe az egyén az életútja során szükségképpen kerül vagy kerülhet. Nem nehéz belátni, hogy a szakképzés az egyént azokra a munkamegosztásból fakadó lehetséges *munkaszerepekre* (munkakörökre, szakmákra) készíti föl, amelyeket az illető rendszerint maga választ, s ami neki az egzisztenciát jelenti. Innen nézve az általános műveltség pedig azokra az *életszerepekre* készít föl, amelyek nem szorosan a munkamegosztással függnek össze. Ilyen lehetséges szerep például: az állampolgári vagy a művelvezői szerep. Ez utóbbiak miatt tanítunk történelmet, irodalmat, éneket stb. Az a kérdés, hogy milyen haszonnal jár, ha a fentebb bemutatott szerepfölfogást konzekvensen végigvisszük, s megkeressük, milyen ismeretköröket kellene annak érdekében kialakítani, hogy az egyén felkészülhessen a munkamegosztás és az élet különböző szerepeire az általános műveltség és a szakműveltség követelményei szerint is. A teljesség igénye nélkül felsoroljuk azokat az életszerepeket, amelyek részben már lexikalizálódtak, amelyeknek többnyire nemcsak magyar, hanem latin nyelvű megfelelője is ismert és elismert. Ilyenek: az állampolgár (homo politicus); a művelvező, befogadó (homo aestheticus); a jogkövető, szabálykövető (homo eticus); az értelmező, gondolkodó, magyarázó (homo sapiens); a tájékozódó, művelődő (homo studiosus); a kommunikáló; az értékelő; a szórakozó, játszó (homo ludens); a kultúrát közvetítő, a fogyasztó; az alkotó (homo creator); a szervező; az előrelátó, tervező; a vezető; az énképet és identitást építő; az életvezető; az emberi fajt fenntartó, reprodukáló; az egészségmegővő, betegséggel küszködő; a cselekvő, valamit megcsináló, megcsinálva ismétlő (homo faber); végül a munkamegosztásra készülő, szakmát választó szerep. Úgy gondoljuk, hogy a fentiek alapján kimondható: *az általános művelés dolga a fenti életszerepekre való felkészítés, plusz a munkamegosztásra való olyanféle fölkészítés, amely a legjellegzetesebb szakmacsoportok igényeit preferálja* (ilyen szakmacsoportok, mint az köztudott, például az agrár, az ipari és az egészségügyi). Mindebből következik: általánosan művelt az, aki a fenti életszerepekhez, illetve a különböző szakmacsoportokban, pályairányokban való eligazodás-

hoz és tevékenykedéshez szükséges mindennapi és intézményes, szellemi, szociális és anyagi kultúrát részben mint kognitív rendszert, részben mint képességrendszert – birtokolja, valamint viszonylag stabil világképpel, értékőrző magatartással és énképpel rendelkezik.

A fenti gondolatmenet egycsen annak elismeréséhez vezet, hogy az általános műveltség megszerzésére nevelés elvileg egyben szakképzés is. Elő-szakképzés, mivel az életszerepek teljességét veszi célba. Ez közelebbről azt jelenti, hogy akit fölkészítünk a kommunikáló életszerepre, az lényegileg fölkészül a tanár, az újságíró, a színész, a nyelvész stb. szakmai szerepekre is; aki jól felkészül az állampolgári szerepre, az jogász is lehet; aki a homo faber életszerepre jól fölkészül, elvileg az ipari szakmunkákra készül föl. Mivel ez fordítva nem áll, a korai szakosodás (szakmai műveltséggel való személyiségberekészítés) nem kívánatos sem az egyén, sem a társadalom, sem az állam szempontjából.

Összefoglalva: az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia a műveltséget képességként és értékként interpretálja, s az életszerepekre és a munkamegosztásra egyaránt felkészít. Kutatásaink eddigi eredményei azt mutatják, hogy a fentebb ismertetett műveltségkép 18 éves korig realizálható.

2.2. Az ideológia szerepéről

Az ideológia és a hatalom a pedagógiai értékközvetítés számára rossz csengésű, rossz konnotációjú fogalmak. A pedagógia elmélete történelmi helyzetből függően vagy nyíltan beismeri, hogy egy adott ideológia jegyében old meg problémákat, vagy úgy tesz, mintha a hatalom, illetve az ideológia nem is létezne, s fogalmi csúsztatással társadalmi kérdésekről beszél akkor, amikor az állam, illetve az államhatalom szerepét kellene tudomásul vennie. Avagy értékekről, értékválasztásokról beszél, amikor az ideológiai hatalom tényét kellene elismernie egy-egy pedagógiai cél megfogalmazása esetén. Megítélésünk szerint a pedagógiának nem szabad szégyenlősen lennie. Tudomásul kell vennie, hogy az oktatáspolitikai, illetve a mögötte létező pártpolitika közvetítésével az ideológiának szerepe van a nevelési célok kitűzésében, újrafogalmazásában stb., még ha az iskolák világnézeti semlegességéről van is szó. Aminek lényege: nem lehet senkire sem ráerőltetni az iskola hatalmi eszközeivel (vizsgáztatás révén stb.) egyetlen ideológiát, egyetlen világnézetet sem. A politikai szocializáció kérdéseitől nem idegenkedő, a társadalmi, gazdasági folyamatok iránt érzékeny, a demokratikus politizálásra készítő értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia az ideológiát tudomásul veszi. Tudni véli, hogy „az ideológia jelentős logikai konzisztenciával – s innen a valódi, bár áttételes kapcsolata a tudománnyal – az egymással összefüggő politikai célképzetek tartománya, a távlati politikai célképzés tere, amely célképzés egyúttal egy adott állapotnak, folyamatnak értelmet adó és azt igazoló magyarázat. ... Az ideológia a – most közelebbről nem elemzendő – közvéleménnyel, közérkölcseivel és politikai kultúrával együtt a politika gondolati szférája, amit közhasznúan politikai tudatnak szokás nevezni. Az így fölfogott ideológia természetes és szükségszerű része a politikának, mert itt képződnek logikai megformáltságban a távlati célok, és alkotnak egy követendő jövőképet.” (Gombár Cs., 1984., 100. p.) Aki az ideológia tényét tudomásul veszi, annak azt is tudomásul kell vennie, hogy az ideológia szorosan kapcsolódik a hatalomhoz. A hatalom- és államelmélettel foglalkozó munkák a gazdasági és a politikai hatalom mellett az ideológiai hatalmat is számon tartják. „Az ideológiai hatalom úgy jellemezhető, hogy az a társadalom tudati viszonyainak intézményes irányítása. Ennek érvényesülése következ-

tében a különböző társadalmakban az uralkodó nézetrendszer áthatja az emberek gondolkodását, és eléri, hogy a mindennapi cselekvésben az ideológiai–hatalmi követelményeknek megfelelő magatartást tanúsítsanak. ... Külön állami és egyházi intézmények létesülnek és működnek az adott kulturális–hatalmi szükségletek kielégítésére. Ezzel függ össze az állami vagy egyházi oktatási rendszer különböző formáinak és szintjeinek kidolgozása, az iskolahálózat megteremtése, működtetése.” Mindezekon túl „a sajtó, a rádió, a televízió eszközei az ideológia új eszméinek kidolgozását és terjesztését tették lehetővé, s a társadalmi nyilvánosságot, a közvélemény hatalmát beépítették az ideológiai hatalom intézményrendszerébe.” (Samu M., 1982., 129. p., 131–132. p.)

A fentebb ismertetett tények számunkra nyilvánvalóvá teszik, hogy az ideológiai hatalom ténylegesen olyan normatív rendszer, amely felerősíthet, elterelhet, stagnálásra ítéltet társadalmilag és egyénileg fontos pedagógiai érdekeket, szükségleteket. Elég e helyen azokra a végletes kampányokra utalni, amelyeket a hazai pedagógiai praxis a hátránykompenzálás avagy a tehetségfejlesztés terén megélt. Az egyre inkább demokratizálódó légkörben a pedagógiának mint szakmának, a pedagógiai kutatásnak – mint pedagógiai rendszereket és stratégiákat kidolgozó értékelő praxisnak – az ideológiai hatalommal reálisan kell számolnia, s a saját álláspontját konzekvensen kell és lehet képviselnie.

2.3. A társadalom érték- és szereprendszeréről

E két normatív rendszerről e helyen részletesen nem szólunk. Az értékekről azért nem, mert azok több fejezetben, több összefüggésben kifejtésre kerülnek. A szerepekről pedig azért nem, mert az előző (a 2.1.2.-es jelzetű) fejezetben a műveltségkép kapcsán már említésre kerültek, s szó lesz róluk az ezután következő fejezetekben is.

Az értékekre orientálás, az értékek föllétképezése, pedagógiai célként való preferálása azért nagy jelentőségű, mert „az értékek jellemző vonása ugyanis, hogy *választásként* éljük át az általuk diktált magatartást, úgy érezzük, mintha „belülről vezéreltetnénk”, s az ilyen jellegű magatartás mindig tartósabb, színvonalasabb, hasznosabb, mint a pusztán kényszer által diktált vagy rutinból végzett viselkedés. Sokkal jobban ragaszkodunk azokhoz a dolgokhoz, csoportokhoz, személyekhez, melyekhez erőfeszítés, munka, fáradság árán jutottunk, illetve választottuk azokat, mint azokhoz, amelyeket a véletlen vagy az önkény juttatott nekünk. A demokratizmus egyik nagy ereje – pusztán technikailag nézve –, hogy a viselkedéseket mindig értékek jegyében várja el az emberektől, s választást, döntést vár el tőlük. Ezáltal az emberek jobban is ragaszkodnak környezetükhöz, magukénak érzik és önmaguk részének tekintik azt. Az értékek révén önállóak, egyéniek lehetünk, s mégsem kerülünk szembe a társadalommal, hanem annak konstruktív részesei leszünk.” (Csepeli Gy., 1986., 105. p.) Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia az objektivációs rendszereket érték szempontokból alávétve elemzi, s azt próbálja a nevelés aktuálisan ható és távlatilag is érvényes szükségleteivel összekapcsolni. Hasonlót mondhatunk el a szereptanulás, a szereprendszer kidolgozásáról. A különböző objektivációs rendszerek nemcsak axiológiai szempontból elemezhetők, hanem *szereptanilag* is. Akkor, amikor az egyes objektivációs rendszerek intézményesültségét is vizsgálódásunk körébe vonjuk – tehát nemcsak matematikát tanítunk, hanem a matematikai ismeretterjesztésről, könyvkiadásról, matematikai kutatásokról is szólunk –, lényegileg szerephelyzeteket keresünk tanítványaink számára. Ez pedig azért fontos, mert „a szerephelyzetek változatossága szűli a személyiséget. A szerep az a közvetítő kapocs, mely az egyén személyes környe-

zetét a személytelen – társadalmi – környezettel összeköti. A személyes vagy személytelen környezet pozíciókra bomlik, melyek betöltői egymással kölcsönös kapcsolatba kerülve a szerep segítségével képesek előre látni egymás viselkedését.” (Csepeli Gy., 1986., 24. p.) Az elsajátítandó szereprendszert a kommunikációs viselkedés, a szerepelvárás szempontjából a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programban dolgoztuk ki. Az abban elért siker késztetett arra, hogy az elsajátítandó szereprendszert az érték közvetítő és képességfejlesztő program egészére érvényesnek mondjuk.

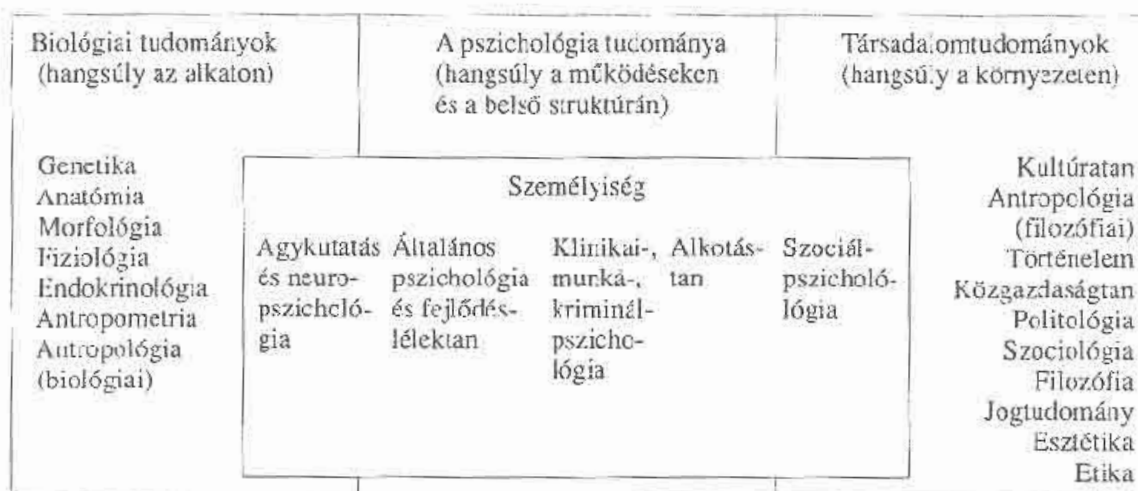
3. Az egyén fejlődési szükségletei

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia nem nélkülözheti azokat a megfontolásokat, amelyeket a filozófiai antropológia az emberről, annak lehetőségeiről és korlátairól mond. De nem nélkülözheti azokat a parciális emberképeket, személyiségképeket sem, amelyeket az elmúlt századok és napjaink pedagógiai elmélete és praxisa, továbbá az emberrel foglalkozó szakmák (pszichiátria, általános orvoslás, kriminológia, munkapszichológia stb.) munkáltak ki. Magyarán: tudomásul kell vennünk, hogy a filozófiai antropológia által fölvezetett viszonylag egységes emberkép mellett az ember-, illetve személyiségképek pluralizmusa létezik. Az így rendelkezésre álló ember- és személyiségképek sokasága alig áttekinthető, ebből következik, hogy a pedagógiai kutatók, amikor saját problémáik megfogalmazásához a személyiségképek (a személyiségleírások és interpretációk) sokaságát elemzik és szelektálják, szükségképp eltérő eredményre jutnak. Ez nagy mértékben az alábbi tényezőktől függ:

- a) mit vall az uralkodó, uralmon lévő oktatáspolitikai a személyiségfejlesztésről;
- b) milyen érték választás, illetve vállalások jegyében formálódik egy-egy pedagógia;
- c) végül nagyon fontos, hogy egy-egy pedagógia csupán deklarálja a személyiség megismerését – és ennek alapján fejlesztését –, avagy komolyan veszi küldetését, ezért mindent megtanul az ember- és személyiség tematikából. Azt is, ami konvencionális, azt is, ami szokatlan, mit sem törődve azzal, hogy az eklekticizmus vádját sűtik rá.

A hazai elméleti pedagógiai irodalomban a pedagógiai személyiségelmélet kidolgozásának fontosságát Bábosik István sürgette az 1970-es évek elején. Mivel álláspontját a fentebb hivatkozott problematikára vonatkozóan jellegzetesnek tartjuk, hosszabb idézést indokoltnak látjuk. „Mind a jellem, mind pedig a képességek pedagógiai eszközökkel történő formálása a társadalmilag igényelt magatartás kialakítása érdekében folyik. A pedagógia nemcsak átveszi más tudományágaknak a személyiségre vonatkozó kutatási eredményeit, hanem sajátos szempontjainak megfelelően maga is vizsgálja a személyiség magasrendű komponenseit, azok fejlesztésének törvényszerűségeit, magatartásszabályozó funkciójuk mechanizmusát, hogy mindezek tökéletesítése érdekében saját eszközeivel beavatkozhat. Sajátos személyiségkonceptiója kialakításában, valamint a személyiség vizsgálati módszereinek kidolgozásában a pedagógia eredményesen támaszkodhat mindenekelőtt a filozófiai antropológia és a személyiségpszichológia megállapításaira, kutatási eredményeire.” (Bábosik I., 1971., 63. p.) Bábosikkal nem ott van vitánk, hogy szükséges-e a személyiség sajátos pedagógiai szempontú vizsgálata, hanem ott, hogy a pedagógiai személyiségelmélet tárgyát és a vizsgálatában illetékes, segítségül hívandó diszciplínák körét leszűkíti. A jellem és a képesség, mint magasrendű „személyiségelem” kialakítását tekinti elsődlegesen fontosnak. Zárójelbe teszi a szükségletek, az énkép alakítását, így szűkre vonja azoknak a diszciplínáknak a körét, amelyek a pedagógiát támogathatják.

Fölfogásunk és gyakorlatunk szerint a filozófiai antropológia és a személyiségpszichológia tényleg nélkülözhetetlen a pedagógiai személyiségtan műveléséhez, de általuk csak egyetlen problematika: a személyiségfejlesztés tervezése – mint pedagógiai célelemleti kérdés – oldható meg. E diszciplínák révén a személyiségfejlesztés lehetősége tárulhat csupán föl a kutatás előtt, de *a személyiségfejlesztés korlátai, nehézségei* nem. A pedagógiai gyakorlatot pedig nemcsak a lehetőségek, hanem a korlátok is izgatják. Ebből az alapállásból kiindulva valljuk – mintegy metodológiai elvként –, hogy az ember individuálisan véges, korlátok közé szorított, de társadalmiságában szinte „határtalan”. Fejlődése, fejlesztésének lehetősége tehát potenciálisan adott. Ezért az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiának kitüntetett érdeke, hogy az általánostól, az antropológiailag tisztázott általános emberképtől haladva ragadja meg az egyedi emberben a *személyességet*, a személyesség kapcsán pedig a személyiséget mint társadalmi relevanciával bíró én-értéket. A pedagógiai gyakorlatnak ugyanis a személyiségfejlesztés, azaz az egyes individuuum lehetőségeinek viszonylag teljességre törekvő kiaknázása a vállalt küldetése, de ennek elementáris feltétele *a személyes ember sokrétű, alapos és teljes megismerése és megértése*. Tudnunk kell ugyanakkor, hogy ennek a célnak a teljesítése korlátozottan lehetséges csak. Minden igénybe vett modell és megközelítés egy-egy állomás ezen az úton. Ezért *a megközelítések és a megismerési modellek számát a pedagógiában nem korlátozni, szűkíteni, hanem bővíteni, kiterjeszteni szükséges*, nagyjából közelítve ahhoz a fölfogáshoz, melyet Juhász Pál és Pethő Bertalan képvisel a pszichiátriai gyakorlatban. „Az ember mint természeti lény a biológiai tudományok keretében, az ember mint univerzális, társadalmi és tudatos természeti lény pedig a humán tudományok keretében vizsgálható. E kétféle megközelítési mód között közvetít a pszichés struktúrát és működéseket vizsgáló pszichológia. A személyiség megrajzolásához mindhárom csoportba tartozó tudományt igénybe kell venni. ... A kirajzolódó személyiségkép a figyelembe vett tényezőktől, a vizsgálat módszerétől, valamint a vizsgálat vonatkozási rendszerétől függ.” (Juhász P.–Pethő B., 1983., 521. p.) Juhász és Pethő metodológiai érvelését szemlélteti az alábbi – Allport nyomán készített és általunk kiegészített – ábra.



8. ábra

A személyiség interdiszciplináris megközelítésének vázlata
 (Forrás: Juhász P.–Pethő B., 1983., 522. p.)

A fenti kérdések tisztázása után a következőket szögezzük le. Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia számára – legyen szó akár a személyiség fejlesztésének tervezéséről, akár a személyiséggel való bánásmódról, akár teljesítményeinek, magatartásának a napi praxisban történő diagnosztizálásáról – mindenkor meghatározó az az érték szempontsor, amelyet a filozófiai antropológia képvisel. Ezek sorából néhányat a helyen ismét idézünk. Eszerint *az ember: lehetőségteremtő, lehetőségformáló; kérdésfeltevő, csodálkozó; a kultúra befogadására és alkotására alkalmas; konfliktusok vállalására, kihordására született; értékelő lény.*

Az imént idézett filozófiai antropológiai tények, valamint a fentebb áttekintett személyiség-tani problémák ismeretében az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia a tanuló egyén személyiségének fejlesztése érdekében az alábbi feladatcsoportokat vállalja:

1. a szükségletek fejlesztése,
2. az érzelmek nevelése,
3. az érdeklődés fejlesztése,
4. a képességek fejlesztése,
5. a magatartás befolyásolása,
6. az akarat nevelése,
7. a jellem nevelése,
8. az attitűdök befolyásolása,
9. kreatív társadalmi létre, igazságosságra és demokráciára nevelés,
10. az egyéni tudat és tudatosság fejlesztése.

A felsorolt – eklektikusnak tetsző – fejlesztési célokat három dimenzió mentén tudjuk jól áttekinteni. E három dimenzió a következő: 1. az emberi élettevékenység struktúrája; 2. a személyiség létmódja; 3. a pedagógiai fejlesztés stratégiája. Az első dimenzió mentén az emberi élettevékenység négy karakteres megnyilvánulása különíthető el: a) a megismerés, b) a gyakorlat, c) az érintkezés, d) az értékelés. A második dimenzió szerint a személyiség létformája, létmódja különíthető el. Így beszélhetünk: a) pátikus (teszties, ösztönszerű) létmódról; b) a kritikus létmódról, ebben pedig: ba) a tevékeny (alkalmazkodó, alakító, alkotó) létről, bb) a társas létről, bc) a kihívott, veszélyeztetett létről, c) a személyes létről. A harmadik dimenzió mentén a) a motiváció; b) a képesség–teljesítmény; c) az értékorientáció, az értékörzés helyezhető el.

Úgy véljük, e három dimenzió mentén jól elrendezhető az a tíz személyiségfejlesztési teendő, amelyet fentebb bemutatunk. A további kifejtés során a fejlesztés egy-egy teendőcsoportját az imént ismertetett háromdimenziós modellünkben helyezük el. Így könnyebb lesz indokolni, hogy a fejlesztő praxisunk számára kiemelt egy-egy terület milyen dominanciával bír a személyiség élettevékenységeiben (első dimenzió), a személyiség létmódjaiban, létformáiban (második dimenzió), a személyiségfejlesztés–önfejlesztés folyamatában (harmadik dimenzió).

Mindabból, amit elmondtunk, kitűnik, hogy mi a fejlesztendő személyt, a tanulót kisiskolás korától kezdődően olyan egyénként tételezzük, aki egy – csak rá jellemző – egyedi létformában folytonosan tevékenykedik (megismer, cselekszik, kommunikál, értékel), és közben alanya saját és a vele kapcsolatban lévő világ (család, társadalom, környezet, kortárs csoport, iskola) fejlesztő és önfejlesztő akcióinak. Ezt hangsúlyozva, a képességfejlesztésben és az érték közvetítésben két személyiség-tényezőnek kitüntetett szerepet szá-

nunk: a szükségleteknek mint a személyiség legfőbb ösztönzőinek és az én-nek, illetve az éni tudatosságának. Ezt a preferenciát tükrözi a fejlesztési teendők sorrendje is. Egyáltalán nem véletlen tehát, hogy a szükséglet és az én, az egyéni tudat, a tudatosság problematikája fogja közre a személyiségfejlesztés más teendőit. Amennyiben a személyiségfejlesztés általunk fontosnak vélt tíz „terület”-ét szemügyre vesszük a fejlesztés–önfejlesztés, tehát a harmadik dimenzió mentén, kiderül, hogy azok három nagy pedagógiai teendőcsoport alá sorolhatók célelméletileg. Dominánsan a *motivációs* problematikába tartozik a) a szükségletek fejlesztése, b) az érzelmek formálása c) az érdeklődés tágítása. A *képességfejlesztés* a másik nagy terület. Míg dominánsan az *értékorientálás* körébe sorolható az akarat nevelése, a magatartás befolyásolása, a jellem nevelése, az attitűdök befolyásolása, az igazságosságra nevelés, az egyéni tudat, éntudat, világkép és világszemlélet formálása. Ugyanakkor már-már felesleges hangsúlyozni, hogy például az akarat nevelésének nemcsak értékpedagógiai, hanem motivációs pedagógiai szerepe is van, mint ahogy a képességfejlesztés célelméletileg nézve releváns szerepű mind a szükséglet, mind az érdeklődés fejlesztése, tehát motivációs pedagógiai nézőpontból, de a magatartás és a világképformálás, tehát az értékpedagógia aspektusából nézve is. Az itti bemutatott összefüggések felelőlegesen nem csupán célelméletileg fontos, legalább emyire fontos a pedagógiai folyamatok irányítása, a stratégiák kidolgozása, valamint a napi közvetítő praxis szempontjából. E kérdéssel részletesen a 6.2. jelzetű, *A tanulási főfolyamatokat átszövő, közvetett személyiségfejlesztő folyamatok megtervezése* című fejezetben foglalkozunk. E helyen táblázatosan azt mutatjuk be, hogy milyen kapcsolat lehetséges az objektivációs rendszerek, valamint a személyiségfejlesztés céljai között. A táblázat függőleges rovata az értékválasztásaink és célkitűzéseink szempontjából fontos – és az általunk már jellemzett – objektivációs rendszereket tartalmazza. A vízszintes tengely pedig a személyiségfejlesztés preferált feladatcsoportjait, illetve részterületeit tünteti föl a motivációalakítás, a képességfejlesztés és az értékorientálás teendői alá sorolva. Ezt az áttekintést azért tartjuk fontosnak, mert így érzékeltetni tudjuk: az egyén legbensőbb világát sem fejleszthetjük a kultúra és az értékvilág objektivációival való tevékeny, aktív szembesítése nélkül.

A személyiség- fejlesztés céljai Objek- tivációs rendszer ek	motiváció			képes- ségfej- lesztés	értékkorientálás					
	szükség- let	érzelem	érdeklődés		magatartás	akarat	jellem	attitűd	igazságosság	tudatosság
mindennapi élet	-	+	+	+	+		+	+	+	+
játékkultúra és humor	++	++	+	++	+	+	+	+	+	
test- és egész- ségkultúra	+	+	+	+	+	++		+	+	+
gazdaság és ökonómia		+	+	+				+	+	++
technikai és tech- nológiai kultúra		+	++	++		+		+		+
környezetvédelem és környezet- fejlesztés	+	+	++	-	+	+	+	+	+	+
társadalom- politika és politikatudomány		+	+	-	+			+	++	++
jog és jogtudomány		+	+	-	+			+	++	+
erkölcs és etika		+	+	-	+	++	++	+	++	+
vallás, ateizmus és vallásszociológia		+	+	-	+			+	+	+
művészet és esztétika	++	++	+	++	+	+	++	+	+	++
tudomány és tudománytan		+	++	++	+	+	+	+	+	++
információs és kommunikációs kultúra	+	+	++	++	+	+		+		+
munka, munka- megosztás, munkatudomány	+	+	++	++	+	+	+	+	+	+
népek és kultúrák		+	++	-	+		+	+	++	+
történelmi kultúra és történettudomány		+	++	++	+		+	+	+	+
magyarság és ma- gyarságtudomány	+	++	++	+	++		++	+	+	+
filozófia, világ- nézet, világkép		+		+	+		+	+	+	++

+: gyengébb kapcsolat; ++: erősebb kapcsolat

2. táblázat

Összefüggés az objektivációs rendszerek és a személyiségfejlesztés céljai között

1. A pedagógiai folyamat tervezés és a pedagógus

A szervezéelméleti irodalomban evidenciának számít az, hogy a különböző szervezetek ben megfogalmazott célkitűzések „a hozzájuk vezető tevékenységekkel, folyamatokkal érhetők el, így egy *komplex társadalmi-gazdasági céleggyüttes elérése hasonló jellegű komplex folyamat kialakítását igényli*” . (Kocsis J.–Seregi F., 1986., 94. p.) A normál pedagógiában ez a tétel jellegzetes deformáción megy keresztül. Az oktatás- és a neveléscsmlélet rendszeresen beszél tanulási, tanítási, nevelési folyamatokról. A praxis viszont nem folyamatokban, hanem – a pedagógus napi munkáját meghatározó – szervezeti keretekben (tanítási órákban, napköziben, ügyeletben) gondolja végig teendőit. A folyamatok ezáltal széttöredeznek, olyannyira, hogy még rekonstruálásuk is gondot jelent. A formai elem (a tanítási óra mint munkaszervezeti keret) akadályává válik annak, hogy a pedagógus a „*valamik*”-nek (tevékenységeknek, ismereteknek, szokásoknak) a megtanulását viszonylag jól elkülönítve és az egyes tanulókra vonatkoztatva tudja kezelni. Azaz nem tudja megoldani, hogy napról napra nyomon követhetővé, értékelhetővé váljon számára, hogy például Tót Éva hol tart a szóbeli leírás vagy egy koreografált somogyi karikázó vagy az epidermisznyúzat preparálásának tanulásában. Nem, mert a pedagógusok órában–tananyagban–osztályban gondolkodnak. Tanulási folyamatban és tanuló egyénben csak akkor, ha akár az egyén, akár a folyamat valami oknál fogva kitüntetett szerepűvé válik, vagy magára vonja a figyelmet. A tehetséges tanulók és a szélsőségesen deviánsok tanulási folyamataira szinte minden pedagógus odafigyel. A „zömré”, az „átlagosokra” csak mint az „osztályra” fordítanak gondot. Nem feladatunk e helyen sem a példák további szaporítása, sem a példák kapcsán föltáruló anomáliák okainak elemzése. Fontosabb annak bemutatása, hogy az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiának a pedagógiai folyamatok tervezésével foglalkozó ága miként járulhat hozzá ahhoz, hogy a nevelési és tanulási folyamatok a mindennapi gyakorlatban egyénre szabottan jól elkülöníthetők, elemezhetők s befolyásolhatók legyenek mind a pedagógus, mind a tanulásban érdekelt gyerek által.

A magunk részéről már a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program kidolgozása során azt az álláspontot képviseltük, hogy a tanulási és a velük összefüggő tanítási folyamatokat és stratégiákat két szinten tartjuk leírhatónak, mivel azok két szinten realizálódnak. Az egyik a fejlesztők szintje, a másik a megvalósítóké: a pedagógusoké és a tanulóké. A fejlesztők – tudva, nem tudva – nemcsak a tantervet, a taneszközöket állítják elő, hanem ebből adódóan némileg egységesítve mintegy előírják azokat a tanítási és tanulási folyamatokat is – kézikönyvek, útmutatók formájában –, amelyek a tananyagban megtalálhatók, és ahogyan azok szerintük elsajátíthatók. Ezt a fejlesztők szintjén elgondolt, megtervezett folyamatot – nem túl szerencsés szakszóval – *standard folyamatnak (egységesített folyamatainak) neveztük el.* (Zsolnai J., 1982., 12. p.) A pedagógiai fejlesztők azok a szakemberek, akik a mindennapos pedagógiai gyakorlat közreműködői (pedagógusok, szülők, gyerekek) számára különféle *pedagógiai tárgyú és célú pedagógiai objektívációkat* hoznak létre. Ezek az objektívációk lehetnek tankönyvek, szemléltetőeszközök, iskolai atlaszok, kézikönyvek, szülőknek szóló tájékoztató levelek, de ide sorolható a televízió vagy a rádió egy-egy adása, sőt a nevelés–oktatás terve (a tanterv) is. Magyarorszá-

gon azok a szakemberek, akik a fenti pedagógiai termékeket megtervezték, sokszorosításra kész prototípusait előállították, valahol az OPI-ban az OOK-ban, illetőleg a Tankönyvkiadó Vállalatnál és a Tanért-nél dolgoztak. Ez nem jelentette régebben sem azt, hogy általános iskolában vagy egyetemen dolgozók nem készíthettek ugyanúgy, a tanulást segítő eszközöket, mint a felsorolt intézmények munkatársai. A napjainkban kibontakozó innovációs politika – erről egy másik fejezetben külön is szólnunk – ezt ma már el is várja tőlük, mivel nem központi tankönyv, illetve taneszközellátásban gondolkodik, hanem *taneszközpiacban*, ahol a (fizetőképes) kereslet és a (vitatható színvonalú) taneszközkiállítás határozza meg a tanuláshoz, személyiségfejlődéshez szükséges, illetve rendelkezésre álló tanulási források számát, féleségét és minőségét (értékességét).

Az *Egy gyakorlatközeli pedagógia* című munkánkban a pedagógiai és tanulási objektívációkat készítő szakemberek tevékenységét áttekintő diszciplínát *transzformációs pedagógiának* neveztük el. (Zsolnai J., 1986., 4–93. p.) a következő megfontolás alapján. A tanulási objektívációkat készítőkre arra vállalkoznak, hogy az emberi kultúra termékeit, objektívációit az oktatáspolitikai, illetve az egyes pedagógiai alternatívák által körvonalazott célkitűzések és döntések jegyében az iskolai tanulás számára átfordítják, átalakítják, transzformálják. A transzformációs pedagógia által lefedhető tevékenységi területek, illetve e területek általánosítható tapasztalatainak megjelölésére már születtek különféle megnevezések. Például: *curriculumelmélet*, *oktatástechnológia*. Mi a *pedagógiai technológia* elnevezést szorgalmazzuk. (Zsolnai J.–Zsolnai L., 1980., 56 p.)

A továbbiakban, amikor a pedagógiai folyamattervezés kérdéskörét tekintjük át, tekintettel leszünk mindazokra a tudásterületekre, amelyeket a curriculumelmélet, az oktatástechnológia, a Nagy József által kifejtett tudástechnológia (Nagy J., 1985., 252 p.), az általunk megfogalmazott pedagógiai technológia és transzformációs pedagógia tisztázott. De míg korábbi munkáinkban arra tettük a hangsúlyt, hogy bemutassuk azt, hogy a pedagógiai fejlesztők tevékenységét leíró diszciplínáknak mi a tárgya, belsőleg hogyan tagolódnak, most annak tisztázására teszünk kísérletet, hogy az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia törekvéseinek, explicitte tett célkitűzéseinek realizálása végett milyen tanulási és tanulásirányítási folyamatokat (folyamatrendszerket) lehet és tanácsos megtervezni. Ennek a folyamattervező tevékenységnek a bemutatásához adaptálnunk kell mindazon ismereteket, amelyekre: a teleológia, a pedagógiai célelmélet, a szervezés- és folyamatelmélet tárt föl. Részletező bemutatásuk előtt azonban – mint fentebb ígértük – röviden áttekintjük a pedagógiai innovációs politika néhány fejleményét arra a körülményre való tekintettel – s ezt nem győzzük eléggé hangsúlyozni –, hogy napjainkban a hagyományos pedagógusszerephez (a tanítást, a tartárgyi adaptálást végző szerephez) a tananyagtervező, taneszköz készítő, egyszóval a pedagógiai fejlesztő szerep is társul.

2. Kitérő a pedagógiai innovációra

1962-ben jelent meg az Akadémiai Kiadó gondozásában Pataky Ernő *Tudományos vívmányok alkalmazása a mezőgazdaságban* című kismonográfiája. (Pataky E., 1962., 118 p.) A szerző könyvében azt mutatja be, hogyan honosodnak meg a mezőgazdasági termelésben az új, fejlett termelési eljárások, és mi a mozgatója a tudományos és gyakorlati eredmények, *vívmányok* elterjedésének. Érdekes a szóhasználatra figyelni. Az innováció kifejezés akkor még (1962-ben) Magyarországon ismeretlen volt. A *vívmány* „küzdőlelemmel,

erőfeszítéssel elért eredmény”-t jelent. A *vívmányok elterjedése* szókapcsolat lényegileg ugyanazt a problémakört jelöli mint az *innováció*. Nem filologizálási szándékkal idéztük Pataky Ernő könyvét, hanem mementóként. Amikor gazdaságpolitikánk gyakorlatában az agrárpolitika kitértetett szerepűvé vált (Csizmadia E., 1984., 27. p.), akkor szorgalmaznia kellett az agrár- és élelmiszer-termelés eredményeinek elterjedését segítő „szakmai innovációs politika” életre hívását is.

Húsz évnek kellett eltelnie 1962 után, hogy – az egész magyar társadalom és gazdaság megújulási szükségletére tekintettel – az innováció, mint „a haladás központi tényezője” a társadalompolitika, pontosabban az állami politika rangjára emelkedjen. (Pál L., 1981., 242. p.) A 80-as évek közepe táján a műszaki–technikai fejlődés, a műszaki fejlesztés gyakorlatában napirendre került az innováció problémakörének tudományos igényű tárgyalása. (Farkas J., 1983., 175 p., Dorogi I.–Rott N., 1985., 218 p., Szántó B., 1985., 264 p.) Ezen a háttéren bontakozhatott ki a pedagógiai innováció irodalma Magyarországon. (Mihály O., 1983., 3–14. p., Nagy M., 1982., 58 p., Ördögh E., 1983., 44 p.) A pedagógusok és a pedagógus kutatók közül többen magától a szótól is irtóztak, pusztán divatot láttak benne. Ez magától értetődő, mivel „minden innovációs folyamatban a húzó és fékező erők együttes jelenlétével kell számolnunk. ... Meghatározó szerepe van az innovációs folyamat megkönnyítésében vagy megnehezítésében annak a közegnek, amelyben az innovációs folyamat végbemegy, mivel számolni kell azzal a ténnyel, hogy az innováció nem egyszer megsérti az intézményi rendszer stabilitását. A szervezet megújítására irányuló akarat szembekerül a meglévő struktúra és önmozgás tehetetlenségével, ezért az innováció megvalósítása törvényszerűen ellenállásba ütközik. ... Mindez azt jelenti, hogy az innováció konfliktusok forrása lehet.” (Pál L., 1981., 242. p.)

Az most már a kérdés, milyen jogi, költségvetési és irányításpolitikai garanciák vannak arra, hogy a pedagógiai gyakorlatban a pedagógiai innováció sikerrel és viszonylag kevés konfliktussal érvényesüljön. A problémakör részletező tárgyalása előtt leszögezzük: hazánkban – a 80-as évek második felétől kezdődően a rendszerváltásig – a legfőbb oktatás-irányítási centrum: a Művelődési Minisztérium állt a pedagógiai innovációs mozgalom élén. Nemcsak a szakmai–politikai propaganda eszközei révén, hanem a jogi garancia biztosításával is. (Gondoljunk az 1986. szeptember 1-jén életbe lépett oktatási törvényre.) Természetesen ez önmagában kevés volt, *szükséges volt hozzá a financiális háttér éppúgy, mint az innovációs folyamat emberi, szociális sajátosságainak föltárása is.*

Pedagógiai innovációs politikát érdemben aligha lehet végezni a pedagógiai innováció társadalmi–politikai vetületének alapos, tényszerű ismerete nélkül, ahogyan erre Halász Gábor is fölhívja a figyelmet. Ő mondja ki *Az oktatásirányítás reformja és az oktatás irányítói* című tanulmányában, hogy „a jelenlegi irányítási rendszer működését, konfliktusait és megújulási törekvéseit feltáró kutatásokat kell folytatni”. (Halász G., 1985., 93 p.) E feltáró kutatásokra azért lenne nagy szükség, hogy megbízható tudással rendelkezünk egy pedagógiai innovációs politika mint stratégiai típusú ismeretrendszer megalapozásához, illetve egy, a pedagógiai gyakorlatot segítő innovációs politika működtetéséhez.

Ezért jogosultnak és a gyakorlat szempontjából fontosnak látszik a pedagógiai innovációnak mint a pedagógiai folyamatok megváltoztatására és megújítására irányuló tudatos tevékenységeknek a csoportosítása Ördögh Erzsébet elgondolásai nyomán: a) A csoportosításkor figyelembe veendő egyik szempont az innováció *kezdeményezője*. Eszerint az innovációk elkülönülnek *alulról induló, a központból támogatott, kezdeményezett* innovációkra. b) Az innováció *születése, forrása* szempontjából pedagógiai tapasztalatból, pra-

xisből származó és kutatás, elsősorban akciókutatás révén keletkezett innováció lehetségs. c) Az innovációk bizonyítottsága (plauzibilitása) és verifikáltsága tekintetében bizonyított, jól megismételhető, eredményeiben garantált, illetve nem kellően bizonyított, hiányosan reprodukálható, bizonytalan kimenetű innovációkról beszélhetünk. d) Az iskolai tanítási–tanulási folyamat „oldalait” (vonatkozásait) befolyásoló szerepe szempontjából – a tanítás–tanulás lefolyásával (oktatási módszerekkel, technikai eszközökkel, technológiákkal), az iskolai munkaszervezettel kapcsolatos innovációk különböztethetők meg. e) Az innováció által befogott terület, azaz az innováció szélessége szempontjából lehetséges innovációkat a következő táblázat mutatja:

	Iskolatípusok	Egy iskolatípus	Több iskolatípus
Az innováció földrajzi elterjedése			
Egyetlen iskola		a	–
Egy megye iskolái		b	c
Több megye iskolái		d	e
Az összes iskola		f	g

3. táblázat

A pedagógiai innováció a földrajzi elterjedés és az iskolatípusban való meghonosodás szempontjából (Ördögh Erzsébet nyomán)

További felosztás eszközölhető az egyetlen iskolában megvalósuló innovációk esetében, például amelyek bevezetésre kerülhetnek egy tantárgyban egy osztályban, több tárgyban egy osztályban és több osztályban ugyanazon tárgyban. f) Az innovációk hatásiránya, befolyásoló szerepe szerint a diák és diák közötti kapcsolatokat, a diák és tanár közötti kapcsolatokat, valamint a tanár és tanár közötti kapcsolatokat befolyásoló innovációk különböztethetők meg. g) „Az innovációk közötti különbségtétel egy másik alapvető szempontja lehet az újdonság mértékének a megítélése. Eszerint beszélhetünk bázisinnovációkról, amelyek teljesen új utakat nyitnak meg; fejlesztő innovációkról, amelyek a már kijelölt irányokon belül jönnek létre és látszat-innovációkról, amelyek a tanítás–tanulás tartalmi oldalának, a tanítási–tanulási folyamatnak és az iskolai szervezetnek a lényegét nem érintik.” (Ördögh E., 1983., 15–17. p.)

Az innovációk – mint az köztudott – a gyakorlat szempontjából különböző súlyúak. Amennyiben az oktatásirányítás vagy az iskolafenntartó biztosra kíván menni, eredményre törekszik, és fellép a látszat-innovációk ellen, döntenie kell, hogy: tapasztalat vagy kutatás: bizonyított vagy bizonyítatlan eredmény (kimenet) alapján választ, illetve finanszíroz.

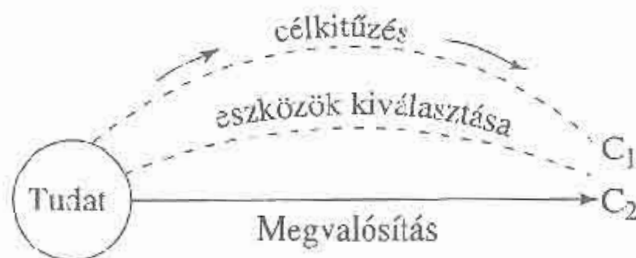
Ha az a szándék vezérli, akár a fenntartót, akár a központi irányítót, hogy minden pedagógus innovátorra lépjen elő, aligha törődhet, „finnyáskodhat” például a pedagógiai újrafelfedezések miatt, s az iménti két szemponttól (kutatás, bizonyítottság) el kell tekintenie. Lássunk egy végletes helyzetet: ha például a központi oktatásirányítás a tanítás–tanulás tartalmi megújítását az összes iskola valamennyi iskolatípusára érvényesen akarja szorgalmazni, akkor vállalnia kell a kezdeményező, a mecénás szerepét vagy úgy, hogy pályázat pedagógiai termékek előállítására, s pályázhat úgymond „mindenki” (egyén, csoport, iskola, főhivatású K+F= kutató, fejlesztő szervezet), vagy úgy, hogy megtámogat-

ja a kevésbé vállalkozó, alkotásra átmenetileg nem alkalmas, szűkös szellemi kapacitással rendelkező iskolákat, hogy *rendelhessenek* profi „cégektől” (K+F intézményektől, alapítványoktól, egyéni vállalkozóktól stb.). A támogatás mellett szorgalmaznia kell(ene) a szakmai propagandát is. Egyáltalán ahhoz, hogy egy országra (megyére) érvényes innovációs politika meghonosodjon, olyan szaktájékoztató politikai koncepcióra lenne szükség, amely *a dilettantizmust és a konzervativizmust egyaránt kiiktatja szaktájékoztatói gyakorlatunkból*, helyet engedve a szakszerűségnek, az új, meghízható eredmények *társadalom- és gazdaságpolitikailag is releváns bemutatásának*.

Az innovációs kultúra, a releváns szakmai tájékoztatótást azt követeli az oktatáspolitikától, hogy olyan kutatásokat kezdeményezzen a közoktatás területén a közoktatás megújítása érdekében, melyeknek eredményei a pedagógiai innovációs folyamatokat serkentik, orientálják, s szakmailag bizonyos tekintetben regulálják, korlátozzák is a parttalan innovációs dilettantizmust. Ennek bázisa a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa, illetve Titkársága révén régebben megvolt. Ilyesmire törekedett a rendszerváltás előtti volt KFA (Közoktatásfejlesztési Alap), majd később 1992–1994 között a PSZM (a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt). Nem győzzük hangsúlyozni: a fentebb körvonalazott problémáknak hitelt, *relevanciát csak az olyan innovációs politika biztosíthat, amely az innováció szakszerűségét és hatékonyságát éppúgy szívén viseli, mint annak gerjesztését*. Mivel magunk csak az ilyen értelemben működő innovációs politikát látjuk helyénvalónak, fontosnak tartjuk a *pedagógiai alkotások jogvédelmének és értékesítésének* a meghonosítását a pedagógiában a műszaki és agrár szakmákhoz hasonlóan. (Gazda I.–Kövesdi D.–Vida S., 1985., 371 p.) Jól tudjuk, hogy ez utóbbi fölvetett kívánalom sokakban ellenérzést vált(hat) ki, de az értékközvetítő és képességfejlesztő alternatív pedagógia nézőpontjából – amely a pedagógiai gyakorlatot magasán kvalifikált értelmiségi szakmává szeretné fejleszteni – nem nagyon lehet más választásunk.

3. A pedagógiai folyamat tervezés cél- és folyamatelméleti alapjai

A hazai társadalomtudományi és pedagógiai irodalomban több és több helyen gyakran idézik N. Hartmann álláspontját, aki „a finális kapcsolat kategoriális elemzése során annak három aktusát különbözteti meg: a) a cél kitűzését a tudatban az időfolyam átugráásával, mint a jövőbelinek előlegezését; b) az eszközök kiválasztását a kitűzött cél felől a tudatban; c) a realizációt a kiválasztott eszközök sora által a tudaton kívül”. (Hartmann, N. 1970., 134. p.) Az ő ábrájával szemléltetve:



9. ábra
A teleologikus folyamat

A szervezéstudomány és a jövőkutatók ebből a Hartmann-féle elemzésből kiindulva fogalmazzák meg a legkülönbözőbb *cél-definíciókat*. Közülük kiemelésre érdemesek azok, amelyek a célt azonosítják a tudatosodott társadalmi emberi szükséglettel, a tudatos tevékenység előre meghatározott végpontjával, a tevékenység eredményeinek eszmei előképével, az eszmeileg előrelátható jövőbeli állapottal. A cél-definíciók sorából számunkra az a fontos, amelyek a *célt jövőbeli állapotként* értelmezik. „Állapotnak tekintjük valamely szervezeti rendszer tetszőleges időpontban jellemző minőségét, létezési módját. Vamely meghatározható állapot a mozgás során jön létre mint a változás eredménye, tehát a mozgásnak a nyugalmi mozzanata. Folyamatnak tekintjük a változások megvalósulását, a nem azonos állapotok szakaszait a mozgásban. Mivel a mozgás állandó, a változás is állandó, ezért a folyamat az állapotváltozások összefüggő sora, láncolata.” (Kocsis J.–Seregi F., 1986., 56–57. p.) Fontos még tisztázni, „*cél* csak annyiban létezik, amennyiben az emberi tudat eszmeileg előre tudja látni a jövőbeli állapotokat (folyamatokat), és amennyiben az emberi tevékenység az óhajtott jövőbeli állapotokat (folyamatokat) tudatos szándékával meg is tudja valósítani”. (*Jövőkutatói fogalomtár*, 1976., 37. p.) Az, hogy az ember a jövőbeli állapotokat és az azokat előidéző folyamatokat meg is tudja valósítani, nagy mértékben a teleologikus tevékenység második aktusától, az eszközök kiválasztásától, azaz a folyamatok megtervezésétől függ. „A tervezés olyan tevékenység, melynek célja a jövő tudományos megismerése, ... szelektív döntéseken alapuló program elkészítésére irányuló cselekvés.” (*Jövőkutatói fogalomtár*, 1976., 241. p.) E tevékenység eredménye, terméke a terv, illetve a program. Mindkettő a jövőre vonatkozó szellemi termék: a jövő tudatos alakítására irányuló elgondolás, illetve elhatározás. A terv és a program között éles határt vonni nem lehet. Mi a folyamat tervezés problémáinak tárgyalása során a *program* terminust használjuk később tisztázandó jelentésben. Ahhoz, hogy a folyamat tervezés sikeres lehessen, a pedagógiai eszközökkel megvalósítható célokat megfontolt cél-analízisnek kell alávetni. A globális célokat föl kell bontani, hierarchikus rendbe kell őket állítani, s le kell bontani a társadalmi szintről a végrehajtás technikai szintjéig. A megvalósításhoz szükséges folyamatokat pedig a célhierarchiából kell „leszármaztatni”. Mielőtt a cél-problematika néhány részletében elmélyednénk, szükségesnek látszik az alábbi disztinkció.

Különbséget kell tenni az alternatív pedagógiai rendszerek céljai és az egy-egy alternatív pedagógia mellett magukat elkötelező iskolák mint szervezetek céljai, pontosabban célkitűzései, méginkább célmeghatározásai között. Úgy gondoljuk, hogy egy alternatív pedagógiai rendszer a teleologikus tevékenységnek csak az első aktusában, a célkitűző aktusban, illetve a második, a folyamatok tervét előkészítő aktusban lehet kompetens, míg egy adott iskola, amely céljait maga koncipiálja, az első két aktus mellett a harmadikban, a megvalósítás, a kivitelezés aktusában is érintett, de ez a harmadik aktus folyamatelméletileg nézve már nem tervező jellegű. Ez már magát a folyamat *megszervezését* jelenti. Ezért az aktust magát *folyamat-szervezésnek* tekintjük, s külön fejezetben írhatjuk le. A folyamatok köztudottan térben, időben realizálódnak. A folyamat tervezés az idővel és a rendelkezésre álló szervezeti rendszerekkel, alrendszerekkel számolhat. A valóságos folyamatot *szervezők* viszont a folyamat minden lehetséges elemével, minden elemi tényezőjével – az emberrel, a térrel, az idővel, a tevékenységgel, az eszközökkel stb. – kerülnek kapcsolatba.

A cél- és folyamatelméleti alapok tisztázásának lezárásaképpen megemlítjük, hogy „a globális célok felbonthatók: időben mint okok és következmények egymást követő lánc-

szemei; területileg mint a különböző részek céljai az egész céljának elérésében; alá- és mellérendeltség szempontjából ugyanazon rész több céljának fontossági értéksorrendjében". (Kocsis J., 1974., 174. p.) A célok rendszerének fővázolását akár a folyamattervezés, akár a folyamatszervezés szempontjából nézzük, szükségképpen meg kell előznie az aktus, amelyet a szervezéstudományi irodalom „nagyvonalú célmeghatározásnak” nevez. Fontos tudni, hogy a nagyvonalú célmeghatározás „célmeghatározó döntésekben ölt testet”, tehát értékválasztásokban. „Ezért a célok és a döntések összefüggő fogalompárt és tevékenységsorozatot alkotnak. A célok megválasztásának esetében is igaz, hogy a döntés nem más, mint a célok és a korlátok egybevetése.” (Farkas F.–Poór J., 1981., 39. p.) A további fejezetekben az itt röviden áttekintett cél- és folyamatelméleti megfontolások konkretizálására kerül sor, legelsőként azért, hogy ismertetjük az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia komplex folyamatrendszerét.

4. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia komplex folyamatrendszer

Már említettük, hogy a pedagógiai folyamattervezés produktuma többféle szellemi termék lehet a tankönyvtől a tanári útmutatóig. Arra is utaltunk, hogy amennyiben a fejlesztők a megtervezett folyamatok termékeit pontosan megfogalmazott célkitűzések szerint állítják össze – mint a jövőben realizálandó folyamatok tervét, illetve programját –, akkor *standard*, egységesített *folyamatok* alkotnak, melynek az a szükségképpeni sorsa, hogy a folyamatban közvetlenül érintettek és érdekeltek (a tanulók és a pedagógusok) a saját maguk lehetőségeihez igazítva realizálják azokat. E realizáló folyamatokat *adaptációs folyamatoknak* nevezhetjük a folyamattervezők által elgondolt *standard* folyamatokkal szemben.

Felmerülhet ezek után a kérdés: mit kell értenünk operacionálisabban a folyamaton. Szükséges ezt tisztázni azért is, mert a hazai neveléstudomány a folyamat fogalmát erősen intuitív módon használja. Mi a folyamatelmélet jól definiált folyamatfogalmát alkalmazzuk. Eszerint: K körülmények között A tevékenykedő alany J módon jár el, így D dolog, illetve személy Sz szempontból való Á állapotát idézi elő. A fenti értelemben felfogott *folyamat egyrésztől tevékenységlánc, másrésztől állapotváltozások sorozata*.

Pedagógiai folyamatok esetén triviálisan elkülöníthető a *tanulási folyamat* (alappolyamat) és a *tanulásirányítási folyamat* (irányítófolyamat). A tanulási folyamat valamely *főfolyamatból* áll, amit egy vagy több *feltételi folyamat* előz meg. A főfolyamatot egy vagy több *kiegészítő folyamat* is kíséri. Ezek a főfolyamat megvalósulásának szükségképpeni velejárói. A gyakorlatban természetesen nem egy, hanem számos, egymással összefüggő pedagógiai folyamat létezik. Ezt pedagógiai *folyamatrendszernek* mondjuk. Ahhoz, hogy az iménti absztrakt, illetve modellszerűen megfogalmazott folyamatfogalmat konkretizálni tudjunk, először át kell tekintenünk, hogy milyen tanulási és milyen tanulásirányítási folyamatot különböztetünk meg az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában a folyamattervező praxis, azaz a *standard* folyamatok kidolgozása szempontjából. (Az előző fejezetben már utaltunk rá, s itt újra felhívjuk a figyelmet arra, hogy egy iskola valóságos körülményei között a folyamatok jóval nagyobb gazdagságával számolhatunk, mint a folyamattervezés szintjén. Ezért a következő fejezetben, *A pedagógiai folyamatok szervezése* címűben a folyamatok rendszerezésére visszatérünk.)

Az most már a kérdés, hogy a pedagógiai folyamattervezés milyen nevelési–tanulási folyamatok standardizálására (egységesítésére) vállalkozhat. Ahhoz, hogy erre a kérdésre

válaszolhassunk, föl kell vázolnunk, hogy az érték közvetítő és képességfejlesztő iskola gyakorlatában milyen munka jellegű, tehát pedagógus által végzendő nevelési folyamatok különíthetők el. Továbbá azt, hogy milyen jellegzetes tanulási folyamatok mentén írható le a tanulók tevékenysége. Lássuk előbb a tanulók lehetséges tevékenységeit, illetve jellegzetes tanulási folyamatait! Ezek a következők:

1. direkt jellegű tantárgyi tanulás;
2. a fizikai és a szellemi munka tanulása;
3. a játék és a szórakozás tanulása;
4. az iskolai szocializáció, azaz a magatartás és a viselkedés tanulása iskolai szervezetekben;
5. az iskola által biztosított rekreáció és tanulása;
6. az én-folyamatok tanulása.

A felsorolt tanulási tevékenység-módok többféle munkaszervezésben valósulhatnak meg:

1. tanórán,
2. iskolai szabadidőben,
3. közművelődési és sportintézményekben,
4. termelő- és szolgáltatóüzemekben,
5. az önkormányzat szerveiben.

A fentebb ismertetett tanulási tevékenységek nem kizárólag egy-egy tanulásszervezési, illetve munkaszervezési formához kötődnek. Ezt illusztrálja az alábbi táblázat.

Tevékenység Munkaszervezés-szervezet	Tantárgyi tanulás	Munka		Játék-szórakozás	Iskolai szocializáció	Rekreáció	Én-folyamatok
		fizikai	szellemi				
Osztály-tanóra	x		x	x	x	x	x
Iskolai szabadidő				x	x	x	x
Közművelődési és sportintézmények	x		x	x		x	x
Termelő és szolgáltató üzemek	x		x				
Iskolai önkormányzati szervek	x	x	x	x	x	x	x

4. táblázat

A tanulási tevékenységek és munkaszervezési módok áttekintése

A táblázatban föltüntetett tanulási tevékenységek sorában a hazai pedagógia a tantárgyi tanulást részesíti előnyben. Némi túlzással mondhatjuk, hogy mind a didaktika, mind a tantárgypedagógiák, de a tantervelmélet, a taneszközelmélet is a tantárgyi tanulás kérdé-

seivel foglalkozik. Koránt sincs elmélete az iskolai játéknak és szórakozásnak, az iskolai szocializációnak, szellemi munkának stb. Pedagógiai rendszerünkben arra teszünk kísérletet, hogy a tantárgyi tanulás elméleti problémáinak kifejtése mellett kijelöljük a személyiségfejlődést segítő egyéb tanulási tevékenységek helyét is, némileg a tantárgyi tanulás – részben már kidolgozott – ismeretrendszerének mintájára. Azaz kísérletet teszünk arra, hogy a curriculumelmélet (tantervemélet) mintájára fülvessük, hogy például a rekreációs program kialakításához mik legyenek a rekreációt biztosító objektívációk összeválogatásának a szempontjai, hogyan szervezzük azokat programmá az életkorra és az iskolában kivitelezhető tanulásszervezési formákra lehetőségekre tekintettel.

A tanulási főfolyamatok után tekintsük át a *tanulásirányítás tervezhető folyamatait*. A tanulási folyamatok mindegyikéhez *irányítási folyamatok* tartoznak. Az irányításnak az a feladata, hogy a folyamatot elindítsa, a kívánt (a tervezett) módon fenntartsa, megváltoztassa vagy megállítsa. A tanulásirányítás folyamatainak megtervezésével az a célunk, hogy a folyamat irányításában szerephez jutók (pedagógiai vezetők, pedagógusok és tanulók) a fentebb bemutatott hatféle tanulási főfolyamatot a tanulási és munkaszervezési lehetőségekkel olyan célszerűen (teleologikusan) működő komplexummá alakítsák, amely a korlátok és zavaró hatások ellenére is az előre kitűzött célok elérését segíti. (Kocsis J., 1974., 197. p.) A tanulásirányítási folyamatok – a tanulók lehetséges tanulási folyamataihoz viszonyítva – az alábbi szerepeket, funkciókat tölthetik be: a) közvetlenül egy-egy tanulási főfolyamatra vonatkoznak; b) az egyes tanulási főfolyamatokat meghatározott személyiségfejlesztési cél szempontjából konkretizálják, mintegy átszöve azokat; c) meghatározott célkitűzések jegyében integrálhatják a különböző tanulási folyamatokat. Eszrint az alábbi *tanulásirányítási folyamatokat* tudjuk elkülöníteni:

1. *Közvetlen tanulásirányítási folyamatok* (például tantárgyi tanulás irányítása vagy az én-folyamatok tanulásának irányítása stb.)
2. Tanulási főfolyamatokat átszövő *személyiségfejlesztő* folyamatok irányítása (például az érdeklődés fejlesztése vagy az attitűdök befolyásolása stb.)
3. A tanulási főfolyamatokat *integráló* irányító folyamatok (például a történelmi kultúra alakításának befolyásolása a tantárgyi tanulás, a játék, a szórakozás és az én-folyamatok tanulásának irányítása során).

Az egyes irányítási folyamatok nagymértékben különböznek technológizáltságuk tekintetében. A *technologizáltság* azt jelenti, hogy a standard (egységesített) folyamatok a realizáció során nem módosulnak, az eltervezettel azonos paraméterűek maradnak. A pedagógiában ezt az igényt megfogalmazni nyilvánvalóan képtelenség. Nem lehetséges olyan szakszerűséggel tanulási folyamatokat megtervezni, hogy azok mint kimenetek, mint teljesítmények többesres nagyságrendben azonosan realizálódjanak. Ennek ellenére, a neveléstudománynak szembe kell néznie a százezres nagyságrendekben, hatékonyan és gazdaságosan megvalósítandó pedagógiai folyamatok problémáival, és az ezek megoldása során olykor fellépő dehumanizációs veszélyekkel éppúgy, mint a pedagógus-tevékenység *alkotó jellegének* a kérdésével. *Az alkotó jelleg felfogásunk szerint a napi pedagógiai gyakorlatban a tudományosan megalapozott kreativitást jelenti.* Ez pedig a pedagógus napi szakmai teendőinek szabatos, szakszerű, már-már technológizált alaposágú leírását, átgondolását jelenti a hatékonyság és a gazdaságosság szempontjából. Ebből a szempontból – tehát a technológizáltság szempontjából – nézve igen nagy a különbség a külön-

böző tanulásirányítási folyamatok között. Lényegileg csak a tantárgyi tanulás folyamatai technológizálhatók, s még itt is nagy a különbség a technológizálhatóság tekintetében. Alig technológizálható az irodalom tanulása és tanítása. Viszonylag jól technológizálható a matematikáé. Ahol a technológizálhatóság lehetősége fennáll, ott a fejlesztők pedagógiai programot, illetve pedagógiai programcsomagot készíthetnek. Ahol erre nincs lehetőség, ott a standardizálást, az egységesítést normákkal, útmutatókkal, esetleírásokkal lehet megvalósítani. Mindezek alapján elmondható, hogy a fentebb ismertetett tanulásirányítási folyamatok a) *részlegesen* technológizálható, és b) *nem technológizálható* tanulásirányítási folyamatokra különíthetők. Az első csoportba, mint már említettük, a tantárgyi tanulásirányítás folyamatainak megtervezése sorolható, a második csoportba az összes többi. Többen nem értik, hogy az alkotó jelleg és a szabadság, a technológiai igényű pontosság a pedagógiában miként fér össze. Két dolgot nem szabad összemenni. Más kérdés *valamit* (tanulást, nevelést) *megtervezni*, megint más in vivo körülmények között (osztályban, udvaron stb.) a megtervezett teendőket *realizálni*, s ugyancsak más improvizálni, dönteni, értékelni. Ez utóbbiak nagyfokú eredetiséget, rugalmasságot, humanizáltságot, egyszerűen *alkotást* igényelnek. Ezeket a szempontokat is méltányolva leszögezhetjük: a pontosság, a szabadság, valamint a rugalmasság és az eredetiség – ideális esetben – együtt van jelen a pedagógus szakmában. Ezért tanácsos alaposan mérlegelni, hogy a folyamattervezésben mi *írható le*, és mi nem; mi írható elő, mi javasolható s mi nem.

A további fejezetekben kísérletet teszünk a tantárgyi tanulás, továbbá a nem tantárgyi tanulási folyamatok, valamint a tanulásirányítási folyamatok megtervezésével kapcsolatos teendők és problémák transzformációs pedagógiai szempontú áttekintésére. Tesszük ezt azért, hogy igazoljuk, mind a curriculum, mind az ún. extracurriculum témakörébe tartozó tanulási és irányítási témák egységes paradigma szerint interpretálhatók. Feltételezzük, hogy az iskolában egyre több vezető és pedagógus elsősorban tanulásban és tanulásirányításban gondolkodik, s nem kizárólag tantárgyban és tanítási órákban. S reméljük, egyre többen belátják, hogy múzeumban éppúgy lehet tanulni, mint iskolában, vagy egy szakfolyóiratból informálódni ér annyit, mint tankönyvből leckét tanulni. E paradigmaváltás természetesen szükségessé teszi, hogy kinyilvánítsuk főlfogásunkat a tanulásról, tanulásfőlfogásunkról mind a tanulási forrásokra, mind pedig a tanuló egyénben lejátszódó pszichikus és szociális folyamatokra vonatkozóan.

5. Tanulásfőlfogás és tanulási folyamattervezés az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiában

A tanulással kapcsolatos főlfogásunkról eddig már több fejezetben esett szó. A tanulásra vonatkozó főbb téziseinket e helyen a tanulási folyamattervezés szempontjából idézzük fel. Társadalomontológiailag a tanulást a társadalmi lét reprodukcióját lehetővé tevő létkomplexusként értelmeztük, amelynek az a funkciója, hogy segítse a személyeket a társadalmiasodásban, képességeik növekedésében, értékrendszerük módosításában, indítékrendszerük regulálódásában, választott perspektíváiknak a realitásokkal való összemérésében. Más helyen (vö.: 4. fejezet) azt is kinyilvánítottuk, hogy a tanulás tevékenység-lánc, illetőleg állapotváltozások sorozata. A fenti megállapításaink mindegyike nagy fontosságú a tanulási folyamattervezés szempontjából, de át kell még tekintenünk a didaktika és a tanuláspszichológia eredményeit is, hogy saját álláspontunk megítélhető lehessen.

Mélységesen egyetértünk Barkóczi Ilonával és Putnoki Jenővel, akik szellemesen állapították meg *Tanulás és motiváció* című könyvükben: előbb a tanuláselméletet kellene kidolgozni és utána a tanítás elméletét. (Barkóczi I.–Putnoki J., 1980., 347. p.) Napjaink pedagógiai irodalmában ez a fordulat kétségkívül lassan bekövetkezik. A szükséges fordulatot Kiss Árpád 1973-ban megjelent, *A tanulás programozása* című munkája készítette elő a magyar didaktikában. A tanulás kérdését a tanítással azonos rangra emelte, legalábbis a kutatói gondolkodásban. (Kiss Á., 1973., 367 p.) Sajnálatos, hogy a pedagógiai gyakorlat a tanulásproblematika tanítást meghatározó szerepét nem ismeri föl. Hisz a gyereket az iskolában „tanítják”, „osztályozzák”, „megbuktatják”, „átengedik”, anélkül, hogy a gyerekek tanulási folyamatait a pedagógusok alaposan értenék, összefüggéseit elgondolkodnának.

Az 1978-as tanterv fordulatot jelentett, mivel a tanulásra külön is föl hívta a figyelmet. Úttörő jelentőségűnek is mondható, hogy vállalta *a tanulás fogalmának tág értelmezését*. Eszerint „tanulásnak tekintendő az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, a képességek kialakulása, meghatározott viszonyulások, érzelmi és akarati tulajdonságok fejlődése, valamint a magatartás tanulása is. A hátrányos helyzet leküzdését is nagyban segíti a tanulásnak ilyen szélesen értelmezett felfogása.” (Ballér E., 1978., 18–19. p.) Egyetértünk Báthory Zoltán értékelésével, aki azt állítja, „ez a definíció a verbális tanulás (azon belül a képességfejlesztés, a gondolkodásfejlesztés), a mozgástanulás és a szociális tanulás (magatartástanulás) egységét posztulálja. Nem tökéletes és teljes definíció, de igen nagy előrehaladás a korábbi didaktika-elméleti álláspontokhoz képest.” (Báthory Z., 1985., 26. p.) Az imént hivatkozott Ballér-féle tanulásfogalom alkalmas volt arra, hogy a kutatókat ösztönözze: munkáljanak ki egy olyan, a gyakorlatot is orientáló pedagógiai tanuláselméletet, amely választ ad a mindennapos pedagógiai gyakorlatban is nap-nap után felbukkanó problémákra. Ebben a helyzetben jól látja Csoma Gyula, hogy a pedagógiának lenne a feladata integrálni a pszichológiai tanuláselméletek eredményeit, mert azok egyelőre nem, vagy alig tisztázzák egymáshoz való viszonyukat, nem közelednek egymáshoz. Kritikájával teljesen azonosulni tudunk. „A tanuláselméletek egyike sem fogja át a tanulás egészét, csupán kiemeli valamelyik oldalát, és előtérbe állítja valamelyik lehetséges eredményét. Valójában olyan részelméletek állnak a rendelkezésünkre, amelyek az emberi tanulás egy-egy területére érvényesek akkor is, ha netán abszolút érvényre tartanak igényt: s akkor is, ha közülük néhány megkísérel benézni a fekete dobozba, megkísérli keresztültörni a személyiség S-R burkát. A tanítási–tanulási folyamat majdani egybeszervezet, integrált didaktikai modelljében a tanítás–tanulás mikrostrukturái bizonyára elhelyezhetők lesznek. A mozzanatok azonban nemcsak a személyiség S-R burkán jelenhetnek majd meg (bár bizonyosan ott is!), hanem mélyebben is. Nemcsak mereven formalizált, előírt és feszesen kézben tartott mozzanatokból felépülő strukturákat jelentenek majd (bár kétségkívül ilyeneket is!), hanem szabadabb, sőt egészen szabad, kötetlenebb, sőt egészen kötetlen, alig irányított, sőt – uram bocsá! – irányítatlan strukturákat is. Egy ilyen modellbe belefér majd a problémák sztereotipizálása, de talán az ettől mentesülő problémamegoldás is, a cselekvések értelmi interiorizációja és a kommunikációs kódok világa a maga szociális korlátozottságával.” (Csoma Gy., 1985., 131–132. p.) Az előző helyzetelemzés fényében nagy jelentőségű Nagy Sándornak *A tanulás pedagógiai kérdései* című munkája. (Nagy S., 1983., 141 p.) Ebben már a tanulásfogalom komplex megközelítéséről, a tanulásról mint képességfejlesztésről, a proszociális magatartás tanulásáról, a rejtett tanterv kérdéseiről olvashatunk.

Saját álláspontunkat 1982-ben tettük publikussá. Mivel az a képességfejlesztő iskola koncepciójának kidolgozása során sem változott jelentősen, sommás áttekintését e helyen is közreadjuk. (Zsolnai J., 1982., 73–76. p.) A humán tanulás törvényszerűségei aligha írhatók le anélkül, hogy ne lennének tekintettel a tanulás tárgyára, a *mit tanulunk* kérdésére. Ha ezt elfogadjuk, aligha lehet kérdéses, hogy a kutatások jelenlegi szintjén nem képzelhető el olyan átfogó pedagógiai tanuláselmélet, amellyel kimerítő alapossággal egyaránt meg tudnánk magyarázni mondjuk az írásmozgás-tanulás és az irodalomtanulás szabályszerűségeit.

A tanulás, akár iskolai, akár nem-iskolai keretben történik, nem egyéb, mint a *tanuló személyiségében bekövetkező állapotváltozás* (nem tudott ími – tud ími; szorongott – csökkent a szorongása; nem szerette a verseket – megszerette a verseket stb.). A gyerekekben bekövetkező állapotváltozás, azaz a tanulás, függetlenül attól, hogy iskolai vagy nem-iskolai keretek között történik, lehet értékeket elsajátító, s lehet értéket tagadó, azoktól elidegenedő (például évja, nem írkalja össze a gyerek a könyvet, vagy dobálja, verekszik vele). Az ideális iskolai tanulás csak akkor lehet igazán eredményes, ha mind a fejlesztők, mind a pedagógusok felismerik *a gyerek önállóságának szerepét a tanulásban*, ha a pedagógusok az önálló tanulásra képeseket arányosan terhelik, ha tudják, hogy milyen típusú ismeret- vagy tevékenységtanulás esetében kell feltétlenül beavatkozniuk, segíteniük. Mind a pedagógus által segített, mind az önálló, szándékos iskolai tanulás akkor igazán értékörző, ha biztosítja a gyerekeknek a *produktív tanulást*. Vagyis lehetővé teszi a feladat- és problémamegoldásokat, a kreativitást, azaz az eredetiséget, a rugalmasságot, a találékonyságot mozgósító tevékenységeket, de emellett arányosan törekszik a *reproduktív tanulás* biztosítására is, és ezt ugyancsak feladatmegoldáshoz köti. E felismerésre építve arra törekszünk, hogy a gyerekek az elsajátítandó ismereteket, viszonyulásokat is tevékenységgé alakítva, tevékenységbe ágyazva tanulják. Ezek tanulása lehetséges *utánzás* (mintakövetés) és *próbálkozás* alapján is.

A humán (emberi) tanulás közismerten abban különbözik az állati érzékeléses–mozgásos (szenzomotoros) tanulástól, hogy a nyelvsajátítás kezdettől (a beszélni megtanulás szakaszától) a szenzomotoros tanulás kiegészül a verbális tanulóval. Mint az közismert, ez olyan tanulási lehetőség, amely a közvetlen érzékeléstől, észleléstől, illetve a mozgásos és manipulációs élménytől függetlenül is biztosítja a tanulást. Emellett még azt is, hogy a szenzorosan (érzékeléssel, észleléssel) megtanulható tevékenységeket, ismereteket a verbális tanulás, pontosabban a verbális nyelvhasználat (olvasás, írás, beszéd) segítségével felerősítsük, megerősítsük, pontosabbá tegyük. Pedagógiai gyakorlatunkban – tevékenységbe ágyazva – a szenzoros, a szenzomotoros és a verbális tanulás egyforma fontosságú mind az ismeretek, mind a képességek, mind a szociális viszonyulások tanulásában.

Köztudott, hogy nemcsak az ismereteket, a tevékenységeket, viszonyulásokat (attitűdöket) tanuljuk, hanem az ezeket kísérő *érzelmeket* is. Megtanulhatunk egy-egy tevékenység végzése közben örülni, félni, haragudni, kíváncsiskodni stb. Megtanulhatunk nem-örülni, nem-félni, leszokhatunk a kíváncsiságról, de a hirtelen haragról is. Az érzelmelek tanulása mind a közvetlen, mind a közvetett, mind az önálló, mind a pedagógus által segített tanulás közben történhet. az iskolai tanulásnak – mindegy, hogy önállóan vagy a pedagógustól segítettén történik – fontos jellemzője, hogy osztálykeretben, csoportban zajlik. Ebből következik, hogy sikerét a társas kapcsolatok szintje, a versengés, a kommunikációs események névója erősen befolyásolja.

Az imént ismertetett állásfoglalás a tanulás mibenlétét illetően nem fogható föl tanulás definíciónak. Annyi azonban kimondható, hogy az általunk használt tanulásértelmezés nagyon közel áll ahhoz, amit a pszichológia mond a tanulásról. Ez utóbbi szerint „a tanulás nem más, mint olyan teljesítmény-, viselkedés- vagy tudásbeli változás, amely gyakorlás, vagyis a tanulási anyag egyszeri vagy többszöri ismétlése révén jön létre. ... A tanulás olyan teljesítménybeli változásként fogható fel, amelyben a korábbi tevékenységeknek valamilyen tartósabb utóhatása a későbbi tevékenységekben megnyilvánul.” (Barkóczi I.–Putnoki J., 1980., 16–17. p.) Az idézett állásfoglalás konzekvenciáját a pedagógia még nem vonta le kellőképpen. Arról van szó, hogy amennyiben a tanulás tevékenységhez kötött, tudomásul kell vennünk, hogy a tanuló egyénél előálló, regisztrálható teljesítményváltozás egyben olyan, térben és időben lejátszódó folyamat is, amelyben néhány rendszeralkotó tényező karakteresen elkülöníthető. Ezek a következők:

- a) az elsajátítandó *objektíváció* mint külső „valami”;
- b) a *tanuló egyén*;
- c) a tanulás *folyamata*, amelyben megkülönböztethető:
 - ca) a *tanulás előtti szituáció*. Az a helyzet, amikor a tanuló egyén és a tanulásra kiszemelhető objektíváció (tevékenység, szokás vagy kognitív rendszer) függetlenek egymástól, kapcsolatuk indifferens. A következő fázis cb) a *tanulás eleje* (kezdet) elnevezésű szituáció, amikor a tanuló egyén *ismerkedik* a tanulásra kiszemelt objektívációval, *tájékozódik* annak viszonylag homogén világában; cc) a *tanulás közbeni fázis*, lényegileg az ismétlések, gyakorlások, kudarcok, konfliktusok fázisa;
 - c) végül az elsajátítás végét lezáró *teljesítmény*, amelyből megállapíthatóvá válik, hogy a tanuló egyén a tanulási anyagból (objektívációból) mennyit és milyen szinten sajátított el.

E fenomenologikus leírást azzal zárjuk, hogy két különleges problémára irányítjuk a figyelmet. Az egyik a *motiváció* kérdése, a másik a *kommunikációé*. Az első kérdéskör, a motiváció ügye kellőképpen tisztázott, föltárt, (Kozéki B., 1980., 302 p.) az utóbbié, a kommunikációé alig. Abban konszenzus van, hogy a motivációnak, azaz az egyén szükségleteinek, érdeklődésének, beállítódásának stb. a tanulás bármely fázisában perdöntő szerepe van. De az alig felismert, hogy a gyakori tanulási kudarcok hátterében, a tanulás egyes fázisaiban, különösen a *gyakorlások, ismétlések fázisaiban nincs kellőképpen föltárva a kommunikáció meghatározó szerepe*. A tanuló egyén magára marad, nincs arra készítve, hogy az objektíváció elsajátításával, tanulmányozásával kapcsolatos élményeit, kezdeti teljesítményeit a legváltozatosabb feladat- és társas helyzetekben a rendelkezésére álló valamennyi kód igénybevételével közvetíthesse, kifejezhesse. Hogy ez mennyire így van, bárki beláthatja, ha arra gondol, hogy a különböző jelrendszerekben alkotó művészek némelyike mennyire nehezen verbalizálja művészi szándékait, vagy milyen nehézséget jelent némelyik kutatónak egy-egy műalkotás értékelése. Egyszerűen *kódváltási nehézségeik vannak*. Úgy véljük, mindez kiküszöbölhető, ha korai kisiskolás kortól kezdődően a „valaminek” a megtanulását nemcsak a tanuló egyén motiváltságával, a megtanulandó objektíváció felhívó jellegével, a tanulási problémák „unisono” megoldatásával, a magányos bevéséssel, gyakorlással hozzuk kapcsolatba, hanem megszervezzük a tanulás minden fázisában 1. a *kommunikálás lehetőségét*; 2. biztosítjuk ehhez a társakat, a *társak kontrollját*; 3. megköveteljük a *változatos kódhasználatot, kódváltást* egyazon feladatcsoporton belül. Ha ezek bekövetkeznek, nem lesz szükség mesterséges motivációs helyze-

tek s más didaktizált formális elemek (mint például leckefeladás, unalmas házi feladat stb.) kitalálására.

Az iskolában elsajátítható, elsajátítandó egyes objektívációk (mint pl. bábozás, műszaki rajz, verstan, tűzvédelem stb.) tehát olyan külső valamik, amelyeknek a megtanulása nagy különbséget mutat a tanulás lefolyása és kimenete, a tanulás folyamatában jelenlévő szociális mező, a közvetítő jelrendszer és az elsajátításban uralkodó szerepű idegrendszeri struktúra szempontjából. Ezeket figyelembe véve elmondható, hogy a tanulás lefolyása és kimenete szerint *bármely objektíváció* elsajátítása dominánsan 1. *reproduktív*, 2. *generatív* vagy 3. *kreatív* lehet. A tanulás folyamatában jelenlévő „szociális mező”, a közvetítő jelrendszer és a kivitelezésben uralkodó szerepű idegrendszeri struktúra együttes szempontja szerint az egyes objektívációk elsajátítása dominánsan 1. a *motoros*; 2. a *szenzoros*; 3. a *szenzomotoros*; 4. a *kognitív* (verbális); 5. a *szociális tanulásra* jellemző szabályosságok és anomáliák jegyében történhet.

A fentiekben ismertetett tanulásfölfogásunk természetesen nemcsak a tantárgyi tanulásra érvényes, hanem a fizikai és szellemi munka, a játék és szórakozás, a magatartás és a viselkedés, a rekreáció, sőt még az én-folyamatok tanulására is. Ezt próbáljuk igazolni a továbbiakban.

5.1. A tantárgyi tanulás tervezése

A tantárgyi tanulás tervezésének nagy irodalma van. A didaktika tantervelmélet címen tekintí át az erre vonatkozó tudnivalókat. A tantárgypedagógiák a „Mit tanítunk? Hogyan tanítsunk?” kérdésekre válaszolva foglalkoznak e témakörrel. Mindezekon túl az oktatástechnológia és újabban a tudástechnológia is segíti a tantárgyi tanulást tervezők munkáját. Ezeket a tényeket méltányolandó ebben a fejezetben nem ismételjük meg a tantárgyi tanulás tervezésére vonatkozó közismert tudnivalókat, kizárólag arra szorítkozunk, hogy azt a fölfogásmódot és gyakorlatot ismertessük, amelyet az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia rendszerének kimunkálása során alakítottunk ki. Áttekintjük tehát a tananyagkiválasztás és a tananyagelrendezés megoldott és megoldásra váró kérdéseit. Ismertetjük az érték közvetítő és képességfejlesztő iskola tantárgyi rendszerét. Szólunk a taneszközrendszer-tervezésről, végül a tanulási követelmények egyfajta standardizálásának lehetséges módjáról.

5.1.1. A tananyagkiválasztás és -elrendezés kérdései

A tananyagkiválasztás hazai praxisában két irányzat létezett. Az egyiket műveltségcentrikusnak, a másikat világgépcentrikusnak nevezhetjük. Az elsőt az akadémiai műveltségkonceptió reprezentálta, a másikat a szentlőrinci iskolamodell-kísérlet. Az előző tradicionálisabbnak tűnik, s azt a látszatot keltheti, hogy benne napjaink tudományos-filozófiai világgépe nem meghatározó. Valójában nem erről van szó, hanem arról, hogy a Gáspár László által kidolgozott egységes világgép-konceptió – mint tananyagkiválasztó elv – egy következetesebb álláspont volt a marxista tudományos világgép érvényesülése szempontjából. (Gáspár L., 1978., 24–87. p.) Bárhogy nézzük is, mindkét fölfogás, mindkét teljesítmény egy-egy műveltség-, egy-egy világgép-konceptiót takar, másra helyezve a hangsúlyt. De mindkét törekvés, illetve teljesítmény arra figyelmezteti a pedagógia kutatóit, a tantervkészítőket, hogy a tananyagkiválasztás kérdésében a tudományfejlődést, a

tudományok érdekeit kizárólagossá tenni nem célszerű, s a tananyagkiválasztás lehetőségeit és metodikáját – mind teoretikusan, mind a pedagógiai kísérletező praxis (az akció kutatások) szempontjából – újra kell gondolni. Az eddigi, elsődlegesen egyetlen szempontra (pl. a tudományfejlődésre, a világképre, a műveltségképre) koncentráló *tananyagkiválasztó praxist új, több szempontból releváns elgondolásokkal kell bővíteni és árnyaltabbá, gazdagabbá tenni*. Erre tettünk kísérletet eddigi kutatásainkban. Ezek ismeretetését megelőzően lássunk egy előremutató, úgynevezett többszempontú tananyagkiválasztási elgondolást. Báthory Zoltán koncepciójáról lesz szó. Ő három tényezőcsoportra hívja föl a tananyagkiválasztók figyelmét. Az első tényezőcsoportba a nevelési célok tartoznak, a második tényezőcsoportot a kultúra fogalmában foglalja össze, a harmadikat a tanítás és tanulás fölfogásmódja jelenti. A nevelési cél elsődlegességének a szerepét Faludi Szilárd nyomán preferálja. Idézi is Faludit, aki azt vallja: „nem azt kérdeztük, hogy mit kell tanítani a tudományok, illetve a társadalom magábanvevő követelményei felől elindulva, hanem azt, hogy mit kell tanítani a gyermek tudományos világnézetre nevelése és a társadalmi gyakorlatra való hatékony előkészítése szempontjából”. (Idézi: Faludi Sz., 1983., 117 p.) Idézi Pataki Ferenc álláspontját is a nevelés céljával kapcsolatosan: „A nevelési célnak csak úgy s csak akkor van értelme és funkciója, ha kapcsolatba hozzuk az egyénnel, ha a nevelés céljára úgy tekintünk, mint amely összekapcsolja és együvé realizálja a társadalom és az egyén fejlődési szükségleteit.” (Pataki F., 1966., 249. p.) (A mi kiemelésünk. Zs. J.) A magunk részéről a Pataki-féle álláspontot azért idéztük, s azért tartjuk rendkívül fontosnak, mert arra figyelmeztet, hogy amikor célokat tűzünk ki, a társadalmi fejlődés szükségletei mellett *az egyén fejlődési szükségleteit is mérlegelnünk kell*.

Báthorynak azt a törekvését, amely a tananyagkiválasztásban a kultúra meghatározó szerepét hangsúlyozza, Vitányi Iván kutatási eredményeire építve messzemenően pártfogolni lehet, hisz ezzel a tananyagkiválasztás praxisában egy olyan új elem – egyben olyan új lehetőség – bukkan föl, amely túlmutat az egyes tudományágak, illetve művészeti ágak parciális szempontjain. Egy „totalitás-érvényű” tananyagkiválasztó elvet preferál, amely elv legalább olyan horderejű, mint a világkép szempontja. Ugyanakkor mégsem azonos a világképpel, mert a világkép – mint már idéztük – „az ember mindenkori lényegének, szűkebb vagy tágabb környezetének fölépítését és szerkezetét tükrözi, tudatosan vagy tudattalanul olyan kérdésekre adva választ, hogy a világot, amelyben élünk, teremtették-e vagy sem, véges vagy végtelen stb.” (Kelemen J.–Lendvai L. F., 1982., 9. p.) Ezzel szemben a kultúra a társadalom egy aspektusa, de nem egyenlő a társadalommal. „A társadalom az ember és ember viszonya, melyet az objektiváció közvetít, a kultúra viszont az ember és az objektiváció viszonya, mely az ember és ember viszonyát közvetíti.” (Vitányi I., 1981., 246–247. p.) A kultúra szempontjának tananyagkiválasztó elvvé minősítése nem előzmény nélküli a hazai szakmai gyakorlatban. Az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága is ebben az irányban kereste a megoldást. Nagy Sándor *Az oktatáselmélet alapkérdései* című, 1981-ben megjelent munkájában ugyancsak tananyagkiválasztó tényezőként említi, de leszűkítve ezt az iskolában tanítható általános műveltségre, az úgynevezett iskolai tudásra. (Nagy S., 1981., 114–122. p.) Itt azonban vigyáznunk kell, mert a kultúra fogalmából, illetve a kulturológiai kutatások eredményeinek tudomásulvételéből való kiindulás nem azonos. Ez épp az akadémiai műveltségkonceptiót ért bírálat során derült ki (Bujdosó D., 1981., 31–34. p.), illetve akkor, amikor az akadémiai műveltségkonceptió újraértékelésére került sor, amikor maga Szabolcsi Miklós – mint azt már idéztük – nyilatkozta: „A műveltségképet az általános kultúraelmélet egy részének kell tekintenünk, ott is kell tárgyal-

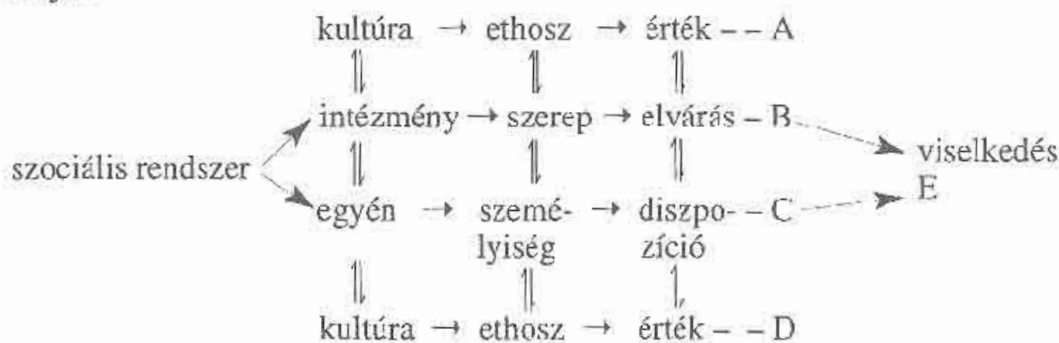
nunk, de nem elhanyagolva természetesen az oktatáshoz fűződő különleges, kitüntetett kapcsolatait.” (Szabolcsi M., 1985., 6–7. p.) Mindezt a különbséget azért hangsúlyozzuk, mert a hagyományos (ismereteket felidézni tudó) *műveltségeszmenyből való kiindulás nem azonos a kulturológiai kiindulással*. Nemcsak arról van szó, hogy az előbbi szűkebb, az utóbbi tágabb. Nemcsak arról, hogy az előző része az utóbbinak, hanem arról, amit a kultúraelmélet leszögez: a kultúra mindig „dolgok (objektívációk, értékek) és dolgokkal való tevékenységek együttese”. Ez a szemlélet szükségképpen egy aktív iskola, tanulásra, önművelésre beállított iskola képzetét föltételezi.

A Báthory Zoltán által harmadikként említett tananyagkiválasztási szempont, a tanítás–tanulás fölfogás módja nagy fontosságú. Ugyanis „a tananyagnak tanulásban való kifejezése bizonyára hozzájárul ahhoz, hogy az egymástól igen különböző képességű, motivációjú, érdeklődésű tanulók a társadalmi célokra megfelelő és saját érdekeiket kielégítő módon tanulhassanak a társadalmi iskolájában.” (Báthory Z., 1985., 100. p.) Báthory – nagyon helyesen – a tanítás–tanulás szempontját a tananyagkiválasztás összefüggésében *regulatív* tényezőnek tekinti. A magunk részéről ezzel maximálisan egyetértünk, mert ez a szempont egyértelművé teszi a „mit lehet, mit nem lehet tanítani?” kérdését. Ugyanakkor a tananyagkiválasztásban a tanítás–tanulás regulatív szempontja nem jelentheti annak a dogmának a térhódítását, hogy a gyermek életkori sajátosságai ennek vagy annak a tanítását nem teszik lehetővé. Viszont ez a szempont jó arra, hogy a gyermek szükségleteire, érdeklődésére, tanulási kedvére is rákérdezzünk. Így, ha a tananyagrendszerbe emeljük a virágköltészetet vagy a sakkozást, a videót vagy a rejtvényt, akkor nem az lehet a kérdés, hogy mi szükség van ezekre, hanem az, hogy *kinek van erre szüksége és mikor*. S ez utóbbira könnyű a válasz: a tanuló gyerekeknek van rá szüksége, akit törvény kényszerít be az iskolába. Annak, akinek az iskola adott esetben teher, mert a szükségletei egészen mások lennének. Ezen segítő fontosságú olyan kulturális objektívációk „tananyagosítása”, mint például a bábozás, amely ugyan nem tartozik bele a műveltségeszmenybe (a szellemi–művészeti kultúrába annál inkább!), de a gyerekek igen-igen kedvelik, s mert megkönnyíti az iskolai életüket, helye van a tananyagban. Ha pusztán a világképet tekintenénk tananyagkiválasztó szempontnak, nem kerülhetne tananyagba, legföljebb napközis tevékenységként tűrnék meg az iskolában.

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia tananyagkiválasztási koncepciója a Báthory-féle elgondoláshoz közel áll, de több ponton túl is lép azon. Lényegileg a következő tényezőkkel számol: 1. a világtendenciákkal, valamint a hazai társadalmi és állami érdekekkel, kihívásokkal és tradíciókkal; 2. a fejlődésben lévő egyén aktuális és távlati szükségleteivel, érdeklődésével; 3. az intézményként, szervezetként létező iskola vállalt szerepével, lehetőségeivel és korlátaival. A világtendenciák, a hazai társadalmi és állami érdekek, kihívások, illetve tradíciók problémakörébe szükségképpen tartozik mindaz, amit a különféle ágazati politikák (tudománypolitika, közművelődéspolitikai politika, gazdaságpolitika, szociálpolitika, népesedéspolitikai stb.) megfogalmaznak – ha megfogalmaznak – az oktatáspolitikai számára. Benne foglaltatik természetesen a kultúra teljességét figyelembe vevő *műveltségkonceptió*, az állam érdekeit reprezentáló *politika-kultúra-konceptió*, esetleg a pártok által képviselt *világkép-konceptió*, a szülők aktuális és távlati érdekeit kifejező *család- és szülőpolitikai konceptió*, a *helyi társadalom érdekeit*, továbbá azok az oktatási rendszerben meghonosodott *tradíciók*, amelyeket nem lehet zárójelbe tenni. (Egyetlen példa ez utóbbira: nem tanácsos helyesírást vagy fejszámolást nem tanítani.)

A fejlődésben lévő egyén aktuális és távlati szükségleteivel a tananyag kiválasztásban érdekelték meglehetősen mostohán bántak és bánnak, mégpedig azért, mert kitüntetetten az állami, társadalmi érdekekre, szükségletekre, kihívásokra koncentrálnak. Saját pedagógiai rendszerünkben a tananyag kiválasztó munkánk során az egyén szükségleteit a következő személyiségtényezők mentén vesszük figyelembe. Életkorokra és iskolafokozatokra (tagozatokra) tekintettel mérlegeljük, hogy a kultúra mely objektívációi szükségesek 1. a szükségletek fejlesztéséhez; 2. az érzelmi élet befolyásolásához; 3. az érdeklődés felkeltéséhez; 4. a képességek fejlesztéséhez; 5. a magatartás befolyásolásához; 6. az akarat neveléséhez; 7. a jellemformáláshoz; 8. az attitűdbefolyásoláshoz; 9. a kreatív társadalmi létre neveléshez; 10. a tudatosság fejlesztéséhez; 11. az énkép alakításához. A fenti két tényezőcsoport (világtendenciák, társadalom–állam érdeke és az egyén szükségletei) mellett nélkülözhetetlen figyelembe venni a „társadalom iskolájának” a lehetséges teljesítőképességét, érdekeit és korlátait. A „társadalom iskolája” terminus nem az egyes, az adott helyen, adott feltételek mellett működő iskolát jelenti, hanem az iskolai kultúra adott szintjét, amit egy történelmi periódusban az iskolák tömegesen elérhetnek. Ehhez viszonyítva külön kezelhetők az egyes iskolák, amelyek napjainkban maguk is beleszólhatnak abba, hogy milyen tananyagot kívánnak előnyben részesíteni – készíteni vagy adaptálni – annak érdekében, hogy a társadalmi kihívásoknak, tradícióknak, illetve a fejlődésben lévő gyerekek szükségleteinek megfeleljenek.

Az érték közvetítő és képességfejlesztő iskola – mint a társadalom lehetséges iskolája – hatékonyságra, eredményességre és sikerességre törekszik. Ezt Getzels modelljével ilusztráljuk.



10. ábra

J. W. Getzels modellje a hatékonyság, eredményesség, sikeresség összefüggésének értelmezéséhez (Forrás: Pataki F., 1976., 20–22. p.)

A modell értelmezéséhez néhány megjegyzést fűzünk. A *szociális rendszer* az iskolát, és iskolai osztályt jelenti. A *viselkedés* pedig mindazon teljesítmények, magatartások összességét, amelyeket az adott növendék (növendékek) az iskolai tanulás egy meghatározott szakaszának a végén produkál(nak) (vagy nem). A modellben szereplő terminusokat nagyjából abban a jelentésben használjuk, ahogy fejtegetéseinkben szerepeltek. A *diszpozíció* terminus használata az idézett modellben „a személyiség sajátos és teljességgel egyéni jellemzőivel” azonos. A modellben az *A* betűvel jelzett sor az iskola által támasztott célokat, normatív követelményeket jelenti. A *D*-vel jelzett tényezősor az iskolában mint intézményben („szociális rendszerben”) tevékenykedő tanulók (és pedagógusok) előzetes szocializációjuk eredményeként kialakult szubkultúráját, „egyedi ethoszáit” és ér-

tékvilágát jelöli. Ezek előrebocsátása után értelmezhető e modell révén a *hatékonyság*, az *eredményesség*, valamint a *sikeresség*. „A hatékonyság (effectiveness) az értékek (A), az elvárások (B), valamint a viselkedés (E) kölcsönviszonyát fejezi ki. Ha e tényezők között erős összefüggés van, vagyis ha a növendékek a nevelőintézmény által képviselt értékeket tükröző elvárások szellemében viselkednek, s így hozzájárulnak céljai megvalósításához, a szociális rendszer (iskola, osztály) nagy hatékonysággal működik és viszont.

Az eredményesség (efficiency) a szubkulturális értékek (D) és a személyes diszpozíciók (C), valamint a viselkedés (E) viszonyát fogalmazza meg. A viselkedés akkor eredményes, ha a növendék személyes értékei és diszpozíciói az iskola viszonyai között is összhangban vannak kognitív és érzelmi szükségleteivel, vagyis ha a pedagógiai tevékenység a növendékek értékvezérelte személyes szükségleteit is harmonikusan kifejleszti.

A magyarul szinte visszaadhatatlan effektancia (sikeresség=effectance) a hatékonyság és az eredményesség általános viszonyát fejezi ki. *A viselkedés akkor sikeres, ha egyidejűleg hatékony és eredményes, vagyis ha egyszerre és egyidejűleg szolgálja az intézményes nevelés céljait és a nevelkedő személyiség egyéni szükségleteinek, diszpozícióinak kifejlesztését.*” (Pataki F., 1976., 20–22. p.)

Ahhoz, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia a *sikeresség* kritériumának is megfeleljen, föltétlenül a pedagógiai realizmus talaján kell állnia, azaz folyamatosan felül kell bírálnia lehetőségeit (a pedagógusok kompetenciáját, az iskola fölszereltségét stb.), az iskolában dolgozó vezetők és pedagógusok érdekeit. Föltűnhet, hogy a tananyagkiválasztáskor figyelembe veendő mindhárom tényezőcsoportnál tudatosan szerepeltettük az *érdek* kategóriát. Ezt nem divatból tettük, hanem abból a fölismerésből fakadóan, hogy érdekegyeztetés nélkül korrekt és hatékony tananyagkiválasztást elvégezni nem lehet. Az *érdekegyeztetés* a mindenkori szempontok, nézőpontok és az ezekből fakadó értékelések, elgondolások, prioritások egybevetését, súlyozását és súlypontozását jelenti. Ez természetesen nem jelenthet végletes alkudozást, nem jelenti, *nem jelentheti az értékek zárójelbe tételét*, de igenis jelenthet preferenciákat, kiemeléseket, rugalmasságot. Ha pedig ez így van, a pedagógusoknak szükségképpen meg kell tanulniuk mindazt, ami eddig a tantervkészítők, a didaktikusok belügye volt. Elismerve a helyi pedagógiai érdekegyeztetés szükségességét – az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia – a teljes és parttalan pluralizmust a tananyagkiválasztás kérdésében nem vallja. Ragaszkodik ahhoz a kultúra- és szerepelméletileg megalapozott műveltségkoncepcióhoz, amely a műveltséget leginkább teljesítményként, képességként értelmezi. Egy adott helyen létező iskola, mely a képességfejlesztő paradigma szerint kíván működni, saját tananyag-konceptióját erre hagyatkozva készítheti el, éllhet az átcsoportosítás, a tömbösítés, a súlyozás, az időbeni elcsúsztatás lehetőségével.

A tananyagkiválasztásnak eddig azon tényezőit tekintettük át, amelyek elsősorban oktatáspolitikai ihletettséggűek, elvi jellegűek. A tananyagkiválasztás tényleges praxisához ezek nem elégségesek, ezért indokolt olyan eljárásokat, megfontolásokat keresni, amelyek a tananyagkiválasztó munkát nemcsak „elvi sfkon”, hanem a mindennapos gyakorlatban mintegy procedurális szinten is hitelesítik és biztonságosabbá teszik. Ehhez a munkához adhat jelentős segítséget az axiológia és a kulturológia néhány eredményének adaptálása. A továbbiakban azt mutatjuk be, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia tananyagkiválasztásában a fenti szempontok hogyan érvényesültek.

Amennyiben a tananyagkiválasztás során preferált céltételezéseinket szembesítjük a létező érték- és kultúrarendszerekkel mint objektivációs rendszerekkel, eldönthetjük, hogy

mely értékdimenzió-csoportok szorultak perifériára, a kultúra mely területei vannak „alul-reprezentálva” az érvényben lévő pedagógiai rendszerekben. A tantárgyi tervezőpraxis számára ugyanis az a legalapvetőbb probléma, hogy – a pedagógiai tradíciók miatt – vannak kitüntetett szerepű, pedagógiailag nagy értékűnek elismert objektívációk, mint például az irodalom, a matematika, s vannak teljesen háttérbe szorított, és a mai magyar iskolából mintegy kitiltott tevékenységek, mint például a tánc, a virágrendezés, a repülőmodellezés. Úgy is mondhatnánk: történelmileg meghatározott az, hogy egy-egy objektíváció mikor emelkedik pedagógiai rangra, mikor kap pedagógiai értéket is. A tantárgytörténeti elemzések szépen kimutatják, hogy a kultúra különböző objektívációi miként váltak „tantárggyá”.

Amennyiben egy pedagógia a kultúra és az értékvilág bemutatásának teljességét vállalja, az alábbi gyakorlati kérdésekkel kell szembenéznie.

1. Az érvényes (hivatalos) oktatáspolitikai hogyan viszonyul az adott objektívációhoz? Elismeri-e értékességét, értékközvetítő szerepét? Magyarán: például szerepel-e a NAT-ban?
2. Az adott objektíváció milyen tényleges értékekkel rendelkezik a személyiségfejlesztés szempontjából?
3. Az adott objektíváció mely életkortól kezdődően kaphat szerepet a fejlesztésben? A szenzitivitás szempontjából melyik a legoptimálisabb életkor az elsajátítására?

Ha mindezeket a kérdéseket végiggondoltuk, sor kerülhet annak eldöntésére, hogy helyet kaphat-e a kérdéses objektíváció egy adott életkorra kidolgozott pedagógia célrendszerében s annak mely értékdimenziója kitüntetett szerepű. Szeretnénk azonban leszögezni: amikor a fenti elemzéseket szorgalmazzuk, nem kizárólag az adott objektívációk tantárggyá szervezésének „ideája” lebeg a szemünk előtt. Valljuk, hogy nem kell minden objektívációt, amelynek fejlesztő értéke van, tantárggyá szervezni.

A fentebb bemutatott három elemzési szempont közül az alábbiakban a másodikként említett, az *egyes objektívációk személyiségfejlesztő értékére* irányítjuk a figyelmet. A pedagógiai tervezőpraxis számára gond az egyes objektívációk elkülönítése. Pedagógiai rendszerünkben önálló objektívációs egységnek, tehát pedagógiai elemzésre alkalmasnak tekintjük a kultúra minden olyan, önálló léttel bíró elemét, amelyet egy lexikalizálódott nyelvi jel (terminus) mindenki számára egyértelműen jelöl. Ilyenek például: kézírás, illem, modellezés, kémia, verstan. A felsorolásból látható, hogy *különböző létmódú* objektívációkról van szó. Vannak, amelyek elsősorban *tevékenységként* élnek (kézírás, modellezés), mások pedig *kognitív rendszerként* (verstan, kémia). Léteznek olyanok is, amelyek *szokásrendszerként, normarendszerként* funkcionálnak, mint például az illem. Bárhogy is létezzenek elsődlegesen, mondjuk így: éppíglétükben, objektívációlétükben, mégis mindegyiknek elkülöníthető: a) a *kognitív* oldala (magyarul: ismeretrendszerként is létezik); b) a *cselekvési* oldala (tehát a céltételezés, a motiváció, a végrehajtásban pedig a motorikum); c) a *szociális* (a társas, együttes) oldala, amelyben a kooperáció és a kommunikáció a domináns tényező. Világítsuk meg ezt egyetlen példán, mondjuk a kézírás példáján! A kézírás a társadalom gyakorlatában olyan *grafomotoros cselekvésként* él, amelynek révén az írásos kommunikációt biztosítjuk. Természetesen ennek a tevékenységnek is létezik *kognitív* (ismeret-) oldala: a kézírásstan, a kézírásvizsgálat, amely elkülönült grafológiára, kézírástörténetre és kriminalisztikai írásvizsgálatra. Ugyancsak létezik a kézírásnak *szociális* oldala. Ez a verbális kommunikáció rögzítésében, a személyközi kommunikáció

reprodukálhatóságában, a távolság kiiktatásában, a távolság ellenére is létrehozható kapcsolatteremtésben, kapcsolatfelvételekben (vö.: levelezés, levélváltás) „fogható meg”. A kézírás tanítása mint *cselekvéstanítás* – imént ismertetett kommunikatív értékei miatt mindig kitüntetett szerepű volt a különböző pedagógiai rendszerekben.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát kimunkáló akciókutatás során 80 objektívációt vettünk szemügyre, s elemeztünk érték- és kultúratani szempontból. Az elemzéshez a következő szempontsort alkalmaztuk. (Az 5–12. osztályokban szereplő objektívációk – mint tantárgyi alkotó elemek – számbavétele folyamatban van. Elkészült után publikáljuk.)

1. *Mi az adott objektíváció tipikus realizálódási módja? (Eszerint egy-egy objektíváció vagy kognitív rendszer, vagy tevékenység, vagy szokásrendszer elsődlegesen.)*
2. *Milyen az adott objektívációk reprodukciójának intézményesültsége?*
3. *Az adott objektívációknak mi a szerepe a mindennapi életben?*
4. *Mi az adott objektíváció teleologikus értéke a társadalmi (állami, politikai) érdekek realizálásában?*
5. *Az adott objektíváció elsajátítására a nevelés- és művelődéstörténeti folyamatokban milyen jellegzetes tanulási szervezetek, munkaformák, eljárások és eszközök honosodtak meg?*
6. *Az adott objektíváció a személyiség szerkezetének mely elemét mozgósíthatja elsődlegesen az elsajátítási folyamatban?*
7. *Az adott objektíváció elsajátításában mi a szerepe a spontán szocializációnak, kitüntetetten a családi szocializációnak és a kortárs csoportnak?*
8. *Milyen az egyes objektívációk képesség-potenciálja?*
9. *Milyen az adott objektíváció világlépet, világnézetet befolyásoló szerepe?*
10. *Az adott objektíváció milyen életkor-specifikus lehetőségeket és értékeket hordoz, különös tekintettel az egyéni szükségletkielégítésre, a szenzitivitás szempontjaira.*

Nincs lehetőségünk és terünk, hogy a már elemzett objektívációk sorát bemutassuk, ezért illusztrálásképpen mindössze négy objektíváció érték- és kultúratani elemzését tesszük közzé: a bábozásét, a verstanét, a rajzolásét és a művészet-történetét.

BÁBOZÁS

A bábozásnak (a bábjátéknak) mint színházművészeti ágának esztétikai jellemzői: a közvettség, a gesztikus kifejezés, az antinaturalizmus, a bájos groteszkség. A bábozás a szemiotikai rendszerek sokaságának mozgásba hozatalával fejt ki hatását. Intézményesült művészeti ág. A gyermek mindennapi életében jelentős szerepet tölt be.

Képességfejlesztő potenciálja nagy. Hozzájárulhat:

- a groteszk, az antinaturalista világlátás,
- a generatív-kreatív szövegalkotás,
- a beszédtechnika,
- a mozgáskoordináció (test- és kézmozgás),
- a bábmozgatással való térérzékeltetés,
- a bábbal történő karakterábrázolás,
- a diszlettervezés és -készítés,
- valamint a bábkészítés képességének fejlesztéséhez.

A bábozás elsajátításához társadalmi érdekek is fűződnek. Nagyban segíti a személyiség játékszükségletének kielégítését. A gyermek önkifejező képességének, reális énképének, önértéktudatának kialakítását támogatja.

A bábozás elterjedését előítéletek (hogy tudniillik gyerekes, kicsiknek való) korlátozzák. Az egyes egyénnél fellépő szélsőséges szorongás akadályozója lehet annak, hogy a báb a maga hatásrendszerét kifejtsse. Elterjedésében nagy szerepe van a családi szocializációnak, a kortárs csoportnak és a televíziónak. A kisiskolás korban még mindig a bábozás kora, bár későbbi életkorban is kedvelt. Szerepe lehet a munkamegosztásra való felkészülésben is (az ÉKP gyakorlatában vált a bábművészet választható érettségi tárggyá.) Nem becsülhető le világképet befolyásoló szerepe. A bábművészet és az óvodai bábozás tapasztalati anyaga elégséges lehet egy iskolai bábpedagógia szisztematikus kifejtéséhez. A bábozás elsajátítása kreatív folyamat, benne jól elkülöníthető repetitív elemek vannak. Szükségleti és élményháttérrel mozgósító szerepe nagy. Segíti az egyén értékelő rendszerének finomodását. Szinte valamennyi kommunikációs kód tökéletesedéséhez hozzájárulhat.

VERSTAN

A verstan mint az irodalomtudomány egyik régtől művelt, a versformák ritmikai sajátosságait rögzítő és rendszerező területe az egyén képességfejlesztésében a következő területeken lehet meghatározó szerepű:

- versírás,
- versmondás,
- verselemzés – kritika,
- műfordítás.

Sem az oktatáspolitikának, sem a társadalomnak nem fűződik tanításához deklarált érdeke. Tekintve, hogy a verstani ismeretek aktualizálása magas szintű absztrakciót követel, a személyiség intellektuális lehetőségeit – kognitív és kreatív képességein át – nagy mértékben segítheti. Ugyanebben, valamint a társadalom közönyében rejlik tanításának egyik akadálya. Tanulása gyakran vezethet kudarchoz. Korai életkorban (6–7 éves korban) tanítása kevés sikert hoz.

A verstan tanítása terén föltehetően a régi klasszikus humán jellegű gimnáziumokban gyűlt össze figyelemre méltó tapasztalat.

A verstan tanulása repetitív jellegű. Ha a körébe tartozó ismeretek aktualizálása versírással egybeköthető, a verstan tanulása kreatív színezetű lehet. A verstantanulás motivációs és élményháttere nem nagy. Elsajátítása az egyén értékelő–korrigáló kompetenciáját növelheti.

RAJZOLÁS

A képzőművészet egyik alágának, a *grafikának* a legjellegzetesebb tevékenysége a rajzolás. A rajzolás olyan vizuális kifejező tevékenység, amely során különféle vonalminőségeket és vonalrelációkat, ritkábban pontokat és foltokat állítunk elő elsősorban grafikai eszközökkel. A rajzolás fő kifejezőeszköze természetesen a *vonal*. A rajzolás eredménye önállóan funkcionálhat (például egy grafika esetében), és lehet mellérendelt szerepű (például egy festmény vagy egy plasztika vázlatrajza esetében). A rajzoláshoz különféle anyago-

kat és eszközöket használunk. A használt anyagok vagy az eszközök alapján nevezzük meg a rajzolás eredményeit (ceruzarajz, szénrajz, krétarajz, tollrajz, ecsetrajz, tusrajz stb.).

A rajzolás, illetve a rajz (grafika) *intézményesült* képzőművészeti alág.

A mindennapi életben nagy hasznát vesszük a rajzolásnak. *Közlő funkcióját* minden olyan helyzetben felhasználjuk, amikor a verbális közlésre nincs lehetőségünk, vagy vizuálisan is meg akarjuk erősíteni az információt (piktogramokon, közlekedési és egyéb tájékoztató táblákon, idegen nyelvűek tájékoztatása során stb.).

A rajzolás professzionális elsajátítása révén olyan *vizuális közlőnyelv* birtokába jutunk, amely segít kifejezni bennünket mind a mindennapi életben, mind pedig szubjektív (esetleg originális) alkotások létrehozása során. Mindemellett segítségünkre van a vizuális információözon szelektálásában, a vizuális információk dekódolásában és a vizuális művészeti alkotások megértésében.

A rajzolás tanítása a kezdetektől része volt az iskolai oktatásnak. A rajzolás tanítás elemeit, a valami lerajzolásának (másolásának) begyakoroltatásától a különféle rajzelési technikák és műveletek megtanításáig, megtalálhatjuk a hazai és a külföldi tantervekben, vezérkönyvekben, pedagógiai útmutatókban. Sőt, már az óvodában is a rajzolás–rajzoltatás jelenti (jelentette) az egyik domináns tevékenységet. A rajzolás tényleges megtanítására azonban – a szakirányú iskolákat és az ilyen jellegű önképző köröket, szakköröket leszámítva – kevés gondot fordítanak (fordítottak) a pedagógusok, feltehetően azért, mert a rajzolási képesség meglétét minden gyermek esetében mint vele született adottságot tekintik (tekintetűk).

A rajzolás tevékenysége a személyiség szinte minden elemét mozgósíthatja. Az önkifejezési szükséglettől a látható világ megismerésének és kifejezésének minél sokrétűbb és elmélyültebb igényén át a látható világhoz való viszonyulásig, a vizuális képességek finomodásától az énkép és a világkép formálásáig mindenre hatással lehet.

A rajzolás elsajátításában nagy szerepe van a *spontán szocializációnak*, kiemelten a családi szocializációnak. A kisgyermek ugyanis másfél–kétéves korától funkcionális örömmel tel a rajzolásban (firkálásban). Szinte a beszéd tanulásával egyidőben tanulja meg „rajzolja kifejezni” a körülötte lévő világot. Amennyiben a családtagok – kiemelten a kisgyermeket gondozó édesanya – e tényre nincsenek tekintettel, azaz nem teszik lehetővé, hogy bármikor rajzolóeszköz és rajzolásra alkalmas felület álljon a gyermek rendelkezésére, illetve ha a kisgyermek ilyen jellegű tevékenysége nem kap általuk pozitív megerősítést (sőt elutasításban részesül), az beláthatatlan kárt okozhat a gyermek fejlődésében. Napjainkban a kortárs csoport is többféle befolyással bírhat a rajzolás tevékenységének alakításában. Gondoljunk itt az iskolai pad- és falfirkákra, a tanóra alatti egymásnak üzenő „illusztrált cédulákra” vagy a falfirkák urbanizált változatára, a néha művészi–műves graffitikre.

A rajzolás *képességfejlesztő potenciálja* igen jelentős. Hozzájárulhat:

- a grafomotorikus képességek,
- a különféle anyagokkal és eszközökkel való nyomhagyás képességeinek,
- a világlátás és -értelmezés képességeinek,
- a vizuális (ön)kifejezés és üzenetközvetítés képességeinek,
- a vizuális alkotás képességeinek kialakításához és fejlesztéséhez.

A rajzolás világgéppel, világnézettel összefüggő szerepét is érdemes megemlítenünk. Mindkettő – természetesen – nem magában a tevékenységben, hanem a tevékenység eredményében, a rajzban (grafikában) érhető tetten.

A rajzolás szükségletkielégítő, szenzitivitást fejlesztő, kreativitás fejlesztésére módot adó tevékenység. Ezért mind kisiskolások, mind pedig serdülők körében igen értékes eszköze lehet a gyermek (ifjú) *valamennyi személyiségdimenzióját* mozgósító fejlesztésnek. Általa a gyermek (az ifjú) egy olyan *jelrendszer* birtokába juthat, amellyel – a beszélt, írott nyelvhez hasonlóan – kifejezheti magát, a világot, a világhoz való viszonyát.

MŰVÉSZETTÖRTÉNET

A művészettörténet az építészet, a képző- és iparművészet történetét, a művészeti irányok és stílusok történetét, alkotók munkásságát kutatja. A művészettörténet mint objektívációs rendszer elsődlegesen *kognitív rendszer*.

A művészettörténet *intézményesült* tudományág.

A gyermekek és ifjak mindennapi életére közvetett hatása lehet a művészettörténetnek. Elsősorban a *tömegkommunikáció* révén fejthet ki érdeklődéssé, művelődési igényévé fejlődő hatást (például az egyes korok és kultúrák művészeti örökségét, régészeti feltárásokat bemutató televíziós műsorok révén).

A művészettörténet tanulása által a gyermekek és ifjak megismerkedhetnek az egyes korok és kultúrák történelmi időben és térben kialakult képzőművészetével, iparművészetével és építészetével. Tájékozottságot szerezhetnek az egyes művészeti ágak korszakokénti funkciójáról, lényeges jellemzőiről, kiemelkedő alkotóiról és alkotásairól. A művészettörténet tanulása azt is lehetővé teszi, hogy a tanulók *szembesüljenek* némely korszak jellemző befogadói magatartásával, az adott korszakban és kultúrában élő emberek művészetekhez való viszonyulásával.

A művészettörténet közvetítése elsősorban a középiskolai és a humán szakos felsőfokú képzésben érhető tetten. Az általános iskola a rajz és a történelem tantárgy keretei között adott helyet a művészettörténeti ismeretek töredékeinek. Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiánkban az ötödik (esetleg a negyedik) évfolyamtól kezdve választhatják a gyerekek a művészettörténet tanulását.

A művészettörténet tanulása a személyiség szerkezetének minden elemét mozgósíthatja. Általa a gyermek és az ifjú olyan *magasabb rendű szükségletei* is kifejlődhetnek, amelyek a művészetek iránti érdeklődésben, nyitottságban, rendszeres múzeum-, kiállítás-, képtár- és tárlatlátogatásban, művészettörténeti szempontból jelentős emlékhelyek felkeresésében, művészettörténeti tárgyú könyvek, albumok, katalógusok nézegetésében, olvasásában, reprodukciók gyűjtésében ölthetnek testet. Lehetőséget teremt arra, hogy a gyermekek és ifjak *pozitív attitűddel* viszonyuljanak az egyes korok és kultúrák tárgyi emlékeihez, alkotóihoz és az alkotási folyamat eredményeként született remekművekhez. A művészettörténet tanulása fejleszti *befogadói képességüket*, növeli *műelemzői kompetenciájukat*. A múlt művészeti örökségével való ismerkedés során képessé válnak *önmagukra is reflektálni*: azaz reális önismeretet alakíthatnak ki a művészetekhez, alkotásokhoz és alkotókhoz való viszonyulásukról, az ilyen jellegű önművelési igényük révén, befogadói magatartásuk mikéntjéről. Mindezeket túl megismerhetik a művészetek térben és időben (is) differenciált világát, s e megismert világok a *világképük* részévé válhatnak.

A művészettörténet tanulását a spontán szocializáció, kitüntetetten a *családi szocializáció* is segítheti elsősorban azáltal, ha a család *művelődési igényévé* válik a múzeumlátogatás, a történelmi emlékhelyek felkeresése egy-egy hétvégi vagy szünidei családi kirándulás során. Továbbá azáltal is, ha a családi könyvtárban fellelhető művészettörténeti tár-

gyű könyvek, albumok, amelyek nézegetésére, olvasására felhívják a családtagok az érintett gyermek, ifjú figyelmét.

Annak ellenére, hogy a művészettörténet elsősorban kognitív rendszer, a tanulása során számos képesség megalapozására és fejlesztésére nyílik lehetőség. Így többek között

- az (elsősorban esztétikai és régészeti szempontú) elemzőképesség,
- tárgyi és írásos források értelmezni tudása,
- kor- és stílus meghatározni tudása,
- a történelmi idő és térszemlélet,
- az anyag és/vagy formahű imitációkészítés,
- a műalkotás-megértés és -befogadás képessége.

A művészettörténet világkép és világnézet alakítását befolyásoló szerepe szintén jelentős.

A művészettörténet tanulása mára a kisiskolás kor végén a gyermekek érdeklődésére tarthat számot. Természetesen csak akkor, ha nem „száraz ismeretözönként” zúdulnak eléjük az egyes korok és kultúrák művészettörténeti adatai és információi. Tevékenységekbe ágyazottan, képi illusztrációkkal gazdagon ellátva, a valóságos tárgyak megfigyelésére is lehetőséget teremtve eredményesen lehet e kultúraterevet is a gyermekek érdeklődési körébe vonni.

A továbbiakban értékdimenziók szerint áttekintjük azokat az objektívációkat, amelyek 1–4. osztályos fejlesztő programunkban szerepet kaptak. Az egyes objektívációkat három nagy csoportba soroltuk létmódjuk szerint: a tevékenységek, a kognitív rendszerek, a szokásrendszerek csoportjába. Az objektívációcsoportokon belül az egyes objektívációk betűrendben követik egymást.

5. táblázat

*Az 1–4. osztályos tananyagban szereplő objektívációk
(a) tevékenység, b) kognitív rendszer, c) szokás*

a)

Objektívációk		Értékdimenziók								
		Vitális	Szociális	Erkölcsei	Politikai	Világnézeti	Életmód	Gazdasági	Kognitív	Esztétikai
Tevékenység	1. Alkalmazott grafika							x	x	x
	2. Bábozás		x	x					x	
	3. Barkácsolás	x					x			
	4. Beszédtechnika		x							x
	5. Családtörténet		x							x
	6. Drámajáték–színjáték		x	x				x	x	
	7. Egészségvédelem	x								x
	8. Életrajz									x
	9. Éneklés–kóruséneklés		x						x	
	10. Esztétikai értékelés (irodalom- és vizuális)		x						x	x
	11. Filatélia			x	x			x	x	

Objektivációk		Értékdimenziók									
		Vitális	Szociális	Erkölcsi	Politikai	Világnézeti	Életmód	Gazdasági	Kognitív	Esztétikai	Személyiség
Tevékenység	12. Folklor–folkloresztétika			X		X			X		
	13. Fotózás							X	X		
	14. Háztartás-gazdaságtan						X	X			
	15. Idegen nyelv		X								
	16. Irodalmi befogadás		X	X	X				X	X	
	17. Irodalmi műelemzés		X	X	X				X	X	
	18. Játék		X	X					X		
	19. Kémiai kísérletezés								X		
	20. Kerámiaművesség								X	X	X
	21. Kézírás		X								
	22. Kollázskészítés								X	X	X
	23. Kommunikáció		X								
	24. Könyvtan–könyvtártn								X		
	25. Környezetvédelem		X								
	26. Makettkészítés	X					X				
	27. Mindennapi élet		X								X
	28. Munka		X	X							
	29. Műelemzés (képzőművészeti)					X	X		X	X	X
	30. Műszaki rajz								X		
	31. Néptánc	X	X							X	
	32. Növénygyűjtés								X		
	33. Rajzolás								X	X	X
	34. Rejtvényfejtés, rejtvénykészítés						X		X		
	35. Repülőmodellezés						X				X
	36. Sajtóolvasás				X	X			X		
	37. Sakkozás		X						X		
38. Szabadidő – szabadidőtervezés		X								X	
39. Számítástechnika								X			
40. Színház		X	X						X		
41. Szórakozás	X	X									
42. Tárgyi néprajz	X								X		
43. Tárlatlátogatás		X							X		
44. Televízió		X	X	X					X		
45. Térkép					X			X			
46. Testnevelés	X	X									

Objektívációk		Értékdimenziók									
		Vitális	Szociális	Erkölcsei	Politikai	Világnézeti	Életmód	Gazdasági	Kognitív	Esztétikai	Személyiség
Tevékenység	47. Textilművesség 48. Virágkötészet 49. Zenehallgatás 50. Zenei írás és olvasás								x	x	x

b)

Objektívációk		Értékdimenziók									
		Vitális	Szociális	Erkölcsei	Politikai	Világnézeti	Életmód	Gazdasági	Kognitív	Esztétikai	Személyiség
Kognitív rendszer	1. Anatómia-élettan								x		
	2. Antropológia					x			x		
	3. Anyagszerkezet- anyagszerkezettan								x		
	4. Belsőépítészet		x				x		x	x	x
	5. Egészségtan								x		x
	6. Építészet		x				x		x	x	
	7. Formatervezés		x				x		x	x	x
	8. Frazeológia		x	x							
	9. Grammatika								x		
	10. Helyesírás		x						x		
	11. Honismeret			x	x	x			x		
	12. Kertészet, kertépítés							x	x		
	13. Matematika								x		
	14. Mitológia		x	x						x	
	15. Műemlékvédelem			x						x	
	16. Művészettörténet		x			x			x	x	
	17. Ökonómia							x			
	18. Sportági ismeretek								x		
	19. Stiliztika								x		
	20. Szemiotika	x	x		x					x	
	21. Szerveletlen kémia								x		
	22. Szövegtan								x		
	23. Történelem-őstörténet		x			x			x		
	24. Tudomány					x			x		
	25. Verstan								x		
	26. Zoológia		x						x		

c)

Objektivációk		Értékdimenziók									
		Vitális	Szociális	Erkölcsei	Politikai	Világnézeti	Életmód	Gazdasági	Kognitív	Esztétikai	Személyiség
Szokás	1. Erkölcs		x	x							x
	2. Illem		x	x						x	x
	3. Politikai szocializáció				x	x					
	4. Tűzvédelem			x				x			x

A különböző objektivációk természetesen nem tantárgyat jelentenek (de jelenthetnek). Minden objektiváció elvileg tantárgyasítható, ez nem jár szükségképpen azzal, hogy az egyes objektivációkat – különösen azokat, amelyek például a szociális tanulást biztosítják – verbális, repetitív, leckeszerű tantárgyként gondoljuk el. S fordítva, léteznek olyan tevékenységek, például a néptánc, amely ugyan tárgy, a „csinálás” a lényege, de ez nem jelenti azt, hogy az adott objektiváció kognitív oldalairól egy szót se ejtsünk.

Végül megjegyezzük, a különböző objektivációk az iskolai és az iskolán kívüli tanulás-és művelődésszervezés folyamatában olyan *modulok*ként tételezendők, amelyek különböző – ismert és a jelenlegi gyakorlatban alig ismert – tantárgyakban, foglalkozási formákban jelenhetnek meg. Ez utóbbi problémák természetesen már egy új problémakörbe, a *tananyagelrendezés* problémakörébe vezetnek át.

Jelentős gyakorlati probléma, hogy az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia műveltségkonceptiója jegyében kiválasztott tananyag milyen *tantárgyakban* realizálódjon, milyen szervezeti és munkaformák mellett kerüljön kivitelezésre a különböző iskolai életkorokban. Erre a problémacsoportra csak úgy tudunk válaszolni, ha a lehetséges tantárgyi rendszert az alábbiak szerint képzeljük el. Ki lehet dolgozni (s ez részben már meg is történt) 1. a tényleges tantárgyak rendszerét; 2. a tevékenységi (cselekvési) programok rendszerét; 3. a komplex témák rendszerét. S most lássuk egyenként, mit jelentenek ezek rendszerünkben!

A *tantárgy* saját rendszerünkben is ismeretek és tevékenységek foglalata a hozzájuk tervezett gyakorlatokkal, feladatokkal, alkalmazási lehetőségekkel. Olyan konstruktum tehát, amely az alkalmazást (értsd: képességfejlesztést) az ismeretek megtanulására, elsajátítására alapozza. Ez a tantárgyi anyag – mint tudjuk – különböző taneszközökben: tankönyvekben, AV-eszközökben stb. ölthet testet. A *tevékenységi programok* – a tantárggyal szemben – az objektivációknak azt a körét jelentik, amelyben nem az ismeretszerzés a lényeges, hanem a „megcsinálni tudás”. Ilyen tevékenység például a tánc, a virágkötészet, a modellezés. Nem azt mondjuk, hogy ezeknek nincs ismeretháttér, csupán azt, hogy a tevékenységek az ismeretháttér részletes megtanulása nélkül is végezhetőek kevéske, úgynevezett stratégiai jellegű („hogyan kell csinálni?”-típusú) információ mozgósításával. A *komplex témák* lehetőségét a reformpedagógia vetette föl. A komplex témák nem tantárgyat, nem cselekvési-tevékenységi programot jelentenek, hanem érdeklődést tárgító, világképet rendező olyanfajta témaegyüttesteket, témaföldolgozásokat, amelyeket az összetettség (a komplexség) s a problémacentrikusság jellemez.

A kérdés az, hogy a tananyagelrendezés fentebb ismertetett három organizációs (megszervezési) lehetősége (tehát a tantárgy, a tevékenységi program, a komplex téma) hogyan módosítja a tanórarendszert. Egyik megoldás a következő lehet. A tantárgyak, a tevékenységi programok heti kötelező óraszámot kaphatnak, míg a komplex témák, egy-egy tevékenységi program egy-egy félév során meghatározott óraszámot (például 5 vagy 20 órát). Ezeket nem széttagoltan, hanem egymásba folyóan, tanfolyamszerűen lehet megszervezni.

E rövid szervezési jellegű kitérő után térjünk vissza a tantárgyak rendszeréhez, s lássuk, hogy pedagógiai rendszerünkben milyen típusú tantárgyakat különböztetünk meg. Ezek az alábbiak: *homogén tantárgy, tantárgyblokk, komplex tantárgy, integrált tantárgy, szintetizáló tantárgy, rendszerező, rendszereket ismertető tantárgy*. Lássuk ezeket egyenként is!

a) A *homogén tantárgy* a legismertebb és a legtipikusabb. Lényege, hogy benne az ismeretrendszer egy tudomány vagy művészeti ág eredményeit reprezentálja, a tantárgyi kifejtés a tudományos ismeretrendszer, művészeti ág logikáját követi. Ilyenek az iskola hagyományos tantárgyai: a kémia, a nyelvtan, az ének.

b) A *tantárgyblokk* a tantárgyakat témakönség alapján tömöríti olyképpen, hogy megtartja az *egy-egy objektívációk relatív önállóságát*, de a blokkba tömörülő tantárgyak egy választott nézőpont logikájának vannak alárendelve. Ilyen blokk lehet például a természettudományos tárgyak blokkja (fizika, kémia, biológia), ahol a témakönséget a „megvizsgált” természet mint olyan jelenti. A választott aspektus, ami alapján a blokk létrejöhet, például lehet az, hogy mindegyik tantárgy egymásra vonatkoztatva tudománytörténeti nézőpontot alkalmaz a tantárgyi tanulás során, vagy valamennyi blokkba tömörült tantárgy szisztematikusan megtervezi és fölírja az alkalmazott tudományokhoz (műszaki, agrár-, orvostudomány) való viszonyát, bemutatja a természet, műszaki fejlődéssel vagy a környezetvédelemmel való kapcsolatát.

c) A *komplex tantárgyat* lényegileg interdiszciplináris tantárgynak tekinthetjük, amelyeket a témák közötti (objektumok, objektívációk közötti) rokonság jellemz, amelyeknek a homogén közege (szaknyelve, vizsgálati tárgya, módszere) nem pedagógiai céllal strukturálódik, a pedagógia csak tudomásul veszi az ilyenfajta interdiszciplinaritást, komplexitást, s a tudomány hagyományainak megfelelően próbálja azt közvetíteni. Ilyen lehet például az ökológia, a dinamikus állatföldrajz, a szociálpszichológia stb.

d) Az *integrált tantárgy* pedagógiai célkitűzéseit tekintve tér el mind a homogén, mind a komplex tárgytól, de a tantárgyblokktól is. Az a törekvés fogalmazódik meg benne, hogy a tanuló korábbi tudása, tapasztalata, illetve egy-egy témára, tudományterületre vonatkozó informáltsága ne hulljon mozaikokra azáltal, hogy több, egymástól függetlenül élő homogén tárgyat kell tanulnia. A lehetséges káosz megelőzése végett egy preventív jellegű szintézisre törekszünk: integrációs elveket fogalmazunk meg, és ennek alárendelve állítjuk össze egy adott tantárgy tananyagát. Saját praxisunkban ilyen integráló elv volt például a kommunikáció szempontja. Ezt azért építettük be az anyanyelvtanítás tantárgyi rendszerébe, hogy az egymástól oly távoleső olvasás, írás, beszédtechnika, nyelvtan, irodalom ezáltal összekapcsolódjon.

e) Előfordulhat, hogy nem szükséges vagy nem lehetséges integrált tantárgyba sűríteni egy-egy kiválasztott tananyagot. Homogén tárgy, komplex tárgy keretében tanulják azt a gyerekek, ám ilyenkor reális a veszély, hogy a tananyag mozaikokra hullik szét. Ezt megelőzendő indokoltnak látszik a *szintetizáló tantárgy* kidolgozása. A szintetizáló tantárgy keretjellegű, a szintetizálás szempontját a pedagógus választja meg vagy a világkép-

fejlesztés, vagy a magatartásformálás szempontjából. Egy a lényeg: a különböző tárgyakban tanult ismeretek rendeződjenek, integrálódjanak. Míg az integrált tantárgy preventív jellegű, a szintetizáló tantárgy korrektív (helyreigazító, helyrebillentő) jellegű. Vigyázat! A szintetizáló tantárgy nem osztályfőnöki óra. Nem ötletszerűen előranciaigált témák „végegesevegése”, hanem rendszerezést föl vállaló, ismeretbővítő, tantárgyközi kommunikációt biztosító tantárgy.

¶ Végül essen szó a *rendszerező, rendszerek tanulását biztosító tantárgyakról*. A lényeges ez esetben az, hogy a tantárgy a szintetizáló, rendszerező jellegű diszciplínákat „képezi le”, tehát a rendszerelméletet, a kibernetikát, a szervezélméletet, a filozófiát. Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia praxisában az ilyen típusú tantárgyak tanulására a 10. osztályban kerül sor, s eltart a középiskola befejezéséig.

A tantárgyi rendszer fenti jellemzése után nagyon tömören és röviden lássuk a lehetséges *tevékenységi (cselekvési) programok* rendszerét. Pedagógiánkban művészeti, rekreációs, technikai–technológiai, tájékoztató, információkezelési programokat dolgoztunk és dolgozunk ki.

A *komplex témák* rendszerében érdeklődést tágitó, világképet korrigáló, énképet segítő, attitűdöt befolyásoló témákra kerül sor. Lássunk néhány példát! Egy adott település falumúzeumának megszervezése, vagy környezetvédelmi program kidolgozása adott településre, vagy világvallások a műszaki forradalom korában, vagy az értelmes életvezetés konfliktusai.

5.1.2. Tantárgyi rendszer az érték közvetítő és képességfejlesztő iskolában

Ebben a fejezetben a tananyag kiválasztás és -elrendezés következményeképp létrejött tantárgyi rendszert tekintjük át, tudva, hogy a tantárgyi konstrukciók világa – speciális céllal, a kultúra- és az értékelsajátítást könnyítő céllal szerkesztett – művi világ, amely gyakran elidegeníthet az érték hordozó objektívációk (tudomány, művészet) világától. A tantárgyakat az a kényszerhelyzet szüli, hogy a közvetítésre specializálódott szakemberek, a pedagógusok képesítéséhez (kompetenciájához), munkaidejéhez, az iskola térszerkezetéhez, a tanulólétszámhoz, továbbá a tanulási időhöz igazodva kell azokat életre hívni. Ebben a kényszerítő helyzetben az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia *rugalmas tantárgyi rendszer* kialakítására törekszik. A rugalmasság egyik jellemzője, hogy ügyel az ismeretcentrikus tantárgyak és a tevékenységi programok egyensúlyára. 1–5. osztályban mindenképpen! Egy-egy tantárgyat, illetve tevékenységi programot vagy „*kötelezően*”, vagy „*kötelezően választhatóan*”, vagy „*szabadon választhatóan*” lehet tanulni. Mivel programunk hátrányt kompenzál, önmegvalósítást szorgalmaz, tehetséget keres és fejleszt, azt képviseljük, hogy célszerű, ha minden gyerek legalább egy vagy legkevesebb fél évig tanul egy adott tantárgyat, illetve tevékenységi programot. Csak ezután kerülhet sor arra a döntésre, hogy a gyerek tovább kíván-e foglalkozni az adott tárggyal, tevékenységgel, azaz választja-e a fakultációs rendszerben. A választhatóság, a fakultáció pedagógiai rendszerünkben a 4. osztálytól kezdődik.

A rugalmasság mellett tantárgyi rendszerünk más jellemzőiről is szólnunk. Egyebek mellett törekszik arra, hogy a tantárgyi tanulás keretében elkezdődő érdeklődéstágítás, képességfejlesztés, világképalakítás stb. továbbélhessen a nem tantárgyi tanulás kretetei között is. Mindent megtesz azért, hogy a tantárgyi tanulás *gazdag tanulási források* révén történjék, hogy ne a tankönyv legyen az egyetlen taneszköz. Továbbá nagy gondot fordít

arra, hogy a *tanulási célokat*, illetve *követelményeket* a gyerekek távlatosan is, legalább *egyéves időtartamra előre megismerhessék*. Mindezek előrebocsátása után megkíséreljük táblázatos formában áttekinteni az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia lezárt tantárgyi és tevékenységi (cselekvési) program rendszerét 1–12. osztályra.

*Az értékközvetítő és képességfejlesztő program tantárgyi rendszere
1–4. évfolyam*

Jelölések:

- = kötelező
- ★ = kötelezően választható
- = szabadon választható

Tantárgy, tevékenység neve	Jellemzője organizáltság szempontjából				Évfolyam, ahol tanítjuk			
	homo- gén tárgy	tan- tárgy- blokk	komp- lex tárgy	integ- rált tárgy	1.	2.	3.	4.
Angol nyelv			❖		○	○	○	★
Anyanyelv				❖	●	●	●	●
Bábozás		❖			●	●	●	○
Barkácsolás		❖			●	●	●	
Bélyeggyűjtés	❖						●	○
Cselgáncs	❖							○
Emberismeret–erkölcs- ismeret–vallásismeret			❖					●
Embortan, egészségtan			❖		●	●	●	●
Ének-zene, furulyázás	❖				●	●	●	●
Fotózás	❖							○
Francia nyelv			❖		○	○	○	★
Honismeret, helytörténet	❖							○
Irodalom	❖				●	●	●	●
Közlekedési ismeretek	❖						●	
Matematika				❖	●	●	●	●
Művészettörténet	❖							○
Német nyelv			❖		○	○	○	★
Néprajz			❖			●	●	●
Néptánc	❖				●	●	●	○
Önismeret			❖		●	●	●	●
Önművelés		❖			●	●	●	●
Rejtvényfejtés, rejtvény- készítés		❖				●	●	●
Sakkozás	❖							○
Számítástechnika, informatika	❖					○	●	

Tantárgy, tevékenység neve	Jellemzője organizáltság szempontjából				Évfolyam, ahol tanítjuk			
	homo-gén tárgy	tan-tárgy-blokk	komp-lex tárgy	integ-rált tárgy	1.	2.	3.	4.
Színjátás		❖			●	●	●	○
Társadalomismeret			❖				●	●
Techrika, háztartástan		❖						●
Természetismeret		❖			●	●	●	●
Testnevelés, sport		❖			●	●	●	●
Történelem			❖					●
Tűzvédelem	❖						●	
Virágrendezés	❖					●	●	○
Vizuális kultúra		❖			●	●	●	●

6. táblázat

Tantárgyi rendszerünket gyakran éri az a vád, hogy az végletesen széttagolt, s nem törekszünk a komplexitásra, a mindent mindennel összefüggésbe hozó integrációra. Következésképpen végiggondolt értékválasztás van abban, hogy látszólag széttagolt tantárgyi, illetve tevékenységi program rendszerrel dolgozunk. Úgy gondoljuk, hogy a világmépfőmálást előnyben részesítő pedagógiai rendszerekhez viszonyítva nem kerülünk hátrányba. Nem, mert a 9–12. osztályban olyan szintetizáló és rendszerező tárgyak szerepelnek majd (tudománytörténet, filozófia), amelyek az integrációt az 1–6. osztály, illetve a 7–8. osztály széles műveltségi alapot biztosító objektivációinak elsajátítása után megteremthetik. E folyamatot segíti az önművelés képességeinek kifejtése, az én-identitás erősítése, az önismeret igényének felébresztése. Hogy ez elképzelhető legyen, ismertetjük a 7–12. osztály tantárgyi rendszerét is.

5–6. évfolyam

Tantárgy, tevékenység neve	Jellemzője organizáltság szempontjából				Évfolyam, ahol tanítjuk	
	homo-gén tárgy	tan-tárgy-blokk	komp-lex tárgy	integ-rált tárgy	5.	6.
Angol nyelv			❖		★	★
Anyanyelv				❖	●	●
Bábuzás		❖			○	○
Biológia		❖			●	●
Cselgáncs	❖				○	○
Emberismeret–erkölcs- ismeret–vallásismeret			❖		●	●
Ének–zene, furulyázás	❖				●	●

Tantárgy, tevékenység neve	Jellemzője organizáltság szempontjából				Évfolyam, ahol tanítjuk	
	homonogén tárgy	tan-tárgy-blokk	komp-lex tárgy	integ-rált tárgy	5.	6.
Fizika			❖			●
Fotózás	❖				○	○
Földrajz			❖			●
Francia nyelv			❖		⊛	⊛
Honismeret, helytörténet	❖				○	○
Irodalom	❖				●	●
Japán nyelv			❖		○	○
Közlekedési ismeretek	❖					●
Latin nyelv			❖		○	○
Matematika				❖	●	●
Művészettörténet	❖				○	○
Német nyelv			❖		⊛	⊛
Néprajz			❖		●	●
Néptánc	❖				○	○
Önismeret			❖		●	●
Önművelés		❖			●	●
Sakkozás	❖				○	○
Számítástechnika, informatika	❖				●	●
Színjátszás		❖			○	○
Társadalomismeret			❖		●	●
Technika, háztartástan		❖			●	●
Testnevelés, sport		❖			●	●
Történelem			❖		●	●
Tűzvédelem	❖				●	
Virágrendezés	❖				○	○
Vizuális kultúra		❖			●	●

7. táblázat

7–8. évfolyam

Tantárgy, tevékenység neve	Jellemzője organizáltság szempontjából				Évfolyam, ahol tanítjuk	
	homonogén tárgy	tan-tárgy-blokk	komplex tárgy	integrált tárgy	7.	8.
A munka világa		❖				●
Angol nyelv			❖		⊕	⊕
Anyanyelv				❖	●	●
Bábozás		❖			○	○
Biológia		❖			●	●
Cselgáncs	❖				○	○
Emberismeret–erkölcs- ismeret–vallásismeret			❖		●	●
Ének–zene, zenetörténet	❖				●	●
Fizika			❖		●	●
Fotózás	❖				○	○
Földrajz			❖		●	●
Francia nyelv			❖		⊕	⊕
Gazdasági ismeretek			❖		●	●
Honismeret, helytörténet	❖				○	○
Irodalom	❖				●	●
Japán nyelv			❖		○	○
Kémia	❖				●	●
Latin nyelv			❖		○	○
Matematika				❖	●	●
Médiaismeret, mozgóképkultúra		❖			○	○
Művészettörténet	❖				○	○
Német nyelv			❖		⊕	⊕
Néprajz			❖		●	●
Néptánc	❖				○	○
Önismeret			❖		●	●
Önművelés		❖			●	●
Sakkozás	❖				○	○
Számítástechnika, informatika	❖				●	●
Színjátzás		❖			○	○
Társadalomismeret			❖		●	●
Technika, háziartástan		❖			●	●
Testnevelés, sport		❖			●	●
Történelem			❖		●	●
Virágrendezés	❖				○	○
Vizuális kultúra		❖			●	●

8. táblázat

9 10. évfolyam

Tantárgy, tevékenység neve	Jellemzője organizáltság szempontjából				Évfolyam, ahol tanítjuk	
	homo- gén tárgy	tan- tárgy- blokk	komp- lex tárgy	integ- rált tárgy	9.	10.
A munka világa		❖			●	
Angol nyelv			❖		⊕	⊕
Anyanyelv				❖	●	●
Bábozás		❖			○	○
Bevezetés a filozófiába				❖		●
Biológia–ökológia			❖		●	●
Emberismeret–erkölcs- ismeret–vallásismeret			❖		●	●
Ének–zene, zenetörténet	❖				●	●
Fizika			❖		●	●
Fotózás	❖				○	○
Földrajz			❖		●	●
Francia nyelv			❖		⊕	⊕
Gazdasági ismeretek			❖		●	●
Honismeret, helytörténet	❖				○	○
Irodalom	❖				●	●
Japán nyelv			❖		○	○
Kémia	❖				●	●
Latin nyelv			❖		○	○
Logika				❖	●	●
Matematika				❖	●	●
Médiaismeret, mozgóképkultúra		❖			○	○
Művészettörténet	❖				●	●
Német nyelv			❖		⊕	⊕
Néprajz			❖		●	●
Néptánc	❖				○	○
Önismeret			❖		●	●
Örművelés		❖			●	●
Sakkozás	❖				○	○
Számítástechnika, informatika	❖				●	●
Színjátás		❖			○	○
Társadalomismeret			❖		●	●
Technika, háztartástan		❖			●	●
Testnevelés, sport		❖			●	●
Történelem			❖		●	●
Tudománytörténet			❖		●	●
Virágrendezés	❖				○	○
Vizuális kultúra		❖			●	●

9. táblázat

Tantárgy, tevékenység neve	Jellemzője organizáltság szempontjából				Évfolyam, ahol tanítjuk	
	homonogén tárgy	tan-tárgy-blokk	komplex tárgy	integrált tárgy	11.	12.
Alkotástan			❖		●	
Angol nyelv			❖		⊕	⊕
Anyanyelv				❖	●	●
Bábozás		❖			○	○
Emberismeret–erkölcs- ismeret–vallásismeret			❖		●	●
Filmesztétika	❖				⊕	⊕
Filozófiai irányzatok				❖	●	●
Francia nyelv			❖		⊕	⊕
Gazdasági ismeretek			❖		●	●
Irodalom	❖				●	●
Japán nyelv			❖		○	○
Képzőművészet–esztétika	❖				⊕	⊕
Latin nyelv			❖		○	○
Matematika				❖	●	●
Médiaismeret, mozgóképkultúra		❖			○	○
Német nyelv			❖		⊕	⊕
Néprajz			❖		●	●
Néptánc	❖				○	○
Önművelés		❖			●	●
Számítástechnika, informatika	❖				○	○
Színházesztétika	❖				⊕	⊕
Színháztudás		❖			○	○
Testnevelés, sport		❖			●	●
Történelem			❖		●	●
Virágrendezés	❖				○	○
Vizuális kultúra		❖			●	●
Zeneesztétika	❖				⊕	⊕

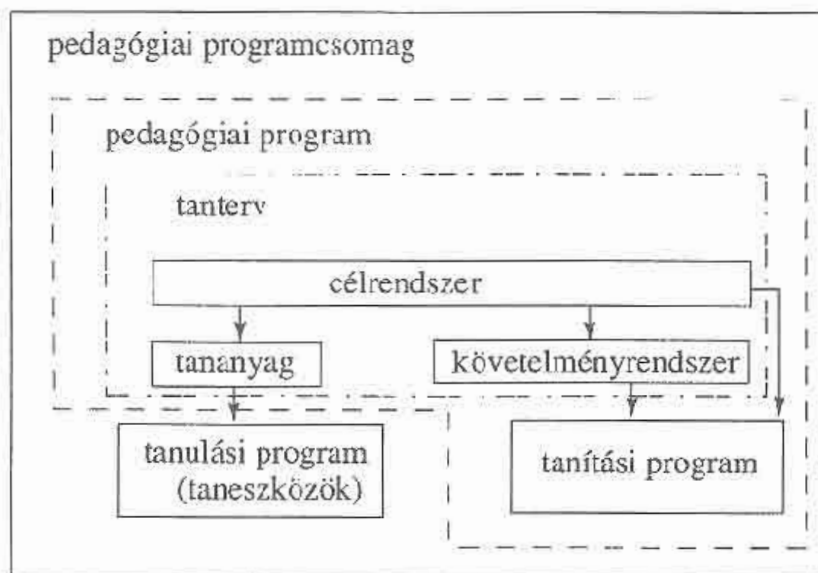
10. táblázat

A 7–12. osztály számára készült tantárgyi és tevékenységi rendszert a képességfejlesztő kutatás hat évének eredményeire (a tanulók kitágult érdeklődésére, megnövekedett teljesítményére) építve állítottuk össze, figyelve a kultúra teljes rendszerére, s méltányolva korunk kihívásait. A tantárgyi rendszert továbbra is tervezetnek tekintjük. Újabb kipróbálás dönt arról, hogy mely elemeit kell újragondolni, hol lehet csökkenteni, hol kell bővíteni. A tervezet összeállítása során arra törekedtünk, hogy az 1–6. osztályban megkezdett tevé-

kenységek továbbéljenek a felsőbb évfolyamokon is kötelező vagy szabadon választható formában. Mindamellett a felsőbb évfolyamokon domináns a természettudományos gondolkodás megalapozása. E tekintetben tudatosan a hagyományos diszciplínák mint homogén tantárgyak megtartása mellett döntöttünk. Az egységes természettudományos világkép kialakítása érdekében – mint arra már az előzőekben utaltunk – rendszerező és szintetizáló tárgyakat állítottunk be. Hasonló szándékkal, tehát a világkép-formálás érdekében került a tantárgyak sorába az esztétikába, a filozófiába való bevezetés, de még a környezetvédelem is betölthet ilyen szerepet.

5.1.3. Tantervírás, taneszközrendszer-fejlesztés

A tantárgyi rendszer megtervezése után merül föl egy nagyon fontos gyakorlati kérdés: szerkeszthető-e a tantárgyi rendszer egyes tantárgyaihoz, illetve tevékenységi (cselekvési) programjaihoz pedagógiai programcsomag? A *pedagógiai programcsomag* a fejlesztők által megszervezett standard (egységesített) pedagógiai folyamatrendszer objektívációja. A pedagógiai programcsomag valamely kellően specifikált, hierarchikusan felépített pedagógiai célrendszerhez kifejlesztett és előregyártott taneszközgyűjtemény és a hozzá kapcsolódó, kikísérletezett tanulási és tanulásirányítási stratégiák rendszere. Pedagógiai programcsomagot – amelynek szerkezetét és belső összefüggéseit a következő séma mutatja – elsősorban a tantárgyi tanulás segítéséhez szoktak készíteni a transzformációs pedagógia művelői.



11. ábra

A pedagógiai programcsomag szerkezete

A fenti sémából látszik, leolvasható, hogy egy adott tantárgy tanterve hogyan határozza meg a *tanulás programját*, a taneszközrendszert. De az is látható, hogy a tantervvel és a taneszközrendszerrel miként függ össze a *tanítás programja* (erről később más fejezetben szólnunk).

A tanulási program lényegét illetően nem más, mint a taneszközök rendszere, hozzá igazítva a tananyagrendszerhez. Másképpen fogalmazva a tanulási program nem más, mint

a tananyagrendszer leképezése az egyes taneszközökben. A taneszközök többfélék lehetnek. Csoportosításuk mind a *Pedagógiai Lexikonban*, mind a didaktikakönyvekben megtalálható, felsorolásuktól ezért eltekintünk. Helyette a taneszközkészítés alapját, illetve az egyik feltételét jelentő tantervírás (mint szövegszerkesztés) kérdéséről szólunk.

A hazai tantervírás gyakorlatában meghatározó szerepű a *Bloom* nevéhez kapcsolódó *taxonomikus leírási* gyakorlat. Ez, mint tudjuk, a tantárgyi cél-, illetve a követelményrendszerek összeállításában terjedt el leginkább. Mi a *tananyagleírásra is kiterjesztettük*. Ehhez tanulmányoztuk a taxonómiának – mint stratégiai típusú kognitív rendszernek – a jellegzetességeit. A taxonómia két fő ismérve a következő: 1. olyan szigorú osztályozás, amelyben az egyes osztályokon belül szigorúan azonos elvek szerint történik a besorolás, mégpedig úgy, hogy az elemek kiadják az adott osztály teljességét; 2. az elemek, illetve az egyes osztályok és alosztályok között hierarchia van, azaz a magasabb szint magába foglalja és tételezi az alacsonyabbat. (Hajnal A., 1973., 371–374. p.) Úgy láttuk, hogy a *taxonómia a tananyagelrendezésben sokkal inkább megoldható, mint a célok, illetve a követelmények esetében*. (Nagy S., 1979., 90. p.) E felismeréssel függ össze, hogy kísérleti tantervünk mindegyik változata a tananyagot taxonomikusan tartalmazza az egyes tantárgyi blokkokon belül. Mi ennek a haszna? Elsődlegesen az, hogy a tantervolvasó a tantervi anyag hierarchikus elrendezése következtében pontosan, egyértelműen el tud igazodni a tantervben. Elemezheti a benne rejlő összefüggéseket, felismerheti, korrigálhatja a besorolás, a taxonomizálás hibáit, ellentmondásait. Megállapíthatja az integráció szintjeit. Taneszköztervezés és -készítés közben felismerheti a feleslegesen, redundánsan szereplő tananyagot. Javaslatot tehet a felesleges, kivitelezhetetlen elemek törlésére.

Mondanunk sem kell, hogy a taxonomikus tananyag elrendezés *terminológiai fegyelmeztséget* követel mind a művelődési anyagba emelt tevékenységek és ismeretek leírásában, mind pedig az ezek tanulhatósági szintjét jelölő didaktikai és pedagógiai-pszichológiai terminusok használatában. Szerintünk a nem éles fogalmakat használó tanterv olyan, mint az operáló sebész életlen kése. „A sebésznek többet kell dolgoznia, a páciens többet szenved, és csökken az operáció sikerének valószínűsége.” (Ackoff, R. L., 1979., 150. p.) A hierarchizáltság, az egyértelmű terminológia-használat lehetővé teszi, hogy a tananyagosztályokat egybevegyessük a célrendszer osztályaival azért, hogy eldöntsük: a célrendszer valamennyi eleme, osztálya „le van-e képezve” a tananyagrendszerben, továbbá, hogy a tananyagrendszer valamennyi osztálya megjelenik-e a követelményrendszerben vagy sem. A taxonomikus tananyag-elrendezés a fentebb ismertetett előnyökön túl kommunikációs szempontból is előnyös, a befogadónak, a 2. személynek, tehát a feltételezett olvasónak (a fejlesztőnek és a gyakorló pedagógusnak) a „jó egész” élményét adja. Olvashatóvá teszi, mert noha a taxonomikus anyagleírás nem szöveg, hisz az egyes tevékenységosztályok nyelvészetileg nézve szókapcsolatok, mégis az egymás után következő osztályok, alosztályok az olvasónak szövegszerű élményt adnak, mivel érvényesül a szöveg egy-két kritériuma: a témaazonosság és a taxonomizáltság miatt a koherencia.

Az ÉKP tantervének tananyagleírása a következőképpen tagolódik: tantárgyi blokk, ezen belül az úgynevezett tevékenység-főosztályok sorakoznak. A tevékenység-főosztályok osztályokra, ezek pedig alosztályokra tagolódnak. Ez a szigorú elrendezés nagyban segíti a taneszköztervezést, ezen keresztül a képességfejlesztést.

Hogyan jártunk el abban az esetben, amikor nem tevékenységeket, hanem ismeretköroket mutat be a tanterv? Ugyanúgy, mint a tevékenységosztályok leírásánál, tehát az ismeretek megtanulásának folyamatát tevékenységgé alakítva írtuk le a tevékenységosztá-

lyok szintjén, de a végső alosztályokban már az ismeretek nevét közöljük ugyancsak taxonemizáltan.

A fentebb mondottak illusztrálására lássunk néhány részletet az értékközvetítő és képességfejlesztő program tananyagrendszeréből.

BÁBOZÁS (2. évfolyam)

(részlet)

3. *A színpadi beszéd tanulásának előkészítése*

- 3.1. artikulációs gyakorlatok végeztetése a beszéd jól érthetősége érdekében szósorokon, nyelvtörőkkkel, mondókákkal
- 3.2. a helyesejtési normákhoz igazodó versmondás, mondókamondás gyakoroltatása együttesen és egyénileg, emelt hangerővel
- 3.3. improvizációs gyakorlatok végeztetése
 - 3.3.1. írásban megadott helyzetekhez kötött szöveg választása és a helyzetnek megfelelő előadása
 - 3.3.2. írásban megadott helyzetekhez párbeszéd rögtönzése egy vagy több társsal
 - 3.3.3. az improvizáció – kötetlen szövegmondás – gyakorlása: párbeszéddel, váratlan (konfliktusos) helyzettel, eseménnyel, adott témára rögtönzött monológgal, dialóggal

EMBERTAN (6. évfolyam)

(részlet)

(Megközelítések: *P*: pszichológiai, *S*: szociológiai, politológiai, néprajzi, kultúranropológiai, *F*: filozófiai, esztétikai és teológiai, *E*: erkölcsi, *: domináns)

1. *Alapvető kapcsolatok tanítása (P, S)*

- 1.1. én–az kapcsolat
- 1.2. én–ő kapcsolat (szerep-kapcsolat)
- 1.3. én–te kapcsolat (intim kapcsolat)

2. *Családi kapcsolatok tanítása (P, S, E)*

- 2.1. szülő és gyermek kapcsolat
- 2.2. testvérek kapcsolata
- 2.3. házastársak kapcsolata
- 2.4. konfliktusok a családban
- 2.5. rokonok kapcsolata
 - 2.5.1. a rokonság változatai a különböző kultúrákban
 - 2.5.2. családtípusok a különböző kultúrákban

3. *Egyéb kapcsolatok tanítása (P, S, E)*

- 3.1. a barátság
- 3.2. osztálytársak, munkatársak kapcsolata
- 3.3. szomszédság, földiség
- 3.4. hasonló érdeklődésűek kapcsolata
 - 3.4.1. sporttársak kapcsolata
 - 3.4.2. politikai párt

- 3.5. hasonló nézetűek kapcsolata
 - 3.5.1. vallás
 - 3.5.2. politikai párt
- 3.6. sorstársak kapcsolata
- 3.7. segítő kapcsolat
- 3.8. nemzetiség és nemzet

- 4. *Kapcsolódások tanítása (E, P, S)*
 - 4.1. a kapcsolatok szimmetriája
 - 4.2. rokonszenv és ellenszenv
 - 4.3. őszinteség, realizmus, kritika, elhallgatás, hazugság
 - 4.4. megszokás és hűség
 - 4.5. engedelmesség, tekintély, szuverenitás, kritika
 - 4.6. előzetes ítélet, előítélet, előítéletes viselkedés, megítélés, ítélkezés, nyitottság
 - 4.7. gyávaság, bátorság, kockázat, vakmerőség
 - 4.8. óvatosság, bizalmatlanság, bizalom, hiszékenységek
 - 4.9. szelídség, erőszakmentesség, jogos önvédelem, erőszak, energikus kezdeményezés, negatív agresszió
 - 4.10. közömbösség, érzékenység, állásfoglalás, tolerancia, empátia

- 5. *A felelősség tanítása*
 - 5.1. illetékesség
 - 5.2. hozzáértés
 - 5.3. jogi és erkölcsi felelősség
 - 5.4. a korlátozott és szabad ember felelőssége
 - 5.5. a felelősség irányultsága és univerzalitása
 - 5.6. kinek, ki előtt felelős az ember?

GAZDÁLKODÁSI ISMERETEK (10. évfolyam)
(részlet)

- II. A gazdálkodás hagyományos értékeinek megkérdőjelezése. Ismerkedés az alternatív közgazdaságtan létrejöttével és mondanivalójával**
 - 1. A világgazdaságban az 1990-es évek elejétől tettenérhető új jelenségek megismeretése*
 - 1.1. tények számbavétele és elemzése
 - 1.1.1. kordokumentumok tanulmányozása, tények gyűjtése (nemzetközi pénzügyi problémák, olajválság, majd stagfláció, adósság-válság, új gazdasági világrend követelése, erősödő integrációs tendenciák, rendszerváltás Közép-Kelet Európa országaihan, a volt szocialista országok integrációs törekvései a fejlett piacgazdaságok közösségébe)
 - 1.1.2. a kibontakozó világgazdasági korszakváltás tényeinek elemzése a változások hátterében meghúzódó mélyebb folyamatok feltárása alapján
 - 1.2. a globális világgazdasági problémák értelmezése, elemzése, a globális problémák kezelésére hivatott intézmények áttekintése

2. *Az alternatív közgazdaságtan nézetrendszerének megismertetése*
- 2.1. a hagyományos és az alternatív közgazdaságtan összehasonlítása
- 2.2. az alternatív közgazdaságtan főbb elveinek (emberléptékűség, harmónia a környezettel, a gazdasági tevékenység szélesebb körű értelmezése) megismerése

A taneszközfejlesztés egyik problémája ez: hogyan képezzük le a tananyag valamennyi elemét egy teljes taneszközrendszerbe? Van-e erre egyáltalán elvi lehetőség, megoldható-e a gyakorlatban? Úgy gondoljuk, a probléma megoldható, mégpedig azáltal, hogy a tananyagot a tantervben taxonómikusan írjuk le. Programunk tárgyain belül a tananyagot legelsőként blokkokba rendeztük. *Egy-egy blokk lényegileg egy-egy objektivációnak felel meg.* A blokkon belül tevékenység-főosztályá, osztályá és alosztályá alakítható az egy-egy blokkba tartozó művelődési anyag, mint azt fent idézett példánkban láthattuk. A művelődési anyag tevékenységosztályokba történő sorolása lehetővé teszi azok megszámlálását, „leszámolását”, és mivel az osztályokat, alosztályokat decimális jelzettel is elláttuk, az állandó azonosításra is lehetőségünk nyílik. Így minden helyzetben meg tudjuk mondani, hogy például egy adott tevékenységosztályhoz van-e máli taneszközünk, avagy nincs. Fölvethető a kérdés, milyen megfelelési viszony van a tanterv tevékenységosztályai és az egyes taneszközök között. Elvként mondtuk ki, hogy *a tananyagnak és a taneszközrendszernek kölcsönösen le kell fednie egymást.* Ez azt jelenti, hogy a tananyag minden elemének meg kell lennie legalább egy taneszközben, és bármely taneszköz tartalmának kell, hogy legyen megfelelője a tananyagban.

Programunkban a tananyag- és a taneszközrendszer között több-többértelmű megfeleltetés van. Vagyis a tananyag valamely tevékenységosztálya általában több taneszközben realizálódik, míg valamely taneszköznek általában több tevékenységosztály felel meg a tananyagban. Tananyag- és taneszközrendszerünk több-többértelmű megfelelése igen előnyös. Ez azt jelenti egyik oldalról, hogy valamely tevékenységosztályt több típusú taneszköz segít megvalósítani, azaz a tanulókat több csatornán is fejlesztjük. Így tanulásuk – ceteris paribus – nyilván eredményesebb. Másrészről taneszközeink általában nem singulárisak, azaz nem csupán egy tevékenységosztályt támogatnak, hanem többet. (A tanulási programná szervezett tananyagok és taneszközök – kísérleti szakaszban született – leírásai részletesen tanulmányozhatók a következő kiadványainkban: *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet II.* 20–280.; *A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig 2. Pedagógiai program* 5–298. p.)

A nevelési-tanulási folyamatok standardizálása fölvetett még egy olyan gyakorlati problémát, amely – hagyományos észjárással és terminológiával szólva – a következőképpen fogalmazható meg: tantárgyasítható-e például az önismeret, az illem vagy a televíziónézés tanulása. A hagyományos észjárású, vagy ha tetszik, az évszázados hazai gyakorlati pedagógiai tradíción felnövekvő szakembergárda tagadja az imént emlegetett objektivációk tantárgyasíthatóságát, s úgy érvel, hogy ezeket (illem, önismeret stb.) tanítani nem lehet, elsajátításukat a nevelésnek kell megoldania. A szoktatás, a gyakoroltatás, a közvetett közösségi ráhatás eredménye lehet csak például a jó önismeret vagy az illemtudó magatartás. Az így érvelők nem akarják tudomásul venni, hogy nincs külön nevelés és oktatás (tanítás), hogy *tanulás van elsősorban, s annak irányítása, segítése és befolyásolása, azaz nevelés.* Hogy lehetséges-e a „nevelés” témakörébe sorolt személyiségfejlesztő akciók tervezése, pontosabban azok standardizálása, arra a következő álláspontot alakítottuk ki. I. Minden kultúraelméletileg elkülöníthető objek-

tíváció tantárgyasítható, azaz leírható, avégett, hogy tisztázódjon, mi várható a személyiségfejlesztés érdekében a tanulásától. 2. Összeállítható és taxonomikusan elrendezhető az adott objektívációra vonatkozó tudás. 3. Megfogalmazhatók a teljesítés követelményei. A tananyagleírás mellé – a mindennapi gyakorlatot orientálandó – olyan útmutatókat, segédleteket, háttérismereteket lehet a pedagógusok számára összeállítani, amelyek az adott – „tantárgyasított” – objektíváció tanulásának irányítását segítik. Gondoljunk például a virágkötészetre. Programunkban ezt is szerepeltetjük, azaz tantárgyasítva is leírtuk, s taneszközt is készítettünk a tanulásához. (*A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig 2. Pedagógiai program 277–278., illetve 272–273. p.*) Mindebből nem az következik, hogy a gyerekeknek leckeszerűen kell beszámolniuk a virágkötészetről! Nem, mert a gyerekek valóságosan kötnek virágot. Fejlesztjük az ezzel összefüggő képességeiket, de az is tény, hogy épp munkafüzetük révén sok mindent megtanulnak a virágos növényekről, mi több, a virágnak az ember ünnepnapjaiban és mindennapi életében szerepet játszó, szociális értékeket közvetítő szerepéről is. Hasonlókat mondhatunk az illem, az önismeret, a sakk, a rejtvény, a filatélia, a tánc, a szellemi néprajz stb. tanulásának tervezési kérdéseiről is.

A fentiekből ez általánosítható: minden tantárgyasított objektívációnak viszonylag elkülöníthető egy *kognitív*, egy *cselekvési* és egy *szociális* (kooperatív, kommunikatív) oldala. A kognitív oldal elkülönítése gyakorlatilag azt jelenti, hogy legalább három funkciójú nyomtatott taneszközzel segíthető az adott objektíváció tanulása. a) Olyannal, amelyik *bevezet* annak tanulásába; b) olyannal, amelyik hagyományos, „*ismeret típusú*”, „*stúdium jellegű*” tantárgyi tanulást tesz lehetővé; c) olyannal, amelyik *kompéndiumszerűen* zárja le, foglalja össze az adott objektívációra vonatkozó tudnivalókat. A magunk részéről mind a háromféle nyomtatott taneszköz kifejlesztését megkíséreltük. Ha egy pedagógia a gyerekek számára nem kíván olyan nyomtatott taneszközt kifejleszteni, amely a fenti funkciók (a–c) szerint segíti egy-egy objektíváció tanulását, könyvkiadásunk jóvoltából ma már megtalálható az a kiadványtípus, amely a tantárgyasított objektívációk kognitív jellegzetességeinek elsajátítását megkönnyíti. Tekintve, hogy programunk személyiség- és képességfejlesztő, az egyes objektívációk elsajátításában a *cselekvési* és *szociális* oldalnak van kiemelt szerepe. Ez annak tisztázását jelenti, milyen jellegzetes tanulási és gyakorlási módok révén biztosítható egy-egy objektíváció, illetve a hozzá szükséges képességek, képességszerű személyiségfaktorok (szükségletek, attitűdök) elsajátítása. Magyarul: milyen tréningek, gyakorlatok, szokások, kreatív lehetőségek, szórakozást is biztosító hobbik kapcsolhatók egy-egy objektíváció megtanulásához. Gyakorlatunkban ezeket feladatgyűjtemények, munkafüzetek, audiovizuális taneszközök formájában realizáljuk, s bocsátjuk a programban közreműködő tanulók, szülők és pedagógusok rendelkezésére. Tipikus példái ezeknek az *Élettörténetem*, a *Körülöttünk a történelem*, a *Tűzvédelmi ismeretek*, az *Együttélés és illem*, az *Informatika* című munkafüzetek; a *diasorozatok* a tárgyi népművészet, a földrajz, az emberismeret, a virágrendezés tanításához; a *hangszalagok* a magyar néptánc tanításához; és a *feladatgyűjtemények* a technika, az emberismeret, a néptánc, a dramatikus improvizáció, a bábozás stb. tanulásához. E különböző műfajú, az objektívációk tanulását kognitív, cselekvési és szociális oldalról lehetővé tevő taneszközök a mindennapi gyakorlatban nemcsak a tantárgyi (órarendhez kötött) tanulás taneszközei. Ezek segítik a tanulást a közművelődési intézményekben és a *szabadidőben* is.

5.1.4. Az értékelés és az osztályozás szubjektívitasának mérséklése: a tanulási követelmények „standardizálása” és publikussá tétele

A pedagógiai folyamat tervezés, hagyományosabb kifejezéssel szólva a tantervkészítés gyakorlata – a központi oktatásirányítással egyeztetve – mindenkor dokumentálta álláspontját az értékelés és az osztályozás kérdésében. Ez lényegét illetően a tantervi követelmények megfogalmazásában, az osztályozási skála kijelölésében, az egyes osztályzatok megállapításához szükséges normatív fogódzók közreadásában nyilvánult meg. Az érték-közvetítő és képességfejlesztő pedagógia mint alternatív, szűk körben érvényesülő pedagógia radikálisan nem szakíthat a normál pedagógiai gyakorlat által kialakított hagyománnyal. A megújulásra a lehetősége kevés: mindössze az osztályozás terén fölbukkanó szubjektivitás ellen léphet föl a tanulási követelmények szabatos, tananyagrendszerhez igazított megfogalmazásával és nyilvánosságra hozatalával, publikussá tételével. Az osztályozás és a követelmények publikussá tétele terén kialakított gyakorlati álláspontunk ismertetése előtt tekintünk át az osztályozás elméleti kérdéseit az értékeléssel és az ellenőrzéssel való kapcsolatában.

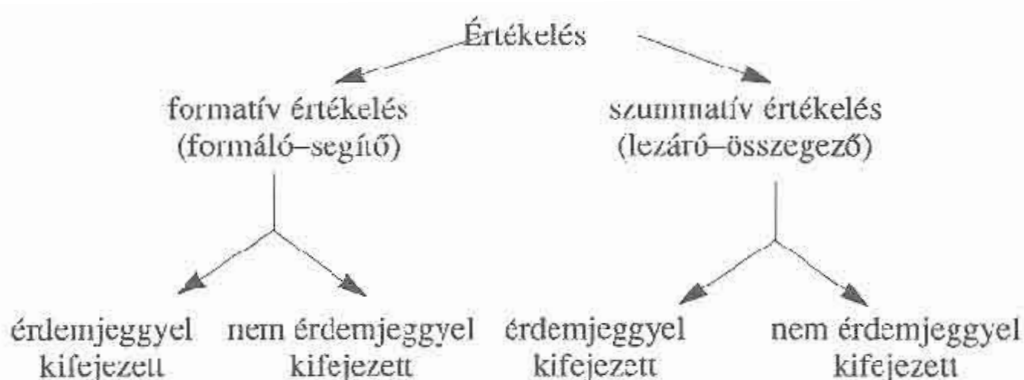
Az ellenőrzést és az értékelést a didaktikai szakmunkák módszerként ismertetik. (Orosz S., 1986., 107–163. p.; Nagy S., 1981., 277–282. p.) Rendszerint együtt tárgyalják, mivel „értékelés ellenőrzés nélkül nem lehetséges, de ellenőrzés értékelés nélkül igen”. (Orosz S., 1986., 107. p.) Báthory Zoltán szerint „az ellenőrzés valójában az értékelés részművelete, az értékelés egyik aktusa”. (Báthory Z., 1985., 181. p.) A magunk részéről mind az ellenőrzést, mind az értékelést a pedagógus munka jellegű tevékenységként fogjuk föl, s azt tartjuk, hogy kivitelezésük más-más jellegű tudást, képességet és attitűdöt föltételez. Az ellenőrzés lényegét abban látjuk, hogy annak során a pedagógus az általa indított bármely tanulási folyamatról információkat (leginkább adatokat, de ezek mellett benyomásokat, hangulatokat stb.) gyűjt, elemez, dolgoz föl, s dönt arról, hogy ezeket *értéklet*ként (Nagy J., 1979., 273. p.) kezelje-e vagy sem, eljuttassa-e azt az érdekelt(ek)hez vagy sem. Kommunikációs szempontból azt mondhatjuk, hogy az ellenőrzés öncímzettje a pedagógus, a anyja a gyerek, tárgya a gyerek magatartásának, teljesítményének, érzelmi életének egy-egy megnyilvánulása. Az értékelés címzettje viszont a tanuló, akinek az *értékelés eredményét, az értékletet* tudomásul kell vennie, fel kell dolgoznia, be kell építenie énképébe. Az *ellenőrzés*hez a pedagógusnak a pedagometria, a szociometria, a pszichometria tárgykörébe eső tudással kell rendelkeznie. A képességek köréből a megfigyelés, a feladathelyzet-teremtés, a feladatszerkesztés, az interrogatív logikailag releváns kérdezni tudás, az adatgyűjtés, az adatrendszerelés, a tapintat, az empátia a nagy szerepű. Az attitűdök sorából kiemelkedően fontos a következetesség, a humanus szigor. Az *értékelés* szociálpszichológiai, személyiségpszichológiai, életkorpszichológiai és pedagógiai diagnosztikai tudást igényel. A képességek sorából az értékelő-elemző szövegek alkotása, a nem-verbális kódok differenciált alkalmazása, a teljesítmény alakulásának naprakész nyomon követése, a hatáskeltés, a szuggesztió kiemelkedő fontosságú. Az attitűdök közül a gyermek fejlődéséért vállalt felelősség, a fel-felbukkanó előítéletes magatartás folyamatos kontrollja, a legitim hatalommal való visszaélés kerülése a legfontosabb.

Az értékelés gyakorlásához a fentebb bemutatott képességek, attitűdök és tudás azért fontos a pedagógus számára, mert csak így tudja az értékelés megerősítő–minősítő funkcióját ellátni. Az *értékelés* ugyanis mindig *minősít*, a *minősítés pedig a tanuló teljesítmé-*

nyének a visszacsatolása a tanuló számára: megerősítése abban, hogy egy tanulási folyamatban éppen hol tart. A pedagógus értékelő, minősítő tevékenysége során értékeket vagy nem-értékeket (értékletet) állapít meg a tanulók tudásáról, szorgalmáról, magatartásáról. Tudáson a tanulók aktuális feladatmegoldó képességét és az ehhez szükséges ismeretek birtoklását értjük. A tanulók tudásának értékelését két oldalról közelíthetjük meg. Ha a tanulók személyisége felől közelítünk, akkor az értékelés feladata az lesz, hogy motiválja, serkentse, biztassa, segítse, jutalmazza, elmarasztalja, esetleg büntesse a tanulót a folyamatos tanulás érdekében. Ebben az esetben értékelniük kell minden teljesítményt, a részteljesítményeket és a „nem teljesítményeket” is. Ha a képességfejlesztő program felől közelítünk, akkor értékelniük kell minden lezárt (elvégzett, tanult) tevékenységosztály és alsztály teljesítményszintjét. Ebben az esetben az értékeléskor csupán a valóságos teljesítményeket vesszük figyelembe. A következőkben tekintjük át azokat a legfontosabb normákat, amelyekre az értékközvetítő és képességfejlesztő program adaptálása során a pedagógusnak kiüntetetten ügyelnie kell.

- Valamilyen módon a tanuló minden megnyilatkozására (teljesítményére, magatartására, szorgalmára) reagálni kell!
- Sokkal több jutalmazást, mint büntetést kell alkalmazni!
- A büntetést célszerű biztatással, elismeréssel összekapcsolni.
- A büntetés ne legyen megbélyegző!
- A tanuló pozitív kötődése a nevelőhöz a feltétele annak, hogy a tanuló elfogadja az értékelést.
- A gondoskodó büntetés hatásosabb, mint a semleges.
- A negatív értékelés hatását növeli, ha pozitívat követ. Vagyis a büntetés hatásosabb, ha a tanuló előtte dicséretet kapott.
- A minimális kényszer és a vele összekapcsolt indoklás együttesen a legnagyobb értékű változást eredményezheti.
- A büntetés csak akkor ösztönző, ha gyenge a kudarcélmény. Erős kudarcélménynek ösztönző hatása nincs, viszont sok negatív következménye lehet.
- A finom hatások megőrzik a gyermek érzékenységét, az erős, durva hatások lerontják.
- A pedagógus értékelő megnyilatkozásaiban a szubjektív hangvétel eredményesebb, mint a tárgyilagosságra törekvő.
- Minél közelebbi a büntetés időbeni kapcsolata a negatív magatartással, annál erősebb a gátló hatása.
- Egy-egy ráhatásnak nem azonnali a következménye, vele belső érési folyamatot indítottunk el, és csak hosszabb érési idő után jelenik meg a kívánt magatartási forma.

Az értékelés és az osztályozás azonos fogalomkörbe tartozik, mivel mindkettő valamilyen minősítést fejez ki. Az osztályozás a tanulási célok (követelmények) egybevetése a tanuló összteljesítményével rangskála segítségével. Az osztályozás az értékelés alapvetően fontos formája: érdemjegyekkel, osztályzatokkal való értékelés. (Veszprémi L., 1981., 12. p.) Az értékelésnek – mint az ma már közismert és elfogadott – két fajtája van: a formatív és a szummatív értékelés. A formatív (formáló–segítő) értékelés alakító, a folyamatba beiktatott, a tanuló számára pontos eligazítást nyújtó, a szummatív (lezáró–összegez) értékelés viszont a nagyobb egységek végén megejtett minősítés. A formatív értékelés lehet érdemjeggyel és nem érdemjeggyel kifejezett. Összefoglalva:



12. ábra
(Forrás: Kiss Á., 1978., 11–12. p.)

Az osztályzásnak két funkcióját különböztetik meg: az *ösztönzést* és a *tájékoztatót*. Az tájékoztató funkció azáltal teljesül, hogy az osztályzat egyformán szól a szülőnek, tanulóknak, pedagógusnak, magasabb fokú iskolának vagy a leendő munkahelynek. Az ösztönző funkció pedig csak akkor teljesül, ha a tanuló teljesítményeinek megállapítása *igazságos és tárgyilagos*. A témakifejtés további menetében nagyban támaszkodunk Zsolnai Anikónak *Az értékelés–osztályozás egy lehetséges modellje* című, a *Magyar Pedagógiában* megjelent munkájára. (Zsolnai A., 1985., 398–409. p.)

A jelenlegi értékelési–osztályozási gyakorlat rengeteg hibaforrást rejt magában. Ezek közül a legfontosabbak a következők: 1. az *objektivitás hiánya*: relatív osztályzatok, a pedagógus szubjektívizmusa, a tanulók és szülők nem megfelelő tájékoztatása arról, hogy mi alapján osztályoz–értékel a pedagógus; 2. a megbízhatóság hiánya; 3. az összehasonlítás hiánya.

Mai értékelési és osztályozási rendszerünk legsúlyosabb problémája az *objektivitás hiánya*. A pedagógus – részletes, pontosan megfogalmazott követelményrendszerek hiányában – szubjektíven minősíti a tanulók teljesítményét. Így természetesen sokszor nem igazságos, nem megfelelő osztályzatok születnek. Az objektivitás hiányából fakadó nehézségeket súlyosbítja az a körülmény is, hogy sem a tanulók, sem a szülők nem tudják, hogy milyen normák, követelmények alapján állapítja meg a pedagógus az egyes érdemjegyeket. Ezt a problémát azért tartjuk nagyon veszélyesnek, mert sok konfliktuslehetőséget hordoz magában az iskola és a szülők között. E hibaforrások kiküszöbölésére egy új, a jelenleginél humánusabb, igazságosabb és objektívebb osztályozási–értékelési rendszert dolgoztunk ki. Ennek első lépéseként meghatároztuk, hogy mit tartunk *objektív osztályozásnak*. Szerintünk a tanulók teljesítményének osztályozása akkor igazságos és objektív, ha ez – a tanulókkal is megismertetett – követelményrendszer alapján történik. Ez a következő feltételek mellett valósulhat meg a gyakorlatban: 1. ha a pedagógus rendelkezésére áll egy *részletes, pontosan kidolgozott, az érdemjegyeknek megfelelően szintezett követelményrendszer*; 2. ha ezt a követelményrendszert nem csak a pedagógus, hanem a *tanulók és a szülők is ismerik*; 3. ha a *szülők pontosan tájékoztatva vannak* gyermekük érdemjegyeiről; 4. ha a pedagógus a szummatív és az érdemjeggyel kifejezett formatív értékelés során az *osztályzatokat azonos eljárással állapítja meg* minden tanuló esetében.

Az 1. és a 2. feltétel teljesülése érdekében eddig az első, a második és a harmadik osztály számára fogalmaztuk meg a követelményeket *a jeles (5), a jó (4), a közepes (3) és az elégséges (2)* szinteknek megfelelően. *Képes vagyok rá! 1., 2., 3.* (szerk.: Kiss É. 1984.). A követelmények címzettjei a gyerekek, a szülők és a pedagógusok, de *a szövegezés során a gyerekre voltunk tekintettel.* Például:

„A háromjegyű számok helyét meg tudom jelölni a számegyenesen. Meg tudom mondani, hogy egy számnak melyek a tízes és százszázadai, és annak alapján kerekíteni tudok tízesekre vagy százszázadokra.”

„A tanítóm indítására egyedül pontosan, helyes testtartással tudom táncolni zenére ezeket a lépéseket: emelkedő, kilépő, höcögő, sarkas, futó, cifra, lengető, egylépéses és kétlépéses csárdás, zárt rida, szatmári csárdás, kisharang, átdobós, fonás, csapások, rogyantós. Tudok lépést váltani és fordulni.”

I. félév

A pedagógus értesítései a tanuló eredményeiről

BESZÉDFEJLESZTÉS				FOGALMAZÁS				IRODALOM			
Időpont	Minősítés	Nevelő kézijegye	Szülő aláírása	Időpont	Minősítés	Nevelő kézijegye	Szülő aláírása	Időpont	Minősítés	Nevelő kézijegye	Szülő aláírása

13. ábra

Részlet a Tájékoztató füzetből

A tanuló neve: _____

Beszéd- fejlesztés	I. félév		II. félév		Fogalmazás	I. félév		II. félév		Irodalom	I. félév		II. félév	
	idő-pont	ér-dem-jegy	idő-pont	ér-dem-jegy		idő-pont	ér-dem-jegy	idő-pont	ér-dem-jegy		idő-pont	ér-dem-jegy	idő-pont	ér-dem-jegy

14. ábra

Részlet az Osztályozási naplóból

Az objektív osztályozás biztosításának 3. feltétele, hogy a szülők pontosan tájékozottak legyenek a gyerekek évközi érdemjegyeiről, a formatív értékelés folyamatában szerzett osztályzatokról. Ehhez *új osztályozó naplót és tájékoztató füzetet kellett készítenünk.* Ezek

lehetővé teszik az évközi érdemjegyek nyilvántartását valamennyi tantárgyblokkból. Illusztrálásképpen mind a naplóból, mind a tájékoztató füzetből bemutatunk egy-egy részletet. (Lásd: 13. és 14. ábra) Az illusztrációkból kiolvasható, hogy a minősítés (érdemjegy) időpontját is nyilvántartjuk. Erre azért van szükség, hogy az időpont alapján visszakereshető legyen: az adott érdemjeggyel a gyerekek mely tananyagrészen nyújtott teljesítményét minősítette a pedagógus. Ahhoz, hogy a félév vagy a tanév végén a végső osztályzatot megállapíthassuk, blokkonként, illetve tevékenység-főosztályonként legalább kettő érdemjegyet kell minden tanulónak szereznie.

Az objektív osztályozás érdekében teljesítendő 4. feltétel szerint a pedagógusnak a szummatív és az érdemjeggyel kifejezett formatív értékelés során minden tanuló esetében azonos módszerrel kell megállapítani az osztályzatot. Az évközi érdemjegyek megállapításakor elégségesnek találjuk a követelmények alapján történő minősítést, de a szummatív (év végi) osztályzatok megállapításához szükséges, hogy a pedagógus minden tanulónál ugyanazt az objektív eljárást alkalmazza. Ezért javasoljuk a *Guilford-féle* súlyozási eljárást. Segítségével a következőképpen alakul ki egy tanuló év végi osztályzata például magyar nyelv és irodalomból. A programban részt vevő pedagógusok félévenként minden tevékenységosztályból – a követelményrendszer szintjeit figyelembe véve – minimum 2 érdemjegyet adnak minden tanulónak. Ez például 12 tevékenységosztályban gondolkodva legkevesebb 24 osztályzat. A pedagógus első feladata, hogy megállapítsa a 12 tevékenységosztályhoz tartozó 12 részérdemjegyet. Ezt a tanuló év közti osztályzatai határozzák meg. Ezután következik a magyar nyelv és irodalom tantárgyból kapott egyetlen érdemjegy megállapítása. A Guilford-féle súlyozási eljárás segítségével meghatározuk minden egyes évfolyamra (osztályra) nézve az egyes szóhajövő *tevékenység-főosztályok súlyait*. Legyen a *k*-edik osztályban (évfolyamon) a *j*-edik tevékenység-főosztály súlya w_{kj} . A pedagógusnak rendelkezésére állnak a *k*-edik osztályban valamelyik tanulójára nézve annak *részérdemjegyei*: $o_{k1} \dots o_{k12}$, továbbá az ezekhez tartozó *súlyok*: $w_{k1} \dots w_{k12}$. A súlyokat a programot kidolgozók bocsátják a pedagógus rendelkezésére. Ekkor az adott tanuló érdemjegyét a *k*-edik osztályban „magyar nyelv és irodalomból” a következő képlet adja:

$$\frac{\sum_{j=1}^{12} w_{kj} o_{kj}}{\sum_{j=1}^{12} w_{kj}}$$

Az így kapott értéket a pedagógus egész számmá kerekíti.

Tájékoztatásul elmondjuk, hogy ötfokozatú osztályzatot azokból a tantárgyblokkokból állapítunk meg, amelyekre – azonos életkorban – az országosan elterjedt gyakorlat szerint is osztályzatot kapnak a tanulók. Az alábbiakban felsoroljuk azokat a tevékenységeket, amelyeket a képességfejlesztő pedagógiában osztályzattal értékeltünk. Például a harmadik osztályban: írás, olvasás, nyelvtan, helyesejtés, szóbeli szövegalkotás, fogalmazás, irodalom, ének–zene, környezet- és vizuális kultúra, matematika, barkácsolás, természetismeret, valamint testnevelés. Azon tevékenységek követelményeit, amelyeket kizárólag csak a képességfejlesztő programban tanítunk, három értékelési szinten foglalmaztuk meg:

nagyon jó, jó és megfelelt. E szintekhez érdemjegy nem párosul, azaz csak értékeljük, de nem osztályozzuk a tanulóknak e tevékenységekben elért teljesítményét. Három szinten értékelt tevékenységek (ugyancsak a harmadik osztály tananyagából): bábozás, bélyegyűjtés, magyar néptánc, pantomim, színjátszás, emberismeret, érintkezés–kommunikáció, ünismeret, honismeret, idegen nyelv, illem, magyar népismeret és népművészet, rejtvény, sakk, társadalomismeret, tömegkommunikáció–művelődés, tűzvédelem, virágrendezés. Azaz többnyire a művészetekhez kapcsolódó vagy szabadidős jellegű tevékenységeket soroltunk e csoportba, melyeket osztályozni nem lenne motiváló.

Végül szólnunk kell az osztályozással kapcsolatosan a meg-nem-felelés, a buktatás, az osztályisméltés kényes kérdéseiről. Kiss Árpáddal együtt valljuk: „Korántsem tartjuk megnyugtatónak az osztályisméltés kényszerű gyakorlatát. Az eddigi vizsgálatok nem igazítanak el arra vonatkozólag, hogy előnyösebb-e a nehézségekkel küzdő tanulók visszatartása egy osztályban, mint átengedése magasabb osztályba. A döntésnél először a tanuló helyzetét kell mérlegelni: általános jellemző jegyeit, az osztályisméltést kiváltó okokat. Utána azonban alaposan foglalkozni kellene azzal, mi történjék vele akár ismétlés, akár továbbengedés esetén (bánásmód, ösztönzés, módszerek stb.). Itt is olyan tudományosan igazolt gyakorlat felé kell közeledni, mely a gyermek érdekében igazolható, társadalmilag elfogadható, és jelenlegi iskolai feltételeink között megvalósítható” (Kiss Á., 1978., 57–58. p.) E kíváncsi, illetve lehetséges gyakorlat jegyében mi a következő eljárást dolgoztuk ki a harmadik osztályig. Amennyiben a kisiskolások év végén egy tetszés szerinti tantárgyból nem érik el az *elégséges (2-es)* szintet, év végi bizonyítványuk a szokásos *elégtelen (1)* helyett az *egyelőre nem felelt meg* minősítés, majd a *felsőbb osztályba léphet* határozat kerül. A meg-nem-felelés tényét a követelményrendszer alapján ugyanakkor mindenkor tisztázzuk a szülővel és a gyerekekkel is. A pedagógusok pedig fokozott mértékben látnak hozzá a fejlesztésükhöz, a főlzárkóztatásukhoz. Ez a megoldás szerintünk „*a gyermek érdekében igazolható, társadalmilag elfogadható, és jelen feltételeink között kivitelezhető*”, amennyiben az ÉKP pedagógiájával az iskolák és a pedagógusok azonosulnak.

5.2. A fizikai és a szellemi munka tanulásának tervezése

A fizikai és szellemi munka tanulásával kapcsolatos munkatudományi és pályapedagógiai kérdéseket az 1. 14. fejezetben részleteztük *Munka, munkamegosztás, munkatudomány* címen. Abban a fejezetben a munkatanulás, a pályára történő felkészítés és a munkamegosztás témakörét egymásra vonatkoztatva mutattuk be. Az ott elmondott nézeteinket a továbbiakban az iskolában megtervezhető fizikai és a szellemi munka tanulására konkretizáljuk. Elsőként azt szögezzük le, hogy a munkatanulás kérdését nem szűkítjük le a fizikai munka területére, de a termelés-gazdálkodás területére sem. Ebből következően a munkatanulás tág lehetőségeit keressük, s munkának minősítünk minden olyan tevékenységet, amely az alábbi kritériumokkal jellemezhető: a) a tevékenység elvégzése értéket jelent; b) a társadalmi munkamegosztásban a kérdéses tevékenység foglalkozásként, szakmaként, de legalább munkakörként létezik; c) nem önként vállalt; d) a tevékenység tárgya, a kivitelezéshez szükséges módszer és eszköz, továbbá a tevékenység megtervezése, megszervezése majd ellenőrzése elkülöníthetően felismerhető. E kritériumok szerint például a takarítás, a könyvterjesztés, a szerfároskodás egyaránt munkának minősül pedagógiai rendszerünkben. Hozzáfűzzük: a különböző munkanemek megtanulása – épp a tevékenység kötelező jellege következtében – *az iskola valamennyi tanulója számára érvényes ki-*

lencéves kortól kezdődően. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert a különböző munkatevékenységek végzetését nem annyira a munkamotiváció, mint inkább a képességek fejlesztése szempontjából tartjuk fontosnak. A képességfejlesztés szempontjából munkatanulásra kiszemelt tevékenységeket a következő dichotómiák mentén jellemezzük: fizikai–szellemi; alkotó–rutin; egyéni–csoportos. Nyilvántartjuk ezen túlmenően a tanulók által végezhető munkákat az alábbi pályairányok szerint is: a) pedagógiai; b) egészségügyi; c) technikai–mezőgazdasági; d) közgazdasági; e) jogi; f) hivatali–ügyviteli; g) szolgáltatás; h) közlekedési; i) védelmi. A fenti szempontok alapján áttekintett és minősített tevékenységeknek egyes tanulókhöz (osztályokhoz) való hozzárendelése a tantárgyi tanulás órarendjéhez hasonlóan történik.

A sikeres munkatanulás érdekében a tanulók rendelkezésére bocsátjuk az általuk egyenként elvégzendő, megtanulandó *munkanemek leírását* közérthető formában, megadva a munkanem nevét; a munkavégzés eszközeit, a munkavégzés folyamatának szakaszait, a munkafeladatok és -műveletek kötelező és/vagy változtatható sorrendjét; az alkalmazható munkamódszereket; a munka- és balesetvédelmi előírásokat. Végül megadjuk a munkavégzés minősítésének a szempontjait is. A munkatanulási folyamatok szervezése, egy-egy munkanem betanítása, az ellenőrzés és a minősítés nem kizárólag a pedagógustétel dolga, benne aktívan közreműködik az osztályönkormányzat is. A fentebb elmondottak illusztrálására bemutatjuk az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában lehetséges munka jellegű tevékenységek egy csoportját a munka lehetséges specifikumai és a főbb pályairányok szempontjából:

Lehetséges tevékenységek	Pályairányok								
	pedagógiai-közművelődési	egészségügyi	technikai-mezőgazdasági	közgazdasági	jogi	hivatali-ügyviteli	szolgáltatás	közlekedés	védelmi
újságkihordás							x		
videofelvétel, -lejátszás							x		
kertművelés			x						
környezet-felügyelet			x						x
kisállattenyésztés			x						
iskolabüfé							x		
sportpálya-felügyelet							x		
iskolaudvar karbantartása							x		
könyvkötészet							x		
iskolaújság-írás	x								
stb.									

11. táblázat
Munka jellegű tevékenységek és a főbb pályairányok

Lehetséges tevékenységek	Munkaszpecifikumok					
	fizikai	szellemi	alkotó	rutin	egyéni	csopartos
újsághordás	x			x	x	
videofelvétel- -lejátszás		x		x	x	
kertművelés	x			x	x	x
környezet- felügyelet		x		x	x	
kisállat- tenyésztés	x			x	x	x
iskolabufé	x			x		x
sportpálya- felügyelet		x		x	x	
iskolaudvar- karbantartás	x			x	x	
könyvkötészet	x			x	x	
iskolaújság-írás		x	x		x	
stb.						

12. táblázat

Munka jellegű tevékenységek és a munkaszpecifikumok áttekintése

A munkatanulás kérdése természetesen szorosan összefügg a tantárgyi tanulással pedagógiai rendszerünkben, hisz taneszközeink nagy része a munkamegosztással kapcsolatos tudnivalókat is tartalmazza. Ezenkívül e helyen is megemlíjtük, hogy *A munka világa* címen 9–10. osztálytól kezdődően önálló tantárgy keretében ismertetjük a munkamegosztás történetét és jelenlegi hazai helyzetét, összefüggésben a foglalkoztatáspolitikával.

5.3. A játék és a szórakozás tanulásának tervezése

A játék és a humor összefüggéseit az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia szempontjából az 1.2. fejezetben már bemutatottuk. E helyen a játék kérdését a szórakozással való összefüggésében tekintjük át. Fölvethető a kérdés, egyáltalán tanulni kell-e a játékot és a szórakozást iskolai keretek között, vagy pedig bízzuk azt a gyerekekre. Igen valószínű, hogy a játéktanulás szükségességét kevesen vitatják, s többen képtelenségnek tartják azt a megközelítést, amit e fejezet címe sugall, hogy *ti. a szórakozást is tanulni kell*. E nyitott kérdésekre próbálunk válaszolni a következőkben oly módon, hogy tisztázzuk Jánosi György kutatásai nyomán a szórakozás lényegét és funkcióit, a szórakozás és a játék kapcsolatát. Végül e tevékenységek tanulásának lehetőségeit az iskolai tanulás- és szabadidő-szervezés folyamatába illesztve mutatjuk be.

Legelsőként arra adunk választ, miért tekintjük a szórakozás tanulását fontos kérdésnek pedagógiai rendszerünkben. Közismert, hogy a szórakozásnak is megvannak a torz formái. E formák *„egy olyan illuzórikus világ kialakítására törekzenek, amely gyökeresen szemben áll a mindennapi élet valóságával, s amely a szellemi és fizikai képességek*

rombolásával a tevékenység szubjektumának társadalmi izolációját segíti elő.” (Jánosi Gy., 1986., 76. p.) Kézenfekvő, hogy az iskolának föl kell lépnie a torz szórakozási formák ellen, de nem tiltással – valljuk mi –, hanem a *személyiségépítő szórakozás* formáinak az iskola keretei között való meghonosításával, az iskolai szabadidős programokba történő beágyazásával. Hogy ennek mi az igazi pedagógiai jelentősége és hozama, azt bárki beláthatja, ha Jánosi György elemzése nyomán kész elfogadni a szórakozás következő ismérveit: „A szórakozás ... egy olyan mesterségesen megkonstruált, intenzíven átélt, sajátos világ kialakítására törekszik, mely szemben állva az objektív társadalmi viszonyok által szabályozott mindennapi élet kényszereivel és törvényszerűségeivel, a szabadság és az otthonosság kellemes érzését teremti meg a tevékenységet végző szubjektum számára. A szórakozás így kényszermentességével s gyakran öntörvényű normáinak és szabályainak rendszerével a mindennapi élet intermezzójaként jelenik meg, melyet a szubjektum mint a külső kényszerekkel övezett hétköznapi életének sajátos megszakítottságaként él át.” (Jánosi Gy., 1986., 73–74. p.) Az idézett leírásból számunkra fontos annak tudomásulvétele, hogy az iskolában szervezett szórakozás lényegét illetően úgy is fölfogható, mint a *kényszerekkel övezett iskolai tanulás megszakítottsága*, amelyben az elhasználandó szellemi és fizikai energiák regenerálására, az iskolával, osztállyal kapcsolatos identitástudat kialakítására és a szórakozva művelődés (átételelesen a képességfejlődés) lehetőségeire ad alkalmat.

Ezen alapvető összefüggések bemutatása után fölvethető: „Van-e értelme a játék és a szórakozás fogalmi megkülönböztetésének, és ha igen, hol húzható meg a határ a két terület között? Könnyű belátni, hogy az alapvető funkcionális hasonlóság ellenére *a játék és a szórakozás nem azonosítható egymással*. Mindenekelőtt azért, mert a játék egyes formáiban ma is tovább élnek azok a közösségi, ideológiai és művelődési jelentéstartalmak, amelyek – túllépve a szórakozás szubjektivitásán és partikularitásán – a közvetlen társadalmi integráció irányába mutatnak. (Jól megfigyelhetők ezek a tendenciák például a különböző gyermekjátékokban, amelyek a társadalmi értékek, normák és etalonok közvetítésével döntő szerepet játszanak a felnővekvő generáció szocializációjában.) Másrészt a játék bizonyos intézményesített formáiban – például a sportban – a résztvevők számára gyakran nem a kellemes élmények megszerzése, hanem a győzelem elérése az alapvető cél, ami a verseny és a felkészülés során szórakoztatónak korántsem nevezhető szellemi és fizikai erőfeszítést követel meg. ... Ennek ellenére az átmeneti szabadidős formák közül kétségkívül a játék áll a legközelebb a szórakozás és szórakoztatás rendszeréhez, ami megfelelő objektív és szubjektív feltételek esetén akadálytalaná és problémamentessé teszi a két terület közötti közlekedést.” (Jánosi Gy., 1986., 194–195. p.) Némi leegyszerűsítéssel azt lehetne mondani: aki játszik, az szórakozik, s aki szórakozik, az játékként élheti meg azt, hogy szórakozik. Amennyiben a játék és a szórakozás kérdéseit az életkor összefüggéseiben nézzük, szembeűnik, hogy a kisiskolások a nem kényszer jellegű iskolai tevékenységüket játékként élik meg, míg a serdülők szórakozásként, s alig szelektálnak a torz és az értékcentrikus szórakozási formák között.

A fentiek alapján állítjuk, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia szerint dolgozó iskolában *a játékot és a szórakozást regeneráló, humanizáló, képességet fejlesztő és társas identitást biztosító lehetősége miatt tekintjük fontosnak*. Ezért az iskolai tevékenységek sorában biztosítjuk hozzá a szükséges időkeretet. Az a törekvésünk, hogy a tantárgyi tanulás keretében elsajátított játékok, a művészi tárgyak, valamint a technika, a testnevelés, a tárgyi néprajz keretében megtanult produkálási-alkotási technikák – az is-

kola által biztosított szabadidős keretek között – pihenést és kikapcsolódást nyújtó tevékenységekként továbbéljenek valamennyi tanuló életében. De az is törekvésünk, hogy a közművelődési- és sportintézményekben, avagy a rádió és televízió játékos vetélkedőin ellesett, megtanult játékok és szórakozási formák behatolhassanak a tanítási órákra, biztosítva ott is a vidámságot, a fölzsabadultságot. Ugyanakkor azt is föl vállaljuk, hogy a diákönkormányzat közreműködésével szisztematikusan nyomon követjük személyenként, hogy kinél mi a domináns játék, kinél melyik szórakozási forma a kedvelt, kinek hogyan épül be az életébe a játék és a szórakozás. A játék és a szórakozás tanulása e ponton fejlesztési és individuálpedagógiai színezetet kap. De óvjuk magunkat mindenféle direkt befolyásolástól, egy két jogot fenntartva. Például: az értékelés jogát, a torz szórakozási formák diszkrét kritikáját, a játékegyelem megsértőinek „leleplezését”, a durva és kvázi jellegű játékok tiltását. S most lássuk a játék- és szórakozástanulás tevékenységrendszerének összefüggését az iskolai tanulással és szabadidő-szervezéssel.

Szervezeti forma		Tevékenység										
		játék	kézműves tev.	sport	tánc	zene	videózás	könyv, sajtó	báb	számítástechn.	filatélia	horgászás
osztály-tanóra		+	+	+	+	+	+	+	+	+		
iskolai szabadidő	művelődési szakszoportok										+	+
	szabadidős szolgáltatás	-	+	+	+	+	+	+	+	+		
	kötelező időtöltés	+			+							
közművelődési- és sportintézmények		+	+	+	+	+					+	

13. táblázat
A játék és a szórakozás tevékenységformái

Az áttekinthető táblázat jól mutatja, hogy a szórakozás és a játék szinte valamennyi formája tantárgyi keretben is megjelenik, hogy azok az iskolai szabadidőben mint szubjektíve választható, kellemességet biztosító, élményt jelentő tevékenységek éljenek tovább. De ne csak az iskolai szabadidőben, hanem iskolán kívül a családban, a kortársakkal való szórakozás spontán keretei között is.

5.4. Az iskolai szocializációs folyamatok tervezése

A szocializáció – mint az közismert – a társadalom életében való részvételhez, helytálláshoz szükséges magatartási szabályok, normák, modellek elsajátítását jelenti. Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiában következetesen különbséget teszünk az iskolai és a családi szocializáció között. Pedagógiai eszközökkel a családi szocializációt befolyásolni aligha tudjuk, az iskolai szocializáció befolyásolására viszonylag jó esélyeink vannak, mert a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program kora kisiskolás kortól kezdődően viselkedési és magatartásminták, modellek bemutatásával, elemzésével – következetes tanftói segítség mellett – a társas viselkedésre érzékennyé teszi a gyerekeket, s így könnyebb az iskola életét szabályozó normák megértetése, gyakoroltatása.

Az iskolai szocializációs folyamatok sikere nagy mértékben függ attól, hogy a pedagógusoknak és a vezetőknek mennyire sikerül az iskolát mint intézményt jól működő szervezetté fejleszteni; hogyan sikerül a szocializációs folyamatokat részfolyamatokra bontani, a részfolyamatokat tevékenységgé szervezni, azokhoz tanulási- és munkaszervezeteket kialakítani. Pedagógiai rendszerünkben az iskolai szocializáció lehetséges részfolyamatainak köréből igen fontosak az alábbiak:

a) *Az iskola szervezeti felépítésének és az iskolai szervezet működésének megismertetése a tanulókkal.* Ennek feltétele, hogy az iskola működési és szervezeti szabályzata rendelkezésre álljon, melynek alapján egy rövidített népszerűsítő változat a gyerekek kezébe is kerüljön. Ez nem lehet egyenlő a házirenddel, mivel az nem tükrözi például a szervezet felépítését.

b) *Az iskolai környezet és környék megismertetése, rendeltetésszerű használatának gyakoroltatása.* E részfolyamat működése feltételezi, hogy a gyerekek egyértelmű háttérinformációkkal rendelkezzenek az iskoláról és környékéről. De ez önmagában nem elég. Célszerű az iskolai önkormányzat révén – a munkatanulás teendőit is mérlegelve – környezetvédő csoportot szervezni és működtetni – igényelve ehhez a szülők és az iskolakörnyék lakóinak támogatását.

c) *A magatartás- és viselkedéskultúra normáinak megismertetése, az illemtudó viselkedés gyakoroltatása.* Pedagógiai praxisunkban e részfolyamat realizálásához a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program taneszközei közül azokat tudjuk eredményesen használni, amelyek a kommunikáció szabályosságai mellett az együttélés és az illem normáit is bemutatják. Az illemszabályok pusztá megismerése mit sem ér, ha nincs megtervezve az együttélési normák gyakoroltatása, a gyakorlás során észlelhető eredmények és hibák elemzése.

d) *A biztonságos életvitel gyakoroltatása az iskolában és környékén.* A biztonságos életvitel, a tevékenységbiztonság kérdéseivel világszerte foglalkoznak arra a körülményre való tekintettel, hogy a technikai környezetben az ember – tudva-nem tudva – veszélyeknek van kitéve. Ez megköveteli a rizikómagatartás elsajátítását: a találmányra való (próba-)szerencse) cselekvést a szerencsés kimenetel reményében a lehetséges veszély feltételei között. A rizikómagatartás lehet indokolt vagy indokolatlan. Az indokolatlan rizikómagatartást tanúsító személyek csak a célt látják, s nem veszik észre a cél felé vezető úton megbúvó akadályokat. (Kostyó Gy., 1984., 426–430. p.) Az indokolatlan rizikómagatartás megelőzése érdekében programunkban 3. osztálytól kezdődően tanítunk tűzvédelmet, közlekedésbiztonságot, balesetvédelmet.

e) *Az ízléses öltözködés igényének, a jólápoltságnak, valamint a higiénés szokásoknak a kialakítása.* E részfolyamat érdekében a tantárgyi tanulást, a szabadidős szolgáltatást, az iskolai ügyeletek egyaránt mozgósítjuk. A *Környezet- és vizuális kultúra, az Emberismeret, az Illem* taneszközei kínálják ehhez a lehetőségeket.

f) *Ünneplési szokások és az ünnepi magatartás tanulása.* A mindennapok világából átmenetileg kilépő, az ünnepre, a katarzisa koncentráció magatartás kialakítása körültekintő előkészítést, szervezést feltételez, és a feladat megoldására specializálódott munkacsoportok (rendezvénycsoport, protokoll-csoport, ünnepélyszervezők) összehangolt munkáját követeli meg.

Az iskolai szocializáció sikere érdekében tervezhető részfolyamatokból csak néhányat, a legfontosabbakat említettük. Nem szóltunk például a kulturált étkezés gyakoroltatásáról, a politizáló magatartás kialakításáról, az önkormányzás teendőiről stb. Ugyanakkor

kor tudnunk kell, hogy e részfolyamatok mint tanulási tervek csak akkor realizálódnak, ha a folyamattá szervezésük menetében valamennyi érdekelt tanuló, pedagógus, szülő, iskolavezetőség – hozzáértően és összehangoltan lép föl. E kérdésről az iskolai tanulási folyamatok megszervezése kapcsán szólunk részletesen.

5.5. Iskolai rekreációs folyamatok tervezése

Az 1986-ban megjelent *Sportlexikon* „rekreációs sport” címszava a „felüdülés (felfrissülés) céljait szolgáló sport” címszóhoz utalja az olvasót. Ott találjuk meg a *rekreáció* jelentését. A *Sportlexikon* szerint a rekreáció: nem versenyszerű testedzés vagy sportolás útján megvalósított aktív pihenés, felüdülés. Célja az emberi test fizikai és szellemi karbantartása, újjáteremtése. Minden korosztálynak ajánlatos, de jelentősége fokozódik az életkor növekedésével. (*Sportlexikon*, 1986., 769. p.) Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia tudatos döntés alapján tekinti a rekreációt tanulási kérdésnek, tanulási főfolyamatnak. Ebben az értékválasztásban szerepet játszanak a) századunk urbanizációs jellegzetességei, ártalmai, b) a megnövekedett szabadidő, c) az egészséges életmódra való fölkészítés társadalmi igénye, d) a kisiskolás, a serdülő mozgásszükséglete. Mindezeket túl egy tanulásszervezési körülmény is arra készteti, hogy a rekreációt főfolyamatként tervezzük meg. Nevezetesen az a körülmény, hogy a képességfejlesztő iskola egésznaposként is lehetséges, ahol délután is vannak tantárgyi órák. Emellett kétórányi *szabadidős sáv* áll a gyerekek rendelkezésére 12 és 14 óra között, amikor szabadon választhatják meg tevékenységüket, egyebek mellett a kikapcsolódást, a pihenést biztosító mozgásos tevékenységeket: játékot, sportversenyt, sportvetélkedőt, táncot, fizikai munkát.

A rekreációval kapcsolatos pedagógiai teendőt a magunk részéről olyan testkultúra, benne sportprogramok megtervezésében majd realizálásában látjuk, amely minden egyes tanulóra érvényesen testi edzettséget, fittséget biztosít. Mindenkít előkészít azokra a sportágakra, amelyek saját mindennapjaiban, de elkövetkezendő évtizedeiben is a felüdülést, a felfrissülést biztosítják számára, amikor is ezen sportolási alkalmainak életmenetet meghatározó eseménnyé, a felfrissülés, az egyéni megújulás alkalmává, a teljesítmény és a testi képességek növelésének lehetőségeivé, a feloldódás, a relaxáció, az önfelfedezés, a természetre való reagálás alkalmává válnak. Mondanunk sem kell, hogy ebben a *sportos-játékos-táncos és turisztikai jellegű sportágak játsszák a vezető szerepet*, de nem kizárólagosan, hiszen a tornatermi szeres és gimnasztikai formák is betölthetik a felüdülés céljait. Ebből a célkitűzéssorból logikusan kikövetkeztethető, hogy milyen típusú tanulási folyamatok megtervezését vállalja az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia a rekreáció érdekében. (Ezt mutatja a 14. táblázat.)

Nem tartoznak a fizikai rekreációhoz az alábbi tevékenységek: sakk, rejtvényfejtés, rejtvénykészítés, filatélia, virágkötészet, bábkészítés. Ugyanúgy tárgyi néprajz tevékenységeiből a faragás, hímzés, szövés, fonás stb., de úgy gondoljuk, hogy egy tágabb értelmű: felüdülést és felfrissülést biztosító programnak ezek is részei lehetnek. Hangsúlyozzuk, hogy ez utóbb említett, az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában kitüntetett szerepű programok nem helyettesíthetik a testi rekreációs programokat, de jól kiegészíthetik azokat mind az ünnepi és hétköznapi, mind pedig a szünidei időszakokban, továbbá az egyéni és csoportos pihenés-felfrissülés keretei között.

Tevékenység	Munkaszervezés – szervezet				
	osztály- tanóra	iskolai szabadidő	sportintéz- mények	termelő és szolgál- tató üzemek	iskolai önkor- mányzati szervek
I. Tantárgyi tanulás					
1. Testnevelés	x				
2. Néptánc	x	x			
3. Mimetikus játék	x	x			
II. Turisztika					
1. Tájfutás	x	x			
2. Emléktúra		x			x
3. Munkatúra		x			x
4. Gyalogostúra		x			x
5. Vándortábor		x			x
III. Kerékpár	x	x			x
IV. Úszótábor		x			
V. Gimnasztikai percek	x	x			x
VI. Futás és játék a szünetben		x			
VII. Szabad játék		x			
VIII. Versenydelután		x	x		x
IX. Közhasznú fizikai munka		x		x	x

14. táblázat
Rekreációs tevékenységek és gyakorlásuk színterei

A fentebb ismertetett tanulási folyamatok szinte mindegyike egy-egy taneszközben, munkafüzetben, munkatankönyvben realizálódik (például: *Sakk*, *Rejtvény* munkafüzet stb.). Ezeket túlmenően a) tudatosan tervezzük a sport- és a turisztikai, valamint a szabadidős programokat propagáló sajtó olvastatását, b) ajánljuk a televízió és a rádió test- és egészségkultúrát propagáló műsorait, c) s ugyancsak tervszerűen biztosítja programunk a diákönkormányzat közreműködését a rekreációs folyamatok megtervezésében és kivitelezésében.

5.6. Az én-folyamatok tanulásának tervezése

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia az egyén problémáját nem teszi zárójelbe, nem kerüli meg. Mégpedig azért nem, mert a kultúra- és társadalmi érték közvetítésre olyképp vállalkozik, hogy részt vállal a társadalmi eredetű hátrányok kompenzálásából és a tehetségfejlesztésből is. Elvileg minden egyes iskolába kerülő gyerek valamilyen szempontból olykor tehetségesnek (kiemelkedő teljesítményre képesnek) tekinthető, némely

vonatkozásban pedig hátrányos helyzetűnek. Eredményes nevelésükhöz így nemcsak az szükséges, hogy a közvetítésben érdekelték (iskola, pedagógus) ismerjék a gyerekeket és alkalmazkodjanak hozzájuk, amikor számukra fejlesztő foglalkozásokat szerveznek, hanem legalább ennyire fontos, hogy *a gyerekek is ismerjék önmagukat (én-rendszerüket), legyenek tisztában identitásuk jellemzőivel, és legyenek kompetensek a változó világ kihívásaira reagálni én-ideáljuk folyamatos korrekciójával és ellenőrzésével.*

E teendők szükségképpen vezetnek el az *individuálpedagógiai* gondolkodásmódhoz. Ahhoz a pedagógiai stratégiához, amely nemcsak az egyén adottságaira, aktuális teljesítményére van tekintettel, hanem arra is, hogy az egyén „kezelni tudja” magát társas és társadalmi viszonyai között, mivel *a fejlesztésben nem a közvetítőké a végső szó, hanem a tanuló személyé: aktivitásáé, én-jének és identitásának fejlettségéé.*

A továbbiakban az én lényegével mint a *szubjektív folytonosság* és *azonosság*, mint az *önreflexió sajátos tárgya* problémáival foglalkozunk, azt mérlegelve, van-e az én világának formálásában keresnivalója a pedagógiának, megszerzhető-e erre a kompetenciája, vagy ezt a terepet át kell engednie a spontán fejlődésnek, fejlődési krízishelyzet esetén pedig a pszichológiának, illetve a pszichiátriának. A személyes identitás a személy (személyiség) élményszerű folytonosságára és azonosságára, a „ki” és „milyen vagyok” problémára utal, „magába foglalva az idioszinkretikus jellegzetességeket: a képességek és hajlamok mintázatát, a kreatív és eredeti megnyilvánulásokat, a fizikai és szociális minősítéseit, az érzelmi-indulati élet és az önértékelés sajátosságait.” (Pataki F., 1982., 61–62. és 208. p.)

Aki a kisiskolásokat ismeri, jól el tudja különíteni a *személyes identitásra érzékenyeket* a *személyes azonosságtudat problémái iránt érzéketlenek* csoportjától. Hogy melyik kisiskolás érzékeny vagy közömbös személyes identitásával kapcsolatban, az nagy mértékben függ szociokulturális környezetétől, a családi szocializációtól és a nagy egyéni különbséget mutató identitás-érzékenységtől. Vannak kisgyerekek, akik Pityukaként ismerik önmagukat, és így lépik át az iskola küszöbét, szüleikről annyit tudnak például, hogy apját Janinak hívják, s a vasútnál dolgozik. Míg mások teljes nevükön képesek bemutatkozni, tökéletesen ismerik családjuk múltját, egyértelműen tudják informálni az érdeklődőket szüleikről: nevükről, életkorukról, munkahelyükről stb. Ebbéli tudáshiányuk a személyes identitásra érzéketleneket nem zavarja, míg más gyerekek kutatják saját múltjukat és családjuk múltját, keresik azon személyes vonásokat, melyek megkülönböztetik őket másoktól. Ezen problémákat látva és elemelve, sorozatos erőfeszítést tettünk a kisiskolások személyes identitásának fejlesztésére. Különösen a hátrányos helyzetű gyerekek körében tartottuk ezt fontosnak. A nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérletünkben *Önismeret* címen írtuk le a személyi adatok, a külső testi jellemzők, a pszichikus és erkölcsi tulajdonságok, a mindennapi élethelyzetek és szerepek elsajátításra kiszemelt témáit. (Zsolnai J., 1982., 27–29., 67–69., 107–110., 155–158. p.) Képességfejlesztő programunkban ezeket tovább bővítettük, mégpedig a gyermeki én-nek, a személyes egyedi én-nek mint folyamatnak a megismerésével, felkutatásával. A fogamzástól a születésig, a születéstől az iskolába kerülésig terjedő életút, valamint a gyermek eddigi életének legnagyobb eseményei jelentik azt a tematikát, amelyet egyénre szólóan ismernek meg a gyerekek szüleik aktív közreműködésével. *Élettörténetem* címmel olyan naplószerű munkafüzetet készítettünk elhez, amelynek vezetése, kitöltése önkéntes és nem nyilvános. (Oláhné Vágó I., 1984., 29 p.) Ezt átadva a gyerekeknek, szüleiket is kértük, nyújtsanak segítséget gyermeküknek, ha az életútjára vonatkozó adatokért kérdéssel fordul hozzájuk. Mivel a napló vezetését a gyerekekre bíztuk, így azt nem ellenőrizhettük, de érdeklődésünkkel nyomon követtük, hogy kit ér-

dekel személyes múltja és kit nem. Az derült ki, hogy a gyerekek – identitásérzékenységtől és családi szocializációs körülményektől függve ugyan, de mégis – nagy érdeklődéssel fordultak élettörténetükhöz, én-azonosságukhoz. Az általunk diszkrétan irányított életűföltárás szinte minden gyereknél fokozta a saját személye iránti önreflexió igényét. Az önmagukra az iskolától függetlenül is reflektálók személyazonosság-tudatát pedig tovább mélyítette. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy a gyerekek múltbeli privát vagy *intim énjük* iránti érdeklődése jóval nagyobb, mint a jogi értelemben vett személyazonosítás iránt. A személyes identitás elmélyítését szolgálja harmadik-negyedik osztályban a tanuló saját családjának genealógiai elemzése, a családfa megrajzolása a dédszülőkhöz bezárólag. (Bessenyei I., 1993., 139–145. p.) Ezek a pedagógiai akciók a személyes identitást úgy próbálják tudatosítani, személyes igénnyé tenni, hogy az előbb-utóbb a személy társadalmi minőségére is irányuljon, „vagyis az önminősítő kategóriáknak az adott kultúrát jellemző hálójában elfoglalt helyére (pozíciójára) is rámutasson”. (Pataki F., 1982., 62. p.) Egyszóval a „*ki*” és „*milyen vagyok*” mellett a „*mi vagyok*” kérdésre is választ adjon. Ez utóbbi már az én-pedagógia következő, pedagógiai eszközökkel némileg könnyebben megragadható témájához vezet el, a *szociális identitás alakításának problémájához*. Kiindulásul, mintegy munkahipotézisként elfogadjuk Pataki Ferenc fölvetését, hogy tudniillik a szociális identitás kidolgozása a személyes identitás létrejöttének és zavartalan fennmaradásának az alapja és feltétele. (Pataki F., 1982., 62. p.) S tudomásul vesszük azt is, hogy korunk nem csupán az identitásvesztés, hanem az identitáskeresés kora is. Az identitáskereséshez a pedagógia azal nyújthat segítséget, hogy kidolgoz, illetve fölkinál olyan értéktételező identitáskereseteket, melyekkel a személy azonosulni tud, melyeket önalakításra és önnevelésre támpontként elismeri és elfogad.

Amikor az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia programját kimunkáltuk, a közvetítendő tevékenységeket értéktani szempontból elemeztük, próbáltuk számba venni a szociális identitás alakításához szükséges értéktételező objektivációkat, identitáskereseteket is. Ezek sorában kiemelkedő szerepet szánunk a *magyarsággal, állami rendszerünkkel, népi kultúránkkal, a lakóhellyel, a környezetvédelemmel, a művészetekkel, a tudománnyal, valamint Európával és az Európán túli kultúrákkal való azonosulásnak*. Az imént idézett objektivációk öltének testet pl. a mai magyar irodalom, a tárgyi és a szellemi néprajz, a néptánc, a honismeret, az idegen nyelvek (angol, német, orosz, francia, japán) tantárgyakhoz, szabadidős programokhoz kötött tanulásában. A következő oldalon található táblázatos áttekintés még teljesebb képet nyújt az én-folyamatok alakításának, befolyásolásának programjáról.

Az most már a kérdés, hogyan történhet mindez, illetve mindennek a kivitelezése. Egyáltalán van-e relevanciája a kérdésnek ebben a korai életszakaszban, és van-e folytatása a serdülés korában. A válasz: igen. Metodikai fejtegetések és tételes bizonyítások helyett elégedjünk meg a következő gondolatmenettel. A kisiskolás szinte mindenre nyitott, érdeklődése szerteágazó, ám értékattitűdje instabil, előítéletei még nem merevek. Pedagógiánk tudatosan épít mozgás- és játékszükségletük révén arra, hogy az iskolában jól érezzék magukat, kötődjenek hozzá, s vállalják szívesen felkínált éncerősítő programjainkat is. Ha az iskolához kötődnek, értékrendjét elfogadják, ez serdülő- és ifjúkorban is meghatározó élmény marad, s nem utasítják el az éncélesztésre fölkinált programjainkat – mint segítségeket – életük vezetéséhez, énképük „karbantartásához”. Pedagógiánk ezáltal talán még versenyképes is olykor – ezt tapasztalatból tudjuk – a család által közvetített értékvilággal (az értékazonosulás alapvetően meghatározó keretével), *kiszélesítheti* és részben

Tevékenységek, programok	Én-folyamatok	
	Személyes identitás segítése	Szociális identitás segítése
I. Tantárgy, tanóra, taneszköz		
1. Élettörténetem	x	
2. Önművelés	x	x
3. Önismeret	x	
4. Honismeret		x
5. Társadalomismeret		x
6. Családtörténet	x	x
7. Mai magyar irodalom		x
8. Néprajz		x
9. Néptánc		x
10. Anyanyelv, idegen nyelvek		x
11. Emberismeret	x	x
II. Iskolai szabadidő	x	
III. Közművelődési és sportintézmények		x
IV. Iskolai önkormányzat	x	x

15. táblázat

Az én-folyamatok és a fejlesztésükre szolgáló tevékenységek és programok áttekintése

korrigálhatja azt. A nagy kérdés az, hogyan készíthető föl az egyén arra, hogy az iskola által fölkinált értéktételező identitáskeretekkel élni tudjon az iskola után, hogy maga mérlegelhesse, mivel, kikkel érdemes azonosulnia, milyen értékvilág miatt célszerű túllépnie önmagán, avagy szembehelyezkedni mindazzal, amit a család, valamint programunk kínál. E kérdésre vonatkozóan kellő és megbízható tudással egyelőre még nem rendelkezünk. Néhány tendencia azonban már fölismerhető.

Eddigi kísérleti gyakorlatunk alapján úgy látjuk, a tervszerű *önművelés* képességének kimunkálásán át juthat el a kisiskolás legkorábban oda, hogy a rendelkezésre álló értékvilág alapján hozzákezdhessen szociális identitásának kimunkálásához. Ezért nem véletlen, hogy programunkban a könyv- és könyvtárhasználat, a sajtóismeret, a szelektív tévé-nézésre szoktatás mellett a művelődési-művészeti intézményekben való önálló tanulási-művelődési lehetőségek megtervezésére és szisztematikus használatára szoktatást tekintjük legfőbb teendőnknek. Persze túlzás lenne azt gondolni, hogy a kisiskolások már képesek a tervszerű önművelésre, s ennek révén önalakításuk kézben tartására. Az önmagáért való szabadidőtöltés, a játék, a szórakozás még hosszú ideig előnyben részesül életvitelükben az önműveléssel szemben. Ám ha a gyerek rájön arra, hogy a játékot, a szórakozást is lehet értelmesen végezni, némelykor az értékközvetítő önműveléssel összekapcsolni, csakhamar ráébred, hogy önállóan is végezhet olyan értékelsajátító tevékenységet (például bélyeggyűjtés, sakkozás, olvasás stb.), amely saját társadalmi értékességét garantálja. A lényeg: a pedagógiai folyamat tervezésnek csak akkor van releváns szerepe a szociális identitás kimunkálásában, ha gondoskodik az *önállósulás*, az önművelés, az önnévelés szükségletének és képességeinek mielőbbi kiműveléséről.

6. A tanulásirányítási (tanítási) folyamatok tervezése

A hazai pedagógia (elsősorban didaktika) rendszerelméletet és kibernetikát adaptáló akciói során elterjedt a tanításnak (oktatásnak) tanulásirányításként, újabban tanulásszabályozásként való értelmezése, interpretálása. (Nagy J., 1979., 81–119. p.; Orosz S., 1986., 9–17., 177–197. p.) Ennek két jellegzetessége van. Az egyik az, hogy az irányítás-, illetve a szabályozás-problematikát a tantárgyi tanulás irányításának (tehát a tanításnak) a kérdéseire szűkítette. A másik, hogy a nevelés körébe utalt egyes témaköröket érintetlenül hagyta.

Mi a tanítást és a nevelést egységes, egymástól nem elkülönített tevékenységként kezeljük. Mindazt, amit a gyerekek meg kell tanulnia – a szövéstől az illetendő ajándékozásig, a társakkal szembeni türelemig –, elsajátítandó objektívációnak tekintjük, amelynek a birtoklásához, megismeréséhez a tanuló személynek meghatározott időszakra van szüksége. A pedagógus tevékenységét pedig ebben a megközelítésben folyamatirányító és egyben segítő tevékenységnek tételezzük. Ezért indokoltnak látjuk, hogy tevékenységének a sajátosságát irányításelméletileg jellemezzük.

Nem kívánjuk az irányításelmélet mindenki által ismert terminusait (irányító, irányított, visszacsatolás stb.) felidézni. Az irányításelméletnek csak azon vonatkozásait taglaljuk, amelyek a humán irányítást specifikusan jellemzik. Közismert, hogy az irányító az irányítottra valamilyen hatást fejt ki. Ez a hatás mint állapotváltozás, mint kimenet ragadható meg. Ha ezt a kimenetet visszajuttatjuk az irányítóhoz, létrejön a visszacsatolás. Pedagógiai szempontból annak van jelentősége, hogy a hatás és a visszahatás (visszacsatolás) *időben milyen gyorsan honyolódik le, s milyen gyakorisággal.* E tétel kapcsán nem győzzük ismét hangsúlyozni: egy-egy objektíváció megtanulása, elsajátítása nem más, mint egy-egy irányítási folyamat, melynek során *az egyes pedagógus az egyes tanulóval kerül irányító és irányított viszonyba, s az csak látszat, hogy az irányító a pedagógus, s az irányított az osztály.* Ezzel nem tagadjuk, hogy az osztály mint szervezet, mint csoport nem létezik irányított rendszerként, de ennek relevanciája a szociális tanulásban van, a motoros, a kognitív, a szenzomotoros tanulás esetében nem perdöntő. A sikeres vagy sikertelen kimenet visszacsatolása és az annak apropóján – mind az irányítónál, mind az irányítottnál – *elkönyvelhető siker vagy kudarc nem csupán az irányított tanuló figyelmetlenségével, lustaságával magyarázható, hanem a tanuló személy tanulási tempójával, érettségével, továbbá a tanulást irányító pedagógus felkészültségével, módszertani kultúrájával.*

Az irányításelmélet *célközpontosnak* nevezi azt az irányítást, amelyet valamilyen cél elérése érdekében tudatosan végzünk. Alapvető ez esetben, hogy az irányító ne csak a befolyásolás, a hatáskiváltás kompetenciájával rendelkezzen, hanem *az önellenőrzésével* is. Emellett figyelmen kívül hagyhatatlan tény, hogy az irányított mint személy, mint szubjektum, maga is teleologikus lény, akinek *saját céljai, érdekei* vannak. *Képes az irányítás nívóját megítélni, s maga is rendelkezik önkontrollal.* A célközpontos irányítás interakciós és szociális mezőben zajlik. Az önvisszacsatolással, önkontrollal rendelkező tanuló személy közvetlen és közvetett, formális és informális eszközök révén irányítható. Ebben az irányításban információk cserélődnek, melyeket ha igényesen tárolnak, dolgoznak föl majd kommunikálnak, nagyban *csökkenthetik a határozatlanságot* mind az irányítónál, mind az irányítottnál. (Kocsis J.–Fáy B., 1983., 44–50. p.) Az irányításelmélet fentebb citált és egyben a tanulásirányításra konkretizált megállapításai a tantárgyi tanulásra, a játéktanulásra, a szociális tanulásra egyaránt érvényesek.

6.1. A közvetlen tanulásirányítási folyamatok tervezése

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiai komplex folyamatrendszer című fejezetben hat tanulási folyamatot és hat tanulásirányítási folyamatot különböztettünk meg. A tanulási folyamatokhoz kapcsolódó tanulásirányítási folyamatokat nemcsak azért nevezzük „közvetlen tanulásirányítási folyamatoknak”, hogy meg tudjuk azokat különböztetni a tanulási folyamatoktól átszövő, *indirektebb* jellegű *személyiségfejlesztési folyamatoktól*, hanem azért is, mert legyen szó akár a tantárgyi tanulásról, akár a játék- vagy a munkatanulás irányításáról, a direktség, a közvetlenség ténye a pedagógus részéről e folyamatok esetében kézenfekvő. Mégpedig azért, mert az irányítás tárgya, célja, eredménye egyértelműen megfogalmazható. Pedagógiai kultúránk jelenlegi szintjén az általunk elkülönítve leírt hat tanulási folyamatból a tantárgyi tanuláshoz kapcsolódó irányítási folyamatnak van jelentős irodalma. Mi magunk is erről tudunk legjobbat. Jóval kevesebbet tudunk a nem-tantárgyi tanulás irányításának folyamatairól, illetve ezek tervezéséről, tervezhetőségéről. Ez a magyarázata annak, hogy a tantárgyi tanulásirányítás folyamatait külön fejezetben írjuk le, míg a játék, a munka, az iskolai szocializáció stb. tanulásának irányítási folyamatait összevontan tárgyaljuk.

6.1.1. A tantárgyi tanulásirányítási folyamatok tervezése

A tantárgyi tanulásirányítás tervezését szinte minden pedagógiai rendszer fontosnak tartja. Ezért valamilyen szintű tananyagleírás, tantervet – napjainkban alaptantervet – kézbe ad, s ezzel mintegy orientálja a pedagógus mindennapos szakmai munkáját. Ilyen céllal születtek a „vezérkönyvek”, a kézikönyvek, az útmutatók s az utóbbi időben a pedagógiai, illetve tanítási programok. Mi magunk – sok rosszhiszemű kritikai megjegyzést is vállalva – a tanterv kidolgozása mellett tanítási programok továbbá különböző tanulásirányítási eljárások, óramodellek, esetleírások stb. összcállítását is fontosnak tartjuk. Korántsem azért, hogy a pedagógus kezét megkössük. Inkább azért, hogy az imént emlegetett szakmai segédletek révén tudatosságát, igényességét, szakmai nívóját befolyásoljuk, s mintegy szavatoljuk a különböző kutatással tisztázott tantárgyi programok hiánytalan megvalósulását a mindennapi gyakorlatban. A sikeres tantárgyi tanulás elemi feltétele fölfogásunk szerint az, hogy a pedagógus a taneszközök mellett olyan irányítási segédletekkel is rendelkezzen, amelyek neki biztosságot adnak, s emellett önmegvalósításra és alkotásra is inspirálják.

Ezek előrebocsátása után tekintsük át, miként segítjük a tantárgyi tanulásirányítás folyamatát pedagógiai programmal, illetve tanítási segédletekkel. Mondanivalónk követhetősége végett idézzük föl a pedagógiai programcsomag szerkezetét. Emlékeztetünk arra, hogy a pedagógiai programcsomag tanulási programból és tanítási programból áll. Ez utóbbinak két eleme van: a tanterv és a tanítási program. A tanterv tartalmazza az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia egyes tantárgyainak célrendszerét, az egyes tantárgyak tanítási anyagát osztályokra bontva, valamint a szintezett követelményrendszer tantárgyanként, osztályonként. A tananyaggal és a követelményrendszerrel már foglalkoztunk az 5.1.3. és az 5.1.4. jelzetű fejezetekben a tantárgyi tanulás tervezése kapcsán. Ott nem beszéltünk a célrendszeréről. E helyen viszont nem kerülhetjük meg, tekintve, hogy a pedagógus irányító tevékenységét – irányításelméletileg nézve – célközpontosnak tekintjük, ahol a tudatosságnak meghatározó szerepe van. Ez azt jelenti, hogy tisztázott cé-

lok nélkül hatékony irányítás nem képzelhető el. E tétel közismertsége ellenére szinte közhely, hogy a pedagógus szakma igen gyakran zárójelbe teszi a célokat, mellékesként kezeli őket, és a stratégiákra, a „hogyan tanítsunk? hogyan neveljünk?” kérdésekre összpontosít. Hogy ez miért alakult így, arra több magyarázat lehetséges. Egyik föltevésünk, hogy a célkitűzések, amelyekkel a pedagógusok szembesülnek, nem kellően szabatosak, nem operacionálisak, nem kellően strukturáltak. Ezt kiküszöbölendő tettünk kísérletet először a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program kimunkálása során egy olyan operacionális célrendszer megfogalmazására, amely nemcsak a tananyagtervezés és a követelményrendszer kidolgozását orientálja, hanem a pedagógus napi tervező–elemző munkájában is eligazít. Az így kimunkált célrendszer mintájára dolgoztuk, illetve dolgozzuk ki a többi tantárgy célrendszerét is. (Magától értetődik, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia célrendszere jóval tágabb, mint a program keretében kimunkált bármely tantárgy célrendszere. A továbbiakban a nyelvi, irodalmi és kommunikációs alternatív tanterv célrendszerének struktúráját ismertetjük vázlatosan, majd utalunk a célrendszer leírásának egy lehetséges módjára is.

Célrendszerünk a tanulók általunk kívánatosnak ítélt azon személyiségvonásait, személyiségjegyeit tartalmazza, amelyek fejlesztésében a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program részt vállal. A célrendszer nem egyszerűen listája a kívánatos személyiségvonásoknak, hanem azok hierarchikusan rendezett együttese. A célrendszer öt főblokkból áll. Ezek az alábbiak:

- A) A SZÜKSÉGLETEK FEJLESZTÉSE
- B) A KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE
- C) A POZITÍV VISZONYULÁSOK MEGERŐSÍTÉSE ÉS KIÉPÍTÉSE, A NEGATÍV VISZONYULÁSOK MEGELŐZÉSE, KIALAKULÁSUK ESETÉBEN AZOK VISSZASZORÍTÁSA
- D) AZ ÉNKÉP FEJLESZTÉSE
- E) A VILÁGKÉP FEJLESZTÉSE

Ezeket a főblokkokat A), B), C), D), E) jelekkel és a részletes leírás során is végig nagybetűs írásmóddal különítettük el egymástól.

Az öt főblokk blokkokra tagozódik. Ezeket egyjegyű arab számmal jelöltük, és nagy kezdőbetűvel, valamint dőlt betűvel is kiemeltük őket, például *2. Tevékenység-specifikus képességek*. A különböző blokkokon belül részblokkokat, azokon belül pedig alblokkokat találunk. Decimális rendszerben a részblokkokat két arab számmal, az alblokkokat három arab számmal jelöltük, például *2.1. kommunikációs képességek (részblokk), 2.1.1. nyelvi-kommunikációs képességek (alblokk)*.

Az alblokkokon belül csoportok, részcsoporthok és alcsoportok találhatóak. A csoportok egy, a részcsoporthok kettő, míg az alcsoportok három latin kisbetűs jelzetűek, például *a)* beszédképességek (csoport), *ac)* spontán produktív beszédképességek (részcsoporthok), *acd)* tájékoztatás (alcsoport). Az alcsoportok néhány esetben újabb egységekre bomlanak. (Zsolnai J., 1986., 7. p.) Az így leírt célrendszert e helyen nem közöljük. Részletek olvashatók viszont belőle a 6.2.1., valamint a 6.2.4-es fejezetben.

S most lássuk, mi a *tanítási program*, s mi annak a lehetséges szerepe a tanulásirányítás folyamatában. Mint mondtuk, a tanítási program a pedagógiai programcsomag része. Azt is említettük már, hogy programunkban a tananyag egyes elemeit *tevékenységosztályoknak* nevezzük. A *tevékenységosztályok* pedagógiai folyamatokat jelölnek. Pedá-

gógiai folyamatok esetén jól elkülöníthető a tanulási és a tanulásirányítási folyamat. A tanulási folyamat valamely főfolyamatból áll, amit egy vagy több feltételi folyamat előz meg. A főfolyamatot egy vagy több kiegészítő folyamat kíséri. Ezek a főfolyamat megvalósulásának szükségképpeni velejárói. Főfolyamat például a magán- és mássalhangzó-időtartam helyes jelölésének tanulása. Ennek feltételi folyamata, hogy a tanulók tudjanak másolás és tollbamondás alapján legalább szavakat írástechnikai hiba nélkül leírni. Másik feltétel, hogy tudjanak különbséget tenni a hangzók rövidség és hosszúsága között. A főfolyamatot helyesejtési: időtartam- és artikulációs gyakorlatok egészíthetik ki.

A gyakorlatban természetesen számos, egymással összefüggő pedagógiai folyamat létezik. A pedagógusnak a pedagógiai programcsomag alkalmazásakor azon módosításokat, „mikroadaptációt” kell és lehet végeznie: a pedagógiai programcsomagot a konkrét-egyes pedagógiai (tanulási-tanítási) folyamatrendszerhez, vagyis saját tanítványaihoz kell „illeszteni”. Ehhez nyújt segítséget a tanítási program.

A tanítási program a tanulásirányításhoz szükséges pedagógustudást a tanterv minden egyes tevékenységosztályához igazodva írja le. A tanítási program négyféle tudást közvetít a pedagógusnak:

1. „mi”-tudást (Mi a vegyes mélylégzés?);
2. „stratégiai” tudást (Hogyan tanítjuk a ritmust?);
3. „diagnosztizáló” tudást (Milyen tanulási nehézségek fordulnak elő a „leírás” tanítási-sakor?);
4. a tanulásirányításra vonatkozó „norma”-tudást.

A tanítási program mint a pedagógiai program része nem tantárgy-pedagógia, nem is módszertani elvek, fogások, receptek gyűjteménye, hanem a tanterv megvalósításának kísérletileg már igazolt, rendszerességre törekvő *szakmai leírása*, amely a tudományos mezben megjelenő túláltalánosítástól és az ad hoc jellegű tanácsosztogatástól egyaránt mentes kíván lenni. Rendszeres és önálló döntésre készített pedagógiai gondolkodást sugall, hogy a megvalósító pedagógus a kísérletileg igazolt eredményeket hiánytalanul megoldja, de sarkallja a már tisztázottnak vélt eredmények további *tökéltetésére is*.

A tanítási program mellé – mint már lentebb utaltunk rá – több tanítási segédletet dolgozunk ki. Ilyeneket: a) a tanulásirányítási eljárások, b) eseteleírások, c) tevékenységek indítási és fontossági rendje, d) időterv, e) óramodellek, f) elemzési minták. E tanítási segédleteket e helyen nem ismertetjük. Az érdeklődő olvasó *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programban* című könyvünkben tájékozódhat ezek céljáról, felépítéséről. (Zsolnai J., 1986., 89–195. p.)

(Megjegyezzük, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia valamennyi tantárgyához a fentebb bemutatott tanulásirányítási dokumentumok a kutatás jelenlegi szakaszában csak részben állnak rendelkezésre, kidolgozásuk folyamatban van.)

6.1.2. A nem-tantárgyi tanulásirányítási folyamatok tervezése

A nem tantárgyi tanulásirányítási folyamatokhoz a pedagógiai folyamattervezés szintjén részletes programok nem dolgozhatók ki. Mégpedig azért nem, mert mindegyik tevékenység (játék–szórakozás, munka, rekreáció, iskolai szocializáció stb.) a helyi körülmények: adottságok és lehetőségek függvénye. Folyamatszervezési teendőként kell tehát őket értel-

mezni, a tervező munka szintjén csak arra van lehetőség, hogy a legfőbb irányelveket, normákat és tevékenységszervezési elveket rögzítsük. Az alábbiakban ezeket soroljuk föl.

a) Valamennyi nem tantárgyi tanulás irányításánál norma az *önállóságra*, az *öntevékenységre* és a tanulói önkormányzat bevonására való törekvés.

b) A tanulási folyamatok *megtervezésébe*, a helyi lehetőségek fölkeresésébe a tanulókat föltétlenül célszerű bevonni.

c) Lehetőség szerint biztosítani kell a választhatóságot, a *fakultativitást*.

d) A képességfejlesztést ezekben a tanulási folyamatokban a *versenyszerűség* közép-pontba állítása révén lehet elérni.

e) Törekedni kell arra, hogy a nem tantárgyi tanulás keretében folyó tevékenységek tanulása *értékorientált* legyen.

f) Biztosítani kell a tevékenységek végzésével kapcsolatos *széleskörű informáltságot* a saját és a tömegkommunikáció aktív használata révén.

6.2. A tanulási folyamatokat átszövő, közvetett személyiségfejlesztési folyamatok megtervezése

Külön tervezhetők a tanulási főfolyamatok s külön ezek irányítási folyamatai. Az előzőek címzettje a tanuló, az utóbbié a pedagógus. Az előző, a tanulóknak készülő tanulási program tipikus realizációi a taneszközök, a pedagógusoké pedig a tanítási program, az útmutatók, esetleírások stb. Azt is tisztáztuk már, hogy a tervezhető tanulási, illetve tanulásirányítási folyamatok nagymértékben különbözhetnek egymástól a technológizáltság tekintetében. Azt állítottuk, hogy a tantárgyi tanulásirányítás folyamatai jobban technológizálhatók, mint a nem tantárgyi tanulásé (iskolai szocializáció, én-folyamatok, rekreáció stb.). A tanulási folyamatokat átszövő *személyiségfejlesztési folyamatok nem technológizálhatók*. Valamiféle, elsősorban normatív jellegű leírásuk azonban kivitelezhető. Az így felhalmozott pedagógiai tapasztalat pedig átvehető, adaptálható. Ezek a leírások orientálhatják a pedagógusok napi munkáját, kiváltképp olyan fejlesztési teendők esetében, amelyek a tantárgyi tanulásirányítás figyelmet lekötő munkája mellett perifériára szorulhatnak a napi gyakorlatban a pedagógusok korlátozott racionalitása, teherbíró képessége avagy attitűdje miatt.

A személyiségfejlesztés tervezésének lehetőségeit latolgatva arra a következtetésre jutottunk, hogy érdemes stratégiai jellegű leírást adni a személyiségfejlesztés részfolyamatairól is. Azokról a részfolyamatokról, amelyek minden tanulási folyamatban jelen vannak, hiszen a tanulást, *a valaminek a megtanulását* a gyerek végzi, akinek a szükséglete, érdeklődése, képessége, magatartása, jellege, világképe, identitása s attitűdje nagyban meghatározza a tanulás sikerét vagy kudarcát. Ezekre kellene befolyást gyakorolnia minden pedagógusnak a tanulókkal való interakció folyamatában, amikor a kultúra értékvilágát közvetíti, pontosabban szólva, amikor a kultúra elsajátításában segíti és irányítja tanítványait.

Amikor a személyiségfejlesztés részfolyamatainak megtervezéséről szólnunk, nem osztályokban, hanem *egyes tanulóknak gondolkodunk*. Ezért nyomatékosan leszögezzük, aki az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia paradigmája szerint gondolkodik a személyiségfejlesztés folyamatairól, annak el kell sajátítania azt az *individuálpedagógiai szemléletet*, amely azt veszi elsősorban adottnak, hogy a tanuló ember, „egyedüli példány”, s nem az a fő jellemzője, hogy valahányadik osztályba jár, és valamilyen tantárgyat tanul. Ez a szemlélet ugyanakkor nem tagadja a csoport és a közösségi viszonyok létét, sőt

elismeri azok óriási szerepét a személyiség fejlődésében, sorsának alakulásában, de amikor fejlesztésben gondolkodik, akkor az egyén a kezdet és a vég, annak éppígyélc és lehetséges jövője.

A továbbiakban kísérletet teszünk annak bemutatására, miként lehetséges a személyiségfejlesztés részfolyamatait megtervezni. Eljárásunk az lesz, hogy részfolyamatonként tisztázzuk, miként vélekedik a kérdéses folyamatról a mai normál pedagógia, majd bemutatjuk, hogy az adott részfolyamatnak mi a szerepe, jelentősége az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában. Ezt követően elmondjuk, hogy az adott részfolyamat tanulását milyen tanulási objektívációk (tananyag, taneszköz) segíthetik. Ezzel a modellszerű leírással az a szándékunk, hogy orientáljuk a pedagógusok gondolkodásmódját, amikor a tantárgyi tanulást, a munkatanulást stb. megtervezik vagy amikor a tanulási eredményeiket, illetve tanulásszervező tevékenységüket elemzik.

6.2.1. A szükségletek fejlesztésének tervezése

A szükségletek fejlesztésének témaköre pedagógiai közgondolkodásunkban korántsem vált annyira preferálttá, divatossá, mint például a gondolkodás vagy a képzelet fejlesztése. Olyannyira nem, hogy a *Pedagógiai Lexikon*ban önálló címszót sem kapott. A pedagógiai sajtóban csak az utóbbi időszakban olvasható egy-két közlemény a szükségletek formálásának fontosságáról. (Kerékgyártó I., 1987., 195–203. p.) Általánosságban is elmondható, hogy a pedagógia a személyiség ösztönző szféráját békén hagyja, s átengedi a pedagógiai pszichológia művelőinek, akik motiváció címszó alá sorolva listázzák a pedagógia lehetőségeit és teendőit e téren. (Kozéki B., 1985., 375 p.; Kulcsár I., 1982., 263 p.; Lazar, A., 1980., 177 p.) A hazai szakirodalomban Bábosik Istváné az érdem, aki a szükségletfejlesztés problematikára ráirányította a figyelmet. Ő a szükségletfejlesztés, a szükségletbefolyásolás kérdéskörét a magatartásformálás szemszögéből tartja fontosnak, mondván, hogy „a magatartás minőségét és etikai színvonalát a személyiség szükségleteinek minősége határozza meg”. (Bábosik I., 1976., 165. p.)

A magunk részéről úgy látjuk, hogy a szükségletek fejlesztése egyetemesebb pedagógiai probléma, túlmutat a magatartásformáláson. Összefügg az érzelmek, az akarat nevelésével, az érdeklődés fejlesztésével, a tágabb értelemben vett motiváltság kialakításával, ezért a szükségletfejlesztésnek mint folyamatnak a megtervezésével a pedagógiának foglalkoznia kell nemcsak a napi praxis, tehát a tanulásszervezés szintjén, hanem a pedagógiai folyamattervezés szintjén is. Ennek lehetőségét a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programban meg is teremtettük. Erről később még szólnunk, de előbb lássuk, hogy a lehetséges szükségletértelmezések sokaságából melyekkel azonosulunk, melyeket tekintjük a folyamattervezés szempontjából inspirálónak. Bábosik szerint „a szükséglet olyan hiányérzet, amely a kielégítésére szolgáló tevékenység programját is magába foglalja”. (Bábosik I., 1976., 165. p.) Ehhez hasonló R. Winkel fellogása is, aki úgy véli, hogy a szükségletek „többé-kevésbé erős indítékélmények, melyeket az ember azok célját és kivitelezésük módját illetően ellenőrizni és változtatni képes”. (Winkel, R., 1981., 34. p.) A szükséglet-problematikának van még egy nagy horderejű pedagógiai vonatkozása. Nevezetesen az, hogy a szükségletek tudatosulásában, illetve azok kielégítésében a személy aktív és passzív lényként van érintve. „Ennek megfelelően beszélhetünk a szükséglet aktív és passzív állapotáról. Passzív, amennyiben az ember függ attól, amiben szükséglet érez, és aktív, amennyiben magába foglalja a törekvést (a kielégítés program-

ját és lehetőségét – a mi betoldásunk. Zs. J.) a szükséglet kielégítésére.” (Csondorné Schüller G., 1980., 179. p.)

A szükségletet definiáló ismérvek sorából a következőknek nagy szerepe lehet a pedagógiai folyamattervezésben:

- a) a szükséglet a kielégítés programját is magába foglalja;
- b) a szükségletek célját és kivitelezésük módját a személy ellenőrizni és változtatni képes;
- c) a szükséglet az embert aktív és passzív állapotban tartó hiányhelyzet.

Az a) alatt jelzett ismérv a szükségletek fejlesztését a képességek fejlesztésével hozza szoros kapcsolatba. A b) és c) alattiak az akarat, illetve az önfegyelem alakításának feladataihoz társíthatók. E megállapítások elsősorban a magasabb rangú szükségletek fejlesztésére érvényesek. Ennek belátásához idézzük föl a magyar szakmai közgondolkodásba is már-már átment Maslow-féle szükségletrangsor-teóriát. Az emberi szükségletek Maslow szerinti rangsorát – némileg az iskolásokra konkretizálva – az alábbi táblázat mutatja.

	Alacsonyabb rendű		Magasabb rendű		
	szükségletek				
Emberi szükségletek	Létfenntartás vagy az alapvető szükségletek	Biztonság vagy a biztonság szükségletei	Vonzalom vagy a valahova tartozás szükségletei	Státus vagy a megbecsülési szükségletek	Önmegvalósítás vagy az önfejlesztés szükségletei
A kielégítésükhöz szükséges dolgok példái	Levegő Élelem Víz Mozgás Játék	Család Biztonság adó pedagógus- magatartás	Tagság valamilyen csoportban Gyermekbarátság Kortárs kiscsoportba tartozás Megértő és elfogadó osztály- és iskolakör	Pozíció Önbecsülés Státusz- szimbólumok Rang	Annak lenni, amivé valaki válhat

16. táblázat

Emberi szükséglet rangsora

(Forrás: Maynard, H. B.: *Gazdasági mérnöki kézikönyv*, 1977., 398. p.)

A Maslow-féle elmélet szerint az embereket alacsonyabb rendű igényeik motiválják mindaddig, amíg azokat viszonylag ki nem elégítik. Ekkor jelentkeznek magasabb rendű igényeik. A Maslow-féle szükségletrangsor teória pedagógiai értékét az érti igazán, aki kisiskolásokkal foglalkozott vagy foglalkozik tartósan. Az világosan tudja, hogy amíg a mozgás- és játékszükségletük ki nem elégül, aligha lehet őket olvasásra, versmondásra készíteni. Am ha az alacsonyabb rendű szükségleteiket kiélhetik, akár az újságolvasás is szükségletükké válhat. E felismerés jegyében vált gyakorlattá előbb a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programban, később az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia teljes rendszerében a szükségletek fejlesztésének tervezése. Ez elsőként annak mérlegelését jelenti, hogy melyek azok a szükségletek, amelyeknek kielégítését és fejlesztését az iskola szakszerűen vállalni tudja a tananyag- és a taneszköztervezés szintjén, továbbá a pedagógusok számára szerkesztett stratégiai típusú leírások révén. Másodikként külön

gonddal kell fontolóra venni a magasabb rangú emberi szükségletek fejlesztését. Pedagógiai rendszerünkben ezek sorában kitüntetett szerepű az *önállóság*, az *önnevelés* és az *önkifejezés* szükséglete. Ezek a célkitűzések csak akkor realizálódnak, ha például az önműveléshez szükséges érdeklődés és igény felkeltése mellé a képességeket, szokásokat is folyamatosan kifejlesztjük, azaz biztosítjuk, hogy a szükségletkielégítéshez nélkülözhetetlen tevékenységek, cselekvések belsővé váljanak, „habituálódjanak”. Egyszóval amennyiben a szükségletfejlesztést globális célnak, illetve folyamatnak tekintjük, biztosítani kell, hogy a hozzá szükséges feltételi folyamat, esetünkben a képességfejlesztés megtörténjen.

Ugyanis csak annak a személynek válhat *valami*, valamilyen tevékenység, cselekvés szükségletévé, belső „mozgatójává”, hiányérzetté, aki „a kivitelezésére szolgáló tevékenység programját is magába foglalja”. A szabály tehát ez: *fejleszd, csiszold úgy a képességet, hogy a gyerek akarja azt csinálni, csinálásának igénye hiányérzetté váljon.*

Hogy a szükségletek tervezésével kapcsolatos folyamat tervező munka valamelyest elképzelhető legyen, illusztrálásként közöljük a nyelvi, irodalmi és kommunikációs program 1–4. osztályára kidolgozott, taxonomizált formában elrendezett szükségletfejlesztési tervet.

1. *Lelki egészségvédelem*

- 1.1. jókedv, vidámságigény (S)
- 1.2. pihenés (S)

2. *Játék*

- 2.1. szerepjáték (T+S)
- 2.2. alkotó játék (T+S)

3. *Magasabb rangú emberi szükségletek*

- 3.1. a tanulás mint munka
 - 3.1.1. szorgalom
 - a) rendszeresség (S)
 - b) alaposág (S)
 - c) kitartás (S)
 - 3.1.2. önállóság (S)
- 3.2. önművelés
 - 3.2.1. könyvhasználat (T+S)
 - 3.2.2. sajtóolvasás (T+S)
 - 3.2.3. könyvtárhasználat (T+S)
 - 3.2.4. szelektív rádióhallgatás és tv-nézés (S)
 - 3.2.5. közművelődési szolgáltatások igénylése (T+S)
- 3.3. önkifejezés
 - 3.3.1. rajzolás (T+S)
 - 3.3.2. vers- és meseírás (T+S)
- 3.4. tárgyi értékek gyűjtése
 - 3.4.1. irodalmi dokumentumok gyűjtése (S)
 - 3.4.2. történelmi és néprajzi tárgyak gyűjtése (S)

Az egyes szükségletek után zárójelben szereplő *S* vagy *T+S* a következőket jelenti. Az *S* jel arra utal, hogy az adott szükséglet fejlesztéséhez taneszköz nem áll rendelkezésre, ehhez csak a tanítási program ad útmutatást. A nagy *S* betű az általunk „stratégiai tudásnak” nevezett tudásféleség (a „hogyan lehet csinálni” tudásnak) a rövidítése, jele, míg a nagy *T* a taneszközt jelöli. A *T+S* jel azt jelenti, hogy adott szükséglet fejlesztéséhez taneszköz is rendelkezésre áll a tanítási program stratégiai tudást tartalmazó részén túl.

6.2.2. Az érzelmi nevelés folyamatának tervezése

Az érzelmek nevelését, az érzelmek befolyásolását szinte minden pedagógia elismeri, fontosságát deklarálja. Nagyban különböznek a pedagógiák tekintetben, miként lehetséges az érzelmi nevelés folyamatának a leírása, lehetséges-e a megtervezése. Amelyik pedagógia az érzelmi nevelés folyamatának leírásában eredményes, esélye lehet a folyamat megtervezésében is. A pedagógiák az érzelmi nevelés mibenlétének tisztázásában a pszichológia, a pszichiátria és a filozófiai antropológia eredményeire támaszkodhatnak. Az érték-közvetítő és képességfejlesztő pedagógia a pszichológia és a pszichiátria eredményeinek adaptálása mellett arra az antropológiai érzelmeleti koncepcióra épít, melyet Heller Ágnes fejtett ki. Ez a döntés a következő értékválasztáson alapul: célunk nem kizárólag a sokoldalúan művelt, a műveltséget képességeiben realizálni tudó személy, hanem olyan személy is, aki önmagát a világ feladataiban megvalósító individuum, aki *érzelmeiben sokoldalú és gazdag*. Ez utóbbi globális célhoz egy normatív jellegű alaptételt kell elfogadnunk kiinduló pontként, nevezetesen: *az érzelmeket is tanulni kell*. Ha ezt elfogadjuk, akkor kijelölhetjük a pedagógia, az iskola szerepét az érzelmek alakításában, s fontolóra vehetjük, mit lehet tenni az egyénhez igazodó, az egyéni jellegzetességeket méltányoló érzelmtanulás sikere érdekében a pedagógiai folyamat tervezés szintjén. (Az teljesen más probléma, hogy a napi gyakorlatban ez miként realizálódik, miként vall kudarcot, miként torzul.)

Az érzelmi nevelés folyamatának tervezői nem térhetnek ki ama kérdés megválaszolására elől, hogy milyen érzelemfölfogással azonosulnak. A több száz lehetséges fölfogás közül a magunk részéről fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az érzelem az egyénnek az adott helyzetben kialakuló, az aktuális információt vagy a múltból felidézett élményt kísérő olyan viszonyulása, illetve szubjektív értékelése, amely pszichés tevékenységeinek permanens és inherens része, amelyet a személy *involváltsága* határoz meg. „Involválva lenni annyit jelent, mint a világ elsajátítását az én fenntartása, kiterjesztése szempontjából a társadalmi organizmusból kiindulva szabályozni. A szubjektum az involváltsággal értékeli a voltaképpeni nembeliséget a maga számára. ... Érzéseink csak akkor tudják betölteni funkciójukat, ha tartalmazzák önmaguk megítélését is, a mindenkor adott társadalom követelményrendszere és szokásrendszere szerint.” (Heller Á., 1978., 288–289. p.)

A fenti jellemzésből – az érzelmi nevelés folyamatának tervezése szempontjából – nagyon fontos kiemelni, hogy az érzelem nem kísérőjelensége pszichés tevékenységeinknek, hanem olyan integráns „elem”, amelyben az én-nek, az én fenntartásának és kiterjesztésének, Heller Ágnessel szólva involváltságának kitüntetett szerepe van. Ezért van pedagógiai rendszerünkben oly nagy szerepe a művészi tantárgyaknak, ezért kíséreltük meg az én-folyamatok tanulását taneszközök kifejlesztésével segíteni. Jelen esetben az érzelmi nevelés tervezését nem a tanulás, a tanuló oldaláról tekintjük át, hanem az *irányítás teendőit mérlegeljük*. Azért, hogy ez valamelyest hatékony lehessen, tisztázni szükséges az érzel-

mi nevelés lényegét és globális célját. Ennek megtörténte után kerülhet sor az érzelmi nevelés folyamatainak stratégiai szemléletű bemutatására.

Az érzelmi nevelés lényege az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiában az érzelmek tanulásának olyan segítése, támogatása, amely kitüntetetten épít a tanulók *pozitív, aktív és közveilen* involváltságára, és fellép az erős negatív involváltság (az unalom), de még az involváltság alsó határát jelentő közöny ellen is. (Heller: Á., 1978., 140–142. p.) Eközben elismeri, hogy az érzelmek tanulásában nemcsak a jelenben formálódó, hanem a múltbéli tapasztalatok nyomán is színeződött – élelútban, élettörténetben testet öltött élményvilágnak, illetőleg értékelésének kitüntetett szerepe van. Hogy ez sikerülhessen, annak kiindulópontja: a) a tanulói életutak; b) továbbá a gyermekek–serdülők élményvilágát jelenben is átható és alakító érzelmek, involváltságok típusainak a megismerése.

Heller Ágnes tipológiáját követve az alábbi érzelmeket (érzéseket) különítjük el:

1. késztetéses érzések (drive-érzések);
2. affektusok;
3. orientációs érzések;
4. emóciók (kognitív-situacionális érzések);
5. személyiségérzések;
6. hangulatok.

A fenti érzéstípusok jellemzését megelőzően le kell szögeznünk, hogy mindegyik „érzelmefajta” – hangulati tónusban, érzékenységben és a reakciómód intenzitásában – jellemző egyéni különbségeket mutat. Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert az érzelmtanulás folyamatát, kimenetét a fenti tényezők alapvetően befolyásolják. Tényleges kezelésük csak in vivo körülmények között lehetséges. E korlát ismeretében vázoljuk föl az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia elgondolható és a praxisban realizálható folyamatait az imént felsorolt *érzelmétípusokra*, az érzelmeket jellemző *reakciómódokra*: tudatosan vagy tudattalanul kivetített, kivetült vagy leplezett (rejtett) expressziókra (nem verbális jelzésekre, továbbá az érzelmeket megnevező, verbalizációs folyamatokra) tekintettel.

A *késztetésérzések*, a *drive-érzések* az emberi organizmusnak, a szervezetnek a jelzései. „Valami nincs rendben, kereső a megoldást” típusú érzésekről van szó, melyek egyben egy-egy szükségletnek a jelzései is. „Hogy mivel, milyen körülmények között, milyen formában, hol elégítjük ki a drive-érzés jelezte szükségleteinket, azt mindenkor a társadalom szabályozza”, tekintettel a termelésre, a szokásrendszerekre, a rituális alkalmakra. Pedagógiai rendszerünkben a szellemi néprajz, a kommunikáció és illetanulás keretében terveztük a társadalmi normarendszerhez igazodó késztetésérzések kielégítésével kapcsolatos tanulási teendőket. Az irányítás feladata ez esetben abban jelölhető meg, hogy a szükségletkielégítések társadalmi nívóját nyomon kövesse, ellenőrizze, tudatosítsa. Ez utóbbira azért van szükség, mert tudvalévő, hogy „a késztetésérzések – mint biológiai jelzések – nem *tanultak* ugyan, de *differenciálódási folyamatuk a tanúláshoz kapcsolódik*”. Mindenekelőtt meg kell tanulnunk, hogy *mi az*, amit érzünk, mivel enélkül nem tudunk „segíteni magunkon”, hiszen nem vagyunk ösztönvezette lények. Az *érzés identifikációja* nem ritkán az *érzés értelmezésével* jár együtt. ... Meg kell tanulnunk továbbá – a késztetésérzések vonatkozásában – az *érzésen belüli differenciációt is*. Mindenekelőtt az *érzés intenzitása* tekintetében: így lehetünk például nagyon vagy kissé éhesek stb. A késztetésérzésekkel rokon a testi fájdalom érzése. „Az identifikálás megtanulása itt bonyolultabb, mint a késztetésérzés-

sek esetében; bizonyos fájdalomtípusoknál ugyanis – melyeknél a *lokalizálás képessége nem velünk született* – feltételezi e képesség elsajátítását is. A fájdalomlokalizálási képesség megtanulásának döntő mozzanata a *verbalizáció*. ... A testi fájdalomra vonatkozó tanulás másik fontos mozzanata a fájdalom *konkrét természetének* leírása (megjelölési) képessége. Természetes, hogy ennek is előfeltétele a verbalizáció. Meg kell tanulnunk megkülönböztetni, ha valami „szúr” vagy „ég” vagy „szaggal”, meg kell tanulnunk megkülönböztetni a görcsös fájdalmat az állandó fájdalomtól.” (Heller Á., 1978., 259–260. p.) E tanulási teendők megkönnyítése és humanizációja érdekében tanítjuk már első osztálytól kezdődően egyebek mellett az *emberismeretet*, hogy segítsük a gyermeket a betegségmegelőzésben, szükség esetén a gyógyulásban, illetve az e folyamatokkal kapcsolatos kommunikációs kultúra elsajátításában. A drive-érzések kielégítésével kapcsolatos étkezési, öltözködési és szexuális kultúra megtanulása, az elsajátításukkal kapcsolatos vezetési-irányítási teendők végiggondolása, előrelátása a fentebb idézett megfontolások alapján ugyancsak szerves része az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia gyakorlatának.

Az *affektusok* mint érzelem-, mint érzéstípusok a drive-okkal szemben már nem elsősorban biológiai, hanem társadalmi eredetűek. A kiváltó ingerek külsők. Minden affektus kifejeződik mimikában, hanghordozásban, gesztusban. Mindegyik kommunikatív és összemberi jellegű, ami azt jelenti, hogy „nincs társadalom, mely a lélelemexpressziót (és a félelmet), a szűgyenexpressziót (és a szűgyent), a dühexpressziót (és a dühöt), az undorexpressziót (és az udort), a kíváncsiságexpressziót (és a kíváncsiságot), a vidámság és szomorúság expresszióit (vidámság és szomorúság érzését, sírást, nevetést) stb. ne ismerné.” (Heller Á., 1986., 212. p.) Nyelvi, irodalmi és kommunikációs programunkban – mint az közismert – tananyag rangjára emeltük az affektusexpressziók felismerését és kifejlesztését. Az affektusok sorában a *félelem* affektus kialakítása a folyamattervezés szempontjából nagy fontosságú korunkban, ahol a személy biztonságát veszélyezteti a közlekedés, a mechanikus és elektromos gépek, készülékek hibás működése, a tűzveszélyes anyagok robbanása stb. E probléma megoldására, megelőzésére szerepel programunkban a *tűzvédelem, közlekedésbiztonság, érintésvédelem* és a *munkavédelem* oktatása 2. osztálytól kezdődően. A tervezői szándék ez esetben nyilvánvalóan az, hogy a veszélyesnek tudható tárgyak, eszközök, megismerve azokat, alakítsanak ki egy indokolt óvatosságot, mintegy tudatosítsák mind a jelenre, mind a jövőre vonatkozóan a félelem affektus tárgyát. A *szorongás* affektus csökkentésére az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia részben a vidámság, a derű, a humor objektivációit építi be a programjába, részben pedig a teljesítménykövetelmények szabatos megfogalmazásával és közreadásával kíséri meg az iskolai szorongás csökkentését. Tesszük ezt abból a megfontolásból, hogy „félelem nélküli világ el nem gondolható, de szorongás nélküli világ *elgondolható*, és el is kell gondolnunk.” (Heller Á., 1978., 222. p.)

Az *orientációs érzések* – mint igen-érzések és nem-érzések – kialakítói a társadalmi objektivációk. Míg az affektusoknál és a drive-érzéseknél a szokásrendszereknek van meghatározott szerepük, addig az orientációs érzéseknél az előzetes tudásnak, tapasztalatnak. Ezek az érzések a mindennapi tevékenységben, a gondolkodásban, az emberek közti érintkezésben egyaránt jelen vannak. Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia által segíti ennek a fajta érzésnek a fejlesztését, hogy mind a tantárgyi tanulás, mind az egyéb tanulási főfolyamatok (munka, rekreáció, iskolai szocializáció stb.) keretében szembesíti tanítványait a társadalmi objektivációk sorozatával, melyeket nemcsak megismertet, tevékenység közben elsajátítat, hanem értékeltet is. A magasabb rendű értékobjek-

tivációk esetében érzéseket ütköztet, értékelő–kritikai állásfoglalást szorgalmaz. Ennek érdekében tervezzük, hogy tanítványaink a kiállításokat ne csak végignézzék, az iskolai ünnepeket ne csak végighallgassák, hanem arról elemző kritikát is készítsenek. Az orientációs érzések sorában külön pedagógiai teendőt jelent az *orientációs érzelmek*, a szeretet és a gyűlölet, közelebbiről a rokonszenv–ellenszenv–vonzalom–averzió befolyásolása, értékelése. Tudjuk, ez utóbbiak mindenkor meghatározott magatartással járnak együtt, s időben tartósak lehetnek. Ezek kapcsolatot tételező érzelmek, amelyeknek az értelmezésére kommunikációs programunk áll rendelkezésünkre, megtoldva azzal, hogy aki egy gyűlölködő kapcsolatban kész egy illetendő kapcsolat fölvetelére, esélyes lehet a konfliktus feloldására, megoldására és a kooperációra. Az irányításnak a nyilvánvaló feladata stratégiák rendelkezésre bocsátása a tanulók számára orientációs érzelmek elemzéséhez, de erre való az önkormányzat tudatosan tervezett alkalmai is.

Az *emóciók* mindig kognitívek és szituációhoz kötöttek, szituacionálisok. Az emóció nál „az, *amitől* érzünk, *ami miatt* érzünk, *ami* vagy *aki* iránt érzünk stb. *hozzátartozik az érzéshez magához*, akár különböző érzésekről van szó, akár ugyanazon érzés különböző „színezeteiről”, melyek voltaképpen szintén különböző érzések. Az érzéstartalom maga *elvileg nem választható el* az érzés kiváltójától és az érzés értelmezésétől. Így például a megvetés érzéséhez hozzátartozik a másik ember személyiségének, tetteinek értékelése, értelmezése, az, *amiért* megvetem. A megbocsátás érzéséhez az, hogy kinek, miért, mikor és hogyan bocsátok meg.” (Heller Á., 1978., 238. p.) Az emóciók rendkívül nehezen csoportosíthatók. Minden emocionális fogalom, illetve kategória nagyon sok különböző színezetű konkrét emóció összefoglalása. A legszélesebb kategóriák: öröm, lelki fájdalom, félelem, szerelem, barátság. Ezeknek az egyenkénti jellemzése szinte külön könyvet igényelne.

Az emóciók tanulásának tervezésében nagy szerepet szánunk az emocionális kategóriák ismeretének, a nyelvi kommunikációnak. Bár nehéz, mégis törekszünk arra, hogy a gyerekek emóciótípusokkal ismerkedhessenek meg, s erre már korai kisiskolás korban törekszünk programunk. Mert Heller Ágnessel egyezően az a fölőgásunk, hogy „aki sosem érzett gyűlöletet, annak is kell tudnia, hogy gyűlölet *létezik*, mert ha nem tudja, akkor nem tanul meg a gyűlöletre *reagálni*, nem tanulja meg a gyűlölethez való *viszonyt* sem, annak *megítélését* sem stb. *Az életben való mozgás, a társadalmi önfenntartás elemi létfeltétele, hogy sokkal több emóciót (emocionális típust) ismerjünk, mint amennyit magunk érzünk.*” Természetesen az emocionális kategóriák, fogalmak pusztá megtanulása, használata nem egyenlő az emóció megtanulásával. A megtanulás „mindig egyúttal az *emocionális fogalom és az érzés összeillesztési folyamata*”. (Heller Á., 1978., 270–271. p.) Hogy ez a folyamat sikerüljön, nagy fontosságú olyan szituációk megteremtése, amelyekben az érzések megélésére, értékelésére, az emocionális fogalmak magyarázatára egyaránt sor kerülhet. Ez a feltétele annak, hogy tanítványaink eljussanak mihamarabb az önuralomhoz, affektivitásuk szabályozásához, érzés-expresszióik fölötti tudatos uralom elsajátításához. Ebben a folyamatban sokat segíti őket a rendszeresen végzett, szituációkhoz kötött kommunikációs tréning s a már ugyancsak említett „affektusok olvasni tudása”. Az emocionális fogalmak, kategóriák önálló keresési, értelmezési szükségletét pedig azok a lexikon- és szótárkezelési tréningek segítik, amelyeket önművelés keretében sajátítanak el. Az emóciók átélésének, értelmezésének gazdag tárházát kínálja az irodalom tanítása. Nem véletlen, hogy a nyelvi, kommunikációs programban az irodalom – kitüntetetten a mai magyar irodalom – már első osztálytól kezdődően kiemelt szerepű. Az említett folyamatok együtt-

tesen a *kritikus önismeret* kialakítását célozzák, ami azt jelenti, hogy az érzelmi elemzéshez előbb-utóbb értő tanítványaink már 9–10 éves korukban megtanulják önmaguk jellemzését emocionális szokásaik szempontjából, megtanulják így az *önelfogadási, megtanulnak együtt élni kedvező és kedvezőtlen emocionális szokásaikkal*. S értenek önmaguk kezeléséhez társas kapcsolataik tükrében *öntökéletesítő, önfejlesztő, önnevelő programok* megfogalmazásához.

Mindaz, amit az érzelmi nevelés tervezéséről elmondtunk, látszólag nem az irányítás szempontjából történt, hanem a tanulók, pontosabban az érzelmek tanulása szempontjából. Való igaz, lényegileg négy tanulási főfolyamathoz: a) a késztetésekhez, b) az affektusokhoz, c) az érzésorientációkhoz, d) az emóciók tanulásához kapcsolódó objektívált tanulási terveinket tettük explicitté egy karakteresen megformált érzelemelmélet kereteihez igazodva. S mivel úgy véljük, hogy a pedagógiai folyamatokban mind a pedagógus, mind a gyerek – tudva–nem tudva – erős involváltsággal vesz részt, a pedagógus mint irányító akkor lesz erre képes, ha maga is kritikus önismeretre tesz szert, és elsajátít olyan képességeket, mint az affektusok olvasása, az emocionális kategóriák értelmezése, az önuralom stb. A jelen pedagógiai kultúra szintjén a program szinte közös pedagógusnak és tanulóknak, a „lecke” majdnem azonos, hiszen a pedagógiai folyamat minden szereplőjének az érzelmek működését kell elsajátítania.

6.2.3. Az érdeklődés fejlesztésének tervezése

Az érdeklődés fejlesztésének hazai irodalma rendkívül szegényes annak ellenére, hogy Nagy László munkássága révén az érdeklődéskutatás a didaktikai gondolkodás meghatározó kategóriájává vált a hazai reformpedagógiában. (Buzás L., 1967., 35–95. p.) Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia, mely a kultúra teljességére hagyatkozva alakította ki fejlesztő programját, tudatosan épít az érdeklődésre, s ezt segítő, az önművelési kompetencia kifejtésére.

Az érdeklődés a hagyományos fölfogás szerint a személyiség struktúrájában az igények és törekvések területén van. Ennek helytállóságát aligha érdemes vitatni, de az érdeklődés fejleszthetősége szempontjából fontos szemügyre venni egyéb jellemzőit is. Csirszka János szerint az érdeklődésben két mozzanat emelkedik ki: „a tárgy szubjektív értékelése alapján annak előnyben részesítése, és a vele való viszonylag tartós kapcsolat létesítése”. (Csirszka J., 1985., 124–125. p.) Kimondható, hogy bármely érdeklődést az érdeklődő személy szubjektív értékelése, az értékelt téma preferenciája és a hozzá fűződő tartósabb kapcsolat jellemez. Bármelyik jellemző elmaradása esetén legföljebb a személy kíváncsiságáról eshet szó. Hisz a kíváncsiság is valamiféle odafordulás, alkalmi preferencia, de kielégülése után meg is szűnik. Nem így az érdeklődés, amely szinte habituálissá vált viszony ember és világ között. Csirszka találó megfogalmazása szerint kommunikációs csatorna, „mindenkor telve van tartalmakkal, amelyek a személyiségből az érdeklődés tárgyaira irányulnak, és amelyek ugyanakkor a tárgyak felől a személyiség felé áramlanak”. (Csirszka J., 1985., 125. p.)

Az érdeklődés fejlesztésének tervezése szempontjából tudomásul kell vennünk, hogy az érdeklődés irányulásában a közvetítő objektívációs rendszereknek – a családtól a reklámig – óriási szerepük lehet, nagyban befolyásolhatják az érdeklődést. Mindezeket túl azt is tudomásul kell venni – és erre Nagy László is figyelmeztetett –, hogy *az érdeklődés feltétele mindenféle pedagógiai tevékenységnek*. Folyamatelméletileg szólva: az érdeklődés

fejlesztése alapvető feltételi folyamata mind az érzelmek, mind az akarat nevelésének, de a képességek fejlesztésének is. Végül hadd hívjuk föl a figyelmet arra, amire S. Larcebean vizsgálatai figyelmeztetnek – s amivel magunk is teljes mértékben egyetértünk –, hogy ti. „az érdeklődés kiegyensúlyozó szerepet tölt be a lelki egészség fennmaradásában.” (idézi Csirszka J., 126. p.)

A fentiekre hagyatkozva, a továbbiakban az érdeklődés tartalmi és formai jegyeit tekintjük át az egyéni érdeklődésprofil fejlesztésére, befolyásolási lehetőségének tervezhetőségére való tekintettel. A személy érdeklődésének legszembevetőbb jellemzőjét az *érdeklődés tárgyától* kapja, tehát attól, amire odafigyel, és amellyel tartós kapcsolatot tart fenn. Az érdeklődés fejlesztését tervezőknek – ha ez egyáltalán része pedagógiai kompetenciájuknak – azt kell mérlegelniük, mire irányítják a már érdeklődő, valamint az érdeklődésre „rávenni” szándékozók figyelmét. Föl kell tehát térképezni a kultúraelmélet, a pályapszichológia, a bibliológia rendszerei, eredményei alapján a számításba veendő *érdeklődésköröket, érdeklődéssávokat, érdeklődéstémákat*. S dönteni kell arról, hogy az érdeklődéstágítást, az érdeklődésbefolyásolást mely életkorban kezdik.

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia egyik normatív követelménye, hogy már kora kisiskolás korban a *lehetséges érdeklődéskörök* mindegyikével szembesíteni kell a tanulókat. Ezek az érdeklődési körök: a mikro- és makrotársadalom; a munka világa; a mindennapi élet, a tárgyi és szellemi kultúra, a szórakozás, a vallás, az erkölcs, a világnézet, a magyarság stb. Az érdeklődési körökbe történő bevezetést első helyen a tantárgyi tanulás jelenti. Az a széles körű tantárgyi rendszer, amelyről már szó esett. Nyilvánvaló, hogy a lehetséges érdeklődési körökkel való szembesülés akkor lesz eredményes, ha azokat érdeklődéssávokra és -témákra leszűkítve közvetítjük, s bemutatjuk, majd hozzáférhetővé tesszük azt a közvetítő apparátust, amelynek kifejezett funkciója az érdeklődés felébresztése és fenntartása. Ez közelebről a *tájékoztató*, a „közönségkapcsolatot” biztosító, *információs táruk kezelését* megkönnyítő kiadványok kézbeadását jelenti, továbbá olyan rádiós és televíziós műsorok rendszeres figyeltetését, amelynek kifejezett célja az érdeklődésbefolyásolás. (Például: *Cimbora*.) Úgy gondoljuk, a *Könyvvilág*, a különféle ajánló bibliográfiák, kiállítási katalógusok figyelése, rendszeres gyűjtése és az egyéni érdeklődés szerinti feldolgozása nélkül az érdeklődés fejlesztését nem lehet tervezni napjainkban. Főleg akkor nem, ha valamennyi tanuló aktuális teljesítményére és távlati igényére tekintettel vagyunk. Épp a *személyközpontú érdeklődésfejlesztés* teszi indokolttá, hogy Csirszka János kutatásai alapján áttekintsük az érdeklődés formai jegyeit is. „Az érdeklődés legfontosabb formai mutatói: intenzitása és mélysége, tágassága, keletkezésének spontaneitása, aktivitása, illetve reaktivitása, valamint tartóssága.” (Csirszka J., 1985., 128. p.)

Az érdeklődés terjedelme vagy tágassága tekintetében nagyok az egyéni különbségek. Ezt ellensúlyozandó dolgoztuk ki tantárgyi rendszerünket, szélesítjük ki a tanulási forrásokat, és sajátítottuk el a másodlagos források iránt is érdeklődést mutató önművelési technikákat. „A terjedelem horizontális dimenziójával szemben fontos formai jegy fejeződik ki a *mélységskálán*. A felületes érdeklődés kevésbé megalapozott, ezért rendszerint intenzitásában is gyengébb, bizonytalanabb, tűnékenyebb és kisebb a hatékonysága. Ezzel szemben a mély, vagyis az ember alapigényeiben gyökerező és a tárgy lényegéhez kapcsolódó érdeklődés általában erősség és tartósság szempontjából is stabilabbnak bizonyul. Az *intenzitás* sok tekintetben összefüggést mutat a mélységgel, azonban nem azonos velc. Míg a mélység az érdeklődésnek a személyiség központjához való viszonyát fejezi ki, az

intenzitás az elevenségét, dinamikáját, hatóképességét jelzi. *Ami az ember számára nem jelent értéket, ami közömbös, az iránt fel sem ébred érdeklődése.* Elővez a nullponthoz képest létrejöhetnek mérsékelt, illetve erőteljes érdeklődésmegnyilvánulások, sőt bombasztikus érdeklődésviharok is” (Csirszka J., 1985., 128. p.)

Az érdeklődés mélységének és intenzitásának fejlesztése alig tervezhető. A valóságos tanulási folyamatban dől el, hogy az érdeklődést befolyásoló és nyomor követő pedagógus milyen stratégiával küzd a felületos érdeklődés vagy például a serdülők körében oly gyakran megfigyelhető érdeklődésdivatok ellen. Fontos tény annak tudomásulvétele, hogy az érdeklődés nemcsak odafordulás, nemcsak akarás, hanem elfordulás, elutasítás is lehet. Ezek arra hívják föl a figyelmet, hogy az érdeklődés egyben értékelés is, orientációs érzés is, s mindezekben túl attitűd-probléma, hisz nagyon sok serdülő pusztán előítéletből nem mutat érdeklődést például a népdal, a néptánc, a komolyzene vagy a versek iránt. A tényleges érdeklődésfejlesztésnek ezért gyakran feltétele az attitűd befolyásolása, a tanulói értékvilág *tapintatos megkérdőjelezése.*

Az érdeklődés jellemzése kapcsán fontos különbséget tenni az aktív és a reaktív érdeklődés között. „Aktív érdeklődésnek nevezzük azt, amely keletkezésében és kapcsolatában elsődlegesen egyénkezdeményezésű, a tárgy pedig az egyén igényének, törekvésének megfelel. Ezzel szemben a reaktív érdeklődésben az elsődleges, a kiváltó és a fenntartó szerepet a tárgy játssza, az egyén erre mintegy válaszol, a vonzás erejének engedelmességgel.” (Csirszka J., 1985., 129. p.) Ennek megfelelően az iskola lehetősége a reaktív érdeklődés felkeltésére. Az aktív érdeklődés esetében mintegy szolgáltatói szerepre kell berendezkednie. A reaktív érdeklődés befolyásolásának kitűnő lehetősége a gyerekek sajtóolvasásra nevelése, a sajtótermékek bőségével való szembesülés, sajtótermékekből cikkbibliográfia összeállítása. Ez utóbbi lehetőségre azért is van nagy szükség, mert közismert, hogy vannak tanulók, akik nehezképpen létesítenek érdeklődéskapcsolatot új témákkal.

Az érdeklődésfejlesztés gondos megtervezése nem öncéli, a fiatal legkorábban a pályaválasztás, a szakma- és pályae érdeklődés kapcsán veheti hasznát. A pályaválasztási érettség megalapozottsága nagyban függ az egyén érdeklődésprofiljától. „Az ember tényleges érdeklődése – érdeklődésprofilja – mindazokat a tárgyakat és témákat tartalmazza, amelyekkel érdeklődéskapcsolatot tart fenn. Ebben az élő valóságában az egyes érdeklődéstartalmak nem elszigetelt tagok halmazát alkotják, hanem szervezett és szerveződő egységeké. A tartalmak és kapcsolataik konstellációja egyéniileg jellemző, és egyénenként különböző struktúrát alkot. Ez a struktúra egyéni jellegzetessége mellett nyílt rendszer: belső átalakulásra van lehetősége, csatlakozhatnak hozzá újabb tárgyak és témák, a régebbiek pedig kiveshetnek belőle. Szerkezetét elsősorban az igényeken alapuló többé-kevésbé tudatos értékrend határozza meg, amelynek alapján a személyiség a kapcsolatba kerülő tárgyak és témák rangsorolását és kapcsolását végzi. Ennek eredményként meg lehet különböztetni az érdeklődés magvát és peremét, vagyis a szubjektív értékeléssel kitüntetett és jelentőségre emelt tartalmakat és viszonylatokat, illetve azokat, amelyek az egyén kevésbé tart jelentőségeknek.” (Csirszka J., 1985., 130. p.) Az érdeklődésprofil befolyásolása az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában a pedagógus részéről nagyfokú felkészültséget és tapintatot követel. Valljuk, hogy az érdeklődési profil alakulásába, önalakításába akkor jogos beavatkozni – ismételjük, hogy megfelelő tapintat mellett –, ha egy-egy tanuló nem ismeri föl saját lehetőségeit, ha érdeklődési hiánya képességeinek fejlődését gátolja, korlátozza.

6.2.4. A képességek fejlesztésének tervezése

A képességekkel e fejezetben egyetlen összefüggésben foglalkozunk: miként tervezhető meg fejlesztésük folyamata. Az erre adandó válasz nagy mértékben attól függ, hogy miként gondolkozunk magáról a képességről, tehát hogyan definiáljuk azt. Függ attól, hogyan tudjuk a képességeket rendszerezni, végül attól is, milyen szerepet kap a képességfejlesztés problémaköre pedagógiai elképzeléseinkben. Ez utóbbival kezdjük. Először ismertetjük azokat a posztulátumokat és követelményeket, amelyeket az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia a maga számára elfogad. Köztudott, hogy az explicit előfeltevéseket szokták *posztulátumoknak* nevezni. Ezek olyan kognitívumok, amelyeket nem kérdőjelezünk meg, és alapként kezelünk. Ez nem jelenti azt, hogy a posztulátumokként szereplő ismeretegyüttesek maximálisan igazoltak lennének. A posztulátumok megválasztása *értékválasztás* is. Ezért kötelességünknek érezzük, hogy választott posztulátumainkat egyértelműen bemutassuk. Állítjuk, hogy az alább következő posztulátumok nem állnak ellentmondásban egymással.

- (1) Bármely emberi képesség bármely normális emberi egyednél, megfelelő életkorban elsajátítható valamilyen szinten.
- (2) A mindenkori személyiség öröklött diszpozíciói alapján a társadalmilag rögzített objektívációk (többek között tevékenységek) aktív elsajátításának terméke. A személyiség releváns összetevői *a szükségletek, a célok, a képességek, az ismeretek, a viszonyulások, az énkép és a világnézet*

A fenti posztulátumokból és pedagógiai kutatásunk eredményeiből (Zsolnai J., 1983., 17–19. p.) levezettünk *hat követelményt* az általános és középiskolában megvalósítandó képesség- és tehetségfejlesztésre nézve.

- a) A képesség- és tehetségfejlesztést korai életszakaszban (legalább hatéves korban) kell elkezdni.
- b) A képesség- és tehetségfejlesztésben minden óvodásnak, minden kisiskolásnak, serdülőnek és ifjúnak pedagógiailag azonos esélyt kell biztosítani – függetlenül attól, hogy milyen társadalmi rétegbe, milyen életmódot folytató családba stb. született. Ez a következőket jelenti: azonosan jó minőségű iskolai felszereltség, azonosan jó minőségű taneszközellátás, (közel) azonosan jól felkészített pedagógusok.
- c) Mindenkiel el kell sajátítani a nem szakmaspecifikus képességeket (a nem egyértelműen szakmákhoz kötött és csak ott fontos képességek) lehető teljességét.
- d) A képességek kreatív gyakorlása nem vezethet a legfőbb nembeli értékek (az emberi szabadság, az emberi méltóság stb.) tagadásához, sem pedig az adott társadalom összes tradíciójának elutasításához.
- e) Csak hosszú (legkevesebb nyolc évnyi) intenzív képességfejlesztő szakasz után dönthető el, vajon szükséges-e a kiemelkedően tehetségesek különleges, differenciált képzését már középfokon megszervezni.
- f) A tehetségfejlesztés és a tehetséggondozás nem szabad, hogy egyoldalú személyiségek (például „filozófuska”, „tudóska”, „politikuska” stb.) (Nagy J., 1979., 131–135. p.) kialakulásához vezessen.

A fenti posztulátumokból és követelményekből kiderül, hogy a képesség- és a tehetségfejlesztés kérdését szoros összefüggésben kezeljük. Erre való tekintettel a továbbiakban a képességfelfogásunkat úgy ismertetjük, hogy abból az is kiderüljön, milyen összefüggést látunk képesség és tehetség, képesség- és tehetségfejlesztés között. Kutatásaink során új

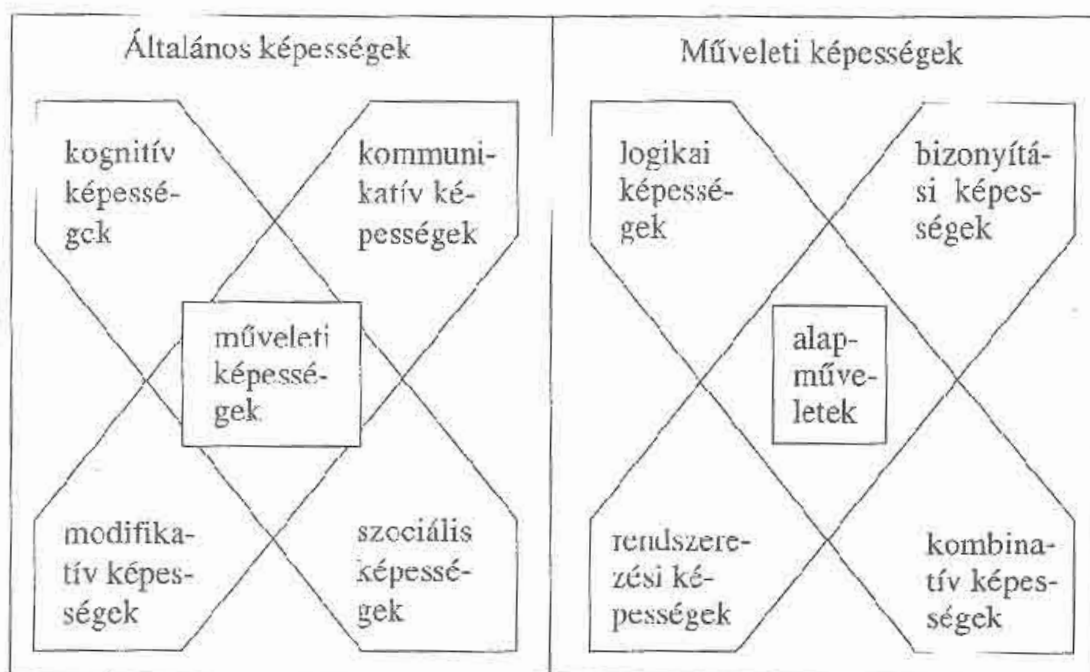
képességmeghatározásból indultunk ki: *az emberi képesség az ember valóságos lehetősége valamely tevékenységosztály tetszőleges elemének az elvégzésre*. Nem elvont, hanem *valóságos lehetőségről* beszélünk. Nyilvánvaló, hogy az ember megszületése pillanatában nem rendelkezik semmilyen képességgel, jóllehet elvont lehetőségekkel igen. Egy újszülött nyilván elsajátíthatja – mondjuk – az olasz nyelvet, de nem rendelkezik még az olasz nyelv megtanulásának képességével. Képesség-definíciónk fontos sajátossága még az, hogy a képességet valamely *tevékenységosztály tetszőleges elemének elvégzésével* kapcsoljuk össze. Csak arra a személyre mondjuk, hogy rendelkezik a kamionvezetés képességével, aki bármelyik kamionnal minden szóhajóhető manővert el tud végezni.

Kutatásunkban megkülönböztettük a tehetség *pedagógiai és kreatológiai* értelmezését. Kreatológiai értelemben a tehetséget az *alkotásra való valóságos lehetőségként* fogjuk föl. Itt alkotásen olyan problémamegoldást értünk, amely vagy „objektíve új” (mert egy egész kultúrkör számára új), vagy pedig „szubjektíve új” (mert csak egy szűkebb környezet számára új, egyébként az adott kultúrkörben már ismert). (Magyar Beck I., 1976., 41–46. p.) Pedagógiai értelemben akkor mondunk tehetségesnek valakit, ha az *a társadalmilag átlagos életkor előtt rendelkezik egy képességegyüttes átlagos mértékével vagy annál nagyobbal, vagy pedig társadalmilag átlagos életkorban bír egy képességegyüttes átlagosnál jóval nagyobb mértékével*. Aki pedagógiai értelemben tehetséges, az nem biztos, hogy kreatológiai értelemben is az. És fordítva, aki kreatológiai értelemben tehetséges, az nem feltétlenül az pedagógiai értelemben is. Ezért szükséges mindkét közelítésmód! A tehetség kreatológiai és pedagógiai értelmezése igen gyümölcsözőnek bizonyult már eddig is. Például kimondhatjuk, hogy csak a kreatológiai és pedagógiai értelemben egyaránt tehetségesek számára kell megszervezni a „tehetségek iskoláját”. Számukra viszont mindenképp érdemes megszervezni azt.

A hazai szakirodalomban az általunk megfogalmazott képesség-definícióval többen nem értenek egyet, így például Joó András sem. Az ő álláspontját tanulságos idézni. „Ismeretes, hogy Zsolnai József képességdefiníciójában a „tevékenységosztályok” eszméjével operál: „az emberi képesség az ember valóságos lehetősége valamely tevékenységosztály tetszőleges elemének elvégzésére”. A meghatározást illusztráló példában Zsolnai a „kamionvezetés képességét” úgy értelmezi, hogy az voltaképpen „bármilyen kamionnal bármelyik szóhajóhető manőver” elvégzésének a lehetősége. Nyilvánvaló azonban, hogy egy ilyen építkezés (ui. a tevékenységterületek osztályozása, klasszifikációja) számtalan többértelműséget hordoz, s szinte kizárhatjuk azt a lehetőséget, hogy a tevékenységterületek logikai analízisével egyúttal egy általánosan elfogadható képességmodell is származtatható legyen. A pszichológiában kidolgozott ún. transzfer-paradigmák ugyanis azt igazolják, hogy a feladathelyzet *felszíni szerkezete* önmagában még nem mutatja meg a feladatoknak azt a körét, amelyre az eredeti helyzetben szerzett gyakorlottság hatása kisebb-nagyobb mértékben kiterjed. Aki tud kamiont vezetni, az feltehetően elboldogul egy teherautóval is, nem bizonyos azonban, hogy képes – külön gyakorlás nélkül – egy jobb-kormányos kamiont irányítani. (Ezen utóbbi kérdésre éppen egy transzfer-kísérlettel lehetne választ kapni.) Ilyenformán a „tetszőleges elem” kitétel egyrészt túl szigorúnak tűnik (pl. elképzelhető egy nagyon jó képességű sprinter, aki a marathoni távot esetleg nem is tudja teljesíteni, pedig a „futás” tevékenységnek ez is eleme), másrészt a formális „osztály-elem” megközelítés olyan következményeket is sugall, amelyek elméletileg nem alátámasztottak, s empirikusan nem mindig igazolhatók.” Joó András kritikája elgondolkodtató, de a fejlesztés szempontjából alig figyelembevehető, hisz maga jelenti ki, hogy ő a képességek értelmezésével, definiálásával mérésmethodikailag foglalkozik, mondván: „tudatosan megkerüljük a „fej-

lesztés”, a „ráhatás” kérdéseit, s vizsgálódásainkat elsősorban a „mérés–következtetés” vonal mellé rendezhető problémákra korlátozzuk”. (Joó András, 1984., 13–14. p.)

Mi, akik a fejlesztés kérdéseit nem kerülhetjük meg, tudatosan kényszerültünk olyan képességdefiníció választására, amely a fejlesztők teendőjét a *tevékenységosztályok mentén teszi megfoghatóvá, operacionálissá*. A tevékenységek, tevékenységosztályok ugyanis viszonylag jól elkülöníthetők, tekintve, hogy a természetes nyelvek egy-egy lexémával (jellegzetes szóösszetétellel és szóképzéssel) jelölik a tevékenységet. Például távolugrás, gyorsolvasás, bábozás, virágkötés stb. S ha elfogadjuk azt a szakállas, már-már pedagógiai közhellyé silányuló igazságot, hogy *tevékenység közben formálódik a személyiség* – így a képesség is –, nem nehéz belátni, hogy egy-egy személy „képességállományának” szélessége, képességeinek elsajátítotttsága szorosan összefügg az elvégzett tevékenységek mennyiségével és a tevékenységvégzés nivójával. Témánk, tehát a képességfejlesztés tervezése szempontjából nyitott kérdés még: van-e jelentősége a szokás, képesség, jártasság megkülönböztetésének. Úgy ítéljük meg, hogy nincs. Ugyanakkor állítjuk, hogy e kategóriák nagy fontosságúak a mindennapos fejlesztő praxis, továbbá az értékelés, mérés szempontjából. A fejlesztés tervezése nézőpontjából az a perdöntő, hogy a kultúra világából miként választhatók ki azok a tevékenységosztályok, amelyeknek az elsajátításához feladatosztályok konstruálhatók. Ez utóbbi kapcsán vetődik föl, hogyan viszonyuljunk a *képességek rendszerezéséhez, rendszeréhez*. Úgy gondoljuk, hogy ez a problémakör már nagy relevanciával bír a képességfejlesztés tervezése szempontjából. Mégpedig azért, mert orientál, felhívja a figyelmet, hogy mi mindent kell, illetőleg lehet tervezni, másrészt segítséget ad a korrekcióhoz. Rákérdezhetünk, hogy valamennyi nagy fontosságú képességosztály tanítását megterveztük-e. Ezekre a teendőkre gondolva jelentősnek tartjuk Nagy József eredményeit a képességek rendszerezését illetően. Ő *általános és műveleti képességeket* különböztet meg, s ezek összefüggéseit a következőképpen illusztrálja:



15. ábra

A képességek rendszere. (Forrás: Nagy J., 1985., 30. p.)

Az ábrához a szerző a következő kommentárt fűzi. „Ahhoz, hogy az ember mint természeti lény létezni tudjon, hogy személyisége kialakulhasson és a változó feltételekhez adaptálódni tudjon, hogy létének feltételét, a társadalmat működtetni tudja, *négyféle általános képességrendszerrel* kell rendelkeznie. Képesnek kell lennie környezetének átalakítására (modifikatív képességek), mások irányítására, együttműködésre, együttélésre (szociális képességek), a másokkal való kommunikációra (kommunikatív képességek) és a megismerésre, önmaga fejlesztésére (kognitív képességek).” Nagy József *A tudástechnológia elméleti alapjai* című monográfiájában pontosan és egyértelműen definiálja a rendszerébe felvett egyes képességeket. Ezeket e helyen nem idézzük, csupán egyre, a kommunikatív képességek rendszerére irányítjuk a figyelmet. Nagy József szerint: „Az emberi kommunikációnak, a *kommunikatív képességeknek* három egymásba fonódó rendszere alakult ki: a *szenzoros, a verbális és a formális (szimbolikus) kommunikáció rendszerei*. A szenzoros kommunikáción belül az auditív és a vizuális kommunikáció rendszerei, képességei emelkedtek ki és fejlődnek ma is meglehetősen gyors ütemben. Az auditív kommunikáción belül a zenei kommunikáció vált részletesen kidolgozott hatalmas rendszeré. A vizuális kommunikációnak pedig rendszerek sora áll a szolgálatában: az ábrázoló geometriától a legkülönbözőbb műszaki rajzon keresztül a vizuális információs technikáig, a legkülönbözőbb jellegű művészetekig.” (Nagy J., 1985., 33–34. p.)

Mint már arra utaltunk, e rendszerezések orientatív és korrektív lehetőséget biztosítanak a képességek fejlesztésének tervezésével foglalkozók számára. A magunk részéről valamennyi kulturális szféra, műveltségkör, illetőleg a belőlük levezetett tantárgy vagy tevékenységkör számára összeállítottuk az iskolában fejleszthető képességek körét. E képességeket strukturálva és hierarchizálva (taxonomizálva) írtuk le és bocsátottuk a pedagógusok rendelkezésére. Rendszerezésünk nem mond ellent más rendszereknek, de operacionálisabb és tevékenységközpontú. Ezt illusztrálja az alábbi kiemelés a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programból.

1. Kommunikációs képességek

1.1. nyelvi-kommunikációs képességek

- a) beszédképességek
 - aa) reprodukzív beszédképességek
 - aaa) felolvasás
 - aab) vers- és prózamondás
 - ab) félreprodukzív beszédképességek
 - aba) hirdetés
 - abb) megemlékezés
 - ac) spontán (produktív) beszédképességek
 - aca) kapcsolatfelvétel
 - acb) szándéknyilvánítás
 - kérés
 - tudakozódás
 - felszólítás – utasítás
 - meghívás
 - acc) véleménynyilvánítás
 - bejelentés

- sérelem
- kritika
- vita
- acd) tájékoztatás
- elbeszélés
- üzenetközvetítés
- leírás
- társalgás
- interjúkészítés
- b) beszédértés-képességek
- ba) reprodukált szöveg befogadása
- baa) felolvasás befogadása
- bab) vers- és prózamondás befogadása
- bb) félreproduktív szöveg befogadása
- bc) spontán beszéd értése
- bca) kapcsolatfelvétel viszonzása
- bcb) szándéknyilvánítás fogadása
- bcc) tájékoztató szövegek megértése
- kérdezés
- szerepcsere
- c) írásképességek
- ca) írás-reprodukálás
- caa) másolás
- cab) diktálás utáni írás
- cac) akaratlagos írás
- cb) félreproduktív írás
- cha) nyomtatványkitöltés
- cbb) jegyzetelés – szövegtömörítés
- cc) írásbeli szövegalkotás
- cca) elbeszélés
- cch) hír készítése
- ccc) meghívó készítése
- ccd) riport készítése
- cce) leírás
- ccf) jellemzés
- ccg) levélírás
- cch) táviratírás
- cci) könyvismertetések készítése
- d) olvasási képességek
- da) szépirodalmi szövegek néma olvasása
- db) gyorsolvasás
- dba) lényegkiemelés (skimming)
- dbb) adatkeresés (skipping)
- e) nyelvi normatív és korrekciós képességek
- ea) helyesejtés
- eb) helyesírás

1.2.nem nyelvi kommunikációs képességek

- a) térközsabályozás
- b) testtartás
- c) gesztikuláció
- d) mimika
- e) tekintet
- f) nem nyelvi természetű hangadás

2. Szociális képességek

2.1.szociális észlelés

- a) szerepészlelés
- b) nem nyelvi kommunikációs közlések felfogása
- c) személyi viszonyok észlelése

2.2.szociális alkalmazkodás

- a) viselkedés kortárs csoportban
 - aa) kooperáció
 - ab) vezetés
- b) figyelmesség és illemtudó viselkedés
 - ba) felnőttek iránt
 - bb) fiúk iránt
 - bc) lányok iránt
- c) fegyelmezettség
- d) egymás segítése
 - da) segítségnyújtás
 - db) segítségelfogadás

2.3.konfliktusok elemzése

A képességek fejlesztésének tervezése két kérdéskört jelent. 1) Összeállításukat, hierarchizálásukat és leírásukat, jellemzésüket. 2) Annak tisztázását, hogy milyen taneszközök s milyen feladatsorok révén fejleszthetjük azokat. Az a nagy kérdés a tervezés befejezése után, hogy miként tudják a pedagógusok a különböző tantárgyakhoz és tevékenységekörökhöz készült képességfejlesztési elképzeléseket, programokat úgy interiorizálni, hogy az a napi foglalkozásaikat áthassa, hogy meg tudják ítélni egy-egy feladat súlyát, értékét abból a szempontból, hogy az milyen képességek fejlesztésére alkalmas.

6.2.5. A magatartás pedagógiájának tervezése

A magatartás-befolyásolás kérdésköre a pedagógiában a magatartás alakítása címen ismert. A pedagógiai közfelfogás szerint: a lényege az, hogy az egyén „belső motívumoktól indítva mindenkor a közösségi normáknak megfelelően viselkedjék és cselekedjék”. (*Pedagógiai Lexikon* 3, 1978., 60. p.) A magatartás, illetve a magatartásalakítás definiálására irányuló törekvések lépten-nyomon beleütköznek abba, hogy mi a viselkedés, a cselekvés, a tevékenység, a cselekmény, a tett. Az imént felsorolt kategóriák a magatartással foglalkozó tudományterületek terminusai. A viselkedés, a tevékenység, a cselekvés elsősorban a pszichológiáé, a tett az etikáé, a cselekmény a büntetőjogé.

A magatartással pedig foglalkozik a pedagógián kívül a szociológia, az etika és a büntetőjog is.

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia – mérlegelve a magatartás értelmezése körül kialakult ellentmondásos helyzetet – teendőinek megfogalmazásához szociológiai megközelítést választ. Ezt a döntést két fontos körülmény teszi indokolttá. Az egyik: úgy véljük, az iskola lehetősége a tanulók magatartásának alakításában, nevelésében szűkös, korlátozott, mivel az iskolán kívüli szocializációs tényezők: a család, a kortárs csoport, a helyi társadalom, a tömegkommunikáció együttevén nagyobb hatótényező, mint az iskola. Tudomásul véve ebben az összefüggésben azt a másik körülményt is, hogy az iskola elsősorban szervezet, és nem iskolaközösség, mint ahogyan a normatív pedagógia hirdeti, ezért indokolt a magatartásbefolyásolás tervezésének problémáit szociológiai nézőpontból megközelíteni. Ebbe a közelítésmódba természetesen az etikai, de még a büntetőjogi problematika is beletér, s bele is kell hogy férjen, mivel az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia nemcsak az erényes és esztétikus magatartás alakításának teendőjével számol, hanem a bűn megelőzéssel is.

Az emberi magatartás az etika szerint erkölcsi jelentéssel bíró tettek sorozataként értelmezhető. A tett pedig nem más, mint a tevékenység sejtje: cselekvés. Még hozzá olyan cselekvés, amely a cselekvést kiváltó motívum és a következmény egysége szempontjából értékelhető. Ezt a magatartásértelmezést teszi véleményünk szerint pontosabbá a szociológia, amikor leszögezi, hogy „az emberi magatartás összefüggésben van valamiféle szükséglettel, egy ehhez is kötődő, de objektíve a társadalmi struktúra valamilyen eleméhez kapcsolódó érdekekkel, valami céllal, amely az előbbi tényezőkből adódik, ám a társadalom kultúrája által befolyásolt; ezenkívül valamilyen szituációban megy végbe, egyes viselkedési mintákat követ, másokkal szembenáll, esetleg újak kialakulásában hat közre.” (Kulcsár K., 1981., 262. p.) A pedagógia számára az etikai és a szociológiai megközelítés egyaránt fontos a magatartásbefolyásolás szempontjából. Mondhatni azt is, hogy a kétítő együtt ad ki egy olyan cselekvési, tervezési programot, amelyre pedagógiai stratégiák, know-how-k építhetők. Mert vitán felül áll, hogy az iskolai praxisban mind az egyes tanulók, mind csoportjaik, osztályaik magatartását a motívumok és a következmények egységében célszerű elemezni és értékelni. Ám ha nem képes a pedagógia megérteni, hogy a magatartás lényegileg „válasz egy bizonyos szituációban rejlő „kihívásra”, és a választ jelentő magatartásban a szocializáció folytán kialakult pszichés mechanizmus közbejöttével társadalmi-strukturális tényezők, cselekvési minták és más tudati jelenségek hatnak közre” (Kulcsár K., 1981., 264. p.), akkor aligha fogja megérteni, hogy egyes gyerekek, illetve gyermekcsoportok magatartása akár az erényesség, akár az esztétikusság, akár a deviancia tekintetében miért olyan, amilyen.

Az iskolai létet a tanulói magatartás irányításának, segítő befolyásolásának szempontjából szituációsorozatként is jellemezhetjük. A szituáció pedig úgy határozható meg, mint tér-időbeli létünk cselekvési kerete, mint a hely, az idő és a mód együttese, amelyben egy cselekvés szerepszerűen lefut. E fenomenologikus leírás akár elemzési keret is lehet az iskolában realizálódó szervezeti magatartások értékeléséhez. A folyamattervezés szempontjából ez azt jelenti, hogy bármely iskola föltérképezheti a külső és belső tereit, s jellemezheti azt olyan szociális térként, ahol különböző – erkölcsileg, jogilag értékelhető – cselekvések, tettek realizálódhatnak. Például nem egészen azonos megítélés alá eső cselekmény a nevelői szoba előtt verekedni, és ugyanazt tenni az iskola egy távolabbi zugában. A magatartást előhívó szituációk mindegyikét, az időt, a módot, a szerepet hasonlóképp

lehet leírni, illetve végiggondolni. Az iskolák ezt meg is teszik jól-rosszul, amikor házi-
rendet vagy különféle normatív előírásokat léptetnek életbe. Ez utóbbi problematika a ma-
gatatartásbefolyásolás két nagy területével, a *magatartásirányítással* és a *magatartásérté-
keléssel* függ össze. „A magatartásirányítás társadalmi „eszközei” nagyon sokfélék. A tu-
datosan alkotott és a szokásszerű gyakorlatra alapozott jogszabályok, az erkölcsi szabá-
lyok, a tradíciók, a rítusok, a divat és az illemszabályok, a jelek, jelzések és szimbólumok
gyakran egymást átfedve, egymásnak is ellentmondva, a tudatosság különböző mértékű
elemeit tartalmazva keresztül-kasul behálózzák társadalmi életünket. Mellettük és időn-
ként bennük támogatón vagy ellentmondón – él a közvélemény, az előítéletek stb.”
(Kulcsár K., 1981., 267. p.) Ezek sorából – a magatartás-befolyásolás szempontjából
nézve – nagy fontosságú a *magatartásszabály*. „A magatartási szabályok vagy magatar-
tási normák a társadalom egésze vagy kisebb-nagyobb része által elfogadott cselekvési
minták, amelyek alapján az emberek s egyes embercsoportok cselekvését megítélik, és
amelyek éppen ezért közvetlen hatást gyakorolnak az emberi magatartás alakulására. Kö-
vetésük társadalmi előnyökkel, megsértésük többféleképpen is realizálódó hátránnyal
(szankció) járhat.” (Kulcsár K., 1981., 267–268. p.)

Az egyes iskolák, de az egymással rivalizáló alternatív pedagógiák is erősen különböz-
nek tekintetben, hogy milyen magatartásszabályokat milyen kifejtettségben engednek ér-
vényesülni. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia az alábbiak révén kísérli
meg a magatartásszabályok közvetítését. Kommunikációs program keretében a magatar-
tás-befolyásolásban nagy szerepet játszó verbális és nem-verbális kommunikációs kódok
és minták teljességét ismerteti és gyakoroltatja, összefüggésben a kommunikációs szere-
pekkel, figyelve a nem, az életkori, a hatalmi és a szervezeti szerepekre. Ezek mellett
tantárgyasítva illetet oktatunk. Kritikus, a deviancia irányába mutató hibák esetén a sza-
bálysértési jog egyes normáit is segítségül hívjuk, rámutatván egyes magatartások iskolán
túli veszélyességére. A társadalomismeret keretében kerül sor a jogkövető magatartást se-
gítő jogszabályok rendszerének bemutatására, kiemelt figyelemmel a szabálysértések le-
hetséges körére. Ez utóbbi kapcsán merül föl, hogy a magatartás-befolyásolás tervezésé-
nél elegendő-e az etika, illetve a szociológia magatartás-fogalma. Úgy ítéljük meg, hogy
nem. Szükségesnek látszik a büntetőjogászok által kimunkált *aktív és passzív magatartás*
kategóriájának a bevezetése is. A magatartás e két fajtájának megkülönböztetése a cselek-
vés kivitelezése, a kialakult elhatározás megvalósítása esetében válik nagy jelentőségűvé.
„A magatartás második fázisa, az első fázisban született elhatározás megvalósítása kétfé-
leképpen történhet meg. Az egyik esetben olyan jellegű elhatározást kell megvalósítani,
amely a külvilági helyzet megváltoztatását foglalja magában. Ebben az esetben az ember-
nek tevélegesen, testmozgások végzésével kell a kialakult célképzetet realizálnia. Ilyen
esetekben beszélünk *aktív magatartásról*. A második esetben a személy elhatározása egy
meglévő helyzet meg nem változtatását, egy tőle függetlenül lezajló folyamatba való be-
nem avatkozást tartalmazza. Céljának eléréséhez tehát nem kell testmozgásokat végeznie;
ellenkezőleg: tartózkodnia kell meghatározott testmozgásoktól. Olyan testmozgásoktól,
amelyek a számára kedvezőnek tűnő helyzetet megváltoztatnák. A célképzetet megvaló-
sító magatartás e formáját *passzív magatartásnak*, más szóval *mulasztásnak* nevezzük.”
Nyilvánvaló, hogy a passzív magatartás, a mulasztás is döntés következménye. A mulasztás
ugyanis „nem egyszerűen nemtevés, hanem valaminek a nemtevése”. (Földvári J.,
1984., 92. p.) Az iskolai praxis szempontjából az aktív és passzív magatartás megkülön-
böztetése azért nagy fontosságú, mert a tanulók elvileg a magatartásszabályokat ismerhe-

tik, sőt! Ismerhetik következményeiket is mind az előnyök, mind a szankciók szempontjából. Mégis akadnak szép számmal tanulók, akik partikuláris szükségleteikből fakadóan – olykor csoportnyomásra, olykor egy szubkultúra hatása alatt – a passzív magatartást, a mulasztást választják. A magatartás-befolyásolás tervezésekor tehát nem elégséges a magatartási szabályok ismertetése, tudatosítása. Nélkülözhetetlenül fontos az önkormányzat megszervezése és folyamatos működtetése, hogy az működésével normává, kötelességgé tegye a mulasztások, a passzív magatartás elleni küzdelmet a tanulók nagy többsége körében. Ez utóbbi probléma kapcsán látszik indokoltnak a magatartás-befolyásolás tervezése szempontjából a legalitási és a moralitási normák egybevető megkülönböztetése. (A megkülönböztető vonások bemutatásakor nem törkszünk teljességre.)

„A legalitási norma negatív érték realizálását gátolja még akkor is, ha nem tiltó, hanem parancsoló formában van kimondva. A legalitási norma univerzális, mindenkire szükségképp kötelező, nemre, korra, családi helyzetre és egyéb emberi specifikumokra, valamint a konkrét közösségekben való hovatartozásra való tekintet nélkül. A legalitási norma merev, mert nem konkrét kontextusban, hanem egyetemes érvényűen bocsátják ki.

A moralitási vagy kötelességnorma ... új pozitív értékek realizálását parancsolja. A moralitási normák tehát függenek azokról a konkrét közösségi kötöttségektől, amelyekbe beletartozunk. Legegyedibb változatuk a *moralis* norma (amelyet önmagunk adunk magunknak, egyéni elkötelezés alapján). A moralitási norma esetén ... a törvényadó konkrét vezető személy, aki erkölcsi tekintélye vagy hatalmi jogosítványa alapján írja elő valamely közösségben vagy intézményben, hogy kinek mik legyenek a kötelességei. Ugyanakkor az intézmény vagy közösség összes tagját érintő kötelességek és jogosítványok kiosztását a közösség vagy intézmény közgyűlésszerűen, demokratikusan is meghatározhatja. A moralitási norma rugalmas, térben és időben változhat a konkrét szituációk változásával. A moralitási norma is normahelyesre és normaellenesre polarizálja a vele vonatkozásba hozható tetteket.” (Somogyi Z., 1984., 59–61. p.) A legalitási és a moralitási normák megkülönböztetése a pedagógiai folyamat tervezés szempontjából azt a kérdést veti föl, hogy az iskolának csak a moralitási normákkal kell-e foglalkoznia, vagy pedig a legalitási normákkal is. Egyszerűbben az etika problémáival vagy a jog problémáival is. Álláspontunkat ezzel kapcsolatosan már kifejtettük. Itt a magatartás-befolyásolás tervezhetősége szempontjából nyilvánítjuk ki ismét, hogy a jog kérdéseivel való foglalkozást az érték-közvetítő és képességfejlesztő pedagógia fölvállalja, mert sem az etikum, sem a politikum jelenségvilága nem érthető meg, ha a jogot kirekesztjük a közvetítendő értékek sorából.

Minthát már említettük, a magatartás-befolyásolás tervezésekor jól elkülöníthető két fő-folyamattal lehet számolni: az egyik a magatartás-irányítás, a másik a magatartás-értékelés. A magatartás-irányítás keretébe sorolható magatartási szabályok ismertetésének, publikussá tételének tantárgyi és egyéb lehetőségeire már utaltunk. Azt is mondhatjuk, hogy ez viszonylag tervezhető. *Kevésbé tervezhető a magatartás-értékelés.* Ennek ugyanis feltétele, hogy mind az érintett tanulók, mind az érintett pedagógusok felkészültek legyenek a magatartás etikai, esztétikai és jogi szempontú értékelésében. Az érték-közvetítő és képességfejlesztő pedagógia az esztétikai szempontú magatartás-irányítás megtervezésében szerzett eddigi tapasztalatokat. Adóssága az etikai és a jogi értékelésbe való bevezetés. Az utóbbit a társadalomismeret tanításának keretei között szándékozunk megoldani. Az etikai értékelés praxisunkba való integrálása érdekében pedig adaptálni kívánjuk a hazai kísérleti etikaoktatás eddigi eredményeit. (Bíró K., 1976., 240 p.; Bábusik I., 1975., 235 p.)

6.2.6. Az akarat nevelésének tervezése

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia az akarat nevelését azért tekinti a személyiségfejlesztés egyik globális céljának, mert az akaratot olyan *célválasztó* és célt realizáló képességként értelmezi, amelyben jól felismerhető az elhatározás, a *döntés* mint intellektuális–érzelmi *reflexió* és mint prospektív *felelősség*. (Juhász P.,–Pethő B., 1983., 367. p.) A célválasztás, a célrealizálás, a döntés, a reflexió, a felelősségvállalás kérdése olyan fontosságú cselekvések, cselekvéselemek, amelyeknek a humanizáló befolyásolása, fejlesztése érdeke lehet mind az egyénnek, mind a köznek. Jól ismert, hogy a személyiségvonások a különböző cselekvésekben, tevékenységekben, illetve azok motivációjában tükröződnek. Azt is mondhatjuk – Hunyadi Jánossal szólva –, hogy „csatasorban ismerzik meg, ki mit ér”. Cselekvés közben tisztázódik, kinek milyen az igénynívója, a kitartása, az önkontrollja; ki akaratgyenge, ki felületes, döntéseiben bizonytalan stb. Az iskola, amely a tanulók számára olykor a kényszertevékenységek (pl. tanítási órák) sorát szervezi, s a tanulókat gyakran hozza befolyásolt állapotba, azért teszi zárójelbe az akaratnevelést, mert az aktuálisan cselekvő gyerekembert alkalmazkodó, az iskola által teremtett szociális viszonyok elfogadjaként vagy elismerőjeként tételezi, s megfelelkezik arról, hogy miként lehetne olyan szituációkat teremteni, amelyeknek elemzése kapcsán ki derülhetne, hol tart a növendékek akaratni fejlődése, milyen stratégiákkal lehetne akaratni életüket a személyes és társadalmi értékesség jegyében formálni.

Az akaratnevelés *célja* a tanulók 1. célválasztó, 2. célmeghatározó, 3. döntéseket előkészítő, 4. döntéseket hozó, 5. célokat realizáló képességeinek fejlesztése. Ezek a képességek az iskolától függetlenül is fejlődnek, az iskolától függetlenül is kifejleszthetők. Az iskola akkor jár el helyesen, ha e képességeket a társadalmi–nembeli értékvilágra orientálva fejleszti. Fontos még egyszer leszögezni, hogy az akaratni cselekvéssel kapcsolatos képességekben mindig benne van a prospektív felelősség is. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia, amikor az akaratnevelés célját föl vállalja, tudatában van annak, hogy olyan emberi értékesség tömeges méretű kifejlesztését szorgalmazza, amely közel áll azon koncepciókhoz, melyek pedagógián kívülről fogalmazódtak meg. Egyik ilyen elképzelés például a vállalkozásra nevelés. „A vállalkozásra nevelés annyiban több a kreativitásra nevelésnél, hogy hangsúlyt ad a találmányok *hasznosításának* is, a költségeket, a kockázatot és az eredményt is tekintetbe véve. A vállalkozásra nevelés felelősségre nevelés is, de nem csupán a kapott feladat, megbízatás felelős megvalósítását állítja előtérbe, hanem az elvállalt ügy iránti felelősséget, a vállalkozói megbízhatóságot, ami maga tárja fel a feladatokat, továbbá maga élvezi vagy szenvedti akciói következményeit.” (Siklaky I., 1984., 31. p.)

Az akaratnevelés mint globális cél távlatilag csak akkor realizálódhat, ha egyénhez igazított, operatív célokként lehet feladatsorrá, tevékenységlánccá, azaz folyamattá alakítani. Az akaratnevelés globális céljaként megjelölt képességek fejlesztése egy 30-as létszámú osztályban gondolkodva – a fejlesztő pedagógus teendői szempontjából – elvileg 5x30, tehát 150 fejlesztési folyamatot jelent. A gyakorlati kivitelezhetőség szempontjából ez nyilvánvalóan képtelenségnek látszik. A napi praxis ezt a nehézséget a következőképpen hidalhatja át. 1. Szisztematikus megfigyeléssel föltárja, hogy az egyes tanulók a főnti képességek elsajátításában hol tartanak. 2. Ennek a föltáró–megismerő folyamatnak van egy föltétele: a pedagógusnak meg kell találnia azokat az értékelő kategóriákat, amelyek révén az egyes képességek az egyes tanulói teljesítményhez hozzárendelhetők.

A döntések esetén például ilyen kategóriákról lehet szó: valaki „gyorsan”, „lassan”, „feleletesen”, „körültekintően” stb. dönt. 3. Végig kell gondolnia a pedagógusnak, hogy az általa tanulásirányításként értelmezhető cselekvések és tevékenységek sorában mennyi a „befolyásolt állapotban” végzendő cselekvés, és mennyi a *tisztán akarat* cselekvés. Egy cselekvés akkor történik befolyásolt állapotban, „amikor az egyén aktuális elhatározásának és akaratának nem megfelelően cselekszik, illetve a cselekedet ezzel nincs teljesen összhangban. Olyankor fordul ez elő, amikor szülők, nevelők vagy más, befolyással bíró egyének, például nagy tekintélyű tanulótársak közvetlenül irányítják és kötelezik egyik vagy másik cselekvésre a gyermeket. Ugyanez nyilvánulhat meg a különböző önként vállalt, kötelező vagy kényszerhelyzetekben. Ezen helyzetekben nehezen különíthető el a saját és a közvetett akarat.” (Juliász P.–Pethő B., 1983., 367. p.) Befolyásoltatás az is, ha a tanulók némelyike érzelmi kötődés, szeretet, tekintély elfogadása miatt kellően nem tudja, nem is akarja mérlegelni az anticiptált cselekmény súlyát, lehetséges következményeit. Információ hiányából, félelemből, hiúságból, vakmerőségből ugyancsak számtalan nem akarat cselekvést követhetnek el a tanulók. 4. Amennyiben kevés az akarat cselekvések végzésének (a célválasztásnak, célkitűzésnek, döntésnek stb.) a lehetősége, a pedagógusnak a bővítésre kell koncepciót kidolgozni, tanulóként mérlegelve, kiknél fejletlen például a döntés avagy a célrealizálás képessége. Az akarat tevékenységek repertoárját gazdagíthatja a pedagógus azzal, hogy az önkormányzati tevékenységek körét bővíti, tehát több, a tanulók által önállóan megoldható feladatot a hatáskörükbe utal. A célkitűzés, a célmeghatározás képességének fejlődését biztosíthatja, ha ismerteti az elérendő tanulási követelményeket, ha versenyt hirdet, ha pályázatokat ír ki, ha önművelési alkalmakat kínál stb. 5. Bizonyosra vehető, hogy a tanulók bármely életkorban csoportosíthatók tekintetben, hogy az akarat élet egy-egy részképességében hol állnak, milyen nivójú teljesítésre képesek. A tanulók csoportokba sorolása lényegileg a részfolyamatok megtervezésének a kiindulópontja. Ez önmagában természetesen még csak kiinduló feltétele az akarat nevelésének. A legnehezebb gyakorlati teendő a folytonos kontroll: az ellenőrzés, az értékelés megszervezése, ennek megfelelően újabb és újabb csoportok képzése. Aligha tekinthető akarat nevelésnek az, ha rendszeresen csak néhány tanuló jut abba a helyzetbe, hogy döntést előkészítsen, döntsön, akadályokat legyőzzön. Nem győzzük hangsúlyozni az alapvető normát: minden fejlesztő szituációt, feladatsort egyénhez igazítottan szükséges végiggondolni. Aligha kell bizonyítani, hogy az egyénre szabott akaratfejlesztés team-munkát követel, a szülőkkel és a kortárs csoporttal való szoros együttműködést.

Rendkívül fontos tudni, hogy a sikeres akaratnevelésnek elemi feltétele a személyes énkép, a szociális identitás és az éniideál fejlesztése. Ebből következően elengedhetetlen a tanuló lehetőségeinek és méltóságának tiszteletben tartása az esetben is, ha egy-egy időszakban a célrealizálás folyamatában sorozatos kudarcok érik, avagy súlyos vétséget követett el. Fontos összefüggés még, hogy az akarat megfelelő nevelése, „edzése” a jellemnevelésnek a feltételi folyamata. Aligha reménykedhetünk a jellemnevelés sikerében egy-egy tanuló esetében, ha maga a tanuló nem részesül az akaratnevelés „tréningjeiben”, ha nincs megfelelő képessége, kompetenciája a célok szelektálásában, a vele szemben támasztott normák értékelésében, azoknak célként való elutasításában vagy interiorizálásában, ha fejletlen az önkontrollja, ha „zavaros” az énképe, ha alacsony az igénynivója, ha nincs kitartása és önfegyelme. Mindezeket azért soroltuk föl, hogy igazoljuk: globális fejlesztési célokat kitűzni azok felbontása nélkül pedagógiai voluntarizmushoz vezet. Ezt el-

kerülendő, ajánljuk a fő- és a feltételi folyamatok összefüggésében való problémamegoldást, a feltételi folyamatok és a főfolyamatok egymáshoz való viszonyának tisztázását, tekintettel az egyes gyerekekre, az osztályra, az időtávra, a lépten-nyomon felbukkanó megtorpanásokra, konfliktushelyzetekre.

6.2.7. A jellemnevelés folyamatának tervezése

A jellemnevelés teendőinek megfogalmazása minden jelentős pedagógiai rendszernek egyik legnagyobb kihívása. Kihívás abban az értelemben, hogy mit sikerül az elkövetkező évekkel megvalósítani. Kihívás abban az értelemben, hogy a különböző értékalkötelezettséget valló pedagógiai rendszerek mire teszik a hangsúlyt: globális célként értelmezik-e a jellemnevelést más, parciálisabbnak tűnő teendőkhez viszonyítva (pl. magatartás-befolyásolás, akaratnevelés stb.). A jellemnevelés teendőire irányuló válaszkísérletek nyilván nagy mértékben függenek attól, hogy az egyes pedagógiai rendszerek milyen szerepet szánnak a jellemnek a személyiségfejlődés és -fejlesztés egészében; miként értelmezik a jellem viszonyát a szükséglethez, a magatartáshoz, az akaráthoz, az attitűdhez, a nembeliséghez. Saját problémáink tisztázása érdekében felidézzük a történetileg kikristályosodott jellemfölfogások azon ismérveit, amelyekkel azonosulunk. Pontos ismérv számunkra, hogy

- a) a jellem olyan reagálási mód, amely mintegy egységesíti az ember magatartását a különböző körülmények között;
- b) a jellem lehetővé teszi az egyes emberek erkölcsileg releváns tetteinek előreláthatóságát;
- c) a jellemben meghatározott nívójú célok és értékek manifesztálódnak a nembeliség és a partikularitás dimenziója mentén;
- d) az ember jellemében egész életmódja tükröződik;
- e) a jellem fejlődése révén az ember úrrá lehet szükségletei, érzelmei és kognitív teljesítménye felett.

A fentieket teszi kutatásaival teljesebbé és pedagógiaileg operacionalizálhatóbbá Bábosik István. Szerinte a jellem „azonos a belsővé vált, szociálisan értékes, közösségi-társadalmi jellegű, magas szinten tudatosult domináns ösztönzők rendszerével, amely szociálisan konstruktív, szilárd tendenciaszerűséget biztosít a magatartásnak.” (Bábosik I., 1987., 117. p.) A Bábosik-féle jellemfölfogásnak azonban van egy olyan jellemzője, amellyel csak célelméletileg tudunk azonosulni, a folyamat tervezés szempontjából már kevésbé. Az ő jellemfölfogása ugyanis a sikeres jellemnevelés végállapotát tételezi, s nem ad választ arra, hogy *van-e jelleme* annak az egyénnek, akinek az élet kihívásaira való reagálásai nem mutatnak interiorizáltságot, magas szintű tudatosultságot, társadalmi értékességet, és magatartásának nincs szilárd tendenciaszerűsége. A leírtak azt a kérdést vetik föl, hogy lehetséges-e olyan jellemfölfogással dolgozni a pedagógiában, amely az etikai aspektus mellett a pszichológiai és a szociológiai, illetve a még „földhözragadtabb” kriminológiai aspektust is tudomásul veszi. Némi leegyszerűsítéssel élve: *lehetséges-e a jellemnek a normatív, értékcentrikus fogalma mellett leíró interpretációja*. A kriminológia irodalma rendelkezik ilyennel. Eszerint a jellem „*az embernek a környezetéhez fűződő kapcsolatainak határozottságában, a cselekvésmódjában jut kifejezésre*. Az a cselekvési mód tükröződik benne, ahogyan az ember irányultsága alapján képességeit realizálja. ... A jellem akaratlan tulajdonsága alapján megkülönböztetünk erős akaratú, elvű, következetes „szilárd jellemű” embereket. Ezzel szemben

vannak, akik tevékenységükben ingadozást, következetlenséget mutatnak, ezért gyenge jelleműeknek nevezik őket. A társadalmi követelmények szempontjából az erős jellem csak akkor nyer pozitív értékelést, ha megfelelő irányultsággal, eszmékkel párosul, s azok realizálásában nyilvánul meg a következetesség, a kitartás. Nem ritkán lehet találkozni olyan bűnelkövetőkkel, akik társadalomellenes nézeteik megvalósításában tűnnek ki következetességükkel, szolidaritásukkal, fegyelmezettségükkel, bátorságukkal, sőt elvhűségükkel. Ezért fontos hangsúlyozni, hogy a társadalmi követelményeknek a magatartásban való érvényesítése elsősorban a személyiség tudati irányultságától függ.” (Földvári J. – Vigh J., 1979., 146. p.) A fenti okfejtés alapján megkülönböztethetjük a jellemkövetkező „alakzatait”: a) pozitív értéktartalmú erős jellem, b) negatív értéktartalmú erős jellem, c) gyenge jellem.

A realitásokkal is számoló érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia a jellemnevelés folyamatának tervezése során két irányban gondol végig pedagógiai akciókat. Az egyik a pozitív értéktartalmú jellemnevelés. A másik a negatív értéktartalmú jellemfejlődést megakadályozni szándékozó pedagógiai prevenció. A pozitív értéktartalmú jellemnevelés és a negatív értéktartalmú jellemfejlődést befolyásolni hivatott prevenció látszólag ugyanazon pedagógiai tevékenység két vonatkozása. Valójában nem, mert tényként vesszük tudomásul, hogy akár a 6–7 éves kisiskolásoknál is már potenciálisan jól felismerhetők a jellemfejlődés nembeliségére orientált, átlag-erkölcsiséghez igazodó és deviáns útjai. Ez három pedagógiai problémacsoport, ezért nem lehet úgy okoskodni, ha egyéni élet-sorsokban gondolkodunk, hogy a pedagógus által szervezett „szociálisan konstruktív, közösségfejlesztő, alturisztikus cselekvések, akciók, illetve ilyen jellegű minták, normák és megerősítő hatások” (Bábosik I., 1987., 116. p.) mindenkinél azonosan hatnak, s nincs szükség a deviáns jellemfejlődés megakadályozása érdekében individuálpedagógiailag relevánsabb felderítő akciók, megelőző folyamatok tervezésére. Mindkét akció, illetve folyamat érdekében alapvetően ötféle hatásegységtervezhetünk:

- a) érintkezési és magatartási szokások kialakítását szolgáló gyakorlásokat és ellenőrzéseket;
- b) a személyi környezetből kiinduló negatív, illetve utárazásra serkentő pozitív értékű példaképek elemzését;
- c) a legitim normativitást és megsértésének következményeit tudatosító elemzéseket;
- d) erkölcsi meggyőződéseket megalapozó és megerősítő elemzéseket;
- e) önelemzéseket és önértékeléseket a legitimitás és a moralitás szemszögéből.

E hatásmechanizmusok alapvetően két irányítási technikával realizálódhatnak. Az egyiket közvetlen (direkt), a másikat közvetett (indirekt) hatásmechanizmust értünk. „Közvetlen hatásokon lényegében a nevelőtől vagy általában a pedagógiai értelemben főlérendelt személy részéről kiinduló, közvetlenül a neveltre irányuló, direkt formálót célzó hatásokat értünk. A közvetett hatások fogalmán ezzel szemben a közösség vagy csoport tevékenysége, élete során, a közösség vagy csoport tagjai között kibontakozó kölcsönhatások (kölcsönös értékelés, kölcsönös példaadás, kölcsönös követelés stb.) értendők, amelyek a közösség életének, tevékenységének megfelelő szervezésével, tehát indirekt úton célirányossá és igen hatékonyá tehetők.” (Bábosik I., 1987., 154–155. p.) Pedagógiai rendszerünkben e hatások egymást nem kiszorítva, nem valamelyiket kizárólagossá téve érvényesülnek, hanem egyénitől és helyzettől függően, amely helyzetben a személy önértékelő aktivitására, a pedagógus és a pedagógus-csapat legitim és kompetenciahatalmára, az önkormányzatra és a csoportnyomásra egyaránt építünk.

6.2.8. Az attitűd pedagógiájának tervezése

Közismert, hogy a magatartást a szocializációs folyamatok eredményeképp létrejött attitűd jelentősen befolyásolja. Az attitűddel rokon terminus a beállítódás és az irányultság. Bábosik István külföldi és hazai kutatások eredményeire építve ez utóbbiakat megkülönbözteti, terjedelmüket körülhatárolja. (Bábosik I., 1987., 22–42. p.) Az attitűdbefolyásolás pedagógiai lehetőségeit latolgatva az attitűdnek a szociológiában, illetve a szociálpszichológiában megszokott jelentéséből indulunk ki. Kulcsár Kálmán szerint „az attitűd olyan szerzett, elsajátított és rögződött ismeretekre, értékekre épülő pszichés tendencia, amely valaki vagy valami felé megnyilvánulva elve helyeslő, elvető vagy közömbös tartalmú lehet. Az attitűd megnyilvánulhat következetes (konzisztens) és ingadozó, következtelen (inkonzisztens) módon is.” (Kulcsár K., 1981., 264. p.) Az attitűdnek természetesen az idézetten túl még számos meghatározása létezik. Egy tény: alig van olyan meghatározás, amely az attitűdöt az értékvilágtól és az értékeléstől elszakítva definiálná. Mivel az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia az értékítélet-alkotási folyamat befolyásolását tudatosan vállalja, viszonyítási keretként szükségképp a társadalmi objektívációk által közvetített értékrend tekintetbe vételét preferálja arra a körülményre hagyatkozva, hogy „az értékekhez attitűdök kapcsolódnak, amelyek mint reakciósémák, készenléti állapotok közvetlenül megszabják egy-egy tárgy, személy helyét a jó–rossz, kedvező–kedvezőtlen dimenzióban, közvetve pedig az életvezetésben számottevő értékirányulásról vallanak”. (Halász L., 1976., 59. p.) Az idézettekén túl nagy fontosságú még az a felismerés, hogy „az attitűd érzelmeikkel telített fogalom, amely abban a szabályszerűségben nyilvánul meg, ahogy az egyén bizonyos szituációkra reagál”. Az attitűdbefolyásolás pedagógiai tervezése szempontjából nagyon lényeges még az, amit Klein Sándor hangsúlyoz: „az attitűdnek három komponense van: kognitív, érzelmi és viselkedési. ... A *kognitív* komponens a kérdéses személyről, eseményről stb. való ismereteink összessége. ... Az *érzelmi* komponens azt jelzi, hogy többségében kellemes vagy kellemetlen élmények kapcsolódnak a kérdéses személyhez, eseményhez stb., pozitív vagy negatív érzelmi *beállítódás* alakul ki iránta. ... Az attitűd harmadik komponense a viselkedéssel kapcsolatos, és bizonyos tevékenységre való hajlamot jelent.” (Klein S., 1980., 530–532. p.)

Az attitűddel, pontosabban az attitűdbefolyással azért foglalkozunk, mert az attitűdnek közismerten nagy a hatása a magatartásra, a magatartás alakulására. Indokolt feltételezni, hogy az értékorientált attitűd kialakítása mintegy feltétele a sikeres, erényes magatartásnak. De a dolog fordítva is érvényes, ahogyan erre Klein Sándor figyelmeztet: „az attitűdöt az ember viselkedése, tapasztalatai alakítják ki”. (Klein S., 1980., 532. p.) Ez az a tétel, amely indokolja, hogy az attitűd pedagógiai befolyásolásának megtervezésével önálló problématerületként érdemes foglalkozni az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiában. Mielőtt a részletekbe belemennénk, egy kérdést kell még tisztáznunk: az *attitűd* és az *előítélet* kapcsolatát. A szociológusok és a szociálpszichológusok körében szinte közhelyezés van tekintetben, hogy az előítélet „olyan erős érzelmi töltésű attitűd, aminek következtében – a tényleges tapasztalatot megelőzve – kedvező vagy kedvezőtlen ítélet alakul ki az emberekben bizonyos tevékenységek, tárgyak, elvek, illetve személyek különféle csoportjai iránt”. (Klein S., 1980., 530. p.)

Pedagógiai rendszerünkben az attitűdbefolyásolás lehetőségeit távlati és szituatív tényezők miatt kellett végiggondolnunk. Közismert, hogy programunk a kultúra teljességével szembesít, ezért sok olyan új tantárgyat és tevékenységet tanítunk a hagyományos tárgyak

mellett, amelyekkel kapcsolatosan mind a tanulóknak, mind a szülőknek fenntartásaik vannak. Részben azért, mert kevés az új tevékenységekre, illetve tantárgyakra vonatkozó ismeretük, részben meg azért, mert egy-egy szokatlan tantárgy vagy tevékenység, mint a bábozás, pantomim, virágkötészet, rejtvény, önismeret stb. érzelmileg is érinti az érdekelteket, az idegen nyelvek tanításáról nem is szólva. Ahány idegennyelv-választási lehetőség, szinte annyi jellegzetes attitűd. S ez egészen más, ha németről, ha oroszról, ha angolról vagy ha japánról van szó. Ezen körülmények ismeretében tervezési szempontból egyetlen lehetőség adódik: *a tevékenység tanulását megelőző tájékoztatás* szülők és gyerekek körében egyaránt. Ennek rendszerét már a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programban kidolgoztuk, s a képességfejlesztő programban is tovább folytattuk szülőknek szóló tájékoztató, fölvilágosító levelek formájában. Természetesen ezek mit sem érnének, ha nem derülne ki, hogy a gyerekek szívesen tanulják e szokatlan tantárgyakat, s érdeklődéssel figyelik a közművelődési intézményekben és a tömegtájékoztatásban mindazon érték közvetítő tevékenységeket, amelyeket az iskolában is csinálnak: a néptáncot, a virágkötészetet, a sakkozást, a kosárfonást stb. Az ismertettek túl, amikor programunkban egy reális magyarságkép kialakításáért fáradozunk, a honismeret, a tárgyi és szellemi néprajz, a néptánc, a mai magyar irodalom stb. közvetítésével mindent megteszünk, hogy a más népekkel, vallásokkal, más berendezkedésű országokkal szembeni előítéleteket új tapasztalatok és élmények révén korrigáljuk, átmenetileg legalább felfüggesztessük. Ennek érdekében ismertetjük már első osztálytól kezdődően a rasszokat, ezért tanítunk új szemléletű, az egyes országok kultúrájára, szokásvilágára is odafigyeltető népszerűföldrajzot stb.

Mindezeket túl megkísérreljük új attitűd kialakítását a környezettel, a fizikai munkával, a tanulásban átmenetileg lemaradókkal, az emberi nagysággal, az érdekképviselettel stb. kapcsolatosan. Nyilván ezek a teendők nem tantárgyiasíthatók. Ebből következően más-más tapasztalatszerzési alkalmakat, lehetőségeket kell biztosítanunk a kedvező attitűdök alakulásához, s ezeket ugyancsak terveznünk kell rövid és hosszú távra egyaránt.

6.2.9. A kreatív társadalmi létre, az igazságosságra és a demokráciára nevelés tervezése

A jelen fejezet lényegét illetően nem más, mint pedagógiai szempontú hozzájárulás a *kreatív társadalom, az igazságosság és a demokrácia igénye* kapcsán fölmerülő „mi lesz, ha...? mi lenne, ha...?” típusú kérdésekhez. De szeretnénk leszögezni, hogy eddigi pedagógiai kísérleteink eredményei fölül nézve vélekedésünk, hozzászólásunk nem kizárólag fantáziálás, nem pedagógiai utópizmus csupán, mivel nap mint nap az igazolódik kísérleti praxisunkban, hogy a kisiskolás korukat élő gyerekek olyan szokatlan kognitív és szociális teljesítményre képesek, amelyekre a hazai pedagógia történetében nemigen volt példa. Ez a tény magyarázza, hogy a kreatív társadalmi létre, az igazságosságra nevelés kérdéseit föl merjük vetni.

„Statisztikai szempontból nézve az a társadalom, amely viszonylag rövid idő alatt nagyszámú művészeti, filozófiai, tudományos, vagy cselekedetekben (pl. felfedező utak) megnyilvánuló eredményt ad, kreatív társadalomnak nevezhető. Így pl. Görögország Periklész korában, Európa a XI. századi technikai forradalom idején, Itália a reneszánsz három nagy évszázadában, Anglia az ipari forradalom során, Magyarország a XIX. századi reformkorban – mind, mind jó példái a kreatív társadalomnak.” (Magyarai Beck I., 1985., 130. p.) A kreatív társadalommal nyilván a nonkreatív társadalom állítható szembe. Eze-

ket a társadalmakat nem annyira az alkotások, az innovatív légkör jellemzi, mint inkább a dogmák és az előítéletek, ezek biztosítják a társadalmi egyensúlyt. A létező társadalmak többsége a kreatív és a nonkreatív társadalmak között helyezkedik el mindkét végletből tartalmazva valamit. Fontos tudomásul venni, hogy „a szó szigorú értelmében csak a kreatív társadalmaknak van történelmük”. Kreatológiaiailag interpretálva „a történelem tehát a mindenekelőtt egymással kölcsönös kapcsolatban álló alkotások hosszú folyamata”. Pedagógiai rendszerünk szempontjából nézve ezt azért hangsúlyozzuk, mert a politikatörténet mellett az alkotástörténetnek: tudomány-, technika-, termelés-, művészettörténetnek kitüntetett szerepet biztosítunk. Fölvethető a kérdés, hogy a kreatív társadalom szempontjából „mi nevezhető alkotási produktumnak. Kézenfekvő, hogy az alkotási produktum az alkotás eredménye. És minckintána az egyensúly bármely társadalom vagy kultúra *fennmaradásának* fontos feltétele, továbbá mivel a különféle egyensúlytípusok változása bármely társadalom vagy kultúra *fejlődésének* fontos feltétele, az *alkotási produktum a társadalom, illetőleg a kultúra túlélésének és fejlődésének egyaránt eszköze.*”

Ezen legfőbb összefüggések tisztázása után lássuk, vajon egy pedagógiai rendszer miként képes a kreatív társadalmi létre felkészíteni. Módszertani oldalról nézve olyanképpen, hogy *tömegméretekben bevezeti tanítványait a szubjektív alkotások létrehozásának „titkaiba”*. A *szubjektív alkotás olyan valami, ami alkotója számára új.*” Ami persze azt is jelenti, hogy nem minden szubjektív alkotás válik alkotási produktummá a társadalom nagyobb egységei számára. A szubjektív alkotásokra készítés, a szubjektív alkotások pedagógiai folyamatainak megtervezése és megszervezése lehetőséget kínál a kreatív technikák elsajátítására, a teammunkában történő konstruktív problémamegoldásra éppúgy, mint az egyéni alkotásra. Emellett nagy fontosságú, hogy a növendékek megismerhessék azokat a kreatív szervezeteket, amelyek az országban működnek, és nyomon követhessék az innovációs folyamatokat: a kutatás, a fejlesztés, az elterjesztés szakaszait egy-egy alkotási produktum esetében. Mindezekben túl ismerkedjenek meg a napjaink világában alkotókkal: konfliktusaikkal, teljesítményükkel. Mindezt azért, hogy az alkotás (csoportos vagy egyéni) ne jelentsen számukra misztifikációt, helyette a megismerés örömeit és élményét, a példa értékű követhető és elérhető emberi teljesítményt és magatartást. A folyamat-tervezés szempontjából nézve mindez azt is jelenti, hogy a tantárgyi programokat kidolgozóknak olyan feladatsorokat kell tervezniük, amelyek szubjektív alkotáshoz vezethetnek el.

Hogyan függ össze a kreatív társadalmi létre való felkészítés problematikája az *igazságosság* kérdésével? „Egy ősi kínai mondás szerint: «Az igazságosság érme, amelyet mindenütt elfogadnak.» A filozófusok azonban régóta tudják, hogy noha az igazságosság *érték*, korántsem könnyű meghatározni, hogy mit ér ez az érme, mire használják ezt az érmet, és milyen indokok alapján fogadják el – csaknem – mindenütt. Az igazságosság ugyanis *kettős* értelemben érték, nemcsak megbecsulik, hanem mást és mást értenek alatta, különböző tartalmakkal telítődve funkcionál értékként.” (Földesi I., 1983., 6. p.) Mi az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia szempontjából az igazságosságnak azt az értelmezését fogadjuk el, amely azt mondja ki legfőbb axiómaként, hogy *„igazságos az, ami elősegíti az ember nembeli lényegének kibontakoztatását,* és fordítva: *igazságtalan az, ami gátolja, akadályozza ezt a folyamatot.* Az igazságosság első jelentéstartalma tehát a nembeli lényeghez való sajátos viszony. ... *Az igazságosság azt fejezi ki, „kinek mi jár”*. A válasz legáltalánosabban – és némileg leegyszerűsítetten – megfogalmazva: *az emberek (emberiségnek) az jár, hogy kibontakoztathassa – a történelmi feltételektől függően –*

nembeli lényegét. Ezért lehet igazságosnak tartani mindazt, legyen az gazdasági–társadalmi alakulat, politikai–jogi intézmény, emberi magatartás stb., ami ezt a folyamatot elősegíti és fordítva, igazságtalannak azt, ami gátolja.” (Földesi T., 1983., 184–185. p.)

Az ember nembeli lényege az emberben levő lehetőségekkel azonos. A nembeliség mint lehetőség a munka, a társadalmiság, a tudatosság, a szabadság stb. szférájában érvényesül. Pedagógiai rendszerünkben, amikor a kreatív társadalmi létre történő fölkészítés fontosságát preferáljuk, lényegileg az igazságossági koncepció érvényesüléséért szállunk síkra azért, hogy pedagógiai eszközökkel megelőzzük a szellemi munkától való elidegenedést. Ugyancsak programunk elidegeníthetetlen vállalkozása az egyenlő esélyek biztosítására való törekvés, hogy az átmenetileg hátrányos helyzetben lévő gyerekek fölzárkózhassanak, szubjektív alkotások közben kipróbálhassák képesség- és tehetséglehetőségeiket.

A társadalomra érzékenyítés, a *társadalmisággal* való szembesítés ugyancsak törekvése programunknak. Mivel elismerjük, hogy „az ember nemcsak munkájában, hanem társadalmiságában is megvalósítja önmagát, ezzel lép túl önmaga egyéni, patikuláris érdekein. A másokért vállalt felelősség, a közügyekkel való gondolati és cselekvésbeli azonosulás az egyik legfontosabb szférája az egyén önkibontakoztatásának.” (Földesi T., 1983., 189. p.) Ez a kérdéskör szorosan kapcsolódik a *demokráciára neveléshez.* „A demokráciának ... nincsen általános fogalma, hanem az a mindenkor *konkrét politikai–társadalmi viszonyok által meghatározott.* ... *A demokrácia konkretizált lényegi tartalmát a következőkben foglalhatjuk össze: a demokrácia lényegi tartalmának érvényesüléséről akkor beszélhetünk, ha ... az érdekkülönbségek mint politikai véleménykülönbségek a társadalom politikai rendszerében kifejeződhetnek, és ezek a véleményeltérések akaratitartalmi–politikai törekvésekként csatolódnak be a döntések előkészítésébe, meghozatalába és végrehajtásába, valamint a három szakasz ellenőrzésébe, amelynek következtében a társadalom önmaga általi irányítása megvalósul.*” (Bihari M., 1982., 598. p.) A demokrácia érvényesülésének megvan a maga feltétel- és eszközrendszer. A feltételek sorából a politikai biztonság és szabadság, valamint a politikai egyenlőség a legfontosabbak. De emellett a demokrácia további eszközrendszerét is ki kell építeni. Egyebek mellett a ténylegesen meglévő érdekeket és politikai akaratot kifejezésre juttató szervezeti rendszert; a politikai ellenőrzés megfelelő rendszerét; a politikailag releváns információkhoz való hozzájutás egyenlőségének és teljességének biztosítását. (Bihari M., 1982., 603–604. p.) A demokráciára nevelés feltételeit pedagógiai rendszerünk által kívánja biztosítani, hogy lehetővé teszi a tanulók számára az iskolai szervezetben való pontos eligazodást a legalitás és a moralitás normáinak közreadásával, az iskola életével kapcsolatos releváns információk közvetítésével (a tájékozódás és a tájékoztatás rendszerének kiépítésével); az érdekképviseleti szervezet: a diákönkormányzat folyamatos működtetésével, továbbá a kontrollmechanizmusok kiépítésével. Mindezekon túl a *társadalomismeret* nevű tantárgy tanítása közben naprakész politikai informáltságot szorgalmazunk, s megteremtjük a politikai iskolázottság feltételeit a kommunikálás, az érvelés technikáinak elsajátíttatásával.

Az igazságosság kapcsán még két területet kell érintenünk. Az egyik a szabadság, a másik az egyenlőség–egyenlőtlenség kérdése. Úgy gondoljuk, egy pedagógiai rendszer annál igazságosabb, minél inkább biztosítja növendékei számára a szabadságot. Ez pedig abban az élményben kell, hogy realizálódjon a gyerek szempontjából, hogy érzékelje: ő maga (létmódja, teljesítménye, jövője) a cél; hogy biztosítva van számára – a szorító, iskolai szervezeti viszonyok ellenére is – a részleges autonómia, az értékválasztás egyfajta kö-

re. Programunkban ezért szorgalmazzuk a fakultáció gazdag választékát, a szabadidős programokban a presszió nélküli választások lehetőségét.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia születése pillanatától a *teljesítményelv* mellett kötelezte el magát, tudomásul véve, hogy a tanulók a tanulási tempó és a tényleges teljesítmény szerint nagy különbséget mutatnak. Többen fölvetették, hogy a differenciált tanulásszervezéssel mintegy újratermeljük az egyenlőtlenséget, tekintve, hogy külön program szerint fejlesztjük a lemaradókat, valamint a tehetségeseket. Ezek a gyakran kritikai megjegyzések megalapozatlanok, mivel az ember individualitásának, teljesítményének, érdemeinek a méltánylása nem tekinthető igazságtalannak, csupán igazságos egyenlőtlenségnek. Az *igazságos egyenlőtlenség koncepciója* adja meg pedagógiánk azokat a mozgástereteket, amelyek esélyt ad mind a demokráciára, mind a kreatív társadalmi életre való fölkészítéshez. (Földesi T., 1983., 243–244. p.)

6.2.10. Az egyéni tudat és a tudatosság fejlesztése

A tudatosság érték. II. Ey szerint „tudatosnak lenni annyi, mint a világ személyes modelljével rendelkezni”. Ez az egyén számára „azt a képességet jelenti, hogy bekebelezze a világnak olyan modelljét, amelyben elrendeződnek saját tapasztalatai, s amellyel személye rendelkezik”. A tudatosságot a teoretikusok a tudatfelfogásukból vezetik le. Mielőtt ezekre kérdésekre rendre válaszolnánk, rá kell mutatnunk arra, hogy a normatív pedagógia elsősorban a „tudatformálás, tudatalakítás” teendőjével számol, s szinte zárójelbe teszi a mindennapi tapasztalat, az élmény, a tudományosan közvetített tudás, a művészi átélés során szerzett információk egymásra hatását, egységbe rendeződésének nehézségeit. A normatív pedagógia a tudatosság fejlesztését, a tudatformálást a következő paradigma mentén gondolta el. A fejlesztendő egyént iskolába kerüléséig sokféle hatás éri, sokféle – tudományosan nem igazolt, filozófiailag, ideológiailag nem értékelt – tapasztalattal, hiedellel, tudáscsírával rendelkezik. A tudomány elsősorban arra való, hogy igazolt ismereteket közvetítsen az egyén számára. Így nincs más teendő, mint megtervezni a tudományos eredmények kiválasztását, tantárggyá szervezését, s szembeállítani kell a tudományos eredményekkel az egyént, mintegy tudatosítva benne, hogy mit tud rosszul, s így megoldódik a tudatformálás: átalakul az egyén világképe, megváltozik a világnézete. A fenti gondolkodásmód leggyengébb pontja az, hogy az egyén valóságos tudatműködését „fekete doboznak” tekinti, a bemenetre koncentrálnak elsősorban, ezenközben az egyént olyan lénynek tételezi, akinek nincs én-je, élményvilága.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát ezzel szemben érdekli a „fekete doboz” is: a valóságos ellentmondásos tudatfejlődés, tudatalakulás. Érdekli a tanuló személyes én-je is, ahogyan feldolgozza a neki közvetített művészeti, tudományos, mindennapi tudást, illetve információt.

A tudatosság, a tudatfejlesztés folyamatainak tisztázása érdekében idézzük föl azokat a tudatdefiniciókat, amelyekkel a pszichológia, méginkább a pszichiátria dolgozik. A *Pszichológiai Értelmező Szótár* szerint a „tudat az ember lelki életének adott, aktuális szakasza, a valóság pszichikus tükrözésének általános, az adott egyén számára hiteles formája, mert nemcsak pillanatnyi érzéki észleléseinket tartalmazza, hanem gondolati általánosításokat is”. A tudatnak ez a pszichológiai meghatározása a pedagógia által ismert és elfogadott. Ennek nem mond ellent, de más interpretációs keretbe teszi, s főleg a személyes tudatra irányítja a figyelmet a pszichiátria tudat-definiciója. „A tudat a valóságnak sajátos

(személyes, történelmi) tér-idő rendszerben és élményvilágban megjelenített jelenléte, múltbeli tapasztalatoknak a jövőre vonatkozó tevékeny (alkotó) felhasználásával. A tudatosság reflexív mozzanata a valóság sajátos perceptuális-kognitív rendszerben való tükröződéseként, valóság tartalmak megjelenéseként, jelentkezéseként (1), az egyszerű jelen, a futó pillanat tartalmas tartammá bővítésében, az élmények megjelenítésében, szemléletes képek megjelenítésében és intercionális mozzanatok létrejöttében (2), a jelen múltat és jövőt közvetítő szerepében (3), valamint az önmagával való állandó konfrontálódásban (4) nyilvánul meg. A folytonos és többszörös reflexió az élmények közegében, az élményvilágban valósul meg és – legtágabb értelemben véve – kreatív jellegű.” Ez a tudat-definíció fölhívja a figyelmet a *tudat élményszerűségére*, a tudatos jelen múltat és jövőt közvetítő szerepére és a tudat kreatív jellegére. E disztinkciók sorában pedagógiai szempontból nagy szerepet tulajdonítunk az élménynek, tehát az érzelmileg erősen hangsúlyos benyomásoknak, a mélyen átélt eseményeknek, történéseknek. A tudat eme vonásaira irányítja a figyelmünket H. Ey is a tudat lényegét megragadó, a pszichés lét organizációját illető hipotézisében. Ey szerint a tudat mint „komplexitás önmaga alkotja a lelki élet organizációját, mely magában foglalja a *tudattalant*, de két tudatos létezési formát is felölel: *az élmény-tudatot és önmagának a tudatát*. De nem mint a tudatos lény két különálló darabját, hanem mint két összetartozó rendszert, amelyek komplementaritásuk révén biztosítják az objektivációt, amit az egyén belevisz saját létébe azért, hogy megismerje és saját céljai felé irányítsa azt.” (Ey, H., 1986., 155–156. p.) Ez a tudat-definíció amellet, hogy a tudatot mint élménytudatot definiálja, fölhívja a figyelmet komplementerére, az ugyancsak tudatosult öntudatra, s utal e két tudatos elem tudattalannal való kapcsolatára. Ezeknek az összefüggéseknek a tisztázása az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia számára azért nagy fontosságú, mert implicit formában utal arra, hogy a közvetítésre kiszemelt értékobjektívációk mint rögzült tudatformák tanulása során:

- a) miként kell eljárni pedagógiailag, hogy a mindenáron való *tudatosítás ne verje szét az élményt*;
- b) milyen értéktartalmakat kell tudatosítani, hogy az *élmény* elmélyülhessen, élessé, *pontosná* válhasson;
- c) hogy a tudatosodó én felismerhesse involváltságát;
- d) hogy az én megtanulja *tudattalan élményvilágának* előhívását;
- e) a tudattalan magatartásmódok „kezelni tudását” a metakommunikáció eszköztára révén.

Az a)-tól e)-ig felsorakoztatott szempontok lényegüket illetően olyan folyamatvezetési normák, amelyeket a nyelv-, irodalmi és kommunikációs alternatív program kidolgozása során már érvényesítettünk. A további konkretizáció még előttünk áll, mint ahogy előttünk áll annak tisztázása is, hogyan lehet élményt adóan az én maximális involváltságát biztosítva művészetet, esztétikát, etikát, tudományt és filozófiát – vulgarizálástól mentesen – serdülő fiataloknak tanítani.

6.3. A tanulási folyamatokat integráló irányítási folyamatok tervezése

Világszerte ismert törekvés, hogy az atomizálódott tantárgyi rendszerek ellensúlyozására integrált, illetve komplex tantárgyakat hoznak létre. E törekvés nálunk is létezik. A komplex tantárgyi programok kimunkálásáért hazánkban legtöbbször Gáspár László tett. (Gáspár L., 1978., 185 p.) Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia azonosul e törekvé-

sekkel. Mi az integrációt a tantárgyi tanulás tervezése, tehát a tananyagtervezés során tartjuk elsősorban kivitelezhetőnek (vö. az 5.1.1. jelzetű fejezettel), de erőfeszítést teszünk arra is, hogy a különböző tantárgyakban elsajátítandó ismereteket, képességeket összerendezzük, összefüggéseiket feltárjuk. Ebben a fejezetben ez utóbbira vonatkozó erőfeszítéseinket ismertetjük.

Az integráció érvényesülése érdekében minden – a pedagógiai munkamegosztás különböző területén dolgozó – pedagógusnak el kell fogadnia, hogy szakterülete (legyen az osztályfőnökség vagy kémia tanárkodás) leírható, jellemezhető az integrációt lehetővé tevő objektivációs rendszerek révén. Az integrációt lehetővé tevő objektivációs rendszerek sorában kitüntetett szerepet biztosítunk a kommunikációnak, az esztétikumnak, az etikumnak, a politikumnak, a tudományrendszerezésnek, a történetiségnek, a munkamegosztásnak. Ez annyit jelent, hogy például egy kémia tanárnak ismernie kell, hogyan érvényesülhet a nyelvi kommunikáció szempontja a kémia tanulása során; milyen a kémia és a munkamegosztás kapcsolata; van-e kapcsolat a kémia és a politikai gyakorlat között stb. Szeretnénk emlékeztetni arra, hogy a természettudományos tárgyak között teremthető, illetve létező integratív kapcsolatok tudománytani jellemzőit többen megkísérelték tisztázni. Például könyvet írtak *A fizika és a társtudományok* címen (Fehér M.–Nyíri J.–Sajó I.–Schiller R.–Szemerédy P., 1977., 146 p.), amelyben a fizikát a matematikához, a kémiához, a biológiához való kapcsolatában ismertették. Ugyanezt a kémia terén is elvégezték. (Varga E., 1976., 98 p.) A fentieken túl azt is át kell látnia minden integrációra vállalkozó pedagógusnak, hogy a lehetséges kapcsolatok, összefüggések nemcsak az egyes tantárgyak között, illetve a tantárgyakon belül élnek, hanem jelen vannak az általunk ismertetett tanulási főfolyamatok között is. Tehát a kémia tanulásnak igenis hatása, befolyása van a magatartás alakulására, a személyes én, az én-ideál formálódására.

Szűkítsük most az integráció problémakörét a nyelvi kommunikáció és a kémia tantárgy tanulásának összefüggéseire, s nézzük meg, hogy azok következetes végig gondolása miként biztosíthatja a kémia tanulás sikerét, s hogyan gazdagíthatja, árnyalhatja a kommunikációs képességek alakulását. Úgy ítéljük meg, hogy a kémia tanulása során a nyelvi kommunikáció, illetve a nyelvhasználat képességei sorából az alábbiak fejlesztése lehet nagy fontosságú és egyben olyan teendő, amelyre a pedagógusnak kitüntetetten figyelnie kell, és stratégiákkal kell rendelkeznie sikeres megvalósításukhoz. Elsőként azt kell tisztázni, hogy a nyelvhasználati képességek milyen kapcsolatba hozhatók a kémia tanulásával. Az alábbiakban ezt a kapcsolatot mutatjuk be mind a szóbeli, mind az írásbeli nyelvhasználatra vonatkozóan.

- | | |
|---|---|
| I. A szóbeli nyelvhasználat terén fejleszthető képességek a kémia tanulása során: | |
| 1. kémiai folyamatok leírása (pl. szublimáció) | } a) kompetens szakembereknek;
b) kisebb kortárs csoportnak;
c) érdeklődő hallgatóságnak. |
| 2. tevékenységleírás (pl. kísérletek) | |
| 3. anyagok leírása (jellemezése) | |
| 4. vitavezetés, vitában való közreműködés | |
| 5. magyarázat | |
| 6. kiselőadás | |
| 7. szakkönyv és folyóiratcikk ismertetése | |
| 8. szakszöveg interpretáló fölolvasása | |

II. Az írásbeli nyelvhasználat terén fejleszthető képességek:

9. szakszövegolvasás és -jegyzetelés;
10. kémiai terminológia (szóösszetételek, szószerkezetek) helyesírása;
11. leíró szövegek alkotása írásban (tevékenységek, folyamatok, anyagok leírása);
12. könyvismertetés.

III. Információkeresés, információszolgáltatás terén fejleszthető képességek:

13. szakszótár, szaklexikon használata;
14. ismeretterjesztő folyóiratokból cikk-tömörítvény készítése;
15. annotációk összeállítása;
16. ismeretterjesztő bibliográfia összeállítása;
17. katalógushasználat;
18. folyóirat- és könyvkeresés;
19. információk gyűjtése kémikusokról, kutatóintézetekről;
20. számítógépes keresési lehetőségek.

A husz nyelvhasználati képesség szakszerű és tudatos fejlesztése nemcsak a kémia tanulását és a kommunikációs képességek használatát tökéletesítheti, hanem hozzásegít a szellemi alkotómunka technikáinak kiműveléséhez is. Annak érdekében, hogy e célok a kémiatanulás integráns részei lehessenek, a kémiatanároknak a fenti husz képességgel rendelkezniük kell. Továbbá el kell sajátítaniuk azokat a szakmai információkat, amelyek feltételei annak, hogy a kommunikációs és információs kultúra használatára éretté tegyék tanítványaikat.

A fentiekben az integráció egyetlen lehetséges pontját világítottuk meg a kapcsolatok, illetve lehetőségek sokaságából. Az volt vele a szándékunk, hogy a pedagógia tartalékai kihasználásának egy lehetőségével *illusztráljuk* a megoldásra váró pedagógiai teendőket.

re. Programunkban ezért szorgalmazzuk a fakultáció gazdag választékát, a szabadidős programokban a presszió nélküli választások lehetőségét.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia születése pillanatától a *teljesítményelv* mellett kötelezte el magát, tudomásul véve, hogy a tanulók a tanulási tempó és a tényleges teljesítmény szerint nagy különbséget mutatnak. Többen fölvetették, hogy a differenciált tanulásszervezéssel mintegy újratermeljük az egyenlőtlenséget, tekintve, hogy külön program szerint fejlesztjük a lemaradókat, valamint a tehetségeseket. Ezek a gyanakvó kritikai megjegyzések megalapozatlanok, mivel az ember individualitásának, teljesítményének, érdemeinek a méltánylása nem tekinthető igazságtalannak, csupán igazságos egyenlőtlenségnek. Az *igazságos egyenlőtlenség koncepciója* adja meg pedagógiánk az azt a mozgásteret, amely esélyt ad mind a demokráciára, mind a kreatív társadalmi életre való fölkeszítéshez. (Földesi T., 1983., 243–244. p.)

6.2.10. Az egyéni tudat és a tudatosság fejlesztése

A tudatosság érték. H. Ey szerint „tudatosnak lenni annyi, mint a világ személyes modelljével rendelkezni”. Ez az egyén számára „azi a képességet jelenti, hogy bekebelezze a világnak olyan modelljét, amelyben elrendeződnek saját tapasztalatai, s amellyel személyesen rendelkezik”. A tudatosságot a teoretikusok a tudatfelfogásukból vezetik le. Mielőtt e kérdésekre rendre válaszolnánk, rá kell mutatnunk arra, hogy a normatív pedagógia elsősorban a „tudatformálás, tudatátalakítás” teendőjével számol, s szinte zárójelbe teszi a mindennapi tapasztalat, az élmény, a tudományosan közvetített tudás, a művészi átélés során szerzett információk egymásra hatását, egységbe rendeződésének nehézségeit. A normatív pedagógia a tudatosság fejlesztését, a tudatformálást a következő paradigma mentén gondolta el. A fejlesztendő egyént iskolába kerüléséig sokféle hatás éri, sokféle – tudományosan nem igazolt, filozófiaiilag, ideológiailag nem értékelt – tapasztalattal, hiedellel, tudáscsírával rendelkezik. A tudomány elsősorban arra való, hogy igazolt ismereteket közvetítsen az egyén számára. Így nincs más teendő, mint megtervezni a tudományos eredmények kiválasztását, tantárggyá szervezését, s szembesíteni kell a tudományos eredményekkel az egyént, mintegy tudatosítva benne, hogy mit tud rosszul, s így megoldódik a tudatformálás: átalakul az egyén világgépe, megváltozik a világnézete. A fenti gondolkodásmód leggyengébb pontja az, hogy az egyén valóságos tudatműködését „fekete doboznak” tekinti, a bemenetre koncentráls elsősorban, ezenközben az egyént olyan lénynek tételezi, akinek nincs én-je, élményvilága.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát ezzel szemben érdekli a „fekete doboz” is: a valóságos ellentmondásos tudatfejlődés, tudatátalakulás. Érdekli a tanuló személyes én-je is, ahogyan feldolgozza a neki közvetített művészeti, tudományos, mindennapi tudást, illetve információt.

A tudatosság, a tudatfejlesztés folyamatainak tisztázása érdekében idézzük föl azokat a tudatdefiniációkat, amelyekkel a pszichológia, méginkább a pszichiátria dolgozik. A *Pszichológiai Értelmező Szótár* szerint a „tudat az ember lelki életének adott, aktuális szakasza, a valóság pszichikus tükrözésének általános, az adott egyén számára hiteles formája, mert nemcsak pillanatnyi érzéki észleléseinket tartalmazza, hanem gondolati általánosításokat is”. A tudatnak ez a pszichológiai meghatározása a pedagógia által ismert és elfogadott. Ennek nem mond ellent, de más interpretációs keretbe teszi, s főleg a személyes tudatra irányítja a figyelmet a pszichiátria tudat-definiációja. „A tudat a valóságnak sajátos

(személyes, történelmi) tér-idő rendszerben és élményvilágban megjelenített jelenléte, múltbeli tapasztalatoknak a jövőre vonatkozó tevékeny (alkotó) felhasználásával. A tudatosság reflexív mozzanata a valóság sajátos perceptuális-kognitív rendszerben való tükröződéseként, valóságtartalmak megjelenéseként, jelentkezéseként (1), az egyszerű jelen, a futó pillanat tartalmas tartammá bővítésében, az élmények megjelenítésében, szemléletes képek megelevenítésében és intercionális mozzanatok létrejöttében (2), a jelen múltat és jövőt közvetítő szerepében (3), valamint az önmagával való állandó konfrontálódásban (4) nyilvánul meg. A folytonos és többszörös reflexió az élmények közegében, az élményvilágban valósul meg és – legtágabb értelemben véve – kreatív jellegű.” Ez a tudat-definíció fölhívja a figyelmet a *tudat élményszerűségére*, a tudatos jelen múltat és jövőt közvetítő szerepére és a tudat kreatív jellegére. E disztinkciók sorában pedagógiai szempontból nagy szerepet tulajdonítunk az élménynek, tehát az érzelmileg erősen hangsúlyos benyomásoknak, a mélyen átélt eseményeknek, történéseknek. A tudat eme vonásaira irányítja a figyelmünket H. Ey is a tudat lényegét megragadó, a pszichés lét organizációját illető hipotézisében. Ey szerint a tudat mint „komplexitás önmaga alkotja a lelki élet organizációját, mely magában foglalja a *tudattalant*, de két tudatos létezési formát is felölel: *az élmény-tudatot és önmagának a tudatát*. De nem mint a tudatos lény két különálló darabját, hanem mint két összetartozó rendszert, amelyek komplementaritásuk révén biztosítják az objektivációt, amit az egyén belevisz saját létébe azért, hogy megismerje és saját céljai felé irányítsa azt.” (Ey, H., 1986., 155–156. p.) Ez a tudat-definíció mellett, hogy a tudatot mint élménytudatot definiálja, fölhívja a figyelmet komplementerére, az ugyancsak tudatosult öntudatra, s utal a két tudatos elem tudattalannal való kapcsolatára. Ezeknek az összefüggéseknek a tisztázása az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia számára azért nagy fontosságú, mert implicit formában utal arra, hogy a közvetítésre kiszemelt értékobjektívációk mint rögzült tudatformák tanulása során:

- a) miként kell eljárni pedagógiailag, hogy a mindenáron való *tudatosítás ne verje szét az élményt*;
- b) milyen értéktartalmakat kell tudatosítani, hogy az *élmény* elmélyülhessen, élessé, *pontosá válhasson*;
- c) hogy a tudatosodó én felismerhesse involváltságát;
- d) hogy az én megtanulja *tudattalan élményvilágának* előhívását;
- e) a tudattalan magatartásmódok „kezelni tudását” a metakommunikáció eszköztára révén.

Az a)-tól e)-ig felsorakoztatott szempontok lényegüket illetően olyan folyamattervezési normák, amelyeket a nyelvi, irodalmi és kommunikációs alternatív program kidolgozása során már érvényesítettünk. A további konkretizáció még előttünk áll, mint ahogy előttünk áll annak tisztázása is, hogyan lehet élményt adóan az én maximális involváltságát biztosítva művészetet, esztétikát, etikát, tudományt és filozófiát – vulgarizálástól mentesen – serdülő fiataloknak tanítani.

6.3. A tanulási folyamatokat integráló irányítási folyamatok tervezése

Világszerte ismert törekvés, hogy az atomizálódott tantárgyi rendszerek ellensúlyozására integrált, illetve komplex tantárgyakat hoznak létre. E törekvés nálunk is létezik. A komplex tantárgyi programok kimunkálásáért hazánkban legtöbbször Gáspár László tett. (Gáspár L., 1978., 185 p.) Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia azonosul e törekvé-

sekkel. Mi az integrációt a tantárgyi tanulás tervezése, tehát a tananyagtervezés során tartjuk elsősorban kivitelezhetőnek (vö. az 5.1.1. jelzetű fejezettel), de erőfeszítést teszünk arra is, hogy a különböző tantárgyakban elsajátítandó ismereteket, képességeket összerendezzük, összefüggéseiket feltárjuk. Ebben a fejezetben ez utóbbira vonatkozó erőfeszítéseinket ismertetjük.

Az integráció érvényesülése érdekében minden – a pedagógiai munkamegosztás különböző területén dolgozó – pedagógusnak el kell fogadnia, hogy szakterülete (legyen az osztályfőnökség vagy kémia tanárkodás) leírható, jellemezhető az integrációt lehetővé tevő objektivációs rendszerek révén. Az integrációt lehetővé tevő objektivációs rendszerek sorában kitüntetett szerepet biztosítunk a kommunikációnak, az esztétikumnak, az etikumnak, a politikumnak, a tudományrendszerezésnek, a történetiségnek, a munkamegosztásnak. Ez annyit jelent, hogy például egy kémia tanárnak ismernie kell, hogyan érvényesülhet a nyelvi kommunikáció szempontja a kémia tanulása során; milyen a kémia és a munkamegosztás kapcsolata; van-e kapcsolat a kémia és a politikai gyakorlat között stb. Szeretnénk emlékeztetni arra, hogy a természettudományos tárgyak között teremthető, illetve létező integratív kapcsolatok tudománytani jellemzőit többen megkísérelték tisztázni. Például könyvet írtak *A fizika és a társtudományok* címen (Fehér M.–Nyíri J.–Sajó I.–Schiller R.–Szemerédy P., 1977., 146 p.), amelyben a fizikát a matematikához, a kémiához, a biológiához való kapcsolatában ismertették. Ugyanezt a kémia terén is elvégezték. (Varga E., 1976., 98 p.) A fentiekén túl azt is át kell látnia minden integrációra vállalkozó pedagógusnak, hogy a lehetséges kapcsolatok, összefüggések nemcsak az egyes tantárgyak között, illetve a tantárgyakon belül élnek, hanem jelen vannak az általunk ismertetett tanulási főfolyamatok között is. Tehát a kémia tanulásnak igenis hatása, befolyása van a magatartás alakulására, a személyes én, az én-ideál formálódására.

Szűkítsük most az integráció problémakörét a nyelvi kommunikáció és a kémia tantárgy tanulásának összefüggéseire, s nézzük meg, hogy azok következetes végig gondolása miként biztosíthatja a kémia tanulás sikerét, s hogyan gazdagíthatja, árnyalhatja a kommunikációs képességek alakulását. Úgy ítéljük meg, hogy a kémia tanulása során a nyelvi kommunikáció, illetve a nyelvhasználat képességei sorából az alábbiak fejlesztése lehet nagy fontosságú és egyben olyan teendő, amelyre a pedagógusnak kitüntetetten figyelnie kell, és stratégiákkal kell rendelkeznie sikeres megvalósításukhoz. Elsőként azt kell tisztázni, hogy a nyelvhasználati képességek milyen kapcsolatba hozhatók a kémia tanulásával. Az alábbiakban ezt a kapcsolatot mutatjuk be mind a szóbeli, mind az írásbeli nyelvhasználatra vonatkozóan.

I. A szóbeli nyelvhasználat terén fejleszthető képességek a kémia tanulása során:

- | | | |
|---|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. kémiai folyamatok leírása (pl. szublimáció) 2. tevékenység-leírás (pl. kísérletek) 3. anyagok leírása (jellemzése) 4. vitavezetés, vitában való közreműködés 5. magyarázat 6. kiselőadás 7. szakkönyv és folyóiratcikk ismertetése 8. szakszöveg interpretáló fölolvása | } | <ol style="list-style-type: none"> a) kompetens szakembereknek; b) kisebb kortárs csoportnak; c) érdeklődő hallgatóságnak. |
|---|---|---|

- II. Az írásbeli nyelvhasználat terén fejleszthető képességek:
9. szakszövegolvasás és -jegyzetelés;
 10. kémiai terminológia (szóösszetételek, szó szerkezetek) helyesírása;
 11. leíró szövegek alkotása írásban (tevékenységek, folyamatok, anyagok leírása);
 12. könyvismertetés.
- III. Információkeresés, információszolgáltatás terén fejleszthető képességek:
13. szakszótár, szaklexikon használata;
 14. ismeretterjesztő folyóiratokból cikk-tömörítvény készítése;
 15. annotációk összeállítása;
 16. ismeretterjesztő bibliográfia összeállítása;
 17. katalógushasználat;
 18. folyóirat- és könyvkeresés;
 19. információk gyűjtése kémikusokról, kutatóintézetekről;
 20. számítógépes keresési lehetőségek.

A hűsz nyelvhasználati képesség szakszerű és tudatos fejlesztése nemcsak a kémia tanulását és a kommunikációs képességek használatát tökéletesítheti, hanem hozzásegít a szellemi alkotómunka technikáinak kiműveléséhez is. Annak érdekében, hogy e célok a kémiatanulás integráns részei lehessenek, a kémiatanároknak a fenti hűsz képességgel rendelkezniük kell. Továbbá el kell sajátítaniuk azokat a szakmai információkat, amelyek feltételei annak, hogy a kommunikációs és információs kultúra használatára éretté tegyék tanítványaikat.

A fentiekben az integráció egyetlen lehetséges pontját világítottuk meg a kapcsolatok, illetve lehetőségek sokaságából. Az volt vele a szándékunk, hogy a pedagógia tartalékai kihasználásának egy lehetőségével *illusztráljuk* a megoldásra váró pedagógiai teendőket.

PEDAGÓGIAI FOLYAMATOK SZERVEZÉSE AZ ISKOLÁBAN

A pedagógiai folyamatok szervezése mindenkor valóságos iskolai körülményeket követel: egy valahol működő iskolát meghatározott tanuló- és pedagóguslétszámmal, szervezeti struktúrával, konkrét tér- és időviszonyokkal. A pedagógiai folyamatokat az iskolák vagy intuitív módon szervezik, vagy tudatosítják folyamatszervező célkitűzéseiket, akcióikat. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia az utóbbi alternatívával azonosul. Ezért feladatának tekinti a pedagógiai folyamatszervezés gyakorlatát megalapozó módszerelméletek: a szervezet-, a folyamat- és a szervezőelmélet eredményeinek áttekintését. Ezek felhasználásával teszünk erőfeszítést a pedagógiai folyamatszervezés problémáinak és lehetőségeinek fenomenologikus leírására, megrajzolva azokat a specifikumokat, amelyeket az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola napi praxisa követel.

A hazai pedagógiai kutatások az iskolát vagy szervezetszociológiai nézőpontból vizsgálták (Csepeli Gy. Hegedűs T. A.–Kozma T., 1976., 23–91. p.) vagy pedig a szervezés- és vezetéselmélet irodalmát adaptálták az iskolai munka irányításának tökéletesítésére. (Mezei Gy. Petró A.-né, 1982., 446 p.) Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia mindkét megközelítési móddal él, amikor azt kísérli meg bizonyítani, hogy az iskolai szervezetet, az iskolában tettenérhető és leírható tanulási és munkafolyamatokat *tökéletesíteni lehet*. A szervezetelméleti megközelítés számunkra önmagában azért nem elég, mert nem csupán leírni kívánjuk azt, ami az iskolában történik, hanem akciók sorozatával változtatni, fejleszteni is akarjuk az iskola szervezetét. Mégpedig azért, hogy föltárjuk az iskola lehetőségeit a rugalmas tanulásszervezés, a tanulói önkormányzat kiépítése, a pedagógiai team-munka kialakítása terén stb. Annak érdekében, hogy le tudjuk írni az értékközvetítő és képességfejlesztő iskolában szervezhető és működtethető pedagógiai folyamatokat, előzetesen be kell mutatnunk a képességfejlesztő iskola funkcióját, szervezetét, a hazai átlagtól eltérő munkaszervezési jellegzetességeit. Eközben fölvezetjük mind az iskola, mind pedig a tradicionálisnak tekintendő iskolai osztály megítélésének paradigmátikus különbségeit a szervezet-, a hatalom- és a közösségelmélet szempontjából. Ezután kerül sor az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia szerint kívánatos iskolavezetés bemutatására.

1. A pedagógiai folyamatszervezés háttere: az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola funkciója, szervezete és vezetése

A képességfejlesztő iskola leginkább *egésznapos iskolaként* működik. De működhet nem-egésznaposként is! Egy a lényeg: nem szakad szét „iskolára” és „napközire”. Éppen ezért legelsőként azokra az észrevételekre adunk választ, amelyek ezt a képzési formát érintik. Azt azonban le kell szögeznünk, hogy az általunk képviselt egésznapos nevelési rendszer sem tartalmában, sem munkaszervezési formáit illetően nem azonos azzal a gyakorlattal, amelyet a hazai szakmai közvélemény napközi, iskolaotthon, illetve klubnapközi címen ismer, s amelynek pedagógiai szakmai megalapozása Eperjessy Gézáné és Kereszty Zsuzsa nevéhez kapcsolódik. (Kereszty Zs., 1984., 175 p.) Lukács Péter 1985-ben megjelent egyik elemzése e hagyományosnak tekinthető rendszerre irányul. Kritikai megjegyzéseiből és megoldási javaslataiból néhányat idéznünk kell saját álláspontunk kifejtését megelőzően. „Tagadha-

talan, hogy a több mint félmilliónyi, egész napját az iskolában töltő kisdíák elhelyezésének, foglalkoztatásának és gondozásának színvonala évtizedekkel maradt el társadalmunk, a családok életszínvonalának emelkedése mögött. Az ebből fakadó feszültségek felszámolása immár halaszthatatlan feladat”. A megoldásra nézvést kérdezi Lukács Péter: célszerű-e továbbra is az egésznapos nevelési igény címzettjének az általános iskolai hálózatot tekinteni. Határozott nem a válasza, mégpedig azért, mert sem a tárgyi környezet (tanteremek és foglalkoztató- játszóterem), sem a szakmai személyzet és egyéb kiségitők nem állnak rendelkezésre. „Határainkon túlra pillantva: úgy tűnik, hogy a szóbanforgó kérdés megoldásának (vagy megoldatlanul hagyásának) három fő típusa alakult ki. Az egyik a poroszos múltú iskolarendszerrel bíró országokban a miénkhez hasonló, a tanító iskolán belül elkülönülő, szegényes, végső soron csak gyermekmegőrző napközi otthon, illetve korszerűbb, de minőségi megújulást nem hozó formája: az iskolaotthon. A másik típus az angolszász jellegű iskolarendszereké (legtisztább formájában Nagy-Britanniát jellemzi): itt az iskolában délelőtt és délután is tanítás folyik, a többórás ebédidőben pedig az iskola, a pedagógusok általában nem vállalnak felelősséget a gyermekekért. És végül a harmadik típus esetében (legkidolgozottabb változata Dániában alakult ki), az iskola félnapos, a nap második felében pedig állami támogatással működő, erre specializált foglalkoztató-szabadidőszervező – az iskolától teljesen független – intézmények fogadják be a gyermekeket. *Valószínűnek tűnik*, hogy iskoláink zöme az itt tárgyalt feladatok színvonalas ellátására a fentebb említettek miatt nemcsak ma, de a belátható közeljövőben sem lesz képes. Az viszont, hogy hazai viszonyaink között a családoknak gyermekeik felneveléséhez, ellátásához ma már feltétlenül intézményes, sőt államilag garantált segítségre van szükségük, *aligha vitatható tény*. Ennek megvalósítására a magam részéről az imént harmadikként bemutatott utat látom a leginkább célravezetőnek, vagyis a tanításnak és a szociális ellátásnak, a szabadidőszervezésnek egymástól való radikális elválasztását.” (Lukács P., 1985., 23., 27–28. p.)

A képességfejlesztő iskola mint egésznapos iskola a Lukács Péter által említett mindhárom funkciót (tanulás-, szabadidőszervezés, szociális ellátás) vállalja. Tudja igazolni nemcsak mérésekkel, hanem az érdekeltek (szülők, pedagógusok, gyerekek) véleményével is, hogy a probléma megoldható, sőt a gyermekek jövőjét illetően talán még kedvező, előnyökkel kecsegtető megoldás is kimunkálható távlatilag. (A képességfejlesztő iskoláról, 1986., 102 p.) Ezzel nem akarjuk azt állítani, hogy a Lukács Péter által javasolt megoldás elvetendő.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia koncepciója abból indul ki, hogy lehetséges a gyerekek számára a kultúra teljes rendszerére építve számos olyan szükséglet-kielégítő tevékenységet szervezni, amely leköti őket, komfortélményt biztosít számukra, fokozza teljesítményüket, kitágítja érdeklődésüket. Úgy gondoljuk, a képességfejlesztés az a terület, ahol az iskola biztosra mehet, s ha ezt össze tudjuk kapcsolni a gyermekek nagyfokú motiváltságával, továbbá a gyermeket tiszteletben tartó, szociális kompetenciáját, magatartási kultúráját tapintatosan alakító nevelési kultúrával, képesek lehetünk a családi eredetű szociális hátrányok részbeni enyhítésére éppúgy, mint a tehetségek felismerésére és fejlesztésére. Ez a koncepció olyan tanulásszervezést követel, amely a tanuló egyénre koncentrál, annak fejlettségére, tanulási tempójára. Maximálisan törekszik az önállóság és az öntevékenység kialakítására, az ehhez szükséges önálló tanulási és önismeretei képességek kiművelésére.

A képességfejlesztő iskola a *tanulás- és a munkaszervezés* tekintetében nem szakít radikálisan a fennálló iskolaszervezettel. Megmarad tehát az osztály- és tanórarendszer kezei között, de ezen belül ragaszkodik a félórás és félcsoportos foglalkozások sorához, kü-

lönösen az idegen nyelv, sakk, számítástechnika, pantomim, néptánc esetében. Ugyanakkor fölszámolja azt a rendszert, mely a kisiskoláskori tanítást egy, maximum két tanítóhoz köti. A pedagóguson kívül közművelődési szakemberek, művészek, önként vállalkozó szülők, egyszóval olyan kompetens felnőttek tanítják a gyerekeket, akik készek azonosulni azzal a pedagógiai kultúrával, amelyet az érték közvetítő és képességfejlesztő nevelés-tanítás megkíván. Ezek sorából három problémakörre irányítjuk a figyelmet.

Jávor István a szervezetszociológiai kutatások alapján az iskolai szervezetet *anarchikus szervezatként* jellemzi, mivel az homályos, nem megfogható célok lazán kapcsolódó együttese alapján, laza szerkezetű, nehezen megfogható technológiával dolgozik. Ebből következik, hogy benne a technológiai fegyelem csak tágra értelmezhető az alkalmazott technológia nem integrált, nem koordinált. (Jávor I., 1984., 284–286. p.) A képességfejlesztő iskola e téren radikálisan szakít a fennálló iskolai hagyománnyal, a *teamben* dolgozó felnőttek – nyolc, illetve kilenc éves kortól maguk a gyerekek is – *egyvezetett, a lehetőséghez mértén racionalizált és mégis humanizált pedagógiai technológiával dolgoznak*. A pedagógiai team-munka munkafegyelmet, gazdaságos tanulásszervezést követel, amelyet mint szellemi technikát a képességfejlesztő iskolákban közreműködőknek (gyerekeknek, pedagógusoknak) el kell sajátítaniuk.

Az iskolát, az iskolai osztályokat szervezetnek tekintjük elsősorban, amelyben a tanulóknak el kell sajátítaniuk a szerepszerű viselkedést. A szerepszerű, kulturált magatartás elvárása nem a szervilis interakciós érintkezés megkövetelését jelenti. Olyan viszonyt szorgalmazunk, amelyben a pedagógiai folyamatban érdekelték mint partnerek figyelnek egymásra, ahol a partner felé fordulás nem feladatként, hanem belső szükségletként funkcionál. Az ilyen kommunikáció stabil énképre épül, a figyelmesség, a tolerancia a jellemzője. (Benda J., 1982., 45. p.)

Nem ejtettünk szót eddig az iskolaközösség problémájáról. E kérdés megválaszolásában szeretnénk a pedagógiai utópizmus csapdáját megkerülni. Válaszunkat a *pedagógiai realizmus* talaján maradván a szervezetelmélet és a közösségelmélet eredményeinek konkretizálásával kísérjük megadni. Abból indulunk ki, hogy *az iskola szervezet, a szervezet pedig „több személy tevékenységének ésszerű koordinációja valamely közös, kinyilvánított szándék vagy cél megvalósítására a munkamegosztás és a tevékenységi körök megosztása, a tekintély és a felelősség hierarchiája alapján. ... Mivel a szervezetet alapjában véve szerepminták és azok koordinálására szolgáló tervek alkotják, léte az egyes személyektől független, fennmaradhat tagságának 100 százalékos cseréje esetén is. Ha a szerepelvárások dokumentumokban vagy a szülők, tanárok emlékezetében fennmaradnak, a szervezet léte generációról generációra folyamatossá válik, új tagokkal töltve be a szerepköröket.”* (Schein, E. H., 1978., 18. p.) Az idézett szervezetfogalmat vessük most össze Tordai Zádor filozófiai közösségelméletének közösségfogalmával. „A közösség nem önmagában s önmagáért létezik, hanem egy rajta kívül levő dologra irányul az *ügy* által. Másik oldalról nézve azt kell mondjuk, hogy az *ügy* mindenki számára *ügy* kell legyen, méghozzá nem akármilyen módon, hanem (valamilyen okból) éppen együtt-való módon. Az *ügy*, ha *ügy* tetszik, alkalom, amely létrehozza, amely megalapozza a közös viszonyegyttest. Mégpedig tevékenység által és tevékenységben. Egyszóval, kifelé irányuló tevékenység során, s e tevékenység jellegét meghatározó módon jönnek létre és léteznek az egységen belüli kölcsönösségi viszonyok. A közösség eszerint olyan emberi együttes, amely egy cél (egy *ügy*) érdekében való tevékenységét meghatározott feltételek szerint (kölcsönösségben) bontakoztatja ki. A meghatározott feltételek: azt jelentik, hogy a közösség tagjai ezen belül egymáshoz való viszo-

nyaik és ennek nyomán az ügyre irányuló tevékenységük felett összességükben (kölcsonöségben és egyenlőségben) uralkodjanak. ... Az egyén a közösben és a közös által találja meg önmagát, a közösben és a közös által – tehát kölcsönöségben – valósítja meg (egészében vagy legalábbis részben) önmagát. Ha meg így van, akkor az egyén a közöst saját magában is megtalálja, mintegy magában hordozza.” (Tordai Z., 1974., 241–244. p.) Ha nagyon leegyszerűsítjük Tordai fejtegetéseit, azt mondhatjuk, hogy a vezető közösségkritérium az *„ügyért tevékenység által tevékenységben”*. De ez még nem elég, lényeges, hogy a tevékenykedő cselekedetét ne csak önmagában, hanem *„a cselekvés-együttes részeként is sajátjának tekintse, és ilyenként vállalja*. Ez a vállalás a közösséggel való azonosulás közvetlen, de nem explicitált formája. Ebből nő ki, és erre épül rá az explicitált, a tudati forma. Ez utóbbi teljesül ki a mi-tudatban. Az azonosság ténye s az ennek megfelelő tudati forma, az *azonosulás* a közösség létének második alkotó tényezője – vagyis második lényegi kritériuma. ... A közösség létének harmadik – részben keret jellegű – tényezője (lényegi kritériuma) a *közvetlenség*. Ez azt jelenti, hogy a közösségen belül a közösség tagjai között közvetlen kapcsolat van, amelynek eredménye a közösség emberi arculata. A közösség ezért lehet az elszemélytelenedett együttesek tagadása. ... Végül következményként (de kritériumként is) megállapítható, hogy a közösség nem az egyének rovására, nem azok fölött létezik, hanem éppen az egyének összességének van alárendelve, általuk valósul meg, és egyben kibontakozódásuk kerete is. Mindezek együtt határozzák meg, hogy a közösség mint az ember társadalmi jellegének konkrét formája, milyen módon valósul meg.” (Tordai Z., 1974., 259. p.) Ezek nagyon szigorú kritériumok, ezért Tordai is beismeri, hogy a valóságban *viszonylagos* közösségek léteznek, illetve ún. *illuzórikus közösségek*. Tanulságos mérlegelni, mit ért illuzórikus közösségen. *„Az illuzórikus közösség olyan együttes, amelyet azok a vele azonosuló egyének alkotnak, akik közösségnek tételeznek – anélkül azonban, hogy valójában közösség lenne. Ennek következtében e kvázi-közösségnek elsődleges alapja nem lehet a cselekvés. Tudati momentum az elsődleges alkotó tényező: az azonosulás. Az azonosulás egyoldalú lévén, lényege szerint (így mindig) függőségi viszony szentesítés. Mégpedig úgy, hogy azt nem-függésnek állítja és láttaija.”* (Tordai Z., 1974., 284–285. p.)

E hosszas idézetsokorral nem azt akarjuk állítani, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia lemond az értékvállaló, ügyeknek elkötelezett tevékenység- és cselekvésszervezésről, pusztán azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy az *iskolai közösségek aligha lehetnek mások – társadalmi gyakorlatunk jelen szintjén –, mint illuzórikus közösségek*. Vitányi Iván terminológiájával szólva másodfokú közösségek, *másodfokú társadalmi szervezetek*. Megjegyezzük, hogy Vitányi nem tesz éles különbséget közösségek, szervezetek és csoportok között. Ezt azért kellett előrebocsátanunk, hogy érvelését, amely az illuzórikus iskolai közösségekre is érvényes, nyomon tudjuk követni. Azt mondja: *„a másodfokú társadalmi szervezet létrejötte óriási megrázkódtatás volt és ma is az mindazoknak, akik ebben a folyamatban részt vettek és vesznek. Az új viszonyok valóban nem természetesek, nehéz felfogni, megérteni és megemészteni őket, még nehezebb alkalmazkodni hozzájuk, megtalálni a tájékozódást és közösséget.”* (Vitányi I., 1985., 5–6. p.) Vitányi fejtegetéseinek rövid lényege: az egyén, miután az elsőfokú közösségből (a családi, vérségi közösségből) kiszakad, a szervezetek (illuzórikus közösségek) sorával kénytelen szembesülni a modern társadalomban. E másodfokú társadalmi szervezetek a legkülönbözőbb értékeket képviselhetik, az egyéneknek csak egy-egy oldalát, szerepszerű viselkedését igénylik. Ezért az egyes egyénnél gyakran előfordulhat, hogy nem tud közöttük kiigazodni, nem tud adekvát viselkedést kialakítani, idegenül bolyong közöttük, s ez elidegenedéshez vezet(het). A másodfo-

kü szervezettek az emberi viszonyokat elvontabbá teszik, ugyanakkor biztosítják, hogy az eddiginél sokkal több ember egyesüljön egyetlen, mégis szervesen összetartozó emberi közösségbe, a *nemzetbe*. „Mivel tehát a nemzet a legkisebb és a legnagyobb közös többszörös és közös alapja a létező közösségeknek, a nemzethez való tartozás, a nemzet legitimítása, a nemzettel való azonosság tudata nem valami nacionalista beütés, hanem szükséges és nélkülözhetetlen eleme a másodfokú társadalmiságnak. Az egyén leszakad az elsőfokú, természetadta közösségek köldökzsinórjáról, ... ugyanakkor mégis tartozik valahová, egy nagy egységhez, nagy közösséghez, amelynek sorsa az ő sorsa, amelynek történelme alól magát nem vonhatja ki.” (Vitányi I., 1985., 7. p.) Az egyes egyén mint a legnagyobb másodfokú közösség, a nemzet tagjai, viszonylagos autonómiája révén igazodik el a másodfokú szervezettek („közösségek”) világában. Ezt az eligazodást kétségkívül könnyíti az a tény, hogy *minden másodfokú közösség belülről eleve kettős: elsőfokú és másodfokú csoportok szövevénye*. Az most már a kérdés, hogy „a másodfokú szervezetekben létrejövő face to face közösségek, amelyekben az egyének teljes személyiségükkel vesznek részt, mindig és mindenben besorolhatók-e a primer csoportok kategóriájába? Nincsenek-e közöttük olyanok, amelyek már voltaképpen más típusba tartoznak, mivel *tudatosak*, és semmiképpen sem nevezhetők természetadta jellegűeknek?” (Vitányi I., 1985., 9. p.) S itt vetődik föl a kérdés, *van-e harmadfokú közösség*. Vitányi szerint: igen. Ez a fejlődési szakasz „világosan mondja ki, hogy az egyéneknek mint egyéneknek tudatos egyesülése új közösségi forma. ... Feltétele, hogy az egyén maga rendelkezzen fejlődésének és mozgásának feltételeivel, tehát maga döntson sorsáról, s e döntés eredménye legyen, hogy milyen és melyik közösséggel vállalja a közösséget ... a közösen vállalt érték alapján, mert azonos módon keresik a maguk és a társadalom számára az élet minőségét.” (Vitányi I., 1985., 10. p.)

E nagyon hosszúra nyúlt fejtegetéssort azért idéztük, hogy igazolhassuk: amikor az érték-közvetítő és képességfejlesztő pedagógia a szociális, kommunikatív-kooperatív képességek fejlesztését föl vállalja, lényegileg azokra a tényleges viszonyokra készít föl, amelyek társadalmi gyakorlatunkat éppíglétében is és távlatosan is jellemzik. Nem erőlteti tehát mindenáron az iskolaközösséghez való tartozást, de elvárja, hogy az iskolának mint másodfokú szervezetnek, közösségnek a deklarált és valóságos értékvilágát a tanuló – mint részleges autonómiával rendelkező egyén – akceptálja. Sőt fölkészíti már tanulólétében is arra, hogy miként kell eligazodni a másodfokú szervezetek világában. Miként lehet sorsot és közösséget vállalni a nemzettel. Hogyan lehet új és új face to face mikroközösségeket alakítani, találni önmegvalósításuk és vállalt értékminőségeik megéléséhez. Ha ez a keresés, illetve folyamat egybeesik az iskolaközösség mikrocsoportjainak értékvilágával, s az egyén még azonosulni is képes az iskolai szervezettel mint másodfokú közösséggel, akkor bizonyos, hogy a pedagógiai realizmus talaján maradtunk. A képességfejlesztő iskola erre törekszik.

A *Pedagógiai lexikon* az *osztály* címszó szinonimájaként az *osztályközösséget* tünteti fel. Ez a lexikonszerkesztői eljárás – tudva vagy nem tudva – elfedi az iskolai osztály lehetséges létmódját, mivel az elérendőt, az ideálist sugallja. Még világosabban kiderül ez, ha az osztály rövid definícióját is idézzük: „Az osztály az iskolai munka és tanulóközösségi tevékenység alapkerete.” Nem azzal van bajunk, hogy az osztály az iskolai munka, illetve a „tanulók tevékenységének alapkerete”, hanem azzal, hogy a lexikon az osztályt *expressis verbis tanulóközösségnek* nevezi. Megjegyezzük még, hogy a *Pedagógiai lexikon* az osztály tartalmi jegyeinek részletező kifejtése során nem szól arról, ami a nevelésszociológiában, illetve a szociálpszichológiában egyszeregynek tekinthető, hogy: az osztály „összetételét szabályok és esetlegességek határozzák meg. Létrejöttét tekintve nem

giai, szociálpszichológiai kérdésekben járatos olvasó már sejtheti is a választ, miszerint: sem a laissez faire, sem az autokratikusan vezetett osztályt nem preferáljuk. Nem is mérnénk mást preferálni, mint a demokratikusan vezetett osztályt – gondolhatja bárki. A kérdés – a képességfejlesztő pedagógia szempontjából – jóval bonyolultabb, mintsem, hogy elintézhető lenne pusztán deklarációval. A következő – a mindennapi gyakorlatunkból fakadó – tények fölemlgetése talán a kételkedőt is meggyőzi arról, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola egy-egy osztálya csak demokratikusan vezetett lehet.

Közel húsz éve köteleztük el magunkat a tanulók egyéni tempójához igazodó, a teljesítményt tekintetbe vevő képességfejlesztés, illetve tanulászervezés mellett. Tanítási óráinkon a gyerekek két-három négy-féle fejlettségi csoportban tanulnak. A csoportba sorolás nem végleges. A gyerekek egy-egy tevékenységben nyújtott teljesítményétől függ, hogy melyik csoportban dolgozik. Ez ellenére nagyon sokan azt a gyanakvást fogalmazták meg (felkészült szakembercck és laikusok egyaránt), hogy a tanulási tempó és a teljesítmény szerint történő csoportba sorolás beskatulyázza, megbélyegzi, stigmatizálja az egyes gyereket, ezzel mintegy kijelöljük, rögzítjük szociológiai helyét az osztályban. Azt is állították, hogy a csoportokra bontás akadályja lehet a „jó osztályközösség kialakulásának”. Mindezen ellenérzések mellett nagyon korán kifejtettük, publikussá tettük (Zsolnai J., 1976., 254 p.), hogy osztályainkban *munkafegyelemre törekszünk*, illetve a teljesítménymotiváció mellett köteleztük el magunkat. Ez pedig ismét a gyanakvásra csábít, miszerint osztályaink autokratikusan vezetett osztályokként lételeződnek. Való igaz: képességfejlesztő programunk korai és egy problémacsoportra, a nyelvi-kommunikációs fejlesztésre kidolgozott változata már igazolta, hogy a laissez faire típusú vezetés elképzelhetetlen gyakorlatunkban. A gyermekek erőszakot ne kövessenek el, lelki életébe ne gázoljak-félc nevelői magatartás – mint tudjuk – reménytelen összevisszasághoz, nemegyszer fülsikeltető lármához vezet, és a munkának legfeljebb csak a látszata lelhető föl. De az is tisztázódott, hogy az autokratikus vezetés sem járható út, mert a szélsőségesen és szigorúan tekintélyelvű, fölényét fitogtató, ironizáló, a gyermekeket stresszhelyzetben tartó „fegyelmeztető” a gyermeki önállóságot, a kommunikációs, interakciós folyamatokat erősen központosítja, s ezzel azokat ki is iktatja. Csak olyan tevékenységeket végeztet (például tollbamondás, hangos olvasatás, feleltetés, kikérdés stb.), amelyek a hatalmat gyakorló tanító és az egyes gyerek kommunikációját szavatolják, s lemond minden olyan fejlesztésről, amely a gyermeki önállóságot, a gyermek-gyermek közötti interakciót helyezi előtérbe az osztálymunkában. A magyar pedagógiai és még a szülői gyakorlat zöme is az autokratikus pedagógiai vezetésnek kedvez, a pedagógusok ezt nehezen adják föl, átállításuk és átállásuk a demokratikus vezetési stílusra tapasztalataink szerint három-négy éves időszakot igényel.

Fölvetődik a kérdés: hogyan viszonyulunk a *hatalom*, a *pedagógiai hatalom* problémájához annak fényében, hogy kizárólag egyetlen vezetési stílus: a demokratikus vezetési stílus mellett köteleztük el magunkat. A magyar pedagógiai szakirodalom – így a *Pedagógiai lexikon* sem – tárgyalja a hatalom-problematikát. Mi ezt a gyakorlatban naponta fölmerülő, különböző neven nevezett (mint például tekintélytartás, fegyelmezés) problémát megkerülni nem akarjuk, a szervezethez kapcsolódó magatartás velejárójaként tárgyaljuk a szociológiai, a magatartástudományi irodalom alapján.

A magatartástudomány irodalma különbséget tesz *befolyás*, *hatalom* és *hatáskör* között. „Képzeljünk el egy rendőrt, aki egy út mellett a járdán áll. Az úton felbukkan egy száguldo autó. Vegyük szemügyre a jelenet három lehetséges folytatását:

- A vezető lassít, anélkül, hogy a rendőr bármit mutatna;
- a rendőr állj!-t int, s a vezető meg is áll;
- a rendőr állj!-t int, de a vezető ezt látva még nagyobb sebességgel húz el mellette.

A rendőr mindhárom esetben *befolyást* gyakorolt a vezetőre, minthogy hatással volt viselkedésére. A befolyás jellege azonban esetenként különbözött. Az első esetben a *befolyás* anélkül érvényesült, hogy a rendőr bármit tett volna. ... A másik két esetben a *befolyás* a rendőr akaratlagos cselekvéséből származott, de különbséget kell tenni a két eset között. A második esetben ugyanis alkalmazkodó magatartást váltott ki a vezetőből a rendőr akarata. ... Ezzel szemben a harmadik esetben a befolyás „negatív”, mert a kiváltott magatartás nem az volt, hogy a vezető alkalmazkodott a rendőr parancsához, azaz nem a kívánt módon módosította magatartását.” Csak a második esetben áll fenn az az alaphelyzet, hogy a gépkocsivezető elismeri a rendőr jogát arra, hogy neki parancsot adjon. Szakterminológiával szólva: „a gépkocsivezető elismeri a rendőr befolyásolási kísérletének *legitim* voltát. A *legitim hatalom* nem más, mint a hatáskör. A hatáskör jog arra, hogy adott körülmények között *irányítást* gyakoroljunk bizonyos személyek fölött; a *hatáskör* legitim hatalom, amellyel egyének vagy csoportok rendelkeznek a társadalmi szervezetben elfoglalt helyük alapján.”

Az irányítási, illetve hatalmi viszonyoknak több típusa különböztethető meg. Ezek a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is jól elkülöníthetők. Vegyünk két társadalmi viszonyt (például két egyént, egy egyént és egy csoportot), és jelöljük őket A-val és B-vel. Ezek alkotják egy *hatalmi viszony két pólusát*. Ezenkívül tételezzük fel, hogy ez a kapcsolat csak azon a hatalmon alapul, amelyet A gyakorol B felett. E modellszerű leegyszerűsítés lehetővé teszi a *jutalmazó, a kényszerítő, a legitim, a követő* és a *kompetencián alapuló hatalom* megkülönböztetését. Lássuk ezeket sorban!

„A *jutalmazó hatalom* azon alapul, hogy B képességet tulajdonít A-nak arra, hogy A őt különböző ... juttatásokban vagy más ... előnyökben részesíti. A *kényszerítő hatalom* azon alapul, hogy B képességet tulajdonít A-nak arra, hogy A büntetést szabjon ki rá. A *legitim hatalom* vagy hatásköri hatalom azon alapul, hogy B észleli A jogát ahhoz, hogy az előírja számára, hogyan viselkedjék bizonyos körülmények között. Ez a hatalom abból ered, hogy B elfogadja azokat a normákat, amelyek A-val való kapcsolatát ... megszabják. A *követett hatalom* lényege, hogy B szorosán kapcsolódik, összeforr A-val. B leghőbb vágya, hogy azonosuljon A-val, vagy szoros szálak fűzzék hozzá. Ebben a kapcsolatban B úgy érzi, sokat nyer azzal, hogy olyan, mint A, akinek átveszi gondolkodásmódját, akit utánoz ítéletalkotásában, cselekedeteiben. A *kompetencián alapuló hatalom* arra épül, hogy B elismeri: A egy bizonyos szakterületen képzetesebb, tapasztaltabb, mint ő.” (Guiot, J. M., 1984., 103–104. p.)

Az imént bemutatott hatalmi típusok különböző preferenciát kapnak a különböző szakmák szempontjából. A szélsőséges pszichologizálás a *jutalmazó hatalmat* ismeri el kizárólagosnak. Az autoriter pedagógia a *kényszerítő hatalom* gyakorlatában bíz. Az iskola – rendtartással és házirenddel szabályozott világa – a *legitim hatalom* játékszabályai szerint működik. Az idealizáló pedagógia a pedagógus példaadása címén a *követett hatalom* egyedül üdvözítő voltát sugallja. A napi pedagógiai gyakorlatban *eredményes pedagógusok a kompetencián alapuló hatalom* modellje szerint tevékenykednek.

A képesség- és személyiségfejlesztő pedagógia az *öt hatalmi típus mindegyikére* alapoz, s figyelembe veszi, hogy az életkor és az egyéni életút erősen befolyásolja érvényesülésük arányát. Erőfeszítéseket teszünk azért, hogy az első osztály első félévére elsődlegesen jellemző, jutalmazó és kényszerítő hatalomra épülő pedagógiai gyakorlatot a *kompetenciára* és a *legitimítésre épülő pedagógiai hatalom váltása* föl. Mivel pedagógiai gyakorla-

tunkban az értékek széles skáláját közvetítjük, esélyünk van arra is, hogy osztálykeretben tanuló tanítványaink *követett és kompetencia hatalom* jegyében szerveződjenek értékválaló, értékőrző, érték hagyományozó mikroszervezetekké, azaz közösségekké. Ehhez természetesen az szükséges, hogy a pedagógus jól ismerje 1. osztálya *szociális klímáját*; 2. az arra hatással lévő *családi klímát*; 3. osztálya *struktúráját* szociometriai tesztek alkalmazása, valamint tartós, tudatos megfigyelések révén. 4. Pontos információi legyenek a *rivalizálás* formáiról; 5. az osztályon belüli *rangsorról*; 6. a tanulói *szerepekről*.

Összegzésképp leszögezzük: a képességfejlesztő pedagógia az osztályokhoz kapcsolódó formális, már-már erőszakos közösségfejlesztést elutasítja. Helyette a csoportdinamika normáira, szabályosságaira tekintettel a magáért való objektivációk elsajátítása során kibontakozó együttes élményt igyekszik biztosítani, és mindent megtesz, hogy az osztályban együtt élő gyerekek egymást jól megismerjék, egymás előtt ne zárják be magukat, egymást fogadják el. Így esélyünk van arra, hogy iskolai osztályaink három-négy év után tényleges közösséggé. Mérci Ferencsel szólva „sajátos társas minőséget jelentő integrált strukturált szokás- és hagyományrendet, illetve értékrendet reprezentáló csoporttá válnak, de szervezetként is funkcionáljanak”. (Mérci F., 1976., 16–22. p.)

Az értékközvetítő és képességfejlesztő *iskola vezetése*, illetve a pedagógiai munkaszervezetben kialakított munkamegosztás és munkakultúra több ponton eltér a tradicionális, bürokratikus működő iskolavezetéstől és iskolai munkaszervezettől. E ponton csak a vezetéssel kapcsolatos kérdéseket érintjük.

Nem kívánjuk az iskolai vezetéselmélet tételeit hosszasan idézgetni, csupán emlékeztetünk arra, hogy „valójában kétféle – egyaránt fontos, értékes és eredményes – vezetési orientációval találkozhatunk az iskolai vezetéselméletek között. Az egyik a *célorientált*, a másik a *személyiségorientált* vezető típusa. A célorientált vezető a szervezet fő céljára van elsősorban tekintettel, ami azt jelenti, hogy a cél elérésének – egyszerűbben szólva a munkavégzésnek, a feladatok teljesítésének – rendel alá a további (esetleg személyre stb. vonatkozó) kérdéseket, állásfoglalásokat. A személyorientált vezető ezzel szemben elsősorban a szervezetre – tagjaira, személyi állományára és konstellációjára – van tekintettel. Ennek rendel alá azokat a célokat, amelyek reálisan kitűzhetők, és azokat a feladatok, amelyek megnyugtató módon elvállalhatók. Nagyon leegyszerűsítve tehát a jó légkörnek rendel alá a konkrét munkavégzést.” (Kozma T., 1985., 114. p.)

Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola e két vezetési orientáció végletes gyakorlatát egyaránt elutasítja. A két véglet kötelező szintézisével mint megkerülhetetlen ténnyel számol. Nem mond le tehát az iskolai szervezet céljainak preferálásáról, és törekszik a személyi állomány viszonylagos „jó közérzetének” biztosítására is. *Ámde nem e két orientáció egyensúlya jelenti a lényegyet, hanem a szervezeten belüli alkotásra késztetés, a racionális és egyben rugalmas munkaszervezés, valamint a pozíciótartó és innovatív mozzanatok arányának a megtalálása.* (Nyström, H., 1983., 182–199. p.) A fentiekből kiderül, hogy a képességfejlesztő iskola az *alkotó vezetést* tekinti egyedül megfelelő vezetési gyakorlatnak. „Alkotó vezetéssel a kollektív tevékenység olyan irányítását értjük, amely jelentősen elősegíti az újításokat, és előmozdítja a beosztottak fejlődését.” (Pietrasinski, Z., 1977., 21. p.) Az alkotó vezetés elméletének jól ismert résztvékenységeivel – mint például „az alkotó légkör megteremtése”, „hadviselés az ellenállással szemben”, az „újdonságok ösztönzése” – részletesen nem foglalkozunk, két megjegyzést azonban teszünk. Ez az iskola a pedagógiai vezetéstől megköveteli, hogy mind teoretikusan, mind a mindennapi szakmai praxis szintjén ismerje az egymással rivalizáló vagy békés viszonyban élő pedagógiai problémamegoldási modelleket, a pedagó-

giai paradigmákat. Tudnia kell, hogy egy-egy pedagógiai problémára (hátránykompenzálás, tehetségfölsimerés stb.) több alternatív megoldás áll rendelkezésre. Ezek előnyeit és hátrányait ismernie kell, hogy döntéseinek következményeit vállalni tudja. Az alkotó vezetés jegyében való munkálkodás *kockázattal* is jár. Ez viszont föltételezi, hogy a vezetésnek nem lehetséges a pedagógiai jogszabálykövetés sáncái mögé bújni, hanem pedagógiai és politológiai felkészültség birtokában kell döntéseit, rendelkezéseit meghoznia és testületét képviselnie.

2. A pedagógiai folyamatszervezés néhány módszerelméleti kérdése

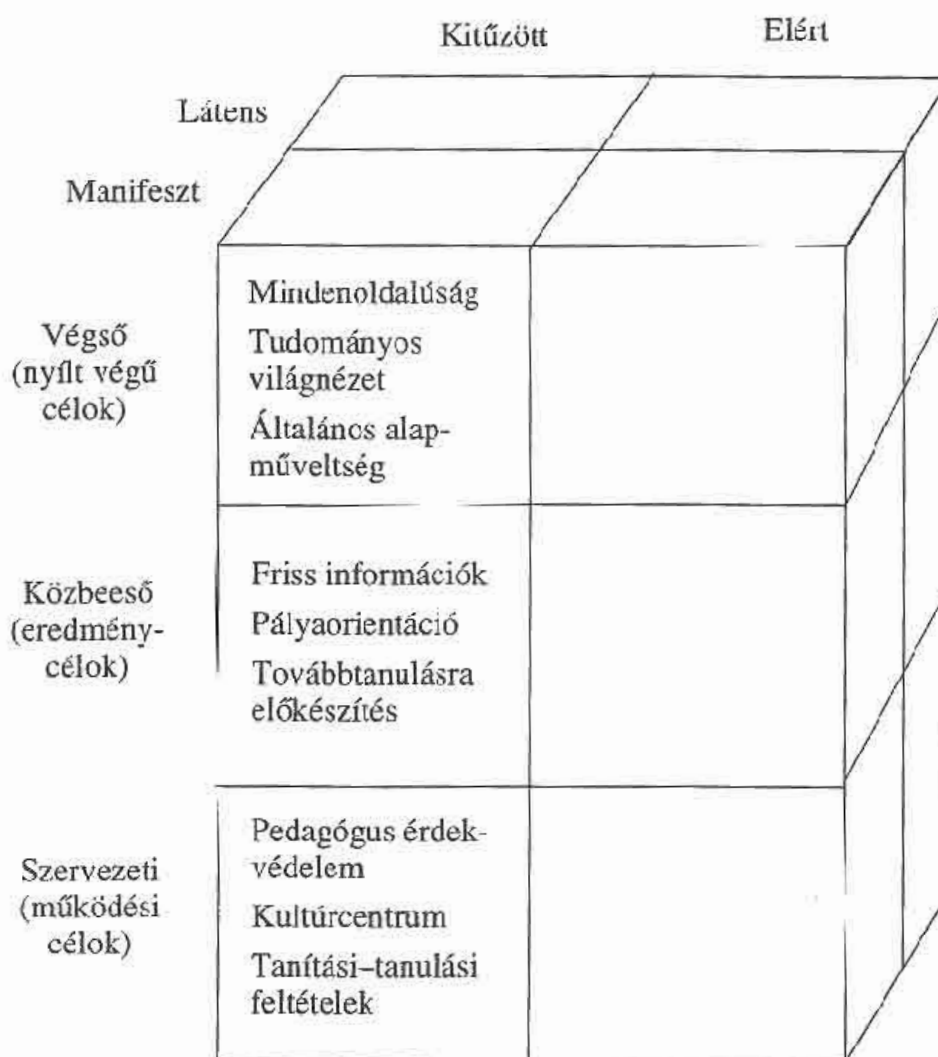
A szervezéseméleti irodalomban a folyamatszervezésnek egy tágabb és egy szűkebb jelentését különböztetik meg. A tágabb jelentés értelmében a folyamatszervezés eredményeként szervezetek jönnek létre. A szűkebb jelentés szerint a folyamatszervezés egy már működő szervezet folyamatait változtatja meg, alakítja át. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia praxisában ez utóbbiról van szó. E szűkebb értelmében a folyamatszervezés egy három fázisú akcióként fogható fel: 1. a problémák feltárása, 2. az előrendő célok meghatározása, 3. a céloknak megfelelő, illetve azok elérését biztosító tevékenységek komplex láncolatának kialakítása. Ez utóbbi fázis már a konkrét munkahelyekhez (az iskola esetében tanteremhez, tornateremhez, udvarhoz, műhelyhez stb.), munkacsohoz (pedagógusokhoz, iskolai kisegítőkhöz), a tanulókhöz, munkaeszközökhöz (taneszközökhöz) kötött tevékenységek láncolatát jelenti. A folyamatszervezésnek e fázisát *munkahelyszervezésnek* is tekinthetjük.

A pedagógiai folyamatszervezés alapvető problémája abban fogalmazható meg, hogy a kialakított munkaszervezetek (tanulócsoporthoz, osztályok, munkaközösségek stb.) megfelelnek-e a pedagógiai folyamatoknak (tantárgyi tanulás, rekreáció, munkatanulás stb.), illetve a céloknak. Megvan-e a célok, folyamatok és szervek kapcsolatának egyensúlya? A folyamatszervezésnek épp az a lényege, hogy ezt az egyensúlyt kontrollálja, mivel „*egyrészt* a folyamatok nem lehetnek sem egyszerűbbek, sem bonyolultabbak, sem számszerűbbek, sem kevesebbek, mint amit a célkitűzésben foglalt feladatok teljesítése megkíván; *másrészt* a szervek sem lehetnek sem egyszerűbbek, sem bonyolultabbak, sem nagyobbak vagy kisebbek, mint amit az optimálisan kialakított folyamatok gyakorlati végrehajtása igényel”. (Kocsis J., 1974., 49. p.)

A folyamatszervezés együtt jár azzal, hogy a folyamatokat érő zavaró hatások elhárítása céljából a folyamatrendszerbe beépítjük az irányítás, a szabályozás elemeit is. Ez utóbbi említett szempontot is mérlegelve az iskolában folyó pedagógiai folyamatszervezésre is érvényesnek tartjuk a folyamatszervezés definícióját, miszerint „a *folyamatszervezés* a rögzített célkitűzéseknek megfelelő folyamatok kialakítását, szabályozását és szervezeti kereteiknek a meghatározását jelenti”. (Kocsis J., 1974., 49. p.)

Láthattuk, hogy a folyamatszervezés elválaszthatatlan kapcsolatban van az iskola célokat meghatározó, célokat kitűző munkájával. Mind a szervezéseméleti, mind az iskolai szervezésszociológiai irodalom erőfeszítéseket tett a lehetséges célkitűzések leírására, tipizálására. Ezek áttekintését megelőzően szeretnénk tisztázni, hogy mást jelent a *képességfejlesztő pedagógia célkitűzéseit* megállapítani, s megint mást az e koncepció szerint működő *iskola mint szervezet céljait* tisztázni. Az első problématerület a pedagógiai cél-elmélet körébe tartozik, az utóbbi pedig a pedagógiai szervezésemélet része. Az iskolai szervezet célkitűzéseit, egyszerűbben szólva az iskola céljait Kozma Tamás tekintete át, Kozma az iskola céljain azokat a teendőket érti, amelyeket „az iskolai szervezet különfé-

le egységei fontosnak tartanak”. „Aszerint, hogy miként fogalmazódnak meg, hogyan realizálódnak, mennyire figyelhető meg és regisztrálható az iskolai célkitűzések, többféleképp is tipizálhatjuk őket. Az elmondottaknak megfelelően a célok különböző típusai különíthetők el. *Manifeszt – látnis célok*. Ebben az összefüggésben manifesztnek nevezük azokat a célokat, amelyeket hivatalos előírások fogalmaznak meg és rögzítenek az iskola számára. ... *Látens célok*on ezzel szemben azokat a célokat értjük, amelyek nem formulázódtak meg, nem emelkedtek hivatalos szintre; ténylegesen mégis jelen vannak és hatnak az iskolai szervezetben. ... *Kitűzött – elért célok*. Ez az összefüggés az eredményvizsgálatok irányába mutat. *Kitűzött célok*on értjük azokat a feladatokat, tennivalókat, amelyeket különféle fórumok fogalmaztak meg az iskolának (esetleg a szervezet bizonyos csoportjai az egész szervezetnek). Az *elért célok* ezzel szemben azokat a feladatokat jelentik, amelyeket a kitűzött célok közül meg is valósított az iskola.” Ezeken túlmenően Kozma megkülönböztet még végső vagy nyílt végű célokat, közbeeső vagy eredménycélokat, valamint szervezeti vagy működési célokat. Elképzeléseit a 17. ábra teszi szemléletessé.



17. ábra

Az iskolai szervezet célkitűzései (Forrás: Kozma T., 1985., 95–96. p.)

A szervezéseméleti irodalom – az iparvállalati gyakorlat szemszögéből – tipizálja a célokat. Eszerint a célok három kategóriába sorolhatók: *társadalmi funkcióval kapcsolatos, pozicionális és humán célok*. Ezeknek az áttekintése és rövid jellemzése számunkra is tanulságos lehet. A társadalmi funkcióval kapcsolatos célok azt mutatják, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő program szerint működő iskola hogyan kapcsolódik a társadalom, az állam egészéhez, egyben hogyan felel meg a helyi társadalom kihívásainak. Ezek azok a célok, amelyeket Kozma a végső, közbeeső és szervezeti célok kategóriájával nevez meg. A társadalmi funkcióval kapcsolatos célok mellett koncepciónk szempontjából nagy fontosságúak az úgynevezett pozicionális célok. Nevükből következően e célok bizonyos pozíciók, helyzetek, előnyök megszerzésére serkentik az iskolát. Ennek érdekében számtalan taktikai célt dolgozhatnak ki. Fontosak még a humán célok, amelyek az iskolában tanuló és dolgozó egyének „individuális és csoportcéljaiból tevődnek össze. ... A humán célok csoportjába tartozónak kell tekintenünk olyan „triviális” elemeket, mint a dolgozók jólétéről, életszínvonaluk rendszeres emeléséről való gondoskodás; a jó munkakörülmények, a munkavégzés megfelelő feltételeinek a megteremtése, a munkahelyi légkör javítása; a szociális ellátás fejlesztése. ... Habár a humán célokat viszonylag egyszerű leírni, ez mégsem jelenti azt, hogy könnyű ezeket a célokat összefüggésbe hozni a célrendszer többi elemével, illetve azok megvalósításával. A nehézséget a célhierarchia létezése, valamint a célrendszer és az érdekeltségi rendszer összehangolásának a problémái jelentik.” (Farkas F.–Poór J., 1981., 12–13. p.)

Az iskolát – mint minden szervezett rendszert – a többcélúság jellemzi. Épp ezért a célok hierarchikus rangsorolása rendkívül fontos teendő. Ezt még akkor is hangsúlyoznunk kell, ha a jelenlegi iskolai praxis szempontjából nézve már-már reménytelennek látszik, hisz jól ismert tény, hogy az iskola a társadalmi funkcióval kapcsolatos céljait, az esetleges pozicionális céljait épp azért nem tudja elérni, mert a humán célokban testet öltő érdekeltségi rendszer nem illeszkedik az iskola kitűzött, illetve manifeszt céljaihoz. Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola az utóbb említett probléma kiküszöbölésére, továbbá a szervezeti stabilitás kiépítésére tesz kísérletet azáltal, hogy törekszik a célkitűzéseinek egyértelmű megfogalmazására, s a kitűzött célok alapján viszonylag áttekinthető folyamatrendszer kiépítésére. Az így kialakított folyamatrendszernek megfelelően történik a szervek életrehívása, valamint a szerveknek megfelelő tanulói és pedagógus munkaszerepek rögzítése. Mindezt teszi azért, hogy a szervezethez biztosításával képes legyen a környezeti kihívásoknak megfelelni, továbbá a hosszú távú fejlődést segítő célkitűzéseket realizálni. Ennek érdekében olyan működési és szervezeti struktúrát épít ki az iskolán belül, amelyben a feladatkör, a hatáskör és a felelősségi kör jól elkülönül, mert nem feledhetjük, hogy a célok érdekében tevékenységláncokat – benne egyénre szabott feladatokat – lehet szervezni, de ez csak akkor értelmes, ha a feladatokhoz megfelelő hatásköröket és felelősségi köröket is hozzá tudunk rendelni. „A feladat, hatáskör és felelősség szorosan összefüggnek, egymásra épülnek és egységet alkotnak. ... Az egyensúly akkor bomlik meg, ha: vagy a feladat nem hajtható végre; vagy a felelősség nem állapítható meg.” (Kocsis J., 1974., 52. p.) Ezek tisztázását azért tartottuk nagy fontosságúnak, mert az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola arra tesz erőfeszítést, hogy működése az *eredményfelelősség* alapján is megítélhető legyen a szó etikai és közigazgatási jogi értelmében. Ennek az a feltétele, hogy az iskolában valamennyi pedagógust vezetőként ismerjünk el, mivel a pedagógus tanulók csoportjait (tehát emberek, gyerekek csoportjait) irányítja, vezeti. A fentieknek megfelelően úgy gondoljuk, a pedagógus munkára is érvényesítendő az a koncepció, amelyet a közigazgatási (ál-

lamigazgatási) jogi irodalom a vezetői felelősség lényegéről vall. Eszerint a vezető (tehát valamennyi pedagógus) „nem azért kap döntési és rendelkezési jogot, hogy öncélúan hatalmat gyakorolhasson, hanem azért, hogy a szervezetet társadalmi rendeltetésének, szerepének ellátása végett mozgassa, tevékenységének irányát s azon belül részfeladatait megszabja, a céltól eltérő cselekvéseket idejében észlelje és korrigáltassa stb. Mindennek végeredménye a szervezet eredményessége, illetve részleges (ritkán teljes) eredménytelensége. A vezetői felelősség tehát eredményért (illetve eredménytelenségért) viselendő felelősség, vagyis eredményfelelősség. ... Ezzel a hagyományos felelősségi formákhoz mérten új felelősségi forma jön létre, amelynek jellemzője az, hogy a felelősséget kiváltó magatartásnak nem kell jogellenesnek lennie, továbbá hogy a felelősség akkor is beáll, ha a vezető terhén nem mutatható ki sem szándékosság, sem gondatlanság. Ennek megfelelően a vezetői eredményfelelősség objektív felelősség, amit a gyenge eredmény önmagában kivált, hacsak nem igazolódik, hogy a nem kielégítő eredmény a vezetői tevékenységen kívül álló okból következett be. ... A kimentő okok közé nem kerülhet be az, hogy a vezető olyan jól vezetett, ahogy tőle tellett, mert ezzel a vezetői eredményfelelősség alól a szőnyeget kirántanánk, az tartalmatlan fogalomná, üres frázissá válna.” (Szamel L., 1986., 292–293. p.)

Az áttekintett módszerelméleti alapok konkretizálása céljából a továbbiakban bemutatjuk az érték közvetítő és képességfejlesztő iskolát mint működő szervezetet, feltárjuk folyamatait, ismertetjük a folyamatok realizálása érdekében életre hívott szervezeteket, szerveket. Végül kitérünk arra, hogy a cél–folyamat–szervezet összefüggésben hogyan határozható körül a munkaszerepek (munkakörök), s hogyan rendelhető azokhoz a feladatkör, a hatáskör és a felelősségi kör. Egyszóval egyfajta modellt fogalmazzunk meg arra nézve, hogyan készíthető el egy olyan iskola működési és szervezeti szabályzata, amely az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia koncepciója szerint dolgozik.

3. Az iskola működésének és szervezetének szabályozása

Az előző fejezetben említettük, hogy a folyamatszervezés nem pusztán munkahelyszervezést jelent, hanem a munkahelyen (az iskolában) keletkező zavaró hatások kiküszöbölését, kompenzálását biztosító szabályozó folyamatok beépítését is. Azt is tisztáztuk már, hogy az adott iskola céljainak, illetve feladatainak megvalósításához tevékenységláncokat, folyamatokat kell életre hívni és fenntartani, azaz működtetni. Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia céljainak realizálása érdekében hatféle tanulási folyamat indítását és életbentartását tartjuk fontosnak. Ezeket emlékeztetőül ismét felsoroljuk: tantárgyi tanulás, játék és szórakozás, fizikai és szellemi munka, az iskolai szocializáció, a rekreáció, az én-folyamatok tanulása. A pedagógiai folyamatokhoz irányítási: tanulásirányítási folyamatokat rendeltünk. E folyamatok szereplői a tanulók, illetve a pedagógusok vagy más, pedagógiai munkát vállaló felnőttek. Amikor a pedagógiai folyamattervezés által elgondolt és leírt folyamatok megszervezéséről van szó, akkor iskolában kell gondolkodnunk, s azt a kérdést kell föltennünk, hogy egy olyan iskola viszonyai között, amely az érték közvetítő és képességfejlesztő program szerint dolgozik, milyen lehetőségei vannak a megtervezett pedagógiai folyamatok realizálásának, melyeket képes föl vállalni, esetleg kiemelten kezelni, a tanulók milyen csoportjára terjeszti ki azokat, melyek indításáról mond le, milyen képzettségű pedagógusokat foglalkoztat. Egyszóval a kívánatoshoz viszonyítva a saját adottságaival és a lehetőségeivel kell számot vetnie.

A tanulásirányítási folyamatokat munkatudományi szempontból munkafolyamatnak tekintjük. Eszerint egy adott iskolát minden további nélkül *munkahelynek* minősíthetünk a pedagógusok, de részben még a tanulók szempontjából is. Ezt azért kell leszögeznünk, hogy a további elemzéseink érdekében áttekinthessük a munkafolyamat (így az iskolai munkafolyamatok) elemi tényezőit. „Ezek a tényezők: *az ember* (mint munkaerő és mint személyiség); *a tér* (elhatárolható része); *az idő* (különböző egységekben); *a munkavégzés* (tevékenységelem); *az eszköz* (mint az anyag és energia különböző megjelenési formája); *a kapcsolat* (mint információ és kommunikáció).” (Kocsis J. 1974., 149. p.)

3.1. A működési folyamatok szabályozása

Az előzőek alapján áttekinthetővé vált, miként lehetséges egy adott iskolában a pedagógiai folyamatokat (a tanulási folyamatok egy részét és a tanulásirányítási folyamatokat) mint munkafolyamatokat életre hívni majd működtetni, illetve tökéletesíteni, fejleszteni. A továbbiakban a munkafolyamat és a működési folyamat terminusokat használjuk olykor egymás szinonimáiként is. A működési folyamatok áttekintéséhez célszerű megkülönböztetni a *reálfolyamatokat*, az *irányítási-vezetési* folyamatokat, végül az *információs* folyamatokat. A reálfolyamatok terminussal jelöljük azokat a munkafolyamatokat (például a tanulásirányítási folyamatokat), amelyek egy adott iskolában ténylegesen léteznek, s amelyeket az iskola célkitűzései (funkcionálása) érdekében szervezünk. A reálfolyamatokon belül főfolyamatokat, feltételi-, valamint kiegészítő folyamatokat különítünk el. Az irányítási-vezetési folyamatok működése révén oldódik meg a reálfolyamatok szabályozása. Az információs folyamatok a kapcsolatot szavatolják a reálfolyamatok és az irányítási folyamatok között.

3.1.1. Reálfolyamatok az iskolában

Napjaink iskolájában – munkatudományi és folyamatszervezési szempontból – leginkább a tanulásirányítási folyamatokat tartják nyilván, s nemigen számolnak az olyan pedagógiai tevékenységekkel (önkéntes vagy kötelező jelleggel), mint például a taneszközfejlesztés, a kísérletezés. Másik jellemző, hogy nem különítik el élesen a főfolyamatoktól a feltételi folyamatokat és a kiegészítő folyamatokat. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy az iskolai egészségvédelem vagy az étkeztetés, a továbbképzés a fő tevékenységet jelentő tanításhoz (tantárgyi tanulás irányításához) viszonyítva végletesen mellékessé válik. Az alábbiakban közreadjuk egy olyan iskola működési folyamatainak a struktúráját, amely az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia szerint dolgozik.

REÁLFOLYAMATOK

A) Főfolyamatok

AA) Tanulásszervezés és tanulásirányítás

1. Tantárgyi tanulás szervezése és irányítása
2. A szabadidős tevékenységek tanulásának szervezése és irányítása
3. Az iskolán kívüli közművelődési alkalmakhoz kapcsolódó tanulás szervezése
4. Az iskolai szocializáció irányítása, ehhez a családban és a kortárs csoportban tetten érhető szocializáció nyomán követése

- AB) Pedagógiai megfigyelések, kísérletek, akciók
- AC) Fejlesztés
- AD) Innováció

B) *A főfolyamatokhoz kapcsolódó feltételi folyamatok*

- BA) Szakmai önismeret, továbbképzés, önképzés
- BB) Szakemberutánpótlás
- BC) Tanügyigazgatás
- BD) Gazdálkodás
- BE) Ügyvitel
- BF) Tanulási forrásközpont fejlesztése
- BG) Az iskolai környezetkultúra fejlesztése
- BH) Az iskola környezeti kapcsolatainak fejlesztése
- BI) Étkeztetés

C) *A főfolyamatokhoz kapcsolódó kiegészítő folyamatok*

- CA) Az iskolai egészségvédelem
- CB) A gyermek- és ifjúságvédelem
- CC) Munkavédelem
- CD) Tűzvédelem

A fenti folyamatstruktúrához az alábbi megjegyzéseket fűzzük. Jól látható, hogy a főfolyamatok nem szűkülnek le a tanulásirányítási folyamatokra. Kiegészülnek az innováció, a fejlesztés stb. folyamataival, persze nemcsak mint kívánatossal, hanem mint valóságossal és lehetőséggel. Konceptciónk szerint – s erről már több helyen szoltunk – a pedagógus nemcsak a tantárgyi tanulás szervezője és irányítója, hanem a pedagógus szakma megújítója, továbbfejlesztője is. Az imént idézett működési szabályzat részlete ezt ismeri el. Újra leszögezzük: programunk a pedagógus munka jellegű tevékenységét nem különíti el nevelésre és oktatásra. A pedagógus fő tevékenységét a legszélesebb értelemben vett tanulás irányításában látjuk, s ebbe beleértjük a szabadidőben, az osztályfőnöki órán, a sportpályán, a színházban történő tanulás (szociális tanulás, szocializálódás) irányítását éppúgy, mint az egyes tantárgyi tanulások szervezését. Hogy mindez elképzelhető legyen, további részleteket közlünk a már idézett működési szabályzatból, mégpedig a tanulás-szervezési és tanulásirányítási főfolyamatok sorából a 4. jelzetű, *Az iskolai szocializáció irányítása, ehhez a családban és a kortárs csoportban tetten érhető szocializáció nyomon követése* című folyamat részletezése következik.

- 4.1. az iskolai szocializációs folyamatok szervezése
 - 4.1.1. közreműködés a tanulói önkormányzat létrehozásában, az önkormányzás képességeinek fejlesztése
 - 4.1.2. politizáló magatartás kialakítása az iskolában
 - 4.1.3. az iskolai környezet és a környék megismerése, védelmének gyakoroltatása és ellenőrzése
 - 4.1.4. az iskolai környezetkultúra fejlesztése, használatának gyakoroltatása és ellenőrzése
 - 4.1.5. iskolán belüli munkavégzés (pl.: takarítás, fűszolgálat, információs és telefonszolgálat) szervezése és irányítása

- 4.1.6. a pályára és a munkamegosztásra való fölkészítés
- 4.1.7. ünneplési szokások és az ünnepi magatartás alakítása
- 4.1.8. az énvilág és az énfolyamatok tanulásának szervezése és irányítása
- 4.1.9. a konfliktusok kezelésének gyakoroltatása
- 4.1.10. a biztonságos életvitel (közlekedés, baleset, tűz) gyakoroltatása és ellenőrzése
- 4.1.11. magatartás- és viselkedéskultúra gyakoroltatása és ellenőrzése az iskolában
- 4.1.12. magatartás- és viselkedéskultúra gyakoroltatása és ellenőrzése nem iskolai keretben
- 4.1.13. az ízléses öltözködés igényének, a jólápoltságnak, valamint a higiénés szokásoknak a kialakítása
- 4.1.14. a kulturált étkezés gyakoroltatása és a táplálkozáskultúra befolyásolása
- 4.2. a családi szocializáció nyomán követése
 - 4.2.1. az egyes gyermek családjának családszociológiai nézőpontú megismerése
 - 4.2.2. a család értékvilágának és családpedagógiai gyakorlatának a megismerése
 - 4.2.3. a gyermek megismerése és fejlesztése érdekében az együttműködés lehetőségeinek feltérképezése és az együttműködés realizálása; családpedagógiai gondolkodásmód meghonosítása a szülők körében
 - 4.2.4. a családok lehetőségeinek feltárása az iskolai tantárgyi tanulás, valamint a közművelődési intézményekben történő tanulás segítése szempontjából
- 4.3. a kortárs csoportban tettenérhető szocializáció nyomán követése

3.1.2. A vezetés-irányítás folyamatai

A vezetési-irányítási folyamatok címszó alatt az iskolában vezetői hatáskörrel felruházott személyek azon tevékenységeit tárgyaljuk, melyeket a vezetéselmélet irodalma a vezetés funkcióiként tart nyilván. Ezek közismerten az alábbiak:

- a) tervezés;
- b) problémafelismerés;
- c) tájékozódás, tájékoztatás;
- d) szervezés;
- e) koordinálás;
- f) rendelkezés;
- g) ellenőrzés;
- h) döntés;
- i) képviselés.

A felsorolt funkciók folyamatként, tevékenységként való értelmezése nemcsak azért lehetséges, mert mindegyikük egy-egy reálfolyamatra irányul, hanem azért is, mert közben megteremtődik az esély a funkciók érvényesülésének folytonos tökéletesítésére. Ha egy-egy vezetői funkciót, például tervezést, koordinálást, tájékoztatást nem folyamatszerűségében szemlélünk, hanem ad hoc jelleggel vagy külső hatásra periodikusan, nemigen eshet szó a vezetők munkájának fejlesztéséről és tökéletesítéséről. A vezetési funkcióknak mint folyamatoknak rendszeres karbantartása nemcsak a reálfolyamatok biztonságos működtetését eredményezi, hanem a vezetők, illetve a vezetésbe bevont dolgozók irányítási-önirányítási kompetenciájának a tökéletesítését is. A vezetésnek természetesen nem mindegyik funkciója egyformán hangsúlyos. Az ellenőrzés folyamatként való megraga-

dása sokkal kézenfekvőbb, mint pl. a képviselőté. Ennek ellenére mindegyik vezetői funkció leírható folyamatként. Ez a folyamatleírás három tényezőre terjed ki:

- a) a reálfolyamatokra és azok részfolyamataira mint a vezetési-irányítási folyamat tárgyára,
- b) az adott irányítási folyamat fölbontható és tagolható elemeire (résztevékenységekre, részfolyamatokra),
- c) az adott vezetői funkcióban érintett személy teendőjére mint ca) feladatra; cb) hatáskörre (hogy kiknek a munkáját kell terveznie, koordinálnia, ellenőriznie, milyen szintű ügyekben dönthet, kit utasíthat); cc) és felelősségére.

A c) pontban leírtak nem azonosak a munkaköri leírásokkal. Egy iskola esetében különösen nem, mivel a főhivatású vezetőknek is közre kell működniük a reálfolyamatokban. És fordítva, „a beosztott pedagógusok” is rendelkezhetnek vezetői hatáskörrel, így szükségképpen gyakorolhatják a vezetés funkcióit is.

Ahogy a reálfolyamatoknál szükségesnek tartottuk a részletezőbb folyamatleírás lehetőségének illusztrálását, a vezetés-irányítás folyamatainak leírásakor is élünk egy illusztráló rész beillesztésével. A *Szervezés* című rész tagolódását mutatjuk be.

- 4.1. a folyamatszervezés keretében a reálfolyamatoként értelmezett a) tanulásszervezés és tanulásirányítás, b) a pedagógiai kísérletek, akciók, c) a fejlesztés, és d) az innováció, valamint a hozzájuk kapcsolódó kiegészítő folyamatok összhangjának megteremtése;
- 4.1.1. a szakmai önismeret, továbbképzés, önképzés keretében szervezési, vezetési ismeretek elsajátításának biztosítása a vezetők, illetve a pedagógusok körében;
- 4.1.2. a szakemberutánpótlás, a szakembercsere, a szakemberkiválasztás biztosítása;
- 4.1.3. a tanulási forrásközpont bővítése és integrálása;
- 4.1.4. a gazdálkodás és az ügyvitel racionalizálása;
- 4.2. munkaszervezetek és önkormányzati szervek kiépítése és működtetése;
- 4.3. a munkaszerepek pontos körülhatárolásával a munkaköri leírások elkészítése, kitüntetett figyelemmel az eredményfelelősségre, s arra, hogy a pedagógusok minél nagyobb számban vegyenek részt a vezetésben, a vezetők pedig a reálfolyamatokban.

3.2. Szervezetek és munkaszerepek szabályozása az iskolában

A tanulásirányítási folyamatok mint munkafolyamatok realizálásához különböző funkciójú és nagyságú szervezeti alrendszerek: szervezett csoportok, szervek működtetése szükséges. Ezeknek a feladatát, struktúráját, valamint a bennük elkülöníthető szervezeti: vezetési és munkaszerepeket ugyancsak szabályozni kell. Ennek érdekében meg kell határozni – mind a vezetői, mind a munkaszerepekre érvényesen – a feladatkört, a hatáskört és a felelősségi kört. Feladatkörön a feladatok azon halmaza értendő, amelyet egy tetszés szerinti szervezett csoport vagy szerv tagjaként valakinek kötelezően el kell látnia. Hatáskörön pedig az a jogosultság értendő, hogy a szervezetben dolgozó egyén a rábízott feladatok megoldása során hogyan és milyen mértékben élhet a vezetés-irányítás folyamataiként leírt vezetési funkciókkal (tevékenységekkel) a tervezéstől az ellenőrzésen át a képviselőig. Hogy minél több pedagógus gyakorolhassa a vezetői szerepkört, a vezetés szabályozásakor célszerű elkülöníteni a vezetés három szintjét:

- a) az első szint az igazgató szintje;
- b) a második szint az igazgatóhelyetteseké;
- c) a harmadik szint az osztályvezetők, osztályfőnökök, valamint azoké a pedagógusoké, akiket különböző munkacsoportok vezetésével bízunk meg.

A vezetés különböző szintjein tevékenykedő pedagógusok hatásköre kiterjed a tervezés, a problémafelismerés, a tájékozódás és tájékoztatás, a szervezés, a koordinálás, a rendelkezés, az ellenőrzés, a döntéshozatal és döntés, valamint a képviselő tevékenységeire. *A funkciók sorában kitüntetett szerepű a döntés, ugyanis ez függ össze a felelősségvállalással.* Magától értetődő, hogy a különböző vezetői szinteken más-más a hatáskörök és a felelősség aránya. Ezért a munkaszervezetek szabályozása során mind a vezetői, mind a pedagógus munkaszerepekre vonatkozóan tisztázni kell, hogy milyen hatáskör és felelősség tartozik hozzájuk. Lehetséges változatok:

- a) teljes *hatáskör*, a döntést is beleértve, egyénileg vállalt *felelősség* mellett; (HF)
- b) teljes *hatáskör*, a döntést is beleértve, *megosztott felelősség* mellett; (HMF)
- c) *részleges hatáskör*: a döntést kivéve, de döntéshozatali kötelezettséget feltételezve, *felelősséget* vállalva az egyes funkciók (tevékenységek) megoldásának jó színvonaláért – a felettes vagy a tantestület által hozott rossz döntés következményeiért viszont nem. (RHF)

(A zárójelben szereplő rövidítések a változatok betűszavas jelzetei. Az alábbiakban közlendő szervezeti szabályzat részletében is így fognak szerepelni.)

Mindaz, amit fentebb elmondtunk, az iskola szervezeti szabályzatában ölthet testet. Fontosnak tartjuk, hogy a szervezeti szabályzat elkülönítse a vezetés szervezetét, benne a vezetői szerepeket az iskola munkaszervezeteitől és munkaszerepeitől. Külön írja le a tanulói munkaszervezeteket, a diákönkormányzatot, továbbá mindazon szervezett tanulói csoportokat, amelyek a különböző tanulási folyamatok (játék, rekreáció, munka stb.) érdekében szerveződnek. Magától értetődik, hogy külön kell szabályozni a szervezeti szabályzatban a család és az iskola együttműködésének fórumait és szerveit. Annak érdekében, hogy érzékeltessük: a fentebb bemutatott normatívák a szervezetek szabályozásában hogyan jelenhetnek meg, közöljük egy olyan iskola szervezeti felépítését, amely az érték-közvetítő és képességfejlesztő pedagógia programja szerint dolgozik.

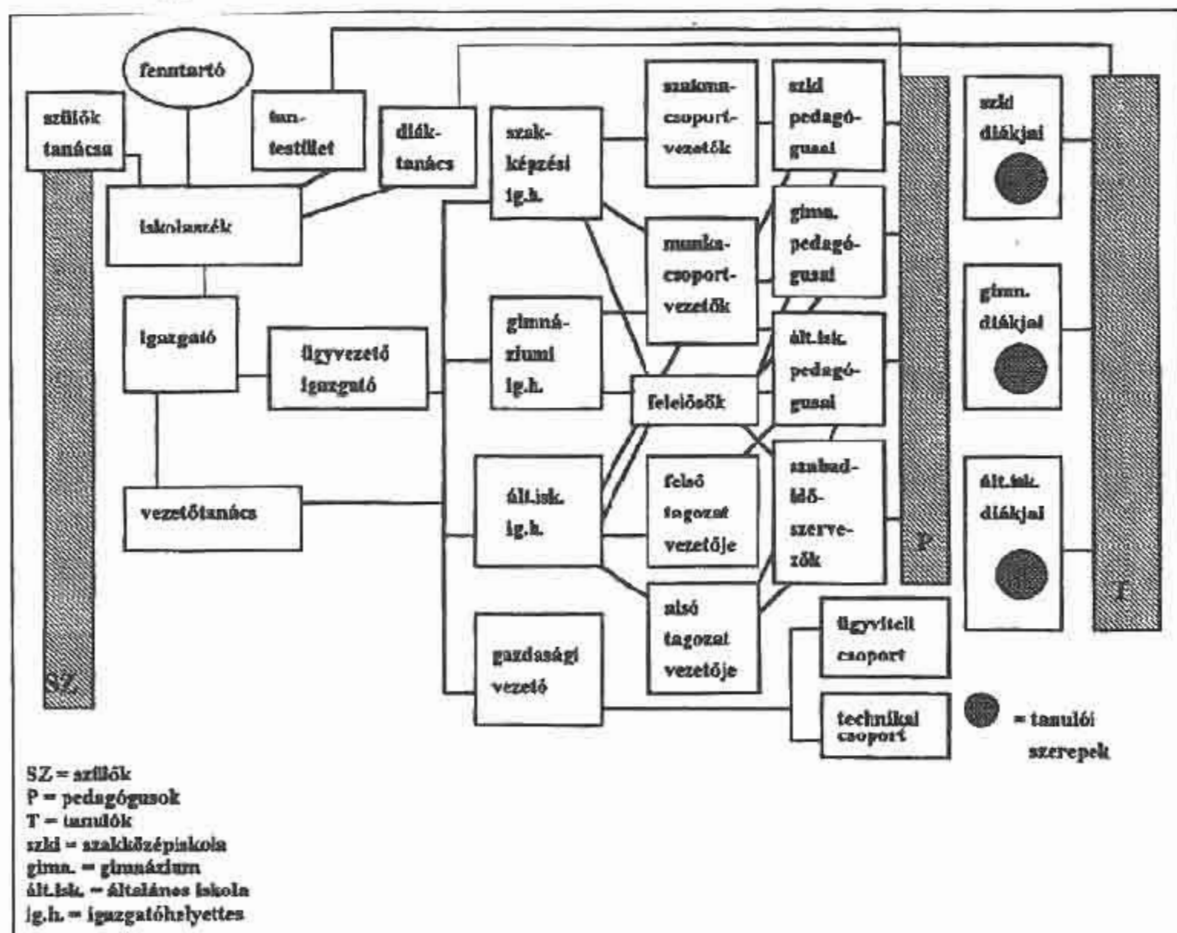
A szervezeti felépítés nem piramis-elvű. Feltünteteti a vezetés szintjeit, ábrázolja a tanulók önkormányzati, szabadidős és egyéb, szolgáltatást ellátó csoportjait. A szervezeti séma alapján jól áttekinthetők a nevelőtestület munkaszervezetei és munkaszerepei. Jól látható az is, hogy az igazgató hogyan épít az iskola külső kapcsolataira, az iskolaszékre és a szülők tanácsára. Illusztrálásképp a már hivatkozott iskola *Működési és szervezeti szabályzatában* leírt 27 munkaszerepből közlünk hármat: az osztályfőnök-helyettesét, a szaktárgyat tanító pedagógusét és a szabadidő-felügyelőét.

Az osztályfőnök-helyettes (RHF)

1. Az osztályfőnök-helyettes olyan szakember, aki ismeri a képességfejlesztő pedagógiát, és törekszik arra, hogy pedagógus munkáját annak szellemében végezze. Az adott osztály valamennyi tanulójáért erkölcsi és jogi felelősséget vállal. Együttműködik az osztályfőnökkel, és elfogadja annak irányítását. Az osztályfőnök-helyettest az igazgató bízta meg egy éves időtartamra. Nagyobb óraszámú tanít az adott osztályban, tag-

ja az osztályban tanító pedagógusok team-jének. Az osztályfőnök távolléte esetén a nevelési bizottság vezetőjének irányításával látja el az osztályfőnöki teendőket.

2. Az osztályfőnök-helyettes az osztályfőnök első számú szakmai konzulense. A team-értekezleteket az osztályfőnök az osztályfőnök-helyetttessel együttműködve készíti elő.
3. Az osztályfőnök távolléte esetén annak helyébe lép, s meghatározott ideig osztályfőnökként dolgozik. Ezen időszakban az általa vezetett osztály minden tanulójáért teljes felelősséggel tartozik.



18. ábra

Egy több funkciójú iskola szervezeti felépítése

A szaktárgyat tanító pedagógus (HF)

1. A szaktárgyat tanító pedagógus a képességfejlesztő pedagógia jegyében a tanulók tempójához igazítva végzi a tantárgyi tanulás irányítását, adaptálja a rendelkezésre álló tanítási programot és taneszközöket. Közreműködik a követelményrendszer kipróbálásában és korrekciójában. Hogy szaktárgyát magas szakmai szinten tanítsa, tanulmányoznia kell:
 - a szaktárgya körébe tartozó új tudományos és művészi eredményeket;
 - a különböző paradigmák jegyében született pedagógiai szakmunkákat (könyveket és szakfolyóiratokat);

- informálnak kell lennie a tantárgy történeti előzményeiről s legalább a hazai tantárgypedagógiai kutatásokról és fejlesztésekről.
- 2. A tantárgy tanítására az igazgatótól kapja a megbízást egy tanévre.
- 3. A vele azonos, illetve rokontárgyat tanító pedagógusokkal együtt tantárgyfejlesztési munkacsoportban dolgozik. A munkacsoport vezetője továbbképzési céllal szakmai előadás megtartására kérheti.
- 4. A kutatási igazgatóhelyettes a szaktárgyat tanító pedagógust bemutató foglalkozás tartására kérheti fel az innovációs munka keretében.
- 5. A hátrányos helyzetű, a lassú tempóban tanuló gyerekek számára kompenzáló program kimunkálásában kell közreműködnie.
- 6. Fel kell ismernie a szaktárgyában kimagasló teljesítményt és eredetiséget mutató tanulókat. Szaktárgya körében közreműködik – a kutatási igazgatóhelyettes megbízásából – a tehetségnevelésben.
- 7. A pedagógiai igazgatóhelyettes felkérésére közreműködik a szaktárgyával kapcsolatos szabadidős programokban.
- 8. Szervezi a szaktárgyával kapcsolatos közművelődési tevékenységet (mozi, színház, hangverseny, tárlat, planetárium, könyvtár stb.).
- 9. Propagandát fejt ki a tanulók körében a szaktárgyával kapcsolatos ifjúsági- és gyermekszajtó olvasása érdekében.
- 10. A szaktárgyával kapcsolatosan szorgalmazza a tanulók körében a tévé- és rádióműsorok, illetve a sajtó révén történő informálódást és művelődést.
- 11. A szaktárgya körében közre kell működnie a teljesítménymérésben: az adatfelvételben és az adatfeldolgozásban.
- 12. A szaktárgyat tanító pedagógusnak törekednie kell arra, hogy mielőbb, de legfeljebb három év után taneszközfejlesztő tevékenységre legyen alkalmas.
- 13. Valamennyi tantárgyi tanulást irányító pedagógusnak kötelessége, hogy a gyerekekben kialakítsa a tárgyával kapcsolatos értékörző (később értékkeremtő) attitűdöt. Ennek nem teljesülése esetén az eredményfelelősség nézőpontjából értékelhető a pedagógus munkája.
- 14. A szaktárgyi tanulás irányítása mellett valamennyi pedagógusnak minden lehetséges helyzetben (függetlenül attól, hogy ügyeletet lát el vagy sem) kötelessége a kulturált, illemtudó viselkedésre szoktatás, az iskolai és az iskolán kívüli környezet tisztaságának megőrzése és védelme.

A szabadidő-felügyelő (RHF, kivéve a 7. pontot)

1. A szabadidő-felügyelő olyan alkalmazásban álló dolgozó, akinek szakszerű felügyelet ellátása a dolga. Kiemelt feladata a tanulók viselkedési, érintkezési kultúrájának fejlesztése és megőrzése a szabadidőben oly módon, hogy közben biztosítja a felügyeletére bízott gyerekek feszültségmentes pihenését, kikapcsolódását a szabadidős terekben és az udvaron egyaránt.
2. E feladattal az igazgató bízza meg egy éves időtartamra.
3. Munkáját közvetlenül az osztályfőnökök (és az osztályfőnök-helyettesek) irányítják.
4. A szabadidő-felügyelőnek együtt kell működnie a szabadidő-szervezőkkel.
5. Szabadidőben a gyerekek kérésére – kompetenciájának megfelelően – külön szolgáltatást nyújthat.

6. A kulturált ebédlés (és egyéb étkezés) illemszabályait meg kell tanítani, és gyakoroltatnia kell a gyerekekkel.
7. Vezetnie kell az étkezési nyilvántartást. (HF)

4. A pedagógiai folyamatszervezés színtere: az iskola mint létesítmény

A Magyar értelmező kéziszótár szerint a létesítmény nagyobb közösség igényeinek kielégítésére létrehozott jelentősebb építmény vagy intézmény. A fenti alcímben szereplő *létesítmény* szót az itt idézetnél szélesebb jelentésben használjuk. Nemcsak az iskola épületét szándékozunk e szóval jelölni, hanem az iskolai forrásközpontot, sőt az iskolai környezetkultúrát is. Ezek kivétel nélkül befolyásolják az iskolában szervezhető pedagógiai folyamatok nivóját és kimeneteit. Tényként kezelhetjük, hogy a pedagógiai koncepciók nemcsak az iskola szervezetét és működését veszik célba, hanem az iskolát mint létesítményt is. Érvényes ez az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiára is. Ugyanakkor az is tény, hogy az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia mint ismeretrendszer pedagógiai akciókutatás folyamatában született, az akciókutatást pedig a hagyományos pedagógia szervezeti és „létesítményi” keretei között folytattuk és folytatjuk. Mindezeket azért mondjuk el, hogy tisztázhassuk: az alábbiakban kifejtésre kerülő elgondolásaink egyelőre aligha reálisak, de azért nem utópiák. Lehetőségek, amelyekre az iskolaépítésszek, oktatástechnikusok, könyvtártani szakemberek figyelmét szeretnénk felhívni.

4.1. Az iskola épülete

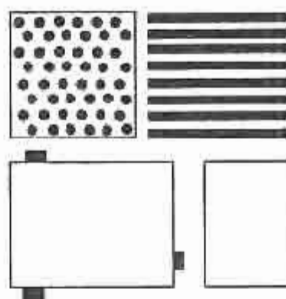
Iskolai infrastruktúra. Az eddigi fejtegetésekből kitűnhetett, hogy az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia nem szélsőségesen radikális alternatívája a meglévőnek. A megújuló pedagógiai gyakorlat tartalmi, munkaszervezési próbálkozásaiból indul ki, azokat kísérli meg rendszerszerűen továbbfejleszteni és akciókutatással igazolni.

Az iskolában folyó munkát *építészeti* szempontból passzív befogadó jellegűnek (előadás, demonstráció) vagy aktív (cselekvéssel együttjárónak) tekinthetjük. „A tevékenységben a tanulók egyénenként, kisebb csoportokban (5–15 fő), osztályonként (30–40 fő) vagy nagyobb évfolyamegységekben vehetnek részt (100–150 fő). A klasszikus iskola a fenti elemek kombinációjából egy egységesnek feltételezett, korcsoport szerint összeállított osztály passzív tevékenységét emelte – elsősorban gazdaságossági okokból – az irányító elv rangjára; a feltétlenül szükséges egyéni tanulás színteréül a szülői házat jelölte ki. A klasszikus pedagógiai munkamenet – építészeti megoldásra kiható – jellemző vonásai: az iskolai munka félnapos és órmodulban folyik; mindenki ugyanazt csinálja; az órán számottevő mozgás nem engedhető meg; egyszerre csak egy valaki beszél (a tanár vagy a felelő); jellemző tevékenység az előadás.

Az építészeti megoldás a fenti igényeknek felel meg. Az osztályterem koncepciója az előadóterem gondolatából indul ki: színpad – dobogó. Mindenki a tábla felé néz, ezt tükrözi a rögzített frontális berendezés, amely csupán annyi rugalmasságot enged meg, hogy az előadóteremtől eltérően minden tanuló elhagyhassa helyét a többiek zavarása nélkül (kétszemélyes padok). A tanulók állandóan ugyanott ülnek (figyelnek vagy írnak).” (Gádoros L., 1981., 46. p.)

A magunk részéről – átgondolva az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola téréigényeit – az alábbiakat tudjuk mondani.* Az iskola *térigényei* funkcióiból adódnak. Feltételezi a *tantárgyi tanulás* és az *egyéni tanulás színtereit*, a *szabadidő-eltöltés*, valamint a *szociális ellátás színtereit*, s mindemellett igényli a tanulói *gazdálkodó-kereskedő tevékenységekre*, *fizikai munka végzésére alkalmas terepeket*. Az iskolai térrendszerben 8–12 évfolyamnyi 5–600 fő tanuló, 40–50 fő szaktárgyat tanító pedagógus, illetve kompetens felnőtt, valamint 15–20 fős gazdasági, egészségügyi és technikai személyzet (optimálisan 670 személy) tevékenykedik. A tevékenységekben a tanulók egyénenként, kisebb (5–15 fős) csoportokban, osztályonként (25 fővel) vagy nagyobb évfolyamegységekben (tagozatonként 100–150 fővel) vesznek részt, a felnőttek pedig egyénenként, teamekben (egy osztályt tanítókként), munkacsoportokban (azonos tantárgyat tanítókként), nagyobb csoportokban (azonos tagozaton tanítókként) vagy teljes testületként. A kívánatos térszerkezetnek alkalmasnak kell lennie a kisebb-nagyobb gyermek- és felnőttcsoportok befogadására.

A tantárgyi tanulás színtere az *osztályterem* egy *kamarateremmel* összekapcsolva. Az osztályteremnek minimum 52 m² alapterületűnek, 3 m belmagasságúnak kell lennie. A tér négyzetformához közelít, melyben szabadon változtatható a berendezés a tanulók tevékenységének megfelelően. Az osztályterem a teljes csoportot befogadja, míg a kamaraterem a kiscsoportos foglalkoztatásra alkalmas. Ez a differenciált tevékenykedtetésre alkalmas *osztálytermi egység* kiegészül saját ruhatárral, mellékhelyiség-csoporttal, rak-tárral, illetve saját udvarrészsel (cmeletes elrendezés esetén saját terasszal). (Gádoros L., 1981., 43–51 p.)



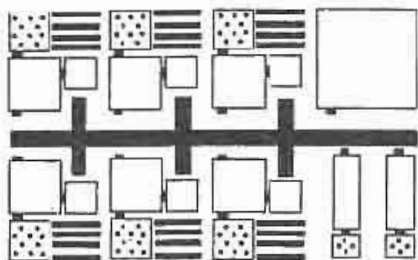
19. ábra
Komplex egység

Ezek a *komplex terek* lehetővé teszik, hogy az iskolaépület tantárgyi tanulási funkcióját ellátó színtere *komplex egységek sorából* alakuljon ki. Különösen fontosnak tartjuk, hogy a kezdő szakasz tanulói (6–9 éves gyerekek) ilyen térrendszerben tanuljanak, mivel ez a még számukra áttekinthető, otthoni környezetükhöz hasonló léptékű téregyüttes. S ezek a terek a *szabadidős funkciót* is kiválóan ellátják.

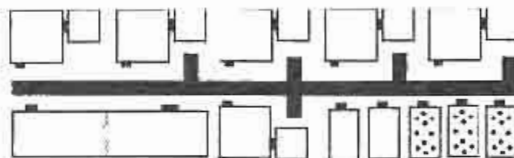
A nem kezdő szakaszban tanuló gyerekek tantárgyi tanulásának színtereit elegendő *differenciált egységek sorolásából* kialakítani, hiszen ők képesek már a nagyobb léptékű tereket is jól áttekinteni. Mind a komplex, mind pedig a differenciált egységekhez kapcsolódik egy-egy *nagyteres egység*, ami mint természettudományi előadóterem funkcionál. E nagyteret két léptékben kell, hogy készüljön. Mivel programunk kisiskolásoknak is közve-

* Az itt következő koncepciót Heffner Annával dolgoztuk ki.

tít természettudományos ismereteket, szükséges, hogy az ő kísérleteik, megfigyeléseik egy hozzájuk igazított térben történjenek. Ugyancsak kapcsolódnia kell egy-egy ilyen egységsorhoz két kisebb térnek. Közülük az egyik teamértekezletek színhelye, a másik a technikai személyzetnek ad férőhelyet. A tantárgyi tanulás téregységeit összekötő közlekedőterek tágasak, fogatoltak. Alkalmasak arra, hogy a foglalkozások közti szünetekben a gyerekek egymás kerülgetése nélkül közlekedjenek, csoportosuljanak, időjüket társalgással vagy sajtóolvasással töltsék.

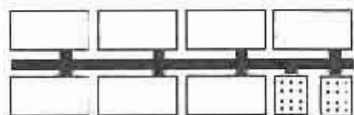


20. ábra
Komplex egységek sorolása



21. ábra
Differenciált egységek sorolása

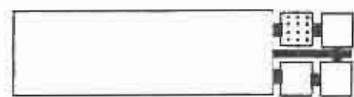
A tantárgyi tanulás térrendszeréhez közel lévő egységek tömbje a testkultúrát fejlesztő tevékenységek végzésére alkalmas terep. E térrendszer kettős funkció ellátására szolgál: tanulási tér s egyben szabadidős tér is. A tornatermet, az uszodát, a néptánc, a pantomim és a színjátszó tevékenység tréningtermeit, valamint a hozzájuk kapcsolódó higiéniai rendeltetésű tereket foglalja magában. Ebben a rendszerben helyezkedik el az orvosi rendelő is.



22. ábra
Tréningtermek, orvosi rendelő
és mellékhelyiségek



23. ábra
Tornaterem és mellékhelyiségek



24. ábra
Uszoda és mellékhelyiségek

A harmadik térrendszer a szabadidős funkciók ellátására szolgál. Ez azonos terek sorolásából kialakuló rendszer összekapcsolva egy közepes- és egy nagyteres egységgel. Az azonos terek a különböző szabadidős tevékenységek (zenehallgatás, játék, számítástechnika, kézműves tevékenység, képzőművészeti tevékenység, modellezés, újságszerkesztés stb.), a stúdiók (iskolarádió, iskolavideó) és az árusító standok szinterei. A közepes tér (előtér) kiállítóterként funkcionál, a nagyter pedig színi előadásokra, diákgyűlésekre, pedagógustovábbképzésekre, iskolai ünnepélyek megtartására alkalmas, színpaddal rendelkező ülésterem.

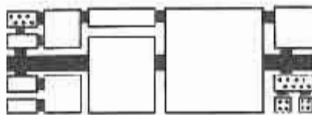


25. ábra
Szabadidős terek
és mellékhelyiségek

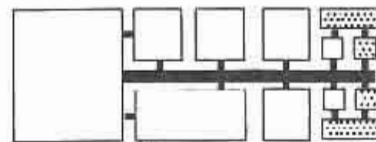


26. ábra
Ülésterem, kiállítótér
és mellékhelyiségek

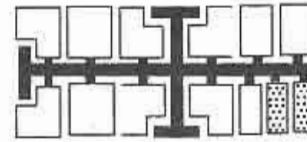
A negyedik térrendszerben kap helyet az *ebédlőterem*, a *konyha* és a *hozzákapcsolódó raktárak*. Ebben a rendszerben helyezkedik el az *iskola gazdálkodó, fenntartó–karbantartó részlege*. A *tanulói műhelyek, munkatermek* és az *iskolabüfé* ugyancsak itt található.



27. ábra
Ebédlőterem, konyha, raktárak,
iskolabüfé és mellékhelyiségek

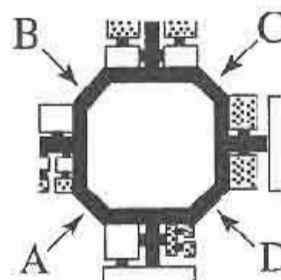


28. ábra
Műhely, munkatermek, raktárak
és mellékhelyiségek



29. ábra
Irodák, sokszorosító- és könyvkötő-részleg,
könyvraktár és mellékhelyiségek

Az iskolaépület *korpusz* alaprajzú. A négy funkcionálisan elkülönülő térrendszer a korpusz egy-egy ága. A centrumban egy kör vagy nyolcszög alakú nagytér foglal helyet. Ez a *fórum*. A fórum sokfunkciós tér, ami nagyobb csoportok akcióinak ad helyet (táncház, gyermekjáték, iskolagyűlés stb.). A fórum fölött helyezkedik el az *iskolai forrásközpont*. E térrendszer a *könyv- és médiatárat* és az *egyéni tanulás tereit* (olvasótermet, zenetékát, videotékát) foglalja magában. A forrásközpont térrendszerével összekapcsolt kisebb térrendszerben az *iskolavezetés irodái*, valamint a *pedagógusok munkaszobái* helyezkednek el.



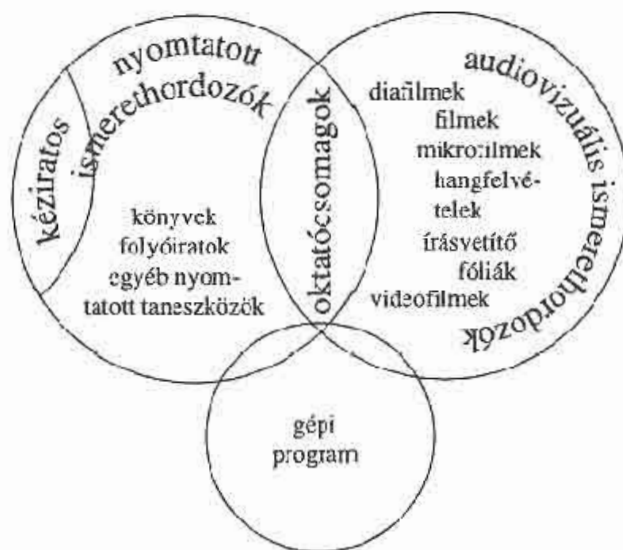
30. ábra
A fórum és a térrendszerek kapcsolódása (A – főbejárat, B–D – udvari kijáratok)

A korpusz alakzatú iskolaépület az *iskola udvarát* 4 egységre osztja. Így lehetővé válik a *külső tér funkcionális elkülönítése is*. A főbejárat előtt *park és parkoló (A)*, a tanítási tér mellett *játszókerter (B)*, a tornaterem mellett *sportudvar (C)*, a szabadidős tér és az ebédlő-terem közti területen *gazdálkodásra alkalmas tér (D)* helyezkedik el.

4.2. Iskolai forrásközpont

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia a pedagógiai technológia által eddig meghonosított *tanestszközöknek* mind a kilenc fajtájára igényt tart. „Ezek a következők: 1. Nyomtatott tanestszközök (tanulói segédletek, mint például tankönyvek, munkafüzetek, kézikönyvek, és tanári segédletek: módszertani segédkönyvek, szakkönyvek stb.). 2. Nyomtatott grafikai estszközök (fényképek, faliképek stb.). 3. Auditív információhordozók (hanglemezek, hangszalagok, az iskolarádió és annak rögzített adásai). 4. Vizuális információhordozók (diaképek, diafilmek, transzparenszek, pergőfilm stb.). 5. Audiovizuális információhordozók (hangosfilm, hangosított dia, videomagnetofon szalag, a televízió és annak rögzített adásai stb.). 6. Tanulókísérleti estszközök (manipulációs estszközök, kísérleti felszerelések, logikai készletek, modellek, applikációs estszközök, játékok stb.). 7. Tanári demonstrációs estszközök (természeti tárgy, gyűjtemény stb.). 8. Oktatócsomagok (egyéni és csoportos tanuláshoz szerkesztett multimédia-rendszerek). 9. Oktatástechnikai estszközök (episzkép, epidiaszkóp, dianéző, diavetítő, filmvetítő, magnetofon, lemezjátszó, televízió, rádió, oktatógép, számítógép, regisztráló estszközök, képmagnetofon, zárláncú iskolatelevízió, nyelvi laboratórium, sokszorosító estszközök, filmlaboráláshoz berendezések és estszközök stb.).” (Báthory Z., 1985., 171–172. p.)

A sokfajta tanestszköz igénybevételét nem kizárólag az információbefogadás és -feldolgozás gazdagítása és könnyítése indokolja, hanem elsősorban tanulásszervezési körülmények. Az a tény, hogy *frontális osztálymunka a képességfejlesztő iskola gyakorlatában kevés van*. Tudni kell, hogy az egyénre szabott, direkt és indirekt csoportmunkához kötött foglalkozások estszközigenyesek. Osztanunk kell Coombs véleményét, aki szerint „a drága oktatás lehet rossz, de a jó oktatás sohasem olcsó”. (Idézi Báthory Z., 1985., 171. p.) Ebben az összefüggésben hívjuk föl a figyelmet arra, hogy a képességfejlesztő iskola nem működhet *iskolai médiatár* (iskolai forrásközpont) nélkül. Tóth Dezsővel együtt vállaljuk, „a könyvtár mint információs dokumentumokat gyűjtő intézmény nem tudja betölteni funkcióját sem az iskolában, sem a közművelődésben, ha nem tárja ki kapuit a könyvtől eltérő, más alapanyagú hordozón megjelenő dokumentumok előtt ... Az iskolai médiatár céltudatosan gyűjti azokat a nyomtatott és audiovizuális dokumentumokat, gépi ismerethordozó programokat, amelyek a nevelésben, művelődésben, a politikai és szakmai képzésben felhasználhatók. A dokumentumokat megőrzi, használatra alkalmassá teszi, kölcsönzi és segítségükkel információt szolgáltat. Rendelkezik az audiovizuális ismerethordozók használatához szükséges technikai estszközökkel is. ... Állományának összetételét a következő ábra szemlélteti.” (Tóth D., 1985., 115–118. p.)



31. ábra

Az iskolai médiatár állományának összetétele
(Forrás: Tóth D., 1985., 118. p.)

Szólnunk kell még a friss, naprakész tájékozódást biztosító *sajtótárról*, illetve a *sajtóhasználatról*. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia messzemenően igényt tart a gyerekek világszemléletének formálására, politikai szocializáltságuk, a világban való tájékozottságuk biztosítására, no meg a szórakoztatásukra is. Ezért indokolt, hogy az e program szerint dolgozó iskolák a tanulók rendelkezésére tudják bocsátani az iskolaépület különböző szegleteiben – nyitott tárlókon – a napilapokat, heti és havi folyóiratokat, a Rádió- és Televízióújságot.

4.3. Iskolai környezetkultúra

A gyermeki élet domináns színtere az iskola, mivel idejének több mint felét ebben a környezetben töltik. Ma már evidencia, hogy *a környezet esztétikus kialakítása kedvezően befolyásolja az iskola általános légkörét, és ezáltal növekszik a tanulási kedv is*. Igen ám, de az iskolai környezet esztétikus kialakítását építészeti–szerkezeti hibák és a berendezések mint konstrukciós hibák nehezítik. A jelenlegi iskolabútoraink úgyszintén nagy gátjai annak, hogy jól használható, esztétikus környezetet alakítsunk ki. Két fontos föl-tétel azonban az iskolán múlik: az *elrendezés* és a *dekoráció*. Nem mindegy például, hogy hol helyezzük el a könyvespolcot vagy a tanári asztalt. A könyvespolc nagy térigényű, mivel egyidőben több gyereknek is hozzá kell férnie. A tanteremben lévő tanári asztalnak csak mint rakodófelületnek van funkciója. A túlméretezett asztal fölösleges helyet foglal el, ormóttan nagyságával megbontja a méretek összhangját, hivalkodó, nyomasztó hatású.

A tanterem *dekorációja* (nemegyszer berendezése) kiváló *reprezentánsa* az osztályban tanító pedagógus *nemének*. Az elnőiesedett pedagógustársadalom bevitte az iskolákba, a tantermekbe a hímzett, varrott, rátétdíszes, batikolt stb. terítőket – ott terjeszkednek

a katedrán, a könyvespolcon, a lévé tetején, azokkal van beborítva az osztálynapló, azok vannak kiszögelve a tanterem falára. Ugyancsak dekorációként vannak kirakva, felakasztva a butellák, bokály-félék, tálasok, kortárs népi iparművészeink kommersz termékei. És ugyancsak ilyesformán vannak jelen a tantermekben a makramé, dísztök, kovácsoltvas, fából faragott virágtartókban a növények, a lakályos, komfortérzetet garantáló csipke- és sötétítő függönyök. Nem szabad megfeledkezni arról, hogy a dekorációnak kétféle funkciója van: *informál* (tanulást segítő eszköz) és *szépít* (pozitívan befolyásolja az adott környezet hangulatát). Belátjuk, az utóbbi sorokban közreadott információk túlon túl földhözragadtak, hiányzik „a filozófiai ívük”. Mégis fontosnak tartottuk megemlíteni, mert az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia hitelét veszélyeztetheti az olyan iskolai tárgyi környezet, amelyben az esetlegesség, a rendetlenség, az ízléstelenség, a giccs is meghatározó. (Zsolnai J., 1974., 10–11. p.) A környezet- és vizuális kultúrához kapcsolódó képességek kiművelése szinte feleslegessé, hatástalanná válik, ha nem társul hozzá környezetvédő, környezetkímélő, a környezet tisztaságát óvó tanári és tanulói attitűdrendszer.

A legtöbb szociológiai és pedagógiai hatásvizsgálat azt mutatja, hogy a pedagógiai közvetítő folyamatokban a pedagógus a legfontosabb tényező. Fontosabb a programoknál, lényegesebb az iskolai szervezemél. Az más kérdés, hogy a jól-rosszul rendelkezésre bocsátott taneszközök, tantervek, valamint az agyonbürokratizált iskolai szervezet hogyan csökkentheti, hogyan árnyalhatja a pedagógus hatáslehetőségét. Tapasztalati tény, hogy csak az igen jó minőségű és magas erkölcsiségű pedagógusok azok, akik a korlátozó tényezők ellenére is hitelesek, eredményesek.

Ebben a fejezetben a pedagógus lehetőségeit az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia szempontjából mutatjuk be. Föltárjuk, hogy iskolai tevékenység melyen tekintetben alkotás, milyen arányban adaptálás. Szakmai önismeretének fokozása érdekében az alternatívák és a pedagógiai paradigmák közötti eligazodás fontosságára mutatunk rá. Áttekintjük az iskolai szervezetbe végzendő tevékenységeit, betölthető munkaszerepeit, pozícióit. Végül kísérletet teszünk a pedagógiai műhiba jelenségvilágának bemutatására, jellemzésére. Míg a fenti problémákat taglaljuk, konkrétabb formában vissza-visszaautalunk azokra a témákra, amelyeket a pedagógiai folyamat tervezés és folyamatszervezés címen már érintettünk.

1. Alkotás és adaptálás a pedagógus munkájában

Az alkotás és az adaptálás az emberi tevékenység két jellegzetes módja. A mindennapi életben az alkotás valamiféle újnak és eredetinek a létrehozását jelenti, az adaptálás pedig átalakítást, átdolgozást jelent. A két tevékenység közül az alkotással foglalkoznak többen. Vizsgálatára egy interdiszciplináris kutatási terület szerveződött: a kreatológia. Hazai kidolgozásáért és elterjesztéséért Magyar Beck István tett legtöbbet. (Magyar Beck I. 1980., 170 p.; 1982., 234 p.; 1985., 129–139. p.)

Az adaptálás problémája minden olyan emberi tevékenység kapcsán fölmerül – legyen az orvosi, műszaki vagy agrárterület –, ahol technológiákat, know-how-kat új környezetben honosítanak, gyökereztetnek meg.

Pedagógiai adaptálásról azóta beszélhetünk, amióta a pedagógusok előregyártott tankönyvekből, taneszközökből dolgoznak. A *pedagógiai kreatológiáról* pedig azóta, amióta a pedagógusok a maguk által kifejlesztett programok (tananyagok, taneszközök) alapján taníthatnak. A félreértések elkerülése végett már most leszögezzük, az egyes pedagógusok tevékenységében és teljesítményében az értékkülönbség nem ott keresendő, hogy maga alkotta taneszközből dolgozik, vagy úgymond csak adaptál, hanem abban található meg, hogy *el tud-e juttatni minden gyereket lehetőségei csúcsára vagy sem.*

Napjaink legfőbb gondja, hogy pedagógusaink mind az alkotás, mind az adaptálás terén bizonytalanok. Az adaptálásban nincs kellő bátorságuk. A hajdani központi, bürokratikus irányítás – és az azt kiszolgáló igazgatás és felügyelet – évszázadokon át az irányító tanmenetekhez való igazodást s annak a haladási naplóban való regisztrálását tartotta fontosnak. Tehát azt, hogy a pedagógus „hol tart”, „lemaradt-e a tananyagban”, s nem azt, hogy az egyes gyerekekhez igazítsa az adott tananyagot, a tanítás módját.

Ahhoz, hogy a pedagógiai kreatológia kérdéseiben tisztán lássunk, tekintsük át, milyen mértékben lehet a pedagógus munkája alkotó jellegű. A magunk részéről készek vagyunk a pedagógus napi munkáját alkotó munkának, sőt *művészi jellegű alkotó munkának* tekinteni, de csak akkor, ha ez a munka *tudományosan megalapozott*. De mit jelent az, hogy a pedagógus munkáját művészi jellegűnek is tartjuk? Azért tekintjük művészi jellegűnek, mert a nevelés-tanítás a művészi tevékenységekhez hasonlóan – elvileg – olyan *aktív, antropomorfizáló tevékenység, amelyben a pedagógus önkifejezésére is mód kínálkozik*. Ennek ellenére a pedagógus munkáját mindenestől művészi tevékenységnek tekinteni egyszerűen túlzás. A fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy a pedagógus munka alkotómunka is. Hogy mennyiben, azt persze nemcsak az dönti el, hogy a pedagógus aktív a tanítási folyamatban. Nem is az, hogy értékeket közvetít, hanem az, hogy eközben milyen produktumot hoz létre.

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiai munka produktumai között elkülöníthetünk *egyéni és közös produktumokat*. Az *egyéni produktum* kizárólag a pedagógus tevékenységének a tárgyiasulása, például ilyen egy óravázlat, egy saját készítésű feladatlap, egy tudományos vagy publicisztikai írás stb. A *közös produktum* mindig a tanulóval (tanulókkal) közös. Ilyen produktum a tanuló bármely, a pedagógus irányításával bekövetkezett teljesítménye. Nyilvánvaló, hogy ezekben a produktumokban a tanulóknak aktív szerepük van.

A pedagógusmunka produktumait a *produkción minősége* szerint is számba lehet venni. Eszerint megkülönböztethetjük a *rutinmunka termékeit* és az *alkotásokat*. Az alkotások mindig problémamegoldások eredményei, olyan eredmények, amelyek valamely körben újak. A rutinmunka termékei nem ilyenek, ezeknek semmilyen újdonság-értékük sincs.

Az alkotásoknak két szintje, két fajtája lehetséges: *szubjektív alkotások és minőségi alkotások*. A szubjektív alkotások a rutinmunkával szemben már alkotások, tehát problémák eredeti megoldásai, de csak szűk körben érvényesek (például az adott osztály vagy az adott iskola szintjén), egyediségükön nemigen mutatnak túl. Ezzel ellentétben a minőségi alkotások egy egész kultúrkör (például Magyarország) számára újak, azaz egy bizonyos körben általános érvényűek. (Magyari Beck I. 1976., 33–54. p.) A fentiek szerint a pedagógusmunka produktumait az alábbi táblában helyezhetjük el:

Jellege	A pedagógus munka produktuma		
	Rutinmunka eredményei	Szubjektív alkotás	Minőségi alkotás
Egyéni	x	x	x
Közös	x	x	x

17. táblázat
A pedagógusmunka produktumai

A rutinmunka eredményeit mindenki jól ismeri. Ezek nem mások, mint például az előre megadott útmutató megfelelő részének kimásolása óravázlat gyanánt vagy a pedagógiai programcsomag egyszerű megvalósítása, „letanítása”. A szubjektív alkotások viszont messzemenően figyelembe veszik a tanulók, az osztály „éppíglését” (fejlettségi szintjét, tanulási tempóját stb.), s ahhoz alkalmazkodva vagy azt megváltoztatva, alakítva valósítják meg a fejlesztők által megtervezett és megszervezett pedagógiai folyamatokat.

A pedagógiai gyakorlatban az „egyéni”, „minőségi” alkotások számos fajtájára kínálkozik lehetőség: az ötletek, a javaslatok leírásától új taneszközök kifejlesztéséig. A pedagógiai gyakorlatból kinövő szakmai publikációk és a tudományos munkák szintén ide tartoznak. A „közös”, „minőségi” pedagógiai alkotásoknak számos feltétele van. A pedagógus szakmai és emberi kvalitásán túl a tanulók kivételessége, a jó iskolai körülmények, sőt még a jó családi környezet is.

A pedagógiai alkotáshoz a pedagógus önmagában kevés. Alkotó-innovatív légkörre van szükség: alkotó társadalomra, alkotó iskolai szervezetre, alkotó szándékkal teamebe tömörülő pedagóguscsoportokra és természetesen alkotó vezetésre. Tekintve, hogy a kívánalmak oktatáspolitikai feltételei és jogi garanciái egyre inkább biztosítottak, a pedagógiai kreatológia művelésének egyre nyilvánvalóbb a létjogosultsága. A pedagógiai folyamat-tervezés, a pedagógiai transzformáció problémáinak közreadását is ezért láttuk indokoltnak. Úgy gondoljuk, az ott közölt információk és szakmai ismeretek nagyban segíthetik a pedagógusok problémaérzékenységének fejlődését. Ez azért fontos, mert meggyőződésünk, hogy teoretikus és gyakorlati problémaérzékenység nélkül semmiféle, még szubjektív pedagógiai alkotás sem hozható létre. Ugyanakkor nem győzzük hangsúlyozni, hogy *a színvonalas pedagógiai adaptálás is alkotásértékű.* (Galicza J., 1981., 106–136. p.) Amennyiben egy pedagógus a saját maga által készített tankönyv vagy például audiovizuális taneszköz segítségével tanít, tevékenysége az egyes tanuló gyerek fejlesztése szempontjából ugyancsak adaptálásnak, így kétszeresen is alkotásnak tekintendő, mivel az általa szerkesztett tankönyv vagy taneszköz feladatait, információit változatlanul az osztályában tanuló egyes gyerekek tanulási tempójához és teljesítményéhez kell igazítani.

2. A szakmai önismeret szerepe a pedagógiai gyakorlatban

A pedagógus személyiségére és a pedagóguspályára irányuló kutatásokon a szociológusok, a pedagógusképzés és a pályaválasztás szakemberei osztoznak. A pedagógus tevékenységének és hivatásának kutatására új kutatási terület is született *pedeológia* néven. A kifejezést, amely a *paidentész* (nevelő) és a *logosz* (tan) szavak összetételeként keletkezett, a lengyelektől vettük át. (Rókusfalvy P.–Stuller Gy.–Kelemenné Tóth É., 1981., 14. p.)

Amennyiben a pedagógus munkatevékenységeit a mindennapi gyakorlat szempontjából adaptálásként (a különböző programok adaptálásaként) értelmezzük, óhatatlanul szembe kerülünk azzal a kérdéssel, hogy a pedagógus foglalkozás *hivatás-e vagy szakma*. Jól tudjuk, hogy a pedagógusképző intézmények saját tevékenységüket a pedagógushivatásra felkészítő tevékenységként definiálják. Mi ezzel nem tudunk és nem is tudunk azonosulni, mivel fölfogásunk szerint *a pedagógus foglalkozás elsősorban szakma* (ahogy az az orvosé, a jogászé), *s nem hivatás, legföljebb az is! De csak azok körében, akik azt mint szakmát magas szinten művelik.* E nézetünkkel nem állunk egyedül. Elég, ha a *Valóság* 1984. 6. számában Kuczsi Tibor *A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője* című tanulmányából idézünk: „A pedagógus foglalkozás nem szakma, hanem hivatás, mind a társadalom, mind a tanárok öndefiníciója szerint. Hivatás jellege folyamatosan inflálódo presztízse és anyagi elismertsége ellenére is fennmaradt. A hivatásjelleg fennmaradásának oka, hogy a szakmai professzionalizáció – más értelmiségi pályáktól eltérően – nem ment következetesen végbe.” Ennek oka, hogy „a nevelésnek és az ismeretátadásnak ma még nincs meg a társadalom által egyértelműen elismert és tiszteletben tartott szakmaszerűsége”.

ge. A tanári munka nem élvez olyan kizárólagos szakmai tekintélyt, amely lehetetlenné tenné a laikusoknak a pályán való megjelenését és ténykedését, bármekkora legyen is egyébként a szolgáltatásaik iránti kereslet. Az általuk alkalmazott eljárások nem tárgyi, technikai, tudományosan is megokolható mozzanatokból állnak.

A nevelési szituációk megoldásakor nem egy előzetesen megtanult pedagógiai terápiát alkalmaznak, hanem személyes intuíciójukra, pillanatnyi ihletükre vagy az évtizedes, merőben egyéni jellegű tapasztalataikra hagyatkoznak. A pedagógiai tankönyvekben nincsenek meg a tipikus nevelési helyzetek, a jellegzetes iskolai szituációk leírásai, tehát a problémák racionális, tudományos diagnosztizálása és a megoldásukhoz szükséges, ugyancsak racionalizált pedagógiai, technikai eljárások ismertetése. Ezek helyett alapelveket, célokat fogalmaznak meg, ahhoz hasonlatosan, mintha a mérnökhallgatóknak a tudományos–technikai forradalmat tanítanák a műszaki szakismeretek helyett. Hiányoznak – talán valamilyen rosszul értelmezett demokratizmus következtében is – olyan kidolgozott és a gyakorlatban ellenőrzött módszerek, amelyek figyelembe vennék az iskolák, osztályok eltérő szociális összetételét és az ebből adódó kulturális startkülönbségét. Azok az oktatási és nevelési eljárások, amelyeket a hallgatók a főiskolán tanulnak, valamilyen eszmei, elgondolt tanulóra és oktatási szituációra vonatkoznak. Sőt! Nemcsak a szociális valóságtól tekintenek el, hanem az átlagos iskola mindennapjaitól is. Éppen az marad figyelmen kívül vagy számít egyenesen zavaró tényezőnek, ami az iskolai élet tényleges valósága, hogy ott gyerekek vannak, akik figyelnek vagy éppen unatkoznak, nyelvhasználatbeli nehézségeik vannak stb. A pedagógus így nincsen abban a helyzetben, hogy a felmerülő probléma megoldásához számba jöhető módszereket alkalmazásuk várható nyeresége szerint mérlegelje, mint ahogy ez más értelmiségi munkánál megszokott.” (Kuczi I., 1984., 53–54. p.) Azért sem lehet a pedagógiai gyakorlatot magas szintű, értelmiségi szakmaként művelni, mert a napi szakmai tevékenység végzéséhez szükséges szakmai tudás (szakmai ismeretkör) hiányos, homályos, *szélsőségesen normatív* (ez kell, így kell) jellegű, olykor jelszószerű. Erről bárki meggyőződhet, ha veszi a fáradságot, s a pedagógus szakma megalapozását szolgáló pedagógiai szakszövegeket műszaki vagy orvosi szakkönyvekkel veti egybe. Az utóbbiakból a szakmák munkamene- te, napi gyakorlatuk magas szintű kivitelezésének lehetősége a kivitelező szakember számára garantált. A pedagógiai szakkönyvek ezt nem biztosítják.

Ezért kényszerültünk arra, hogy a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlet (napjainkban alternatív tanterv) kivitelezéséhez *tanítási programot* szerkesszünk. E tanítási program a tanulásirányításhoz szükséges *pedagógustudást* a tanterv minden egyes tevékenységosztályához igazodva írja le, mint ahogyan erről egy másik fejezetben már szóltunk. Itt, e helyen – más összefüggésben – azért említjük a pedagógus, illetve a pedagógiai tudás szerkezetét, hogy a pedagógus foglalkozás szakmáskodása, professzionalizációjának fontossága mellett újra és újra hitet tegyünk, érveljünk. A *Tanítási program* négyféle tudást vár el a pedagógustól: 1. *mi tudást* (pl. Mi a vegyes mélylégzés?); 2. *stratégiai tudást* (pl. Hogyan tanítjuk a ritmust?); 3. *diagnosztizáló tudást* (pl. Milyen tanulási nehézségek fordulnak elő a leírás tanításakor?); 4. a tanulásirányításra vonatkozó *norma-tudást*. A tanítási program az imént ismertetett négyfajta tudást a tantervi anyag valamennyi tevékenységére külön-külön közli. A leírás során az egyes megtanítandó tevékenységeket folyamatként mutatja be, tehát elkülönít benne szakaszokat, ismerteti az adott tevékenységnek mint folyamatnak a tanításához szükséges feltételeket, továbbá felhívja a figyelmet, hogy a kérdéses tanulási folyamat milyen más folyamatokkal egészíthető ki.

A tanítási program mint a pedagógiai program része nem tantárgypedagógia, nem is módszertani elvek, fogások, receptek gyűjteménye, hanem a tanterv megvalósításának kísérletileg már igazolt, rendszerességre törekvő szakmai leírása, amely a tudományos mezőben megjelenő túlátlánosítástól és az ad hoc jellegű tanácsosztogatástól egyaránt mentes. Rendszeres és önálló döntésre készítő pedagógiai gondolkodást sugall, hogy a megvalósító pedagógus a kísérletileg igazolt eredményeket hiánytalanul megoldja, de sarkall a már tisztázottnak vélt eredmények további tökéletesítésére is. Mivel a tanítási program – ismételjük – nem tantárgypedagógia, hanem a tanítási teendő mintegy „enciklopedikus tára”, az olvasó ismétlődő elemeket: adatokat, normákat stb. talál benne. E közlési forma mellett azért döntöttünk, mert a napi gyakorlatát végző pedagógusra voltunk tekintettel. Arra a felelős és állandóan döntésre kényszerülő szakemberre, akinek az egyes tanulókhoz igazodva naponta pedagógiai problémák sokaságát kell megoldania.

A reprodukálhatóság, illetve az adaptálhatóság követelményének eleget tevő tanítási programot sok-sok kritika érte, mivel szakmai leírásainkat szakmai előírásnak tekintették. Mások a pedagógusok kreativitásának figyelmen kívül hagyását vetették szemünkre. Az így érvelők aligha gondolták végig, hogy a pedagógus kreativitása a pedagógusszakma alapos ismerete és szakszerű birtokbavétele után kezdődhet, amikor is egy kompetens szakmai önismeret alapján a pedagógus átlátja, mi az, amit a szakma már tud, s hogyan folytathatja saját újító, fejlesztő munkáját.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia nézőpontjából a szakmai önismeret a következő négy „személyiségtényező” mentén ragadható meg: 1. A pedagógus tudása, 2. képességei, 3. attitűdjei, 4. és nevelési stílusa.

A pedagógus tudásán természetesen nem elégséges csak a szaktudományos tudást érteni, mert ebből alakul ki az a véglet, hogy valaki jó „biológus”-tanár, mivel jól tudja a biológiát, pedig alig képes arra, hogy szakszerű magyarázatát adja, miért nem tanulják tanítványai szívesen a biológiát, vagy miért nem fejlődik megfelelően például a rendszerező képességük. A pedagógustudás szerkezetében a szaktudományos tudás csak egy elem, csak feltétel. A szaktudományos tudás a tanulási és szocializálódási folyamatokra vonatkozó stratégiai, normatív, teleologikus, valamint diagnosztizáló tudással együtt adja a pedagógus szakmai tudását. (Lásd fentebb!) Az utóbbi tudásfeleségeket a pedagógia, a pszichológia csak töredékesen írta le, tárta föl. Éppen töredékességük miatt alkalmatlanok arra, hogy segítsék a napi gyakorlatot végző pedagógust olyan konkrét tanulásirányítási kérdésekben, mint például hogyan fejleszthető mind a tehetséges, mind a hátrányos helyzetű tanulók kooperációs képessége fizikai tanulókísérletek elvégzése közben. Félreértés ne essék, erről a témáról minden gyakorló pedagógus tud véleményt mondani, minden fizikatanárnak van róla véleménytudása, sőt a pusztán pedagógiával, pszichológiával foglalkozóknak is. Csakhogy ez a véleménytudás nem egyenlő a gyakorlatot radikálisan megváltoztatni képes, bárhol megismételhető és az eredményt, a hatásfokot biztonsággal megjósolni kész, igazolt szakmai tudással.

A differenciált, tudományos igényű föltárt és leírt pedagógustudás alapján mondható csak meg, melyek azok a képességek, amelyek az egyes pedagógusszakmákhoz nélkülözhetetlenek. Könnyű belátni, hisz triviális, más képességegyüttessel kell rendelkeznie egy óvónőnek, mint egy szakoktatónak, mással egy énektanárnak, mint egy nyelvtanárnak. De hogy pontosan melyek ezek a képességek, s azok hogyan strukturálódnak, és hogy milyen fejlettségűek legyenek a sikeres tanulásirányítás érdekében, arról alig van hiteles tudásunk. E megállapítás az ellenére érvényes, hogy az utóbbi időben a pedagógusszakma képesség-

szükségletnek, képességrepertoárjának feltárására többen is tettek erőfeszítést. (Budai I.–Tóth S-né, 1985., 129–135. p.) Amennyiben a pedagógus szakma képes lesz föltárni azon tevékenységosztályokat, amelyeket a különböző pedagógiai színtereken munkaköri leírás szerűen a pedagógusnak végeznie kell, mód nyílik arra, hogy akár a képzésben, akár a továbbképzésben, illetve az önképzésben – fejlesztő tréningek közbeiktatásával – kimunkáljuk, illetve karbantartsuk mindazon képességeket, amelyek lehetővé teszik egy-egy pedagógiaiilag számba vehető tevékenységosztály valamennyi elemének, feladatának kivitelezését. Ehhez viszont tudomásul kell venni, hogy a kapcsolatfelvétel képessége mást jelent serdülők körében, mást kisiskolások körében. Ugyanúgy, ahogy mást jelent a matematikai összefüggések magyarázásának képessége nyolc éveseknek és mást a serdülőknek.

E megfontolások alapján az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia a sikeres adaptáció szempontjából a pedagógusok képességeinek fejlettségét legalább olyan értékűnek tekinti, mint tudásukat. S mivel a pedagógusképzésnek a képességfejlesztés terén jelentős adósságai vannak, tekintve, hogy a diplomát a tudásért és nem a képességek fejlettségéért adják, továbbképzéseink középpontjában a képességfejlesztés áll. Gondoljunk bele, hogy pedagógusainknak nemcsak a szociális képességek (empátia, tolerancia stb.) terén vannak hiányaik, hanem el kell sajátítaniuk például a virágrendezés, a bábozás, a néptánc, a színjátszás stb. körébe eső képességeket is.

A képességekhez hasonló fontosságú a pedagógusok szakmai *attitűd készlete*. Közismert, hogy az értékekhez attitűdök kapcsolódnak, amelyek mint reakciósémák, készenléti állapotok közvetlenül befolyásolják a pedagógusoknak a gyerekekhez való viszonyát, a gyerekekre vonatkozó döntéseiket, céltetelezéseiket, értékeléseiket. Másfél évtizedes kísérletező munka során feltárult az egyik legtipikusabb attitűd, a gyermekek egy részével szembeni negatív beállítódás: *nevelhetőségük megkérdőjelezése*. Pedagógusaink különösképpen előítéletesek a cigány tanulókkal, a hátrányos helyzetben lévőkkel, a lassan és a nehezen nevelhetőkkal szemben. Nyomasztó, hogy szakmánk fél a nehéz esetektől, a nehéz esetet – szemben az orvosi szakmával – nem tekinti kihívásnak. Kudarc esetén a pedagógus gyakran nyúl a felelősség-áthárítás eszközeihez, s a gyereket vagy a családját teszi felelőssé az eredménytelenségért. Egy másik negatív attitűd: *a gyermek teljesítőképeségének a kétségbevonása*. Többen nem hiszik el, hogy a gyerek intellektuális és kreatív kapacitása egészen más, mint ahogyan azt tanulták vagy gondolták. S mivel nem hisznek a gyermek lehetőségeiben, nem hisznek abban sem, hogy a gyermekek csak tiszta forrásból, tehát csak a tudomány és a művészet által közvetített igaz ismeretekből építkezve fejlődhetnek, ezért néhányan – sokszor szándékuk és akaratuk ellenére – a *gügyögés pedagógiájához* folyamodnak. Mindent agyonmagyaráznak, mert nem tételezik föl, hogy a gyermekek rejtett, azaz látens tanulóval sok mindent megtanultak már kortárs csoportjuktól és a tömegtájékoztatóból. Gyakori a gyereket nem emberszámba vevő, a gyereket lenéző magatartás, a szakmai felkészületlenségből származó *türelmetlenség*. Még gyakoribb a gyermekkel szembeni *rejtett agresszió*, amely a verbális nyelvhasználat mellett a hanghordozásban, a tekintetben, a mimikában jut kifejezésre.

S végül nézzük meg, hogy ezen attitűdök miként jelennek meg a pedagógus *nevelési stílusában*. Ezek a gyermekszemlélettel összefüggő problémák a nevelő tanulásirányító munkájában tendenciaként, külső jegyként, tehát stílusként tükröződnek. A hazai pedagóguskutatás – közismerten – öt nevelési stílust különböztet meg: az együttműködőt, a tehetlent, a korlátozót, a közömböst és az erőszakost. (Ungárné Komoly I., 1978., 182 p.)

Gyakorlatunkban ezek közül kizárólag az együttműködőt ismerjük el megfelelőnek. Ezért ennek jellemzőit e helyen is közreadjuk. Az *együttműködő* (kooperatív) nevelési stílus alaptónusa a megértve együttműködő, fejlesztő pedagógiai magatartás. Alapmotívuma nem a kudarcok elkerülése, hanem a közös eredményre való törekvés. A fejlesztést a tanulók aktuális teljesítményéből kiindulva kísérli meg. A tanulók módosíthatják a pedagógus döntéseit, akcióit. A pedagógus attitűdjével, nevelési stílusával kapcsolatban kellett újragondolnunk két jellegzetes szakmai értéket: a *pedagógiai humanizmust* és az *optimizmust*. A pedagógiai humanizmus lényege a nevelt személyiségnek tisztelete, egyéniségének megbecsülése. Ám valljuk, hogy *a gyermek tisztelete és megbecsülése nem vezethet elnéző, lágy szeretethez*. Ezért hangsúlyozzuk, hogy az együttműködés mellett mindig *fontos a felelősségteljes korlátozás* is. Nem lehet humánus például az, hogy a gyermekeket nem terheljük arányosan. De az sem, hogy egyes gyerekeket csak sikerben részesítünk, másokat pedig csak kudarcban. A pedagógiai humanizmus lényegét Szuhomlinszkij nyomán abban a figyelmességben látjuk, amely minden gyermekben képességeinek a maximumát akarja a felszínre hozni. (Farkas E., 1980., 162. p.) Ezzel függ össze az *optimizmus* is, nevezetesen, hogy *minden egészséges növendék idővel teljes értékű emberré nevelhető*. Úgy véljük, aki a tanulásirányításban az egyenlőség és a kölcsönös együttműködés elvét vallja, az aligha idéz elő ún. didaktogén ártalmat, más szóval nevelési ártalmat.

Áttekintve a pedagógustudás, -képesség, -attitűd és nevelési stílus kérdéseit nyilvánvalóvá válik, hogy a legégetőbb gond az: van-e kompetenciája az értékközvetítő és képességfejlesztő programban közreműködő pedagógusnak arra, hogy reális szakmai énképet alakítson ki önmagáról, hogy ez alapján maga tudja önművelését, önképzését és önnevelését megtervezni és megszervezni tudásának gyarapítása, képességeinek fejlesztése, attitűdjének és nevelési stílusának formálása érdekében. Az ÉKP pedagógiájának egyik felismerése az, hogy a képesség- és tehetségfejlesztő iskolában csak azok a pedagógusok lehetnek *eredményesek és hitelesek, akik képesek azon értékek vállalására, amelyeknek közvetítésére maga az egész koncepció irányul*. Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola olyan szakembert követel, aki amellet, hogy *lelkileg egészséges, ért a szervezéshez, az előrelátáshoz, az elemzéshez; jó kommunikátor; bizalmas dőntéshozó; eligazodik az értékek világában; képes különböző pedagógiai paradigmákban gondolkodni; kompetens különböző pedagógiai programok, módszerek értékeinek megítélésében; jó diagnosztus; elismeri, hogy műhibákat követhet el; sem jogi, sem erkölcsi szempontból nem akar a felelősség alól kibújni; jogérzéke fejlett; informáltsága és szellemi nívója révén nyitott a filozófiára, a tudományokra és a művészetekre: kész elsajátítani mind az egyéni, mind a csoportos alkotáshoz és adaptáláshoz szükséges attitűdöket és képességeket*.

3. Alternatívák, paradigmák és a pedagógus

Az alternatívák megjelenése új helyzetet teremt a pedagógiai gyakorlatban. Mi, akik két évtizede érdekelték vagyunk új, kutatással megalapozott pedagógiai programok, a NYIK és az ÉKP elterjesztésében, úgy látjuk, elérkezett az idő, hogy az alternatívák és a paradigmák problémáit a pedagógián belül is fölvevessük, tárgyaljuk.

A hazai társadalomtudományi gyakorlatban a paradigmák jegyében való gondolkodásmód T. S. Kuhn: *A tudományos forradalmak szerkezete* című, 1970-ben angol nyelven napvilágot látott munkája nyomán terjedt el. (Kuhn, T. S., 1984., 321 p.) A paradigma ter-

minusnak azóta több jelentésárnyalata alakult ki. Az egyik jelentésfejlődési irány az, amelyik a paradigmát a kutatói szemléletmóddal hozza kapcsolatba. A másik a paradigma problémát „ihlető alapelgondolásként, egy előmodellként, egyfajta termékeny munkahipotézisként” értelmezi. (Juhász Nagy P., 1984., 179 p.) A pedagógusgyakorlat szempontjából azt a változatot tartjuk nagy fontosságúnak, amelyik a *paradigmát a szemléletmóddal azonosítja*. „Ihlető forrást” ehhez a magyar agrár szakma nyújt. 1974-ben jelent meg Gaál László: *Szemléletek az állattenyésztésben* című könyve, amely a kérdéskört nagy részletességgel és alaposággal tárgyalja. (Gaál L., 1974., 241 p.)

A *szemlélet* (-mód vagy aspektus) a következő elemekből szerveződik: a fölfogásból, a gondolkodásmódból és a nézetből. A *fölfogás* olyan – rendszerint közösségi – *vélemény*, illetve *meggyőződés*, amelynek a háttérben érdekek munkálnak, s amelynek jogi, etikai, poliúikai következményei is lehetnek. Jellemző fölfogás évszázadok óta a kisiskolások intellektuális lehetőségeinek alábecsülése; vagy például az osztályban mint „közösségben” való gondolkodás az egyén problémáinak rovására. A fölfogást mindig valamiféle *gondolkodásmód* szüli. A gondolkodásmód pedig az az általános gyakorlat, amely szerint egyének, csoportok, szervezetek – körülményeik és érdekeik szerint – problémákat felismernek, megfogalmazznak és megoldanak. Példa erre az iskolai szelekció: a gyakorló pedagógusok többségének fejében meg sem fordul, hogy a buktatás stratégiáját a megtanítás stratégiájával lehetne kiváltani. A fölfogással szemben – amely rendszerint közvéleményszerű – a *nézet* tényeknek, szituációknak *egyéni motivációiból, érdekből kiinduló véleményezését, értékelését jelenti*. A nem-buktató pedagógus például jellegzetesen vélekedhet arról, hogy miért tér el a buktatás gyakorlatától. Nézetének kialakulásában szerepet játszhat a gyermekkel szembeni empátia éppúgy, mint a szülővel szemben várhatóan kialakuló konfliktustól való félelem. A *szemléletmód* kialakulásában a fentebb elmondottakon túl szerepet játszik még a *tapasztalat, az intuíció, az okkeresés, a preferencia*, s a már többször emlegetett érdekek. Ez utóbbi „kategóriák” elemző, példákkal illusztrált bemutatásától eltekintünk, mivel azok viszonylag egyértelműek.

Nincs pedagógus, akiről gyakorlata alapján ne lenne megállapítható, hogy egy-egy pedagógiai problémacsoportot milyen paradigma, illetve szemléletmód jegyében old meg. Az iskolai gyakorlatot elemző szociológusok, az azt földolgozó publicisták, esettanulmányban bemutató pszichológusok lényegileg egy-egy jellegzetes paradigma szerint szerveződő gyakorlatot – mint torzulást vagy mint követésre való mintát – interpretálnak. Azokat a fölfogásbeli, gondolkodásbeli, nézetbeli jellegzetességeket igyekeznek képviselni, amelyek mintegy paradigmává „álltak össze” bennük. Mindezeknek a felidézésével azt kívántuk igazolni, hogy nemcsak a tudomány, a kutatás paradigmafüggő, hanem a pedagógiai gyakorlat is. *Minden pedagógiai divat egy-egy paradigmaváltást szorgalmaz. S az is paradigmatisztikus értékű, ahogyan ennek a régi, hagyományos gyakorlat ellenáll.*

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia számára az igazi kihívás az, hogy miként tudja a gyakorlatot befolyásoló paradigmákat mint szemléletmódokat oly módon leírni, majd tudatosítani, hogy annak alapján a gyakorló pedagógusok ráismerhessenek észjárásuk, nézeteik forrására, s meg tudják ítélni, hogy tényleges napi tevékenységüket milyen látens vagy explicitté tett paradigmák szerint végzik. Ezt segítő a következőkben bemutatjuk a gyakorlat néhány jellegzetes témáját (problémacsoportját), amely vízvonalas lehet, azaz pontosan megmutatja, hogy a pedagógus milyen paradigma szerint gondolkodik, old meg problémákat. Paradigmatikus értékű az, ahogyan a pedagógusok:

- a) az egyes tanulók teljesítménylehetőségeit megítélik;
- b) az életkorok jellegzetességeit fölfogják, ahogyan arról nézeteiket megfogalmazzák;
- c) a fegyelmet, a fegyelmezés lehetőségeit megítélik;
- d) a jutalmazás és a büntetés módjairól ítéleznek;
- e) a játéknak a fejlesztésben játszott szerepét fölismerik vagy elutasítják;
- f) a fejlesztés kreatív vagy nonkreatív jellege mellett érvelnek;
- g) a tudomány, illetve a művészet egyes ágainak az általános műveltségben játszott szerepét elismerik vagy lebecsülik;
- h) a tanulásirányításban az ismeretelsajátítás vagy a tevékenykedtetés jelentőségét mérle-
gelik;
- i) a differenciált, egyénre szabott fejlesztést vagy a frontális munkaformát előnyben ré-
szesítik.

A fenti problémák bármelyikének elemzése apropóján kimutatható, hogy az adott fölfogás mögött milyen hivatalos vagy nem hivatalos; diszciplináris vagy közvéleményszerű; újkeletű, divatos vagy tradicionális; eredeti vagy jól bejáratott álláspont munkál. Sőt! A pedagógusnak még vélekednie, nyilatkoznia sem kell, a hozzáértő elemző szakember annak napi praxisából nemcsak tudására, képességeire vonatkozóan vonhat le következtetést, hanem felismerheti azt is, hogy milyen paradigma jegyében végzi tevékenységét. Ez teljesen független attól, hogy maga az adott pedagógus mit tud erről a paradigmáról.

A pedagógusok leginkább a módszerek megítélésében, megválasztásában ismerik föl a jellegzetes különbözőségeket. Attól azonban már legtöbbször elzárkóznak, hogy az egyes módszerek, esetleg programok mögötti értékválasztásokat, nézetkülönbségeket, preferenciákat kihámozzák vagy nyomon kövessék. Pragmatista alapon, gyakran a saját munkatevékenységüket könnyítő vagy hátráltató szempontok alapján mérlelik a különböző módszerek, programok előnyeit és hátrányait. Hogy melyik alternatíva mellett kotelezik el magukat, az nagy mértékben függ érdekeltségüktől és a kivitelezés során szerzett tapasztalatuktól.

Megjegyezzük, hogy a nevelés gyakorlatának története a pedagógiai rendszerek mint paradigmák egymásnak feszülő, egymással rivalizáló történeteként is ábrázolható. A XX. században egymással rivalizáló pedagógiai rendszerek – mint az köztudott – az irányított nevelés és a szabad nevelés alternatíváját kínálják. (Snyders, G., 1977., 365 p.) Az egyes országok oktatáspolitikájától nagy mértékben függ, hogy iskoláik, illetve pedagógusaik mely paradigma jegyében tevékenykednek. A magyar gyakorlat évszázadok óta az irányított nevelés jegyében szerveződik. A szabad neveléshez közelebb álló pedagógiai rendszerek nálunk csak szórványosan fordulnak elő. (Buzás L., 1967., 218 p.) Az egyes pedagógusoknál a mondottak miatt nem véletlenül áll elő az ún. „paradigmatikus vakság”, amely azt jelenti, hogy el sem tudnak képzelni más rendszerekben folytatható gyakorlatot, illetve gondolkodást. Nagy mértékben ludas ebben hazai pedagógiánk is. Különösen a tantárgypedagógiák művelői marasztalhatók el etekintetben, mivel rendszerint egyetlen paradigmát közvetítettek, s azt is úgy, mintha a tárgykörükbe eső tananyag, módszer és taneszközleírások, valamint a hozzájuk kapcsolódó normák éppúgy az igaz-hamis értékek mentén lennének megítélhetők, mint például a matematika vagy a fizika vagy a nyelvészet eredményei.

Annak érdekében, hogy a pedagógusok körében a „paradigmatikus vakság” valamelyest szűnjön, néhány jellegzetes példán megkíséreljük igazolni, milyen lehetőségek állnak az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia rendelkezésére. Alapvetőnek tekintjük, hogy a pedagógusok a jellegzetes – a gyakorlat szempontjából nagy fontosságú – témák, illetve

problémacsoportok kapcsán viszonylag pontosan, torzulástól mentesen ismerjék a kutatás (ha az nincs, legalább a korrekt tapasztalatleírás) eredményeit, a jellegzetes fölfogásmódokat. Nem arról van szó, hogy filológiai pontosságú információik legyenek, de arról igen, hogy a tipikus, a bárki által józan ésszel ellenőrizhető fölfogásmódokat mérlegelni tudják. Lássuk ezt egyetlen téma, a *játék* pedagógiai szerepének megítélése kapcsán.

A) paradigma

A játék motivációs és szükségletkielégítő értéke nagy, tehát sok és sokféle játék-lehetőséget kell biztosítani iskolai keretek között is.

A játék nemcsak a kisgyerek- és az óvodáskor sajátja, hanem az iskolás korosztályoké is. A játékot ezért nemcsak megtűnirni, hanem külön tanítani is szükséges.

A játék nemcsak szórakoztat, hanem képességfejlesztő szerepe is nagy. A tanulást ezért hassza át a játék.

Mivel a játék nagyon sokféle képességfejlesztését biztosíthatja, az iskolában valamennyi játéktípusnak helyet kell biztosítani a konstruálástól a stratégiás játékokon át a szerepjátékokig, a mimetikus játékokig.

Nem feladatunk e helyen, hogy valamennyi – fentebb bemutatott – témára vonatkozó fölfogásmódot leírjuk. Helyette olyan értékelő eljárásokra hívjuk föl a figyelmet, amelyek a különböző módszerek értékeinek megállapítása során játszhatnak szerepet, és segíthetik a pedagógusok paradigmátikus gondolkodását. Legyen példánk az olvasástanítási módszerek értékelése. Az értékelőnek – és ez nemcsak az olvasástanítási módszerekre érvényes – figyelembe kell vennie,

a) hogy értékelése hány módszerre terjed ki;

b) meg kell fogalmaznia az értékelés, minősítés szempontjait.

Magunk 1978-ban tíz publikált olvasástanítási módot hasonlítottunk össze négy értékelési szempont alapján. Az olvasástanulási módokat és variációkat a két alapvető olvasástanulási mód, a szintetikus és a globális köré csoportosítottuk. Hét elgondolás a szintetikus, három a globális alá kerülhetett. Értékelési szempontjaink ezek voltak:

1. Miként járulnak hozzá az olvasástanítási módok a gazdaságos olvasástanuláshoz?
2. A néma és hangos olvasás megtanításával párhuzamosan miként fejlesztik a beszélt és az írott nyelvi képességeket?
3. Hogyan fejlesztik azokat a mentális képességeket, amelyek nemcsak a sikeres néma és hangos olvasás tanulásnak az előfeltételei, hanem a teljes személyiségfejlődés (a művelődés, a szocializáció, a perszonalizáció) szükségképpen tartozékai?
4. Hogyan segítik a nyelvi hátránnyal küszködő gyermekeket?

B) paradigma

Kétségtől igaz, hogy a játék motivációs és szükségletkielégítő értéke nagy, de a tanítási órákon nincs idő a játékra.

A játékot tanítani iskolában már nem kell. Elegendő annyi, amennyit a gyerekek kortársaiktól spontán módon eltanulnak.

A játéknak a motivációs, tehát a pillentető szerepe a lényeges. Képességfejlesztő hozama elhanyagolható.

A játéknak a tanulást segítő szerepe a lényeges, ezért didaktikus játékokat alkalmazunk tanulás közben.

Ezután a választott értékelési szempontokra külön-külön feltehetjük azt a nagyon gyakorlati kérdést, amely minden program- vagy módszer-összehasonlítás végső értelme, hogy tudniillik melyik koncepció az előnyösebb. Illusztrálásképpen az olvasástanulás gazdaságosságával kapcsolatos preferenciasort mutatjuk be.

Azt mondjuk, hogy előnyben részesítendő az a koncepció:

- a) amellyel a lehető legrövidebb idő alatt érhető el a gyors és biztonságos betűfelismerés;
- b) amelyik egyaránt alkalmas a néma és a hangos olvasás egymásra épülő fejlesztésére;
- c) fejleszti a hangos olvasáshoz szükséges fonémahallást;
- d) fejleszti a kiejtési normáknak (időtartamnak, hangkapcsolódásnak, hangsúlynak) megfelelő artikulációt;
- e) a néma és a hangos olvasással „mobilizálja” a gyermek passzív szókincsében meglévő szavak jelentését;
- f) új szavakkal bővíti a gyermek szókincsét;
- g) az olvasástanulás mindegyik fázisában nagyfokú motivációt teremt (érdekesség, újszerűség, felfedezés);
- h) a gyermek játékszükségletére tudatosan épít;
- i) lehetővé teszi vagy „kikényszeríti” az olvasástanuláshoz szükséges állandó megerősítést;
- j) látens tanulást is lehetővé tesz;
- k) tudatosan törekszik a feltételes idegkapcsolatok következetes kiépítésével a hosszú idejű emlékezeti tárolásra;
- l) nagy gondal iktatja ki az olvasástanulás folyamatából a gátlási tényezőket;
- m) pontos terminológiahasználatra törekedve, hozzájárul az olvasástanulással kapcsolatos folyamatok és technikák tudatosításához. (Zsolnai J.–Zsolnai J-né, 1978., 45–54. p.)

A paradigmátikus gondolkodást a fentiekhez hasonló egybevető, elemző módszerek nagy mértékben fejleszthetik. Ezek száma egyelőre nem túl nagy. Újabbak kidolgozása elodázhatatlan, hiszen távlatosan az alternatív pedagógiai koncepciók terjesztésével reálisan számolhatunk.

4. A pedagógus az iskolai szervezetben

A szervezetszociológusok egyöntetű álláspontja, hogy a magatartásalakítás egyik kemény tényezője a szervezet. Több ízben kifejtettük, hogy az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia az iskolát és benne azt osztályt szervezetnek, illetve szervezeti alrendszernek tekinti, de nem tagadja ezek közösséggé fejlődésének lehetőségeit. Azt is elmondtuk, hogy az iskolában zajló pedagógiai folyamatokat a pedagógus szempontjából munkafolyamatnak tekintjük, az iskolai szervezetet pedig munkaszervezetnek, amelyben a munkafolyamat elemi tényezői: a munkavégzés helye, ideje, célja, módja (eszköze) stb. éppúgy elkülöníthető, mint bármely más – fizikai vagy szellemi – munka esetében. Ezeket azért emlegetjük újfent, mert a továbbiakban kifejtendő résztémákban szerepet kapnak elsősorban atekintetben, hogy minden itt tárgyalandó pedagógiai problémát a pedagógus – munka jellegű – tevékenységeként mutatunk be. Azt is mondhatnánk, hogy a pedagógiai folyamatoknak arra a dimenziójára irányítjuk a figyelmet, amelynek lényege, hogy benne a pedagógus szellemi (alkotó és rutin jellegű) tevékenységet végez, számolva azzal, hogy a pe-

pedagógus iskolai teendőit meghatározott pozícióból (jogilag is védett pozícióból) látja el. Eközben szükségképpen hibázik, téved, amiért valamiképp felelősséget kell vállalnia mind etikailag, mind munkajogilag.

4.1. A pedagógus munkatevékenységei

A pedagógus jellegzetes munkatevékenységeinek tekintjük: a gyerek érdekeit és távlati lehetőségeit figyelembe vevő *pedagógiai tervezést*; a *pedagógiai szervezést*, melynek során erőfeszítést tesz a rábizott csoport(ok), osztály(ok) közösséggé fejlesztésére; az *egyénihez igazodó tanulásirányítást*; a *tanítást*, ami fölfogásunk szerint nem más, mint a tantárgyi programok adaptálása, függetlenül attól, hogy a programot maga dolgozta ki vagy más; az egyénihez igazodó *humánus, fejlesztő bánásmódot*. A pedagógus munkatevékenységei sorába tartozik még az *osztályozás* és az *értékelés*. E munkájáról ebben a fejezetben már nem szólnunk. A *Pedagógiai folyamatok tervezése* című fejezet 5.1.4. jelzetű alfejezetében írtuk le részletesen.

4.1.1. A gyermek érdekeit és távlati lehetőségeit egyeztető pedagógiai tervezés

Amikor kísérletet teszünk egy olyan pedagógiai tervezési gyakorlat fölvázolására, amely a gyermek érdekeinek és távlati lehetőségeinek egyeztetését vállalja, szakítani próbálunk azzal a vulgarizáló szemlélettel és gyakorlattal, amely a pedagógus tervező munkáját tanmenetkészítéssel (-másolással), jobb esetben osztályfőnöki munkaterv készítésével azonosította. A hajdani hivatalos oktatáspolitiká ez ellen – mint a pedagógust fölöslegesen terhelő bürokratizmus ellen – indokoltan lépett föl. Ugyanakkor féltő, hogy a napi praxisban a céltani gondolkodásmód mint munkaakció véglegesen háttérbe szorult, és ezzel a pedagógusmunka leglényege, mondhatni lelke szenvedhet csorbát. Mert igaz, hogy a nevelés lényegileg nem más, mint az érték- és a kultúrákövetítés, Gáspár László szerint „*a szubjektum ... társadalmilag szükséges értékteremtő képességeinek intenzív fejlesztése ...*” (Gáspár L., 1984., 27. p.), de e megállapítások a gyakorlatban kiüresedhetnek, ha a kultúra- és értékobjektívációk közvetítését a pedagógus nem tudja úgy megtervezni és megszervezni, hogy azok „*lélektől lélekig*” eljussanak. Itt vetődik föl, ki az érték- és kultúrákövetítés címzettje a napi praxis szintjén: az osztály (például a 2. c) vagy az egyes gyerekek (például Járai Gergely). A vulgárpedagógiai gondolkodás csakhamar kész a válasszal: ez is, az is. Csakhogy a jelenlegi tömeges gyakorlatban az osztály a cél, annak megtanítása valamire, illetve valaminek a megtanítása az osztállyal. Az egyes gyerek esetlegesen, válik céllá. Megcsodálják, ha tehetséges, s szabadulni kívánnak tőle, ha deviáns, ha súlyos tanulási nehézségekkel küzd. Sem teleológiai, sem antropológiai ezzel a gyakorlattal azonosulni nem szabad! Teleológiai azért nem, mert amennyiben a megfontolt céltételezésről a szakma lemond, lényegileg lemond a szakszerű segítsérről, a cselckvő beavatkozásról, tehát a nevelésről. A szervezett tanulási események „*működtetője*” lesz csupán, s az így előálló hatásért felelősséget sem jogi, sem erkölcsi értelemben nem vállal. Baj estén a spontán szocializációt, kollégáit, a gyermek kortársait, „*a világot*” okolja. Antropológiai pedig azért nem, mert zárójelbe teszi, hogy a gyerekek joga van gyermekvoltának elismerésére, képességeinek kifejlesztésére, hogy azzá legyen, ami voltaképpen lehet. Ezen érvek alapján bátran kimondhatjuk, hogy az értékkövetítő és képességfejlesztő pedagógia szempontjából a *napi pe-*

pedagógiai gondolkodásnak – mint problémamegoldásnak – csak abban az esetben van relevanciája, érvénye, amennyiben a pedagógus valamennyi rábízott tanítványának a lehetséges és belátható jövőjét képes kézbe venni, tervezni, ennek érdekében egyénhez igazított játékok és tevékenységek sorát szervezni, s kész ezért mind jogi, mind etikai értelemben felelősséget is vállalni. Az most már a kérdés, hogyan lehetséges ez, milyen metodikai apparátus áll ehhez a pedagógus rendelkezésére. Mielőtt e problémára válaszolnánk, idézzük föl ismét a *teleologikus kapcsolat* legfontosabb mozzanatait. Ezek közismerten az alábbiak:

- a) a célok kitűzése a tudatban;
- b) ezekhez az eszközök kiválasztása a tudatban;
- c) realizáció a kiválasztott eszközök révén. (Hartmann, N., 1970., 130–136. p.)

E mozzanatok sorában a második (az eszközök kiválasztása) mindig abból a szempontból történik, hogy az eszközök a kitűzött célt (célokat) kauzálisan létrehozhatják-e vagy sem. Ez a tétel arra inspirálja a céltani gondolkodással azonosuló pedagógust, hogy a *realitásokkal számoljon*, amikor a gyermek jelenéből kiindulva a gyermek jövőjét – akár milyen rövid távra is, neki akár milyen szerepet szánva is – végiggondolja. Persze nem várható el tőle, hogy egy-egy gyerek sorsát, fejlesztését, jellemhibáinak korrekcióját 4–5 évre előre föl vállalja. Az egyes gyerekre vonatkozó célkitűzései rövidtávúak (hetes, hónapos, éves távlatúak). S azt is látni kell, hogy a gyereket elsősorban a szervezeti, tanulói szerepre akarja alkalmassá tenni, s csak ez után gondolja végig, hogy tőle milyen tanulási teljesítmény várható. Ám az ellenére, hogy a pedagógus napi munkájának végzése során a fentebb jellemzett „földhözragadtsággal” tervez, fogalmaz meg célokat, a képességfejlesztő pedagógia gyakorlata felől nézve megvan az esély arra, hogy tevékenysége céltani értelemben tökéletesedjen, finomodjon.

Többször kimondtuk eddig, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában az egyes gyerek a céltételezés alanya és nem az osztály. Ez persze nem jelenti azt, hogy az osztállyal mint szervezettel, mint a gyermek iskolai létmódját meghatározó kerettel a pedagógus ne számoljon, hogy annak formálódását, jövőjét ne tervezze. Erről lemondani nem szabad. De még azt is ki kell mondanunk, hogy itt nem egyszerűen hangsúlyáthelyezésről van szó, hanem egy *kettős tervezési folyamat*ról, amelyben az osztály teljesítménye, magatartási kultúrája – mint szociális értéket reprezentáló csoportegész „kinevelése” – épp olyan fontos, mint az egyes gyerek sorsának formálása, megtervezése.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában az egyes gyermekből kiindulva a következő *célkitűzés-csoportok*at tartjuk fontosnak, bekalkulálva természetesen, hogy a kivitelezésükhöz szükséges eszközökkel (tananyagokkal, módszeregyüttesekkel, pedagóguskompetenciával) ténylegesen rendelkezünk.

- a) A gyermek fejlődését elősegítő *preventív* jellegű célok. (Például: egészségvédelem, állóképesség fejlesztése, önállóság stb.)
- b) A gyermek *képességeinek fejlesztését* szolgáló célok. (Például: kommunikációs képességek, mozgáskultúra, kreativitásfejlesztés stb.)
- c) A *gyermeki létmód érvényesülését* segítő célok. (Például: játék- és mozgásszükséglet, önkifejezés stb.)
- d) A *személyiségfejlődés nemkívánatos vonásait korrigálni hivatott* célok. (Például: empátia, tolerancia, munkafegyelem kialakítása stb.)

A pedagógusnak, annak érdekében, hogy a fenti célcsoportok egyes feladatait egyénre szólóan megfogalmazhassa, az alábbi permanens teendőket kell föl vállálnia:

- a) az egyes gyerekek *egyéni életútjának anamnesztikus* megismerése;
- b) kompetenciaszintjük föltárása, *személyiségpotenciáljuk laikus prognosztizálása*;
- c) az *egyén csoportszerepeinek*, illetve a csoportban, az osztályban mint szervezetben betöltött *szociometriai státusának* figyelemmel kísérése;
- d) a képességfejlesztő iskola funkciójából, tevékenységrendszeréből (tantárgyaiból) fakadó *célok elemzése* az egyéni, illetve az osztály-, valamint csoportszintű *realizálhatóság szempontjából*;
- e) a *standard célok* (tananyagok, követelmények) egyénhez igazított *adaptálása* és konfrontáltatása az egyének és a csoportok aktuális és szituatív teljesítményével;
- f) a standard célok analízise, konfrontáltatása, adaptálása alapján egyénc, csoportra, osztályra vonatkozó *célkitűzések megfogalmazása*; az *explicitté, így konkréttá tett célok* megértetése, *elfogadtatása* a gyerekekkel, a realizálásukhoz szükséges tanulási módszerek, források föltárása;
- g) a *célrealizálás folyamatának elemzése*, ha indokolt, célmódosítások eszközzése;
- h) *standard folyamattervek elemzése, időbeni szakaszolása, fölbontása az egyes egyének érési-fejlődési, tanulási tempója és teljesítménye szempontjából*.

Az a)-tól h)-ig bemutatott teleologikus aktusok természetesen nem sorrendiséget jelentenek, hanem olyan, a napi praxisban megjelenő újabb és újabb döntéseket kiváltó teendősort, amelynek a realizálása feltételezi – mint már említettük –, hogy a pedagógus *jogi és erkölcsi felelősséget vállaljon egyenként tanítványaiért és a rábízott osztályért is*.

Megjegyezzük, hogy az erkölcsi és a jogi felelősséget fentebb tudatosan különválasztva használtuk. A pedagógus szakmában a hivatásra apellálva szokás emlegetni a pedagógus erkölcsi felelősségét. Ugyanakkor tudjuk, hogy a – céltani értelemben vett – kötelességmunkaszámításért a pedagógusnak semmi különösebb következménnyel nem kell számolnia, hisz például a buktatást, a gyermeki személyt semmibe vevő lekezelést, fölényeskedést a szakma jóváhagyja. (Várhegyi Gy., 1983., 16–17. p.) Jogi felelősségrevonásra csak abban az esetben kerül sor, ha a pedagógusnak a gyermekkel szembeni magatartása a szabálysértési jog szempontjából kifogásolható. Ezzel szemben értékközvetítő és képességfejlesztő programunk szempontjából – ha áttételesen, ha közvetetten, ha egyelőre még szűk körben is – teret biztosítunk (épp pedagógiai céltani nézőpontból) a pedagógus erkölcsi és jogi felelősségvállalásának. Egyebek mellett a következőkkel: korlátozzuk programunkban a buktatást, a pedagógiai műhibát megállapíthatónak tartjuk, a gyermek teljesítményelégtlenségét összefüggésbe hozzuk a pedagógus szakmai kompetenciájával és munkaerkölcsével.

4.1.2. A pedagógiai szervezés: csoportok, osztályok közösséggé szervezése, a tanulói önkormányzat alakítása

A pedagógiai szervezést a szervezéseméleti irodalom szervezésfogalmának némi módosításával így értelmezhetjük: a pedagógiai szervezés olyan tevékenység, amely adott helyen és adott időben, meghatározott cél érdekében, a kor ismeretanyagának, tudományos eredményeinek és eszközeinek felhasználásával, a széles értelemben vett tanulási folyamatok – s azok ellátására hivatott szervezeti egységek (osztályok, csoportok, évfolyamok) – létrehozására vagy fejlesztésére, valamint működési rendjük tartalmi és formai előírására irányul. (Ladó L., 1986., 15. p.) E meghatározásnak néhány elemét külön is kiemeljük. Nevezetesen azt, hogy a szervezés „a kor ismeretanyagának, tudományos eredménye-

inek felhasználásával” lehet csak eredményes. Pusztán intuícióra, egyéni tapasztalatra, „cigányfültre hallgatva” a szervezés eleve sikertelen. Aligha tévedünk, ha egyebek mellett ezzel is magyarázzuk a formálissá vált iskolai közösségszervezés sok-sok hazai kudarcát. Úgy gondoljuk, hogy a sikeres pedagógiai szervezés napjainkban megköveteli a szociálpszichológiának, benne a csoportlélektannak, a szervezetszociológiának, a pedagógiai célelméletnek, a szervezésmódszertannak az ismeretét. A meghatározásnak ugyancsak nagy fontosságú eleme, hogy a szervezés „meghatározott cél érdekében” történik. Ez közelebbről annyit jelent a pedagógiai praxis számára, hogy tisztázott célok nélkül teljesen fölösleges eszközöket, módszereket pusztán divatból egy-egy tanulási folyamat irányításában felhasználni.

A pedagógiai szervezés – mint azt fentebb mondtuk – tanulási folyamatok (tantárgyi tanulás, rekreáció, munka, játék stb.) s azok ellátására hivatott szervezeti egységek és szervezeti formák, munkaformák létrehozására és fejlesztésére irányul. Az érték közvetítő és képességfejlesztő iskola rendszerében a létrehozható szervezeti formák a következők: tanóra, iskolai szabadidő, kirándulás (közművelődési és sportintézmények látogatása), üzemlátogatás. Az ezekben folyó tanulás kommunikációs és társas kapcsolatokban, szerepszerűen, csoporthatások és csoportfolyamatok, csoportfejlődési jellegzetességek mentén történik. A pedagógiai szervezés nyilvánvaló célja az, hogy a tanulók társas kapcsolatait az érték- és kultúrákövetítés folyamatában a közösségig fejlődjenek. „De mit jelent a közösség, mi marad e kifejezés jelentéséből, ha kiemeljük a hétköznapi beszéd holdudvarából, és tudományosan megalkotott logikai rendszerbe helyezzük”, kérdezi Csepeli György, s vele együtt mi is. Tordai Zádor eredményeit idézve filozófiailag már egy korábbi fejezetben (a *Pedagógiai folyamatok szervezése az iskolában* címűben) megadtuk a választ. S most lássuk, mit mond a szociálpszichológus. „A közösség lényege a társas és társadalmi kapcsolatok értelmére, céljára tekintő tudatosság, a változtatás akarása és véghezvitele. Nehéz olyan tudományos meghatározást adni, amely ezen túlmutat. A közösségről való tudományos gondolkodás veszélye ugyanis – mint erre Makarenko utalt – a spekuláció, a valós törvényszerűségek elhanyagolása és a kívánalmak túlhangsúlyozása a realitásokkal szemben. Ha a közösségben csak az együttélés eszményét látjuk, megnő annak veszélye, hogy létező társadalmi-társas jelenségeket pusztán aszerint osztályozunk, hogy közösségi jellegűek vagy sem. Ha viszont a közösséget nemcsak elméleti feltevés-ként, hanem az emberek valóságos – még ha gyakorlatban ellentmondásosan is jelentkező – igényeként tekintjük, akkor az elméleti keretek és az empirikus tények egyidejű keresésére van szükség. A közösségi gyakorlat – amennyiben tényeit megfigyeljük és törvényszerűségeit killessük – feltétlenül több mint a közösség elvont eszményét taglaló tantételek gyűjteménye. ... A közösségfogalommal ugyanis nemcsak élni, hanem visszaélni is lehet.” (Csepeli Gy., 1987., 165–167. p.) Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia ez utóbbit mindenképp el akarja kerülni. Ezért a hazai közösségpedagógiai kutatások eredményei, a szociálpszichológia tanításai, valamint az akciókutatásaink során „összeállt” tapasztalatok aktualizálásával kíséreljük meg áttekinteni a közösség fejlesztése érdekében kifejezhető pedagógiai szervező munka jellegzetességeit az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia paradigmájának, értékrendjének megfelelően.

A részletező kifejtés előtt – mintegy a magunk mentségére – elmondjuk, hogy az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia *legalább annyira közösségpedagógia, mint amennyire individuálpedagógia*. Az is nyilvánvaló, hogy ennek a kijelentésnek elsődlegesen céltanilag van relevanciája, de nem csak! Azzal, hogy kutatásaink középpontjába kez-

dettől a kommunikációt, az interakciót állítottuk, nem tettünk egyebet, mint egy képességfeltételt, egy kompetenciális feltételt biztosítottunk azzal a céllal, hogy a tanuló egyén értékei tudatában keresse a „másikat”, a társat, a kapcsolatot; méltányolja és tolerálja a másik másságát, s tudatosan keresse a másikban – másokban – az értéket. Egy viszonyulási kultúrát szándékozzuk tehát kialakítani közel két évtizede, egy *közösségkultúrát*, mely a kultúrának az a részterülete, „amely az emberek egymásra vonatkozásának, egymáshoz való viszonyulásának módját, formáját, szokásrendszerét foglalja magába”. (Bender K., 1987., 89. p.) Az így értelmezett közösségkultúrát a hazai közösségpedagógia és igenli. (Ligetiné Verebély A., 1986., 35–59. p.) Persze az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia nem azért közösségpedagógia, mert az érintkezést (interakciót, kommunikációt) a fejlesztés középpontjába állítja. Talán éppen azért, mert emellett nagyon figyel az egyénre, az egyén létszerű helyzetére, tudomásul véve, hogy „az emberi én az egyedfejlődés szocializációs konfliktusai során kialakult dinamikusán lüktető szerepstruktúra, melynek szövege sokszor átvérzi az éppen aktuálisan teljesített szerepet. ... Utópia lenne azt gondolni, hogy a szerepek formálta én társadalmilag többé-kevésbé mereven szabályozott kapcsolatait, valamint a mindennapi élet magunk teremtette világában burjánzó kapcsolatok között valaha is elcsitul a konfliktus. A magánélet burkába való húzódás éppúgy lehetetlen, mint a magánélet feláldozása valamely elvont „közjó” oltárán; a történelem mindkét változatról bebizonyította, hogy zsákutcába visz. Amit tehetünk, az nem több, mint a szembenézés és a választás lehetőségének fenntartása. Így óvhatjuk meg magunkat attól, hogy individuális természetünk foglyai vagy a történelem túszai legyünk. E két szélső lehetőség között feszül mozgásterünk, az egyedüli tér, ahol valóban nincs egyedül az ember, társai, közösen vallott hitai, szavai, értelemmel telíthető tettei lehetnek.” (Csepeli Gy., 1987., 96–98. p.) Csakhogy az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia mint reálpedagógia igyekszik becsülni a tényeket. Azt, hogy az egyén a nem maga választotta szervezeti kapcsolatok és a maga választotta szociális kapcsolatok sodrában él. Tudatában van annak, hogy mindkét kapcsolatrendszer nagy fontosságú, elismeri, hogy „a szervezet által létesített kapcsolatok logikája és észmenete eredendően más, mint a személyek közötti kapcsolatok működése. ... Ha a formális csoportok létfontosságúak a társadalom – mint egész – fennmaradása szempontjából, az informális csoportok létfontosságúak az individuum – mint egész – megmaradása szempontjából.” (Csepeli Gy., 1987., 97., 116. p.)

Az eddigi, teoretikusnak tetsző fejtegetések után lássuk a napi pedagógiai szervező munkát végző pedagógus szempontjából is, mit jelent praxisunkban a közösségfejlesztés. Az egyes pedagógus a pedagógiai szervezés teendőit az alábbi kritériumok jegyében kell, hogy vállalja: 1. a rábízott osztály nagy többségének tevékenységét a *tanulási kedv*, a kapott és vállalt feladatokkal való azonosulás jellemezze; a tanulócsoporthoz legyen *célratörő*, munkakapcsolataiban *együttműködő*; a baráti stílus, az egymás iránti figyelem és tapintat, a kölcsönös alkalmazkodás jegyében tevékenykedjenek. (Tassné Zelei V., 1981., 38–39. p.) 2. A tanulói önkormányzat kiépítését kísérelje meg összekapcsolni a – valamennyi tanulóra érvényes – *tervező, vezető, szervező, ellenőrző, értékelő képességek ki-művelésével*. Hogy e célkitűzések realizálódhassanak, törekednie kell arra, hogy az osztály, a csoport – szervezeti szerepeik elsajátítása után – Bábosik István találó kifejezésével élve, „nevelő kollektívává” váljon, hogy megteremtődjön a feltétele a közvetett hatásokra építő pedagógiai munkának. Ez utóbbi kritérium némi leegyszerűsítéssel azt jelenti, hogy az osztályba járó vagy valamilyen csoportban tevékenykedő gyerekek – egyfajta pedagógiai logikát és pedagógiai képességegyüttest elsajátítva – nevelőtárrá fejlőd-

jenek, olyan tanuló egyénekké tehát, akik a normatartó magatartás, az igénycs teljesítmény, a kiegyensúlyozott önértéktudat mellett „osztályban is tudnak gondolkodni”. Ismerik: a) az osztályra konkretizált működési és szervezeti rendet (szabályzatot). b) Tájékoztottak az osztályon belül a pedagógus által kialakított teljesítménycsoportok összetételéről, munkájáról. c) Tudatában vannak annak, hogy milyen informális szimpátiacsoportok léteznek az osztályában. d) Tisztában vannak az osztály által elvégzendő – részben szokásosan ismétlődő, részben újonnan fölbukkanó – feladatokkal. e) Fontosnak völik, hogy osztályuk együttműködő (a versenyt is feltételező) kapcsolatba kerüljön az évfolyam, illetve a tagozat többi osztályaival. f) Igényeljük, hogy az osztályukról a választott képviselők pontos információt közvetítsenek az illetékes diákönkormányzathoz. g) Legyen igényük a végzett munkák folyamatos ellenörzésére, értékelésére, a választott tisztviselők folyamatos beszámoltatására.

A fentiekben normatív módon fogalmaztuk meg a pedagógus szervezési teendőit abból a szempontból, hogy mielőbb ki tudja építeni legitím és kompetencia hatalma mellé azt a közvetett hatásrendszert, amely nélkül modern pedagógiai praxis, így értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia nincs. Ha most ezeket a teendőket a pedagógus munkaszervezési teendőjeként is értelmezzük, akkor három teendőcsoportot fogalmazhatunk meg számára. 1. Külön teendő a tantárgyi tanulás érdekében történő *tanulásszervezés*, tehát a teljesítménycsoportokba való sorolás-átsorolás, s ezek folyamatos kontrollja. Ez a felzárkóztató és egyben tehetségfejlesztő munka akkor sikeres, ha a fejlődés szerint csoportba sorolt egyének nem szakadnak el egymástól, ha egymást nem nézik le, ha egymás – különböző tevékenységekben, illetve tantárgyakban elért – teljesítményeit, kiugrásait és fölzárkóztatásait tudomásul veszik és értéknek tekintik. 2. A közösséggé fejlesztés érdekében nagy fontosságú teendő a tantárgyi tanuláson túlmutató *képességfejlesztő* jellegű *akciók* olyan *megszervezése*, melynek során arra törekszik a pedagógus, hogy minden egyes gyerek kivegye a részét a rekreációból, a fizikai munkából, a művelődésből, s mindezt úgy, hogy ezen akciók megtervezését, megszervezését és ellenörzését már 2. osztálytól kezdve felelősökre bízza, ügyelve arra, hogy szinte mindenki legyen vezető és vezetett, ellenör és ellenörzött, szervező és akinek a teendőit megszervezik. 3. Végül permanens teendője a pedagógusnak, hogy a folytonosan alakuló nemü szerepek által is befolyásolt szimpátiacsoportok mentén keletkező *konfliktusokat segítse felismerni*, elrendezni az alkalmazkodás megkönnyítése, a mindenkori mindenkivel kapcsolatban maradás fenntartása végett elfogadtatva az alábbi normákat: „1. Szeresd a másikat, mint saját magadat! 2. Ne titkolózz, ne panaszkodj, ne manipulálj (azaz nyíltan kommunikálj)! 3. Ne akard, hogy a másik hasonmásod legyen, te se akarj az ő hasonmása lenni (azaz legyen meg a kölcsönös autonómia)! 4. Éld bele magad a másik helyzetébe, tiszteld hangulatait! 5. Légy türelmes! 6. Vitatkozz, de ne sértegezz! 7. Nyújts biztosságot! 8. Ne zsarolj! 9. Ne légy makacs, de légy következetes! 10. Világos szabályokat teremts!” (Csepeli Gy., 1987., 102. p.) Megjegyezzük, hogy az itt idézett normákat a gyerekek tantárgyszerűen *Együttélés és illem* címen is tanulják, ám aligha mennének sokra, ha a normák a kölcsönös példaadás, értékelés, tiltás, felvilágosítás, követelménytámasztás, ellenörzés, segítségadás formájában nem realizálódnának az osztálynak mint egésznek a köreműködésével. (Bábosik I., 1982., 55. p.) Mivel e helyen hosszadalmas lett volna a praxisunkban kialakult közösségfejlesztő eredmények nevelésmódszertani bemutatása, a közösségfejlesztés érdekében megvalósuló szervezési teendőket fentebb normatív interpretációban közvetítettük.

4.1.3. Tantárgyi programok adaptálása

Előljáróban szeretnénk leszögezni, hogy a nevelést a pedagógus szempontjából olyan munkatevékenységként értelmezzük, amelyben jól elkülöníthető a kultúraelsajátítás tevékenységével kapcsolatos segítség, illetve *tanulásirányítás* és a tanuló személy sorsának alakítására irányuló megértő, megelőző, beavatkozó *bánásmód*. A tanulásirányításon belül – mint azt már említettük – e fejezetben elkülönítve tárgyaljuk a *tantárgyi tanulás* irányításának kérdéseit. Fölmerülhet, hogy indokolt-e a pedagógustevékenység ennyire differenciált taglalása. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia szemszögéből ezt azért látjuk indokoltnak, mert – kutatásaink eredményei alapján – tényként vesszük tudomásul, hogy a képességfejlesztés az osztály-, tantárgy-, tanórarendszer keretei között is sikeresen megvalósítható. Ezen érv alapján látjuk indokoltnak a tantárgyi tanulás irányításának kérdéseit némileg általánosítható módon áttekinteni, de nem teoretikus igénnyel, hanem a *mindennapos tantárgyi tanítást végző pedagógus munkatevékenysége* szempontjából.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia rendszerében a tantárgyi tanítást *tantárgyi programot adaptáló tevékenységnek*, *döntéshozó tevékenységnek* tartjuk. Tantárgyi program adaptálásáról azonban csak akkor beszélhetünk, ha a pedagógusnak tényleges pedagógiai programcsomag áll rendelkezésére. Fölfogásunk szerint csak a kísérletileg kipróbált, szakszerűen leírt programcsomag teszi lehetővé az egyes tanulók teljesítményéhez és tanulási tempójához igazodó mikroadaptációt, amelynek következményeképp a tanulási siker előre jósolható. A programcsomag adaptálása két vonatkozásban új teendő jelent a pedagógusnak. 1. Meg kell tanulnia, hogy a *programcsomag* – benne a tanítási program – *nem előírásgyűjtemény*, nem irányító tanmenet és tanítási útmutató, hanem a tantárgyi tanításhoz szisztematikusan összeállított, viszonylag jól strukturált, elsősorban stratégiai természetű tudnivalósor, amelyet *szakmai kötelessége kritikával kezelni* és továbbfejleszteni saját gyakorlata alapján. 2. A mikroadaptálás során *bátran le kell számolnia* azokkal a nemzedékről nemzedékre hagyományozódó *dogmaszerű „pedagógiai tudnivalókkal”*, amelyek a tanítási óra – mint a legfontosabbnak tetsző tanítástani kérdés – körül kialakultak. Igazat kell adnunk Báthory Zoltánnak, amikor megállapítja: „A tanóra hosszú időn át a didaktika egyik központi fogalma volt. Rendszerezték a tanórák típusait (melyeket általában a domináns didaktikai feladat szerint határoztak meg), vizsgálták a tanórák felépítését, lebonyolításának rendjét. Ebben a szemléletmódban a tanóra igen gyakran összefüggéseiből kiragadva, szinte önálló absztrakt létre telt szert. A tanulás folyamat jellegének felismerése, az a körülmény, hogy a tanulás csak fenntartásokkal követhető egyes tanórákhoz és a tanórák láncolatához, a korábbtól eltérő megítélésbe helyezte a tanórát. ... A tanítás-tanulásnak ez a felfogásmódja, bár tagadja a tanóra „típusának”, „felépítésének”, „rendszerzésének” és az ehhez hasonló kérdéseknek a fontosságát, mégis megőrzi a tanórát, mint a tanítás-tanulás egyik színterét. A fő kérdés a magunk számára: a *tanórákhoz kötött tanítás-tanulás folyamat jellegének kidolgozása, biztosítása.*” (Báthory Z., 1985., 147. p.) Azt, hogy a tanítási óra *csupán színtere*, alkalma a tantárgyi tanulásnak, több úton-módon ismerheti föl a pedagógus. Elsősorban úgy, hogy saját gyakorlatában változatos munkaszervezési eljárások alkalmazására törekszik. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia gyakorlatában ilyen lehetőségek – mint már említettük – az alábbiak: a) felezett tanítási órák (húsz perces foglalkozások) az egész osztálynak; b) kilencven perces foglalkozások fél csoportnak (például színjátszás); d) „klasszikus” negyvenöt perces tanítási óra differenciált munkával stb. Ezek a munkaformák leszoktatják a pedagógust az órában való gondolkodásról, s szükségképpen felismeretik a

folyamatokban és az egyes tanulóknál való gondolkodás jelentőségeit és előnyeit. Ezt sugallják a különböző tantárgyak tanításához készített tanítási programok is. Szintén ebbe az irányba visz a *tanulás integrálása*. A „kötelező integrálás” miatt gyakorlatunkban nincsenek tiszta profilú órák, illetve foglalkozások. Nincs tisztán matematikaóra vagy anyanyelvóra, mert például motivációs vagy pihentető céllal egy-egy elsődlegesen matematika profilú órán is megjelennek mimetikus játékok, kommunikációs jellegű szakszövegalkotási feladatok. Vagy: a költőzet- és vizuális kultúrával kapcsolatos foglalkozáson az *emberismeret – önismeret blokk* elemei tűnhetnek föl. Ez nem jelenti azt, hogy mindent mindennel összemossunk! Sokkal inkább arról van szó, hogy gazdaságosan igyekszünk tanítani, kihasználva az integrációból fakadó motivációs és képességfejlesztési lehetőségeket.

A következőkben, amikor a mikroadaptáció két jellegzetes tevékenységét: a *tervezést* és a *vezetést* részletesen bemutatjuk, többször az *óratervezés*, *órasezetés* kifejezést használjuk. Ez nem azt jelenti, hogy ténylegesen tanítási órákban gondolkodunk. Pusztán arról van szó, hogy nem kívánunk minden terminust kicserélni. Óratervezés, órasezetés helyett nem akarjuk a „foglalkozástervezés”, a „foglalkozásvezetés” terminusokat meghonosítani, mivel tudunk szerint azok az óvodapedagógiában és a katonai didaktikában terjedtek el. (Bogusz, J., 1974., 136–161. p.)

A *tervezés* a pedagógus tevékenységének az a fázisa, amelynek során a rábízott tanulók (osztály) fejlődése és fejlesztése érdekében tanulmányozza, elemzi hosszú és rövid távra a tanterv cél-, tananyag- és követelményrendszerét, valamint a megvalósításukhoz rendelkezésre bocsátott tanítási programot és taneszközgyűjteményt. A tervezés fázisát a gyakorlati megvalósulás szempontjából három szakaszra tagoljuk. Ezek: 1. hosszú távú tervezés; 2. óratervezés; 3. felkészülés az órasezetésre.

1. A *hosszú távú tervezés* érdekében a pedagógus az alábbiakat végzi el:
 - a) megismeri a cél-, tananyag- és követelményrendszert és a tanítási programot;
 - b) tanulmányozza a tanulásról és tanulásirányításról írt felfogást és tapasztalatokat;
 - c) megismeri a tanításhoz szükséges és kívánatos gyermekszemléletet és nevelési stílust.
2. Az *órasezetés* döntések sorozata. Ennek során a pedagógus a követelmények, valamint a tanítási programban leírt tanítási–tanulási folyamatok ismeretében, illetve a *tanulók aktuális tudásának elemzése után* egyetlen tanítási órára meghatározza a saját és a tanulók feladatait. Azaz eldönti, hogy 1. *milyen munkaformában* folyik majd a tanulás; 2. *milyen tevékenységeket* végeztet az órán; 3. *ezek időben hogyan követik egymást*; 4. *mennyi ideig* tart egy tevékenység; 5. a tevékenységekhez *milyen feladatokat* választ, illetve állít össze, tehát mely taneszközöket használják majd; 6. *milyen oktatástechnikai eszközre* lesz szüksége; 7. *hogyan ellenőrzi és értékeli* a tanulók munkáját. Az óratervezéshez a NYIK-program esetében az alább bemutatandó segédletek ténylegesen – és szinte teljességgel – rendelkezésre álltak és állnak. Az ÉKP gyakorlatában már hiányosabban. Ennek több oka van. Az okok részben finansziális természetűek. Másrészt pedig elterjedt egy olyan innovációs közszellem – főleg a „pedagógiai elit” részéről –, amely a segédletek közreadását *előírásnak* bélyegzi, s azt állítja, ezek fékezik le a pedagógusok alkotáslehetőségeit. Ezek a tények magyarázzák, hogy az ÉKP programjának „kiszérelése” kevésbé komplett a NYIK-programhoz viszonyítva.

Ezek után lássuk a tervezési segédleteket „műfajonként”!

Időterv. Az időterv heti bontásban tartalmazza a tanulókkal végeztetendő tevékenységeket. A tevékenységek mellett a taneszközök feltüntetésével, jelzetek alkalmazásával adja meg

a megoldandó feladatokat. *Két fajta időtervet* bocsátunk a pedagógus rendelkezésére. Az egyik a tanulók átlagos haladási tempóját veszi figyelembe, a másik a lassan haladókhöz igazodik. Ez a késleltetett időterv természetesen nem redukálja a tananyagot, pusztán azokat a gyerekeket tartja szem előtt, akik fejletlenebb iskolakészültséggel léptek az első osztályba, s ezért egyelőre nem képesek társaikkal együtt haladni.

A *Tevékenység indításának rendje és fontossága* című táblázat a tantervi blokkok szerinti elrendezésben tünteti föl a tanítandó tevékenységeket és ismeretköröket. A táblázatból kiolvasható, hogy az adott tevékenységet melyik hónapban célszerű indítani, sőt azt is tartalmazza, melyek azok a tevékenységek, amelyeket egy-egy időszakban (egyik vagy másik félévben vagy az egész tanév során) kiemelten fontosnak tartunk. Ezeknek a tanítására, gyakoroltatására kell ugyanis a legtöbb időt fordítania a pedagógusnak.

Óramodellek. Az óramodellek az egy-egy órán sorra kerülő tanulói tevékenységeket és az elvégzésükre javasolt időt tüntetik föl. Óramodelleink mintájára sok-sok konkrét óraterv (óravázlat) készíthető. A modellek két sajátosságára irányítjuk még a figyelmet. a) Bármelyiket lehet abból a szempontból tanulmányozni, hogy az időben egymást követő tevékenységek miként veszik figyelembe a tevékenységekben rejlő *motiváló* hatásokat. b) Segítséget adnak továbbá a differenciált osztálymunka megtervezéséhez, mivel feltüntetik, mikor, melyik csoportnak adhat feladatot a pedagógus, melyik csoportot irányítja közvetlenül, velük milyen tevékenységet végeztet.

3. *Felkészülés az óravezetésre.* Az óraterv elkészülte után a pedagógusnak fel kell készülnie az eltervezett óra vezetésére. Ez a következőket jelenti:

- a) Tanulmányoznia kell a *feladatgyűjteményekben* az összetett, hosszabb terjedelmű instrukciókat, s fel kell készülnie ezeknek mint didaktikus szövegeknek az esetleges értelmezésére.
- b) Célszerű, ha *elvégzi a tanulókkal megoldatandó feladatokat.*
- c) Végig kell gondolnia a tervezett külső *motiváció kivitelezésének* módját.
- d) *Ellenőriznie* kell az *oktatástechnikai eszközök működőképességét*, az audiovizuális taneszközök állapotát.

Az *óravezetés* a tanító osztály- és órakeretben folytatott olyan tevékenysége, amelynek során az előzetesen elkészített óratervét realizálja, azaz a tanulókkal személyközi kommunikációs viszonyban döntések sorozatát hozva biztosítja a tanulás feltételeit, összehangolja a tanulási folyamatokat, ellenőrzi a tanulók aktuális teljesítményét, értékeli azokat, és szakadatlanul ügyel a kedvező tanulási légkörre.

A következőkben az óravezetésnek csak azokat a körülményeit tekintjük át, amelyeket eddig a tanulásirányítás szakaszai (a motiválás, a tanulásszervezés, a döntés, a feladatadás, az ellenőrzés, az értékelés) címen nem írtunk le. Az óraterv realizálása az óratervben felvett feladatok megoldását jelenti negyvenöt perces időkeretben. A realizálást akadályozhatják, zavarhatják a tanulók, a pedagógus és a külső körülmények is. A tanulók azzal, hogy nem értik a feladatot, vagy elfáradnak, vagy nem kellően motiváltak. Maga a pedagógus is lehet a realizációs folyamatban akadály, azáltal például, hogy nem tud biztonságosan, megfelelő szövegezésben feladatot adni, vagy bizonytalan a feladatmegoldások helyességének megítélésében, vagy nem tud koncentrálni, nem tudja a figyelmét megosztani stb. A fentiek mellett zavarhatja a realizációt számtalan külső tényező is: például erős zaj, kedvezőtlen időjárás stb. Az óravezetés lényege: erőfeszítés a pontosan tervezett óra *kivitelezésére*, illetve a kivitelezést *zavaró tényezők elhárítására*, kiiktatására

vagy kompenzálására. A mondottak ellenére leszögezzük, hogy a jó óraterv csak egyik feltétele a sikeres óravezetésnek. A másik feltétel maga a pedagógus, tudása és ezzel egyenrangúan pedagógiai képességei és beállítódása.

Az óravezetés során nemcsak az óratervet realizáljuk, nemcsak az akadályozó tényezőket hárfjuk el, hanem a tanulók aktuális teljesítménye alapján szabályozást, ellenőrzést, értékelést is végzünk. Igaz, ez részben tervezhető. De nem tervezhető minden egyes tanulóra vonatkoztatva a feladatteljesítés mennyisége és minősége. Ezt is figyelembevéve belátható, az óravezetés az óraterv realizálását és implicit (rejtett) döntések meghozatalát jelenti a zavaró tényezők kiiktatása, valamint a tanulók aktuális teljesítményének szabályozása érdekében.

A továbbiakban két olyan óravezetési problémáról szólnunk, amelyek a pedagógus felkészültségével és beállítódásával függnek össze. Egyszerűbben: azokról a feltételekről lesz szó, amelyeken egy-egy óra sikere – az esetleges jó óraterv ellenére – „áll vagy bukik”. A figyelemkoncentráció hiánya és a megosztott figyelem fejletlensége a legjobb óratervet is megghiúsítja. Ha nincs meg a megfelelő *figyelemkoncentráció*, nem sikerülhet a tervezett feladatok pontos felidézése, az utasítások, értékelések egyértelmű megfogalmazása, szegényes lesz az önkontroll, a döntések lelassulnak. A *megosztott figyelem* hiánya estén nem lehet szó a különböző tempóban haladó gyerekek tanulásának koordinálásáról, mert a pedagógus nem veszi észre, hogy kinek van tanulási nehézsége, ki van már készen, ki nem dolgozik, ki zavarja társait. A megosztott figyelem hiánya miatt a tanító nem képes észrevenni az arcokon tükröződő unottságot, örömet, a tanulók egymáshoz való érzelmi viszonyát, ezért csak arra reagál, ami nagyon feltűnő. Az érkező hatások között nem tud szelektálni, rosszul dönt, rosszul értékkel. Egyszerűbben szólva: nem tudja megteremteni, biztosítani a kedvező tanulási légkört. Kedvező tanulási légkörön azt a pszichoszociális légkört értjük, amely a tanulótlól munkafegyelmet követel, de biztosítja számára a derűt, a jókedvet, a félelemtől és szorongástól mentes tanulási kedvet, valamint azt, hogy a tanuló a fáradtságát mindenkor tudja mozgás- és játékszükségletének kielégítésével kompenzálni. A *kedvező tanulási légkör* azt is *biztosítja a gyerekeknek, hogy pedagógussal állandó interaktív-kommunikatív viszonyban lehessen, de ne csak a verbális kommunikáció, hanem a tekintet, a mimika, a kedvezően alakítható térköz révén is*. Mindezek megvalósulásának elemi feltétele, hogy a tanulónak rejtett agressziót ne kelljen elszenvednie. Jól tudjuk, a *rejtett agressziót* a pedagógus – legtöbbször akarata ellenére – a vokális kód révén szokta kifejezésre juttatni.

A tanulás szervezés, a feladatadás, az ellenőrzés, az értékelés verbális kommunikáció révén történik. Ennek a formáit, nyelvileg lehetséges megoldását ajánlják a tanítási programok és a feladatgyűjtemények. Emellett – különösen a szervezés, ellenőrzés és értékelés során – kívánatosnak tartjuk még a kedvező tanulási légkör elérésére az alábbiak figyelembevételét. Ha a pedagógus a tanítványait *potenciálisan autonóm személyiségeknek* tekinti, ez arra kötelezi, hogy *tapintatos* legyen intímabb élményviláguk és családi életük iránt. A nevelőnek alkalmaznia kell a *nyelvi humor* eszközeit is mind *konfliktusteremtésre*, mind *konfliktusoldásra*. Ezért lehetőleg kerülnie kell az iróniát! Tudnunk kell, hogy a pedagógus és a gyerek közötti kapcsolat mindenkor érzelmi színezetű, és nemcsak a verbális kommunikációval, hanem legtöbbször a *metakommunikációval* kapcsolatos, ahhoz kötött. A metakommunikáció terminus a verbális közlés mögötti tartalmakat, beállítódásokat, viszonyulásokat jelöli. Szabályszerűség, hogy többnyire a metakommunikációra reagálunk először, és ennek jelzései alapján minősítjük a verbális közlés tartalmait anélkül, hogy ezt tudatosítanánk. A pedagógiai folyamatban a pedagógus metakommunikációval beállíthatja a kommunikációs viszonyt, szabályozhatja, hogy az osztály, illetve az egyes tanulók között

a kommunikáció milyen mederben folyjék. A metakommunikáció több nem-verbális csatornát és kódot foglal magában. Így például a verbális kommunikációhoz legszorosabban kapcsolódó, az attól elszakíthatatlan *vokális kódot*. Gondoljunk a megvetés, a harag kifejeződésére a hangerő, a hangmagasság szimptomáiban! Ugyancsak magába foglalja – a verbális és szemtől szembe történő kommunikációban – a *tekintettel, a szemkontaktuussal, a nézéssel* kapcsolatos szabályszerűségeket. A kifejező mozgások sora: a *mimika, a taglejtés* (gesztus), a *testtartás* is egy összefüggő – bár nehezen leírható – kódrendszert jelent. Végül a szemtől szembe történő kommunikációban az *egymástól való távolság* változtatása, a *térközszabályozás* is metakommunikációs kód. A pedagógusok magatartását (ahogy mások magatartását is) ezek – mint rejtetten tanult reagálási módok – öntudatlanul árnyalják a gyerekekkel való kommunikációs viszonyban. Épp azért, mert *tanult magatartásokról van szó, esélyünk lehet ezek tudatosítására és szabályszerűségeik felhasználására a jó tanulási légkör kialakítása érdekében. A tudatosítás végett a nevelői magatartást tipizáljuk az osztály egyes tanulóihoz való viszony szempontjából. A pedagógusnak az egyes gyerekekhez való viszonya (beállítódása) alapvetően háromféle lehet: igenlő, ambivalens és előítéletes. E háromféle viszony mindegyike a konkrét tanulói teljesítménytől és szituációtól függően polarizálódik: „igen” és „nem” magatartásra. Táblázatban így lehet összefoglalni.*

A pedagógus	beállítódása				előítéletes	
	igenlő		ambivalens			
teljesítménytől függő szituatív magatartása	igen	nem	igen	nem	igen	nem

18. táblázat
A pedagógus gyermekhez való viszonya, beállítódása

A pedagógusmagatartás fenti sematikus, ám praktikus jellemzése lehetővé teszi a *metakommunikációs kódok áttekintését a tanulásirányítással összefüggésben*. Ehhez azonban még néhány terminust be kell vezetnünk. Mindegyik említett kód szükségképpen *diszkrét* jellegű, azaz mindegyiken belül jelentéssel bíró jelzésegyüttes, illetve jel (például összevont szemöldök, lekonyult száj, görnyedt állás, ránézés stb.) különíthető el. Ezek a jelzésegyüttesek egymást kölcsönösen feltételezik, egymással rendszert alkotnak, ha nem is olyan szorosat, mint egy adott nyelv jelrendszere. A verbális nyelvhez, a beszédhez való viszonyuk szempontjából ezek egy része *kiegészítő* (komplementer) szerepű (például a szem mozgásai, a nézések nem részei a nyelvi rendszernek), más részük *helyettesítő* (kompenzátor). Nyilvánvaló, hogy a pedagógusnak – különösen programunkban, ahol az osztályteremben differenciált és csoportmunka egyszerre és együtt folyik – a kompenzáló szerepű, a *beszédet helyettesítő metakommunikatív jelzések sokaságával kell élnie*. E vonatkozásban számításba jöhet: a tekintet, a térköz módosítás, a gesztus, a mimika. E metakommunikációs kódokat legcélszerűbben azon *kommunikációs funkciók* szerint tekinthetjük át, amelyek szerepet kapnak az osztályban folyó munka irányításában. A hat funkció közül leginkább jelen van a *kapcsolatfelvevő*, illetve *kapcsolattartó, az akaratot, a szándékot kifejező, a 2. személyhez, a gyerekhez való érzelmi viszonyt kifejező* és – kisebb mértékben – a kommunikáció tárgyára vonatkozó *megismertető, ábrázoló* (referenciális) funkció. Ez utóbbinak a viszonylag egyértelmű kifejezésére a metakommunikációs eszközök sorából a gesztuskom-

munikáció a leginkább alkalmas, ami a magyarban a fej ingatása, illetőleg a bólintás révén a beszéd folyamatba is bekapcsolódhat, mivel az igen/nem modalitás jelzésére, másként szólva az „igen”, az „egyetérték”, a „helyeslem”, illetve a „nem”, a „nem értek egyet vele” nyelvi elemek helyettesítésére szolgál. E terminusok és összefüggések megemlítése után ismét visszautalunk a pedagógusmagatartás tipizációjára. Ezt azzal a szándékkal tesszük, hogy kinyilvánítsuk: *a képességfejlesztő pedagógiában egyedül az „igenlő” nevelői beállítódásnak van létjogosultsága.* Azon belül természetesen helye van a teljesítmény elismerésére és kifogásolására irányuló „igen-nem” magatartásnak is. Tudatosan kell tehát küzdenie a pedagógusnak az *ambivalens*, de még inkább az *előítéletes magatartás ellen*, illetve azok ellen a leleplező metakommunikatív tünetek ellen, amelyek a gyerekek számára nyilvánvalóvá teszik a lekezelést, az elutasítást, hogy egyetlen gyereknek se kelljen átélnie okkal, ok nélkül a pedagógus megvető tekintetét, kézlegyintéseit, fintorait. Mivel csak az „igenlő” pedagógusmagatartást fogadhatjuk el, a továbbiakban ezzel összefüggésben mutatjuk be a *metakommunikatív kódokat a kommunikációs funkciókkal való kölcsönhatásukban.* Azt fogjuk tehát áttekinteni, hogy melyik metakommunikatív kód mire alkalmas a tanulásirányítás folyamatában, illetve a jó tanulási légkör kialakításában. Táblázatosan kíséreljük meg összefoglalni tárgyalt problémáinkat. Teljességre – terjedelmi okok miatt – egyáltalán nem törekedhetünk. Így megfigyeléseinket foglalhatjuk csak össze – illusztratív jelleggel – azért, hogy ezeket a kódokat pedagógiai szerepük szerint „láttassuk” és rendszerezhesük. Megjegyezzük, hogy táblázatunk a kódokat csak kompenzáló szerepükben tünteti föl, kivétel a térközszabályozás, amelyben a kódok kiegészítik egymást.

Nevelői irányító-értékelő magatartás	Kommunikációs funkciók							
	érzelmi		akarati		kapcsolat-tartó		megismer-tető	
	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem
Kódok és egységek								
<i>Gesztus</i>								
válaszadásra készítés rámutatással						+		
tiltás magasba emelt ujjal				+				
hívás mutatóujjal						+		
csendre intés kézfeltartással				+				
bólintás	+							+
<i>Mimika</i>								
lekicsinylés		+						
biztatás mosollyal	+		+		+			
érdeklődés felvont szemöldökkel	+							
figyelmeztetés szemöldök- összevonással				+				
<i>Tekintet</i>								
odapillantás				+				
figyelemfelhívás tartós ránézéssel				+		+		
biztatás kacsintással	+		+					

Nevelői irányító-értékelő magatartás	Kommunikációs funkciók							
	érzelmi		akarati		kapcsolat- tartó		megismer- tető	
	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem
Kódok és egységek								
együtműködés szemkontaktustartással	+				+			
információkérés nézéssel			+	+				
<i>Térközszabályozás</i>								
bizalmas távolság (0–45 cm)								
a) vigasztalás	+		+					
b) gyámolítás	+		+					
személyes távolság (45–120 cm)								
a) egyéni segítség	+							
b) egyéni tiltás				+				
társalgási távolság kisebb csoporttal való foglalkozásnál (120–360 cm)								
a) nyilvános párbeszéd			+	+				
b) nyilvános biztatás	+		+					
c) nyilvános tiltás				+				
nyilvános távolság osztályfoglalkozáshoz (360–750 cm)								
a) munkaszervezéshez			+		+		+	
b) értékeléshez			+		+		+	
c) elbeszéléshez és magyarázathoz			+		+		+	
figyelmeztetés távolságcsökkentéssel				+				
közeledés mérséklése távolságtartással		+		+				

19. táblázat

Metakommunikatív kódok a kommunikációs funkciók kölcsönkapcsolata a pedagógus irányító-értékelő magatartásában

E fejezetben szándékoltnak kerültük a tanítási módszerek, eljárások, szinterek és szervezeti formák rendszerezését, bemutatását, leírását. Azért döntöttünk így, mert úgy véljük, az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiától a tanításmódszerek teoretikus tárgyalása idegen. Attól pedig még messze vagyunk, hogy a didaktika által ismertetett tanításmódszereket a tanulási folyamatokban ténylegesen szerepet játszó értékük szerint tárgyalni tudnánk. (Orosz S., 1986., 17–177. p.) Meg kell tehát várnunk, hogy az egyes tantárgypedagógiai kutatások célkitűzésük és tárgyuk szempontjából adaptálják és értékeljék a különböző tanítási módszereket, s csak utána kerülhet sor azok interpretációjára pedagógiai rendszerünkben.

	Szeptember	Október	November	December	Január	Február	Március
ÍRÁS – HELYESÍRÁS							hibajavítás
							elválasztás
							mondatkezdő nagybetű
							tulajdonnevek helyesírása
							összeolvasás
							j hang kétféle jelölése
							időtartamjelölés
							akaratlagos írás
							diktálás utáni írás
							Másolás
OLVASÁS – ÖNMŰVELÉS	Írásmozgás	Kisbetűk írása és kapcsolása				Nagybetűk írása	
							iskolán kívüli önművelés
							könyvtárhasználat
							olvasástechnikai hibák javítása
							didaktikus szövegek olvasása
							mindennapi leíró szöveg
							információs szöveg olvasása
							gyorsolvasás előkészítése
				Betűtanulás és összeolvasás		Hangos olvasás gyakorlása	
							Szóképpolvasás

20. táblázat
Tevékenységek indítási rendje és fontossága

4.1.4. Az egyénhez igazodó tanulásirányítás

Itt is szeretnénk leszögezni, hogy a pedagógus tanulást irányító tevékenységét *munkatevékenységként* s a nevelés részeként fogjuk föl, amely a pedagógus szempontjából ugyan csak munka. A képességfejlesztő pedagógia tehát a *nevelést mint munkát tekinti a pedagógus fő munkaköri tevékenységének*, elkülönítve benne a *tanulásirányítást és a bánásmódot*. A tanulásirányítás természetesen nem szűkítendő le a tantárgyi tanulás irányítására. *Bánásmód* összefoglaló névvel illetjük az egyes gyermekekkel (gyermekcsoportokkal) való olyanféle foglalatosságokat, amelyeket a gondozás, törődés, kedvező tanulási légkör biztosítása stb. megnevezésű munkatevékenységek foglalnak magukba.

Annak érdekében, hogy a tanulásirányítás teendőit valóságos munkatevékenységként is áttekinthessük, ismertetjük a tanulásirányításnak azt a hat munkaszakaszát, amely megítélésünk szerint bármilyen fajtájú tanulástípusban, tetszés szerinti objektiváció megtanulásában tettevérehető. Ezek: a motiválás, a tanulásszervezés, a döntés, a feladatadás és feladatmegoldás, az ellenőrzés és az értékelés. Ez a hat szakasz természetesen nem épül szorosan egymásra. Egymást váltogathatják, megelőzhetik, követhetik, de együtt, egyszerre is jelen lehetnek. A tanulásirányítás hat szakaszát külön-külön írjuk le. E munkaszakaszokat a nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérlet tizenöt éves gyakorlata során határoltuk körül. Példáinkat így elsősorban onnan merítettük.

a) *Motiválás.* A motiváció külső motiváló (aktivizáló, tevékenységre indító) hatásokra kialakult, tevékenységre készítő belső feszültség. (Kozéki B., 1980., 12. p.) A pedagógus teendője a motiváló (tevékenységre készítő) hatások kiválogatása, bármilyen objektiváció elsajátítását tűzi is ki célul, illetve szorgalmazza. Magyarán annak felismerése a feladata, hogy milyen szükséglet, milyen érdek, milyen tevékenység tanulását teheti sikeressé. Ezért a pedagógusnak két dolgot kell tisztán látnia: egyrészt azt, hogy mi dinamizálja, mozgatja a tanítványait, másrészt azt, hogy egy-egy objektiváció megtanulásának milyen a *motivumfedezete*. Ennek végig gondolásához példaként közöljük az alábbi táblázatos áttekintést.

Mi motivál?	Milyen tevékenység?
játék	nem-verbális kommunikációs gyakorlatok; mimetikus játékok; rejtvényfejtés; történelmi szerepjáték;
közlési szükséglet	csoportkommunikációs gyakorlatok; szövegalkotás különböző témákban, műfajokban
önkifejezési szükséglet	rajzolás (feladatok megoldása irodalomból); vers- és meseírás; bábozás;
szereplésszükséglet	versmondás, prózamondás színjátszás
mozgásszükséglet	testmozgás, néptánc;
önálló tanulás lehetősége	szelektív tévénézés;
versengés	gyorsolvasási gyakorlatok;
teljesítmény (siker)	barkácsolás, modellezés;
a felfedezés öröme	nyelvtani műveletek végzése; matematikai összefüggések felfedezése;
érdekesség	szövegalkotás dia, zörejsor alapján; mesebefejezés;
humor, jókedv	viccek olvasása;
életszerűség	információs szövegek olvasása; publicisztikai szövegek olvasása; könyvtárhasználat tanulása; környezetkultúra elemzése;
élményszerűség	irodalmi alkotások (versek, mesék) hallgatása, olvasása; zenehallgatás; tárlatlátogatás; mikroszkópos vizsgálatok.

21. táblázat

*Példa a szükségletek, érdekek és tevékenységek összefüggésére
– az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia alapján*

b) *Tanulásszervezés – differenciálás.* A tanulásszervezés a pedagógus olyan tevékenysége, melynek során a választott célok (azaz a megoldásra váró tanulási feladatok) érdekében megteremti a tanulás feltételeit, meghatározza a munkaformákat (frontális, differenciált, csoport-, egyéni munka), valamint ezeket koordinálja az időre, a tanulási módszerekre és a taneszközökre való tekintettel. A pedagógusnak szimultán, egyidejű tevékenységeket kell, illetve lehet szerveznie: 1. közvetlenül irányított tevékenységeket, 2. önálló tanulói tevékenységeket és 3. közvetett irányítású tanulói tevékenységeket.

A tanulásszervezésnek önmagában nincs paradigmaticus értéke, megkülönböztető szerepe, hisz bármely pedagógia jegyében dolgozzon is a pedagógus, a tanulást így vagy úgy meg kell szerveznie. Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia a differenciálás tekintetében különbözik más pedagógiáktól. Eszerint a differenciálás a tanulás megszervezésének az a módja, amely lehetővé teszi, hogy a pedagógus a tanulók közötti egyéni különbségek figyelembevételével határozza meg a tanulás tempóját és módszereit. Ennek érdekében viszonylag homogén csoportokba sorolja a tanítványait arra való tekintettel, hogy a fejlesztendő képességek szempontjából milyen felkészültségűek. A differenciált tanítás akkor fejlesztő, ha kizárja a tanulók merev csoportokba sorolását. A differenciálás feltétele, hogy a pedagógus alakítsa ki tanítványaiban a *munkafegyelmet*, vagyis azt, hogy legyenek képesek a megértett feladatokat önállóan megoldani, eközben állítódjanak be arra, hogy nem kaphatnak azonnali megerősítést, ha egy feladattal elkészültek.

c) *Döntés.* A hazai pedagógus-kutatásban a döntési szemlélet főként Falus Iván munkássága nyomán terjedt el. (Falus I., 1979., 1098. p.) A magunk részéről ugyancsak erőfeszítéseket tettünk a pedagógus döntéseinek leírására alkalmas terminológia kialakítására – figyelembevéve a döntéskutatás fogalomrendszerét is. (Zsolnai J.–Zsolnai L., 1980., 9–12. p.) A döntés valamely cél (célok) elérésére irányuló elhatározás, alternatív lehetőségek közötti választás. A döntési problémahelyzetek az alábbi tulajdonságokkal jellemezhetők:

- a) A döntéshozó (pedagógus) rendelkezik legalább két döntési *alternatívával*, lehetőséggel.
- b) A döntésre vonatkozóan *céljai* vannak (vagy legalább egy célja van).
- c) Birtokol bizonyos információkat a lehetséges alternatívák melletti *döntése következményeiről*.

A döntési folyamat *problémamegoldás*. A döntést – ha nem rutin jellegű döntésről van szó – mindig alapos döntéselőkészítés előzi meg. Ennek további mozzanatai: a) a döntési helyzet felismerése, b) helyzetfelmérés, c) helyzetelemzés, d) célkitűzés, a célok meghatározása, e) alternatívák kidolgozása és értékelése. A gondosan kimunkált döntéselőkészítés után következik a tulajdonképpeni döntés, vagyis az alternatívák közötti választás. A pedagógus döntések sorát hozza napi tevékenységének egymástól jól elkülönülő, egymást követő szakaszaiban. *Döntései irányulhatnak a mikroadaptációra*, vagyis arra, hogy miként konkretizálja a pedagógiai programban javasolt tanulási folyamatokat osztályára, tanulócsoporthajra és egyes tanítványaira. Ezen kívül gyakran dönt önmaga irányító tevékenységére, magatartására, stílusára vonatkozóan is.

A továbbiakban öt különféle felosztás szerint mutatjuk be a pedagógiában lehetséges döntéstípusokat. Megadjuk a felosztás szempontját, értelmezzük az egyes döntésfajtákat, majd a pedagógus szempontjából verbalizáljuk a döntési helyzetet. A pedagógus döntéseit tipizálhatjuk *irányultságuk* szerint. Így beszélhetünk *egy tanulóra irányuló és tanulócsoporthajra irányuló* döntésekről. (Példa az egy tanulóra irányuló döntésre: Elkezdjem-e a tanu-

lóval a betűk vázoltatását, ha még a betűelemek vázolását is sok hibával végzi?) Ilyen döntési problémákat old meg a pedagógus akkor is, amikor egy-egy tanulót átsorol egy másik haladási csoportba. (Példa a tanulócsoportha irányuló döntésre: Hogyan válasszam ki a kis-csoportos kommunikáció résztvevőit: milyen legyen a szorongó és a nem-szorongó gyerekek aránya?) A *bonyolultság* tekintetében a döntések: egyszerűek vagy bonyolultak. *Egyszerű* a döntés, ha a pedagógus előtt csak egy döntési cél van. (Példa: A tanítási órán azt észlelem, hogy a gyerekek figyelme lankad. Ebben a helyzetben úgy látom, mindenképpen pihentetnem kell őket. Mit tegyek?) Több döntési cél esetén *bonyolult* a döntés. (Példa: Egyetlen feladat megoldásával egyszerre több tevékenységet kívánok gyakoroltatni: a hangos olvasást, a helyes hangsúlyozást, a helyes időtartamot, a hangkapcsolatok ejtését.) Megkülönböztethetjük még az *előre várt és az előre nem várt*, az ún. *explicit és implicit* döntéseket. Az explicit (kifejtett) döntések a pedagógus szándékaiból adódó tervezett, tudatos döntések. (Példa: Mennyi időt fordítsak a vers megtanulására?) Az explicit döntésekhez sorolandó valamennyi, a tervezéskor jelentkező döntési probléma. Az implicit (rejtett) döntések nem a pedagógus szándékaiból, hanem a pedagógiai folyamat más tényezőjének állapotából elkerülhetetlenül következnek. Vagyis a pedagógus azért dönt, mert kell. (Példák: Mit tegyek? Váratlanul jött az áramszünet, éppen hogy bekapcsoltam a diavetítőt. Vagy: az egyik gyerek végigbolhóckodja a mimetikus játékot. Beavatkozom-e?)

A döntések végeredményük szempontjából *biztosak* vagy *bizonytalanok*. Biztos döntés esetén a pedagógus alternatíva-választása határozza meg a döntés végeredményét. (Példa: Milyen módot válasszak a gyerekek helyesírásának ellenőrzésére, ha az a célom, hogy minden gyerek munkájáról pontos képet alakuljon ki? Az önellenőrzést alkalmazom-e, vagy szedjem be a füzetet?) Bizonytalan döntési problémák esetén a döntés végeredménye gyengén valószínűsíthető, vagyis bármely alternatíva mellett dönt is a pedagógus, nem lehet biztos a végeredményben. Csak azt sejtí, hogy az általa választott alternatíva valószínűleg jobb, eredményesebb, mint a másik, a többi. (Példa: Differenciált munkát tervezek. Erre az óraszakra egyetlen, de hosszabb ideig tartó feladatot vagy több, rövidebb idő alatt megoldható feladatot tervezek-e az önállóan dolgozó gyerekeknek, hogy munkájukat félbeszakíthassák az utána következő közös légyőgyakorlat idejére?) A döntések feloszthatók a *választott alternatíva eredetisége* szempontjából. A *rutin* döntések rendszerint ismétlődők. (Példa: a betűösszevonás melyik részletezettségű algoritmus szerint olvastassam X tanulót?) Az *alkotó* döntések nem ismétlődő, újszerű problémákra vonatkoznak. (Példa: Milyen magatartással reagálnak majd a tanulók a szövegalkotás céljából meghallgatott zörejsorozat egyik részletére, amely hosszas horkolással kezdődik? Mit tegyek?) Az átlagtól eltérő, nagyon hátrányos helyzetű, nagyon tehetséges vagy a nehezen nevelhető tanulók teremtenek nem-rutin, alkotó döntési helyzeteket leginkább.

d) *Feladatadás*. A feladatadás olyan irányító és tárgyinformációk közlését foglalja magába, amelyek éppen szükségesek és elégségesek a tanulók számára egy-egy feladat elvégzéséhez. E megszorításból következik, hogy a feladatadás másképp jelenik meg a különböző tevékenységek tanulásakor, sőt az egyes feladattípusok begyakorlottságának is függvénye.

A feladatok – akár szóban, akár írásban adja is őket a pedagógus – didaktikus szövegek, melyeknek a megértését is tanulni kell. Ugyanis a tanulók sokszor azért nem tudnak megbirkózni a feladat szövegével, mert nem értik a megoldás érdekében a feladatba sűrített tárgyinformációt, vagy nem ismerik, nem értik az elvégzendő műveletet.

e) *Ellenőrzés*. Az ellenőrzés a pedagógusnak az a tevékenysége, amelynek révén felfogja, regisztrálja a tanulók teljesítményét. Nélkülözhetetlen feltétele a továbbhaladásnak: visszajelentés arról, hogy az osztály egésze és azon belül az egyes tanulók milyen felkészültséggel rendelkeznek a továbbhaladáshoz.

A képességfejlesztő pedagógiában az önellenőrzésnek rendkívül nagy a szerepe. Az *önellenőrzés* a teljesítmények ellenőrzésének az a módja, amelynek révén a tanuló önmaga győződik meg – leggyakrabban a jó megoldáshoz való hasonlítás alapján – tanulása eredményességéről, maga állapítja meg teljesítményének helyességét, illetve hibáit.

f) *Értékelés*. Az értékelés az ellenőrzés és ezen kívül az egész tanulási folyamat során – bármikor és bármely területen – nyert információk feldolgozását, a tanulók teljesítményének és magatartásának a megerősítését, határozottá tételét, illetve korrigálását célozza. A tanulás folyamatában betöltött szerepe szerint kétféle lehet: ha az értékelést az állandóan változó eredmények tükrözésére használják fel a tanulási folyamat optimalizálása céljából, akkor *formatív*, ha az elsajátított ismeretek és tevékenységek időnkénti – például félévenkénti – minősítésére használjuk, akkor *szummatív* értékelésről beszélünk. A formatív értékelést formáló–segítő, a szummatív értékelést lezáró–összegző értékelésnek is nevezik. (Báthory Z., 1978., 201–202. p.)

A tanulásirányítás fentebb bemutatott hat szakaszának differenciált megkülönböztetése a pedagógusok napi gyakorlatában csak abban az esetben lehet gyümölcsöző, ha a pedagógusoknak „vérükké válik”, hogy a szakaszok mindegyikét tanulási tevékenységként, tanulási objektívációnként és gyerekenként egymásra vonatkoztatva konkretizálják. E konkretizáló munkának egy-egy képesség, egy-egy szokás kialakításában, illetve az egyes tanulók tanulási sikereinek és kudarcainak a megértésében majd korrekciójában van jelentősége. Amennyiben egy gyerek valamely tevékenységben sikeres, biztosra vehető, hogy abban motiváltsága, az egyéni teljesítményéhez igazodó feladatadás, az ellenőrzés–önellenőrzés, valamint a következetes és hatásos értékelés nagy szerepet játszik. Tanulási kudarc esetében – az egyén diszpozicionális jellemzői, hiányai mellett – a motiváltság hiánya, az aktuális teljesítményhez nem megfelelő feladatadás, a következetlen ellenőrzés, a felületes értékelés érhető tetten. Mindezeket tudva, nem véletlen, hogy olyan tanítási programokat bocsátunk a pedagógusok rendelkezésére, amelyekben az egyes tevékenységek tanulásához rendelve külön-külön közöljük a várható tanulási nehézségeket és a lehetséges tanulótípusokat. Ezzel az a szándékunk, hogy segítsük elterjeszteni pedagógusaink körében a *tanulásvizsgálati* gondolkodást, hogy annak alapján egyre többen vállalják az egyénre szabott tanulótervezést: a teljesítményfokozás tervezését a tehetségeseknél, a tanulókorrekciót, a „tanulóterápiát” a lemaradóknál, a hátránnyal indulóknál.

4.1.5. Az egyénhez igazodó humánus, fejlesztő bánásmód

A fenti alcímben szereplő bánásmód terminus egyformán használatos – bár más jelentésármával – az ápoláslelektanban (Hárdi I., 1980., 13–15. p.) és a hazai nevelésmódszertani irodalomban. A nevelésméleti munkák (a hazaiak legalábbis) mindenkor hangsúlyozzák „az egyéni bánásmód” elvét, és nevelésmódszertan címen áttekintik, leírják azokat az eljárásokat (például etikai beszélgetés, példamutatás, jutalmazás stb.), amelyeket a pedagógusoknak alkalmazásra ajánlanak. A pedagógia gyakorlatra ezek az ajánlások sajnos nem fejtettek ki átütő hatást. Különösen nem a pedagógiai nehéz esetek körében. Nem véletlen, hogy több pszichológiai szakmunka szól az iskolai ártalmakról. (Varga Z., 1974., 102 p.)

Valóban tény, hogy az iskola mintegy bővítetten újratermeli a gyerekek egy részénél a devianciát és a kultúrától való elidegenedést. A bajok okát szociológusok külső társadalmi tények determináló szerepével magyarázzák, no meg a pedagógiai kultúra elégtelenségével. A pszichológusok egyértelműen az utóbbival, s megoldásként ajánlják föl szakmai kompetenciájukat nevelési tanácsadórendszer és iskolapszichológiai hálózat formájában.

A bánásmód a pedagógus munkatevékenységének az a területe, az a dimenziója, amelynek tárgya a fejlődő egyén, a fejlesztésre váró személy, akinek fejlettségétől és teljesítményétől függ *társadalmi értékessége, az értelmes életre valósága*.

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban a tanuló személy én-tudatának, énképének, társadalmi azonosságtudatának fejlesztése csak akkor lesz kivitelezhető, ha a pedagógus teendőjét az olyan embertudományok eredményeinek nézőpontjából is fontolóra vesszük, amelyek az egyént a statisztikai normától, az átlagostól eltérő „abnormális” állapotában is látják és láttatják. Tehát *tudatosan építeni kell a szociálpszichológia, a pszichiátria, a pszichoterápia, a szexológia, a kriminológia, a defektológia eredményeire*. Ezen ismeretkörök szemléletmódja segítheti a pedagógust abban, hogy a „nehéz esetektől” ne meneküljön, hogy azok megértése és tanulmányozása révén a nagyon normálisnak (átlagosnak) tetsző gyerekekben is észrevegye az egyedit (az „észak fukot”, a „titkot”, az „idegenséget”...), hogy segíteni tudja önmaga megtalálásában, társas kapcsolatainak kiépítésében, teljesítménylehetőségeinek realizálásában és az önmegvalósításban. Ahhoz, hogy e stratégia a pedagógus szakma sajátjává váljon, szemügyre kell vennünk s le kell műnk a pedagógus és a gyerek „kapcsolatvilágát” a maga teljességében, de mégis a pedagógiai folyamatért felelős, munkát végző pedagógus szemszögéből. Ismét emlékeztetünk arra, hogy az érték-közvetítő és képességfejlesztő pedagógia szempontjából a pedagógust olyan problémát megoldó (alkotó és adaptáló) szellemi munkásként tételezzük, aki problémái (munkafeladatainak, tehát a tanulók egyénre szabott fejlesztésének) megoldása során a módszerek, *a különböző tudományterületekről összegyűjtött és adaptált eljárások, eszközök sokaságát képes mozgósítani*.

A bánásmód-pedagógia szempontjából nézve a pedagógus munka jellegű (képességet és személyiséget fejlesztő) akciót a *személypercepció, a pedagógiai diagnosztika, a segítő beavatkozás* és a *személyiségpredikció* címén tartjuk leírhatónak. A további kifejtés egyértelműsítése érdekében egy-egy mondattal jellemezzük a fenti – különböző szakmáktól átvett – terminusokat. *Személypercepción* azokat a szociális és pedagógiai folyamatokat értjük, melyeknek keretében a pedagógusokban kialakulnak az egyes gyerekekkel (teljesítményükkel, magatartásukkal, társas viszonyulásaikkal) kapcsolatos benyomásaik, nézeteik, érzéseik. *Pedagógiai diagnosztikán* a pedagógusoknak a gyerekek teljesítményével, a magatartásával kapcsolatos olyan minősítéseit értjük, amelyek a besoroláson, osztályozáson túl a teljesítmény- vagy magatartásminőség *okaira*, keletkezésének, kialakulásának folyamatára, „kezelésének” lehetőségeire egyaránt választ képesek adni. A *segítő beavatkozás* a pedagógus olyan akcióját jelenti, amely az empátiát és a személyes, *személyre szóló törődést*, segítséget egyaránt magába foglalja, lett legyen szó prevencióról, rehabilitációról avagy a tanuló egyén teljesítményének fokozásáról. *Személypredikcióval* a pedagógusnak a gyerek jövőjére vonatkozó olyan biztos, valószínű vagy sejtésszerű közléseit, megállapításait, jóslásait jelöljük, amelyek felelősségelméleti értelemben relevanciával bírnak.

A fenti terminusokkal jellemzett pedagógustevékenységek a jelenlegi gyakorlatban természetesen jól felismerhetők, igaz, erősen a mindennapisághoz kötve, hisz minden pedagógus naponta a személyes benyomásai alapján dönt, minősít, segít s fogalmaz meg jós-

latokat az egyes gyerekek lehetséges jövőjével kapcsolatosan. Aligha tévedünk, amikor azt állítjuk, hogy napjaink bánásmód-pedagógiai gyakorlatának leggyengébb láncszeme a pedagógiai diagnosztikai munka. Ezt szinte kizárólag a minősítések helyettesítik, s viszonylag kevesek gyakorlatában kerül sor a pedagógiai teljesítmények *okási magyarázatára* vagy például „differenciált diagnosztikai” elkülönítésére.

A jelenlegi pedagógiai gyakorlat (egyáltalán a pedagógiai gyakorlat) az egyes gyerekek megítélését, minősítését, a velük való bánásmódot négy dimenzió, négy „tengely” mentén kezeli. a) Legszembetűnőbb a *teljesítmény-dimenzió*, amely köztudottan a különböző objektívációk repetitív elsajátítása közben realizálódik. Ennek végletei a kiemelkedő teljesítményt nyújtó tanulók, s velük szemben azok a fogyatékos egyének, akik csökkent értékű teljesítményre képesek. *A normálpedagógiával a defektológia áll szemben e dimenzió mentén.* b) Szorosan a teljesítményhez kapcsolódik, szinte abból nő ki egy – a mai gyakorlatban alig méltányolt – dimenzió, az *alkotásra készítés* dimenziója. Az iskola az alkotó egyént leginkább elviseli, támogatja, de a tömeges alkotásra-nevelésről lemond olykor még a felsőoktatásban is. Itt a lehetséges végleteket az alkotásra sohasem nevelt, csupán a repetitív teljesítményre beállított egyének, velük szemben – elenyészően kis számban – az iskola által alkotásra nevelt egyének képviselik. Ebben a dimenzióban a *kreatológia áll szemben a normálpedagógiával.* c) Külön dimenzió mentén helyezkednek el a lelkileg egészségesek és a pszichésen sérültek. Egyik végletet a pszichózisban szenvedők, a másikat a makkegészségesek jelentik. Itt a *pszichiátria áll szemben a normálpedagógiával.* d) A *társadalomra való veszélyesség* is dimenzió-alkotó. Egyik póluson a bűnözők, az antiszociális bűncselekményt elkövetők, a másikon a szociálisan jól illeszkedő személyek találhatók, akik a társadalomra sohasem veszélyesek s legföljebb esetleg követnek el bűncselekményt. *A normálpedagógiával itt a kriminológia áll szemben.* Úgy véljük, hogy a fenti tipizáció nem hiábavaló, hisz az iskolában elvileg egy 35 fős osztályban valamennyi dimenzió mentén fölbukkanhatnak potenciális végletek, akik a pedagógus személypercepció sémáit szokatlanságukkal zavarják, mintegy diagnózisért kiált az esetük. S ha ez nem sikeres, a segítő beavatkozás helyett – a pedagógus frusztrálása miatt – a sorsuk vagy az elkényeztetés, a sztárrá nevelés, vagy pedig a szelektálás (áthelyezés, elbocsátás, kizárás) lesz.

A fentebb négy dimenzió mentén bemutatott véglet-lehetőségek a *normalitás-abnormalitás* relevanciáját vetik föl bánásmód-pedagógiai szempontból. A pszichiátriai irodalom formálisan négyféle normát különböztet meg. „A *statisztikai norma* a gyakoriság a mértéke. Az számít normálisnak, ami az átlagosnak megfelel, ami pedig a Gauss-féle normális eloszlásnak megfelelően egyik vagy másik irányba eltér az átlagostól, az *abnormális*. Ebben az értelemben bizonyos kihágások, érzékszervi defektusok stb. normálisak lehetnek, mert eléggé gyakoriak, az alacsony és a magas intelligencia viszont egyaránt *abnormális*, mert viszonylag ritka. Az *ideálnorma* olyan tökéletes állapotot jelez, amelynek elérése kívánatos. Az *ideálnorma értéknorma*. Az ettől való eltérés kifejezhető ugyan mennyiségileg, például a pontos és a pontatlan emberekre vonatkozóan a késések nagyságával, lényegében azonban e normához való igazodás és eltérés minőségi természetű. Arisztotelész például a túl sok és a túl kevés között a helyes középutat tartotta ideálisnak a Nikomachoszi Etikában. A *funkcionális norma* szerint az a normális állapot, amely az egyén teljesítményeinek és célkitűzéseinek megfelel. Az este, éjszakába nyúlóan dolgozó ember számára például funkcionálisan *abnormális* a hajnali munkakezdés, a koránkelő ember számára viszont ez a normális. Végül, a *megfigyelő szubjektív norma* jában a középérték körül ingadozó, még tolerálható eltérés tükröződik.” (Juhász P.–Pethő B., 1983., 755. p.)

A pedagógus tevékenysége bánásmód-pedagógiai nézőpontból fölfogható úgy is, mint a normák fentebb idézett világában való eligazodni tudás és ez alapján a segítő beavatkozás. E tekintetben tevékenysége az orvosokéhoz, a jogászokéhoz hasonló. A pedagógus természetesen nagyon igyekszik, hogy neki csak a normálisokkal legyen dolga, s szívesen menekül az „abnormálisok”-tól, akiket a büntetőjog, az orvoslás, valamint a gyógypedagógia területére utal. A dologban csak az a kínos, hogy tudásunk jelenlegi szintjén a *normalitás és az abnormalitás között a határ nem túl éles*. Igazat kell adnunk Rainer Winkelnek, a pedagógiai pszichiátria művelőjének, amikor azt állítja: „Senki sem normális, senki sem abnormális! A normalitás nem tulajdonság, mint szemünk vagy hajunk színe. A kommunikációkutatás álláspontja szerint minden magatartásforma csak az emberi kapcsolatokban értelmezhető. Csak azt mondhatjuk, hogy egy ember egyik vagy másik helyzetben többé-kevésbé normálisan cselekedett, reagált.” (Winkel, R., 1981., 11. p.) Ezért aztán úgy tűnik, a pedagógusnak tényleg el kell(ene) sajátítania a normák által orientált pedagógiai látásmódot, illetve problémamegoldást. Tekintettel kell(ene) lennie arra, hogy *minek* a normájáról van szó, tehát mi a norma tárgya, továbbá arra, hogy milyen *vonatkozási rendszerben* érvényesül egy bizonyos norma. Végül tudatában kell(ene) lennie annak, mi a *minősítés alapja*, tehát milyen típusú normáról van szó döntései során (statisztikai, ideál-, funkcionális norma, a megfigyelő szubjektív normája). Amikor a négy dimenzió mentén a pedagógia jelenségvilágát jellemeztük, lényegileg azt a négy *ideálnormát* fogalmazzuk meg, amelyet az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia igényel: a) a *magas teljesítményt*; b) az *alkotásra való kompetenciát*; c) a *lelki egészséget*; d) a *jogkövető magatartást*.

Végül *essék néhány szó* a funkcionális norma szerint történő, egyénhez igazított bánásmód kérdéseiről. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia szellemében tevékenykedő és gondolkodó pedagógusok egyik szakmai erénye, hogy a gyerekek fejlesztésének, terhelésének megtervezése során képesek mérlegelni és tolerálni a tanulók maguk választotta normáit: céljaikat, aspirációs nívójukat, vállalt teljesítményüket. Ezért fordulhat elő, hogy az ugyanazon osztályba járó tízévesek egy csoportja az ókor történetét egyetemi jegyzetből tanulhatja, míg mások egyszerűbb elbeszélő szövegből vagy diáképek elemzése révén. A tanulók életvitelét jellemző funkcionális normákat a pedagógusok nemcsak ismerik, hanem tiszteletben is tartják.

A – fentebb mondottakon túl – releváns pedagógiai akciók lebonyolítása annyit tesz a bánásmód tekintetében, hogy megkíséreljük az egyént megérteni és elfogadni mint a) egy meghatározott *fejldési ütemmel és fejlődési iránnyal* (minőséggel, tartalommal) jellemezhető egyént (Gáti F., 1982., 69–79. p.); b) akit az objektivációk elsajátításának menetében egy viszonylag pontosan mérhető *teljesítményegyüttes* jellemez; c) akinek *antropológiai jellemzőit* normál (testalkat, nemi hovatartozás, biológiai fejlettség) szociális percepció révén egyértelműen fölfoghatjuk; d) aki kisebb-nagyobb biztonsággal jól eligazodik a társas- és szervezeti viszonyok világában, s bennük *szerepszerűen* tud viselkedni.

E jellemzők mindegyike, illetve ezek kombinációi szinte naponta újabb és újabb problémát, megoldásra váró teendőt idézhetnek elő mind a pedagógus, mind pedig a gyermek számára. Közismert, hogy a kultúra- és értékelsajátítás – így a szociális szerepek elsajátítása is – olyan *pedagógiai helyzetekben* történik, amelyeket a mindennapi élet értelmében vett a) szociális tér- és időviszonyok; b) az iskolai szervezeti létből fakadó hatalmi és szerepviszonyok; c) a kortárs csoportokhoz fűződő érzelmi viszonyok és akarati törekvések árnyalnak; d) a tanulási folyamatból fakadó kontroll-, verseny-, teljesítmény-, játék- és

motivációs helyzetek határoznak meg. Az egyén e viszonyhálón át azonosítja, tudatosítja önmaga teljesítményét, értékvilágát, társadalmi identitását, miközben a – pszichológiai értelemben vett – szituációk, *alaphelyzetek* valamelyike színezi azt az *aktuális helyzetet*, amelyben éppen van. A szociálpszichológia – mint az közismert – az egyén szempontjából elkülöníti 1. az akadály nélküli, 2. a probléma-, 3. a frusztrációs és a 4. konfliktushelyzetet. Az egyén *aktuális helyzetét* – legyen szó például egy tanulási sikerről, egy versenyhelyzetben való alulmaradásról, egy sikeres kommunikációs aktus megoldásáról – mindekor befolyásolja a személyes életút során átélt pszichés alaphelyzetek mennyisége, azok nivója és értékvilága. Az az egyén, aki akadály nélküli helyzetek sorát éli meg a családban, és nincs hozzászoktatva sem problémahelyzetekhez, sem konfliktushelyzetekhez, az iskolai aktuális pedagógiai helyzetekben egy-egy időszakban a meglepetéscsok sorozatát „produkálhatja”. Nem így az, aki problémákhoz, konfliktusokhoz szokott, s megtanulta a frusztrációs helyzetek kezelését. (Pálhegyi F., 1981., 122 p.)

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia mindennapjaiban a *problémákat és konfliktusokat hordozó szituációteremtés és szituációelemzés központi szereplője*. Szinte minden tanulási helyzetet problémahelyzetként közvetítünk, amelyel sajátosan színcznek a pedagógiai alaphelyzet olyan jellemzői, mint a verseny, a folyamatos kontroll, a játék, az életszerűség stb.

A tanulási programot adaptáló pedagógusnak a bánásmód-pedagógiai értelemben vett teendői (diagnosztizálás, segítő beavatkozás stb.) két félek: a) a gyermek családi szocializációjának, a gyermek által megélt pszichés alaphelyzetek egyéni rögzülésének *értékelése*; b) az ún. standard tanulási program egyénre szabott *adaptálás, aktualizálás*. Ahhoz, hogy e két tényezőt a pedagógus jól értse és biztonságosan kezelni tudja, olyan feltáró kutatásokat kell végeznünk, amely a pedagógiai tapasztalatok mellett aktualizálja azt az ismeretkincset is, amelyet például a pszichoterápia halmozott föl, s amire e szakma jeles képviselői: Buda Béla és Mérei Ferenc föl is hívják a pedagógia figyelmét. (Mérei F., 1981., 3–5. p.; Buda B., 1986., 206–225. p.) Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia nyitott e kihívásra, mert a teljesítményfokozás és alkotásra nevelés mellett érdeke a lelki egészség megőrzésére készítetés éppúgy, mint a bűncselekmény megelőzése.

4.2. A pedagógus hibázásai és tévedései: a pedagógiai műhiba

Társadalmi közgondolkodásunkban elfogadott tény, hogy az orvos, az építész hibázhat, az ipari és termelőüzemek rossz minőségű terméket állíthatnak elő, selejtet gyárthatnak. A pedagógus szakmában a hibázás, a „selejtgyártás” korántsem annyira beismert és tudomásulvett. Amíg az orvosi szakmában a diagnosztikus tévedéseknek, az orvosi műhibának önálló irodalma van, avagy a termelő ágazatok könyvben tekintik át a minőség tervezésének, szervezésének és ellenőrzésének kérdéseit, pedagóguskörökben a pedagógus tévedéseiről, hibázásairól nem illő szót ejteni. (Bartha L., 1983., 186 p.; Juran, J. M.–Gryna, F. M., 1976., 215 p.; Törő K., 1986., 447 p.) A pedagógiai minőség kérdése mint kidolgozandó és megvizsgálendő gyakorlati probléma föl sem merül. Ugyanakkor viszont közismert a mai magyar társadalom elégedetlensége az iskolával szemben.

Úgy gondoljuk, az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiának reagálnia kell a fenti anomáliára, s a pedagógus szakma nézőpontjából föl kell vetnie a *pedagógiai hiba* és a *pedagógiai tévedés* beismertetésének és tényként való kezelésének az eshetőségét. Ebben a feltáró munkában az orvosi irodalom eredményeire építünk.

motivációs helyzetek határoznak meg. Az egyén e viszonyhálón át azonosítja, tudatosítja önmaga teljesítményét, értékvilágát, társadalmi identitását, miközben a – pszichológiai értelemben vett – szituációk, *alaphelyzetek* valamelyike színezi azt az *aktuális helyzetet*, amelyben éppen van. A szociálpszichológia – mint az közismert – az egyén szempontjából elkülöníti 1. az akadály nélküli, 2. a probléma-, 3. a frusztrációs és a 4. konfliktushelyzetet. Az egyén *aktuális helyzetét* – legyen szó például egy tanulási sikerről, egy versenyhelyzetben való alulmaradásról, egy sikeres kommunikációs aktus megoldásáról – mindenkor befolyásolja a személyes életút során átélt pszichés alaphelyzetek mennyisége, azok nivója és értékvilága. Az az egyén, aki akadály nélküli helyzetek sorát éli meg a családban, és nincs hozzászoktatva sem problémahelyzetekhez, sem konfliktushelyzetekhez, az iskolai aktuális pedagógiai helyzetekben egy-egy időszakban a meglepetéscsk sorozatát „produkálhatja”. Nem így az, aki problémákhoz, konfliktusokhoz szokott, s megtanulta a frusztrációs helyzetek kezelését. (Pálhegyi F., 1981., 122 p.)

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia mindennapjaiban a *problémákat és konfliktusokat hordozó szituációteremtés és szituációelemzés központi szerepű*. Szinte minden tanulási helyzetet problémahelyzetként közvetítünk, amelyet sajátosan színeznek a pedagógiai alaphelyzet olyan jellemzői, mint a verseny, a folyamatos kontroll, a játék, az életszerűség stb.

A tanulási programot adaptáló pedagógusnak a bánásmód-pedagógiai értelemben vett teendői (diagnosztizálás, segítő beavatkozás stb.) két félék: a) a gyermek családi szocializációjának, a gyermek által megélt pszichés alaphelyzetek egyéni rögzülésének *értékelése*; b) az ún. standard tanulási program egyénre szabott *adaptálás, aktualizálás*. Ahhoz, hogy e két tényezőt a pedagógus jól értse és biztonságosan kezelni tudja, olyan feltáró kutatásokat kell végeznünk, amely a pedagógiai tapasztalatok mellett aktualizálja azt az ismeretkincset is, amelyet például a pszichoterápia halmazott föl, s amire e szakma jeles képviselői: Buda Béla és Mérei Ferenc föl is hívják a pedagógia figyelmét. (Mérei F., 1981., 3–5. p.; Buda B., 1986., 206–225. p.) Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia nyitott e kihívásra, mert a teljesítményfokozás és alkotásra nevelés mellett érdeke a lelki egészség megőrzésére készítés éppúgy, mint a bűncselekmény megelőzése.

4.2. A pedagógus hibázásai és tévedései: a pedagógiai műhiba

Társadalmi közgondolkodásunkban elfogadott tény, hogy az orvos, az építész hibázhat, az ipari és termelőüzemek rossz minőségű terméket állíthatnak elő, selejtet gyárthatnak. A pedagógus szakmában a hibázás, a „selejtgyártás” korántsem annyira beismert és tudomásulvett. Amíg az orvosi szakmában a diagnosztikus tévedéseknek, az orvosi műhibának önálló irodalma van, avagy a termelő ágazatok könyvben tekintik át a minőség tervezésének, szervezésének és ellenőrzésének kérdéseit, pedagóguskörökben a pedagógus tévedéseiről, hibázásairól nem illő szót ejteni. (Bartha L., 1983., 186 p.; Juran, J. M.–Gryna, F. M., 1976., 215 p.; Törő K., 1986., 447 p.) A pedagógiai minőség kérdése mint kidolgozandó és megvizsgálandó gyakorlati probléma föl sem merül. Ugyanakkor viszont közismert a mai magyar társadalom elégedetlensége az iskolával szemben.

Úgy gondoljuk, az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiának reagálnia kell a fenti anomáliára, s a pedagógus szakma nézőpontjából föl kell vetnie a *pedagógiai hiba* és a *pedagógiai tévedés* beismertetésének és tényként való kezelésének az eshetőségét. Ebben a feltáró munkában az orvosi irodalom eredményeire építünk.

mulasztása, a tudomány adott állásának, a betegség szakának és a beteg egyéni állapotának meg nem felelő és nem a legcélszerűbb vizsgálati vagy gyógyító eljárás, eszköz, módszer alkalmazása hibás teljesítést jelent.” (Türő K., 1986., 354–355. p.) E hosszú idézetből az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia számára nagy fontosságú, hogy a hibás teljesítést, tehát a műhibát a *tudomány adott állásának*, valamint az *egyéni állapotának meg nem felelő eljárás*, eszköz, módszer alkalmazása jelenti. A fentiek alapján kimondható, hogy a pedagógiai műhiba megállapítása csak olyan programok esetében releváns, amelyeket mind a mindennapos gyakorlat, mind pedig az előremutató tudományos közvélemény hitelesnek tekint. Konceptiólan, nem ellenőrzött, esetlegességektől függő tantervek, taneszközök esetében műhibát megállapítani nem lehet.

A képességfejlesztő pedagógia esetében a helyzet másképp áll. Ugyanis ez a pedagógia és annak részprogramjai, közel egy évtizedes kutató-fejlesztő munka révén jöttek létre, és viszonylag pontosan ismerjük az elkövethető hibák körét is. Ebből az is következik, hogy a műhiba megállapításának lehetősége paradigma- és programfüggő. Továbbá műhiba csak olyan területeken állapítható meg biztonságosan, amelyeken tisztázott, lemért, ellenőrzött eredmények állnak rendelkezésre. Praxisunkban ezek a területek a következők: a) a differenciált tanulásszervezés; b) a képességek egyénhez igazodó fejlesztése; c) a magatartásnevelés; d) a nyelvi-kommunikációs képességek fejlesztése; e) az osztályozás, értékelés; f) a humánus, fejlesztő bánásmód; g) a környezetkultúra; h) az önálló tanulás; i) a hátrányos helyzetű tanulók fölzárkóztatása. Ismét szeretnénk leszögezni: a műhiba nem abból áll, hogy egy pedagógus stratégiaileg más megoldást gondol ki egy adott probléma megoldására. A hiba ott és azzal kezdődik, hogy nem ismeri fel a tanulási nehézséget, a pedagógiai problémát, nem tudja, hogy a szakma az adott probléma megoldásához milyen eszköztárral rendelkezik, nem tudja megállapítani, hogy a gyerekek magatartásában vagy teljesítményében bekövetkező kudarc milyen mértékben függ össze a saját képességeivel, attitűdjeivel, nevelési stílusával, továbbá a szaktudományos háttértudásával és pedagógiai tudásával. Ugyancsak hiba, ha képtelen a hibát diagnosztikusan körülhatárolni, s a hibát előidéző tényezők sorában nem tudja elkülöníteni a családot, a kortárs csoportot és az iskolai szervezet szerepét. Amennyiben egy pedagógus elismeri, hogy műhibát követett el, megnyílik számára a lehetőség arra, hogy ne hibázzon, s ez azt jelenti, hogy munkájában legfeljebb tévedések, alkalmi kudarcok lesznek csupán regisztrálhatók.

II. A CSALÁD ÉS A KÖRNYEZET PEDAGÓGIAI KÉRDÉSEI

1. A család és az iskola együttműködésének új lehetőségei

A családprobléma kutatásában a demográfia, a szociológia, a pszichológia, a pszichiátria, a pedagógia, a jog és az ágazati politikák (népesedés-, család-, szülőpolitika stb.) az érdekeltek. E diszciplínákat csupán azért soroltuk föl, hogy érzékeltesük: az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiának nagyon sokféle eredetű problémafölvetéssel, információval kell számolnia, sokféle eredményt kell szintézisbe hoznia, mivel a családot pedagógiai partnerként ismeri el. A családot, a szülőt partnerként elismerni az alábbiakat jelenti. 1. A *családszociológia* eszköztára révén megismerni a családok típusait, szerkezetét, életmód- és értékvilágát. 2. Tudatosítani a szülőkkel családjuk szociológiai jellegzetességeit, nevelési gyakorlatuk *családpedagógiai jellemzőit* és a gyermek helyét családi nevelésük rendszerében. 3. Újra kell értelmezni a család és az iskola *együttműködésének* lehetőségeit a kultúraelsajátítás és az értékszocializáció tekintetében. 4. Föl kell látni, milyen szerepe lehet a szülőknek az iskolai tanulás lehetőségeinek, forrásainak bővítésében.

A családlátogatások, a fogadóórák, a szülőkkel való együttműködés szervezeti formáit (SZMK, szülői értekezlet) a rendtartás szabályozta. a) A pedagógus és a szülő „munkakapcsolata” a házi feladatban, az otthoni tanulás szülői ellenőrzésében öltött leginkább testet. Ennek apropóján az iskola leginkább abban segédkezett, hogy miként és hogyan segítse a szülő gyermeke otthoni tanulását. b) Az egyes gyerek családi háttérének, a családi nevelés gyakorlatának megismerésében az iskola többnyire csak akkor mutatott aktivitást, amikor a gyerek magatartása kriminogén színezetű devianciában (például lopás, súlyos verekedés, szipózás stb.) nyilvánult meg. c) A szülő közreműködését az iskola leginkább apró-cseprő szolgáltatásokban (például: dekorálás, gyermekkísérés, rendezvény stb.) vette igénybe. Az együttműködés rendszeressé az iskolába kerülés első félévében, illetve a pályaválasztás körüli időszakban vált. d) Volt egyetlen terület, ahol az iskola a szülői házat csak informálta, kész tények elé állította, és az együttműködésnek még a látszatára sem törekedett. Ez a terület az *osztályozás* volt. e) Jellemző volt még, hogy a szülőkkel való együttműködés, kapcsolattartás csaknem teljesen az osztályfőnökre hárult.

A magunk részéről a fentebb bemutatott együttműködési formákkal szinte minden ponton radikálisan szakítottunk. A arészletező kifejtés előtt felsoroljuk a legjellegzetesebbeket. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia rendszerében 1. a hagyományos lecke, *házi feladat*, otthoni tanulás *gyakorlatát részben felszámoltuk*. 2. A szülők és a pedagógusok kapcsolatát *nem szűkítettük le az osztályfőnök és valamelyik szülő kapcsolatára*. 3. Mint már más helyen is említettük, erőfeszítéseket tettünk a *szülők pedagógiai kompetenciájának növelésére*. 4. Az osztályozás és az értékelés rendszerét nyitottá tettük azáltal, hogy az elérhető érdemjegyek szerint *szintezett tantárgyi követelményeket a szülők és a gyerekek rendelkezésére bocsátottuk*. Ezek után bemutatjuk családpedagógiai koncepciónkát, kiemelve abban a kivitelezésben érdekelt pedagógus munkatevékenységét és szerepét. Abból indultunk ki, hogy a családban folyó *elsőleges szocializáció* – mint interiorizációs és interanalizációs folyamat – a kommunikáció alapformáinak a külvilághoz, a társasághoz való alkalmazkodás elsajátítását, a kognitív funkciók aktivizálódását je-

lenti, s ezt semmiféle intézményesítéssel pótolni nem lehet. Az elsődleges szocializációra épülő másodlagos, harmadlagos stb. szocializáció, mint például az iskolai nevelés csak ennek egészséges megvalósulása esetén lehet eredményes. Amennyiben az iskolai nevelés szervesen kíván kapcsolódni a családéhoz, figyelembe kell vennie annak hatásait, építenie kell rá: megerősítenie vagy korrigálnia kell azt. *A jelenlegi iskola* azonban – sokszor kényelmi okokból – nem vesz tudomást a gyerekeket állandóan érő családi hatásról. Tevékenységét globálisan, differenciálatlanul fejti ki, mintha a *gyerekeket az elérendő célok terén pozitívan csak az iskola hatása érné*, a szülők csak gátolnák azt, illetve ha segítik is, kompetenciájukat az iskola kétségbe vonja.

Nem becsüljük le a család szerepét, s nem értékeljük túl az iskola lehetőségét, de a kapcsolatukban *az iskola szakmai felelősségét nem hárítjuk el*. A pedagógusokat e munkában többféle szerepkörrel véljük felruházhatónak. Ezek a szerepkörök az alábbiak: 1. a pedagógus mint *a család szociológikumának föltárója*; 2. *pedagógiai szaktanácsadó* a szülők-höz való viszonyában; 3. koordináló *kooperátor*, amennyiben a szülők közreműködést vállalnak pedagógiai teendők ellátásában; 4. *osztályozó-értékelő*. Ahhoz, hogy a pedagógus e szerepeiben tevékenykedhessen, a családok minden tagját, aki a gyermek nevelésében szerepet vállal, *kliensként* kell kezelnie. Hogy ez ne legyen pusztá deklaráció, megfogalmaztuk, milyen alapelvek vonatkoznak a szülőkre mint kliensekre. Ezek: az önkéntesség, a kölcsönösség és a kompetencia elismerésének elve.

Az *önkéntesség* annyit jelent, hogy a szülők maguk döntenek el: készek-e értékközvetítő és képességfejlesztő programunkban a pedagógiai együttműködésre.

A *kölcsönösség* elve azt mondja ki, hogy a szülő és a pedagógus egyaránt rendelkezik az *informálódás*, az *informálás* és a *beleszólás* jogával és lehetőségével. Az informálódás érdekében a szülők tájékoztató leveleket, tananyagismertetőket, követelményrendszert kapnak kézhez. Évente körülbelül tíz előre bejelentett alkalommal órát, foglalkozást látogathatnak. (S mindezek mellett a hagyományosnak tekinthető szülői értekezletek, fogadóórák is az informálódás alkalmai.) Az *informálási jog* értelmében mind a szülő, mind a pedagógus olyan adatokat, tényeket, megfigyeléseket közvetít a gyermek teljesítményének, érdeklődésének, viszonyulás-rendszerének alakulásáról, amelyek a gyermek számára való program- és tevékenységszervezés, illetve a vele való bánásmód szempontjából fontosak. Az iskolai nevelés munkájába a szülő *beleszólhat*, amennyiben a) iskolán kívüli osztályprogram keretében kísérőként, szervezőként, foglalkozásvezetőként közreműködik; b) lehetővé teszi, hogy az osztály vagy abból egy-egy csoport meglátogathassa munkahelyét, otthonát; c) iskolai keretek között órát tart, foglalkozást vezet.

E szülői jogok alapján háromféle családdal számolhatunk: *együttműködő*, a *partneri szereptől egyelőre tartózkodó*, de később bevonható; *együttműködésre nem hajlandó*, vagy mert a gyermek nevelése ténylegesen megoldott, vagy mert a család nem felel meg a gyermeknevelés társadalmilag elvárható követelményeinek.

A *kompetencia elismerésének* elvét azért fogalmaztuk meg, mert napjaink gyakorlatában a szülők – különösen a vezető állásúak, a felsőfokú végzettségűek, szellemi foglalkozásúak – egy része kétségbe vonja a pedagógus, így a pedagógia kompetenciáját is a családpedagógiai problémák értelmezésében és megoldásában. Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia mint alternatív pedagógia nem a mundér becsületének védelméből fakadóan hangsúlyozza a kompetencia-elv megtartását a kliensi viszonyban, hanem mert meggyőződésünk, hogy a többi társadalom- és humántudományok eredményeit integráló értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia humánus pedagógia, és egyben versenyképes a

ma divatos pszichologizáló, elitizáló – a fegyelmet, rendet, tekintélyt a gyermeki szabadság elismertetésének nevében semmibe vevő – családi pedagógiákkal. A pszichologizáló pedagógiák megítélésében teljesen azonosulunk Kozéki Béla álláspontjával. Néhány sorának idézését ezért e helyen indokoltnak tartjuk. „Vissza kell szorítani a szabadságtörekvésnek, eredetiségnek álcázott fegyelmezetlen, önző magatartás elfogadását, helyeslését. Legyen annyi erkölcsi bátorság, önértékelésen alapuló elkötelezettség minden nevelőben, minden felnőttben, hogy sose helyeselje megalkuvó módon a helytelen viselkedést. ... Senki ne tartson attól, hogy maradnak nevezik, mert csak tisztességes viselkedés láttán tud őszintén örülni. Annyit bármikor, bárhol megtehet bárki, hogy komoly arccal nézi azt, ami helytelen, s nem válik cinkossá még egy elnőző mosoly erejéig sem.” (Kozéki B., 1983., 183. p.) Amikor a kompetencia-életet hangsúlyozzuk, nem azt állítjuk, hogy a képességfejlesztő program szerint dolgozó valamennyi pedagógus kompetenciáját maradéktalanul el kell ismernie a szülőnek. Mi nem a pedagógus kompetenciáját hangsúlyozzuk, hanem azét a pedagógiáét, amely mint alternatív pedagógia másfél évtized alatt bebizonyította érvényességét és hitelét. Kívánatos álláspontnak azt tartjuk, hogy kompetens pedagógus és kompetens szülő működjön együtt vagy vitázzon egy alternatív és érvényes pedagógia alapján.

Említettük már korábban is, hogy a pedagógus a szülőkhöz való viszonyában *szaknácádói szerepkört* láthat el ideális együttműködés esetén. Ennek két feltétele van. Biztonságosan el kell igazodnia abban a családpedagógiai koncepcióban, amelyből néhány részletet idéztünk is. Jól kell ismernie az egyes családok családszociológiai jellemzőit, a családok szerkezetét, életmódját, értékvilágát, a családban meghonosodott nevelési légkört. Ezek földerítéséhez a pedagógusnak családlátogatásai során interjútechnikával a következőkről kell informálódnia: 1. a szülőknél (amennyiben a gyermek nevelésében érdekeltek, úgy a nagyszülőknél) a *társadalmi munkamegosztásban* betöltött szerepéről a foglalkozás, az iskolai végzettség és az egyéni munkatörténet tükrében. 2. A család (háztartás) *jövedelmi viszonyairól*. 3. A *lakásról*, beleértve a lakáshasználati jogcímet, a szerzés módját, a komfortfokozatot, a gyermek tanulását és művelődését segítő előnyös és hátrányos jellemzőket. 4. A család *életmódjáról* (a tartós fogyasztási cikkekről, a sajtótermékekről, a könyvekről, a szabadidő eltöltéséről). 5. A család *típusairól* (csonka, nukleáris, nagycsalád, „nem szokványos”). 6. Az értékvilágot sugalló fizikai és társas *környezetről*. 7. A gyermek *szocializációját befolyásoló* tényezőkről: a szülőkről mint szociális mintákról; a családi alkalmazkodás jellemzőiről (asszimiláció, kooperáció, kapituláció stb.); a konfliktusokról, kezelésük módjáról, a kommunikációról. 8. A tudatosult *családi nevelés* elveiről, a nevelés tényleges gyakorlatáról, a vallott és vállalt nevelési légkőről, a szülő gyermekismeretéről. 9. Az iskolával való *együttműködés* jellegzetességeiről.

A családi neveléssel összefüggő pedagógusszerepek közül nem foglalkozunk e helyen a kooperátor–koordinátor szereppel, mivel az elsődlegesen tanulás-szervezési kérdés, amelyet több fejezetben is érintettünk már. Itt csupán azt említjük meg, hogy a pedagógusnak a családokkal, szülővel való ismerkedése során ajánlatos feltérképeznie, hogy az egyes szülők, illetve *családok* jellegzetes *kompetenciájára* és lehetőségeire milyen mértékben számíthat. Kik azok a szülők, akik szakmájuk, foglalkozásuk, munkahelyük, otthonuk előnyei révén az iskolai tanulás alkalmainak és forrásainak repertoárját gazdagíthatják.

Külön fejezetben tekintettük át a pedagógus azon teendőjét, amelyben a szülő és a gyermek egyaránt érintett: a gyermek iskolai teljesítményének minősítését. (Lásd: *Az értékelés és az osztályozás szubjektivitásának mérséklése; tanulási követelmények standardizálása és publikussá tétele*. 5.1.4.)

2. Az érték közvetítés és képességfejlesztés a családban

A hazai családpedagógiai és családpszichológiai irodalom alapján bemutattuk a családi nevelés problémáit tekintettel az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiára. Ezt a családpedagógiai koncepciót bocsátjuk a szülők rendelkezésére együttműködésünk kezdetén. Ebből néhány jellegzetes összefüggést és megállapítást idézni fogunk annak illusztrálására, hogyan gondoljuk el az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia *családpedagógiai konkretizációját*.

Ha fontosnak tartjuk, hogy a családban ne csak látszólagos, hanem valóságos nevelés folyjék, bármennyire is fárasztó: a szülőkkel *végig kell gondoltatni rövidebb és hosszabb távon nevelésük céljait, a „mire nevelünk?” kérdését*. A családi nevelés célját végiggondolni annyit tesz, mint tisztázni, milyenné legyen a gyermek, milyen kedvező tulajdonságokkal rendelkezzen, milyen legyen a teljesítménye, hogyan alakuljon viszonya önmagához, családjához, kortársaihoz, az iskolához, országunkhoz. Ezek a célkitűzések, kívánalmak reálisan és irreálisan is megfogalmazhatók. Hogy a realitásoktól, a lehetőségektől célkitűzéseikben a szülők ne rugaszkodjanak el, alaposan *meg kell ismerniük gyermeküket és családjukat, a családjukban folyó nevelési hagyományokat, életrendet és nevelési légkört*.

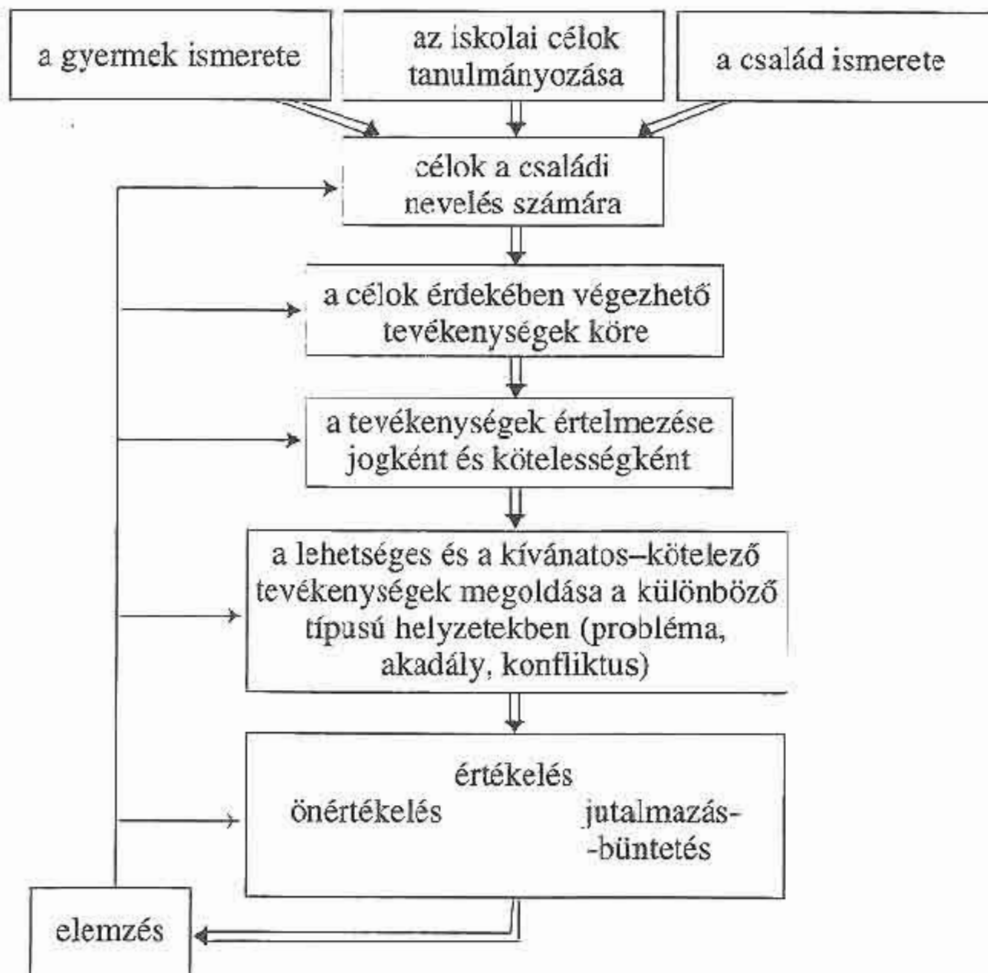
A célok tisztázása, a gyermek lehetőségeinek megismerése, a családra jellemző nevelési légkör megállapítása végett a szülőknek tanácsos *végiggondolniuk azon tevékenységek körét*, amelyeket a gyermek a családban korábban is végzett és még végezhet. Ez azért fontos, mert valamire nevelni, a gyermeket valamire alkalmassá tenni, szoktatni, érdeklődését tágitani csak tevékenykedtetés révén lehetséges. Egyszerűbben: ha a családban *szűkre szabott a gyermek tevékenykedéseinek, cselekvéseinek lehetősége* (a játék, az önművelés, az otthoni munkák kipróbálása, a barátkozás és a felnőttekkel való ismerkedés), biztosra vehetjük, hogy *korlátozzuk fejlődésében*. A tevékenységek körének kijelölése során célszerű az iskolával együttműködni, és pontosan megtudni, hogy ott mi folyik, illetve mi nem. Ez alapján vázolható csak fel, mit is kellene a gyerekeknek a családban tennie.

A tevékenységek köre szorosan összefügg a család életrendjével, a gyermeknek a családban megfogalmazható és megfogalmazandó *jogaival és kötelességeivel*. Amelyik családban ez tisztázatlan, ott napirenden vannak a konfliktusok, a zavaros ügyek, a szubjektivizmus, a gyermekkel szembeni következtelen bánás, illetve a szülők kijátszásának a lehetősége. Ha a gyermek jogai és kötelezettségei tisztázottak, helyzetüktől és konfliktusoktól függően viszonylag könnyen megállapítható a gyermeki jogsértés, illetve kötelességmulasztás, kötelességszegés. E jogok és kötelességek csak a gyermek bevonásával és közreműködésével állapíthatók meg, egyfajta meggyőző, felvilágosító munkával. S közben célszerű szem előtt tartani azt, hogy ő is pontosan ismerheti a szülők családon belüli – gyermekneveléssel összefüggő – jogait és kötelességeit. A gyermek jogai és kötelességei a mindennapok sodrában az iskola gyermek számára szabad mozgástérként és korlátként, másként szólva: lehetőségként és követelményként jelennek meg. Nyilvánvaló, hogy a *jogok* a szabad mozgástérrel és a lehetőségeket biztosítják, míg a *kötelességek* a korlátokat, a követelményeket jelentik.

A tevékenységek, illetve a velük kapcsolatos jogok és kötelességek mindenkor egy-egy szociális (társas) térben és időben valósulnak meg. Tehát a gyermek valamit, valamilyen helyen, egyedül vagy valakinek a társaságában, valakit zavarva vagy békén hagyva, számára kedvező vagy kedvezőtlen időpontban hajt végre, sikeresen vagy sikertelenül. Ezek a társas helyzetek többfélék. Így lehetnek *akadály nélküli helyzetek*, amikor minden simán

megy (például öltözködés, étkezés stb.). Lehetnek *problémahelyzetek*, amikor a gyermeknek erőfeszítést kell tennie, hogy valamit meg tudjon oldani (például önállóan elmenni orvosi rendelőbe). Lehetnek akadályhelyzetek (amikor például a gyermek nem játszhat, noha szeretne). És gyakran előfordulnak *konfliktushelyzetek*, amikor a gyermeknek több vonzó vagy taszító, illetve vonzó és taszító cél közül kell választania (például játszani is szeretne, de mosogatnia is kell). Ezeket a helyzeteket mind a szülők, mind a gyermekek megélik, és a maguk módján értékelik. A gyermek értékelése *önértékelés* jellegű, „megúsztam”, „többé nem csinálom” vagy „sikerült” színezetű. A szülőé pedig *jutalmazó vagy büntető*. Egy-egy tevékenység, illetve cselekedetsor *értékelésekor* lényegileg a gyermek is, a szülő is azt állapítja meg, hogy a gyermek által végzett cselekvés mint *teljesítmény* sikernek vagy kudarcnak számít-e. Akár *sikerről*, akár *kudarcról* van szó, egy-egy időpontban vagy időszak végén (legtöbb családban a bizonyítványosztás körül történik ilyesmi) *elemezni* is kell. Meg kell állapítani, hogyan tovább a kitűzött célok érdekében, mit kell feladni, mit kell továbbvinni, mivel kell a célok körét bővíteni. Továbbá miként szűküljön vagy bővüljön a tevékenységek (jogok, köteleességek) viszonya, valamint a jutalmazás és büntetés mikéntje.

Az eddig mondottak sematikusan a következőképpen ábrázolhatók:



32. ábra

A családpedagógia napi gyakorlatának modellje

Az ábra nem azt mutatja, hogy a nevelésnek a modellen feltüntetett sorrendben, menetrendben kell megvalósulnia. A séma egyedül arra alkalmas, hogy segítsen a szülőknek végiggondolni: családi nevelésükben minden tényezőre, elemre tekintettel vannak-e, egyáltalán gondoltak-e rá. A nevelés gyakorlatában akár egy-egy napon alig összeszámálhatóan sok az egymással összefonódó, egymást váltogató, egymásba átmenő tevékenységek és helyzetek sora, a jutalmazások és büntetések kihasznált vagy elhanyagolt alkalmak. Ugyanakkor ne higgyük, hogy a családban tapasztalható gyermeki magatartás vagy tevékenység időben is körülhatárolható szakasza (felkeléstől indulásig, hazaérkezéstől lefekvésig) ne lenne elemezhető, fizeire szedhető.

Alig van család, amelyik ne akarná, hogy gyermekei boldoguljanak, azaz biztonságosan eligazodjanak az életben. A különbség abban van, hogy *a családok melyik életkorban (kisiskolás, serdülő, ifjú) tartják fontosnak az élet sűrűjébe, örömeibe és nehézségeibe való bevezetést.* De abban is nagy különbség mutatkozik, hogy milyen *szélességben és mélységben* vállalják ezt föl és mennyire *tudatosan.* A biztonságos boldogulás és az életben való eligazodás érdekében a gyermeket a következőkkel ajánlatos megismertetni:

Az ember által alkotott tárgyak világa: használati tárgyak, gépek, épületek, műalkotások, fogyasztási eszközök (élelmiszerek, ruházat stb.).

A jelek világa: beleértve az anyanyelvet, egy-két idegen nyelvet, a különböző egyezményes jelket (mint KRESZ-t, címerket, emblémákat, védjegyeket stb.).

Az emberek együttélési szokásainak és mindennapi érintkezési módjainak világa: köszönés, megszólítás, társalgás, elhallgatás, veszekedés, rábeszélés, ünnepélyek, ünnepi alkalmak stb.

Az emberi foglalkozások, beosztások, pozíciók, szerepek világa: a családfőtől az államfőig, a kőművestől a kutatóig, a sarki rendőrtől a börtönigazgatóig, a munkavállalótól a bűnözőig stb.

Az értékelési módok, formák köre: a dicséret, leszólások, túlértékelések, elfogódottságok módjai.

A környezetünkben lévő s azon túli *szervezetek, intézmények világa:* az adóhivattól a pénzügyminisztériumig, a piactól a kereskedelmi kamaráig, a helyi szórakozási lehetőségektől a televízióig stb.

A mindennapi ügyintézés gyakorlata: a bejelentkezéstől az életbiztosításig, az adásvételi szerződéstől az öröklésig.

A bennünket körülvevő *közvetlen természeti környezet:* szépsége, szennyezettsége, védelme.

Az utazással meghódítható és megismerhető távolabbi világok: települések, országok stb.

A fentiekkel szinte minden család gyereke szükségképpen szembenéz, de nem mindegy, hogy milyen életkorban, milyen tudatossági fokon. A képességfejlesztő pedagógia arra törekszik, hogy a gyerekek már kisiskolás korban szembenézzenek e világokkal azért, mert úgy véljük, egy élet is kevés az ezekben való eligazodáshoz.

Azok a szülők, akik az életbe való bevezetés teljességét fölveszik, akarva-akaratlanul a gyermeki tevékenység gazdag tárházát s ezáltal a gyermeki fejlődés kiapadhatatlan forrását teremtik meg. Az életben való eligazodásra felkészítő családi nevelés tervezéshez rendszerbe foglalva bemutatjuk azokat a tevékenységcsoportokat, amelyek a gyerek arcát formálják. A családi nevelés gyakorlata szempontjából négy ilyen tevékenységcsoportot különböztetünk meg:

1. A családon belüli, az *iskolától független* tevékenységek köre
2. A családon belül az *iskolát segítő* tevékenységek rendszere
3. Az iskolán kívüli, az iskola által szervezett, de a *család felügyelete alatt is folyó* tevékenységek
4. A *család által irányított és ellenőrzött* tevékenységek a családon kívüli intézményekben, szervezetekben

A továbbiakban e tevékenységek körét olyan jegyzékszerű csoportosításban mutatjuk be, hogy abból a családi nevelés területei, lehetőségei kitűnjenek.

1. A családon belüli, az iskolától független tevékenységek köre:
 - a) A munka: önkiszolgálás, háztartás segítése (takarítás, mosás, főzés, bevásárlás), karbantartás, környezetalakítás (lakásdíszítés, lakásberendezés)
 - b) Pihenés (séták, alkalmi beszélgetések a szülőkkel)
 - c) Szórakozás (rádió, tévé, könyv, kirándulás)
 - d) Játék
 - e) Művelődés (rádió, tévé, könyv, újság, gyűjtés)
 - f) Alkotás (rajz, fénykép, kisfilm, kísérletezés, barkácsolás)
 - g) Testedzés
 - h) A családi együttélés formáihoz szervezeten kötött tevékenységek: munkatervezés és munkaszervezés a családban, szórakozás- és művelődéstervezés és ezek megszervezése, magatartási és viselkedési módok megbeszélése, családi ünnepek
 - i) Önálló és családi gazdálkodásban való közreműködés: zsebpénzzel bánás
 - j) Kapcsolatápolás és fenntartás: barátokkal, szülők barátaival, rokonokkal
 - k) Véletlenszerű, előre kiszámíthatatlan, családot is érintő események elemzése (haláletet, baleset, jutalomüdvülés, kitüntetés)
 - l) A gyerekek indulati és alkalmi viselkedéseinek elemzése (csúfolódás, káromkodás, feleselés, irigykedés, szégyenkezés, gúnyolódás)
 - m) Értékelések
 - n) Önismeret és önnevelés tervezése, elemzése
2. A családon belüli, az iskolát segítő tevékenységek csoportja
 - a) Az iskola által megkívánt rádió- és tévéműsorok meghallgatása és megtekintése
 - b) A tanultak kiegészítése egyedül és szülő segítségével, gyűjtiléssel
3. Iskolán kívüli, az iskola által szervezett, de a család felügyelete alatt is folyó tevékenységek
 - a) Sportkörök
 - b) Iskolai kirándulások
 - c) Iskolai rendezvények: ünnepek, közös mozi-, színház-, múzeum-, hangversenylátogatás
 - d) Táborozás, üdvülés
4. A család által irányított és ellenőrzött tevékenységek családon kívüli intézményekben, szervezetekben:
 - a) Művelődés (könyvtárban, moziban, könyvesboltban, hírlapboltban, művelődési házban)
 - b) Művészeti, művelvezői tevékenység (építészeti alkotások megtekintése, hangverseny, színház, mozi, játékfilm, képtár látogatása)
 - c) Sporttevékenység (mérkőzések látogatása, edzés, versenyek)

- d) Közlekedési tevékenység (vasúton, autóbuszon, taxin, hajón, repülőn, közlekedés a lakóhelyen)
- e) Hírközlő és postai tevékenység (telefon, táviratozás, levél, csomag, pénz feladása)
- f) Kereskedelmi tevékenység (vásárlás piacon, önkiszolgálóban, áruházban)
- g) Egészségügyi tevékenység (orvosi rendelőben, gyógyszerárban, kórházban).
- h) Szórakozás és pihenés a vendéglátóipar szolgáltatásai révén (presszóban, étteremben, szállodában)
- i) Mozgalmi tevékenység (nagygyűlés, felvonulás)
- j) Egyéb szolgáltató tevékenységek igénybevétele (fodrász, szabó, cipész)

A tevékenységek fent bemutatott sokasága feltétlenül alkalmas arra, hogy az érdeklődő szülők ezek alapján mérlegelni tudják, mit oldottak meg eddig, s melyek azok a tevékenységek, amelyek elkerülték figyelmüket vagy amelyeket teljesen a gyermek kezdeményezésére bíztak. Fontosnak gondoljuk, hogy minden családban vizsgálják felül, milyen mértékben vonják be a gyerekeket a házimunkába, s megoldották-e azoknak a szokásoknak a kialakítását, amelyek az *önkiszolgálással* (gyors ültözködés, tisztálkodás), illetve a családi *munkamegosztásban* való közreműködéssel (takarítás, mosás, bevásárlás stb.) kapcsolatosak.

A fentebb idézett tevékenységek közül kiemelten foglalkozunk a *játék*, a *tévészés-rádiózás*, valamint az *olvasás* kérdésével. Kisiskolás korban családon belül és családon kívül a gyermek alaptevékenysége a *játék*. A játékok ebben a korban is – különösen a konstruáló játékok és a szerepjátékok – nagyon fontos nevelő értékkel bírnak. Ezért nem indokolt, hogy kisiskolás korban a gyermek játékát korlátozzuk! Ez nem azt jelenti, hogy a gyerek a játékokra hivatkozva a rá kötelelességszerűen kiszabott munkát, feladatot ne végezze el.

Mit jelent a gyermek életében a játék? A *játék a gyermek munkája*, legfontosabb tevékenysége. A *játék örömet szerez*. Valahányszor gyermekek (és felnőttek is!) játszanak, azt többek között azért is teszik, mert kedvüket lelik benne, mert az örömet okoz. Tehát a játékot pozitív érzelmek kísérik. Ezért is nevelhető jobban és könnyebben a gyermek játéksituációkban, mint azon kívül. A játék folyamán a gyermek a környezetét tükrözi vissza (főképpen a szerepjátékokban), de ugyanakkor már tevékenyen át is formálja a környezetét. Egyébként a *játék a kitalált dolgok és a valóság* sajátos kombinálásában különbözik más tevékenységektől. A játék közben – a felnőttek helyes útmutatása mellett – igen gyorsan alakulnak ki *jó tulajdonságok* (megfigyelés, emlékezés, képzelőerő, gondolkodás, kitartás, rendszeretet, koncentrációképesség stb.) és fontos társas kapcsolatok. A *játék a tanulást szolgálja*. Játás közben a gyermek ismereteket szerez és képességeket fejleszt ki; gondolkodni tanul és betekintést nyer a dolgok összefüggéseibe. Ez kedvezően hat az iskolai tanulási folyamatra is.

Külön kell szólnunk a *rádiózásról*, a *tévészésről* és a *videózásról*. Világosan kell látnunk, hogy ezek a műsorszóró eszközök a gyerekek szórakozást és művelődést jelentenek. Nem ésszerű hát ezektől tiltani a gyermekeket! De az sem helyes, hogy játék helyett, otthoni munka helyett csak ez kösse le őket. Ahogyan az sem kívánatos, hogy – netán szüleik rossz példáját látva – a *háttérrádiózásra* és *-tévészésre* szokjanak rá, arra, hogy szól a tévé, bömböl a rádió, de senki sem figyel oda. Rádiót hallgatni, tévét nézni annyit jelent, mint dönteni valamely műsor mellett, választani, fölkeszülni rá, odafigyelni közben. A gyereket arra kell szoktatni, hogy az adás lényegéről a műsor után szót váltson valakivel, vagy ha egyedül hallgatta vagy nézte is, értékelje azt. Mindezeknek feltétele, hogy minden családban legyen valamilyen műsorújság, s abba a gyerek is bejegyezhesse a válasz-

tott műsorokat. A kiválasztott műsort nyugodtan végignézhesse, rosszízú és félrevivő beleszólások (mi ez a hülyeség, amit nézel) nélkül. Fontos, hogy a gyerek a szülővel beszélhessen a látott, hallott műsороkról, s ha mód van rá, ne büntessék az igényes műsороktól való elvonással. Azért ne, mert ezzel a művelődéstől fosztják meg a gyermeket, ehhez pedig nincs joguk.

A képességfejlesztő iskolában a gyerekeket külön tanítjuk arra, hogyan válhatnak tudatos tévénézővé, rádióhallgatóvá. Emellett tudatos olvasóvá is kívánjuk nevelni őket. Ennek sikere azon is múlik, látja-e otthon a szüleit *olvasó emberként*. Látja-e, hogy az újságolvasásra mind az édesanya, mind az édesapa szakít időt. Nagyon fontos, hogy otthon legyen családi könyvtár, de legalább a gyereknek önálló könyvgyűjteménye legyen. De ne akármilyen! A könyvpiacra igen sok kétes értékű, giccses gyermek- és ifjúsági könyv is megjelenik. Ha a szülő könyvet vásárol ajándékképpen vagy könyvtárgyarapítási szándékkal, a pedagógus mint szaktanácsadó segítségére lehet. Abban is tanácsot ad, hogyan követeljük meg, hogy a gyermekek könyveiket tartsák rendben, rendszerezve, csoportosítva helyezték el őket a polcokon, úgy, ahogy azt az iskolában tanulták. S ha a gyerek könyvtárának (vagy a családi könyvtárának) a gyarapítását elhatározták, ne feledkezzenek meg a kézikönyvek egyre fontosabb, nélkülözhetetlen szerepéről, a lexikonok, szótárak beszerzéséről sem. (Zsolnai J., 1994., 65. p.)

3. A környezet és a környék mint az iskolai tanulás egyik forrása

Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia – mint azt már több helyen említettük – a tantárgyi tanulás irányítása mellett a szabadidőszervezést, a művelődési folyamatok befolyásolását, valamint a szocializációs folyamatok nyomán követését is föl vállalja. A szocializációs folyamatok a környezet, illetve a környék közvetítő folyamatai révén realizálódnak.

Különbséget teszünk a környezet és a környék fogalma között, fölhasználva ehhez a „mindennapi tér – mindennapi idő” kategóriáit. *Környezeten* értjük – nagy általánosságban – a szervezeten (értelemszerűen az iskolán), illetve a (tanuló) személyen mint rendszeren kívül fekvő világ együttesét, a (szervezeti és személyi) rendszer határain kívüli jelenségvilágot, amelytől a szervezet, illetve a személy mint nyitott rendszer elhatárolható, de amellyel input- és output-kapcsolatban van. (Kulcsár K., 1981., 204. p.) A „tanuló személy és környezete” rendszernek egyik jól körülhatárolható vonatkozási területe, mindennapi tere a *környék*: az a földrajzi körzet, amelyben az egyén gyakran megfordul, biztosan tájékozódik, ahol az ismeretség, a megszokottság, a biztonság és az érzelmi telítettség várja, amely tér fizikai és szociális környezetként egyaránt jellegzetes arculatú, következésképp földrajzilag és szociológiailag jellemezhető. (Kozma T., 1977., 110–116. p.) A környék – mint mindennapi tér – erősen antropocentrikus, a térélmény és a térszemlélet elválaszthatatlanul összefonódik benne a jelennek a mindennapi idő vonatkozási rendszerével, a személy „most”-jával. Az ismert és megszokott környék – mint a személy mindennapi terének, illetve idejének az „itt”-je és „most”-ja – tovább tagolódik a *jobb* és a *bal*, a *fent* és a *lent*, a *közeli* és a *távoli*, a *határ*, az *otthon*, valamint a *befejezett* (a jelenre már hatást nem gyakorló) *múlt*, a *jelenre még ható múlt*, a *jelen* és az emberi céltételezés számára *bizonytalan*, az *előreláthatatlan jövő* kategóriái mentén. (Heller Á., 1970., 306–315. p.)

Az érték közvetítő és képességfejlesztő iskola *nyitott iskola*. Nyitottságából fakad, hogy 1. tudomásul veszi: a gondjaira bízott *tanulók nemcsak az iskolában tanulhatnak*. 2. Elismeri, hogy az *iskolán kívüli tanulási források* a személyiségfejlődésnek épp olyan jelentős meghatározói, mint az iskolai tantárgyi tanuláshoz készült taneszközök. 3. Elfogadja, hogy a tantárgyi tanuláson kívül történő tanulás *életszerűbb*, nagyobb motivációs értékű. 4. *Igényt tart a helyi társadalom pedagógiai potenciáljára*. Minden pedagógiai kompetenciával és mondanivalóval rendelkező személyt, szakembert tudásának, tapasztalatainak átadására és közvetítésére készítet. 5. A környezet, illetve a környék *érték közvetítő* szocializáló *hatásait* nem nézi tétlenül. Velük szemben *nem tanúsít defenzív magatartást*. 6. Környezetpozitív magatartás kialakítására törekszik tanulóinál, s *tudatosan készül szűkebb környezete, a környék pozitív értéktartalmú befolyásolására*. A fenti, 1–6. alatt jelzett törekvések úgy realizálódhatnak leginkább, hogy az iskola környékét, valamint a tanuló otthonát körülfogó környéket folyamatos, mindenkor újabb és újabb szempontú tanulmányozásnak, vizsgálódásnak vetjük alá. Részben tantárgyi keretben, részben a helyi művelődési folyamatokhoz kapcsolódóan *tanulmányozhatjuk* az iskola, illetve a gyermek lakóhelyét, környékét:

- a) természetföldrajzi környezetként,
- b) társadalmi környezetként,
- c) a mindennapi élet jellegzetes realizálódásaként,
- d) a jelenre hatást gyakorló történeti múltként,
- e) a kívánatos és nem kívánatos társadalmi makrofolyamatok lokalizálódásaként,
- f) a földrajzi környezetre visszaható környezetkímélő és/vagy romboló tényezőként.

A lakóhelyet (a környéket) mint *természetföldrajzi környezetet* személyiségfejlesztési céllal tanulmányoztatni annyit tesz, mint azt ismerős, biztonságot nyújtó „ember + környezet” rendszerként tételzetelni, melynek kapcsán feltárulhat 1. a geo-, 2. a fizio- és 3., a fizikoszféra számos helyi *alrendszer*: mint például az atmoszféra, a litoszféra, a hidroszféra; a botano-, a zoo-, a mikrobioszféra; a radio-, a foto-, az akusztikai, illetve vibrációs szféra és azok kapcsolata a mezőgazdasági termeléssel és a környezetvédelemmel. A fentebb említett vizsgálódások nemcsak a környezetet értő, környezetet kímélő magatartásformálás szempontjából fontosak, hanem képességfejlesztő értékük is felbecsülhetetlenül gazdag, tekintve, hogy így az alkalmazott természettudományok, mint például meteorológia, talajtan, hidrológia stb. módszereit lehet elsajátíttatni a megfigyeltetés, a gyűjtetés, a kísérletezés révén.

A lakóhelyet (a környéket) *társadalmi környezetként* a személyiségfejlesztés érdekében tanulmányoztatni lényegileg a *helyi társadalom* bemutatását jelenti: a népesség, a termelési kultúra, a munkamegosztás, a település (az építkezés, építészet) jellegzetességei, a szállítás, a közlekedés sajátosságai szempontjából. Ennek tisztázása után kerülhet sor a helyi társadalom tagoltságának (egy-egy társadalmi csoport vagy réteg érdekviszonyainak); a helyi érdekvilágítási jellegzetességek, azaz a hatalmi viszonyok; a közösséggé szerveződést ösztönző és korlátozó tényezők; a demokratizálódás és a helyi érdekképviseleti lehetőségek megismertetésére. (Bóhm A., – Pál L., 1983., 5–36. p.) Gyakorlatunkban a fentieket a harmadik osztálytól kezdve végeztetjük a *Társadalomismeret* című tárgy keretében. E tantárgyi keretben ismerik meg a tanulók a lakóhely társadalmi, hatalmi, termelő-szolgáltató szervezeteit, művelődési, egészségügyi viszonyait, valamint az egyház hajdani és jelenlegi szerepét, szervezeteit. A *helyi társadalmi* környezet tanulmányozása lényegileg a *szocioszféra* megismerését jelenti. E szféra megismerésének is van a szociális

és politikai értékek megismerésén túl képességfejlesztő szerepe, amennyiben a gyerekek a társadalomtudományi megismerés (a statisztika, a kérdőív, az interjú, az esettanulmány stb.) módszereinek alkalmazásával szereznek hiteles információkat a helyi társadalom működésére vonatkozóan.

A *mindennapi életet* – mint a környéken jellegzetes szociologikum megnyilvánulását – a viselkedéskultúra (az illem, az etikett, a protokoll) s a hozzá kapcsolódó szokásvilág, a divat, a státuszszimbólumok, az emblémák, a mindennapi gépkultúra, a táplálkozás, valamint az ünnepek, az ünneplés megfigyeltetése és elemeztetése révén mutatjuk be. A hangsúly természetesen nemcsak a bemutatáson, hanem az *értékelésen* van. Az értékeléshez a környezetpszichológiai mérce a kiindulópont. Ez vezethet el a felelősséget jelentő környezetpszichológiai gondolkodáshoz, az offenzív, környezetkímélő magatartás- és attitűdrendszer vállalásához: a giccs, az ízléstelenség, a környezetrongálás elleni fellépéshez; a jó modor, a jólápoltság, a figyelmes viselkedés és érintkezés, az ízléses öltözködés igényléséhez. Úgy véljük, mindezek csak akkor érhetők el – olykor a helyi környezet közönye, sőt értékromboló magatartása ellenében – , ha a környezetelemzést, a tudatosítást, a kommunikációt és az illem tanulását kisiskolás kortól kezdve *szoktatással és igényes iskolai környezetkultúrával* párosítjuk.

A környék történetének, a *helytörténetnek* tanulása egyebek mellett a jelenre napjainkban is hatást gyakorló történelmi múlt értékelésének megtanulását jelenti. A lakóhelytörténet feltárását a honismereti mozgalom szorgalmazza. Az a mozgalom, amely Kanyar József eredeti megfogalmazásában: „nemzeti tudatunk környezetvédelme”. (Kanyar J., 1986., 8–9. p.) A lakóhelytörténet (a környék) múltjának feltárása a valahová tartozás, a gyökérkeresés és a -megtalálás érték tudatát segítheti megalapozni. Arról nem is szólva, hogy e munkálatok révén olyan tevékenységek (képességek) tanulásába kóstolhatnak bele a gyerekek, mint például a régészkedés, névkutatás, néprajzi és nyelvjárási gyűjtés, üzenőtörténet-írás, családtörténet-készítés, fotodokumentálás stb. Úgy gondoljuk, valamely település nevének etimológiáját, földrajzi neveinek (utcaneveinek) ismeretét és összegyűjtését az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia szerint tanuló diákoktól joggal várjuk el. Hasonlóképp elvárjuk, hogy pontosan ismerjék településük múltját: politika-, gazdaság- és művelődéstörténetét. Tájékozottnak kell lenniük arról, van-e településükön műemlék. Egyáltalán milyen építészeti emlékek, régészeti leletek, numizmatikai értékek reprezentálják a települést. Milyen gyűjtőmunka vár megoldásra, miként áll a település forrásanyagának földolgozása. Készült-e településmonográfia, de legalább helyi krónika. A néprajzi hagyományok: néprajzi tevékenységek (szöveg, fonás, hímzés stb.), népmondák, más folklórműfajok élnek-e, éltek-e, meddig? Összegyűjtötték-e őket, földolgozásuk rendelkezésre áll-e stb. Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia – a helyi pedagógiai adaptációt is segítő – lehetővé teszi a tárgyi és szellemi néprajz, a néptánc, a műemlékvédelem, a nyelvjárások, a honismeret tantárgyi jellegű tanulását. Amennyiben mindez a lakóhely történelmi, etnográfiai értékeinek tanulásában konkretizálódik, úgy tanítványainknak könnyebb lesz megtalálni honjukat a hazában.

Napjainkban elképzelhetetlen olyan lakóhely, olyan környék, ahol a *társadalmi makrofolyamatok* ne éreztetnék hatásukat. A nem kívánatos társadalmi folyamatok sorából a bűnözés, az alkoholizmus, a mentális zavarok kikerülhetetlenül érintik a gyerekek lakóhelyi környezetét is. Ez akkor is érvényes, ha a szerencsés gyerekek egy részének családja az iménti ártalmaktól mentes. A környékükön lejátszódó, deviáns magatartásból fakadó konfliktusokat rendre észlelhetik. Kortársaik némelyikétől mint szenvedő alanytól pedig rész-

letes beszámolókat is hallhatnak megtörtént esetekről. Ha az adott környéken nem fordulna elő mondjuk deviáns viselkedés, a televízió és a sajtó révén az országos helyzetről viszonylag könnyen informálódnak a tanulók. Az imént említett társadalmi beilleszkedési zavarok mellett a gyerekek még átélik a mobilitás, az életformaváltás, az ingázás, egyszóval az elgyökereltetés tüneteit is. S mindeddig nem említettük a széthulló családok problémáit. A kérdés az: szemet hunyjon az iskola, vagy a fentebb bemutatott problémákat tapintatosan elemezze, természetesen nem megbántva a környéken élőket. S mely életkorban vállalkozzon az elemzésre? Etikailag értékelve vagy szociológiai (szociálpszichológiai) interpretációban kerüljön napirendre egy-egy téma? Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia szempontjából úgy véljük, hogy tízéves kortól – tárgyilagosságra, szociológiai megalapozottságra törekedve – *szükséges a társadalmi makrofolyamatok helyi lokalizálódásának iskolai elemzése*, értelmezése, függetlenül attól, hogy azok kedvezőek vagy kedvezőtlenek. Ugyancsak szükséges a témákkal foglalkozó publicisztikai írások és szépirodalom ajánlása, olvastatása, s annak a folyamatnak a nyomon követése, amelyet a helyi társadalom, illetve a helyi hatalom a problémák megoldása érdekében fogatosít. Különösen kívánatos, hogy ez utóbbi gyakorlattá váljon a *környezetvédelem helyi intézkedéseinek*, rendszerének megismerése kapcsán. A gyerekeknek pontos képük kell, hogy legyen a *környezetvédelem* országos helyzetéről, s látniuk kell, hogy hol áll saját lakóhelyük. A tájvédelem és a tájrendezés kérdései mellett az erdő- és talajvédelem helyi teendőiről, megoldott problémáiról is legyenek informáltak. A víz-, a légszennyezés, a hulladéktárolás, a kémiai növényvédelem, a zajvédelem érdekében fogatosított országos és helyi intézkedések (szankciók, szabálysértések) megismertetése, napirenden tartása ugyancsak pedagógiai teendő. A környezetvédelem komplex problematikájának tantárgy keretében való tanulását tízéves kortól biztosítjuk. Addigra a gyerekek a *társadalomismeret*, a *környezet- és vizuális kultúra* tanulása révén egyfajta környezetpozitív magatartásra tesznek szert. Ezért reményünk lehet, hogy serdülőkoruk végére állampolgári felelősséggel viszonyulnak környezetük védelméhez.

Mindeztől egy helyi környezet, a környék tanulmányozásának irányait tekintettük át. Magától értetődik, hogy alig van olyan település az országban, amely az „ember + környezet” valamennyi szférájának tanulmányozását sikeresen biztosítaná. Részben ennek kompenzálására honosodott meg az országjáró *tanulmányi kirándulás* gyakorlata. Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia szempontjából a tanulmányi kirándulást abban az esetben tartjuk értékesnek, ha az – a szórakoztató, pihentető funkció mellett – *az alig visszatérő tanulási alkalmat* is jelenti. Ennek pedig feltétele, hogy a kirándulást megelőzően a gyerekek ismerjék a korábban kifejtett szempontokból környezetüket, lakóhelyüket. *Tudjanak településeket elemezni, tájegységet térben lokalizálni, az adott, meglátogatandó település környezetkultúrájából, termelési kultúrájából, infrastruktúrális jellegzetességeiből, a helyi sajtóból tudjanak a helyi társadalom, a helyi hatalom működésére, problémáira következtetni.* Egyszóval: ne csak a turisztikai, idegenforgalmi, múzeumi, műemléki látványosságok kössék le figyelmüket, hanem mindazon természeti, társadalmi, tárgyi környezet, amely eltérő vagy hasonló a sajátjukhoz viszonyítva. Mindebből következik: kirándulni csak főlkészülten, a kirándulóhely alapos megtanulása után érdemes menni. A helyszínen tanultakról pedig olyan tanulási forrásokat kell begyűjtenie minden tanulónak, amelyek évek múlva is felhasználhatók lesznek.

IRODALOM

- ACKOFF, R. L.: Kísérlet a rendszerfogalmak rendszerezésére. = Fogalmi rendszerekről, szerkezetekről és szervezetekekről. Akadémiai Kiadó, Bp., 1979. 135–163. p.
- ÁGH Attila: Ellenségképek és nemzetközi konfliktusok. = Világosság, 1986. 6. sz. 337–345. p.
- ANCSEL Éva: Írás az éthoszról. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1981. 103 p.
- ANGELUSZ Erzsébet: Filozófia, antropológia, nevelés. Akadémiai Kiadó, Bp., 1984. 103 p.
- ANGELUSZ Róbert: Kommunikáló társadalom. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1983. 185 p.
- AUGUSZTINOVICS Mária: Az emberi gazdaság elméletéhez. = Társadalmi Szemle, 1982. 10. sz. 37–48. p.
- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I. (Szerk.: Szebenyi Péter) Országos Pedagógiai Intézet, Bp., 1978. 153 p.
- BABITS Mihály: A magyar jellemről. Magvető Kiadó, Bp., 1981. 78 p.
- BÁBOSIK István: Személyiség és pedagógia. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1971. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 37–67. p.
- BÁBOSIK István: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Akadémiai Kiadó, Bp., 1975. 235 p.
- BÁBOSIK István: Az erkölcsi-politikai nevelés. = Neveléstudomány. Tankönyvkiadó, Bp., 1976. 165–189. p.
- BÁBOSIK István: Személyiségformálás közvetett hatásokkal. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 207 p.
- BÁBOSIK István: Jellemformálás és jellemfejlődés. Tankönyvkiadó, Bp., 1987. 181 p.
- BALLÉR ENDRE: Tantervelmélet és tantervi reform. Tankönyvkiadó, Bp., 1978. 115 p.
- BÁRDOS Péter – BÁRDOS Péterné: Bevezetés a jogi kibernetikába. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1981. 236 p.
- BARKÓCZI Ilona – PUTNOKI Jenő: Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, Bp., 1980. 350 p.
- BARTHA László: Röntgendiagnosztikai tévedések keletkezése és megelőzése. Medicina Könyvkiadó, Bp., 1983. 186 p.
- BÁTHORY Zoltán: A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása. = Magyar Pedagógia, 1978. 2. sz. 195–207. p.
- BÁTHORY Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp., 1985. 262 p.
- BENDA József: Személyiség és interakció. = A személyiséget formáló iskolarendszer. ELTE, Bp., 1982. 9–57. p.
- BENDER Katalin: Közösségkultúra. A látszatharmóniától a konfliktusok vállalásáig. = Ifjúsági Szemle, 1987. 3. sz. 89–96. p.
- BESSENYEI István: Körülöttünk a történelem. Calibra Kiadó, Bp., 1993. 148 p.
- BESSENYEI István – ZSOLNAI László: Az új ökonómia iskolakoncepciója. = Valóság, 1984. 6. sz. 65–73. p.
- BIHARI Mihály: A társadalom érdekviszonyai és a szocialista demokrácia. Politika és politikatudomány. (Szerk.: Bihari Mihály) Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1982. 546–612. p.

- BIHARI Mihály: Politikai kultúra és demokratikus reformok. = Társadalomkutatás, 1985, 2. sz. 57–58. p.
- BIHARI Mihály: A politikai névteleneiktől az állampolgárokig. (Gombár Csaba: Egy állampolgár gondolatai) = Világosság, 1986, 1. sz. 56–57. p.
- BÍRÓ Katalin: Erkölcsei tudatossági szintvizsgálatok és a kísérleti etikaoktatás eredményei az általános iskola negyedik osztályában. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. 240 p.
- BOGUSZ, Jan: Katonai didaktika. Zrínyi Katonai Kiadó, Bp., 1974. 178 p.
- BÓNA Ervin – FARKAS János – KLÁR János – LŐRINCZ Lajos – PACZOLAY Gyula: A tudomány néhány elméleti kérdése. (Tudományszervezési füzetek) Akadémiai Kiadó, Bp., 1970. 291 p.
- BÓHM Antal – PÁL László: A helyi hatalom működése (Helyi társadalom 5.). MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, Bp., 1987. 185 p.
- BRAUN Tibor – BUJDOSÓ Ernő – RUFF Imre: A tudomány mint a mérés tárgya. Tudományometriai kutatás Magyarországon. Magyar Tudományos Akadémiai Könyvtára, Bp., 1981. 298 p.
- BRÓDY András: Lassuló idő. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1983. 166 p.
- BUDA Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp., 1986. 323 p.
- BUDAI István – TÓTH Sándorné: Felvételi rendszer – képességfejlesztés – gyakorlati képzés. = A tanítóképzés kritikus pontjai. Oktatókutató Intézet, Bp., 1985. 129–135. p.
- BUJDOSÓ Dezső: Gondolatok a Műveltségkép az ezredfordulón c. kötetéről. = Kultúra és közösség, 1981, 2. sz. 34. p.
- BUZÁS László: Az „új iskola” pedagógiája. Tankönyvkiadó, Bp., 1967. 218 p.
- CHERFAS, Jeremy: Ez csak játék. (Ford.: László János) = Nemcsak munkával él az ember. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1986. 43–69. p.
- CSABA György: Gondolatok a biológiáról. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1984. 251 p.
- CSEPELI György – HEGEDŰS T. András – KOZMA Tamás: Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. 116 p.
- CSEPELI György: Nemzeti tudat és érzésvilág. Műsák Közművelődési Kiadó, Bp., 1984. 110 p.
- CSEPELI György: A hétköznapi élet anatómiája. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1986. 179 p.
- CSEPELI György: Vonzalmak és kapcsolatok. Kozmosz könyvek, Bp., 1987. 173 p.
- CSIRSZKA János: A személyiség munkatevékenységének pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Bp., 1985. 349 p.
- CSIZMADIA Ernő: Az MSZMP agrárpolitikája és a magyar közgazdaság. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1984. 288 p.
- CSOMA Gyula: A munka melletti tanulás zavarai. Tankönyvkiadó, Bp., 1985. 300 p.
- CSONDORNÉ Schüller Gabriella: Szükséglet. = Pszichológiai alapfogalmak kis enciklopédiája. (Szerk.: Bartha Lajos) Tankönyvkiadó, Bp., 1980. 177–179. p.
- DEMF. Tamás – VITÁNYI Iván: Javaslat az esztétikai–művészeti nevelés integrációjára. Az esztétikai nevelésről. = (Vélemények/viták) (Szerk.: Poszler György) Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1980. 176–198. p.
- DÉRI József: Géprendszertan. Tankönyvkiadó, Bp., 1986. 327 p.
- DOROGI Imre – ROTT Nándor: Az innovációs folyamat és irányítása. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1985. 218 p.

- EGYED Péter: Jelelméleti kérdések Lukács György filozófiájában = Magyar Filozófiai Szemle, 1981. 25. évf. 5. sz. 689–702. p.
- ELEKES Attila: Egészségnevelési módszertan. Medicina Könyvkiadó, Bp., 1985. 223 p.
- Az esztétikai nevelésről. (Vélemények/viták) (Szerk.: Poszler György) Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1980. 368 p.
- EY, Henri: A tudat meghatározása. = Pszichiátriai és emberkép. (Szerk.: Pethő Bertalan) Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1986. 152–164. p.
- FALUDI Szilárd: A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában. Kandidátusi disszertáció kézírata, 1967. Megjelent A tantervelmélet forrásai sorozatban. OPI, Bp., 1983. 117 p.
- FALUS Iván: A pedagógus tevékenységének sajátosságai. = Pedagógiai Szemle, 1979. 12. sz. 1090–1101. p.
- FARKAS Endre: Erkölc, érték, nevelés. Tankönyvkiadó, Bp., 1980. 170 p.
- FARKAS Ferenc – POÓR József: Szervezési célok és rendszerméret. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1981. 165 p.
- FARKAS János: A technikai fejlődés társadalmi környezete. Akadémiai Kiadó, Bp., 1983. 175 p.
- FEHÉR Márta – NYÍRI Júlia – SAJÓ István – SCHILLER Róbert – SZEMERÉDI Pál: A fizika és a társadalomtudományok. Tankönyvkiadó, Bp., 1977. 146 p.
- FÖLDESI Tamás: Az igazságosság dilemmái. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1983. 303 p.
- FÖLDEVÁRI József – VÍGH József: Kriminológiai alapismeretek. Tankönyvkiadó, Bp., 1979. 217 p.
- FÖLDEVÁRI József: Magyar büntetőjog. Tankönyvkiadó, Bp., 1984. 322 p.
- FRENKL Róbert: A jövő század sportja. Sportpropaganda, Bp., 1979. 235 p.
- FÜLÖP Géza: Ember és információ. Műzsák Közművelődési Kiadó, Bp., 1984. 148 p.
- FÜLÖP Tamás: Egészségügyi szervezés (Társadalom–orvostan). Medicina Könyvkiadó, Bp., 1978. 439 p.
- GAÁL László: Szemléletek az állattenyésztésben. Mezőgazdasági Kiadó, Bp., 1974. 241 p.
- GÁBOR László: Helyzetkép a világnézeti nevelésről. = Világosság, 1986. 6. sz. 364–370. p.
- GÁDOROS Lajos: Középkülső tervezése. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 354 p.
- GALICZA János: Tekintély és alkotás a pedagógusmunkában. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 156 p.
- GÁSPÁR László: Egységes világkép, komplex tananyag. Tankönyvkiadó, Bp., 1978. 185 p.
- GÁSPÁR László: Szocializáció, nevelés, művelődés. = Ifjúsági Szemle. 1984. 4. sz.
- GÁTI Ferenc: Gyermekvédelem az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 168 p.
- GAZDA István – KÖVESDI Dezső – VIDA Sándor: Találmányok, szabadalmak. Műszaki alkotások jogvédelme és értékesítése. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1985. 371 p.
- GAZSÓ Ferenc: Az oktatási rendszer fejlesztésében számos területen orientációs irányváltásra és az eddig követett stratégia átértékelésére van szükség. = Köznevelés, 1985. 33. sz. 5. p.
- GERLE György: Környezet és településhálózat. Akadémiai Kiadó, Bp., 1974. 301 p.
- GERLE György: Tervszerű környezetfejlesztés. Akadémiai Kiadó, Bp., 1982. 174 p.

- GOFFMANN, Erving: A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1981. 787 p.
- GOMBÁR Csaba: Politika címszavakban. ELTE Állam- és Jogtudományi Kar Tudományos Szocializmus Tanszék, Bp., 1983. 214 p.
- GOMBÁR Csaba: A helyi hatalom hermeneutikája. = Helyi társadalom. Hipotézisek, kutatási módszerek. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézet, Bp., 1983. 119–135. p.
- GOMBÁR Csaba: Egy állampolgár gondolatai. Politikaelméleti írások. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1984. 244 p.
- GUIOT, Jean M.: Szervezetek és magatartásuk. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1984. 234 p.
- GUNDA Béla: Mi a magyar? = Vigilia, 1982. 8. sz. 569–575. p.
- HAJNAL Albert: A modellek modellje. = Rendszerkutatás. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1973. 371–374. p.
- HALÁSZ Gábor: Az oktatásirányítás reformja és az oktatás irányítói. Oktatáspolitikai elemzés. Oktatáskutató Intézet, Bp., 1985. 93 p.
- HALÁSZ László: Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához. (Pszichológia a gyakorlatban) Akadémiai Kiadó, Bp., 1972. 158 p.
- HALÁSZ László: Műértékelés-kutatás és attitűdvizsgálat. = Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. (Szerk.: Hunyadi György – Pataki Ferenc – Váriné Szilágyi Ibolya) Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. 59–79. p.
- HÁMORI József: Nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal. (Az én világom) Kozmosz Könyvek, Bp., 1985. 146 p.
- HANKISS Elemér: Diagnózisok 2. Magvető Kiadó, Bp., 1986. 465 p.
- HÁRDI István: Pszichológia a betegágyánál. Medicina Könyvkiadó, Bp., 1980. 306 p.
- HÁRSING László: A tudományos érvelés logikája. Akadémiai Kiadó, Bp., 1981. 331 p.
- HAKIMANN, N.: Teleológiai gondolkodás. Akadémiai Kiadó, Bp., 1970. 220 p.
- HELLER Ágnes: A mindennapi élet. Akadémiai Kiadó, Bp., 1970. 333 p.
- HELLER Ágnes: Hipotézis egy marxista értékelmélethez I. = Magyar Filozófiai Szemle 1970. 5. sz. 759–790. p.
- HELLER Ágnes: Hipotézis egy marxista értékelmélethez I. = Magyar Filozófiai Szemle 1970. 6. sz. 1043–1078. p.
- HELLER Ágnes: Az ösztönök. Az érzelmek elmélete. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1978. 419 p.
- HERNÁDI Miklós: A mindennapi élet fogalmának felbontása. = Magyar Filozófiai Szemle, 1978. 3. sz. 382–410. p.
- Hozzászólások a dokumentumhoz és referátumokhoz. = Új Pedagógiai Szemle 1993. 4. sz. 39–73. p.
- HUSZÁR Tibor: Erkölcs és társadalom. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1983. 528 p.
- INKEI Péter – KOZMA Tamás – NAGY József – RITÓÓK Pálné: Az ezredforduló iskolája. Tankönyvkiadó, Bp., 1979. 337 p.
- IRK Ferenc: A bűnözés megelőzése jogi eszközeinek elméletéhez. = Kriminológiai és kriminalisztikai tanulmányok. (Szerk.: Gödöny József) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1985. 67–118. p.
- JÁNOSI György: A szórakozás történelmi funkcióváltozásai. Magvető Kiadó, Bp., 1986. 306 p.
- Játéklexikon. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó Vállalat, Bp., 1984. 144 p.

- JÁVOR István: Az iskolai szervezet szociológiai struktúrája. = Magyar Pedagógia, 1984. 3. sz. 283–300. p.
- JOÓ András: A tanóra ökológiája. Tantervelméleti füzetek 12. OPI, Bp., 1984. 117 p.
- Jövőkutatási fogalomtár. (Szerk.: Fodor Judit – Haraszthy Ágnes) Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. 321 p.
- JUHÁSZ NAGY Pál: Beszélgetések az ökológiáról. Mezőgazdasági Kiadó, Bp., 1984. 179 p.
- JUHÁSZ Pál – PETIŐ Bertalan: Általános pszichiátria. I–II. Medicina Könyvkiadó, Bp., 1983. 1127 p.
- JURAN, J. M. – GRZYNA, F. M.: A minőség tervezése és elemzése. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1976. 215 p.
- JUSTNÉ KÉRY Hedvig: Ősi és népi játékok élményfolyása és jelentőségük. (Pszichológia a gyakorlatban) Akadémiai Kiadó, Bp., 1975. 95 p.
- KABAINÉ Huszka Antónia: Gyermekünk játéka. Minerva, Bp., 1978. 79 p.
- KACSUR István: Ismeretrendszerek és módszerek az ökológia-környezetvédelem tanításában. Tankönyvkiadó, Bp., 1985. 212 p.
- KANYAR József: A honismereti mozgalom nemzeti tudatunk környezetvédelme. = Honismeret, 1986. 2. sz. 8–9. p.
- KELEMEN János: Mi a filozófia? = Világosság, 1983. 11. sz. 714–720. p.
- KELEMEN János: Lukács és a nyelvprobléma. = Kelemen János: „A nemes hölgy és a szolgálóleány”. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1984. 114–137. p.
- KELEMEN János: Igent mondani a másikban az emberre. = Világosság, 1987. 2. sz. 68–69. p.
- KELEMEN János – HÁRSING László: A társadalomtudományok tárgya és módszere. = Filozófiai Figyelő, 1983. 1–2. sz. 8–33. p.
- KELEMEN János – LENDVAI L. Ferenc: A marxista-leninista filozófia alapjai. (Kézirat) Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 311 p.
- KENYERES Zoltán: Irodalom és társadalmi érték = Literatúra, 1979. 4. sz. 421–453. p.
- A képességfejlesztő iskoláról. (Szerk.: Balázs Éva) Oktatókutatási Intézet, Bp., 1986. 102. p.
- KERÉKGYÁRTÓ István: Gondolatok Lukács György nevelésfelfogásáról. = Pedagógiai Szemle, 1985. 3. sz. 195–202. p.
- KERÉKGYÁRTÓ István: Kulturális szükségletek és a nevelés. = Pedagógiai Szemle, 1987. 3. sz. 195–202. p.
- KERESZTURY Dezső: A magyar önismeret útja. Magvető Könyvkiadó, Bp., 1985. 57 p.
- KERESZTY Zsuzsa: Bevezetés az egész napos nevelésbe. Napközi – iskolaotthon – klubnapközi. Tankönyvkiadó, Bp., 1984. 175 p.
- KERTÉSZNÉ FORGÁCS Katalin: Környezetvédelem és közgazdasági eszköztára. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1981. 262 p.
- KISS Árpád: Műveltség és iskola. Akadémiai Kiadó, Bp., 1968. 363 p.
- KISS Árpád: A tanulás programozása. Tankönyvkiadó, Bp., 1973. 367 p.
- KISS Árpád: Mérés, értékelés, osztályozás. Tankönyvkiadó, Bp., 1973. 123 p.
- KLEIN Sándor: Munkapszichológia. 2. kötet. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1980. 485–848. p.
- KOCSIS József: Folyamatszervezés a gépiparban. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1974. 346 p.
- KOCSIS József – FÁY Barnabás: Termelésirányítás visszacsatolással. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1983. 270 p.

- KOCSIS József – SEREGI Ferenc: Gazdasági szervezetek rendszerfejlesztése. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1986. 231 p.
- KOLOSI Tamás: A strukturális viszonyok körvonalai. = Valóság, 1982. 11. sz. 1–17. p.
- KÓNYA István: Materialista világnézet, vallásos világnézet. = Világosság, 1986. 2. sz. 65–71. p.
- KORNAI János: A nemzetek egészsége. = Valóság, 1983. 1. sz. 1–12. p.
- KOSÁRY Domokos: Történelmi kultúra. = Kulturális kisenciklopédia. (Szerk.: Kenyeres Ágnes) Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1986. 706–708. p.
- KOSTYÓ Györgyi: A tevékenység biztonságának lélektani kérdései a mai szovjet pszichológiában. = Magyar Pszichológiai Szemle, 1984. 5. szám. 426–433. p.
- KOZÉKI Béla: A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980. 302 p.
- KOZÉKI Béla: A fegyelmezett személyiség kialakítása. Tankönyvkiadó, Bp., 1983. 184 p.
- KOZÉKI Béla: Személyiségfejlesztés az iskolában. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba, 1985. 375 p.
- KOZMA Tamás: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, Bp., 1977. 300 p.
- KOZMA Tamás: Tudásgyár? Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1985. 263 p.
- KŐPECZI Béla: Műveltség és minőség. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1983. 354 p.
- KRAWCZYK, Zbigniew: A fiatal generáció testkulturális modelljei. = Testnevelés- és Sporttudomány, 1986. 2. sz. 27–30. p.
- KUCZI Tibor: A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. = Valóság, 1984. 6. sz. 53–64. p.
- KUHN, T. S.: A tudományos forradalmak szerkezete. Gondolat, Bp., 1984. 321 p.
- KULCSÁR Kálmán: Szociológia. (Jegyzet) Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1981. 336 p.
- KULCSÁR Tibor: Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 263 p.
- LADÓ László: Szervezélmélet és -módszertan. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1986. 438 p.
- LAZAR, Alexandru: Motivációs helyzetek – tanulási eredmények. Tankönyvkiadó, Bp., 1980. 177 p.
- LÉNÁRD Ferenc: Pedagógiai ellentmondások. Akadémiai Kiadó, Bp., 1986. 127 p.
- LENDVAI L. Ferenc: Esztétikum és etikum. = Világosság, 1984. 7. sz. 401–406. p.
- LIGETINÉ VEREBÉLY Anna: Nézzünk szembe nevelési gondjainkkal! Tankönyvkiadó, Bp., 1986. 202 p.
- LISKÓ Ilona: Kudarcok középfokon. Oktatókutató Intézet, Bp., 1986. 201 p.
- LOIZOS, Peter: Képek az emberről. (Ford.: Siklaky István) = Chérfas, J. – Lewin, R.: Nemcsak munkával él az ember. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1986. 233–243. p.
- LUKÁCS György: A társadalmi lét ontológiájáról. II., III. kötet. Akadémiai Kiadó – Magvető Könyvkiadó, Bp., 1985. 859 és 388 p.
- LUKÁCS Péter: Az egésznapos iskola. (Oktatáspolitikai áttekintés.) Oktatókutató Intézet, Bp., 1985. 37 p.
- MÁDI Csaba: Magyarország szellemi termék-kereskedelme. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1980. 167 p.
- MAGYARI BECK István: Kísérlet a tudományos alkotás produktumának interdiszciplináris meghatározására. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. 93 p.
- MAGYARI BECK István: Alkotás a szervezetben. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980. 170 p.

- MAGYARI BECK István: Alkotáselméleti (kreatológiai) tanulmányok, Akadémiai Kiadó, Bp., 1982. 234 p.
- MAGYARI BECK István: Kreativitás, az ember nembeli természete, humnizáció = Magyar Tudomány, 1982. 3. sz. 182–189. p.
- MAGYARI BECK István: Mi a kreatológia? = Egyetemi Szemle, 1985. 2. sz. 129–139. p.
- MAKKAI László: A kreativitás csak demokratikus társadalomban bontakozhat ki = Magyar Tudomány 1982. 3. sz. 212–213. p.
- MAYNARD, H., B.: Gazdasági mérnöki kézikönyv. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1977. 938 p.
- MÉREI Ferenc: Iskolai osztályok szociálpszichológiai elemzése. Adatok a közösséggé szerveződés folyamatához. = Iskolai osztályok. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Bp., 1976. 16–22. p.
- MÉREI Ferenc: A lelki élet dinamikája. = Köznevelés, 1981. 41. szám. 3–5. p.
- MEZEI Gyula – PETRÓ Andrásné: Az igazgató munkája az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 446 p.
- MIHÁLY Ottó: Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. Akadémiai Kiadó, Bp., 1974. 239 p.
- MIHÁLY Ottó: Innováció és permanens fejlődés az oktatásügyben. = Baranyai Művelődés, 1983. 3. szám. 3–14. p.
- MIHÁLY Ottó – LORÁND Ferenc: Az iskola általános nevelőfunkciója és az általánosan képző iskola fejlesztése. = Vázlat a szocialista nevelőiskoláról. (Szerk.: Mihály Ottó) Országos Pedagógiai Intézet, Bp., 1983. 23–198. p.
- Mi lehet? Mi legyen? Pályaválasztási tájékoztató a középfokú szakképzésről. (Szerk.: Baka István – Kiss Ernő – Palajtay Béla – Schüttler Tamás) Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Bp., 1979. 512 p.
- MOSER, M. – PÁLMAI György: A környezetvédelem mérnöki alapjai. Tankönyvkiadó, Bp., 1978. 304 p.
- Műveltség a távlatokban. Az MTA EKB martonvásári és pécsi ajánlásai. (Szerk.: Rét Rózsa, Kontra György) Országos Pedagógiai Intézet, Bp., 1986. 102 p.
- Műveltségkép az ezredfordulón. (Szerk.: Rét Rózsa) Kossuth Kiadó, Bp., 1980. 237 p.
- Művészetszociológia. (Szerk.: Józsa Péter) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1978. 338 p.
- NÁDORI László: Ajánlások a szomatikus nevelés műveltségtartalmára. = Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonccpció alapján. (Szerk.: Rét Rózsa) Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1980. 193–215. p.
- NAGY György: Testnevelés és tudomány. Sport, Bp., 1978. 279. p.
- NAGY József: Köznevelés és rendszerszemlélet. OOK, Veszprém, 1979. 288 p.
- NAGY József: A tudástechnológia elméleti alapjai. OOK, Veszprém, 1985. 252 p.
- NAGY Mária: Innováció az oktatásügyben. Oktatáskutató Intézet, Bp., 1982. 58 p.
- NAGY Sándor: A tananyag és az oktatási folyamat tervezésénck időszerű kérdései. Tankönyvkiadó, Bp., 1979. 157 p.
- NAGY Sándor: Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 302 p.
- NAGY Sándor: A tanulás pedagógiai kérdései. OOK, Veszprém, 1983. 141 p.
- NORDENSTRENG, Kaarle: Közléselmélet. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp., 1978. 368 p.

- NYSTRÖM, Harry: Kreativitás és innováció. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1983. 208 p.
- OLÁHNÉ VÁGÓ Irén: Élettörténetem. Oktatókutató Intézet, Bp., 1984. 29 p.
- OROSZ Sándor: Az oktatás mint a tanulás szabályozása. OOK, Veszprém, 1986. 210 p.
- ÖRDÖGH Erzsébet: Iskola és innováció. Oktatókutató Intézet, Bp., 1983. 44 p.
- PÁLHEGYI Ferenc: Személyiséglélektani kalauz. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 122 p.
- PÁL Lénárd: Az innováció – a haladás központi tényezője. = Magyar Tudomány. 1981. 4. sz. 242 p.
- PÁL Lénárd: Elmélkedés a tudományról és a technológiáról. = Magyar Tudomány, 1983. 3. sz. 161–167. p.
- PALÁKI Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, Bp., 1966. 583 p.
- PALÁKI Ferenc: Mi a pedagógiai szociálpszichológia? = Pedagógiai szociálpszichológia. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1976. 5–30. p.
- PALÁKI Ferenc: Az én és a társadalmi azonosságtudat. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1982. 333 p.
- PAIÁKY Ernő: Tudományos vívmányok alkalmazása a mezőgazdaságban. Akadémiai Kiadó, Bp., 1962. 118 p.
- Pedagógiai Lexikon 3. kötet. (Főszerkesztő: Nagy Sándor) Akadémiai Kiadó, Bp., 1978. 510 p.
- Pedagógiai program. A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig 2. (Szerk.: Kiss Éva–Zsolnai József) Oktatókutató Intézet, Bp., 1985. 232. p.
- PERCZEL Tamás: A pszichológia és a munkatudományok kapcsolatai. = Magyar Pszichológiai Szemle, 1985. 1. sz. 3–18. p.
- PIETRASINSKI, Zbigniew: Alkotó vezetés. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1977. 139 p.
- POKOL Béla: A professzionális intézményrendszerek elmélete. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp., 1991. 212 p.
- Politikai gazdaságtan I. Közgazdasági alapvetések. (Szerk.: Fekete Ferenc) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1984. 353 p.
- A politikai gazdaságtan kisszótára. (Szerk.: Sipos Aladár) Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1981. 444 p.
- POSZLER György: Az esztétikai kultúra dilemmái. = Az esztétikai nevelésről. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1980. 92–108. p.
- POSZLER György: Az esztétikai nevelésről. (Az MTA EKB 1984. októberi ülése) = Baranyai Művelődés, 1985. 3. sz. 55–60. p.
- PROHÁSZKA János: Tervteljesítés – takarékoság – technológia. = Magyar Tudomány, 1981. 7–8. sz. 558–564. p.
- RAJ Tamás: Vallások. = Kulturális kisenciklopédia. (Szerk.: Kenyeres Ágnes) Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1986. 740–741. p.
- RÁCZ Albert – MARTON Tamás: A munkatudomány helyzetéről. = Magyar Tudomány, 1985. 5. sz. 366–370. p.
- RIEGER, E. F.: A „leépülő emberi”. = Valóság, 1985. 2. sz. 97–102. p.
- RÓKUSFALVY Pál: A rendszerszemléletű és regulatív cselekvépszichológia és alkalmazása a munkapszichológiai problémák megoldásában. = Ergonómia, 1978. 3. sz. 121–132. p.
- RÓKUSFALVY Pál – STULLER Gyula – KELEMENNÉ Tóth Éva: Pedagógus-személyiség és tanárképzés. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 162 p.

- SAJÓ András: Jogkövetés és társadalmi magatartás. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980. 343 p.
- SAMU Mihály: Hatalom és állam. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1982. 595 p.
- SÁNTHA Pál: Az iskola és a közművelődési intézmények. Akadémiai Kiadó, Bp., 1982. 221 p.
- SCHEIN, Edgár H.: Szervezéslélektan. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1978. 192 p.
- SÉRA László: A nevelés és a humor pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980. 207 p.
- SIKLAKY István: Belső vállalkozás. Ipargazdasági Intézet, Bp., 1984. 266 p.
- SNYDERS, G.: Irányított nevelés vagy szabad nevelés? Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1977. 365 p.
- SOMOGYI Zoltán: Az erkölcsi értékek világa. Magvető Kiadó, Bp., 1984. 391 p.
- Sportlexikon 2. kötet. (Főszerkesztő: Nádori László) Sport, Bp., 522–1136. p.
- STRAUB F. Brúnó: Biológiai tanulmányok. = Magyar Tudomány, 1970. 4–5. sz. 352–362. p.
- SZABÓ András: Bűnözés – ember – társadalom. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1980. 228 p.
- SZABÓ Imre: Bevezetés a jogtudományba. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1984. 137 p.
- SZABOLCSI Miklós: A műveltségkép alakulása 1945 óta. = Köznevelés, 1985. 20. sz. 6–7. p.
- SZABOLCSI Miklós: Műveltségünk változó képe. = Magyar Tudomány, 1986. 12. sz. 959–970. p.
- SZALAY Károly: Szatíra és humor. Magvető Könyvkiadó, Bp., 1963. 457 p.
- SZAMEL Lajos: Az államigazgatás felelősségi rendszere. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1986. 321 p.
- SZÁNTÓ Borisz: A technológiai innováció gazdasági és társadalmi összefüggései. = Magyar Tudomány, 1981. 4. sz. 281–289. p.
- SZÁNTÓ Borisz: Innováció a gazdaság fejlődésének eszköze. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1985. 264 p.
- SZEBENYI Péterné: Erkölcs és világnézet a személyiségfejlődésben. Tankönyvkiadó, Bp., 1985. 229 p.
- Szellemi foglalkozások. Felsőfokú végzettséghez kötött pályákról pályaválasztóknak. (Szerk.: Fekete József – Karsai Lajos) Országos Pedagógiai Intézet, Bp., 1982. 239 p.
- SZEMERE Pál–SCHÜTTLER Tamás interjúja T. Neville Postlethwaite professzorral: A tantervkészítés lassú, evolúciós folyamat = Új Pedagógiai Szemle, 1993. 12. sz. 5–56. p.
- SZERDAHELYI István: A magyar esztétika története 1945–1975. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1976. 564 p.
- SZILÁGYI László: A tudomány árukatégoriái és gazdasági hatékonysága. (Tudományszervezési füzetek) Akadémiai Kiadó, Bp., 1986. 263 p.
- SZÚCS Ervin: A technikai műveltség – az általános műveltség szerves része. = Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján. (Szerk.: Rét Rózsa) Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1980. 219–238. p.
- SZÚCS Jenő: Történeti „eredet”-kérdések és nemzeti tudat. = Valóság, 1985. 3. sz. 31–49. p.

- TAMÁS Pál: A tudománypolitika modelljei. A tudománypolitika szociológiai vizsgálatának dilemmáiról. Akadémiai Kiadó, Bp., 1982. 265 p.
- TASSNÉ ZELEI Veronika: Első osztályos tanulók együttes tevékenységének közösségi jellege. = Közösségfejlesztés az alsó tagozaton. (Szerk.: Petrikás Árpád) Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 27–45. p.
- Tézisek az iskola életének, működésének továbbfejlesztésére. (Vitaanyag) = Köznevelés, 1985. 29. sz. 2–5. p.
- TOMKA Miklós: Társadalmi változás – vallási változás. (A mai magyar katolicizmus szerkezeti transzformációi) = Szociológia, 1983. 3. sz. 253–271. p.
- TORDAI Zádor: Közösséges emberi dolgok. Magvető Könyvkiadó, Bp., 1974. 372 p.
- TÓTH Dezső: Az iskolai médiatár. = Oktatótechnológia II. (Szerk.: Orosz Sándor) OOK, Veszprém, 1985. 115–126. p.
- TÖRŐ Károly: Az orvosi jogviszony. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1986. 447 p.
- UNGÁRNÉ Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai–pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Bp., 1978. 182 p.
- VARGA Csaba: A jog ontológiai megalapozása felé. Tételek Lukács Ontológiája alapján. = Magyar Filozófiai Szemle, 1983. 5. sz. 767–776. p.
- VARGA Csaba: A jog mint történelem. = Világosság, 1986. 1. sz. 1–6. p.
- VARGA Csaba: A jogpolitika önállóságáért. = Társadalomkutatás, 1985. 3. sz. 5–10. p.
- VARGA Csaba: A jog helye Lukács György világképében. Akadémiai Kiadó, Bp., 1985. 192 p.
- VARGA Emő: A kémia és a társtudományok. Tankönyvkiadó, Bp., 1976. 98 p.
- VARGA Zoltán: Iskolai ártalmak. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 102 p.
- VÁRHEGYI György: Ragtapasz és állatsereglet. = Köznevelés, 1983. 24. sz. 16–17. p.
- VESZPRÉMI László: Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései. Akadémiai Kiadó, Bp., 1981. 156 p.
- VITÁNYI Iván: Az etikai világkép szerkezete és az etikai magatartás szociológiája. = Valóság, 1976. 6. sz. 1–16. p.
- VITÁNYI Iván: Vitairat a mai magyar művelődésről. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1983. 275 p.
- VITÁNYI Iván: Társadalom, kultúra, szociológia. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1981. 317 p.
- VITÁNYI Iván: A művészetszociológia perspektívái. = Világosság, 1983. 10. sz. 600–608. p.
- VITÁNYI Iván: Kultúra, művelődés, közművelődés = A kultúra fogalmáról. (Szerk.: Szerdahelyi István) Kossuth Kiadó, Bp., 1980. 216–257. p.
- VITÁNYI Iván: A közösségek elmélete és valósága. = Valóság, 1985. 7. szám. 1–13. p.
- WEISS, Carl: Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 256 p.
- WINKEL, Rainer: Pedagógiai pszichiátria. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 244 p.
- ZEMAN László: Jegyzet a szaknyelvi nominalizáltságról. = Irodalmi Szemle, 1985. 1. sz. 37–47. p.
- ZSOLNAI Anikó: Az értékelés–osztályozás egy lehetséges modellje. = Magyar Pedagógia, 1985. 4. sz. 398–409. p.
- ZSOLNAI József: Történeti és logikai kérdésekről az általános iskolai történelem-tanításban = Történelemtanítás, 1966. 1. sz. 8–10. p.

- ZSOLNAI József: Korszerű általános műveltség és önművelés. = Somogy, 1973. 1. sz. 60–67. p.
- ZSOLNAI József: Giccs az iskolában. = Köznevelés, 1974. 10. szám. 10–11. p.
- ZSOLNAI József: Pedagógia és mindennapi élet. = Valóság, 1975. 7. sz. 33–37. p.
- ZSOLNAI József (szerk.) Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971–1975). Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 1976. 254 p.
- ZSOLNAI József: Anyanyelv-pedagógia és kommunikáció-kutatás. = Magyar Nyelvőr 1978. 4. sz. 445–449. p.
- ZSOLNAI József: Nyelvi – irodalmi – kommunikációs nevelési kísérlet. I–II. OOK, Veszprém, 1982. 277 p. és 383 p.
- ZSOLNAI József: A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban. Tankönyvkiadó, Bp., 1986. 199 p.
- ZSOLNAI József: Egy gyakorlatközeli pedagógia. Oktatókutató Intézet, Bp., 1986. 186 p.
- ZSOLNAI József – ZSOLNAI Józsefné: Az olvasástanítási módszerek összehasonlító értékelése. = A Tanító, 1978. 6–7. sz. 45–54. p.
- ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: A pedagógiai technológia lehetőségei Magyarországon. OOK, Veszprém, 1980. 56 p.
- ZSOLNAI József (szerk.) A képességfejlesztő iskoláért. Oktatókutató Intézet, Bp., 1983. 161 p.
- ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Bp., 1987. 146 p.
- ZSOLNAI József: Kisiskolás gyerekek a családban. Holnap KKT–Nodus Kiadó, Veszprém, 1994. 90 p.
- ZSOLNAI László: A gazdaság társadalomökológiai megközelítése. = Közgazdasági Szemle, 1986. 4. sz. 466–470. p.

UTÓSZÓ

Reménykedem, hogy Tisztelt Olvasóm e könyvet az *Előszóban* megfogalmazott „intelleim” szerint böngészte, tanulmányozta. Az *Előszóban* arra kértem olvasóimat, hogy az itt közölt eredményeket, szemléletmódot ne tekintse véglegesnek, hiszen kutatásaim sem fejeződtek még be. Arról is szóltam, hogy ez a könyv szakmai fejlődésrajzom egy állomása, kételyeim, bizonytalanságaim kifejezője. Most, amikor a nyomást megelőző utolsó pillanatban a könyv szövegét imprimáltam, jóváhagytam, ténylegesen úgy érzem, hogy szakmai fejlődésem egy szakaszának lezárója e munka.

A Kedves Olvasó bizonyára észrevette, hogy úgy szólok az *értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiáról*, hogy mondanivalóm középpontjában a tantervkészítés, a pedagógiai folyamatok tervezése, szervezése, az iskolavezetés, az iskolai munkahely-szervezés áll. Nem feledkezem meg a Gyerekről, a Tanulóról sem, de nem az ő szemével, nem az ő élményvilágán át láttatom az iskola világát, az iskolai történéseket. Újabb, most készülő és a közeli jövőben megjelenő munkáimban az e könyvben még fellelhető aránytalanság helyreáll. Olyan pedagógiát vallok ma már magaménak, amely a pedagógiai folyamat valamennyi szereplőjére (a tanulókra, a pedagógusokra, az irányítókra, a szülőkre, a fenntartókra, a pedagógiai fejlesztőkre, a kutatókra) egyaránt figyelmet fordít. E munkák több kötetben jelennek meg. Az elsők között készítettem el – népszerűsítő formát választva – a tanulók tevékenységeit, szerepeit áttekintő művet: a *Tanulástant*. Ezt a kötetet még újabb öt követi, abban a felfogásban, ahogyan arról fentebb szóltam.

Ami most „magam mentségére”, szakmai vallomásként elmondtam, nem jelenti azt, hogy nem azonosulok az *Egy gyakorlatközeli pedagógia*, valamint a most megjelenő munka nézeteivel. Pusztán azt kívántam jelezni figyelmes, érdeklődő olvasóim számára, hogy hol tartok a pedagógus szakma értelmezésében s ebből következően a magam részéről hogyan járulhatok hozzá az *értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiára* épülő iskolai gyakorlat tökéletesítéséhez.

Törökbálint, 1995. március 12.

Zsolnai József

1105,- Ft

E könyvnek az *Egy gyakorlatközeli pedagógia* című kiadvány az előzménye. Több fejezetét ebben a könyvben is felhasználtuk. Szeretnénk leszögezni, hogy az e könyvben közreadott nézeteink, eredményeink nem spekuláció szülöttei: közel két évtizedes aktív, szorosan a gyakorlathoz kötött pedagógiai kutatómunka során keletkeztek. A bemutatott eredményeket ugyanakkor messze nem tekintjük lezártnak, mivel kutatásaink sem fejeződtek még be. Ez a könyv is – több más, kutatással foglalkozó könyvhöz hasonlóan – a napi pedagógiai praxissal viaskodó kutató fejlődésrajzát tükrözi, az eredmények mellett a kételyeket, a bizonytalanságot, a biztosnak tetsző vagy részben igazolt pedagógiai tudás mellett a tudáshiányt is.

Zsolnai József