

A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig

Zsolnai József  
EGY  
GYAKORLATKÖZELI  
PEDAGÓGIA

1.



A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig 1.

**EGY GYAKORLATKÖZELI PEDAGÓGIA**

**Kutatásaink elméleti alapozása**

**Írta:**

**ZSOLNAI JÓZSEF**

**Oktatóskutató Intézet  
Budapest, 1986**



Kérjük kedves Olvasóinkat, hogy  
kötetünk tartalmával kapcsolatos  
észrevételeiket, bíráló megjegyzé-  
seiket írják meg az alábbi címre:

Oktatókutató Intézet  
1395 Budapest, Victor Hugo u. 18–22.

Lektorálta

Bernáth József  
Nagy József  
Orosz Sándor

Változatlan utánnomás

ISBN 963 404 040 3  
ISBN 963 404 071 3

Felelős kiadó: Az Oktatókutató Intézet igazgatója  
Terjedelem: 14,86 A/5 ív  
Borító: Kőfaragó Gyula  
Műszaki szerkesztő: Beviz Erzsébet  
Példányszám: 1000  
Készült az Oktatókutató Intézet sokszorosító üzemében  
Felelős vezető: Szabó Gyuláné  
Engedélyszám: 54185/1988.  
Munkaszám: 1988/64.



## BEVEZETŐ

1981-ben kutatást indítottunk a kisiskolások körében fejleszthető képességek tisztázására. Ez a kutatás jelenleg is folyik, immár a serdülő korosztályban. Az 1985-ig terjedő négy éves szakasról *Képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig* címen 4 kötetben számolunk be. Sorozatunk első kötete kutatásaink elméleti alapozására vállalkozik. Fölfogásunkat *gyakorlatközeli pedagógia* megjelöléssel illetjük. A gyakorlatközeli pedagógia nem a földhözragadt, fantáziátlanul ismétlődő, rutinná merevedett ún. repetitív napi praxis apoteózisa akar lenni. De nem is olcsó receptgyűjtemény, amelyből könnyen ki lehet olvasni a pedagógiai problémák és konfliktusok megoldási módját. Hát akkor mi? A napi praxis olyan elméleti alapozása, amelyből a pedagógus nemcsak ráismer arra, amit ténylegesen csinál, hanem orientálja és készíti, hogy tevékenységét egyre igényesebben végezze, növelve ezzel hitelét a társszakmák, a gyerekek és a szülők körében.

A *gyakorlatközeli pedagógia* megjelölés hazai szakirodalmunkban szokatlan, s az olvasónak azt sugallhatja, hogy létezik gyakorlatközeli, gyakorlatávoli, sőt elméletávoli pedagógia is. Mi a helyzet valójában? Tizenöt éves pedagógiai kísérletező gyakorlatunk alapján úgy látjuk, hogy többféle – egymással részben rivalizáló, részben békésen megférő – pedagógiai gyakorlat, pontosabban gyakorlati rendszer létezik. Ezeket a gyakorlati rendszereket tanulmányozza, orientálja a pedagógia mint tudomány, mint elméleti rendszer. Az a kérdés, hogy maga a pedagógia hányféle lehet. Egy pedagógia több felfogásban, több interpretációban? Vagy az egyes gyakorlati rendszereknek megfelelően egy-egy pedagógia, s azoknak esetleg még több változata is? Mi úgy gondoljuk, hogy a létező és lehetséges gyakorlati rendszerektől függően többféle pedagógia művelhető. Ezek egyike a *gyakorlatközeli pedagógia*, amely mindenekelőtt a spekulatív, „haszon nélkül”, terméketlen pedagógiától határolja el magát. Olyan elméleti konstrukcióként létezik, amely a gyakorlat számára használható, és azt folyamatosan megújulásra, önmaga fejlesztésére készíti. A napi praxist éppúgy forrásának tekinti, mint a teoretikus problémakezelést, a feltáró empirikus kutatásokat, a gyakorlatba beavatkozó akciókutatásokat (kísérleteket) és a társszakmák (társadalom- és a humán tudományok, a filozófia) eredményeit. A gyakorlatközeli pedagógia is tartalmaz leíró-normatív elemeket, de elsősorban a gyakorlat jobbítására, fejlesztésére törekszik. Azt kérdezi: hogyan működik egy adott állapotú pedagógiai rendszer, működése hogyan fejleszthető, tökéletesíthető. Épp ezért ezt a fajta, a gyakorlatot orientáló, segítő pedagógiát *fejlesztő pedagógiának* is tekinthetjük. Így nem véletlen, hogy a kutatási gyakorlatunkból született pedagógiát a *személyiségfejlesztés, a képességfejlesztés pedagógiájának* is nevezzük.

Fölvethető a kérdés, hogy mint elméletet, mint ismeretrendszert mi jellemzi a hagyományos pedagógiai elméletekkel (oktatáselmélettel, neveléselmélettel) szemben. Diszciplinárisan hogyan tagolódik? Kik a címzettjei? Kik művelhetik eredményesen? Végül miben segítheti a több szinten (oktatáspolitikai, tantervfejlesztés, taneszközügyártás, tanítás) realizálódó pedagógiai gyakorlatot? E problémacsokorra adjuk meg a választ könyvünkben.



## A GYAKORLATKÖZELI PEDAGÓGIA TÁRGYA ÉS TAGOZÓDÁSA

A *gyakorlatközeli pedagógia tárgya* az a legszélesebb értelemben vett kultúraátszármaztató tevékenységsorozat, amely intézményesítetten és cselekvően avatkozik be a tanulásra kényszerültek vagy önként vállalkozók személyiségfejlődésébe. (Már itt jelezzük, s később részletesen kifejthetjük, hogy a tanulást rendkívül tágan értelmezzük. Nem szűkítjük le a leckék tanulására. Az önművelődés jelleggel történő tanulást éppúgy beleértjük, mint a spontán szocializációs hatások, az ún. rejtett tanulások „kezelni tudását”.) Fenti tárgymeghatározásunkból nem derül ki a gyakorlatközeli pedagógiai szemléletnek az a legfőbb kritériuma, hogy az a pedagógiai gyakorlatot a maga konkrét *létszerűségében* ragadja meg. Tehát mindenkor figyelembe veszi, hogy a pedagógiai tevékenységek a/ helyhez, b/ időhöz, c/ szereplőkhöz, (szociális és munkaszerepekhez) d/ szervezetekhez, e/ csoportokhoz, f/ kommunikációs és kooperációs aktusokhoz kötöttek, g/ folyamatokban (állapotváltozások soraként) realizálódnak, és viszonylag jól elkülöníthetők h/ bemeneti tényezők, illetve i/ kimeneti, azaz eredményjellegű produktumok mentén ragadhatók meg. 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 nyomonkövethető — *színterek*, azaz a különböző rendű, rangú szervezetek és a szervezetekben realizálódó *folyamatok* (azaz cselekvés- és tevékenységláncok), illetve állapotváltozások szempontjából. E három tényező (szereplők, színterek, folyamatok) alapján — fölfogásunk szerint — kimondható, hogy a pedagógiai gyakorlatnak a művelődési miniszter éppúgy szereplője, mint a nagyvárosnyi általános iskola második b/ osztályába járó Csöke Éva. Továbbá részei a pedagógiai gyakorlatnak az Országos Pedagógiai Intézetből támogatott vagy gátolt kutatási-fejlesztési akciósorozatok éppúgy, mint a jól, rosszul elvégzett eredménymérések egy általános iskola első osztályában. Valamint a Somogy Megyei Pedagógiai Intézet által szorgalmazott innovációs folyamatok éppúgy „elemei” a pedagógiai gyakorlatnak, mint a Csökölyi Általános Iskolában a családi hátrányok leküzdése érdekében szervezett tanulási folyamatok. A fenti — egyébként vég nélkül szaporítható — példasorozatból csakhamar kitűnik, hogy a pedagógiai gyakorlat többszörösen összetett és rétegzett társadalmi komplexumként<sup>1/</sup> 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. Ha okfejtésünk igaz, az lehet a kérdés, megtörtént-e a pedagógiai gyakorlatnak mint társadalmi komplexumnak a szakszerű leírása, mondjuk például a napi praxist folytatódó pedagógusok szempontjából. A válasz: igen is, nem is. A leírásban különböző kompetenciaszinten szerepet vállalt a szociológia, az államigazgatási jog, az iskola-pszichológia, egy-két fejezet erejéig a neveléstudomány és a didaktika, a tantárgypedagógiák, az utóbbi időben a pedagógiai technológia. A baj csupán az, hogy e leírások, leíráskísérletek együttesen „sem adják ki” ráismerhetően azt a gyakorlatközeli pedagógiát mint ismeretrendszert, amely a napi pedagógiai gyakorlatot (beleértve például a tanítók, vagy az oktatást irányító napi gyakorlatát) megnyugtatóan segítené és orientálná. Így aztán viszonylag gyakran előáll az a helyzet, hogy a pedagógiai gyakorlat különböző szintjein és pontjain dolgozók aligha tudják megítélni, értékelné és befolyásolni egymás munkáját. Ezért fordulhat elő — egyéb hatalmi, politológiai tényezőket most nem említve —, hogy egy „közpedagógus” egy felkészületlen minisztériumi munkatársra is mint a pedagógiai problémák mindentudójára tekint, mert



lényegileg fogalma sincs, hogy az illetékes „főembernek” tulajdonképpen mi a dolga, mi az igazi szakmai kompetenciája. Persze nem szeretnénk naívnak látszani s azt hinni, hogy a gyakorlatközei pedagógia az előzőekben említett tüneteket egyszerre megoldja. Azt azonban mélyesen hisszük, hogy a hatékonyabb pedagógiai munkát, a pedagógiai gyakorlat demokratizálódását egy szisztematikusan végiggondolt *gyakorlati orientáltságú pedagógia* sokban segítheti. Épp ezért nem látjuk hiábavalónak a további erőfeszítést a gyakorlatközei pedagógia (pedagógiák) kimunkálására.

Az eddig elmondottak a gyakorlatközei pedagógia tárgymeghatározásához kapcsolódtak, s kitüntetetten egy dologra próbálták irányítani a figyelmet: a pedagógiai gyakorlat szereplőire s utalásszerűen a szintereire. A későbbiekben a gyakorlatközei pedagógia lehetséges tagolódásának bemutatásakor részletesen is kifejtjük, amit itt a tárgymeghatározás kapcsán mintegy összegzőképpen ismét leszögezzünk: a gyakorlatközei pedagógiát csak abban az esetben érdemes művelni, ha *egységes szemléleti keretben tudja leírni a szélesen értelmezett pedagógiai gyakorlat egészét*, az oktatáspolitikus, a tantervkészítő, a tankönyvíró, a szaktanácsadást végző, az igazgató, a pedagógus és a tanuló egymástól látszólag távol eső, valójában egymással kapcsolatban lévő, egymást átható tevékenységeit.

Kérdés, hogy a fent részlegesen jellemzett gyakorlatközei pedagógia mint ismeretrendszer elsődlegesen milyen kutatásmetodológia jegyében foganhat. Egyszerűbben szólva: kiknek lehet esélye ilyesféle pedagógiát megalkotni, konstruálni, milyen kutatómódszertani felkészültséget feltételez a művelése. Ugy gondoljuk – s erről a neveléstörténet intézmény- és elmélettörténeti tényei meggyőzően tanúskodnak –, aligha lehetséges gyakorlatközei pedagógiát kimunkálni a pedagógiai gyakorlattal való aktív kapcsolat, valamint a nevelési, tanítási, irányítási folyamatokban történő részvétel híján. Műveléséhez teoretikus beállítódottság szükséges. S mindez nem elég! Ki kell mondani, hogy kimunkálásában nagy szerepe van az *akciókutatásnak*.<sup>21</sup>

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 rendszerré. Ezen tények miatt a teoretikus felkészültségű kutatók napjainkban nemigen vállalkoznak/tak/ elméletalkotásra a pedagógiában. Így annak érdekében, hogy a gyakorlatközei pedagógiát elhelyezhessük a korábban művelt teoretikus igényű diszciplínák sorában, és gnoszeológiai 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 az ún. tantárgypedagógiák leíró, magyarázó, stratégiai és normatív jellegűek. Kérdés, minek tekintsük a pedagógiai gyakorlat egészét megragadni szándékozó gyakorlatközei pedagógiát. Talán az eddig mondottakból is kihámozható a válasz: a gyakorlatközei pedagógia a teoretikus ihletettséggű pedagógiákkal szemben know-how, azaz stratégiai típusú elmélet. 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, tisztában kell lennie azzal, hogy más pedagógiai konstrukciók is léteznek (léteztek). Sőt, valljuk, egyre többféle kimunkálható lesz! A gyakorlatközei 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 érdekeltek 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 tüntet-



nek föl más konstrukciókkal szemben. A gyakorlatközele pedagógia nem kizárólag a tudós testületek ítéletére figyel, hanem a pedagógiai folyamatban közvetlenül és közvetetten érdekelték ítélszéké elé áll, és tőlük is várja megmértetését.

Fölvetődhet a kérdés, a gyakorlatközele pedagógia diszciplinárisan tagolódik-e vagy sem, ha igen, a benne diszciplinává formálódó területek hogyan viszonyulnak a pedagógia hagyományos diszciplináihoz. Mint tudjuk, ezek az elméletek (a nevelélmélet, a didaktika) tudva, nem tudva, akarva, nem akarva a tanítás (oktatás) és a nevelés egymással szembeállítható hamis dichotomiáját sugallják. A következőkben — amikor a gyakorlatközele pedagógia struktúráját, belső tagolódását főbb vonásaiban röviden ismertetjük — igazolni szeretnénk, hogy a fentiekben jellemzett hamis alternatívák (tanítás avagy nevelés) kiküszöbölhetők.

A részletező kifejtés előtt bemutatjuk azokat a rendszerképző, ontológailag releváns, a napi gyakorlatban ténylegesen létező „összetevőket”, amelyek mentén a gyakorlatközele pedagógia struktúrája minden érdekelt számára feltárul.

A pedagógiai gyakorlat teljességét egységes rendszerbe feltárni és tárgyalni szándékozó gyakorlatközele pedagógia nem nélkülözheti a társszakmák, a fejlettebb humán- és társadalomtudományok eredményeit. Attól függően, hogy az egyes gyakorlatközele pedagógiák miként kívánják a pedagógiai gyakorlatot befolyásolni, átalakítani, esetleg radikálisan megváltoztatni, más-más társadalomtudományokat hívnak segítségül vállalt feladataik megalapozásához, elméleti hátterük kidolgozásához. Elég, ha a legismertebb hazai eredményekre utalok. Különösebb neveléstörténeti iskolázottság nélkül is belátható, hogy más-más humán-, illetve társadalomtudomány nyújtott segítséget Domokos Lászlónak az Uj iskola<sup>3/</sup> koncepciójának és gyakorlatának kialakításában, és más Gáspár Lászlónak a szentlőrinci iskolai modellkísérletének koncipiálásában.<sup>4/</sup> Ugy is mondhatnánk, hogy a különböző problémák megoldására vállalkozó gyakorlatközele pedagógiák az egyes társszakmák orientáló szerepét, a vállalat feladatok megoldásának kivitelezésében lehetséges „problémaérzékenyítő” jelentőségét egymástól olykor radikálisan eltérően ítélik meg. *Ebben természetesen tudatos értékválasztások is szerepet játszanak.* Ezért van az, hogy egyes gyakorlatközele pedagógiák a filozófiától mint tudománytól, mások meg a pszichológiától, esetleg az ökonómiától várnak üdvös segítséget.

Külön probléma lehet a gyakorlatközele pedagógiák belső diszciplináris tagolódásának megoldása szempontjából az, hogy a segítségül hívott — a gyakorlatközele pedagógiával határos területeken elhelyezkedő, vele érintkező (vagy érintkezésbe hozható) — 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, oktatásökológia már létezik. De például hazai berkeinkben nemigen hallhatunk még „pedagógiai politológiáról”, „pedagógiai jogelméletről”. Álláspontunk röviden: akár létrejött, ill. 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 gyakorlatközele pedagógiát művelni nem lehet. Az általunk preferált személyiség, ill. képességfejlesztő pedagógia szempontjából a humán- és a társadalomtudományi diszciplinák eredményeit, függetlenül, hogy hibridizációjuk megindult vagy sem, mint a gyakorlatközele pedagógia művelésének alapjait értelmezzük, tekintve, hogy ezek a pedagógiai praxist mélységesen befolyásoló és orientáló társadalmi gyakorlatnak az elemzéseiként és általánosításaként születtek, akként funkcionálnak. Az e diszciplináktól, például kultúraelmélet, ökonómia stb. kölcsönzött kutatási eredményeket: kognitívumokat a gyakorlatközele pedagógiai problémafölvétel és problémamegoldás *értékorientátorai*ként fogjuk föl, és a gyakorlatközele pedagógia művelésének explicitté tett előfeltevéseinek, teoretikus alapozásának tekintjük. Ezeket az ún. alapozó szerepű teoretikus diszciplinákat már e helyen is megemlíttjük. (Szerepük, orientáló eredményeik bemutatására később ke-



rül sor.) És most lássuk őket fölsorolásszerűen: társadalomontológia, kultúraelmélet, axiológia, filozófiai antropológia, tudománytan, etika, esztétika, nyelvelmélet, politológia, ökonómia, jogelmélet, „társadalomökológia”, a mindennapi élet elmélete. (E sorból a szociológia, a pszichológia azért maradt ki, mert eredményeik már behatoltak a pedagógiába.)

A továbbiakban a gyakorlatközei pedagógia két nagy — általunk fontosnak vélt — problématerületére hívjuk föl a figyelmet. Az egyik a *közvetítés*, a másik a tanuló egyén, a *tanuló-én* problémája. Közismert, hogy a hagyományos pedagógiák a pedagógiai akciókat bipoláris folyamatként (a pedagógus és a tanuló egymást kölcsönösen feltételező kapcsolataként) mutatják be. A gond csupán az, hogy ez a bemutatás túl absztrakt. Emellett a pedagógus vezető szerepét túlhangsúlyozza, így szinte zárójelbe teszi a tanuló-ént, ill. társas (csoport és közösségi) kapcsolatait, szerepeit és önmegvalósítási lehetőségeit. A gyakorlatközei pedagógia 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*. E szerint a gyakorlatközei pedagógiának lényegileg két nagy fejezete (ha tetszik, két diszciplináris területe) van: az ún. *közvetítéspedagógia* és az ún. *én-pedagógia*.

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

- A/ az oktatásirányítás
- B/ a transzformációs pedagógia
- C/ a pedagógiai kreatológia és adaptálása.

A részletes kifejtésben e diszciplinákat a transzformációs pedagógia, a pedagógiai kreatológia és adaptálásán, majd az oktatáspolitikai-oktatásirányítás sorrendben mutatjuk be, mégpedig azért, mert a tényleges pedagógiai gyakorlatban az első kettőnek van meghatározó szerepe.

Jól tudjuk, vitatható a fenti rendszerben az oktatáspolitikai, oktatásirányítási elnevezésű diszciplína helye. Kérdéses, hogy az része lehet-e a gyakorlatközei 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 diszciplinát azért tekintjük mégis a gyakorlatközei pedagógia keretében is tárgyalhatónak, mert úgy gondoljuk, hogy a pedagógiai reálfolyamatokban tevékenykedő pedagógusok nemcsak a politikai tájékozottság megszerzésében érdekeltek, hanem a politikai technológiák (döntések, érdekképviselet, érdekegyeztetés) megtanulásában is.

#### Jegyzetek

1. A következő fejezetekben a komplex terminus mellett a komplexus is előfordul. Ez utóbbi főleg akkor, amikor Lukács-idézeteket használunk.
2. Az akciókutatás részletes bemutatását tartalmazza A képességfejlesztő iskoláért c. kiadvány. (Szerk.: Zsolnai József.) Bp., 1983. 15-16.p. Oktatókutató Intézet
3. Búzás László: Az „új iskola” pedagógiája. (Pedagógiai Közlemények 7.sz.) Bp., 1967. Tankönyvkiadó.
4. Gáspár László: A szentlőrinci iskolakísérlet. I. A kísérlet megalapozó elméleti kutatások. Bp., 1984. Tankönyvkiadó 84-100.p.



## A GYAKORLATKÖZELI PEDAGÓGIA FORRÁSAI

(Interdiszciplináris alapozás)

A gyakorlatközeli pedagógiát segítő diszciplinák bemutatásával azt szeretnénk érzékeltetni, hogy eredményeikre építve a gyakorlatközeli pedagógia miként alapozhatja meg törekvéseit. Ugy járunk el, hogy nagyon röviden jellemezzük a kérdéses diszciplinát abból a szempontból, hogy az — akár tárgyát, akár módszerét illetően — érintkezik-e vagy érintkezhet-e a gyakorlatközeli pedagógiával, s van-e valamilyen kimutatható kapcsolata a pedagógiai gyakorlattal.

### 1. Társadalomontológia

A Lukács György tevékenységét, életművét lezáró társadalomontológia következetes pedagógiai adaptálása mindezekig nem történt meg. Történt ugyan erőfeszítés Lukács pedagógiai nézeteinek rekonstruálására<sup>1/</sup>, de olyan konzekvens adaptáció nem született, mint amilyennel például a jogelmélet előállt.<sup>2/</sup> Ez az „állapotrajz” nem jelenti azt, hogy szakmánk legjobbjai ne alkalmazták volna munkásságuk során a Lukács-féle társadalomontológiai szemléletet.<sup>3/</sup> Ez ellenére fenn kell tartanunk: a pedagógiának sok adóssága maradt a Lukács-féle társadalomontológia adaptálása terén, hisz nem elég csak deklarálni, hogy a pedagógiai gyakorlat ezer szállal kapcsolódik a társadalmi mikro- és makrokörnyezethez, hogy a társadalmi folyamatok hatása alatt nyög, célszerű ezeket a publicisztikus jellegű, szociológiai ihletettségű, már-már közhelyé szürkülő „tudásokat” a társadalomontológia elemző apparátusával felülbírálni, ill. pontosabbá tenni. Ehhez kínál sikerre vezető elméleti keretet A társadalmi lét ontológiájának totalitás-szemlélete. Tudjuk, *a totalitás-szemlélet a mindenkori egészéből indul ki* annak tisztázása végett, hogy a mindenkori egészhez vezető folyamatban mely tényezők működtek közre, melyek voltak közülük a túlsúlyosak és a hangsúlyosak. Hogy e túlon túl elvont utalássor ne vájon üressé, célszerűnek látszik először az Ontológia néhány megállapítását felidézni, és a felidézett összefüggések alapján annak pedagógiai vonatkozásait megragadni és aktualizálni. A totalitásként is megragadott pedagógiai gyakorlat könnyebben lesz így rekonstruálható. Ezáltal nyílik lehetőség az ontológiai szemléletmód meghonosítására a gyakorlatközeli pedagógiában.

Ismert, hogy Lukács a társadalmat *komplexusokból álló komplexusként* fogja föl, a társadalmi létet pedig a komplexusok szakadatlan kölcsönhatásának, megszakíthatatlan és megfordíthatatlan folyamatának. Ezért a társadalmi lét történelmi lét is, ami 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 ún. *részkomplexusok*, melyek az őket alkotó és alakító más-más szerepű részkomplexusok kölcsönhatásának folyamatában alakulnak, változnak. Az itt vilanásszerűen felvonultatott kategóriák mellett az ontológia jellegzetes kategóriái még: a tárgyiaság, a tárgyiasulás, az eldologiasodás és az *elidegenedés*. A gyakorlatközeli pedagógia szempontjából ez utóbbi kettőnek kitüntetett szerepe lehet, mivel a társadalmiasodás, azaz a társadalmi kapcsolatokban a közvetítettség előtérbe kerülése egyben *eldologiasodáshoz*, az pe-



díg 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 totalitás, mint közvetítő részkomplexus sem kivétel. Jól tudjuk tapasztalatból, hogyan idegenedhetnek el a napi gyakorlatban a pedagógusok is, a tanulók is egymás tevékenységeitől, s ennek eredményeképp átmenetileg vagy véglegesen a tárgyi és a szellemi kultúrától.

Ha elismerjük, hogy a pedagógiai gyakorlat és a róla szóló pedagógia közvetítő létkomplexus, rá is érvényes, hogy benne az *alkotó* és *alakító* összetevők megkülönböztethetők és leírhatók. Ez utóbbiak során nagy körültekintéssel kell eljárni, nehogy a korábbi beidegződések akadályozzák a pedagógiai gyakorlat totalitásigényű megragadásának folyamatát. Nem mindegy, hogy az alkotó és az alakító komplexusok sorából mennyit ismerünk föl, mennyit vonunk vizsgálatunk körébe, melyeknek törekszünk a megváltoztatására.

A társadalmi folyamatok, így a pedagógiai folyamatok is, mint tudjuk, a *céltételezés* és az *okozatosság* egymást kölcsönösen feltételező kapcsolatában hatnak. A céltételezés a *készen nem adott* létrehozására irányuló aktus, amely vaglyagos 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 tudomást venni kellő időben. E tünetegyüttes jól megfigyelhető a pedagógiai gyakorlat egy-egy korszakában, amikor egyszercsak a bajok már a nem-beavatottak számára is megnyilvánulnak, ilyenkor lesz a pedagógiai gyakorlat mint társadalmi létkomplexus a közfigyelem tárgya.

A társadalomontológiai kategóriák szemléje<sup>41</sup> után megkíséreljük a társadalomontológia néhány eredményének konkretizálását a pedagógiai gyakorlat jobb megértése érdekében. A pedagógiának mint közvetítő részkomplexusnak az értékelsajátítás, ill. értékközvetítés az elsődleges és kitüntetett 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 funkciója. Az most már a kérdés, számbavehető-e reálisan, megismerhető-e egyáltalán a pedagógiai gyakorlatot alakító részkomplexusok sora. Ugy gondoljuk, igen. Sőt ez nemcsak lehetséges, de szükséges is, hisz a gyakorlat e hatásokkal — a gazdaság, a társadalmi struktúra problémáival, a kultúra föl- és leértékelődésével — naponta szembenéz, legfőljebb nem tudja őket szakszerűen kezelni és értelmezni. Ezért tartjuk fontosnak, hogy a gyakorlatközeli pedagógia elméletépítése során szemlétartsunk a társadalmi részkomplexusokat feltáró diszciplínák fölött, megértve, megtanulva diszciplína-lényegüket, hogy adaptálhassuk elért eredményeiket a pedagógiai gyakorlat jobbítására. Hogy ez sikeres lehessen, számba kell vennünk a pedagógiai gyakorlatnak mint közvetítő részkomplexusnak az összetevő, *alkotó* tényezőit is: a célokat, az embereszményt, a tanuló-ént és társas kapcsolatait, a közvetítőket (oktatáspolitikusokat, irányítókat, fejlesztő szakembereket, pedagógusokat) a szervezeteket (csoportokat, közösségeket), a tevékenységeket és folyamatokat, azok tartalmait, a közvetítendő, pedagógiailag szelektált értékvilágot, a munkaformákat és -körülményeket, a módszertani apparátust, az infrastrukturális adottságokat, a közvetítés személyes tereit, a tevékenység/ek/re fordítható időt, a mikrokörnyezetet, végül a keletkező produktumokat, teljesítményeket. 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, mely réseken át lehet egy új praxisnak teret nyitni.

A továbbiakban kísérletet teszünk Lukács György Az esztétikum sajátosságaiban, valamint az Ontológiában kifejtett (néha elejtett) gondolatai nyomán annak a nevelés-, ill. tanulásfogalomnak a megkonstruálására, amelyet a gyakorlatközeli pedagógiában elfogadunk és mértéka-



dónak tekintünk. 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 objektivációk elsajátítására is. A sikeres elsajátítás révén a szubjektum megfelelően reagálhat az előre nem látható helyzetekre. A nevelés lényegileg a „történelem csinálására” készít föl. Ezt úgy érheti el, hogy az aktivitás (kultúraalkotás) és a kontemplatív magatartás egyensúlyát teremti meg a szubjektumban, s ezzel lehetőséget biztosít számára az értékek elsajátítására. Ehhez a folytonosságot az *objektivációk* teremtik meg. Ezeknek az objektivációknak az egyik sajátossága a reprodukálhatóság, így az elsajátíthatóság is.

A társadalmi reprodukció egyenlőtlenül megy végbe. Ez új és ellentmondásos mozzanatokat produkál. Ennek kivédésére még az ún. 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 objektiváció elsajátítása*, mivel ezek végtelen gazdagságban állnak rendelkezésre. A nevelés mint közvetítő létkomplexus *nyitott és befejezhetetlen folyamat*, csak közelítő és viszonylagos értelemben készíthet föl az ösztársadalmi gyakorlatra. Ezen – reprodukált fejtegetések alapján – a nevelést mint közvetítő létkomplexust ekként definiáljuk. *A nevelés a társadalmi lét reprodukcióját segítő, értékközvetítő létkomplexus, amely – beavallva vagy nem beavallva, deklarálva vagy nem deklarálva – cselekvő beavatkozást jelent a személyiség fejlődésébe. Funkciója: segíteni a szubjektumot/kat/, hogy társadalmilag kívánt módon reagálhasson/nak/ az élet új alternatíváira. Ennek feltételét a minél több nembeli objektiváció, ill. a mindennapi élet magabiztos elsajátításában lehetjük meg tevékenységek biztosításával, szervezésével és koordinálásával.*

A másik pedagógiai létkategória, amit társadalomontológiai értelemben ragadunk meg a gyakorlatközeli pedagógia számára: a tanulás. *A tanulás a társadalmi lét reprodukcióját az értéksajátítás révén lehetővé tevő olyan létkomplexus, amely segíti a szubjektumot/kat/ a társadalmiasodásban, a teljesítés-, ill. képességelehetőségei/k/ növelésében, értékrendszerelük/ felülvizsgálatában, módosításában, indítékrendszerelük/ regulálásában, perspektívái/k/nak (céltelegezései/k/nek) a realitásokkal való összemérésében.* Ha jól megnézzük, e két kategória szervesen egymásra épül. Talán szembetűnő az is, hogy megelőlegezi, magába foglalja azoknak a segítő diszciplínáknak néhány eredményét is rejtett előföltevésként, amelyeket csak később elemzünk.

#### Jegyzetek

1. Kerékgyártó István: Gondolatok Lukács György nevelés-felfogásáról. = Pedagógiai Szemle, 1985. 3.sz. 195-202.p.
2. Varga Csaba: A jog ontológiai megalapozása felé. Tételek Lukács Ontológiája alapján. = Magyar Filozófiai Szemle, 1983. 5.sz. 767-769.p.
3. Mihály Ottó: Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. Bp., Akadémiai Kiadó, 1974. 107-173.p.  
Gáspár László: Egységes világkép, komplex tananyag. Bp., Tankönyvkiadó, 1978. 137-146.p.
4. A társadalomontológiai kategóriák szemléjét Lukács György: A társadalmi lét ontológiájáról című monográfiájának II. és III. kötete alapján állítottuk össze. Bp., 1985. Akadémiai – Magvető Kiadó. Felhasználtuk még Varga Csaba fentebb (a 2. pontban) idézett munkáját.



## 2. Filozófiai antropológia

Nagyjából elfogadott, hogy „az antropológia – a filozófiában is – elsősorban az ember természeti és társadalmi (szellemi) oldalának viszonyára, ill. az egyén és társadalom kapcsolatára vonatkozó fejtegetéseket jelent”.<sup>1/</sup> Ezek a nagy fontosságú, de egyértelműen alig megválaszolható kérdések jelentik tárgyát. Problémái, témakörei csak értéktételezéssel oldhatók meg. Mondhatnánk azt is, erősen ideológiáfüggőek. Különösen érvényes ez, amikor az ember-problémára adott szaktudományos és filozófiai igényű megoldásválaszok pedagógiai konkretizálására keritünk sort.

A pedagógiának – a gyakorlatközeleli pedagógiának kitüntetetten – azért van szüksége az ember természeti és társadalmi meghatározottságainak, az egyén és a társadalom kapcsolatrendszérének 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 lehetségszférája van. Az imént felsorolt, az egyes egyén *bioszociális* létállapotára utaló jellemzőket különösképp akkor kell jól ismernie a pedagógiai közvetítésben és önfejlesztésben érdekelteknek, ha fokozni kívánják az egyes egyén teljesítményét az érték- és kultúraelsajátítás folyamatában.<sup>2/</sup>

Ha a gyakorlatközeleli pedagógiát kizárólag a napi repetitív praxis leírására szűkítenénk, a fenti fölvetéssorra kapásból azt válaszolhatnánk: kár ezeket a problémákat a filozófiai antropológiai absztrakciós szintjén feszegetni, hisz a pszichológia fenti témák majd mindegyikében kész a válasszal. Adaptálja azt a gyakorlatközeleli pedagógia! 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 és Mihály Ottó, 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.<sup>3/</sup> Mint Angelusz Erzsébet arra külön is föl hívta a figyelmet, az antropológiai kérdések időszerűségét olyan új problémák indokolják például, mint a permanens nevelés társadalmi szükségletének megjelenése, a korszerű termelési folyamathoz szükséges új munkakultúra és képességegyüttes igénye, az egyéni életvezetés elbizonytalanodása stb. Ezen társadalmi szükségletek és tények mellett egy módszertani érvet is hadd említsünk. Nevezetesen az antropológia által, 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-verbalizáló tanulóiskola ezekre éppúgy nem biztosít időt és lehetőséget, mint pl. az emberi univerzalitás kifejlődését, az egyéni öneszmélést és önmegvalósítást segítő művészeti nevelésnek.

A gyakorlatközeleli pedagógia számára a filozófiai antropológia kutatási eredményeinek sorából az alábbi posztulátumok (explicit előföltevések) a leglényegesebbek. 1. „Az ember nem választható szét biológiai és társadalmi oldalra ... nem hullik szét társadalmi és természeti vonatkozásokra, hanem társadalmilag meghatározott természeti, ill. természetileg meghatározott társadalmi jellegűnek mutatkozik.”<sup>4/</sup> 2. Az egyes egyén az intézményes és a spontán elsajátítás, azaz „valaminek szükségletté válása” révén alakítja ki a természetileg és társadalmilag egyaránt meghatározott emberi arculatát. 3. Az ember minden tevékenysége, cselekedete a komp-



lexusok komplexusaiban játszódik le. Erről mondja Hermann István: ez az, ami egyfelől az ember nagyságát teszi lehetővé, másfelől azonban az emberi lét számos elembertelenítő, kultikus, fetisiztikus jelentőségét 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 lehetőségteremtő 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 teremtő lény nem dilemmákra válaszoló, hanem elsősorban *kérdésföltevő lény*. Mégpedig olyan kérdéseket föltevő lény, amelyekre megfelelően és önmaga számára előnyösen tud válaszolni. 6. Az ember „kérdésföltevő lény”-jellegéből adódik, hogy *csodálkozásra képes lény* is. Csodálkozása az új és nem kívánt problémák keletkezésének felismerésére irányul.<sup>5/</sup> 7. A kérdésföltevő, csodálkozó lény-jellegéből fakad *hajlandósága a kreativitásra, az alkotásra*.<sup>6/</sup> 8. Az ember mint alkotó, kreatív lény, *befogad és átalakít*.<sup>7/</sup> A másik ember által alkotott értékhez, a mások értékességéhez (embervoltához mint értékhordozóhoz) viszonyul az általa elfogyasztott tárgyban is. 9. Erre az egyénnek a nembeliség mint az értékek tartománya (forrása és terepe) kínál lehetőséget a mindennapiság világában.<sup>8/</sup>

A fenti posztulátumok mint az emberre egyetemesen érvényes jellemzők és meghatározottságok a pedagógiai gyakorlatban a kultúráközvetítés folyamatában sajátosan érvényesülnek. Specifikumaikat két antropológiai tény: az egyén életkora és nemi hovatartozása befolyásolja.

#### Jegyzetek

1. Angelusz Erzsébet: Filozófia, antropológia, nevelés. Bp., Akadémiai Kiadó, 1984. 19.p.
2. Csaba György: Gondolatok a biológiáról. Bp., Gondolat. 1984. 250 p.
3. Gáspár László: „Mindenoldalúság” — interpretációk. Filozófia — ember — szaktudományok. Bp., Akadémiai Kiadó, 1979. 295-302.p.  
Mihály Ottó: Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. Bp., Akadémiai Kiadó, 1974. 240.p.
4. Angelusz Erzsébet: i.m. 58.p.
5. Hermann István: Ontológiai bevezetés az etikához. = Magyar Filozófiai Szemle, 1984. 5-6.sz. 666-667.p.
6. Magyar Beck István: Kreativitás, az ember nembeli természete, humanizáció. = Magyar Tudomány, 1982. 3.sz. 182-190.p.
7. Makkai László: Válasz a Magyar Tudomány körkérdésére. = Magyar Tudomány, 1982. 3.sz. 212.p.
8. Heller Ágnes: A mindennapi élet. Bp., Akadémiai Kiadó, 1970. 331-333.p.



### 3. Kultúraelmélet

A hazai pedagógiai irodalomban a közelmúltból Kiss Árpád *Műveltség és iskola* című monográfiája<sup>1/</sup>, továbbá az MTA távlati műveltségkonceptióját bemutató tanulmánykötet, a *Műveltségkép az ezredfordulón* című<sup>2/</sup> 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 műveltségkonceptió 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 c. kötetéről készült tanulmány értékű kritikájában sommásan azt állítja: „a kötet tanulmányainak műveltség- és kultúra-kepe, műveltségeszménye gyakorlatilag nem haladja meg a klasszikus idealista német filozófia gondolatrendszerét, vagyis meglehetősen konzervatív”. Majd – mintegy panaszosan – leszögezi: „a kulturológiai irodalom – hogy csak mutatóba említsem a különböző iskolákból A.N. Leontyevet, F. Markarjant, J. Lotmant, F. Boast, V. Malinowskit vagy Ágh Attilát, Hermann Istvánt, Vitányi Ivánt – nem hagyott semmiféle nyomot a kötet írásain. Pedig a felsorolt szerzők bármelyike – anélkül, hogy egymással tökéletes összhangban megmondanák, hogy mi a kultúra – korszerűbb, de főleg következetesebb álláspontot képvisel, mint ez az ezredfordulót megcélzó gyűjtemény”.<sup>3/</sup> A teljes képhez tartozik, hogy Bujdosó Dezső elismeréssel szól e kötet kritikája kapcsán Gáspár László *Egységes világkép*, komplex tananyag című, 1978-ban publikált koncepciójáról, amelyben fellelhető a marxista ihletettséggű kultúraelmélet egyfajta pedagógiai interpretációja.<sup>4/</sup> Visszatérve Bujdosó előbb, szó szerint idézett megállapítására, abból 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 vállalkozik, két lehetősége van. Vagy elkötelezi magát egy kulturológus nézetrendszere mellett, vagy a különböző szemléletmódokat, interpretációkat „problémaérzékenyítőként” fölfogva – az eklekticizmus vádját is vállalva – válogat a különböző interpretációk sorából problémáinak megoldásához.

A gyakorlatközeleli pedagógia művelőjének ugyanis nem lehet közömbös, hogy mit tart a kultúráról, különösen, ha a kultúra- és az értékelsajátításban látja a pedagógiai gyakorlat elsődleges feladatát. Mint ahogy az sem közömbös, hogyan látja a természet, a társadalom és a kultúra kapcsolatát; 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 tevékenysége és az ember által kreált objektívációk között. Ha ezeket nem tisztázza a gyakorlatközeleli pedagógia, szükségképpen leszűkíti, korlátozza saját lehetségszféráját, s a kudarcok okát – hamisan – önmaga körén kívül keresi. Amikor a továbbiakban a kultúraelmélet legfőbb megállapításainak adaptálására törekszünk, elsősorban Vitányi Iván, F.Sz. Markarjan eredményeire építünk.

A marxista kulturológiai irodalomban nagyjából egyetértés van abban, hogy *a kultúra a társadalom 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 aspektust jellegzetes szókapcsolatokkal jelöli: „termelési kultúra”, „politikai kultúra”.

A problémakör 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 tevékenykedőt (a szubjektumét), 2. a tevékenységét (az aktusét), 3. a nyersanyag-értelemben vett tárgyét (objektumét), végül 4. a termékét (az objektívációét). Az emberi társadalom és az emberi kultúra megértése szempontjából a

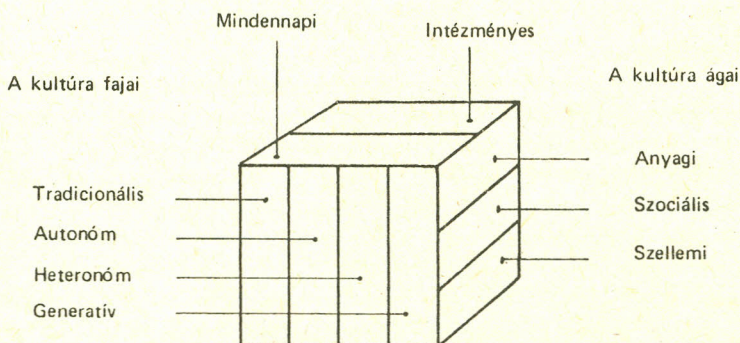


szubjektum-objektíváció viszony a kitüntetett szerepű. A tevékenység és az objektíváció kapcsolata az objektívációk létezési formáinak osztályozásához nyújt segítséget. Az előzőek alapján könnyebb lesz nyomon követni Markarjan felfogását, ahogyan „két különböző megközelítésnek tekinti a társadalmat és 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 eszközök 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 kulturális 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.”<sup>5/</sup>

A fenti gondolatmenetek pedagógiai értéke – személyiségfejlesztő, képességfejlesztő jelentősége – abban ragadható meg, hogy felhívják a figyelmet az emberi lényeg (munka, univerzalizáció, társadalmiság, tudat, nyelv) realizáló és reprezentáló tevékenységek szervezésére, ill. a tevékenységi módok igényes kivitelezésének fontosságára. Ezzel olyan módszertani lehetőséget kínálnak a pedagógiai gyakorlatnak, melynek révén két kardinális probléma is megoldhatóknak látszik. Az egyik a szükségletre, az aktivitásra, így az alkotásra (is) inspiráló tanulás meghonosíthatósága a receptivitással szemben. Ennek megvalósulása esetén a másik lehetőség, hogy az újratermelési folyamatban egyre több eredeti produktum (objektíváció) előállítására kerülhetne sor társadalmi méretekben (amennyiben azt a politikai-hatalmi viszonyok lehetővé teszik és igénylik). Hogy a pedagógiának a fenti lehetősége realizálódhasson – akár már a közeli, akár 15-20 éves távlatban –, kísérletet kell tennie a kultúra rendszerének pedagógiai szempontú elemzésére, majd transzformációjára.

A továbbiakban Vitányi Iván nyomán bemutatjuk modellszerűen a kultúra teljes rendszerét, azért, mert az gyümölcsözőnek bizonyulhat pedagógiai akciók szervezésében. A rendszer (mint azt a mellékelt modell is illusztrálja) feltünteteti, megkülönbözteti a kultúra ágait, fajait, terjedési módjait. Saját rendszerünkben (és természetesen kísérleti gyakorlatunkban is) a kultúra valamennyi ágának: az *a/* anyagi, *b/* a szociális, *c/* a szellemi és minden fajának: *a/* a tradicionális, *b/* az autonóm, *c/* a heteronóm, *d/* a generatív valamint a terjedési módjában szerepet játszó: *a/* mindennapi és *b/* intézményes kultúrának a közvetítését,<sup>6/</sup> elsajátítását fontosnak és lehetségesnek tartjuk már kora kisiskolás kortól kezdődően.

A kultúra terjedési módja



1. ábra A kultúra rendszere



#### Jegyzetek

1. Kiss Árpád: Műveltség és iskola. Bp., Akadémiai Kiadó, 1969. 363.p.
2. Műveltségkép az ezredfordulón. (Szerk.: Rét Rózsa) Bp., Kossuth Könyvkiadó, 1980. 237.p.
3. Bujdosó Dezső: Gondolatok a Műveltségkép az ezredfordulón c. kötetéről. = Kultúra és Közösség, 1981. 2.sz. 34.p.
4. Bujdosó Dezső: i.m. 31.p.
5. Vitányi Iván: A kultúra fogalmáról. Bp., Kossuth Könyvkiadó, 1980. 228-247.p.
6. Vitányi Iván: Vitairat a mai magyar művelődésről. Bp., Gondolat Könyvkiadó, 1983. 23-27.p.



#### 4. Értékkutatások

Az utóbbi másfél évtizedben Magyarországon szokatlan módon – mondhatni azt is, majdnem divatszerűen – fellendültek a marxista fogantatású értékkutatások. A sort Heller Ágnes: Hipotézisek egy marxista értékelmélethez című tanulmánya nyitotta.<sup>1/</sup> 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 értékkutatás.<sup>2/</sup> A gyakorlatközeleli pedagógia művelője szinte a bőség zavarával küzd, mivel igencsak akad elemezni, adaptálni való a társszakmák eredményeiből, a hazai és külföldi neveléstörténeti, főleg elmélettörténeti előzményekről nem is szólva. Tekintve, hogy nem *pedagógiai axiológiát* írunk, az értékprobléma valamennyi elágazásának számbavételétől és elemzésétől e helyen eltekintünk. Mégis fölvonultatjuk a gyakorlatközeleli pedagógia művelésében feltétlenül preferált axiológiai tételeket és fogalmi apparátust, mégpedig úgy, hogy egyértelműen kiderüljön az értékproblematika pedagógiai konkretizálására irányuló *értékválasztásunk*. Elsőként azt szögezzük le társadalomontológiai és kultúrológiai fölfogásunkkal összefüggésben, hogy a természeti és a társadalmi lét minden vonatkozása egyúttal értékvonatkozás is. Érték pedig az, ami az ember/-iség/ nembeli, azaz osztálytársadalmi gazdagságát szolgálja, s ami egyidejűleg az egyén kibontakozását segíti. Ebből következik az értéknek egy operacionálisabb fogalma, mely szerint: értéknek nevezük 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, ill. olyan minősítése, tehát előnyben részesítése, amely ideálként, hagyományként, előírásaként 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, értékcsoportok milyen mértékben segíthetik mind a társadalmat, mind az egyént gazdagsága kibontakozásában. Vitathatósága ellenére is megfontolandónak tartjuk Bujdosó Dezsőnek az Érték és kultúra c. tanulmányában az *érték-hierarchia* jogosultságáról írtakat. Ő a társadalmi létet funkcionálisan három vonatkozás, a gazdagság, a társadalom és a kultúra együtteseként véli leírhatónak. Mivel a társadalmi lét minden vonatkozása értékvonatkozás, axiológiai értelemben az előző három kategóriához a *használati érték*, a *csereérték* és a *magáért való érték* kategóriáját véli hozzárendelhetőnek. Ugy tartja, hogy a használati érték, a csereérték és a magáért való érték összefüggéssorban „nem egy absztrakt értékhierarchiáról van szó, hanem magáról a történelemről, amely – miközben alakulása oksági, értékmentes – az emberi erő kifejtések öncél jellegét egyre inkább lehetővé teszi. A szükségszerűségek felismerésével és az ezt objektíváló használati értékteremtéssel együtt nő a szabadság birodalma, vagyis a magáért való értékek objektíválásának, s a magáért való emberiség és egyéni ember megteremtésének a lehetősége.”<sup>3/</sup>

A pedagógiai koncepciók lényegileg e lehetőségek „szolgáltatára”, „kiaknázására” vállalkoznak. Vízválasztónak nem a pedagógiai célkitűzések „szövegezése” tekinthető, hanem az, hogy ki mennyiben tud az előzőekben leírt társadalmi (társadalomfejlődési) folyamatokhoz pedagógiai eszközökkel hozzájárulni. Ugy is fogalmazhatnánk: nagy különbség van az egyes pedagógiák és pedagógiai gyakorlatok között tekintetben, hogy ki mennyire birtokolja a fenti program realizálásához nélkülözhetetlenül fontos *értékorientálási technológiákat*. Épp ezeknek az *értékorientálási technológiáknak* a megalapozásához és kidolgozásához adhatnak segítséget az értékfilozófiai kutatások mellett az ún. *sakaxiológiai* kutatások, mint amilyenek pl. az esztétika, az etika, az irodalomtudomány területén születtek. Ilyet dolgozott ki Kenyeres Zoltán és munkacsoportja is.<sup>4/</sup> Az általuk kidolgozott értékelemző eljárás révén pl. alkalom nyílhat arra, hogy a különböző pedagógiák a kultúrák közvetítés folyamataival párhuzamosan ne csak



értékorientálást szorgalmazzanak „úgy általában”, hanem foglalkozzanak 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 magáért való nembeli objektívációk (művészet, tudomány) értékvilágára. Mindezek mellett az egyes pedagógiáknak fel kellene vállalniuk az *értékelésbe* mint tevékenységbe történő beavatást, tekintve, hogy az ember nemcsak kérdésföltevő, alkotó, lehetőségteremtő, hanem *értékelő* lény is, ahogyan arra már Arisztotelész is fölhívta a figyelmünket. Persze értékelni mindenki tud, de mi a szakszerű *értékelés* lehetőségéről beszélünk, ami *nem más, mint egy olyan hozzárendelő aktus, amelynek során egy adott objektumhoz (objektívációhoz) bizonyos értékdimenziókban értékmodalitásokat kapcsolunk.*

Mi emberek mint értékelő lények rendkívül hajlamosak vagyunk arra, hogy egy-egy objektumhoz (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 gyakorlatközeli pedagógia nem kötelezi el magát a kultúra teljes rendszerének a közvetítésére, szükségképpen korlátozza magát az értékvilág teljességre való orientálásában is.

#### Jegyzetek

1. Heller Ágnes: Hipotézisek egy marxista értékmélethez. = Magyar Filozófiai Szemle, 1970. 5-6.sz.
2. Szerdahelyi István: Az esztétikai érték. Bp., Gondolat, 1984. 546 p.  
Somogyi Zoltán: Az erkölcsi értékek világa. (Elvek és utak). Bp., Magvető Könyvkiadó, 1984. 390 p.  
Kenyeres Zoltán: Irodalom és társadalmi érték. = Literatura, 1979. 4.sz.  
Barna József: Érték, esztétikai érték. = Társadalomtudományi Közlemények, 1976. 1-2.sz.  
Farkas Endre: Erkölcs, érték, nevelés. Bp., Tankönyvkiadó, 1980. 170 p.  
Zsolnai László: Értékfüggés, értékelés, érték kutatás az ökonómiában. = Közgazdasági Szemle, 1985. 2.sz. 147-155. p.  
Hankiss Elemér: Érték és társadalom. Bp., 1977. Magvető, 393 p.
3. Bujdosó Dezső: Érték és kultúra. = Kultúra és Közösség, 1980. 1.sz. 17 p.
4. Kenyeres Zoltán: i.m.



## 5. Ökonómia, gazdaságpolitika

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

A magyar gazdaságot, mint a hiánygazdaság egy jellegzetes „változatát” korszakunk egyik vezető közgazdásza, Kornai János több monográfiájában és tanulmányában mutatta be, tárta föl. Témánk szempontjából közülük egygel: „A nemzetek egészsége” cíművel foglalkozunk röviden, kitérve a metodológiai tanulságaiért is. A nemzetek egészsége c. esszéjében Kornai egy olyan „közgazdasági patológiát” ad, amely nem kizárólag a szocialista gazdaságokat jellemzi, hanem a miénktől eltérő közepesen és magasan fejlett gazdasági rendszerű országokat is. Kornai hét fő „betegségcsoportot” sorol föl. A felsorolást a következőkkel vezeti be: „azokat a bajokat, amelyeket az alábbi jegyzék tartalmaz, súlyosnak tekint 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.”<sup>1/</sup> Kornai szerint nincs egyetlen ország, amely „tökéletesen mentes lenne a fenti hét fő betegség mindegyikétől”.

A nemzetek egészsége c. 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 a közgazdaságtudományra, az ökonómiaira vonatkozóan. Tekintve, hogy mi nem csupán a gazdaság és a pedagógiai gyakorlat, az oktatás, hanem az ökonómia és a gyakorlatközeli pedagógia mint ismeretrendszer egybevetésének a lehetőségeit is keressük, tanulságos lesz Kornai fejtegetéseit nyomonkövetni. 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.”<sup>2/</sup> E ponton a beavatott olvasó csakhamar ráismerhet a pedagógiára, kitérve a nevelésemelre, mert ott sem történik egyéb, mint az ideálisnak a tétélezése, 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.”<sup>3/</sup> A gyakorlatközeli pedagógia az iménti idézetet paradigmátikus értékűnek tekinti.



A fentebb idézett Kornai-állásfoglalásból a kívülálló sejtheti, hogy noha az ökonomia mesze fejlettebb diszciplína, mint a pedagógia, napjainkban mégis komoly nehézségekkel küzd, mint azt több vezető közgazdász szava is tette. Például Augusztinovics 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.”<sup>4/</sup> Ugyanerről a válságtünetről számol be Bessenyei István és Zsolnai László Az új ökonomia iskola-konceptiója című tanulmányában. Szerintük „a hetvenes évek kihívásai, az energia-, az ökológiai és a demográfiai válságok alapjaiban kérdőjelezték meg a jelenkori ökonomiai 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 főfogott gazdaság számára a természeti erőforrások, az emberi erőforrások és a szellemi javak kívülről adott (exogén) inputok, szabad »rablóterületek«, amelyek »vadon termenek« és amelyek fejlesztésével, gondozásával nem kell törődni. Másrészt az sem igen számít, hogy az anyagi termeléssel azonosított gazdaság milyen káros externalitásokkal fertőzi és pusztítja az őt kiszolgáló »külső« szférákat.

A hetvenes években kibontakozó és a nyolcvanas években tovább erősödő ökonomiakritikák a legkülönbözőbb oldalakról támadták meg a fent jelzett, jelenkori ökonomiai szemléletet. Az elemzések végül is oda lyukadnak ki, hogy a jelenkori ökonomiai szemlélet 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.”<sup>5/</sup> Bródy András ezt a következőképpen fogalmazta meg: „az összes emberi tevékenység közt – a kutatástól és az oktatástól kezdve a fejlesztésben és a képzésben 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 többiektől viszonylag elmarad.”<sup>6/</sup>

A nem közgazdász szakemberben (de a közgazdászban is) fölmerülhet a kérdés, hogy a pedagógiai gyakorlat mint társadalmi részkomplexum – felismerve, tudatosítva a gazdaságfejlődésben, a szellemi termelésben, a környezetvédelemben és -fejlesztésben betöltendő szerepét – miként fordulhatna saját tartalmáikhoz. Mert hogy vannak tartalékai, az tény, azt nemcsak napjaink oktatáskutatásai, hanem a ma már neveléstörténeti értékű – sokszor feledésbe ment – kutatások is igazolják. A legfőbb biztosítékot erre a tudatosító, tartalékokat mozgósító önmegújulásra napjaink oktatáspolitikája adja annak a fejlesztési koncepciónak a jegyében, amelyet Pál Lénárd úgy fogalmazott meg: „ha egész társadalmunkat áthatják a gazdasági reformfolyamatok, akkor a kultúrát sem lehet kiközösíteni.”<sup>7/</sup>

A magunk részéről épp a gazdasági reformfolyamatok hatása alatt indítottuk el a képességfejlesztő akciókutatásunkat. Ekkor fogalmaztuk meg föl fogásunkat az ún. embertörke és a kreativitás összefüggéséről. Ugy foglaltunk állást, hogy „embertörkén a munkaerő azon sajátosságát értjük, hogy (hosszú távon) nyereséget hoz annak, aki az adott munkaerőt foglalkoztatja. Az



enhez a nyereséghez tartozó tőkeérték a munkaerő embertőkéje. Ha a munkaerő minőségét embertőkeként akarjuk értelmezni (és kvantifikálni), akkor evvel involváljuk a szabad/abb/ munkaerőpiac és egyáltalán 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 szabad piaci feltételek mellett ugyanis a képességek és a tehetség határozzák meg azt, hogy az adott munkaerő mennyi nyereséget hoz hosszú távon, s mekkora az embertőkéje. Az „embertőke” fogalmat nem a Liska-féle értelemben használjuk, csak ahhoz közelálló szemléletben. ... A fönnt értelmezett embertőke és kreativitás összeférhető, mondhatni édestestvérek. ... A modern társadalmakban az iskola egyik legfőbb feladata (a család és a munkahely közreműködésével) a társadalom új munkaerejének képzése, s evvel új embertőke termelése, valamint a társadalom kreatív kapacitásának megújítása.”<sup>8/</sup> Ennek a programnak a kivitelezéséhez dolgoztuk ki a gyakorlatközeli 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 fogalmazzuk meg már 1981-ben. „Mindenkit „homo oeconomicus”-szá kell tenni abban az értelemben, hogy mindenkivel el kell sajátíttatni a gazdasági élethez, a gazdálkodáshoz nélkülözhetetlen képességeket!”<sup>9/</sup>

#### Jegyzetek

1. Kornai János: A nemzetek egészsége. = Valóság. 1983. 1.sz. 2-3 p.
2. Kornai: i.m. 3-4 p.
3. Kornai: i.m. 10. p.
4. Augustinovic Mária: Az emberi gazdaság elméletéhez. = Társadalmi Szemle, 1982. 10.sz. 37. és 48. p.
5. Bessenyei István – Zsolnai László: Az új ökonómia iskolakoncepciója. = Valóság. 1984. 6.sz. 66-67.p.
6. Bródy András: Lassuló idő. Bp., 1983. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 96 p.
7. Pál Lénárd: i.m. 21. p.
8. Zsolnai József (szerk.): A képességfejlesztő iskoláért. Oktatáskutató Intézet. Bp., 1983. 15-16.p.
9. Zsolnai József: i.m. 18.p.



## 6. Társadalomökológia, 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.”<sup>1/</sup> Nehéz feladat Erich F. Riegernek, a magyar nyelv és kultúra egyik — nyugatnémetországi — 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 követhető mintákat ajánlani. Nehezen tud a környezet- és a természetvédelem érdekében tömegmérétekben tevékenységeket szervezni.

A gyakorlatközeli pedagógia fővallálja a Rieger-féle programot, ezért érzékenyen figyel azokra a társadalmi erőfeszítésekre, amelyek az 1976-os első környezetvédelmi törvény megjelenése után történnek Magyarországon. A környezetvédelem és környezetfejlesztés érdekében kibontakozott mozgalom, bár lassú tempóban, mégis intézményesült. Megindultak a társadalom-ökológiai jellegű környezetkutatások, működésbe lendült a felvilágosító propaganda, szakkönyvek elemzik a környezetvédelem közgazdasági, jogi és műszaki vonatkozásait.<sup>2/</sup> A probléma kezd gyökeret verni a mindennapos termelési, településfejlesztési és urbanisztikai gyakorlatban. Lukácsi terminológiával szólva, azt is mondhatnánk, a környezetvédelem ügye körül kibontakozó társadalmi mozgás egy olyan társadalmi részkomplexummá áll össze, amely meghatározó szerepet kezd lassacskán betölteni a termelés, a gazdálkodás és a közigazgatás életében. Az imént bemutatott fejlemények, valamint az ökológia<sup>3/</sup>, a környezetvédelem, a környezetfejlesztés eredményei egy *környezetkímélő, a természet megértésére és szeretetére szoktató* pedagógia inspirálói lehetnek.

A természet megértésére és szeretetére készítő pedagógiai gyakorlatnak komoly előzményei vannak Magyarországon, melyek leginkább a biológiaoktatás keretében érhetők tetten. A problémakör tantárgypedagógiai összefoglalására is sor került.<sup>4/</sup> Antropológia-, kultúra- és értékelméleti fölfogásunkból következik, hogy a természetet értő, környezetét kímélő emberi magatartás formálásához, kialakításához nem tartjuk elégségesnek a biológiára szűkülő, csupán ahhoz kapcsolódó pedagógiai erőfeszítéseket.

Az ember, ill. a társadalmi csoportok környezetnegatív attitűdjeinek, magatartásának pedagógiai eszközökkel történő leküzdéséhez, továbbá a *környezetpozitív magatartás* kiformalásához a gyakorlati pedagógiának integrálnia szükséges mindazokat a tudományos eredményeket, amelyeket az ökológia, a környezetkutatások, az urbanisztika és a *környezetkímélő ökonómia*<sup>5/</sup> 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 szférendszer”. 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 levő 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 szféra*, vagyis a gravitáció különböző irányai és értékei által jellemezhető térségek, ideértve a súlytalanság állapotát mutató bolygóközi és interstelláris tereket is; az *elektromagnetikus szféra*, vagyis az elektromágneses térerősséggel, vagy elektromos, ill. 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 szféra*, amely magába foglalja a hangtan körébe tartozó, valamint az azon kívül eső 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 közt 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*, *politoszféra* stb. Itt a társadalom gondolkodásmódjára, világnézetére, elvárásaira, társadalmi magatartására befolyást gyakorló jelenségek, információk, hagyományok stb. hatnak.<sup>6/</sup>

Ebben a szférarendszerben lehet *bemutatni*, 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, ill. attitűdrendszer kimunkálására. Ezen az úton-módon 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.



## Jegyzetek

1. Rieger, F.F.: A „leépülő emberi”. = Valóság, 1985. 2.sz. 102.p.
2. Moser M. – Pálmai György: A környezetvédelem mérnöki alapjai. Tankönyvkiadó. Bp., 1978. 304.p.  
Kertészné Forgács Katalin: Környezetvédelem és közgazdasági eszköztára. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Bp., 1981. 262.p.  
Gerle György: Tervszerű környezetfejlesztés. Akadémiai Kiadó. Bp., 1982. 174.p.
3. Juhász – Nagy Pál: Beszélgetések az ökológiáról. Mezőgazdasági Kiadó. Bp., 1984. 234.p.
4. Kacsur István: Ismeretrendszerek és módszerek az ökológia – környezetvédelem tanításában. Tankönyvkiadó. Bp., 1985. 212.p.
5. Zsolnai László: A gazdaság társadalomökológiai megközelítése. = Közgazdasági Szemle. 1986. 4.sz. 466-470.p.
6. Gerle György: Környezet és településhálózat. Akadémiai Kiadó. Bp., 1974. 52-53.p.



## 7. Politikatudomány

A politikatudomány a hazai társadalomtudományok sorában újkeletű diszciplína. Elismerésé-  
ge, intézményesülése és fejlődése sokáig váratott magára, mivel művelése politikai kérdés is.  
„A politika – mint a politikatudomány tárgya – nem művészet, hanem történelem- és sors-  
formáló reálfolyamatok összessége, amely annál jobbá és értékeesebbé válik, minél többen vesz-  
nek részt benne. A politikai részvétel lehetősége nem felülről, a hatalomtól elvárható jutalom,  
hanem a demokrácia alapvető követelménye.”<sup>1/</sup> A demokrácia lényege pedig Gombár Csaba  
szerint nem más, mint „a legkülönbözőbb értelemben kialakuló, létező érdekeknek a képvise-  
lete, és érdekérvényesítési törekvés, amely a politikai döntésekre hatással van.”<sup>2/</sup> A demokrá-  
ciához nem csupán intézményrendszer, szervezetek kellene, hanem kultúra is, mivel a műkö-  
dő demokrácia nem képzelhető el demokratikus politikai kultúra nélkül. Talán az előző gon-  
dolatsor különösebb kommentár nélkül is igazolja, miként kerülhetett a bontakozó politikatu-  
domány a gyakorlatközeli pedagógiát megalapozó diszciplínák sorába.

A pedagógiát és a pedagógiai gyakorlatot – emlékeztetünk rá – közvetítő létkomplexum-  
ként jellemeztük, és számbavettük alakító tényezőit: társadalmi részkomplexumait. Ezek sorá-  
ban szerepel egyebek mellett pl. a gazdaság, a kultúra, a jog, s természetesen a politika is. A  
politika kitüntetett szerepű e sorban, súlya eltérő, mert – mint arról már fentebb is volt  
szó – a politika „a társadalom érdekeit egyeztető, uralkodó érdekké alakító, s ezzel a társa-  
dalmat *integráló* komplexum.”<sup>3/</sup> Sajátos terület a társadalom – mint belső szerkezettel bíró  
rendszer – életében. Nem azonos a társadalom rendszerével, de az által meghatározott. E de-  
termináltsága ugyanakkor nem zárja ki – belsőleg ellentmondásos – relatív önállóságát. Ezért  
nagyértékű önállósággal segítheti, vagy gátolhatja a pozitív értelmű általános társadalmi moz-  
gást. A politikatudománynak épp az a feladata, hogy a politikát relatív önállóságában legyen  
képes megragadni és belső struktúráját föltárni. E feladat fontossága abból a felismerésből e-  
red, hogy a „társadalmi rendszer viszonylagos statikája mindig a politikai rendszer mobilitásán  
át fejlődik.”<sup>4/</sup>

A politika mint integráló komplexum az oktatáspolitiká – mint professzionális, szakmai s  
egyben ágazati politika – közvetítésével fejt ki hatását a pedagógiai gyakorlatra. A pedagógiai  
gyakorlat ezt a közvetített (közvetítettként létező) hatást *pedagógiai hatásként* (eredményként  
vagy eredménytelenségként) juttatja vissza – a dolog természetéből fakadóan időbeni eltolódás-  
sal – a társadalom életébe. E folyamat pontos felderítésében adhat segítséget a szociológiai  
elemzések mellett a politikatudomány. Kitüntetetten két területen segíthet: az oktatáspolitikai  
tevékenységnek mint szakmai tevékenységnek a teoretikus megalapozásában, valamint a politi-  
kai szocializációs folyamatok szakszerűsítésében, azaz a politikai iskolázottságot biztosító peda-  
gógiai folyamatok megtervezésében.

A „politikai iskolázás” nem azonosítható a politikai neveléssel. Célja nem valamiféle meg-  
győzés, hanem a politikai intézmények és folyamatok megismerése, a politikai tájékozódás  
biztosítása, a „politikai technológiák” (döntések, érdekképviselet, érdekegyeztetés stb.) megta-  
nulása. Ez nem azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamat kimeneteként az állampolgári lét egy-  
neműsödik majd a politikai szakmával a gyakorlatban, hanem azt, hogy „tárgyi különeműs-  
gük 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 politiká-  
ra vonatkozó ismeretek, jártasságok és készségek elnyerésének korlátozatlansága értelmében  
is.”<sup>5/</sup>



Az egyes szakmai (ágazati) politikák — így az oktatáspolitikák is — részben a politikatudomány, részben a gyakorlati tevékenységüket megalapozó szaktudományok eredményei birtokában, de ugyanakkor a politika szférájában végzik politikai tevékenységüket: a céltételezést, az értékelést, az ideológiai formálást. Az oktatáspolitikák a politikatudomány orientáló eredményei alapján mérlegelheti azoknak a szakmai politikáknak (mint pl. gazdaság-, népesedés-, családpolitika stb.) az érdeknilvánításait, amelyek igényt, teendőt fogalmaznak meg a pedagógiai gyakorlat számára.

#### Jegyzetek

1. Bihari Mihály: A politikai névtelenektől az állampolgárokig. (Gombár Csaba: Egy állampolgár gondolatai.) = Világosság. 1986. 1.sz. 57.p.
2. Gombár Csaba: Egy állampolgár gondolatai. Politikaelméleti írások. Bp., Kossuth Könyvkiadó, 1984. 174.p.
3. Varga Csaba: A jogpolitika önállóságáért. = Társadalomkutatás. 1985. 3.sz. 5.p.
4. Gombár Csaba: i.m. 203.p.
5. Gombár Csaba: Politika — címszavakban. Elemi politikai fogalmak értelmezése. Bp., ELTE Állam- és Jogtudományi Kar Tudományos Szocializmus Tanszék, 1983. 149.p.



## 8. Jogelmélet

A pedagógiai tankönyvek, kézikönyvek, a pedagógia interdiszciplináris kapcsolatait szemlélő tanulmányok nemigen szoktak a jogelméletre, egyáltalán a jogtudomány ágaira hivatkozni, mint határos diszciplínákra. Ennek a jelenségnek bizonyára megvan a maga oka, aminek földelrtésére ehelyen nem vállalkozhatunk. Sokkal fontosabb, hogy igazoljuk: gyakorlatközeli pedagógiát jogelméleti alapotottság nélkül hatékonyan művelni nem lehet. Nem, mert ha a gyakorlatközeli pedagógia a pedagógiai gyakorlat orientátora, megújítója, produktivitását fokozni képes know-how-ja akar lenni, arra kell törekednie, hogy a jog mint „a társadalom kultúrájának szerves és jelentékeny, bizonyos határhelyzetekben pedig egyenesen meghatározó fontosságú összetevője”<sup>1/</sup> szoros, tudatos kapcsolatba kerüljön a napi pedagógiai gyakorlattal, annak szereplőivel és legfőbb kultúra- és értékközvetítő tevékenységeivel: a neveléssel és a tanulással. Emlékeztetni szeretnénk, korábban a nevelés funkcióját Lukács György nyomán abban jelöltük meg, hogy az segítse a szubjektumokat, hogy azok a társadalmilag kívánt módon reagálhassanak az élet új alternatíváira. Ennek feltételét az egyre több nembeli objektíváció (magáért való érték), ill. a mindennapi élet magabiztos elsajátításában jelöltük meg. Nos, úgy véljük, e kettős feltételt a jog mint társadalmi objektíváció,<sup>2/</sup> jól szavatolhatja, mert értőjének, követőjének, tisztelőjének biztosságot adhat a mindennapi életben való eligazodásban. De nemcsak ebben segíthet a jog, hanem sajátosan növelheti egyfajta jogismeret elsajátítása után és révén az egyének kultúráltságát. Nem feledhetjük: a jog nemcsak az állam érdekeit kifejező normagyűjtemény, hanem kultúrahordozó is. „Hiszen a jogi kultúra része és kifejeződése a társadalom általános viselkedési, érintkezési és mindenekeelőtt politikai kultúrájának. S mint ilyen, alakítója a társadalom egész kultúrájának.”<sup>3/</sup>

A jognak egyik sajátága, hogy a társadalmi viszonyoknak egyfajta kifejeződése, mégpedig rögzített magatartási szabályok rendszerbe foglalt kifejeződése. Érdemes áttekinteni, melyek azok a legfontosabb társadalmi viszonyok, amelyek jogviszonyok alakjában is megjelennek: a termelési- és tulajdonviszonyok a tulajdonjogban; a munkaviszonyok a munkajogban; a családi viszonyok a kulturális jogban. E felsorolás csak illusztráció volt arra, hogy egy-egy társadalmi viszonynak egyfajta jogi viszony felel meg. Azt is lehetne mondani, hogy a „jognak kettős társadalmi arculata van”. Kifejez (és szabályoz) egyrészt egy bizonyos nem jogi társadalmi viszonyt (pl. családi-szerelmi kapcsolatot), de ezt a nem jogi társadalmi viszonyt jogi társadalmi viszony alakjában fejezi ki.<sup>4/</sup> E viszonyháló megértése, ill. 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, társadalmi részvételre fölhatalmazó jogkritikai kompetenciát is, amennyiben erre az állami-társadalmi feltételek igényt tartanak, és zöld utat biztosítanak. 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 van szó! Egyebek mellett a pedagógiai közvetítés folyamataiban résztvevők (pedagógusok és tanulók) jogi kultúrájának olyan fokú kiműveléséről, amely felkészíti őket személyiségvédelmükre, munkajogi, családjogi, vagyonjogi problémáik önálló elintézésére, a szocialista demokrácia gyakorlására, a társadalomra veszélyes deviancia, illetve kriminalitás terjedésének mérséklésére.

A fentebb ismertetett problémák aprópénzre váltásához, realizálásához a pedagógiai gyakorlat, illetve az azt segítő gyakorlatközeli pedagógia számára a kezdő lökést a jogelmélet (Sajó András) és a kriminálszociológia (Szabó András) művelői adták meg. Mégpedig azért, hogy a



jogszabálykövetés<sup>5</sup>, illetve a társadalomra veszélyes *deviancia létrejöttének szocializációs mechanizmusait* feltáró empirikus és teoretikus kutatásaik eredményeit publikussá tették.<sup>6/</sup> Eredményeik érettek és alkalmasak arra, hogy azokat a gyakorlatközeli pedagógia rendszerébe integráljuk.

#### Jegyzetek

1. Varga Csaba: A jog mint történelem. = Világosság, 1985. 1.sz. 1.p.
2. Szabó Imre: Bevezetés a jogtudományba. Bp., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1984. 17.p.
3. Varga Csaba: i.m. 1.p.
4. Szabó Imre: i.m. 19-23.p.
5. Sajó András: Jogkövetés és társadalmi magatartás. Bp., Akadémiai Kiadó, 1980. 284-307.p.
6. Szabó András: Bűnözés – ember – társadalom. Bp., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 1980. 97-207.p.



## 9. Tudomány, tudománytan

Straub F. Brúnó akadémikus a Magyar Tudomány 1970. évi 4-5. számában fogalmazta meg az alábbi problémát: „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 érdektelenek 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.”<sup>1/</sup>

Straub F. Brúnó javaslata, hogy a társadalom ne csak a tudomány végtermékét, hanem az *ahhoz vezető utat* is értékelje és támogassa, jól érzékelteti a tudománynak (a tudomány művelőjének) azt az igényét, hogy a társadalom tagjai ne idegenedjenek el a szellemi termékektől: az ismeretrendszerektől, a találmányoktól stb. Nem újkeletű gond, hogy a pedagógiai gyakorlat nemcsak hogy a tudományos eredményhez vezető utat nem tudja megmutatni, hanem arra se nagyon képes, hogy a végterméket értékelje, mert az intézményesített tanulás a tudomány, pontosabban a kutatás eredményeit tananyagba, tankönyvekbe zárva közvetíti. Életkori sajátosságokra hivatkozva transzformálja a korábbi évtizedekben, évszázadokban keletkezett tudományos eredményeket, és tankönyvi tudásként reprodukálja azokat. Lehet-e egyáltalán, és hogyan lehet a tudományos végtermékhez vezető utat értékelni, illetve követni? Lehet! Ebben segíthet a tudománytan! Az a diszciplína, amely hidat verhet a tudományok és a tantárgyak között, amely útjelző lehet a tudományfejlődés, az információdömping, a kiadványinfláció és a gyermekek szellemi akcelerációja következtében előálló pedagógiai gondok útvesztőjében. A tudománytani kutatások már 20 éve Magyarországon is lassan megindultak. Az első, bárki számára értékes gondolatokat kiváltó tanulmánykötet, A tudomány néhány elméleti kérdése a bizonyosság erre.<sup>2/</sup> E kötet feltárja a tudomány lényegét, kapcsolatát a művészetrel, a politikával, a termeléssel, a mindennapi élettel. Egyszóval elhelyezi a tudományt a társadalmi rendszer egészében, alrendszerei, részkomplexumai sorában. Tudatosítja, hogy a tudomány rendkívül komplex, totális és nyílt – nem befejezett, nem lezárt – társadalmi tevékenység- és eredményrendszer, sajátos intézményi és szociológiai viszonyokkal. A tudománytan ennek a komplex, ismerettermelő rendszernek a mibenlétét vizsgálja. Tárnya a tudomány mint rendszer, a társadalom egészéhez való viszonyát is beleértve. A tudománytan számos belső diszciplínára tagolódik. A gyakorlatközeleli pedagógia számára két tudománytani részdiszciplína nyújthat elsődlegesen segítséget. Az egyik a tudományrendszertan, a másik a tudománytörténet.

A modern tudományrendszertan több a hagyományos tudományosztályozásnál, mivel nemcsak „skatulyáz”, nemcsak a differenciálódási tendenciákat akarja kifejezni, hanem a szoros kapcsolatokat, az integratív tendenciákat is. Ezt a hagyományos, a formális logikára épített osztályozással megoldani nem lehet, ezért a szakemberek abból indulnak ki, hogy a tudományrendszerezést a tudománystruktúra modellezésével lehet csak megnyugtatóan kidolgozni. A megoldással kísérletezők a tudománystruktúrának négy fő „metszetét” különböztetik meg: az ontológiai, a gnoszeológiai, a metodikai és a funkcionális. Ezek alapján történhet csak a korszerű rendezés – vallják a tudományrendszerezés szakemberei. Hogyan segítenek a tisztánlátásban és a rendszerezésben ezek az ún. „metszetek”, mi a lényegük? Az *ontológiai metszettel* a valóságszférák, a természet, a társadalom és a gondolkodás tudományterületei írhatók le. A *gnoszeológiai metszet* szerint a tudományok érzéki, empirikus, logikai és történeti jellegűek lehetnek. A tudománystruktúra *metodikai metszetével* mutatható ki a tudományok módszertani jellege. Eszerint különböztetünk meg gyűjtő, leíró, rendszerező, összehasonlító, analízáló, szintetizáló, komplexizáló tudományágakat. *Funkcionálisan* a tervezési, szervezési, irányítási, vezetési, igazgatási jellegű diszciplínákról eshet szó. A vázoltak a tudományrendszerezők és -szer



vezők belső ügyének tűnhetnek. Meggyőződésünk, hogy többről van szó! A tudományrendszer-tan eredményeinek adaptálása révén a napi pedagógiai gyakorlat számára feltárható a tanulási lehetőségek olyan sora, amelyben a gyermekek megismerhetik a tudomány, illetve a kutatás szervezeti, szociális és emberi (kutatásszociológiai), valamint kreatológiai (alkotástani) oldalait. A tanulók így kisiskolás koruktól kezdődően megérhetik „az új születését”, beleláthatnak az „ismerettermelés”, a „tudáscsinálás” – fárasztó, de egyben individuumerlelő, öntevékenységre készítő – folyamatába. Ebben kiemelkedő hely illeti meg a tudománytörténetet is. Persze sok időnek kell még eltelnie, míg a diákok az emberiség igaz történetét a tudománytörténetből ismerik meg. Ha szélsőséges is, ha túlzó is Henry Fabre véleménye, nyomatékul ideírjuk: „A történelem megemlékszik a csatamezőkről, amelyeken a halál aratott, de említésre sem méltatja a megművelt földet, amelyből élünk... semmit sem tud mondani a búza eredetéről.”<sup>3/</sup>

Mindaz, amit elmondtunk, azt sugallja a gyakorlatközeleli pedagógia számára, hogy *föl kell vállalni a tudomány tanítását*. Meg kell tehát ismertetni a tudományt mint rendszert, megkülönböztetve benne a *kutatást*, annak metodikai, szervezeti, emberi viszonyait, és láttatni kell a tudományos tevékenység, a kutatás eredmény-oldalát: *az ismeretek, módszerek, eszközök rendszerét* is.<sup>4/</sup> Hogy ezt a munkát már korai kisiskolás korban meg lehet kezdeni, azt kísérleti gyakorlatunk igazolja.

#### Jegyzetek

1. Straub F. Brúnó: Biológiai tanulmányok. = Magyar Tudomány, 1970. 4-5.sz. 353.p.
2. Bóna Ervin – Farkas János – Klár János – Lőrincz Lajos – Paczolay Gyula: A tudomány néhány elméleti kérdése (Tudománysszervezési füzetek). Bp., Akadémiai Kiadó, 1970. 182-216.p.
3. Fabre, Henry: „A történelem megemlékezik...” Idézi: Salamon, S.C. – Hanson, A.A.: A mezőgazdasági kutatás elméleti és gyakorlati problémáiról. Bp., Mezőgazdasági Kiadó. 1970. 28.p.
4. Farkas János: A tudomány társadalmi lényege. Bp., Akadémiai Kiadó, 1982. 147-150.p.



Az esztétikai nevelés elmélete a magyar pedagógiában a nevelés hagyományos területeihez (értelmi, erkölcsi, politechnikai 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 tanítják az éneket és a rajzot. Ujabbán középfokon bevezették a filmesztétikát is. Az iskolai pedagógiai gyakorlat eme „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.<sup>1/</sup> E kötettel megszületett az *esztétikai nevelésnek egy nem iskolai elmélete* is. Ez utóbbinak az a legfőbb jellegzetessége, hogy művelői vagy olyan tudósok-kutatók, akik egy-egy művészeti ág képviselői (pl. Miklós Pál, Poszler György, Szabolcsi Miklós, Zoltai Dénes), vagy pedig kísérletezők-kutatók, akik az iskolán kívül rekedve valósították meg az esztétikai kultúra elterjesztése és megújítása érdekében tervezett akciókutatásaikat (Deme Tamás, Kokas Klára). Az imént név szerint is felsorakoztatott szerzők nagyban építettek a hazai esztétikatudomány azon eredményeire, amelyeket nemzetközi mércével mérve is kimagaslónak mondhatunk. Ezen eredmények közé nemcsak Lukács életművét soroljuk, hanem az ágazati esztétikák és a magyar esztétikatörténet-írás eredményeit is.<sup>2/</sup> Mindezek mellett még nem lebecsülendők azok a teljesítmények sem, amelyek a műalkotás létrejöttére és befogadásának vizsgálatára szerveződött művészetpszichológia terén születtek.<sup>3/</sup> De ide sorolhatók még a művészetpszichológia tárgykörében megindult kutatások is.<sup>4/</sup> Az sem véletlen, hogy amikor az Akadémia hozzákezdett bizottságai révén az ezredforduló révén az ezredforduló műveltségképeinek kimunkálásához, az esztétikai nevelés a műveltségi területek egyike lett.<sup>5/</sup>

A felsorakoztatott tények bárkit meggyőzhetnek arról, mennyire függvénye a pedagógiai adaptációnak, egy-egy gyakorlatközeleli pedagógia kimunkálásának a háttérszakmák fejlettsége. Amikor a képesség- és személyiségfejlesztő kutatás koncipálásához kezdtünk, csaknem minden művészeti ág terén találtunk némi fogódzót programunk kimunkálásához az esztétikai kutatások eredményeinek sorában. Sokat hasznosíthattunk Szerdahelyi István műveiből, mivel ő Lukács és Barna József<sup>6/</sup> munkássága révén az *esztétikum világának teljességre törekvő áttekintését és elemzését vállalta föl* két munkájában is.<sup>7/</sup> Erre a totalitás-szemléletű esztétikára bízást építhettük, s építjük gyakorlatközeleli pedagógiánkat. Azért elsősorban, mert az esztétikai-művészeti nevelés lényegét közel azonosan értelmezzük Szerdahelyivel. Egyetértünk vele abban, hogy „az esztétikai nevelés átfogó feladata a fogékonyság kialakítása az esztétikum tényleges és lehetséges megjelenései, hatásai és hatáslehetőségei iránt, s ezzel szoros összefüggésben a helyes *esztétikai eszmények kialakítása*. ... Egyre nagyobb szükség van arra, hogy a valóságban mindenki fel tudja ismerni azt, ami a maga összefüggésében, amúgy nyers állapotban is esztétikum, esztétikai hatások hordozója, vagy ami az összefüggések kisebb-nagyobb átrendezésével – egy műalkotás jelzésrendszerébe áttéve – esztétikai hatások hordozójává válhat.”<sup>8/</sup> Abban is teljes a nézetazonosság közöttünk, hogy „az alkotás bizonyos elemeinek ismerete hozzátartozik a műélvezéshez is. Aki tud valamelyest rajzolni vagy festeni, az jobban érti a művészeti képeket, mert észreveszi a technikai bravúrokat és az általuk kifejezett emberi tartalmakat is. És ugyanígy olvasva is jobban átéli a verset az, aki a ritmusát érti, s az is, aki szavalni tud stb. Ezeknek a technikáknak az elsajátítása szintén csak a mértékadó emberek segítségével, irányításával, az ő átélésük, bemutatásuk és folyamatos kritikájuk alapján történhet. Bizonyos eligazító szerepet azonban e *technikák elmélete is játszhat* (verstan, stilisztika, összhangzattan stb.)”.<sup>9/</sup>



Az eddigiekből talán kiderült, hogy kísérletező pedagógiai gyakorlatunkban az esztétikai *értékvilág teljességének* bemutatását vállaljuk. Ahol tehetjük, biztosítjuk a kreatológiai<sup>10/</sup> értékű, valamint a befogadasesztétikailag releváns tevékenységek végzésének lehetőségeit. Ez utóbbiak köréből a kritikát, az esztétikum érték- és jelenségvilágáról történő informálódást, kommunikálást.

#### Jegyzetek

1. Az esztétikai nevelésről. (Vélemények/viták) Szerk.: Poszler György. Kossuth Könyvkiadó. Bp., 1980. 368 p.
2. Néhány példa a teljesség igénye nélkül:  
Szerdahelyi István: A magyar esztétika története 1945-1975. Kossuth Könyvkiadó. Bp., 1976. 564 p.  
Voigt Vilmos: A folklór esztétikájához. Kossuth Könyvkiadó. Bp., 1972. 384 p.  
Poszler György: Az irodalom helye a művészetek között. (Néhány adalék a művészetek rendszerének problémájához.) = Magyar Filozófiai Szemle. 1975. 3-4.sz. 320-358.p.
3. Halász László: Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához (Pszichológia a gyakorlatban). Akadémiai Kiadó. Bp., 1972. 158 p.
4. Művészetszociológia (szerk.: Józsa Péter). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Bp., 1978. 338 p.  
Vitányi Iván: A művészetszociológia perspektívái. = Világosság. 1983. 10.sz. 600-608.p.
5. Poszler György: Az esztétikai kultúrától az esztétikai nevelésig. = Műveltségkép az ezredfordulón. Kossuth Kiadó, Bp., 1980. 153-193.p.
6. Barna József: Társadalmiság – nembeliség – esztétikum. = Társadalomtudományi Közlemények. 1974. 3-4.sz. 106-151. p.
7. Szerdahelyi István: *vö.: (2), A magyar esztétika története, ill. Az esztétikai érték.* Gondolat. Bp., 1984. 546 p.
8. Csibra István – Szerdahelyi István: Esztétikai alapfogalmak. Tankönyvkiadó. Bp., 1975. 40.p.
9. Csibra István – Szerdahelyi István: Esztétikai alapfogalmak. Tankönyvkiadó. Bp., 1975. 52.p.
10. Magyar Beck István: Alkotáselméleti (kreatológiai) tanulmányok. Akadémiai Kiadó. Bp., 1982. 234 p.



## 11. Etikai, erkölcsszociológiai kutatások

Az erkölcs jelenségvilágát föltáró 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 következetes kutató (Bábosik István, Bíró Katalin, Nagy Katalin, Szébenyi Péterné) erőfeszítéseit. De az etikai kutatások terén se volt megfigyelhető olyan mérvű előretörés, mint pl. a szociológia és a közgazdaságtudomány területén. Sok minden közrejátszhatott ebben. Egyebek mellett talán egy olyan tény is, hogy Lukács György nem tudta befejezni tervezett etikáját. A marxista etika művelésében elkötelezett kutatók – a fentebb leírtak ellenére is – hoztak létre olyan eredményeket, amelyek a gyakorlatközeli pedagógia figyelmét kiérdemlik.

Meghatározó szerepű lehet a pedagógia megújításában Ancsel Éva, Farkas Endre, Földesi Tamás, Huszár Tibor és Somogyi Zoltán munkássága. Az iménti kutatók sorából Farkas Endre vállalkozott kutatásainak pedagógiai aktualizálására: „Erkölcs, érték, nevelés” címen tette közzé eredményeit.<sup>1/</sup> A magunk részéről sokra értékeljük a pedagógus-etika megalapozására tett erőfeszítéseit, különösen azért, mert a pedagógus-etikának mint szakmai etikának a gyújtópontjában a *felelősségelméletet* állította.

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

Az erkölcsszociológiai vizsgálatok pedagógiai adaptálása nem igen 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 konfliktuális 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 megjelenésére 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 levő 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...<sup>2/</sup> Az ilyenféle vizsgálatok végzését szorgalmazza Huszár Tibor is. „Az empirikus szociológia, az értékeállításokat vizsgáló szociálpszichológia jól szolgálhatja a társadalom önismeretét, ha felméri az értékek konfigurációit az egyes csoportok, rétegek valóságos értékpreferenciáiban. Minthogy a *legyen* világa sohasem szakadhat el büntetlenül a társadalom erkölcsi gyakorlatától, az etikai gondolkodás számára is fontosak az ily módon megalkotható reáltípusok. Ezek az amorális, rendhagyó, erkölcsileg közömbös, alvajáró, illetve pozitív erkölcsi személyiségek, típusok különböző kombinációit írhatják le. Ezek a típusok eltérő életmód-modelleket, értékírányultságokat 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 ideálist – lényegétől fosztjuk meg...<sup>3/</sup> A gyakorlatközei pedagógiának mindenképp fel kell tárnia, mindenképp tisztáznia kell, hogy a családi értékszocializációs 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 gyakorlatközei pedagógiát gazdagító hatásáról szólnánk, emlékeztetünk arra, hogy a gyakorlatközei pedagógia megkonstruálásában a lukácsi életműnek meghatározó szerepe van. Kitéüntetetten a *partikularitás* 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 úgymond áldemokratikus. Ezekre a bírálatokra felel Lendvai L. Ferenc, amikor leszögezi: „igenis demokratikus az az elgondolás, amely szerint mindenki számára elvileg elérhető a nembeliség 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 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, miféleivel...<sup>4/</sup> Ennek a gondolatmenetnek a fényében szinte azt tudjuk állítani: jelentős teljesítmény Somogyi Zoltán: „Az erkölcsi értékek világa” című monográfiája a gyakorlatközei pedagógia szempontjából.<sup>5/</sup> Somogyi egy olyan modern *etikai értéktant* alkotott, amelyben a legalitás és a normalitás, az értékaxiómák és az értékmodalitások, a kötelességek rendszerének feltárása mentén eljut a közösségek értékosztályok szerinti jellemzéséhez. Az általa fölvázolt értéktan a fentebb



szorgalmazott pedagógiai ihletésű erkölcspszichológiai 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 pszichologizáló 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, gondolatok éthosza –, bizonyosága annak, hogy az emberi lény nem befejezett, nem hézagmentesen determinált, nem egy valamire rendelt, hanem lényegéhez tartozik az örök befejezetlenség.”<sup>6/</sup>

#### Jegyzetek

1. Farkas Endre: *Erkölc, érték, nevelés*. Tankönyvkiadó, Bp., 1980. 170 p.
2. Vitányi Iván: *Az etikai világkép szerkezete és az etikai magatartás szociológiája*. = *Valóság*, 1976. 6.sz. 15-16.p.
3. Huszár Tibor: *Erkölc és társadalom*. Bp., Kossuth Könyvkiadó. 1983. 410 p.
4. Lendvai L. Ferenc: *Esz­tétikum és etikum*. = *Világosság*. 1984. 7.sz. 405-406.p.
5. Somogyi Zoltán: *Az erkölcsi értékek világa*. Bp., Magvető Könyvkiadó. 1984. 392 p.
6. Ancsel Éva: *Írás az éthoszlól*. Bp., Kossuth Könyvkiadó. 1981. 44-45.p.



## 12. Magyarság-kutatások

Meggyőződésünk, hogy a magyarság-kutatás, ill. a nemzeti tudat, a nemzeti identitás kutatása terén született eredmények adaptálása nélkül aligha lehet pedagógiát művelni napjainkban Magyarországon. Csepeli György: *Nemzeti tudat és érzésvilág* c. 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”.<sup>1/</sup> Feltűnő azonban, hogy e sorból a pedagóguskutató kimaradt. Pedig neki is van köze a problematikához, mint ahogyan arra — igaz, karikatürisztikus tényyszerűséggel — Szűcs Jenő: *Történeti „eredet”-kérdések és nemzeti tudat* c. esszéjében rámutatott. A propaganda erejébe vetett 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 megdöbbenő 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 firtató kérdéseire 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.”<sup>2/</sup> Nem feladatunk e helyen a Szűcs Jenő által adott kor- és kórképet sem politikológiai, sem pedagógiai szempontból értelmezni, magyarázni, inkább sietősen bejelentjük, a magyarság-kutatás eredményeire figyelő gyakorlatközeli pedagógia az ilyenféle időigényes, rábeszéléses hazafias nevelésből nem kér, ettől radikálisan elhatárolja magát. Olyan programhoz ragaszkodunk, amelyet Keresztúry Dezső fogalmazott még 1939-ben: „A nemzet az önismeret által emelkedik ki a pusztán csak tenyésző lét formájából; ebben a síkban szemléli önmagát, múltja emlékezetét, jelene adottságait s jövője álmait”.<sup>3/</sup> Lényegileg ugyanezt, tehát a nemzeti önismeretet szorgalmazza Köpeczi Béla is 1983-ban megjelent *Műveltség és minőség* c. könyvében. „Ma a nemzeti önismeretet egyszerre kell a múlt, a jelen és a jövő szempontjaival megvilágítani. Nem választhatjuk a romantikus múltbafordulást, de a valóságtól elvonatkoztatott utópikus jövőt idéző forradalmiságot sem, reális magyar önismeretre van szükségünk a szocializmus értékrendszere alapján.”<sup>4/</sup>

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 gyakorlatközeli pedagógia fölvállalja, a következőkkel kell számolnia. Minden olyan tudományterület, művészeti ág eredményét integrálnia kell, amely segít annak tisztázásban, *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 jövőkutatás is*. Amíg a nemzeti önismeret programjának pedagógiai szándékkal történő kimunkálásán fáradozunk, 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. Régire és újabb korira egyformán.”<sup>5/</sup> 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”.<sup>6/</sup> Kultúránk tehát európai, de közép-kelet európai is, s aki a magyarságot reális önismeretre próbálja kisiskolás kortól kezdődően nevelni, erről a meghatározottságról épp-úgy nem feledkezhet meg, mint arról, hogy az európai kultúrán kívül még olyan távoli népek nemzetek léteznek (pl. Kína, Japán, India), amelyek példát mutattak és mutatnak Európának, miként lehet – önmaguk identitását megőrizve – egymás kultúráját tanulmányozni, hogyan kell más kultúrákat megismerve megbecsülni.

#### Jegyzetek

1. Csepeli György: Nemzeti tudat és érzésvilág. Múzsák Közművelődési Kiadó. Bp., 1984. 8.p.
2. Szűcs Jenő: Történeti „eredet”-kérdések és nemzeti tudat. = Valóság. 1985. 5.sz. 41.p.
3. Keresztúry Dezső: A magyar önismeret útja. Magvető Könyvkiadó. Bp., 1985. 10.p.
4. Köpeczi Béla: Műveltség és minőség. Kossuth Könyvkiadó. Bp., 1983. 99.p.
5. Idézi Gunda Béla: Mi a magyar? = Vigilia. 1982. 8.sz. 573.p.
6. Gunda Béla: i.m. 573.p.



### 13. Kommunikációkutatás, nyelvelmélet

Anyanyelv-pedagógia és kommunikációkutatás című rövidebb tanulmányunkban a következőképpen érveltünk 1978-ban: „az anyanyelv-tanulás ügye 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. 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, ill. 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 kommunikációkutatás 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.”<sup>1/</sup>

A probléma ma sem megoldott. Magunk a probléma megoldásához igyekeztünk hozzájárulni, hogy egyetlen tantárgy programjának kimunkálásában érvényesítettük a kommunikációkutatás eredményeit a nyelvhasználati képességek fejlesztésében.<sup>2/</sup> Hogy a problémára ismételtelen visszatérünk a gyakorlatközeli pedagógia 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 kifejteni.<sup>3/</sup> Ezen fejlemények mellett sor került a Lukács György filozófiájában impliciten meglévő *jelelmélet* feltárására<sup>4/</sup>, valamint a Lukács-életmű nyelvfilozófiai elemzésére.<sup>5/</sup> 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 a gyakorlatközeli 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.”<sup>6/</sup> 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, ill. történik az egyén szocializálódása, anyanyelvének elsajátítása. Már nyelvi-kommunikációs programunk eddigi eredményei megmutatták, hogy a pedagógiai gyakorlatnak reális esélye van e – Lukács által spontánnak jellemzett – nyelvi reprodukciós folyamatok humánus, értelmes, kedvező irányú befolyásolására. Ugy látjuk azonban, még mindig nem használtuk ki tömegmértékben azokat a pedagógiaiilag is kezelhető lehetőségeket, amelyekre a nyelvelmélet újabb eredményei rámutatnak. *A nyelv produktívításáról* van szó. „A nyelvi (verbális) jelek esetében hangsúlyozott jelentősége van an-



nak, 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”.<sup>71</sup>

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, amelyeket 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, különböző eszközökkel ugyan, de minden nyelven kifejezhetők; többek között éppen ebben játszanak nagy szerepet a tudományos nyelvek, melyeken nem föltétlenül a teljesen formalizált szimbólumrendszereket kell érteni, hanem a különböző tudományok terminológiailag pontosított nyelveit.”<sup>81</sup> Az imént idézett nyelvelméleti 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 kérdésföltevő, lehetőségteremtő, lehetőségformáló lény. Ezt épp nyelvhasználatának eredetisége, produktivitása szavatolhatja. A nyelvelméletileg is megalapozott pedagógiai praxis nem szűkülhet le — ismételten hangsúlyozzuk — egy szakmai csoport, a magyartanárok tevékenységére. Összpedagógiai ügyről van szó.

#### Jegyzetek

1. Zsolnai József: Anyanyelvpedagógia és kommunikáció-kutatás. = Magyar Nyelvőr. 1978. 4.sz. 445.p.
2. Zsolnai József: Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet I-II. OOK. Veszprém, 1982.
3. Nordenstreng, Kaarle: Közlélmélet. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Bp., 1978. 368 p.  
Angelusz Róbert: Kommunikáló társadalom. Gondolat. Bp., 1983. 183.p.
4. Egyed Péter: Jelelméleti kérdések Lukács György filozófijában. = Magyar Filozófiai Szemle. 1981. 5.sz. 689-703.p.
5. Kelemen János: Lukács és a nyelvprobléma. = Valóság. 1975. 12.sz.
6. Lukács György: A társadalmi lét ontológiájáról 2. Akadémiai — Magvető. Bp., 1985. 207-208.p.
7. Kelemen János — Lendvai L. Ferenc: A marxista-leninista filozófia alapjai. Tankönyvkiadó. Bp., 1982. 62-64.p.
8. Kelemen János — Lendvai L. Ferenc: i.m. 64-65.p.



#### 14. A mindennapi élet elmélete

A mindennapi életnek a hazai szakirodalomban filozófiai és szociológiai interpretációi élnek. Bármelyik interpretációról is essen szó, Lukács György életművére támaszkodnak az interpretátorok, az esztétikai szintézist jelentő: Az esztétikum sajátosságára, valamint a filozófiai szintézist adó A társadalmi lét ontológiájára. Tekintve, hogy e két Lukács-mű keletkezése pillanatától ingerült, értékvalló „tetemrehívó” viták tárgya, a mindennapi élet elméletének Lukács életművéhez kapcsolódó kifejtései is szükségképpen azok. Nem véletlen, hogy a hazai pedagógia-tankönyvek, mint kényes témát, ha tehették, megkerülték. Magunk egy évtizeddel ezelőtt e kérdésben szint vallottunk.<sup>1/</sup> Álláspontunkat azóta sem változtattuk.

A mindennapi élet elméletének interpretációi közül a magunk részéről kitüntetetten Heller Ágnes koncepciójára figyelünk. A gyakorlatközeli pedagógia számára megannyi orientáló kategóriát és árnyalt, disztinktív elemzést ad.

Mivel az egyedek reprodukciójához az ifjúkorig a család és az iskola adja a szervezeti és tartalmi keretet, az egyén fejlődésébe „cselekvősen beavatkozó” praxisnak tisztában kell lennie azzal, hogy a pedagógiai folyamatban szereplő *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, személyiség nagy értéktöltetű kategóriák. 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:

- a/ Minden egyes ember partikuláris egyed, azaz bizonyos csak rá jellemző tulajdonságokkal jön a világra.
- b/ 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.
- c/ Jellemző rá a *partikuláris motiváció*. Ennek egyik vonatkozása (mint motívum) a partikuláris nézőpont, a másik pedig mások partikuláris, azaz én-szemponturnak megítélése.
- d/ A partikularitás igénye a *konfliktusmentes élet*.

Az individualitással (az individuummal) kapcsolatos nézetei:

- a/ Az individuum olyan egyed, akinek *tudatos viszonya* van a nembeliséghez, és mindennapi életét is ennek alapján rendezi.
- b/ 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 értéke-sebbeknek tart.
- c/ Az individuummá fejlődés ténye értékjelenség és értékfejlődés össztársadalmi és egyedi értelmében egyaránt.

A kategóriapár bemutatása kapcsán a következőt kell még leszögezni: Nincs tisztán, steril formában csak partikuláris egyed, vagy csak individuális egyed. *Személyiség van, amelynek tevékenységére, mindennapi életére elsődlegesen vagy a partikularitás, vagy az individualitás a jellemző.*<sup>2/</sup>



Heller az előzőekben bemutatott kategória-értelmezését többen vitatják. Ennek ellenére úgy véljük, hogy az szerepet játszhat a gyakorlatközei pedagógia teleologikus (céltelező) fejezetének 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, normativitás, a szituációhoz kötöttség, pragmatizmus, valószínűség, utánzás, analógia, túláltalánosítás, az egyes durva kezelése.

A gyakorlatközei pedagógia számára fontos az a helleri fölfogás, mely szerint a mindennapi világ heterogén, míg a nembeliséget reprezentáló nembeli objektívációk világa — az erkölcs, a vallás, a politika, a jog, a tudomány, a művészet, a filozófia — pedig 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. A helleri gondolatrendszerben maradvá, elfogadva mint lehetséges elemzési keretet, mi az ellentmondást elsősorban abban látjuk, hogy az iskola — mint heterogén médium — gyakran a partikularitások felfüggesztése nélkül közvetíti az értékeket. Továbbá abban, hogy a mindennapi élet a maga sajátos megismerési és magatartási formáival, sémáival (a pragmatizmussal, a valószínűséggel, az analógiával, a túláltalánosítással, az előítéleteivel, az egyes durva kezelésével, affektusaival stb.) „rátelepszik” az iskolára, és ezáltal a mindennapiságból való „kilépés”, a homogenizálás 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 leköt, lefoglal a mindennapi élet heterogenitása — „ember egészszé” 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 „újrateemtést” 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, következik, hogy 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. A Lukács-életműben feltáruló mindennapi élet helleri interpretációja több ponton inspirálója volt az általunk kísérletileg kimunkált Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési programnak. Empirikusan tudjuk igazolni, hogy a Heller-féle elgondolás alapozó szerepet töltött be kísérleti gyakorlatunkban. Következésképp alkalmasnak tartjuk arra is, hogy a gyakorlatközei pedagógiára termékenyítően hasson eredeti látásmódjával a mindennapi élet egyéb — szociológiai és szociálpszichológiai interpretációjú koncepciói<sup>3/</sup> mellett.



## Jegyzetek

1. Zsolnai József: Pedagógia és mindennapi élet. = Valóság, 1975. 7.sz. 33-37.p.
  2. Helisr Ágnes: A mindennapi élet. Bp., Akadémiai Kiadó, 1976 27-28.p.
  3. Hernádi Miklós: A mindennapi élet fogalmának felbontása. = Magyar Filozófiai Szemle, 1978. 3.sz. 382-410.p.
- Goffmann. Erving: A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Bp., Gondolat Könyvkiadó, 1981. 787 p.



## A GYAKORLATKÖZELI PEDAGÓGIA RENDSZERES KIFEJTÉSE

A címben szereplő „rendszeres kifejtés” szókapcsolat arra utal, hogy a pedagógiai praxisban ténylegesen szerepet játszó tényezők (pl.: taneszközfejlesztés, iskolai szervezet, pedagógusok, szülők, tanulók stb.) mindegyikét elemezni kívánjuk, tekintettel azok kölcsönkapcsolataira is. A kifejtés során fejezetről fejezetre haladva érzékeltetjük, hogy a gyakorlatközeli pedagógia egy-egy bemutatott területe miként válhat önállóan is megálló, kutatható diszciplinává. Ezért némelykor – a neologizmus vádját is vállalva – diszciplinanevek alkotásával kísérletezünk, próbálkozunk.

A gyakorlatközeli pedagógia hazai terepen született. Az akciókutatás metodológiája révén munkáltuk ki rendszerét és főbb tételeit, s a továbbiakban is az akciókutatástól reméljük a gyakorlatközeli pedagógia tárgykörébe eső ismereteink gyarapodását.

### 1. Közvetítéspedagógia

A gyakorlatközeli pedagógia – mint arra már utaltunk – a pedagógiai folyamatban közreműködő aktív szereplők, szervezetek és tevékenységek szerint *közvetítéspedagógiára* és *én-pedagógiára* tagolódik. Mivel mindkét terminus szokatlan, magyarázatot adunk. A közvetítéspedagógia szóösszetétel előtagjában a *közvetítés* szót terminusként használjuk a lukácsi ontológiában kifejtettek értelmében. Az *én-pedagógia* szókapcsolat elfogadását az énszichológia mintájára javasoljuk. E terminusnevek nemcsak szemléletváltást, hanem értékválasztást is sugallnak. Fölfogásunk szerint a pedagógiai folyamatban nem a pedagógusnak és a köré csoportosított közvetítő apparátusnak (az iskolaszervezetnek, a taneszközöknek stb.) van kitüntetett szerepe, hanem a tanulásra kényszerülő vagy abban készséggel közreműködő szubjektumnak, a valamiféle identitással rendelkező *én-nek*. Az, hogy az *én-re* irányítjuk a figyelmet, nem jelent iskolátlánítást. De nem jelent a társadalmiságot, a közösséget, a társaságot mellőző, zárójelbe tevő pedagógiát sem. Semmi másról nincs szó, mint annak beismeréséről, hogy *az én igazi közreműködése nélkül értelmes és eredményes pedagógiai gyakorlat nem lehetséges*.



A transzformációs pedagógia a gyakorlatközeli pedagógián belül azoknak a tevékenységét kísérli meg leírni, akik a mindennapos pedagógiai gyakorlat közreműködői (pedagógusok, szülők, gyerekek) számára különféle *pedagógiai tárgyú és célú objektivációkat* hoznak létre. Ezek az objektivációk lehetnek tankönyvek, szemléltető eszközök, iskolai atlaszok, kézikönyvek, szülőknek szóló tájékoztató levelek, de ide sorolható az Iskolatelevízió vagy az Iskolarádió egy-egy adása, sőt a nevelés-oktatás terve (a tanterv) is. Magyarországon azok a szakemberek, akik a fenti pedagógiai termékeket megtervezik, a sokszorosításra kész prototípusait előállítják, az OPI-ban, az OOK-ban, a Tankönyvkiadó Vállalatnál, az Iskolatelevíziónál, az Iskolarádiónál és a TANÉRT Vállalatnál dolgoznak. Ez nem jelenti azt, hogy általános iskolában vagy egyetemen dolgozók nem készítenek, nem készíthetnek ugyanúgy és ugyanolyan, a tanulást segítő eszközöket, mint a felsorolt intézmények munkatársai. Készíthetnek, de a munkák koordinálását, szakmai felügyeletét, díjazását a fenti intézmények látják el.

A pedagógiai-tanulási objektivációkat készítő szakemberek tevékenységét áttekintő diszciplinát *transzformációs pedagógiának* neveztük el a következő megfontolás alapján. A tanulási objektivációkat készítőket arra vállalkoznak, hogy az emberi kultúra objektivációit az oktatáspolitikai által körvonalazott célkitűzések és döntések jegyében az iskolai tanulás számára átfordítják, átalakítják, transzformálják. Az általunk bevezetett terminus: *transzformációs pedagógia*, tudjuk, nem szerencsés. Idegen hangzású, de egyelőre jobbat ajánlani nem tudunk. A transzformációs pedagógia által lefedhető tevékenységi területek, ill. e területek általánosítható tapasztalatainak megjelölésére már születtek különféle megnevezések. Pl.: *curriculumelmélet*<sup>1</sup>, *oktatástechnológia*<sup>2</sup>. Mi a *pedagógiai technológia* elnevezést szorgalmaztuk<sup>3</sup>.

Ma úgy látjuk, bármelyik megnevezés, ill. tárgymegjelölés szűk ahhoz viszonyítva, amit mi a gyakorlatközeli pedagógia keretében transzformációs pedagógiának nevezünk. Ez csakhamar kiderül, ha ismertetjük azt a tematikát, amely fölfogásunk és gyakorlatunk szerint a transzformációs pedagógia témaköreit mutatja be. E ponton egy megjegyzést teszünk. A transzformációs pedagógia címen kifejtendő pedagógiai témák korántsem eredetiek és újak. Didaktikai szakkönyvekben egy részük régóta megjelenik, legismertebb közülük a *tantervelmélet*.

Ezek előrebocsátása után, lássuk a transzformációs pedagógia témaköreit, illetve problémaköreit. Problémakört azért mondunk, mert szemléletmódunkat a tudományelméleten belül önálló *problémaelmélet* orientálja. Az a diszciplína, amely mind a kutatást, mind a fejlesztést problémamegoldásként értelmezi, amely a problémát tudáshiányként definiálja, s amely a megismerés és a gyakorlati élet során jelentkező problémákat – mind az empiria, mind a teoretikum szintjén – ún. szubsztantív és stratégiai problémákként különíti el.<sup>4</sup>

A következőkben, amikor a transzformációs pedagógia problémaköreit, területeit – mintegy transzformációs pedagógia jellemzésére – felsoroljuk, kiderülhet az is, hogy diszciplinánk részterületei zömükben stratégiai típusú problémák megoldását várják el művelőiktől. Ezek után lássuk e területeket:

- a/ pedagógiai cél- és hatásrendszer-tervezés
- b/ pedagógiai axiológia és kultúratan
- c/ pedagógiai személyiségtan
- d/ életkorpedagógia
- e/ pedagógiai tanuláselmélet
- f/ pedagógiai folyamattervezés (curriculumfejlesztés)



Annak érdekében, hogy a fenti területek, problémakörök még átmenetileg se keltsenek szemantikai zajt, ne keltsék az üresség, a hiposztázis benyomását, néhány magyarázó megjegyzést teszünk. A fenti területek egymás utáni rendje egy olyan pedagógiai modellt sugall, amely kitüntetetten veszi tudomásul, hogy a pedagógiai tevékenység „erősen” teleologikus, de oksági (kauzális) meghatározottságú is. Ezért szerepel első helyen a *cél- és hatásrendszertervezés*, s ezért jönnek utána közvetlenül olyan problématerületek, mint a *személyiség/tan/*, az *életkor* (pedagógia), amelyek a pedagógiai célkitűzéseket korlátozzák, „földhöz kötik”. Szemléletmódunk antropológiai lényegéből fakad, hogy a transzformációs pedagógia keretei között tekintjük át *pedagógiai axiológia- és kultúratan* címen a pedagógia lehetőségeit az ember „teremtett világa”, a kultúra elsajátítása szempontjából. Mindezek tisztázása után merülhet föl a *pedagógiai folyamatvezetés* problematikája, amely lényegét tekintve nem más, mint a tanulás-önművelés időben lemérhető és nyomon követhető folyamatainak olyan központi, *standardizált előállítás, előkészítése*, amelyet a szakma a tantervekben (a tananyagban), ütemtervekben, irányító tanmenetekben lát viszont. Félreértés ne essék: esetünkben nem neologizmusról van szó, amikor *pedagógiai folyamatvezetésről* beszélünk, hanem arról, hogy a gyerekek lehetséges, némileg standardizálható tanulási tevékenységét, folyamatait a *folyamatelmélet* eredményeinek figyelembevételével mutatjuk be.

A következőkben, amikor a transzformációs pedagógia kérdéseit és megoldásválaszait szisztematikusan áttekintjük, nem teszünk egyebet, mint hogy leírjuk azokat a munkaműveleteket, amelyeket a különböző pedagógiai objektivációkat előállítók ténylegesen elvégeznek, de eközben egy fontos körülményre koncentrálnunk. Explicitté tesszük a fejlesztők, a tanulási objektivációkat készítőik azon – gyakran rejtetten maradó – pedagógiai értékválasztásait, amelyek a különböző tanulási objektivációkban testet öltenek. E kifejtés közben mindenkor tekintettel leszünk a pedagógusokra, akik potenciálisan maguk is ún. fejlesztő (tananyagot, taneszközt, tanítási programot stb. készítő) szakemberek, mivel az egyes pedagógusnak fölfogásunk szerint nemcsak „a tanterv az törvény” végrehajtójának kell lennie, hanem elsősorban olyan szakembernek, aki kompetens alternatív programok és metodikák kimunkálásában, de legalább azok szakszerű értékelésében. Ehhez pedig ismernie kell azt a tudáskincset, amelyet azok a kevesek birtokolhattak, akik szerkesztőként, szakíróként, tankönyvíróként vettek részt eddig a pedagógiai munkamegosztásban.

Fontos még azt is leszögezni, hogy amikor a továbbiakban transzformációs pedagógiáról vagy annak egy-egy részterületéről lesz szó, a terület megnevezésére javasolt diszciplinanevet a fejlesztő szakemberek tevékenységére és produktumaira éppúgy alkalmazzuk, mint arra az elsődlegesen stratégiai típusú ismeret- (és tudnivaló-) rendszerre, amely tevékenységeik általánosítható jellemzőit teszi közkinccsé. Épp ezért tőlünk telhetően igyekszünk elkülöníteni a transzformációs pedagógia egymást feltételező két oldalát a nyelvhasználattal is: a fejlesztők gyakorlatáról, transzformációs-pedagógiai gyakorlatról, ill. a transzformációs pedagógiáról mint diszciplináról, mint ismeretrendszerrel szólnunk majd.

#### Jegyzetek

1. Nagy Sándor: Az oktatásmélett alapkérdései. Bp., 1981. Tankönyvkiadó. 102.p.  
Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Bp., 1985. Tankönyvkiadó. 156-162.p.
2. Oktatástechnológia I-II. (Szerk.: Nádasi András–Orosz Sándor) Veszprém, 1985. OOK. II. 9-23.p.
3. Zsolnai József – Zsolnai László: A pedagógiai technológia lehetőségei Magyarországon. Veszprém, 1980. OOK. 56.p.
4. Zsolnai József: Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlet. Veszprém, 1982. OOK. I.köt. 15-16.p.

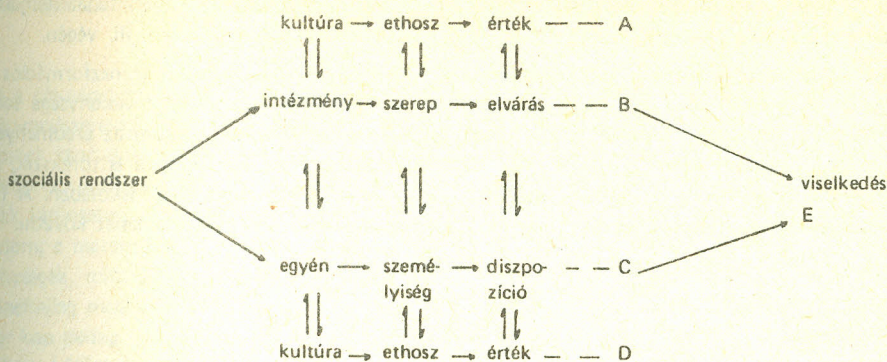


A pedagógiai cél- és hatásrendszereket tervezők az oktatáspolitikai által kinyilvánított elveket, törekvéseket, közép- és hosszabb távlatú célokat konkretizálják, operacionalizálják a pedagógiai folyamatokban érdekelt szereplők (tanulók, pedagógusok) és iskolák (iskolafokok) teendőire és vélt lehetőségeire tekintettel. Az oktatáspolitikai által megfogalmazott célokat a transzformációs pedagógia szakemberei vagy csak szolgáiban adaptálják, vagy a pedagógiai folyamatok szakszerű ismeretében azokat – kontrollnak is alávetve – elemzik és operacionalizálják. Hogy melyik alternatívát választják, az attól függ, hogy mit tudnak a pedagógiai folyamatokról (a nevelésről, a tanulásról), a személyiségről (lehetőségeiről és korlátairól), milyen mértékben ismerik szervezetszociológiai értelemben az iskolát, a pedagógiai folyamatokat csak az iskolára építik vagy más kultúráközvetítővel is (pl. televízió, könyvtár) számolnak; milyen szintű és megalapozottságú know-how-kat, technológiákat birtokolnak, és milyen tudás- és értékközvetítő eszközöket vesznek (vehetnek) figyelembe a pedagógiai folyamatok megtervezése során.

A cél- és hatásrendszer-tervezés – hazai praxisunkban – lényegileg két úton-módon történik. A tipikusabb változat szerint – a deklarált oktatáspolitikai célok jegyében – összeállítják a nevelés és oktatás tervét (a tananyagot), majd ezekhez a strukturáltság, az operacionalizáltság látszatát keltő célokat, feladatokat és követelményeket illesztnek. A második – egyben jóval nehezebb út – esetében a szakemberek korrekzív módon elemzik és strukturálják az oktatáspolitikai célokat. Miután ez kész, áttekintik és listázzák a tanulók fejlesztendő, fejleszthető személyiségvonásait, s ügyelnek arra, hogy csak olyan célok, feladatok kerüljenek megfogalmazásra, amelyeknek kivitelezéséhez a feltételek (tárgyi, szervezeti, személyi) együtt állnak. Végezetül gondolnak arra is, hogy a céloknak megfelelő eredmények – mint a folyamatok kimenetei – egytől egyig mérhetők, ill. értékelhetők legyenek. A fenti két cél- és hatásrendszertervezési út nem úgy viszonyul egymáshoz, mint a reális és az ideális, hanem mint a *mindennapi praxison alapuló* és a *kutatási praxisra épülő*. Mivel mi a mindennapi („így szoktuk csinálni” típusú) praxisra épülő utat elvetjük, a továbbiakban a második alternatívával foglalkozunk. Ennek apropóján mutatjuk be saját cél- és hatásrendszer-tervező fölfogásunkat, melyet a kiskorúak korra irányuló kutatásaink során alakítottunk ki.

A pedagógiai cél- és hatásrendszer-tervezés kérdéseinek részletezése előtt előrebocsátjuk, hogy egésznapos nevelési-tanulási rendszerben gondolkodunk, s az iskola sikerességének lehetőségét keressük. J.W. Getzels nézeteivel azonosulva valljuk: „az iskola fő célja az, hogy maximalizálja a nevelési szempontból sikeres viselkedést, vagyis azt a viselkedést, amely az egyén számára eredményes, az intézményes számára hatékony”. Az iménti idézetben szereplő *hatékony/ság*, ill. *eredményes/ség* kritériumait kell közelebbről szemrevételeznünk, hogy az előbbiekben használt *sikeresség* kritériumot megvilágíthassuk. Pataki Ferenc az általa szerkesztett Pedagógiai szociálpszichológia című kötet elé írt bevezető tanulmányában idézi Getzels következő modelljét:





2. ábra J.W. Getzels modellje a hatékonyság, eredményesség, sikeresség összefüggésének értelmezéséhez

A modell értelmezéséhez néhány megjegyzést fűzünk. A *szociális rendszer* az iskolát, ill. iskolai osztályt jelenti. A *viselkedés* pedig mindazon teljesítmények, magatartások összességét, amelyeket egy 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, „egyéni ethoszt” és értékvilágát 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.

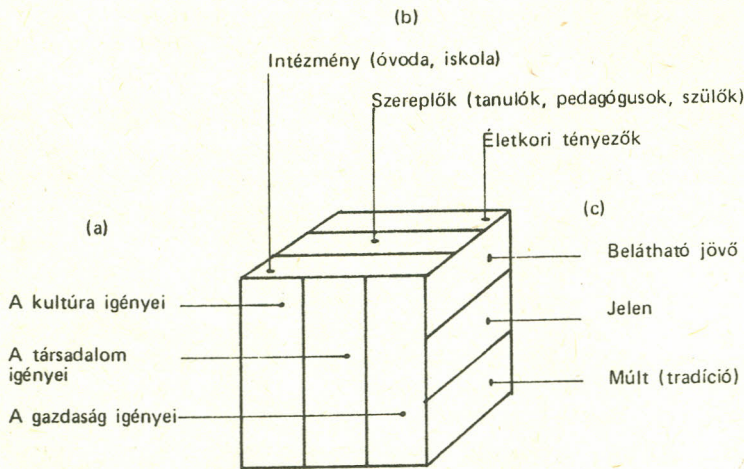
A magyarul szinte visszaadhatatlan effektancia (sikeresség = effectance) a hatékonyság és az eredményesség általános viszonyát fejezi ki. *A viselkedés akkor sikeres, ha egyidejűleg hatékony és eredményes, vagyis ha egyszerre és egyidejűleg szolgálja az intézményes nevelés céljait és a nevelkedő személyiség egyéni szükségleteinek, diszpozícióinak kifejlesztését.* (J.W. Getzels fölfogásának interpretálására vö.: Pataki Ferenc: Mi a pedagógiai szociálpszichológia? = Pedagógiai szociálpszichológia. Bp., 1976. Gondolat, 20-22.p.)

Amennyiben az alternativitás elvét valló gyakorlatközele pedagógia a *sikeresség* kritérium jegyében fogalmazza meg törekvésiet, feltétlenül a *pedagógiai realizmus* talaján kell állnia. A pedagógiai tevékenységnek nemcsak a teleologikus, de a kauzális meghatározottságait is tiszteletben kell tartani. Ha ezt elfogadjuk, a *pedagógiai cél- és hatásrendszertervezés tevékenységeit olyan műveletsorként foghatjuk föl, amely egyfelől az oktatáspolitikai célokra tekint, másfelől a növendékek szükségleteire és perspektíváira, de úgy, hogy eközben alaposan ismeri az iskolát,*



a szülői házat és a makrotársadalmi viszonyokat is. Az oktatáspolitikai céljait tehát nemcsak elfogadja, de szelektálja és korrigálja is egy-egy pedagógiai akciósor közben, ill. végén.

Ezek előrebocsátása után bemutatjuk azt a *tényezőrendszert*, amelyet a transzformációs pedagógia művelőjének figyelembe kell vennie célokat rendszerré konstruáló tevékenysége során, amennyiben nem csupán a hatékonyság (tehát az iskola szempontja), hanem az eredményesség, tehát a tanuló szempontját is méltányolja. Gyakorlatiasabban szólva: ha arra is törekszik, hogy a gyerekek a teljesítés, a produkálás mellett még jól is érezzék magukat az iskolában. A figyelembe veendő tényezőrendszert egy háromdimenziós modellen jól nyomon lehet követni.



3. ábra A cél- és hatásrendszertervezés figyelembe veendő tényezői

Az *a* élen a *kultúra*, a *társadalom* és a *gazdaság* iskolával szemben támasztott igényei tekinthetők át, ahogyan azt az oktatáspolitikai összegyűjti, transzformálja és a közvetítésben érdekelt szakemberek rendelkezésére bocsátja. A *b* élen az *intézmény* (szociális rendszer), a *szereplők* tanulók, pedagógusok, szülők), ill. az *életkori tényezők* szemléltethetők. Míg a *c* élen az *idődimenziókat* tüntettük föl: a múltat (tradíciót), a jelent és a belátható, kezelhető jövőt.

A gyakorlatközeleli pedagógia a célok tervezését a hatásrendszer-tervezésével összefüggésben kezeli, mivel a lehetséges hatások számbavételét a célok realizálódásának feltételeként fogjuk föl. Ezért vallja, hogy a lehetséges hatásrendszert a célok realizálhatósága érdekében szisztematikusan föl kell tárni. Egyrészt a kultúra, a társadalom és a gazdaság dimenzió mentén, a kultúraelméletnek adva vezető szerepet. Másrészt a személyes és intézményi dimenzió mentén, ahol a szervezetszociológiai és a személyiségpszichológiai hatások érvényesülnek. A fent említett elemzések elvégzése után remélhető, hogy a cél- és hatásrendszer-tervezés mentes lehet mind a pedagógiai utópizmustól, mind az alultervezés veszélyeitől.



Ha a célrendszertervezés során preferált céltételezéseinket szembesítjük a létező érték- és kultúra-rendszerekkel mint objektívációs rendszerekkel, eldönthetjük, hogy mely értékdimenzió-csoportok szorultak perifériára, a kultúra mely területei vannak alulreprezentálva. A pedagógiai tervezőpraxis számára ugyanis az a legalapvetőbb probléma, hogy a pedagógiai tradíciók miatt vannak kitüntetett szerepű, pedagógiailag nagyértékűnek elismert objektívációk, mint pl. az irodalom, a matematika, s vannak teljesen háttérbe szorított, az iskolából mintegy kitiltott tevékenységek, mint például a tánc, a virágrendezés, a repülőmodellezés. Ugy is mondhatnánk: történelmileg meghatározott az, hogy egy-egy objektíváció mikor emelkedik pedagógiai rangra, mikor kap pedagógiai értéket is. Az ún. tantárgytörténeti elemzések szépen kimutatják, hogy a kultúra különböző objektívációi miként váltak „tantárggyá”.

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

1. Az érvényes (hivatalos) oktatáspolitikai hogyan viszonyul az adott objektívációhoz? Elismeri-e értékességét, értékközvetítő szerepét?
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 végigelemeztük, sor kerülhet annak eldöntésére, hogy helyet kaphat-e egy adott életkorra kidolgozott gyakorlatközeli pedagógia célrendszerében a kérdéses objektíváció, ill. annak mely értékdimenziója kitüntetett szerepű abban. 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 a másodikként említett, az *egyes objektívációk személyiségfejlesztő értékére* irányítjuk a figyelmet. A pedagógiai tervezőpraxis számára gond az egyes objektívációk elkülönítése. A gyakorlatközeli pedagógia önálló objektívációs egységnek, tehát pedagógiai elemzésre alkalmasnak tekinti a kultúra minden olyan, önálló léttel bíró elemét, amelyet egy lexikalizálódott nyelvi jel (terminus) mindenki számára egyértelműen jelöl. Ilyenek pl.: kézirás, illem, modellezés, kémia, verstan. A felsorolásból látható, hogy *különböző létmódú* objektívációkról van szó. Vannak, amelyek elsősorban *tevékenységként* élnek (pl.: kézirás, modellezés), mások pedig *kognitív rendszerként* (irodalom, verstan, kémia). Léteznek olyanok is, amelyek *szokásrendszerként, normarendszerként* funkcionálnak, mint pl. az illem. Bárhogy is létezzenek elsődlegesen, mondjuk így: éppígy-létükben, objektíváció-létükben, 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 kézirás példáján. A kézirás a társadalom gyakorlatában olyan *grafomotoros cselekvésként* él, amelynek révén az írásos kommunikációt biztosítjuk. Természetesen ennek a tevékenységnek is létezik ún. *kognitív* (ismeret-) oldala: a kézirásban, a kézirásvizsgálat, amely elkülönült grafológiára, kézirástörténetre és kriminalisztikai írásvizsgálatra. Ugyancsak létezik a kézirásnak *szociális* oldala. Ez a verbális kommunikáció rögzítésében, a személyközi kommunikáció reprodukálhatóságában, a távolság kiiktatásában „fogható meg”. A kézirás tanítása mint *cselekvéstantítás* – imént ismertetett kommunikatív értékei miatt – mindig kitüntetett szerepű volt a különböző pedagógiai rendszerekben.



A gyakorlatközeli pedagógiát kimunkáló akciókutatás során 82 objektívációt vettünk szemügyre, s elemeztünk érték- és kultúratani szempontból. Az elemzéshez a következő szempontsort alkalmaztuk.

1. *Mi az adott objektíváció tipikus realizálódási módja? (Eszertint egy-egy objektíváció vagy kognitív rendszer, vagy tevékenység, vagy szokásrendszer elsődlegesen.)*
2. *Milyen az adott objektívációk reprodukciójának intézményesültsége szerint?*
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 világképet, világnézetet befolyásoló szerepe?*
10. *Az adott objektíváció milyen életkor-specifikus lehetőségeket és értékeket hordoz, különös tekintettel az egyéni szükségletkielégítésre, ill. a szenzitivitás szempontjaira.*

Nincs lehetőségünk és terünk, hogy a már elemzett objektívációk sorát bemutassuk, ezért illusztrálásképpen mindössze két objektíváció érték- és kultúratani elemzését tesszük közzé: a bábozást és a verstanét.

#### Bábozás

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

Képességfejlesztő potenciája 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,
- díszlettervezés, 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 nagymértékben támogatja.

A bábozás elterjedését előítéletek (hogyan tudniillik gyerekes, kicsiknek való) korlátozzák. Az egyes egyénnél fellépő szélsőséges szorongás akadályozója lehet annak, hogy a báb a maga hatásrendszerét kifejtse. Elterjedésében nagy szerepe van a családi szocializációnak, a kortárs csoportnak és a televíziónak. A kisiskolás kor még mindig a bábozás kora.

Nem becsülhető le világgépet befolyásoló szerepe. A bábművészet és az óvodai bábozás tapasztalatai anyaga elégséges lehet egy iskolai bábpedagógia szisztematikus kifejtéséhez.

A bábozás elsajátítása kreatív folyamat, benne jól elkülöníthető repetitív elemekkel. Szükségleti és élményhátteret mozgósító szerepe nagy. Segíti az egyén értékkelő 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 kitüntetett, deklarált érdeke nem fűződik tanításához. Tekintve, hogy a verstani ismeretek aktualizálása magas szintű absztrakciót követel, a személyiség intellektuális lehetőségeit – képességein át – nagy mértékben segítheti. Ugyanebben rejlik tanításának egyik akadályja, valamint a társadalom közönyében. Tanulása gyakran vezethet kudarchoz. Korai életkorban (6-7 éves korban) tanítása kevés sikert hoz.



A verstan tanításában föltehetően a régi klasszikus hu-  
mán jellegű gimnáziumokban gyűlt össze figyelemre  
méltó tapasztalat.

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

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

1. táblázat Az 1-4. osztályos programban szereplő objektívációk

OBJEKTIVÁCIÓK		ÉRTÉKDIMENZIÓK									
		Vitális	Szociális	Erkölcsei	Politikai	Világnézeti	Életmód	Gazdasági	Kognitív	Estétikai	Személyiség
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-színháték		X	X					X	X	
	7. Egészségvédelem	X									X
	8. Életrajz										X
	9. Ének-lés-kórusének-lés		X							X	
	10. Estétikai értékelés (iroda- lom- és vizuális-)		X							X	X
	11. Filatélia			X	X			X		X	
	12. Folklor-folkloresztétika			X		X				X	



OBJEKTIVÁCIÓK		ÉRTÉKDIMENZIÓK									
		Vitális	Szociális	Erkölcsei	Politikai	Világnevelési	Életmód	Gazdasági	Kognitív	Estétikai	Személyiség
TEVÉKENYSÉG	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	X
	30. Műszaki rajz								X		
	31. Néptánc	X	X							X	
	32. Növénygyűjtés								X		
33. Pantomim	X	X							X		
34. Rejtvényfejtés, rejtvénykészítés						X		X			
35. Repülőmodellezés						X				X	



OBJEKTIVÁCIÓK		ÉRTÉKDIMENZIÓK									
		Vitális	Szociális	Erkölcsei	Politikai	Világnézeti	Életród	Gazdasági	Kognitív	Estztikai	Személyiség
TEVÉKENYSÉG	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								
	47. Textilművesség								X	X	X
	48. Virágkötészet									X	
	49. Zenehallgatás									X	
50. Zenei írás és olvasás									X		



OBJEKTIVÁCIÓK	ÉRTÉKDIMENZIÓK									
	Vitális	Világnézeti	Szociális	Erkölcsei	Politikai	Életmód	Gazdasági	Kognitív	Estétikai	Személyiség
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. Jog					X			X		
13. Kertészet, kertépítés							X	X		
14. Matematika								X		
15. Mezőgazdasági technológiák								X		
16. Mitológia			X	X					X	
17. Műemlékvédelem				X					X	
18. Ökonómia							X			
19. Sportági ismeretek								X		
20. Stiliztika								X		
21. Szemiotika	X		X		X				X	
22. Szervetlen kémia								X		
23. Szövegtan								X		
24. Településtervezés			X			X		X	X	X
25. Történelem – östörténet		X	X					X		

KOGNITÍV RENDSZER



OBJEKTIVÁCIÓK		ÉRTÉKDIMENZIÓK									
		Személyiség	Estétikai	Kognitív	Gazdasági	Életmód	Politikai	Erkölcsei	Szociális	Világnézeti	Vitális
KOGNITIV RENDSZER	26. Tudomány			X					X		
	27. Verstan			X							
	28. Zoológia			X				X			

OBJEKTIVÁCIÓK		ÉRTÉKDIMENZIÓK									
		Személyiség	Estétikai	Kognitív	Gazdasági	Életmód	Világnézeti	Politikai	Erkölcsei	Szociális	Vitális
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 pl. a szociális tanulást biztosítják – verbális, repetitív, leckeszerű tantárgyként gondoljuk el. S fordítva, léteznek olyan tevékenységek, pl. néptánc, amely ugyan tantárgy, 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 modulokként tétélezendők, amelyek különböző – ismert és a jelenlegi gyakorlatban alig ismert – tantárgyakban, foglalkozási formákban jelenhetnek meg. Ezekről a problémákról a Pedagógiai folyamattervezés c. fejezetben még szólunk.



Közismert, hogy minden olyan társadalom- és humán tudomány, amely valamely ponton az ember befolyásolásával, alakításával, szabályozásával, megértésével foglalkozik, tanulmányozza az ember-, ill. a személyiségproblémát. Ebből következik, hogy a pedagógia — így a gyakorlatközei pedagógia is — az emberre, a személyiségre vonatkozó tudás tekintetében a bőség zavarával küzd. Hogy a pedagógia mit vesz észre a társszakmák személyiségre vonatkozó tanításai-ból, az nagy mértékben az alábbi tényezőktől függ.

- a/ mit vall az oktatáspolitikai a személyiségfejlesztésről;
- b/ milyen értékválasztás, ill. vállalkozás jegyében formálódik egy-egy pedagógia;
- c/ végül nagyon fontos, hogy egy-egy gyakorlatközei pedagógia csupán deklarálja a személyiség megismerését és ennek alapján fejlesztését, avagy komolyan veszi *küldetését*, ezért mindent *meg kíván tanulni* az ember- és személyiségtematikából. Azt is, ami konvencionális, azt is, ami szokatlan, mit sem törődve azzal, hogy az eklekticizmus vádját sütik rá.<sup>1/</sup>

A hazai elméleti pedagógiai irodalomban 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 saját szempontjainak megfelelően maga is vizsgálja a személyiség magasrendű komponenseit, azok fejlesztésének törvényszerűségeit, magatartásszabályozó funkciójuk mechanizmusát, hogy mindezek tökéletesítése érdekében saját eszközeivel beavatkozhat. Sajátos személyiségkoncepciója kialakításában, valamint a személyiség vizsgálati módszereinek kidolgozásában a pedagógia eredményesen támaszkodhat mindenekelőtt a filozófiai antropológia és a személyiségpszichológia megállapításaira, kutatási eredményeire.”<sup>2/</sup> 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 támogathatnák. Fölfogásunk és gyakorlatunk szerint a filozófiai antropológia és a személyiségpszichológia tényleg nélkülözhetetlen a pedagógiai személyiségtan műveléséhez, de általuk csak egyetlen probléma: a személyiségfejlesztés tervezése — mint pedagógiai célméleti kérdés — oldható meg. A személyiségfejlesztés lehetősége tarulhat csak föl e diszciplínák révén a kutatás előtt, de a *személyiségfejlesztés korlátai, nehézségei* nem. A pedagógiai gyakorlatot, ill. a gyakorlatközei pedagógiát 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 közösségben, társadalmiságában határtalan. Fejlődése, fejlesztésének lehetősége tehát potenciálisan adott. Ezért a gyakorlatközei 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 gyakorlatközei pedagógiának, ill. a pedagógiai gyakorlatnak ugyanis a személyiségfejlesztés, azaz az egyes individuum 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 gyakorlatközei pedagógiában nem korlátozni, szűkíteni, hanem bővíteni, kiterjeszteni szükséges*, nagyjából közelítve ahhoz a fölfogáshoz, melyet 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 személyiségtan így jellegzetesen interdiszciplináris természetű. A kirajzolódó személyiségkép a figyelembe vett tényezőktől, a vizsgálat módszerétől, valamint a vizsgálat vonatkozási rendszerétől függ. A személyiség tudományos, interdiszciplináris megközelítése ezért nem egységes, hanem különböző, egymással gyakran ellentétes irányzatok alakultak ki.”<sup>3/</sup> Pethő metodológiai érvelését szemlélteti az alábbi – Allport nyomán készített és általunk kiegészített – táblázat.

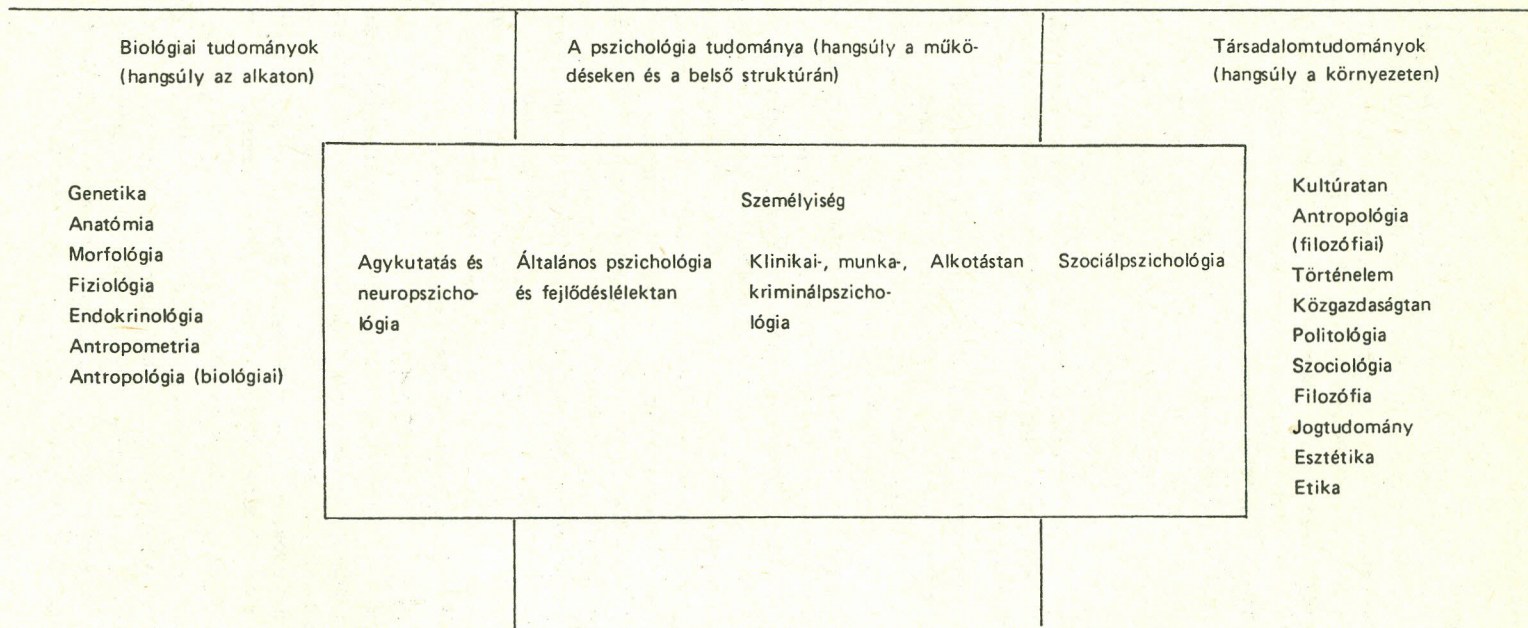
A fenti tudománytani, metodológiai kérdések tisztázása után a következőket szögezzük le. A gyakorlatközeli pedagógia számára – legyen szó akár a személyiség fejlesztésének tervezéséről, akár a személyiséggel való bánásmódról, akár teljesítményeinek, magatartásának a napi praxisban történő diagnosztizálásáról – mindenkor meghatározó az az értékszemponstör, amelyet a filozófiai antropológia képvisel. Ezek sorából néhányat e helyen – további mondandónk vezérfonalaként – ismét idézünk. Eszerint az ember: lehetőségteremtő, lehetőségformáló; kérdésföltéző, csodálkozó; a kultúra befogadására és alkotására alkalmas; konfliktusok vállalására, kihordására született; értékelő lény.

A transzformációs pedagógia számára a személyiség pedagógiai kérdéseinek végiggondolása azért nélkülözhetetlen, mert a személyiségfejlesztés megtervezése mindenkor a következő dilemma elé állítja a tervező szakembert: azt fogadja-e el mértékadó normának, amit az oktatáspolitikai előír (ami lehet túlértékelt és túl földhözragadt; az emberiség távlati fejlődésével konvergáló vagy divergáló), avagy a különböző filozófiák tanításaira és a pedagógiai kutatás eredményeire támaszkodva döntsön abban a nagyon is gyakorlati kérdésben, hogy a személyiségből mely összetevőket (mely vonásokat, strukturáló elemeket) fejlesszen kiemelten. A kultúra mely objektivációit válassza, tervezze a preferált személyiségvonások tényleges fejlesztésében? Milyen értékelkötelezettség regulálja célokat megfogalmazó munkájában, ha a realitásokkal kívánja mérni lehetőségeit? E gyakorlati problémákra aligha adhat megnyugtató választ a transzformációs pedagógia, ha nem számol azzal, hogy a mindennapi adaptáló, kivitelező gyakorlatban az érdekeltek: szülők, pedagógusok, gyerekeket mit tartanak önmagukról, lehetőségeikről és korlátaikról, azaz milyen rejtett vagy tudatosult ember- vagy személyiségkép jegyében működnek közre a pedagógiai folyamatokban. Az sem elhanyagolható körülmény a célrendszertervezés során, hogy miként gondolkodik a transzformációs pedagógia szakembere az egyént, a személyiséget determináló makro- és mikrotársadalmi viszonyokról, az egyén és a társadalom, az egyén és a közösség viszonyáról. A továbbiakban elsőként ezeket tisztázzuk, utána térünk rá a személyiségfejlesztés tervezésével összefüggő pedagógiai személyiség-tani (elsősorban elemlelektani és ún. személyiség-rétegtani) problémák bemutatására.

Elsőként lássuk az *egyén és a társadalom* problémakört. Két egymást kizáró véglet figyelhető meg e tekintetben. Az egyén szabadsága nem egyeztethető össze semmiféle társadalmi kényszerrel, így szól az egyik véglet. A másik érvelés pedig így: az egyén érdekei a társadalmi érdeknek alárendelendők. A kérdés megoldatlansága évszázados probléma. A probléma történeti összefüggéseit több filozófus, köztük Lukács György elemezte.<sup>5/</sup>

A gyakorlatközeli pedagógia számára az a kérdés, hogy az egyén és a társadalom között lehetséges viszonyokra hogyan próbáljunk fölkeszteni. Tisztában kell lennünk azzal, hogy nem csupán konfliktusos lehet e viszony, hanem azonosuláson, identifikáción alapuló is. Nem tévedünk azonban, ha azt gondoljuk, ez utóbbi akkor realizálódhat, ha az egyénnek jogában áll képességeinek, szükségleteinek kifejlesztése. Ez esetben – az egyén szempontjából – a *lehetőségeinek megvalósításához való jogáról* van szó. Amikor az egyén megvalósíthatja önmagát,





4. ábra A személyiség interdiszciplináris megközelítésének vázlata



esély van a társadalommal való azonosulásra is. Politológiaiul szólva az ilyen szituáció akkor áll elő, amikor az egyén számára a képviselői demokrácia kiegészül a részvételi demokrácia lehetőségével. Az egyénben ilyen esetben az individualitás és a társadalmiság: a perszonalizáltság és a szocializáltság magas szinten ötvöződhet.<sup>6/</sup>

E nagyon elméletinek tetsző fejtegetés abba az erősen gyakorlati kérdésbe torkollik, hogy az egyén számára az iskola csak az erkölcsiség, a hazafiság, az internacionalizmus, a materialista világnézet szerinti életvezetés perspektíváját állítsa vagy önnön boldogulása érdekében egyéni értékességének vállalását, alkotóképességének kifejlesztését is. Hazai elméleti pedagógiánk évtizedeken át a közösségnek, a társadalomnak való alárendelődés ideológiáját sugallta. Amikor a 80-as években az értékvesztés, értékzavar ténye ismertté vált, sokakban fölmerült, vajon az iskola a nagy integrációkkal (magyarsággal, európaisággal) a szocialista társadalmi formációval való azonosulásra késztesse-e még, ill. hogyan késztesse rá. A kérdést természetesen némi riadalommal és szkepszissel úgy tették föl, hogy az egyén problematikáját képességeinek, szükségleteinek, mentális egészségének fejlesztését változtatlanul zárójelben hagyták, mivel ezek kivetelezéséhez a pedagógia kompetenciáját szűkösnek találták.

A gyakorlatközeleli pedagógia álláspontja egyén és társadalom, egyén és mikroközösségek viszonyában egyértelmű. Egyik nem játszható ki a másik ellenében, egyik túlsúlya sem engedhető meg a másikkal szemben. De mivel Lukáccsal valljuk, hogy az elidegenedés szubjektíve leküzdhető, abból indulunk ki, hogy növelni kell az egyes egyén, a tanuló egyén szociális (politikai, jogi, ökonómiai) beavatottságát, kompetenciáját, de legalább ilyen mértékben önmaga kezelni tudását, éazonosságának stabilizálását is. Ebben a fölfogásmódban kitüntetett szerepű probléma az alapszemélyiség és az ún. *nemzeti karakter* újragondolásra váró kérdése.

A szociálpszichológiában elfogadott, hogy minden kulturális közösség nemzedékről nemzedékre továbbörökít egy pszichokulturális és értékattitűd-rendszert, amely a beleszülető és benne élő egyén számára a világhoz való viszonyulás, ill. a magatartás egyik szabályozójaként működik. Ezt a pszichokulturális és értékattitűd-rendszert reprezentálja az alapszemélyiség vagy bázisszemélyiség. A bázisszemélyiség terminusnak „három, egymástól lényegesen eltérő jelentése van: jelenti mindenekelőtt azt a személyiségtípust, amely egy adott társadalmi közösségben a legnagyobb statisztikai gyakorisággal fordul elő; jelenti továbbá azoknak a személyiségvonásoknak az összességét, amelyek egy bizonyos társadalmi közösséget — az egyes egyének külső viselkedésében tapasztalható különbségeken túlmenően — általánosan jellemeznek; és jelenti végül azt a személyiséget, amely *leginkább kifejezi és képviseli az adott közösségi kultúra fontos értékeit.*”<sup>7/</sup> Az utolsó jelentéshez kapcsolódik az a probléma, amelyet nemzeti karakternek, esetünkben magyar karakternek értelmezhetünk. A nemzeti karakternek a bázisszemélyiség elméletével való kapcsolatba hozása nem egyértelműen elfogadott, sok-sok vitára alkalmat adó probléma. Ennek ellenére Nagy Györggyel értünk egyet, aki leszögezi: „a nemzeti jelleg nagyon is reális valóság, noha ma még sokkal több vele kapcsolatban a köznapi tudat beidegződéseire támaszkodó elképzelés, mint a szociológiaiul hitelesített ismeret. Az persze nyilvánvaló, hogy a modern nemzeti társadalmakban az egyén és a közösség hajdani „természetadta” egysége nyomokban sem található meg, roppant sokféle dezintegrációs tényező feszül bennük. ... Mindez azonban a nemzeti jelleget, illetve a kulturális alakzatok nemzeti sajátosságait nem szünteti meg, hisz — hogy más egyebet ne említsünk — az egyes konfigurációkon belül még a széthúzó mozzanatok is az alakzat jégeit viselik magukon.

A nemzeti jelleg kutatása hallatlanul sok módszertani nehézséggel jár, s emellett még bizonyos politikai feszélyezettségek is gátolják vizsgálatát. Századunkban a hatalmi ideológiák szálitmányozói gyakran folyamodtak a nemzeti jelleg agresszív apoteózisához, s a nacionalizmus ma is fenyegető veszélyt képvisel. ... Mindez azonban nem lehet ok arra, hogy egy fejezetet kiiktassunk a szociológiából és a társadalomlélektanból,<sup>8/</sup> illetve a pedagógia gyakorlatából, fűzzük hozzá mi. Ugy gondoljuk, amennyiben az egyénre, az egyén képességére, személyiség-



fejlesztésére figyelő pedagógia nemzeti értékeinkben, teljesítményeinkben követhető mintákat kínál föl, nagyban segíthetjük a tanuló egyént abban a kultúraelsajátítási és alakítási folyamatban, amely az önérvényesítést egybekapcsolja népünk-nemzetünk boldogulásával. Gyakorlatilag ebből az következik, hogy nemcsak a céltételezés szintjén, hanem a kulturális objektivációk elsajátításának folyamatára szervezésekor is be kell építenünk mindazon eredményeket, amelyek a magyar kultúra és etnikum jobb megismerését lehetővé teszik.

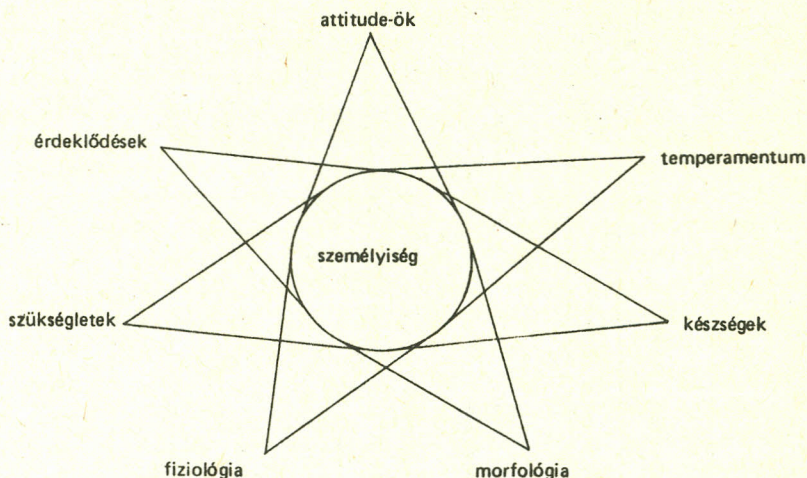
Ez utóbbi probléma kapcsán merül föl egy ugyancsak kényesnek tetsző probléma a gyakorlatközei pedagógiában. Annak ellenére, hogy az egyén elsajátít egy pszichokulturális értékattitűd-rendszert, amely az ún. bázisszemélyiségét, alapkarakterét jelenti, még számolhatunk azzal, hogy a belső egyensúlyra és biztonságra törekedve életvezetésének megoldatlan gondjaira nem talál megoldást. Ilyenkor fordulhat olyan integrációk irányába, mint napjaink mítoszai, kollektív ideái és a vallás. Ez utóbbinak, a *vallásnak* az etnikummal, pontosabban a nemzeti karakterrel való összefüggése bizonyított, vitathatatlan.

Ha egy gyakorlatközei pedagógia a nemzeti karakter formálását tudatosan vállalja, számolnia kell azzal, hogy az ún. vallási hagyományok is részei népünk-nemzetünk kultúrájának. Igazat kell adnunk Lendvai Ferencnek, aki hangsúlyozza: „szekularizált világunkban politikai, ideológiai és kulturális faktorok határolják be egy etnikum életét és identitás-tudatát; de történelmi múlt nélkül nincs identitás-tudat, s a történelmi múltban mindig ott van a vallás is.”<sup>9/</sup> Ebből nem az következik, hogy a tudomány rovására egyház- és valláspolitikai gyakorlatunkat mellőzve engedményt tegyünk, hanem az, hogy a vallás által hordozott műveltségörökség közvetítésére napjainkban vállalkozni lehet a különböző indíttatású gyakorlatközei pedagógiáknak. Nem szabad ugyanis elfeledni, hogy „a feudalizmus évszázadaiban a kereszténységnek volt kultúraalkotó, kulturális örökséget megőrző és továbbadó szerepe is. Az európai kultúrát közel kétezer éven át előbb meghatározta, később – lényegében napjainkig és a jövőben beláthatatlan ideig éppen e kulturális értékek létezésével – jelentősen befolyásolta és befolyásolja. Ennek következtében az egyetemes művészettörténet, építészeti alkotások, a szobrászat és a festészet, a zene és az irodalom klasszikus értékű kincsei bőven hordoznak olyan elemeket, melyeket a keresztény középkor vagy még közvetlenebb módon a keresztény vallás maga termelt ki. Ezek az alkotások ma minden nép – és áttételesen az egész művelt emberiség – kulturális kincsestárának részei. Teljes megértésükhöz a ma élő nemzedékeknek szükségük van olyan ismeretekre, amelyeket – megfelelő módon – nekünk kell eljuttatnunk hozzájuk.”<sup>10/</sup> A magunk részéről úgy gondoljuk, a személyiség fejlesztését, képességpotenciálját feltétlenül gazdagítja azoknak a hosszú időn át tiltott társadalmi integrációknak és objektivációknak az elemző bemutatása, amelyek az utóbbi harmincöt-negyven évben lényegileg hiányoztak pedagógiánk gyakorlatából.

Egyén és társadalom, egyén és nemzeti jelleg áttekintése után a transzformációs pedagógia számára még az alábbi problémák vetődnek föl: amikor a képesség- és személyiségfejlesztés pedagógiai céljait fogalmazzuk meg, milyen személyiségmodell mellett kötelezzük el magunkat? Közismert, hogy nagyon sok személyiségfölfogás (-modell) létezik, sőt a személyiségproblematikával már metaszinten is foglalkoznak.<sup>11/</sup> Látnunk kell, hogy a személyiségfejlesztés tervezése szempontjából a személyiségelméletek egy részének van csak relevanciája. Azoknak, amelyek jól áttekinthetővé teszik a személyiség különféle dimenzióit, jellemzőit, megnyilvánulásait, funkcióit. Lényegileg az a kérdés, hogy az ún. *vonáselméleteknek* vagy pedig a *rétegelméleteknek* van-e nagyobb jelentősége a személyiség tervezése szempontjából. Egyértelmű igent nem lehet kimondani. Talán úgy lehetne fogalmazni, hogy a pedagógiai gyakorlatot tervezők a vonáselméletek elemző apparátusát használják leginkább. A pszichológia pedagógiai érvényesüléseért fáradozók pedig a rétegtani szempontok érvényesülését szorgalmazzák. A magunk álláspontját egy tipikusan eklektikus, kevert stratégiában jelöljük meg, s nem kötelezzük el magunkat egyetlen modell mellett sem. Azokat tartjuk a gyakorlatközei pedagógiát segítő jó modelleknek, amelyek a személyiségfejlesztés lehető legteljesebb teendőire irányítják a figyelmet, oly módon, hogy a



személyiség működésére — tehát tevékenységeire és környezetével való kapcsolataira is — képesek a figyelmet irányítani. Ilyen például az alábbi — Pethő Bertalan által Guilford nyomán készített — modell<sup>12/</sup>, amely a személyiség különféle megnyilvánulásait, pszichés működését tárja elénk. De tudnunk kell azt is, hogy egy ilyen modellből a személyiség adekvát működése éppúgy nem hámozható ki, mint környezetével való kapcsolata és valamennyi megnyilvánulása.



5. ábra Guilford modellje a személyiség pszichés megnyilvánulásairól

Mint látható, hét dimenzió mentén jellemezhető egy-egy egyén a modell alapján. Ennek segítségével tervezheti például a gyakorlatközeli pedagógia *preventív* és *fejlesztési* jellegű teendőit. Létezik olyan modell is — Elekes Attiláé — amely a személyiség pszichikus működését környezetével való kapcsolatában ragadja meg. Ez a modell segíti a gyakorlatközeli pedagógiát a szocializációs és az ún. tervszerű nevelő hatások elkülönítésében, összefüggésük átlátásában. E modellről „jól leolvasható”, hogy az *értelem*, az *érzelem*, az *akarat*, továbbá a *viselkedés*, ill. az *értékelés*, a *döntés*, az *empátia* terén milyen fejlesztési teendők tervezhetők. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy a személyiségnek a különböző modellekben föl-fölbukkanó dimenziói — noha ezek látszólag egymás színónímái — a gyakorlatközeli pedagógia, a képességfejlesztés számára külön-külön teendőket jelentenek. Hiszen az érzelem, az empátia, az értékelés fejlesztése nem csak aspektuálisan különbözik egymástól, hanem a fejlesztés stratégiája tekintetében is.

Ujabb az agykutatás, az emberi agy aszimmetriáinak kutatása hozott olyan eredményeket, amelyekre a gyakorlatközeli pedagógiának személyiségfejlesztő munkájában érdemes odafigyelnie. Hámori József gondolatmenetét követve ismertetjük a probléma állását és pedagógiai tanulságait. „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.”<sup>14/</sup>

Hámori 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



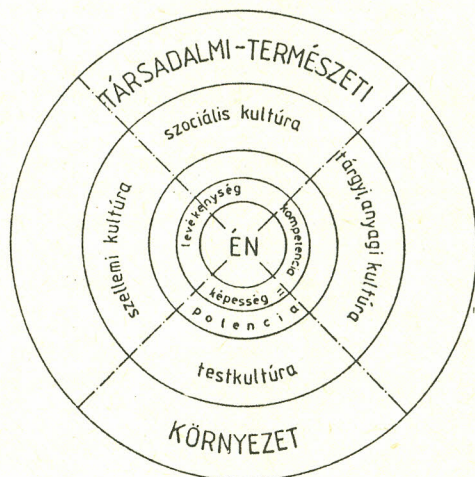
A személyiség funkciói 1.	A pszichikus működések 2.	Szocializáló hatások 3.	Nevelési hatások 4.
A környezet értékelése	érzelem	empátia	tudatos metakommunikáció
Önmaga viszonyítása a környezethez	értelem <ul style="list-style-type: none"> <li>→ énképműködés</li> <li>- reális - - - - - → siker - kudarc - - - - - → jutalmazás - büntetés</li> <li>- ideális - - - - - → szerepelvárások - - - - - → közösségi (csoport-) helyzet</li> <li>→ megismerés</li> <li>- tapasztalás - - - - - → követelés</li> <li>- általánosítás - - - - - → meggyőzés</li> <li>- alkalmazás - - - - - → gyakoroltatás</li> </ul>	közlés (verbális) <ul style="list-style-type: none"> <li>- - - - - → követelés</li> <li>- - - - - → meggyőzés</li> <li>- - - - - → gyakoroltatás</li> </ul>	
A kapcsolati alternatívák egyikének energetizálása	akarat	döntési helyzet	alternatív feladatok
Kapcsolat a környezettel	viselkedés	utánzás	példamutatás

6. ábra Elekes Attila modellje a személyiség és környezetének kapcsolatáról<sup>13/</sup>



nem is kapcsolódó résztöredékek vizsgálatára fecsérlí 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 a 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, ami a nyugati racionális, technológiai gondolkodásával szemben inkább intuitív, meditatív, misztikus és – nyugati mércével – sokszor túnik irracionálisnak. Azt, hogy ezek a különbségek – még ha évezredek is – nem öröklése-  
sek, 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 túl-  
tek. Emellett továbbra is megtartották a jobb féltekés gondolkodás olyan előnyeit, mint az in-  
tuíció, a környezettel való szoros, kölcsönös kapcsolat (fejlett vizuális kultúra), filozófiailag bi-  
zonyos egészséges irracionális és a meditatív készség (amely utóbbi nem választható el a  
buddhista neveltetéstől, különösen annak japán változatától, a zen-buddhizmustól). Ornstein kö-  
vetkeztetése, még ha elmélete egészében bizonyíthatatlan is, logikus és ésszerű: ahogyan a japá-  
nok a kétféle gondolkodásmód között egészséges egyensúlyt tudtak kialakítani a balféltekés  
gondolkodás intézményes fejlesztése útján, ugyanúgy a nyugati kultúrának is a több súlyt kelle-  
ne fektetni a jobb féltekés képességek fejlesztésére! „<sup>15/</sup> Ha hipotézis is egyelőre Ornstein elmé-  
lete, a magunk részéről mégis azonosulunk vele, s tényszerűen tudjuk igazolni, hogy kísérletező  
gyakorlatunkban miként toltuk el az arányokat a művészeti nevelés irányába. Ebben az érték-  
választásunkban a kultúra egészéből való kiindulás természetesen éppúgy szerepet játszott, mint  
az agykutatás terén megfogalmazott hipotézisek.

A személyiségfejlesztés teendőinek tisztázáshoz, tervezéséhez magunk is konstruáltunk egy  
modellt. E modell lényegét tekintve kerete, foglalata kíván lenni mindazon törekvéseknek, ame-  
lyeket pedagógiai axiológiai-, kultúra- és személyiségtanunkban az eddigiekben valamelyest már  
érintettünk. Modellünk a személyiséget, ill. annak tudatosult magvát, az ÉN-t, ill. annak már  
funkcionáló kompetenciáját (képességeit) és lehetőségeit (potenciáját), továbbá az ÉN-nek a  
környezettel való kapcsolatrendszerét képezi le a kultúra valamennyi ágára való tekintettel.



7. ábra Az én-nek a környezettel való kapcsolatrendszere a kultúra valamennyi ágára tekintettel



Az ismertetett modellek révén lényegileg mód nyílik arra, hogy a személyiségfejlesztésről vallott fölfogásunkat — benne kiemelten a képességfejlesztés lehetőségeit — aprópénzre váltsuk, strukturáltan és némileg operacionalizáltan pedagógiai munkánk célrendszereként megfogalmazzuk, segítve ezáltal azt a transzformációs-pedagógiai munkát, amelyet a szakirodalom curriculum-, ill. extracurriculum-fejlesztés néven tart nyilván.<sup>16</sup>

#### Jegyzetek

1. Kulcsár Zsuzsanna: Utószó. = Allport, G.W.: A személyiség kialakulása. Bp., 1980. Gondolat. 593-595.p.
2. Bábosik István: Személyiség és pedagógia. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp., 1971. Akadémiai Kiadó. 63..
3. Juhász Pál — Pethő Bertalan: Általános pszichiátria 1. Bp., 1983. Medicina, 521.p.
4. Juhász Pál — Pethő Bertalan: I.m. 522.p.
5. Lukács György: Társadalom és egyén. = Világosság, 1985. 5.sz. 280-291.p.
6. Markovic, M.: Egyén és társadalom. = Korunk, 1978. 11.sz. 908-911.p.
7. Nagy György: Alapszemélyiség és nemzeti karakter. = Korunk, 1984. 4.sz. 271.p.
8. Nagy György: I.m. 271.p.
9. Lendvai L. Ferenc: Etnikum és vallás. = Világosság, 1983. 8-9.sz. 476.p.
10. Kónya István: Materialista világnézet, vallásos világnézet. = Világosság. 1986. 2.sz. 68.p.
11. Vágó Irén: A személyiségpszichológia általános kérdései. = Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához. Bp., 1983. Tankönyvkiadó. 237-238.p.
12. Pethő Bertalan: Általános pszichiátria 1. Bp., 1983. Medicina, 526.p.
13. Elekes Attila: Egészségnevelési módszertan. Az egészségnevelés szakkönyvtára 15. Bp., 1985. Medicina, 28.p.
14. Hámori József: Nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal. (Az én világom) Kozmosz Könyvek. Bp., 1985. 130., 133., 134.p.
15. Hámori József: I.m. 135-136.p.
16. Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Bp., 1985. Tankönyvkiadó. 156-158.p.



Az életkorpedagógia problémáinak áttekintése, pontosabban explicitté tétele a transzformációs pedagógián belül azért nagy fontosságú, mert a személyiségfejlesztést, a tanulási folyamatok tervezését végző szakemberek az egyes életkorok lehetőségeinek megítélésében szélsőségesen eltérő álláspontot (is) képviselhetnek. Ennek magyarázata az, hogy az életkorpedagógiát megalapozó fejlődépszichológia, ill. életkorpszichológia nem rendelkezik cáfolhatatlan és biztonságos eredményekkel. A másik ok az, hogy a különböző neveléstörténeti korszakokban valott életkorfölfogásokra iskolarendszerek épültek. A későbbi neveléstörténeti korszakokban az iskolarendszer és a benne folyó napi praxis úgy tünteti föl magát, mint megváltoztathatatlant, mivel az iskola *tagozat* formájában képezte le az életkor. Sőt, erre épül maga a pedagógusképzés, ez alapján alakul a pedagógusok munkamegosztása, bérezése, kötelező munkaideje, óraszám stb. A gyermek- és ifjúsági szervezetek is életkor szerint szerveződnek. A pedagógia pedig az *életkori sajátosságok elvét* az egyik legrangosabb pedagógiai elvévé nyilvánította, amelyet lépten-nyomon elő lehet hívni, amennyiben a pedagógiai gyakorlatot kritika éri, vagy valaki azt változtatni akarja.

Az életkorproblematika a pedagógiai gyakorlatban az ún. átmenetek esetében a legélesebb. Különösen kiélezett a helyzet az alsó és a felső tagozat, az utóbbi évtizedekben – a középfok tömegesedésével – a felső tagozat és a középiskola határán. Nem annyira éleződött még ki az óvoda – alsó tagozat, a középiskola – felsőoktatás mezsgyéjén. Igaz, a legtöbb preventív akció az oktatási rendszer e pontjain született, iskolaelőkészítés, ill. egyetemi-főiskolai előkészítők címen. Érdekes, hogy életkorpedagógia két szinten született: *óvodapedagógia* és *felsőoktatás-pedagógiaként*. Az *iskolapedagógia* lényegileg a *pedagógiával* vált azonossá. Így nem mutatható föl a kisiskoláskor, a serdülőkor, a középiskoláskor pedagógiája. Pedig nem volna tanulság nélküli. Az iskoláskor pedagógiáján belül mondhatni, hogy diszciplinárizálódási igénnyel a kisiskoláskor pedagógiai kérdései kerültek leginkább megvizsgálásra, bátran mondhatjuk azt is, hogy fölülvizsgálatra. Ebben legradikálisabb vonulatot J. Bruner, V.V. Davidov, D.B. Elkonyin, P.J. Galperin, valamint Sz.V. Zankov képviselt.<sup>1/</sup> A kisiskolásokra vonatkozó képünket számtalan módon finomította J. Piaget, H. Wallon, Mérei Ferenc, Nagy László, valamint Sz.Sz. Vigotszkij. Sajnálatos, hogy e kísérletekkel és teoretikus apparátussal megtámogatott, több ponton magas bizonyítottsági szintet elért pszichológiai-pedagógiai tudás ellenére sem született meg egy olyan kisiskoláskori pedagógia, amely a gyakorlatot radikálisan más irányba terelte volna az elmúlt évszázadban.

Mivel e fejezetnek nem az a feladata, hogy a lehetséges életkorpedagógiák problémáit az elméletté formálás jegyében fölvezolja, eltekintünk attól, hogy akár még a kisiskoláskorra vonatkozóan is egy összefüggő életkorpedagógiát fölvezoljunk. Nem vállalunk egyebet, mint amit már fentebb is említettünk: explicitté tesszük azokat az előfeltevéseinket, amelyek hátterül szolgáltak képesség- és személyiségfejlesztő pedagógiai akcióink, programjaink megszervezéséhez, kivitelezéséhez.

Elsőként filozófiai antropológiai szemszögből tekintjük át a gyermekkor, ill. a kisiskoláskor jellemzőit Nyíri Tamás nyomán, amelyekkel a magunk részéről azonosulunk.

*A gyermek ember.*

*Szellemi, személyes életre, szabadságra és felelősségre, közösségre, nyelvre és kultúrára van rendelve.*



*Nem szabad dologként bánni vele vagy „birtoknak” tekinteni.*

*Személy voltából következik, hogy vannak jogai. Joga van a törvények nyújtotta védelemre, gondozásra és nevelésre, szeretetre és megértésre, gyermek voltának elismerésére és képességei kifejlesztésére.*

*Az ember már gyermekként is az emberi létezés örökös és önmagában értékes alakját valósítja meg, melyben sajátos módon találkozik a világgal, és amelyben sajátos módon érvényesül a tökéletességre való törekvés. Legtöbbször mégis az a létszám, mintha a gyermekkor csak arra lenne jó, hogy lehetőleg gyorsan és véglegesen lebontsák mint a felnőtt lét kész épületének ideiglenes alvázát, melynek el kell tűnnie a semmiben.*

*A gyermek még nincs birtokában tényleges döntési képességének. Belső és külső hatások elősegíthetik vagy korlátozhatják jóra való szabadságának feltételeit. A gyermeket már személyes döntését megelőzően is el lehet rontani. A hatások kényszerű korlátozása vagy megszüntetése a nevelés folyamán történik. Hogy a gyermek nevelésre szorul, az azt bizonyítja, hogy szabadság és megkötöttség nem zárja ki egymást. A gyermek szabadsága, létének bizonytalanságával együtt, esélyeket ad neki arra, hogy azzá legyen, ami voltaképpen lehet. Szabadsága azonban vezetésért kiált.*

*A szabadság és a játék között különleges kapcsolat van. Aki gyermeket mond, a játékra gondol. A gyermek játszani akar, és minden játékánál szüksége van a maga által szabott mértékre.*

*Mivel szeretik, ezért tud szeretni.*

*A gyermek felnőtt világunk ellentmondásos létmódzataiba születik bele. A felnőttek megtanítják szeretni és bizakodni, de ugyanúgy megtanítják a gyűlöletre és a bizalmatlanságra is.*

*A gyermeket lebilincseli a pillanat. Azt akarja élni. Ebben áll az egyik legmélyebb különbség a gyermeki lét és a felnőtt létezés között, mivel a felnőtt létezést elsősorban a jövőbeliség határozza meg.*

*A gyermek előre él, élete az emberi létezés óriási változékonyságára, hatalmas dinamikájára utal. „Ha majd nagy leszek”: ez a gyermek életének alapiránya, és így érdekli a jövő.<sup>21</sup>*

Az itt idézett antropológiai jellemzők természetesen nemcsak a tananyagot és a fejlesztést tervező szakembereknek iránymutatók, hanem a gyakorló pedagógusoknak is a kisiskolással való napi érintkezés, fejlesztés folyamatában.



Külön probléma, és a transzformációs pedagógia szempontjából mondhatni, hogy vízválasztó, ki hogyan vélekedik a kisiskolások *intellektuális és kreatív kapacitásáról*. Már kutatásaink kezdetén V.V. Davidov álláspontjával azonosultunk az alsó tagozatos gyermekek értelmi teljesítőképességének megítélésében. Ma is oszttjuk Davidov alábbi véleményét. „Az alsó tagozatos didaktika és pszichológia úgy tartja, hogy a kisiskolások a valóság jelenségeit csak a személyes tapasztalat prizmáján keresztül képesek felfogni. A gyermekek gondolkodásának ilyen nagyfokú konkrétsága mellett az alsó tagozat osztályrésze nem más, mint a dolgok külső, kézzelfoghatóan hozzáférhető gyakorlati jegyeinek ismertetése, ... Egyszerű és érthető ez, ha az alsó tagozatos képzést elvonatkoztatjuk a valóságos szociális-történelmi feltételektől. Attól a tényről, hogy a munkásgyermekek túlnyomó többsége számára az alsó tagozat nemcsak a képzés első lépcsője volt, de – és ez a fő – az utolsó is. Ez a lépcsőfok irányította az „életbe” az ipari munkást, a kiskereskedőt és az egyszerű parasztot. Ez az iskola ilyen szociális feladatok mellett nem tehetett mást, mint hogy elemi jártasságot biztosított az olvasás, az írás és számolás terén” mit sem törődve a gyerek azon antropológiai jellemzőivel, amelyeket fentebb ismertettünk.<sup>3/</sup> Figyelmen kívül hagyta tehát mozgás- és játékszükségletét, művészetek iránti vonzódását, a nehéz, de teljesíthető intellektuális folyamatok végeztetését, kommunikációs, szocializációs fejlesztését, alkotó erejük kipróbálását.

Kutatásaink kezdeti szakaszában teljes mértékben – mondhatni provokatív módon – azonosultunk J. Bruner nevezetes hipotézisével, hogy ti. „bármilyen tantárgyat (objektívációt) eredményesen lehet tanítani korrekt, intellektuális formában, bármilyen életkorú gyerekeknek”.<sup>4/</sup> Tizenhatodik éve folyó, eredménymérésekkel összekapcsolt kísérletező munka alapján be kell látnunk, hogy a Bruner-féle hipotézis némi pontosításra és korrekcióra szorul. Az életkori sajátosságok elve fejlődépszichológiai szempontból nézve nem avult el, mivel a bármennyire korrekt módon megszervezett fejlesztő tanulás mellett is számolnunk kell az *érés* szerepével. Ha nem is azonosulunk a Salamon Jenő által Bruner ellenében kimondott ítélettel, hogy ti. „nem lehet a gyerekek bármikor bármit és bárhogy megtanítani”, azt azonban be kell látnunk, hogy az ún. fejlettségi szintek (legyenek azok életkori vagy egyéni eltérések) „az érés és a tanulás együtteséből tevődnek össze”.<sup>5/</sup> Az elmondottakból természetesen nem következhet, hogy helyt adunk a gügyögés pedagógiájának, művészet helyett a giccsek, a tudományos ismeret helyett a vulgarizálásnak. Sokkal inkább arról van szó, hogy igényes, magas színvonalú, fejlesztő feladatokkal szembesítjük a kisiskolásokat, tekintettel az érési folyamataikra és széles körű, mindent megismerni akaró érdeklődésükre, kíváncsiságukra, széles körben mozgósítható képességpotenciáljukra. Figyelemmel arra, hogy világvégüket és énképüket nemcsak a család, nemcsak az iskola, hanem a tömegtájékoztató is alakítja.

#### Jegyzetek

1. A probléma áttekintésére vö.: D.B. Elkonyin – V.V. Davidov: *Életkor és ismeretszerzés*. Bp., 1972. Tankönyvkiadó, 458 p.
2. Nyíri Tamás: *A gyermek az antropológia szemszögéből*. = *Vigilia*, 1984. 9.sz. 651-660.p.
3. V.V. Davidov: *Az alsó tagozat távlatai*. 1968. OPKM-dokumentáció
4. J.S. Bruner: *Az oktatás folyamata*. Bp., 1968. Tankönyvkiadó. 85. p.
5. Salamon Jenő: *Az értelmi fejlődés pszichológiája*. Bp., 1983. Gondolat 69.p.



Mélységesen egyetértünk Barkóczi Ilonával és Putnoki Jenővel, akik szellemesen állapították meg Tanulás és motiváció c. könyvükben: előbb a tanulásméleletet kellene kidolgozni és utána a tanítás elméletét.<sup>1/</sup> Napjaink pedagógiai irodalmában ez a fordulat kétségkívül lassan bekövetkezik. A szükséges fordulatot Kiss Árpád 1973-ban megjelent, A tanulás programozása c. munkája készítette elő a magyar didaktikában. A tanulás kérdését a tanítással azonos rangra emelte, legalább a kutatói gondolkodásban.<sup>2/</sup> 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, definiálnák, összefüggéseiken elgondolkoznának.

A transzformációs pedagógia szintjén az 1978-as tanterv fordulatot jelentett, mivel a tanulásra külön is fölhívta a figyelmet. Uttörő 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 szélesan értelmezett felfogása.”<sup>3/</sup> 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.”<sup>4/</sup> Az imént hivatkozott Ballér-féle tanulásfogalom alkalmas volt arra, hogy a kutatókat ösztönözze munkájának ki egy olyan, a gyakorlatot is orientáló pedagógiai tanulásméleletet, amely választ ad a mindennapos pedagógiai gyakorlatban is nap nap után felbukkanó problémákra. (A tanulók érdeklődéséről, képességfejlődéséről, empátiájuk alakításáról, motiváltságuk szintjéről van szó.) Ebben a helyzetben jól látja Csoma Gyula, hogy a pedagógiának lenne a feladata integrálni a pszichológiai tanulásméleletek eredményeit, mert azok egyelőre nem, vagy alig kutatják egymáshoz való viszonyukat, nem közelednek egymáshoz. Kritikájával teljesen azonosulni tudunk. „A tanulásméleletek egyike sem fogja át a tanulás egészét, csupán kiemeli valamelyik oldalát és előtérbe állítja valamelyik lehetséges eredményét. Valójában olyan részleméletek állnak a rendelkezésünkre, amelyek az emberi tanulás egy-egy vetületére 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 egybeszervezett, 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 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.”<sup>5/</sup> Az előző helyzetelemzés fényében nagy jelentőségű Nagy Sándornak A tanulás pedagógiai kérdései című munkája.<sup>6/</sup> Ebben már a tanulásfogalom komplex megközelítéséről, a tanulásról mint képességfejlesztésről, a proszociális magatartás tanulásáról, a rejtett tanterv kérdéseiről olvashatunk. Az most már a kérdés, hogy e tapogatózó frontáttörés hogyan köszönhet vissza a különböző alapozottságú gyakorlatközeli pedagógiákban.



Saját álláspontunkat 1982-ben tettük publikussá. Álláspontunkat, mivel az a képességfejlesztő iskola koncepciójának kidolgozása során sem változott jelentősen, ezért sommás áttekintését e helyen is közreadjuk. (Példáink a dolog logikájából következően a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlet — most már alternatív program — köréből valók.)

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlet tervezése során mindig azt tartottuk: a humán tanulás törvényszerűségei aligha írhatók le anélkül, hogy ne lennének tekintettel a tanulás tárgyára, a *mit tanulunk* kérdésére. Ha ezt belátjuk, aligha lehet kérdéses, hogy a kutatások jelenlegi szintjén nem képzelhető el olyan átfogó pedagógiai tanuláselmélet, amellyel kimerítő alaposággal egyaránt meg tudnánk magyarázni például az írásmozgás-tanulás és az irodalomtanulás szabályszerűségeit. E kétely természetesen nem jelentette, hogy a tanuláselméleten eddig feltárt és általános érvényűnek mondható megállapításait figyelmen kívül hagytuk volna.

A tanulás akár iskolai, akár nem-iskolai keretben történik, nem egyéb, mint a *tanuló személyiségében bekövetkező állapotváltozás* (nem tudott írni — tud írni; 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 (pl. óvja, nem firkálja össze a gyerek a könyvet, vagy dobálja, verekszik vele). Az ideális iskolai tanulás csak akkor lehet igazán eredményes, ha mind a fejlesztők, mind a tanítók felismerik a *gyerek önállóságának szerepét a tanulásban*. Ha a pedagógusok az önálló tanulásra képeseket arányosan terhelik, ha tudják, hogy milyen típusú ismeret- vagy tevékenység-tanulás 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 találmányosságot 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 kezdetétől (a beszélni megtanulás szakaszától) a szenzomotoros tanulás kiegészül a verbális tanulással. Mint az közismert, ez olyan tanulási lehetőség, amely a közvetlen érzékeléstől, észleléstől, ill. a mozgásos és manipulációs élménytől függetlenül is biztosítja a tanulást. Emellett még azt is, hogy a szenzorosan (érezéssel, 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. Közismert pl., hogy szenzomotoros úton történik az írás, a helyesírás, a szóképeolvasás és a gyorsolvasás megtanulása. Eközben maximálisan építünk a verbális tanulás önzérlő, szabályozó szerepére.

Köztudott, hogy nemcsak az ismereteket, a tevékenységeket, viszonyulásokat tanuljuk, hanem az ezeket kísérő *emóciókat és 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 tanulására mind a közvetlen, mind a közvetett, mind az önálló, mind a pedagógus által segített tanulás lehetőséget kínál. Ez utóbbi tényből fakadóan a gyakorlatközeli pedagógiánk kifejezetten tiltja az általmakat előidéző, az értékek tanulásától elidegenítő nevelői bánásmódot.



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 nivója erősen befolyásolja.

Az imént ismertetett állásfoglalás a tanulás mibenlétét illetően nem fogható föl tanulásdefiniciónak. 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.”<sup>71</sup> Az idézett állásfoglalás pedagógiai konzekvenciáját a transzformációs pedagógia még nem vonta le kellőképpen. Arról van szó, hogy amennyiben a tanulás tevékenységhez kötött, akkor tudomásul kell vennünk, hogy a tanuló egyénnel 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* *situáció*. 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/ az ún. *tanulás eleje* (kezdet) *elnevezésű* *situáció*, amikor a tanuló egyén *ismerkedik* a tanulásra kiszemelt *objektívációval*, *tájékozódik* annak viszonylag *homogén világában*;

cc/ a *tanulás közbeni fázis*, lényegileg az *ismétlések*, *gyakorlások*, *kudarok*, *konfliktusok fázisa*;

d/ végül az *elsajátítás végét lezáró teljesítmény* *vehető* itt *figyelembe*, amikor is megállapíthatóvá válik, hogy a tanuló egyén a *tanulási anyagból* (*objektívációból*) *meny nyit* 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*<sup>81</sup>, 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*. Ugy *véljük*, *mindez kiküszöbölhető*, ha *korai kiskisiskoláskortól* *kezdődően* a „*valaminek*” a *megtanulását* *nemcsak* a *tanuló egyén* *motiváltságával*, a *megtanulandó objektíváció felhívó jellegével*, a *tanulási problémák* „*uniszónó*” *megoldatásával*, a *magányos bevésséssel*, *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 helyzetek*, s *más didaktizált formális elemek* (mint pl. *leckefeladás*, *unalmas házi feladat* stb.) *kitalálására*.



E problémák tisztázása után azoknak mintegy a konkretizálására bemutatjuk, hogy a személyiség- (képeség-)fejlesztő iskola a maga jellegzetes tanulási problémáit miként hozza kapcsolatba a pedagógiai axiológia és kultúrában kapcsán bemutatott elemzési eljárásokkal, eredményekkel. Kiindulópontunk változatlanul az, hogy az elsajátításra kiszemelt objektívációkat három nagy objektívációs csoportba sorolva (tevékenység-, kognitív-, szokásrendszer) elemzésnek vetjük alá az objektívációs rendszerek homogenitása és a jellegzetes tanulási típusok szerint. *Bármely objektíváció (idegennyelv, filatélia, matematika stb.) jellemezhető abból a szempontból, hogy az objektívációs rendszerek mely homogén csoportjában keletkezett, melyikben funkcionál, mely homogén szféra jellegzetességeit viseli leginkább magán, megtanulása mely objektívációkkal mutat rokonságot.* A tanulási transzfer milyen lehetőségeivel számolhatunk, *hogyan tervezhető előre az integráció, a koncentráció.* Még praktikusabban szólva: mely területek elkülönítésével, összekapcsolásával érdemes és lehetséges tantárgyi tanulási tömböket, szimbiózisokat kialakítani. Hogy a felsorolt problémákra adható válasz elgondolható legyen, felsoroljuk azt a tizenegy objektívációs rendszert, amely alá az egyes objektívációk — tanulásuk jellegzetes problémái szempontjából: motiváltság, felhívó jelleg, homogén közeg, szemiotika realizáció — stb. besorolhatók. A gyakorlatközeleli pedagógia tanulási objektívációs rendszerei a kisiskoláskorra vonatkoztatva így a következők: 1. játéktanulás; 2. a mindennapi élet tanulása; 3. a jelrendszerek — nyelvek tanulása; 4. a környezetvédelem tanulása; 5. a technika — technológia tanulása; 6. a munka és a munkamegosztás tanulása; 7. a politika tanulása; 8. a jog tanulása; 9. a történelem tanulása; 10. tudománytanulás; 11. művészettanulás. A tizenegy objektívációs rendszer *a tanulás tárgya* — tehát a „mit tanulunk” tekintetében mást és mást jelent a tanulói szükségletvilág kielégítése, a kisiskolás tanulásra való beállítódása, érdeklődése (orientálódása), tanulási tájékozottsága (informáltsága) szempontjából. De mást jelent a lehetséges tanulási feladatok és problémák jellegzetességei tekintetében, az ismétlés-gyakorlás megszervezésének lehetősége, a kommunikálhatóság biztosítása, a visszajelentés (a megerősítés), az ellenőrzés, valamint az értékelés lehetősége szempontjából is.

Az egyes objektívációk elsajátítása, megtanulása jellemezhető a *tanuló egyén* szempontjából is. Ezt a tanuláspszichológia különböző nézőpontokból már megtette. Mi ezeket méltányoltuk, figyelembe vettük és kiegészítettük a gyakorlatközeleli pedagógia tanulásfölfogásából fakadó újabb szempontokkal, s így a következő *tanulástípusokhoz* jutottunk. A tanulás lefolyása és kimenete szempontjából 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 fentebb ismertetett tanulásproblematika konkretizációja végett készítettük el az alábbi áttekinthető táblázatot. A táblázat az egyes objektívációkat és tanulásuk jellegzetességeit tekinti át háromféle szempontból. Ez alapján a tanulási folyamatok arányának kialakításához, a személyiség fejlesztésével kapcsolatos tanulási problémák megoldásához adunk támpontot, kísérleti gyakorlatunk számára. tananyagot, taneszközt készítő szakembereink részére.



OBJEKTIVÁCIÓK (Tevékenység típusúak)	OBJEKTIVÁCIÓS RENDSZEREK											A TANULÁS LEFOLYÁSA ÉS KIMENE- TELE		SZOCIÁLIS MEZŐ – KÖZVETÍTŐ JELREND- SZÉR – IDEGRENDSZERI STRUKTURA					
	Játék	Mindennpi élet	Jelrendszer – nyelv	Környezetvédelem	Technika – technológia	Munka és munka- megosztás	Politika	Jog	Történelem	Tudomány	Művészet	Reproduktív	Generatív	Kreatív	Motoros	Szenzoros	Szenzomotoros	Kognitív	Szociális
Alkalmazott grafika										X		X				X			
Báb	X		X							X			X			X			X
Barkácsolás	X	X			X	X					X	X		X					
Beszédtechnika			X								X					X			
Családtörténet							X	X					X						X
Drámajáték – színjáték	X					X				X	X		X			X			X
Egészségvédelem		X									X								X
Életrajz							X	X			X								X
Éneklés – kóruséneklés										X	X					X			X
Estétikai értékelés										X		X					X		
Filatélia		X									X						X		
Folklór		X								X	X						X	X	
Fotózás			X							X			X			X			



OBJEKTIVÁCIÓK (Tevékenység típusúak)	OBJEKTIVÁCIÓS RENDSZEREK											A TANULÁS LEFOLYÁSA ÉS KIMENE- TELE	SZOCIÁLIS MEZŐ – KÖZVETÍTŐ JELREND- SZER – IDEGRENSZERI STRUKTURA						
	Játék	Minden nap- i élet	Jelrendszer – nyelv	Környezetvédelem	Technika – technológia	Munka és munka- megosztás	Politika	Jog	Történelem	Tudomány	Művészet	Reproduktív	Generatív	Kreatív	Motoros	Szenzoros	Szenzomotoros	Kognitív	Szociális
Háztartás-gazdaságtan		X									X							X	X
Idegen nyelv			X								X						X		X
Irodalmi befogadás										X			X					X	X
Irodalmi műelemzés										X			X					X	X
Játék: konstruktív	X											X			X				
Játék: kognitív	X												X					X	
Szerepjáték	X										X								X
Kémiai kísérletezés					X				X		X			X				X	
Kerámiaművesség										X			X				X		
Kézírás			X								X						X		
Kollázskészítés										X			X				X		
Kommunikáció		X	X									X							X
Könyvtan – könyvtártn						X					X							X	



OBJEKTIVÁCIÓK (Tevékenység típusúak)	OBJEKTIVÁCIÓS RENDSZEREK											A TANULÁS LEFOLYÁSA ÉS KIMENE- TELE		SZOCIÁLIS MEZŐ – KÖZVETÍTŐ JELRENDSZER – IDEGRENDSZE- RI STRUKTURA					
	Játék	Mindennapi élet	Jelrendszer – nyelv	Környezetvédelem	Technika – technológia	Munka és munka- megosztás	Politika	Jog	Történelem	Tudomány	Művészet	Reproduktív	Generatív	Kreatív	Motoros	Szenzoros	Szenzomotoros	Kognitív	Szociális
Környezetvédelem				X							X								X
Makettkészítés	X								X		X			X					
Mindennapi élet		X									X								X
Munka						X					X			X				X	X
Műelemzés (képzőművészeti)			X							X			X				X		
Műszaki rajz			X								X			X					X
Néptánc	X									X	X			X					X
Növénygyűjtés											X						X		
Pantomim			X			X				X				X					X
Rejtvényfejtés – rejtvénykészítés	X												X					X	
Repülőmodellezés	X				X			X	X		X							X	
Sajtóolvasás															X		X		
Sakk	X													X				X	X



OBJEKTIVÁCIÓK (Tevékenység típusúak)	OBJEKTIVÁCIÓS RENDSZEREK											A TANULÁS LEFOLYÁSA ÉS KIMENE- TELE		SZOCIÁLIS MEZŐ – KÖZVETÍTŐ JELREND- SZER – IDEGRENDSZERI STRUKTURA					
	Játék	Minden nap élet	Jelrendszer – nyelv	Környezetvédelem	Technika – technológia	Munka és munka- megosztás	Politika	Jog	Történelem	Tudomány	Művészet	Reproduktív	Generatív	Kreatív	Motoros	Szenzoros	Szenzomotoros	Kognitív	Szociális
Szabadidő – szabadidőtervezés		X									X								X
Számítástechnika	X		X		X							X						X	
Színházlátogatás			X							X	X							X	X
Szórakozás		X									X								X
Tárgyi néprajz	X				X						X					X			X
Tárlatlátogatás			X							X									X
Televízió	X		X					X		X								X	X
Térkép			X								X							X	
Testnevelés	X										X			X				X	X
Textilművészet					X					X			X			X			
Virágkötészet		X								X		X				X			
Zenehallgatás										X	X				X				
Zenei írás és olvasás			X								X					X	X		



OBJEKTIVÁCIÓK (Kognitív típusúak)	OBJEKTIVÁCIÓS RENDSZEREK											A TANULÁS LEFOLYÁSA ÉS KIMENE- TELE		SZOCIÁLIS MEZŐ – KÖZVETÍTŐ JELREND- SZER – IDEGRENSZERI STRUKTURA				
	Játék	Mindennapi élet	Jelrendszer – nyelv	Környezetvédelem	Technika – technológia	Munka és munka- megosztás	Politika	Jog	Történelem	Tudomány	Művészet	Reproduktív	Generatív	Kreatív	Motoros	Szenzoros	Szenzomotoros	Kognitív
Anatómia – élettan		X									X						X	
Antropológia											X						X	X
Anyagszerkezet					X						X						X	
Belsőépítészet										X	X						X	
Egészségtan		X									X						X	
Építészet										X	X						X	
Formatervezés										X	X						X	
Frazeológia		X	X								X						X	X
Grammatika			X						X		X	X					X	
Helyesírás			X								X						X	
Honismeret									X		X						X	X
Jog							X				X						X	
Kertészet, kertépítés					X	X				X	X						X	



OBJEKTIVÁCIÓK (Kognitív típusúak)	OBJEKTIVÁCIÓS RENDSZEREK											A TANULÁS LEFOLYÁSA ÉS KIMENE- TELE	SZOCIÁLIS MEZŐ – KÖZVETITŐ JELREND- SZER – IDEGRENDSZERI STRUKTURA					
	Játék	Mindennap élet	Jelrendszer – nyelv	Környezetvédelem	Technika – technológia	Munka és munka- megosztás	Politika	Jog	Történelem	Tudomány	Művészet	Reproduktív	Generatív	Kreatív	Motoros	Szenzoros	Szenzomotoros	Kognitív
Matematika			X									X					X	
Mezőgazdasági technológiák					X	X					X						X	
Mitológia										X	X						X	X
Műemlékvédelem								X		X	X				X		X	X
Ökonómia		X							X		X						X	X
Sportági ismeretek		X									X						X	
Stilisztika			X						X		X						X	
Szemiotika		X	X								X			X			X	X
Szervetlen kémia									X		X						X	
Szövegtan		X							X		X						X	
Településtervezés										X							X	
Történelem						X		X			X						X	X
Tudomány									X		X						X	



OBJEKTIVÁCIÓK (Kognitív típusúak)	OBJEKTIVÁCIÓS RENDSZEREK												SZOCIÁLIS MEZŐ – KÖZVETÍTŐ JELRENDSZER – IDEGRENDSZERI STRUKTÚRA					A TANULÁS LEFOLYÁSA ÉS KIMENE- TELE		
	Játék	Mindennapi élet	Jelrendszer – nyelv	Környezetvédelem	Technika – technológia	Munka és munka- megosztás	Politika	Jog	Történelem	Tudomány	Művészet	Reproduktív	Generatív	Kreatív	Motoros	Szenzoros	Szenzomotoros	Kognitív	Szociális	
Verstan			X															X		
Zoológia				X								X						X		

OBJEKTIVÁCIÓK (Szokás típusúak)	OBJEKTIVÁCIÓS RENDSZEREK												SZOCIÁLIS MEZŐ – KÖZVETÍTŐ JELRENDSZER – IDEGRENDSZERI STRUKT.					A TANULÁS LEFOLYÁSA ÉS KIMENETE		
	Játék	Mindennapi élet	Jelrendszer – nyelv	Környezetvédelem	Technika – technológia	Munka és munka- megosztás	Politika	Jog	Történelem	Tudomány	Művészet	Reproduktív	Generatív	Kreatív	Motoros	Szenzoros	Szenzomotoros	Kognitív	Szociális	
Erkölc	X																		X	
Illem	X																		X	
Politikai szocializáció	X					X												X	X	
Tűzvédelem	X																	X	X	



## Jegyzetek

1. Barkóczi Ilona – Putnoki Jenő: Tanulás és motiváció. Bp., 1980. Tankönyvkiadó.
2. Kiss Árpád: A tanulás programozása. Bp., 1973. Tankönyvkiadó. 367 p.
3. Ballér Endre: Tantervmélet és tantervi reform. Bp., 1978. Tankönyvkiadó. 18-19.p.
4. Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Bp., 1985. Tankönyvkiadó. 26.p.
5. Csoma Gyula: A munka melletti tanulás zavarai. Bp., 1985. Tankönyvkiadó, 131-132.p.
6. Nagy Sándor: A tanulás pedagógiai kérdései. Veszprém, 1983. OOK, 141 p.
7. Barkóczi Ilona – Putnoki Jenő: i.m. 16-17.p.
8. Kozéki Béla: Személyiségfejlesztés az iskolában. Békéscsaba, 1984. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, 371.p.