

Zsolnai József

# **Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba**

Vázlatok a pedagógia filozófiai és társadalomtani vonatkozásainak  
megragadásához

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

## Előszó

Tíz évvel ezelőtt, 1985-ben „Egy gyakorlatközeli pedagógia” címen megkísértem egy új szemléletű, a hazai neveléstudományi tradíció egészével szakító pedagógia fölvázolását<sup>1</sup>. A pedagógiai elit e könyvet figyelemre sem méltatta, szakmai kritikában nem részesítette. Az elhallgatás tényét konfliktusként éltem meg, okán sokat töprengtem. Azt feltételezem, a legszembetűnőbb konfliktus köztem és pályatársaim - a pedagógiai szakmai elit - között abból adódik, hogy a pedagógia világát és valóságát nemcsak kutatóként, oktatóként, hanem - a mai napig - gyakorló pedagógusként is átélem. Tíz éve irányítom igazgatóként a Törökbálinti Kísérleti Általános Iskolát, Gimnáziumot és Szakközépiskolát, továbbá fejlesztőként a hozzá szakmailag kapcsolódó 105 iskola innovációját. Így módomban áll a legkülönbözőbb főiskolákon, egyetemeken diplomázottak pedagógiai kultúrájának szűkös, szegényes voltával szembesülni. E körülmények késztetnek arra, hogy a továbbiakban is nyílt sisakkal, félelmek nélkül vállaljam pedagógiai nézeteim szisztematikus kifejtését és közzétételét. Ennek a vállalkozásnak az első opusát tartja kezében az Olvasó. Amennyiben egészségem s egyéb körülményeim lehetővé teszik, e munkát több mű fogja még követni. E könyvek a pedagógiának egy olyan új rendszerét ismertetik, amelyhez számomra az emberrel foglalkozó humán szakmák (orvostudomány, jogtudomány, pszichológia stb.) megalapozásának, részletes kifejtésének, leírásának a gyakorlata volt a minta.

E művek megírása kapcsán sem tagadhatom meg azokat az elveket, illetve értékvalasztásokat, amelyek mértékadóak voltak negyven éve folyó szakmai munkálkodásom során. Ezeket az elveket, melyeket 1984-ben „Az érték közvetítő és képességfejlesztő program és pedagógiája” című, az 1971-1993 közötti kutatási, fejlesztési és innovációs programjaimat és eredményeimet összegző kutatási beszámolóban<sup>2</sup> nyilvánosságra hoztam, itt is megismétlem. Az elvek a következők:

a) *problémaorientáltság*, azaz a tudományelméletben kimunkált problémaelmélet tanításának és tanulságainak konzekvens figyelembevétele mind az elméletalkotásban, mind a mindennapi gyakorlati kérdések újrafogalmazásában;

b) *filozófiai alapozás* a pedagógiai problémák megértéséhez és megfogalmazásához, azaz a pedagógiai cselekvés (tanulás, nevelés) fedezetét jelentő tudásháttér ontológiai és episztemológiai alapjainak a tisztázása;

c) *interdiszciplináris és multidiszciplináris szemléletmód*, azaz a pedagógiával hagyományosan érintkező tudásterületek kibővítése, a pedagógiától távolabb eső diszciplínák tanításainak és eredményeinek, heurisztikus értékeinek számbavétele a pedagógiai problémák megoldásához;

d) megoldásválaszok kimunkálásához *radikális (azaz merészen új) hipotézisek megfogalmazása* és azok gyakorlatban való ellenőrzése;

e) kísérleti gyakorlatunkban az *individuálpedagógiai szemléletmódnak* az érvényesítése (individuálpedagógián érteve a pedagógusnak a tanuló személy egyediségére vonatkozó beállítódását, a képességfejlesztés során pedig a tanuló aktuális fejlettségéhez, teljesítményéhez, tanulási tempójához való igazodást);

f) a pedagógiai gyakorlatban kísérletekkel feltárt *eredmények és hiányok objektív megragadása* a pedagometria, a pszichometria és más társadalomtudományi mérészetek alkalmazásának mozgósításával;

<sup>1</sup> Zsolnai József: Egy gyakorlatközeli pedagógia. Bp., 1986. 186 p.

<sup>2</sup> Zsolnai József: Az érték közvetítő és képességfejlesztő program és pedagógiája. Bp., 1984. 85 p.

- g) a kutatási eredmények *fejlesztési programokba* (taneszközökbe, tanítási segédletekbe, pedagógiai programokba) történő átfordítása;
- h) *innovációs utak*, módok kimunkálása;
- i) a gyakorlatban is bevált eredmények *marketingjének megszervezése*;
- j) szakmai, politikai viták és *konfliktusok vállalása*;
- k) a mindennapi *pedagógiai gyakorlatban* való személyes közreműködés.

A fenti elvek közül három: a problémaorientáltság, a filozófiai alapozás, az inter- és multidiszciplináris szemléletmód jelen könyvemben is meghatározó szerepet kap. Ugyanakkor látom az ezzel együtt járó veszélyt is, amelyet tudatosan vállalok, nevezetesen: hogy *eklekticizmussal* (durvább változatban dilettantizmussal) fognak többen vádolni. Mások viszont méltányolni fogják a fenti elvek tudatos vállalását, mert föltételezhetően tőlük sem idegen az a fajta eklekticizmus, amelyet pluralizmus címen Karl Rahner ír le. „A pluralizmus azt [...] a tényt jelenti, hogy az ember és léttére (természeti és szellemi környezete) annyira különböző és oly sokféle valóságból tevődik össze [...], hogy maga az emberi tapasztalat eredendően több forrásból származik (ezek összjátékának nincs eleve egységes struktúrája), és az ember sem elméletileg, sem gyakorlatilag nem tudja ezt a sokféleséget egyetlen közös nevezőre hozni („rendszer”), amelyből egyedül le lehetne vezetni, fel lehetne fogni ezt a sokféleséget, vagy uralkodni lehetne rajta.”<sup>3</sup>

Mértékadó értékválasztásaim, döntéseim, viszonyulásaim bemutatásán túl - a türelmes szakmai eklekticizmus vállalása jegyében - elmondom, hogy e könyvemben, s az ezt követő, részletesebb, monografikus jellegű munkákban is a) kitüntetett szerepet kapnak *a magyar filozófiai gondolkodók*, attól függetlenül, hogy milyen filozófiai irányzatot képviselnek. (A magyar filozófusokra azért esett választásom, mert sokukat - a marxistákon kívül - napjaink pedagógiája még hírből sem ismeri, annak ellenére, hogy mind a filozófiai hagyományt, mind a kortárs filozófusok törekvéseit hitelesen közvetítik.) b) A filozófiai és pedagógiai irányzatok szembeállításával, „leleplezésével” nem foglalkozom, helyette az 1950-ben kelt „*Humanis Generis*” római katolikus egyházi körlevél álláspontjára helyezkedem, felismerve és vallva, hogy: „gyakran még hamis koholmányokban is lappang valami igazság.”<sup>4</sup>

\*

E munkám születésében tanítványaim, kutatótársaim és lektoraim működtek közre, a pedagógia problémáinak újragondolásához szakértelmüket adták segítségül. A könyv szemléletmódját jellemző eklekticizmus és szakmai pluralizmus vállalására biztattak. A hagyományos pedagógiai észjárással való kritikai szembesülés, ütközés kivédéséhez nyújtottak támogatást.

Legelsőként lektoraimnak, Kamarás Istvánnak, Kocsis Mihálynak és Vastagh Zoltánnak mondok köszönetet. Kamarás Istvánnak azért, mert leginkább ő bátorított az eklekticizmus vállalására, továbbá ontológiai, vallásfilozófiai, vallásszociológiai közelítéseim pontosabbá tételére. Kocsis Mihálynak azért, mert a könyv anyagát a pedagógusképzésben történő alkalmazhatóság szempontjából mérlegelte. Vastagh Zoltánnak pedig azért, mert segítséget nyújtott ahhoz, miként egyeztethető az általam képviselt szemléletmód a Magyarországon ma elfogadott hivatalos pedagógiai felfogásokkal.

A szöveggondozás fáradságos munkáját Kiss Éva végezte. Emellett annak tisztázásában is segített, hogy gyakorló pedagógusok miként, milyen tudásháttérrel válhatnak alkalmassá a könyvbe foglalt elgondolások percepciójára, befogadására. Önzetlen, több évtizedes együttműködésünkért e helyütt is kifejezem köszönetemet.

<sup>3</sup> Rahner, Karl-Vorgrimler, Herbert: Teológiai kishoztár. Bp., 1980. 566. p.

<sup>4</sup> Idézi: Tarnay Bruno, Vigilia, 1984. 6. szám, 430. p.

A könyv ábráit és táblázatait Heffner Anna készítette. Azt is mondhatnám, ő vállalta a szövegben megfogalmazott tartalmak vizuális „átfordítását” azon olvasók számára, akiknek a szövegezés absztraktabb szintje nehézségeket jelenthet. Fáradtságos munkáját őszintén köszönöm. Lektoraim közül többen szóvá tették az ábrák, táblázatok egy részének feleslegességét, mivel - úgymond - azok nem adnak újabb információt a szövegben megfogalmazottakhoz viszonyítva. Ezért az ábrák, táblázatok egy részének elhagyását javasolták. Hónapokig tartó töprengés után úgy döntöttem, *hog*y valamennyi ábra és táblázat közlését vállalom, mégpedig azon szemléletmód jegyében, amelyet Csapó Benő *Kognitív pedagógia* című munkájában (Bp., Akadémiai Kiadó, 1995) kifejtett: „A vizuális képzetek között különös jelentőséggel bírnak a vizuális szimbólumok, amelyek nem csupán konkrétan létező, de absztrakt dolgok jelei is lehetnek. E szimbólumokból felépített struktúrák (ábrák, grafikonok, gráfok, folyamat-ábrák stb.) verbális információk integrálásának, strukturálásának eszközei is lehetnek.” (56. p.) Csapó Larkin, J. H. és Simon, H. A. álláspontját képviselve az információk diagramok formájában való megjelenítését diagrammatikus reprezentációnak nevezi. „Az általuk kidolgozott modell szerint az a legnagyobb különbség a verbális és a diagrammatikus reprezentáció között, hogy míg a verbális információkat mondatok egymás utáni elrendezésével tudjuk leírni, a diagramok az összes információt síkban elrendezve egy időben hozzáférhetővé teszik. Mivel a síkban az információelemek bármelyike összehasonlíthatatlanul gyorsabban előke-reshető, egyik elemről egy másikra gyakorlatilag tetszőlegesen gyorsan át lehet térni, ezáltal az így reprezentált információk feldolgozása kevésbé terheli a rövid távú memóriát, azaz sokkal hatékonyabbá válik.” (56. p.)

\*

Legvégül el kell mondanom, hogy sem e munkát, sem az ezt követőket nem tekintem lezártnak. Némely fejezet még csupán *vázlat*, amely részletezésre és korrekcióra vár. Annak függvényében kerül erre sor, ahogyan a pedagógiai gyakorlat ellentmond elképzeléseimnek, illetve, ahogyan a pedagógia és társtudományai körében a tudományos kutatások a mai állapothoz viszonyítva hitelt érdemlően irányt váltanak.

Számomra az a fontos, *hog*y a pedagógia mint ismeretrendszer segítse saját önreflexióját. Járuljon hozzá a pedagógiai gyakorlat jobb megértéséhez. Orientálja azok tevékenységét, akik a pedagógiai munkát alkotó értelmiségi munkaként végzik, s nem idegenkednek a gyakorlat professzionális megújításától, a pedagógiai jellegű munka tökéletesítésétől.

1996. január 1.

## I. A pedagógia témái

Egyetemi, főiskolai tanulmányai során bárkinek módjában állt több alkalommal szembesülni a különféle „bevezetésekkel”. Ezek a „bevezetések” arra vállalkoznak, hogy az érdeklődőt, a pályakezdőt, az egyetemistát, illetve a főiskolást eligazítsák azokon a tudásterületeken, valamint a tudásterületek mögött létező, szakmai jellegű (professzionális) cselekvések világában, amelyek jellegzetes szakmai észjárást, szemléletmódot jelentenek.

Egy-egy tudomány- vagy szakmai területet bemutató propedeutika (bevezetés) - közismerten - az adott terület körülhatárolását, tárgyi jellemzőinek számbavételét jelenti. A szokásos bevezetésektől mi annyiban térünk el, *hogyan* a tájékoztatást, a pedagógiával kapcsolatos témák referálását egy jellegzetes szellemi dimenzió, a gondolkodás mint problémamegoldás, mint társadalmi technika<sup>5</sup> szempontjából közvetítjük. Tesszük ezt azért, mert úgy ítéljük meg, hogy - más értelmiségi szakmákhoz viszonyítva - a pedagógusszakma és a hozzá kapcsolódó, azt befolyásoló, szabályozó oktatáspolitikai ténykedés, valamint az a tudásháttér, amelyet „neveléstudománynak”, illetve „oktatáspolitikológiának” mondanak, kevésbé problémaérzékeny - no nem a mindennapi bajok számbavétele és felpanaszolása tekintetében, hanem - a tényleges, a pedagógiai valóságban mélyen gyökerező problémák felismerésében, tudatosításában és a megoldásválaszok kimunkálásában. Ezen előfeltevések, illetve megfontolások alapján választottuk kötetünk szemléletmódjául a pedagógiai gondolkodásba való bevezetést a megszokottabb propedeutikai jellegű interpretáció helyett.

A gondolkodás vizsgálata, a gondolkodással való foglalatosság számtalan ismeretterület (logika, kognitív pszichológia, tudásszociológia, pszicholingvisztika, episztemológia) tárgya, melyek - nézőpontjukból következően - mást-mást hangsúlyoznak, illetve vizsgálnak a gondolkodásból. Némely terület a gondolkodás lényegét, mások a működés módját, ismét mások a nyelvvel való összefonódottságát tárják föl. Ezeket nem elhanyagolva mi - amikor a pedagógiai gondolkodásba való bevezetésre vállalkozunk - a gondolkodásnak azt a *szellemi, társadalmi technika* jellegét hangsúlyozzuk, amely nem egyéb, mint a pedagógia világában kereshető és megtalálható szabályszerűségek szellemi használata avégett, hogy a ténylegesen fölmerülő pedagógiai problémák a megtalált szabályszerűségek jegyében *tudatosodhassanak* és kerülhessenek esetleg megoldásra.

Legelsőként néhány disztinkciót teszünk a „pedagógia” terminus használatát illetően. A pedagógia többértelmű szó. Ismeretkört éppúgy jelöl, mint gyakorlatot. Jelöli valakiknek a tudást közvetítő, tanulássegítéssel kapcsolatos gyakorlatát és azokat a szervezeteket, intézményeket is, amelyekben hivatásszerűen valamiféle képzés folyik. A „pedagógia” szó többféle jelentése a mindennapi érintkezésben zavart nem okoz, a mondat- és szövegkörnyezetből viszonylag könnyen kihámozható, hogy a beszélők a tanulóval, neveléssel kapcsolatos praxisra, avagy a tanulóval, neveléssel kapcsolatos tudásrendszerre, elméletre utalnak-e beszéd vagy írás közben. (Például: XY pedagógiából államvizsgázott; avagy: Z-nek nincs semmiféle pedagógiai gyakorlata.) A kommunikáció egyértelműbbé tétele érdekében - a praxis és a rá vonatkozó tudás különbözőségét biztosítandó - más területeken a következő párosok honosodtak meg lexikalizálódott alakban is: állam-államelmélet (vagy államtan); társadalom-társadalomontológia (vagy társadalomtan, társadalomtudomány); politika-politológia (vagy politikatudomány). A példák közül látható, hogy a kategóriapárok közül az első a praxist, míg a második - szóalkotás révén - a teóriát, az ismeretrendszert jelöli. Ettől eltérő megoldás született a „pedagógia” terminus használatában. A „pedagógia” inkább jelöli az ismeretrendszert, váltakozva a megszépítő „neveléstudomány” szóalakkal. Ezzel szemben az intézményesült

<sup>5</sup> Tamás András: Közigazgatási jog I. Szeged, 1993. 86-94. p.

praxis kifejezésére az „oktatásügy”, „oktatási rendszer”, „közoktatás”, „felsőoktatás”, „iskolaügy”, „nevelési rendszer” jelentek meg.

A pedagógus szakmai körökben meghonosodó - fentebb illusztrált - nyelvhasználati tendencia ellenére jelen könyvünkben a „pedagógia” terminust megkíséreljük olyan kategorianév rangjára emelni, mint *a jog, a kultúra, a gazdaság, a politika*. Az egyértelműség érdekében a továbbiakban, amikor a „pedagógiának” a gyakorlattal kapcsolatos vetületéről van szó, a „pedagógia mint társadalmi alrendszer” szókapcsolattal élünk, beleértve természetesen az államilag szervezett és befolyásolt közoktatási, felsőoktatási, szakképzési, andragógiai és rehabilitáló-korrigáló (gyógypedagógiai) alrendszereket, sőt az informálisnak tekinthető - ám ennek ellenére számba vehető és leírható - tanulási és szocializációs, pl. értékektől elforduló tendenciákat és kriminalizációs folyamatokat is. Amikor a pedagógiát nem a praxis jelentésben használjuk, akkor a „pedagógia mint ismeretrendszer” szókapcsolattal élünk. A „neveléstudomány” kifejezést szintúgy a pedagógiára vonatkozó ismeretrendszer megjelölésére tartjuk fenn. Használatára azonban csak abban az összefüggésben vállalkozunk, ha a pedagógiának mint ismeretrendszernek a tudományrangjáról vagy arról értekezünk, hogy a pedagógia eleget tesz-e a tudományosság kritériumainak.

A fentebb mondottakat szem előtt tartva soroljuk föl azokat a témákat, amelyeket e bevezető munkában bemutatni, tárgyalni kívánunk a pedagógiai problémamegoldás mint társadalmi technika jegyében. A témák a következők:

## I. A PEDAGÓGIA TÉMÁI

### II. A PEDAGÓGIA MINT TÁRSADALMI ALRENDSZER VILÁGA, VALÓSÁGA, FUNKCIÓJA ÉS MODELLEZÉSE

### III. A PEDAGÓGIA A TÁRSADALMI ALRENDSZEREK SORÁBAN

### IV. A PEDAGÓGIA VILÁGA MINT LEHETSÉGES PROFESSZIONÁLIS INTÉZMÉNYRENDSZER

### V. A PEDAGÓGIÁVAL HATÁROS, A PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGGEL HASONLÓSÁGOT MUTATÓ EMBERI TEVÉKENYSÉGEK

### VI. TEVÉKENYSÉGEK, SZEREPEK, SZERVEZETEK, SZERVEZETRENDSZEREK A PEDAGÓGIA VILÁGÁBAN ÉS VALÓSÁGÁBAN

### VII. PROBLÉMÁK ÉS MEGOLDÁSOK A PEDAGÓGIA VILÁGÁBAN ÉS VALÓSÁGÁBAN

### VIII. A PEDAGÓGIA (KÖZOKTATÁS ÉS ISKOLA) VILÁGÁNAK ÉS VALÓSÁGÁNAK MEGISMERÉSE

### IX. A PEDAGÓGIAI TUDÁS JELLEMZÉSE ÉS TÍPIZÁLÁSA

A bemutatott tematika egyszeri átfutásából föltehetően kiderül, hogy bevezetésünk egyszerre próbál kalauzolni a pedagógiai cselekvések, szervezetek, szerepek, egyszóval a praxis világában és a pedagógiai praxisra vonatkozó, azt „leképező” ismeretvilágban, az úgynevezett „elmélet” világában. Problémák mint kihívások, mint a nem-tudások tudatosulásai mindkét szférában előfordulnak. Azt is mondhatjuk: ezek az összekötők a két világ között, hiszen közismert, hogy valamely pedagógiai elmélet, illetve *valamely pedagógiai gyakorlat*

*egymást figyelembe véve, de egymástól függetlenül is létezhet.* Ám a gondolkodás mint szellemi-társadalmi technika a két világot nemcsak összekötheti, hanem átjárhatóvá is teheti. Azaz feltételezhető, hogy a két területen felmerülő problémák egymásra vonatkoztathatók elkülönültségük, eltérő létformájuk ellenére is.

## II.

A pedagógia mint társadalmi alrendszer világa,  
valósága, funkciója és modellezése

## 1. A pedagógia (közoktatás és iskola) világa és valósága

A pedagógiának mint társadalmi alrendszernek a leírására választott „valóság” és „világ” terminusokat, illetve kategóriákat a számunkra mérvadó filozófiai irodalomban elfogadott „világ” és „valóság” terminusok jelentésének megfelelően használjuk. *Világon* (így a pedagógia világán is) értve „az egymással egységes *viszonyhálózatban* álló dolgok összességét”<sup>6</sup>. Nyilvánvaló, hogy *a világ* (így a pedagógia világa is) bizonyos elemekből áll, amelyek viszonyulnak egymáshoz, viszonyban vannak egymással. Az elemek mint különálló dolgok léteznek. Ezt a tényt logikailag az azonosság elve révén ragadhatjuk meg, elismerve, hogy minden egyes dolog csak önmagával azonos. Az elemek azáltal alkotnak egységes *világot*, hogy minden elem minden más elemmel valamiféle viszonyban áll. Pauler Ákos ezt a tényt logikailag az összefüggés princípiumának mondja<sup>7</sup>. *A világ* nemcsak egymással viszonyban álló elemekből, de fajokból és nemekből is áll. Ezt a vertikális szerkezetet az osztályozás révén ragadhatjuk meg. A *világ* kategóriájához a fentiek értelmében minden esetben tartozik valami, ami a fogalmát kiegészíti. Ezek: az önmagával való azonosság, a valamiféle viszonyban való részvétel, továbbá az, hogy minden dologhoz tartozik valamely osztály.

*A világ* kategóriájának fölbontása és elemzése önmagában nem elégséges a pedagógia problémavilágának a megragadásához. Szükséges ehhez tisztáznunk a „valóság” kategória jelentését is. *A „valóság”* kategóriát a „világ” kategória segítségével nem érthetjük meg. Megértéséhez a „valami”, illetve a „lét” kategóriák elhatároló számbavétele szükséges. Elhatároló és nem definiáló megkülönböztetésről van szó. Hiszen definícióval a dolgok közötti hierarchia- és lényegviszonyt tudjuk tisztázni, itt viszont olyan őskategóriákról van szó, amelyek esetében hierarchiáról nem beszélhetünk, csupán kölcsönös elhatárolásokról, másként szólva: az ilyen őskategóriák fennállásmódjainak a tisztázásáról. Kitüntetetten fontos ez a tapasztalás, a megismerés szempontjából. A tapasztalásnak ugyanis előfeltétele, hogy a „lét”, a „valami” valóságként létezzen. A tapasztalásnak további előfeltétele, *hogy* az, ami valóságként létezik, rendelkezzen valamiféle *állandósággal*, továbbá valamiféle olyan megnyilvánulással, amely *hatást* fejt ki. Eszerint *a valóság* nem más, mint viszonylagosan állandónak lenni és hatást kifejteni. Ha pedig valamit *valóságnak* nyilvánítunk, azt is föl kell tételeznünk, *hogy a valóság* nemcsak úgy létezik, hogy állandóan hat, hanem úgy is, hogy egyúttal visszahatást szenved. Akció és reakció, reakció és akció. Ez a valóság lényege<sup>8</sup>.

*A pedagógia világának és valóságának* a további leírásához és tényleges megértéséhez tartottuk szükségesnek a „világ”, illetve a „valóság” kategóriák fenti jellemzését. Ezzel mintegy kifejezésre kívántuk juttatni, hogy szegényesnek, szűkösnek tekintjük azt a kategóriaátlományt, amely *a pedagógia világának és valóságának* megragadásához, jellemzéséhez rendelkezésre áll, s még azt is, amit a társadalomfilozófiai<sup>9</sup>, a társadalomontológiai<sup>10</sup>, a funkcionalista<sup>11</sup> avagy a rendszerelméleti<sup>12</sup> elemzések kínálnak.

<sup>6</sup> Pauler Ákos: Bevezetés a filozófiába. Én. 28. p.

<sup>7</sup> Pauler Ákos: i. m., 25. p.

<sup>8</sup> Pauler Ákos: i. m., 149-150. p.

<sup>9</sup> Dékány István: A mai társadalom. Én., 387 p. m Nagy József: Köznevelés és rendszerszemlélet. Veszprém, 1979. 288 p.

<sup>10</sup> Lukács György: A társadalmi lét ontológiájáról II. Bp., 1985. 135-335. p.

<sup>11</sup> Ismerteti: *Pokol Béla* A funkcionalista rendszerelmélet kibomlása. Talcott Parsons és Niklas Luhmann társadalomelméletének kategóriáiról. = Csepeli Gy.-Papp Zs: *Pokol B.*: Modern polgári társadalomelméletek.



Az Egy gyakorlatközeli pedagógia című munkánkban<sup>13</sup> a *pedagógiai valóság* megértésére, illetve leírására Lukács György társadalomontológiai elemző apparátusát adaptáltuk. Az ott felkínált kategóriarendszer csupán arra volt alkalmas, hogy az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia (vagy bármely pedagógia) társadalmi beágyazottságát, társadalmi meghatározottságát megértsük, de már nem volt alkalmas arra például, hogy a pedagógiának az értékvilággal vagy a metafizikummal kapcsolatos egyéb fennállásmódjait (a lehetőséget, a hiányt, a kellőséget stb.) jellemezzük. Ennek ellenére - *a pedagógia világának és valóságának* soron következő bemutatásakor - nem tudjuk nélkülözni azt a szemléleti keretet, amelyet a társadalomontológiai közelítésmód kínál a pedagógia mint társadalmi alrendszer problémáinak tisztázásához. E szemléleti keret megértéséhez elengedhetetlen villanásszerűen felidézni Lukács ontológiai felfogását a társadalomról. Lukács a társadalmat komplexusokból álló komplexusként fogja föl, a társadalmi létet pedig a komplexusok szakadatlan kölcsönhatásának, megszakíthatatlan és megfordíthatatlan folyamatának<sup>14</sup>. Ezért állítja, hogy a társadalmi lét *történelmi lét* is, ami a társadalmiasodásban nyilvánul meg. Ez azt jelenti, hogy a társadalmi létben a kapcsolatok egyre inkább közvetettebbekké válnak, egyre meghatározóbb lesz benne *a közvetítés szerepe*. (A Lukács-irodalomban a komplexus terminus terjedt el. Közismert, hogy a pszichoanalitikai irodalom a komplexus terminust „tudatalatti elfojtott vágyak, elképzelések és a velük kapcsolatos gátlások összessége” jelentéssel használja. A félreértés megelőzése érdekében a továbbiakban a komplexum terminust használjuk „több elemből álló bonyolult egész” jelentésben.) A közvetítés a társadalmi komplexum egyik funkciója, folyamatszerű társadalmi közeg, melyben a komplexumok kölcsönhatása megy végbe. Ilyen közvetítő például a nyelv, a jog s a pedagógia is. Ezek a társadalom egészéhez viszonyítva úgynevezett részkomplexumok, melyek az őket alkotó és alakító, eltérő szerepű részkomplexumok kölcsönhatásának folyamatában alakulnak, változnak.

A továbbiakban megkíséreljük a pedagógiának mint társadalmi alrendszernek - „illetve társadalmi részkomplexumnak” - a jellemzését. (Megjegyezzük, hogy a társadalmi részkomplexum, illetve a társadalmi alrendszer kifejezéseket némelykor szinonimként is használjuk.) Az alábbi problémákra keressük a választ.

1. Melyek a pedagógiának mint társadalmi alrendszernek (társadalmi részkomplexumnak) azon sajátosságai, specifikumai, amelyek elkülönítik a többi alrendszertől (részkomplexumtól)?
2. Melyek az alkotó összetevői?
3. Mely természeti és társadalmi alrendszerek (létkomplexumok) határozzák meg működését, azaz melyek az alakító, létét befolyásoló tényezők?
4. Milyen kapcsolat áll fenn a pedagógia mint társadalmi részkomplexum és tudatosultsága között? Ebből következően a pedagógia mint társadalmi alrendszer miféle objektivációs formákat hív életre működése érdekében?

### 1.1. A pedagógia mint társadalmi alrendszer sajátossága

Minden további elemzés kiindulópontjaként megállapítjuk: a pedagógia mint társadalmi alrendszer (részkomplexum) az értékvilág, a kultúra, a társadalmi-emberi tapasztalat átszarmasztására specializálódott, normatív és részben teleologikus jellegű társadalmi képződmény. A többi társadalmi alrendszerrel (gazdaság, művészet, tudomány stb.) együtt szerepet vállal a társadalom szellemi-tudati reprodukciójában.

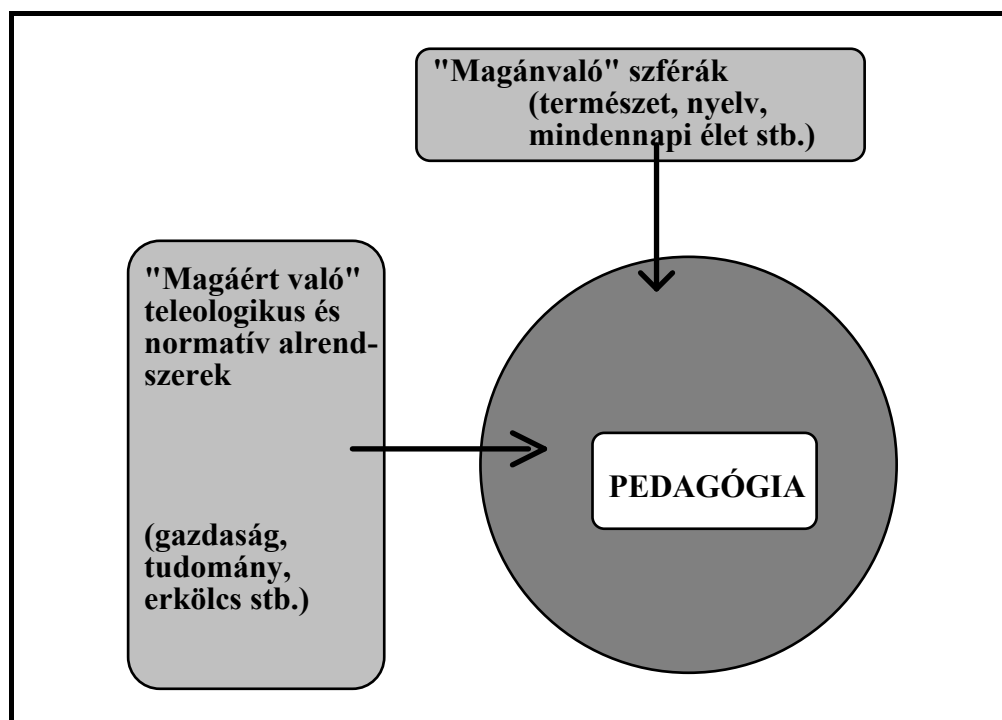
Bp., 1987. 153-324. p. Továbbá : N. Luhmann-K.E. Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart. 1979.

<sup>12</sup> Nagy József: Köznevelés és rendszerelmélet. Veszprém, 1979. 288 p.

<sup>13</sup> Zsolnai József: Egy gyakorlatközeli pedagógia. Bp., 1986. 186 p.

<sup>14</sup> Lukács György: i.m.

Válaszolnunk kell még a fentiek mellett arra, hogy a pedagógia hogyan viszonyul azon társadalmi részkomplexumokhoz, amelyekre a normativitás és a teleologikusság ugyan-csak jellemző. Bármelyik részkomplexumhoz való viszonya azon tény alapján ragadható meg (egyebek mellett), hogy a pedagógia mint társadalmi alrendszer közvetítő létkomplexum. Az egyes részkomplexumokhoz (gazdasághoz, joghoz, erkölchöz, politikához stb.) való konkrét viszonyát tehát elsősorban az jellemzi, hogy milyen mélységben és hogyan merít e létkomplexumok világából, azaz mit tart e részvilágokból közvetítésre alkalmasnak a társadalom tudati-szellemi reprodukciója érdekében.



1. ábra A pedagógia viszonya az értünk való, normatív, teleologikus és a magánvaló alrendszerekhez

A pedagógia azonban a közvetítés tekintetében nemcsak az *értünk való* teleologikus és normatív jellegű alrendszerekhez viszonyul, hanem olyanokhoz is, amelyeknek elsődleges specifikuma a *magánvalóság*. Ilyenek a természet, a nyelv, a mindennapi élet. Lényegileg ezekben és ezek révén egzisztál, mivel a mindennapi életből a pedagógia sem léphet ki, közvetítő szerepét a nyelv, illetve a nyelvhasználat nélkül nem képes megoldani, s nem tekinthet el az emberi biológiumtól, az emberi társas viszonyok természeti alapjaitól. (Lásd 1. ábra!)

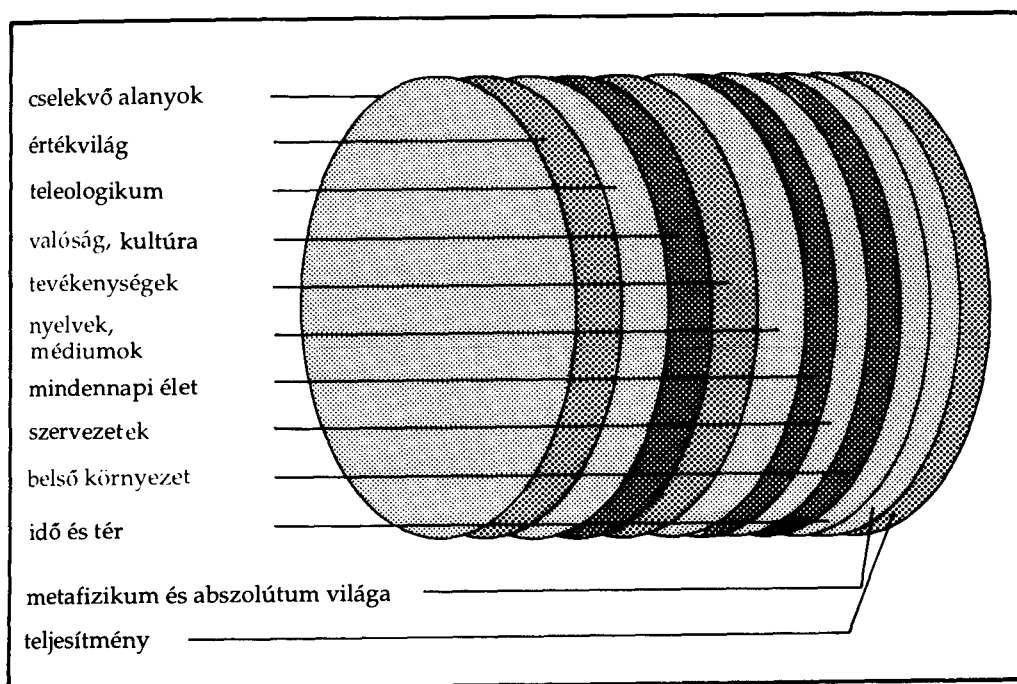
A pedagógiai valóságban szerepszerűen tevékenykedő pedagógus és a tanuló természete, illetve az őket körülvevő természet, valamint a tudatvilág és az életvitelüket szabályozó mindennapi élet keményen próbára teszi azokat, akik a pedagógiai közegbe bevont értékvilág realizálására törekcsenek, mivel az értékvilágot, a kultúrát legyenekké, majd az időfolyam átugrásával teleologikumává transzformáló szándékok sikere épp e magánvaló szférák természetének ismeretén, figyelembe vételén áll vagy bukik.

## 1.2. A pedagógiát mint társadalmi alrendszert alkotó tényezők

Úgy ítéljük meg, hogy a pedagógia mint társadalmi alrendszer, társadalmi részkomplexum a modern társadalmakban nem más, mint az alábbi tényezők (valóságselemek) „együttállása”.

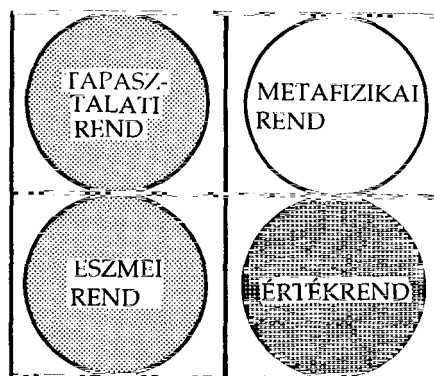
1. Tevékenykedő (cselekvő) *alanyok*
  - 1.1. Az érték közvetítést irányítással, szabályozással (pl. törvénykezéssel) *befolyásoló személyek, intézmények*
  - 1.2. Az érték közvetítést átélő, befogadó vagy háritó ember(ek), *a tanulók*
  - 1.3. Az érték közvetítő ember(ek), *a nevelők*
2. A közvetítésre, illetve az elsajátításra szánt *értékvilág mint preferált (előnyben részesített) világ*
3. Az értékeket normatívumokká (legyenekké) transzformáló *teleologikum*
4. A teleologikum realizálásához kiválasztott *valóság és kultúra*, illetve annak pedagógiai objektivációi: tantervek, tankönyvek, taneszközök, számítógépes programok stb.
5. Az alanyok (tanulók, nevelők, szabályozók) *tevékenységei* (cselekvései)
  - 5.1. *Tanulás*
  - 5.2. *Nevelés*
  - 5.3. *Szabályozás* (törvénykezés), irányítás, igazgatás
6. Közvetítő *nyelv(ek), médiumok* mint a természet, a társadalmi valóság és az ember által teremtett kultúra kiiktathatatlan és kitüntetett szerepű közvetítői
7. *A mindennapi élet* mint a pedagógia világának és valóságának közege és regulálója
  - 7.1. Mindennapi *érintkezések* (interakciók, kommunikációk) világa
  - 7.2. Mindennapi *tudás*
8. Közvetítő *szervezetek*
  - 8.1. *Család, kortárs csoport, közösség*
  - 8.2. Az *iskola* mint közvetítésre professzionizálódott szervezet
  - 8.3. Érték- és kultúraközvetítésre közvetetten, illetve részben szakosodott *egyéb professzionális intézmények*: egyház, katonaság, termelő és szolgáltató, illetve alkotó szervezetek
9. A szervezett nevelés és tanulás *belső környezete*: épületek, infrastruktúra
10. *Az idő*, valamint *a földrajzi és szociális tér* mint a pedagógiai valóság kerete
11. A metafizikum, *az abszolútum* világa
12. *Teljesítmény* mint:
  - 12.1. átörökített *érték* (attitűd)
  - 12.2. megszerzett *tudás*
  - 12.3. kifejlesztett *képesség*
  - 12.4. *alkotásra való érettség*
  - 12.5. pedagógiai *alkotások és objektivációk*

A pedagógiát mint társadalmi alrendszer alkotó tényezőket mutatja be a 2. ábra.



2. ábra A pedagógiát alkotó tényezők

E helyen a pedagógia világát és valóságát alkotó tényezőket, elemeket nem jellemezzük. Annyit azonban megjegyzünk, hogy ezen alkotó tényezők - fennállásukat illetően - nem tartoznak azonos *létrendbe*. A létrendek leírásával a skolasztikus, illetve a neoskolasztikus filozófia foglalkozik elsősorban. Történetük során négy létrendet különítettek el: a tapasztalati rendet, a metafizikai rendet, az eszmei rendet, valamint az értékrendet.



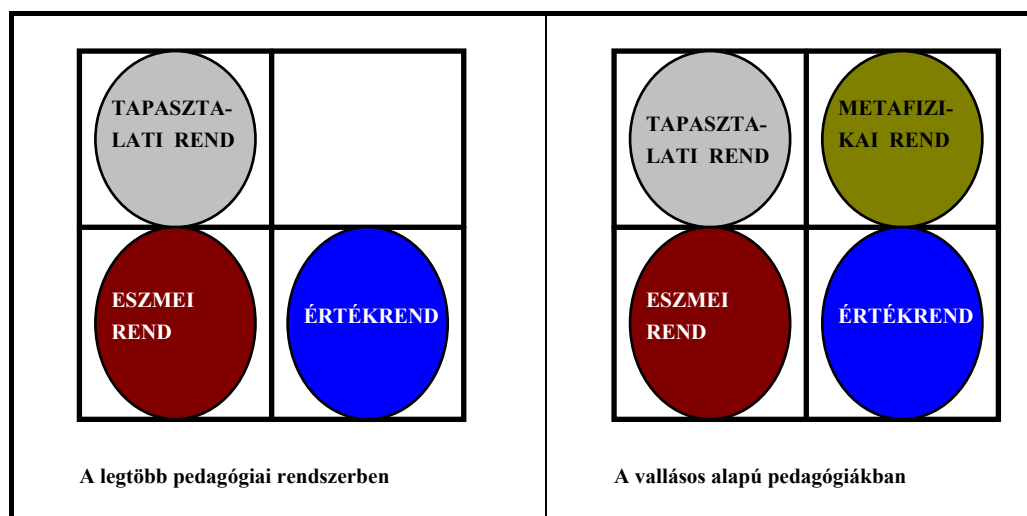
3. ábra Létrendek

A különböző filozófiai irányzatok e létrendeket nem egyformán ismerik el (N. Hartmann)<sup>15</sup>. Leginkább a metafizikai létrend fennállását vitatják. S az is vita tárgya, hogy a létrendek sorába tartozik-e az értékrend (Sóczó Ferenc, 1987)<sup>16</sup>. A pedagógia mint társadalmi részkomplexum jellemzése során a létrendek problémája nem kerülhető meg, hiszen a pedagógia egyik sajátja és nehézsége pontosan abból adódik, hogy benne a különböző szintű létrendek (érték, cselekvés, nyelv stb.) „kombinálása” dinamizálja, mozgatja az alkotó tényezőket.

<sup>15</sup> Hartmann, Nikolai: Lételméleti vizsgálódások. Bp., 1972. 663 p.

<sup>16</sup> Sóczó Ferenc: Schütz Antal, a filozófus. = Schütz Antal, a hittudós (Szerk.: Előd István). Bp. 1982. 60. p

A legtöbb pedagógiai rendszerben a pedagógiai létezés, a pedagógia világát a tapasztalati, az eszmei létrend, valamint az értékrend és a közöttük lévő relációk alkotják. Magától értetődik, hogy például a *vallásos alapú pedagógiák* a metafizikai létrendet a többi létrenddel azonos rangúnak tekintik.



4. ábra Létrendek a pedagógiában

### 1.3. A pedagógia mint társadalmi alrendszer világát alakító tényezők

A pedagógia világa nyitott alrendszer. Kapcsolata, más részkomplexumokba való *behatolása, interpenetrációja* éppúgy jellemző rá, mint az, hogy maga is más részkomplexumok befolyása és értékelése alatt áll. E befolyásoló részkomplexumok mint alakító tényezők leírása azért nehéz, mert ezek egy része nem pusztán *külső* a pedagógiához viszonyítva, hanem részben *benne lévő* is. Gondoljunk a tudomány és a pedagógia viszonyára! A tudomány például értékvilágának közvetítése végett nyomást gyakorol, kooperációra készít stb. E példa alapján jól felismerhető a pedagógiai (világ és valóság) leírásának számtalan nehézsége. A művészet - mint társadalmi részkomplexum - objektivációinak „átengedése révén” a közvetítendő értékvilág, illetve a teologikum eleme, de egész létmódjával: alkotóival, szervezeteivel, eszméivel, küldetésével stb. külső alakító tényezője is a pedagógiai alrendszernek. Az alkotó összetevők mintájára - a pedagógiai részkomplexum működésének jobb megértése érdekében - megkíséreljük a pedagógiát befolyásoló részkomplexumok számbavételét is. De nemcsak abból a szempontból, hogy milyen kihívásokat jelentenek, hanem a tekintetben is, hogy teljes létmódjukkal hogyan segíthetnék a pedagógiát humanizációs küldetésében, az értékvilágtól való elidegenedés fékezésében.

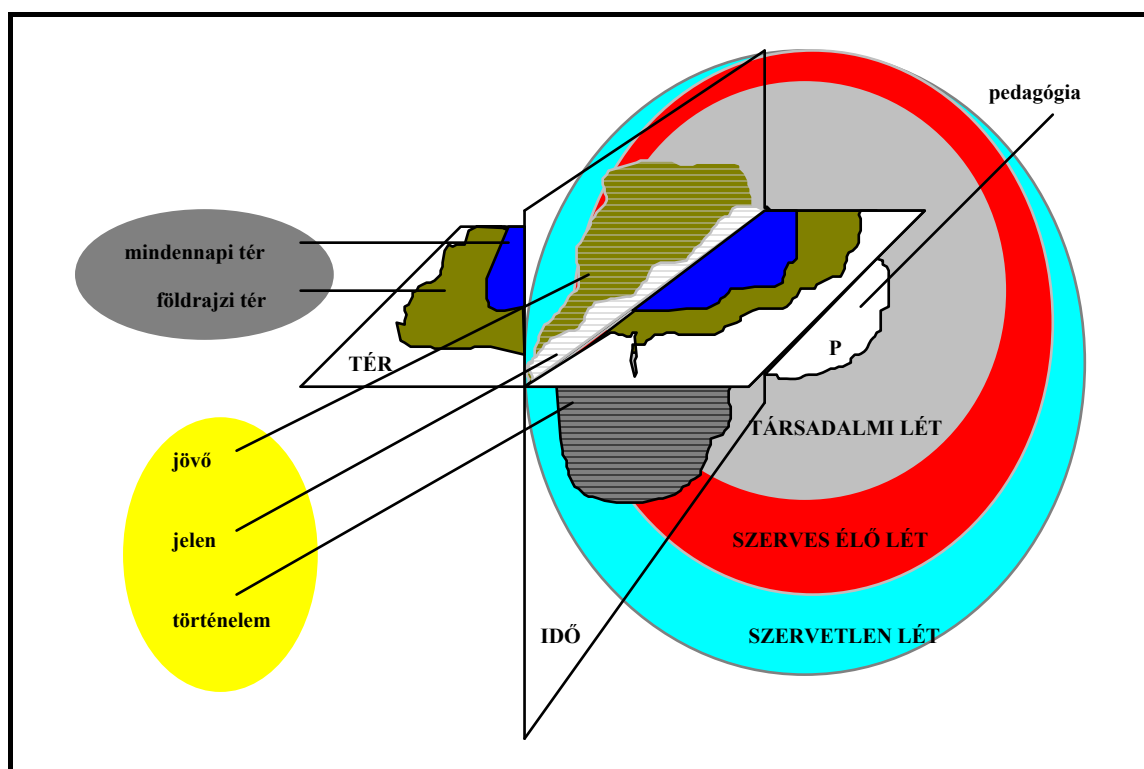
A pedagógiának mint társadalmi alrendszernek a külső alakító tényezőit akkor tudjuk megnyugtatóan számba venni és megközelítő pontossággal jellemezni, ha azokat a legtágabb értelemben vett ontológiai kategóriák mentén helyezük el. Tehát:

1. a természet és a társadalom,
2. a társadalom és az idő,
3. a társadalom és a tér, valamint
4. a szellemi lét kategóriák mentén.

A „természet és a társadalom” kategória mentén elkülönítjük a) a szervetlen létet, b) a szerves élő létet, c) a társadalmi létet mint befolyásoló tényezőket. „A társadalom és az idő” kategória mentén a a) történelmet, b) a jelent és a c) jövőt tekintjük befolyásoló, alakító tényezőnek. „A társadalom és a tér” kategória mentén a a) mindennapi teret és a b) földrajzi teret. (Lásd 5. ábra!)

Az 1-3. alatti kategóriák fölbontásából látható, hogy a pedagógiai alrendszerre nem csupán a társadalmi részkomplexumok (a jog, az erkölcs, a politika stb.) vannak hatással, hanem a természet (tehát pl. a biológiai, a földrajzi adottságok), de a történelem és a jövő is. Ahhoz, hogy a pedagógiát mint társadalmi alrendszert érő hatásokat kezelni tudjuk, számba kell vennünk, milyen lehetséges kapcsolattípusok (relációk) léteznek a pedagógia és az említett hatásértékkel rendelkező (létező) világok között. E létező és lehetséges kapcsolatokat úgy érthetjük meg leginkább, ha a pedagógiát mint társadalmi alrendszert input-output rendszerként modellezzük. Ezt előrebocsátva a pedagógiára hatást kifejtő, azt alakító rendszereket négyféle kapcsolat mentén jellemezhetjük. E kapcsolattípusok az alábbiak.

1. A pedagógiai rendszer célkitűzéseit és teljesítményét orientáló, bemeneti tartalmakra hatást gyakorló kapcsolat („orientáló” kapcsolat). (O)
2. A „kooperatív” kapcsolat. (K)
3. A pedagógiai teljesítményekre értékelő módon reagáló kapcsolat („értékelő” kapcsolat). (É)
4. Befolyásoló, determináló kapcsolat. (B)



5. ábra A pedagógiát alakító tényezők

A kapcsolattípusok tisztázása után bemutatjuk a pedagógiára mint társadalmi alrendszerre hatást gyakorló külső - szociológiai nyelven szólva környezeti - tényezők viszonylag teljes körét, feltüntetve a kapcsolatot, a viszony típusát is. (Lásd: 1. táblázat!)

Végletes determinizmus álláspontján állnánk, ha úgy fognánk föl a kérdést, hogy a pedagógia minden hatástényezőt elfogad szelektálás nélkül, ügyet sem vetve saját autonómiájára és teljesítőképességére. A pedagógiai utópizmust kerülő, *a reálpedagógia álláspontjára helyezkedő felfogás* a hatásrendszer-fogadás, illetve a hatásrendszer-kezelés stratégiáit szükségképpen maga alakítja ki. A pedagógia mint társadalmi alrendszer *ideális esetben* az indokolatlanul, erőszakosan orientálni akaró hatásokat mérlegeli, szelektálja, visszautasítja. A kooperatív kapcsolatot viszonyossági alapon fogadja és kezdeményezi. Az értékelő, kritikai jellegű

kapcsolatot elemzi, rendszer-tökéletesítő igényére és autonóm értékválasztására tekintettel fogadja, de az erőszakos, rendszeridegen beavatkozást, befolyásolást hátrítja.

1. táblázat A pedagógiára hatást gyakorló külső tényezők, s a pedagógiával való kapcsolatuk típusa

Alakító tényezők	Alany		Érték-világ	Kultúra	Teleologi-kum	Tevékenység		Nyelv Médium	Szervezet		Mindennapi élet		Teljesítmény				
	Nevelő	Tanuló				Tanulás	Nevelés		Család	Iskola	Tér	Idő	Érték	Tudás	Képesség	Alkotás	
Természeti lét																	
1.	Szervetlen lét	B	B		-	-	-	-	B	B	B	-	-	-	-		
2.	Szerves élő lét	B	B	B	-	-	-	-	B	B	B	-	-	-	-		
Társadalmi lét																	
3.	Politika	ÉBK	ÉBK	O	O	O	K	K	B	O	ÉOK	-	-	É	É	É	É
4.	Allam	ÉBO K	ÉBO K	O	OB	OB	OK	OK	B	O	BKOÉ	-	B	É	É	É	É
5.	Jog	BO	BO	O	O	KO	BK	K	K	OB	OB	-	B	-	B	B	-
6.	Külső társadalom: külpolitika	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	O	OK	-	-	-	K	K	-
7.	Népesség	-	-	O	-	B	-	-	-	O	BO	-	-	-	-	-	-
8.	Társadalmi struktúra	-	-	O	-	O	B	B	-	B	O	B	-	-	-	-	-
9.	Munkamegosztás és gazdaság	O	O	O	O	O	O	O	-	O	O	O	-	OÉ	OÉ	OÉ	-
10.	Bűnözés	-	O	B	-	-	O	O	O	O	O	-	-	-	-	-	-
11.	Szubbkultúra (kortárs csoport)	BO	BOÉ K	OE	B	O	O	O	O	O	O	O	-	O	O	O	-
12.	Tömegtájékoztató	O	O	O	K	O	K	K	K	O	KO	-	BO	ÉO	ÉO	ÉO	ÉO
13.	Helyi társadalom	O	O	BO	O	O	K	K	O	BO	ÉBOK	OK	-	ÉO	ÉO	ÉO	ÉO
14.	Közművelődés	O	O	O	B	O	K	K	K	OK	OK	O	O	ÉO	ÉO	ÉO	ÉO
15.	Egészségügy	O	O	O	O	O	K	K	K	OK	BOK	-	-	ÉO	ÉO	ÉO	-
16.	Erkölc	O	O	O	O	O	O	O	-	BO	BO	-	-	ÉO	ÉO	ÉO	ÉO
17.	Tudomány	O	O	O	B	O	K	K	O	O	KO	-	-	ÉO	ÉO	ÉO	ÉO
18.	Filozófia	O	O	O	B	OK	K	K	O	-	O	-	-	O	O	O	O
19.	Művészet	O	O	O	B	O	K	K	O	O	KO	P	-	ÉO	ÉO	ÉO	ÉO
20.	Vallás	O	O	O	B	O	K	K	O	O	K	K	K	E	E	E	E
21.	Szórakozás	O	O	O	B	O	K	K	O	O	K	K	K	E	E	E	E
22.	Sport	O	O	O	B	O	K	K	-	O	KO	O	O	-	-	ÉO	-
23.	Népek és kultúrák	O	O	O	BO	BO	K	K	O	O	KO	-	-	O	O	O	-
Társadalom és idő																	
24.	Történelmi kultúra	O	O	O	O	BO	K	K	O	O	O	O	O	ÉO	ÉO	ÉO	ÉO
25.	Jelen	BO	BO	B	B	O	B	BO	BO	B	B	B	-	ÉO	ÉO	ÉO	ÉO
26.	Jövőkép	O	O	O	O	O	O	O	-	O	O	-	O	O	O	O	O
Társadalom és idő																	
27.	Földrajzi tér	B	B	O	O	-	BO	-	-	O	O	B	-	-	-	-	-
28.	Mindennapos tér	O	O	O	O	-	BO	-	-	BO	BO	BO	-	-	-	-	-
Szellemi (noológia) lét																	

#### 1.4. A pedagógiai objektivációk

A pedagógiai alrendszer alkotó és alakító tényezői kétféle módon léteznek a társadalom tudatában, illetve a közvéleményben. Egyfelől tudati tényekként, másfelől a tényleges létezés és tudatosulást rögzítő objektivációs rendszerként. Az előbbit olyan szájhagyományozódó, olykor frazeológiailag is tárgyiasult mindennapi tudásként, véleményként, tapasztalatként, attitűdként tarthatjuk nyilván, amelyet a tudásszociológiai terminológia *doxának (vélekedésnek)* mond. Külön kérdés az iskolai pedagógiai tapasztalat tudatosulása, a tudományos kutatás eredményeinek rendszerbe foglalása, az így szerzett tudás visszaáramoltatása a pedagógiai létvilág egészébe<sup>17</sup>, és ugyancsak külön probléma az így „összeállt” tudás metaszempontú (tudományfilozófiai és -szociológiai igényű) elemzése. Újabb problémakör a művészi tevékenység és látásmód révén feltároló és gazdagodó pedagógiai tapasztalatvilág, illetve a pedagógiai tárgyú irodalmi művek, filmek és egyéb műalkotások vizsgálatának kérdésköre és a pedagógia világába történő visszacsatolásának lehetősége.

A fentiek szorosan összefüggnek a pedagógiai létkomplexum objektivációkat létesítő szerepével. Az objektiváció köztudottan a tevékenykedő ember cselekvésének eredményeként

<sup>17</sup> Szarka József: A nevelési tapasztalat. Bp., 1971. 138 p.

születik. Ekként tartjuk nyilván a jellegzetes pedagógiai létesítményeket, épületeket, a tanterveket, tankönyveket, taneszközöket és pedagógiai folyóiratokat.

A pedagógia világa nem természeti, hanem társadalmi, azaz értékválasztáson alapuló, részben megszervezett, konstruált világ, amelyben a természeti és a társadalmi, személyközi, Én-Te jellegű kapcsolatok, meghatározottságok és elemek mellett metafizikai, eszmei és axiológiai tényezők is szerepet játszanak. A pedagógia világa mint részben konstruált világ, megismerhető, értelmezhető, és egy adott határig *tökéletesíthető* világ is. Az értelmezésnek és a tökéletesítésnek elemi feltétele: az alkotó tényezők analízise és leírása. E feladatot a pusztán tapasztalat alapján nem lehet megoldani. A filozófiai alapok megkeresésével, történetileg létező pedagógiai törekvések, illetve funkciók újraértelmezésével, új funkciók megállapításával, a pedagógia világára vonatkozó és vonatkoztatható tudásrendszerek birtoklásával azonban megközelítően kivitelezhető.

## 2. A pedagógia funkciói

A pedagógiának mint társadalmi alrendszernek a funkciói rendkívül szerteágazóak a rendszert alkotó és alakító elemek (szervezetek, tanulók, pedagógusok, a kultúra területei stb.) sokfélesége és száma miatt. A funkciók megoszlának a családok, az iskolák, a fenntartó szervezetek, a pedagógia világában közreműködő személyek szükségletei és igényei szerint. Amennyiben a pedagógia világára mint egészre, mint rendszerre kívánjuk a funkciókat - kategóriális igénnyel - leírni, általános érvénnyel megállapítani, a következő funkciókat tudjuk elkülöníteni:

1. A kultúrát tovább őrző, *repetitív* funkciót;
2. A kultúra teremtéséhez hozzájáruló, „teremtő”, *kreáló* (konstituáló, konstruáló) funkciót;
3. *Korrekciós* funkciót;
4. *Rehabilitáló* funkciót;
5. *Szükségleteket kielégítő* funkciót;
6. Tökéletesítő, *fejlesztő* (a potencialitásokat kibontakoztató) funkciót;
7. *Önreflexióra*, önmegértésre készítető funkciót.

A funkciók a pedagógiának szinte valamennyi alkotó tényezőjéhez kapcsolódhatnak, kitüntetetten a pedagógiai célra kiszemelt *kultúra*, *a tanulók* és *a közvetítő szervezetek* (családok, iskola) valóságához. A 2. táblázat a funkciók megoszlását és sűrűsödését mutatja a fent kiemelt tényezőkhöz való viszonyban.

2. táblázat A pedagógia funkciói

Kulcsfontosságú alkotó tényezők	Pedagógiai célra kiszemelt kultúra világa	A tanulók világa	Közvetítő szervezetek valósága
Funkciók			
Repetitív	⊙	⊙	⊙
Kreáló	⊙	⊙	⊙
Korrekciós	⊙	⊙	⊙
Rehabilitáció		⊙	⊙
Szükségletkielégítő		⊙	
Tökéletesítő	⊙	⊙	⊙
Önreflexiós		⊙	⊙

## 3. A pedagógia világa és modellezése

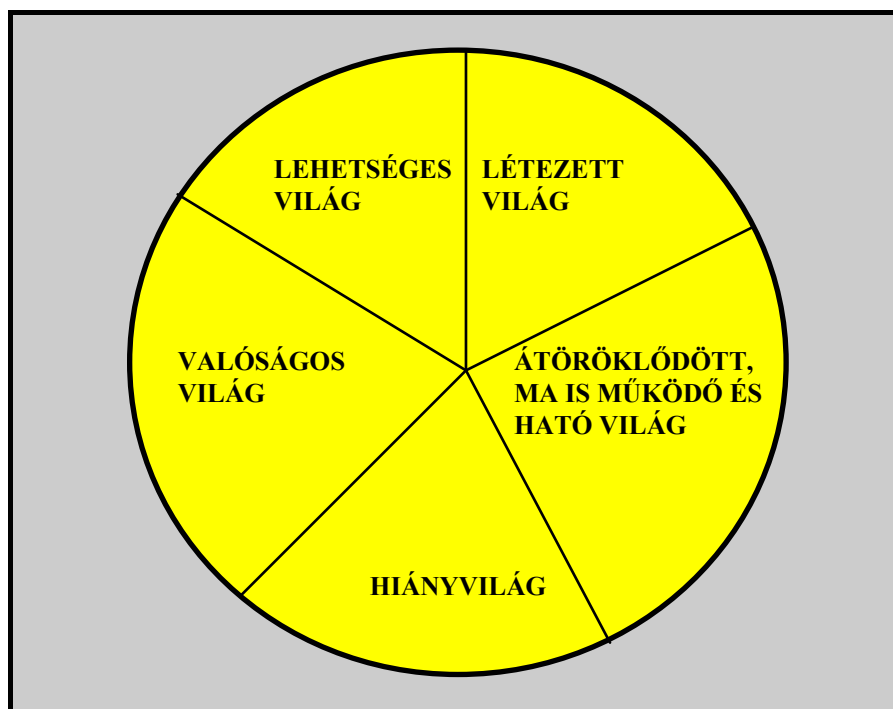


A pedagógia világa fennállásmódját illetően létezik mint tényleges, azaz *valóságos világ*, tehát *a működés világa*: a segítő kapcsolat, a szeretetkapcsolat, az erosz (mint a jóra, igazra, szépre törekvés és vágyódás), valamint a hatáskifejtés tulajdonságokkal jellemezhető világ. Létezik, mint *lehetséges világ*, továbbá mint *létezett világ*. De fennáll átöröklődött, *a történelmi változásokat túlélő*, ma is működő és ható pedagógiai világgént, és létezik mint *hiányvilág*, sőt a „legyenek”, *a kívánságok viláagaként* is.

Elvileg mindegyik - fentebb említett - pedagógiai világ modellezhető. A modellezés révén a sokszínűséget és nagy heterogenitást mutató valóságos, illetve lehetséges stb. pedagógiai világok „kicsontozott”, életszerűségtől mentes világgá szelídülnek. Közismert, hogy modellezés révén elvileg új ismeretek birtokába juthatunk. A pedagógia esetében - lévén szó elsősorban gyakorlati, „itt és most” jellegű, emberre irányuló, kultúrát és értéket közvetítő ténykedésekről - a modellezés révén született új információ nem csupán episztemikus értékkel bír, nem csupán bizonytalanságot szüntet meg, hanem alapjául szolgálhat olyan új stratégiák kidolgozásának (új stratégiai tudás létrejöttének), amely a ténylegesen működő pedagógiai világ - benne a kis világok - tökéletesítését, korrekcióját, átalakítását segítheti.

A pedagógia világát legcélszerűbb *az embernek mint énnak a pedagógia világához mint egészhez*, mint rendszerhez való viszonya szempontjából számba venni. Az én és a pedagógiai világ mint egész, mint rendszer viszonya szerint öt alapviszony írható le, öt alapviszony modellezhető. Ezek:

1. az én mint *cselekvő*, a pedagógia világában „benne lévő”,
2. az én mint a pedagógia világát *megismerő*,
3. az én mint a pedagógia világát *kreáló*,
4. az én mint a pedagógia világát *értékelő*,
5. az én mint a pedagógia világról *kommunikáló*.



6. ábra A pedagógia világa fennállásmódja szerint

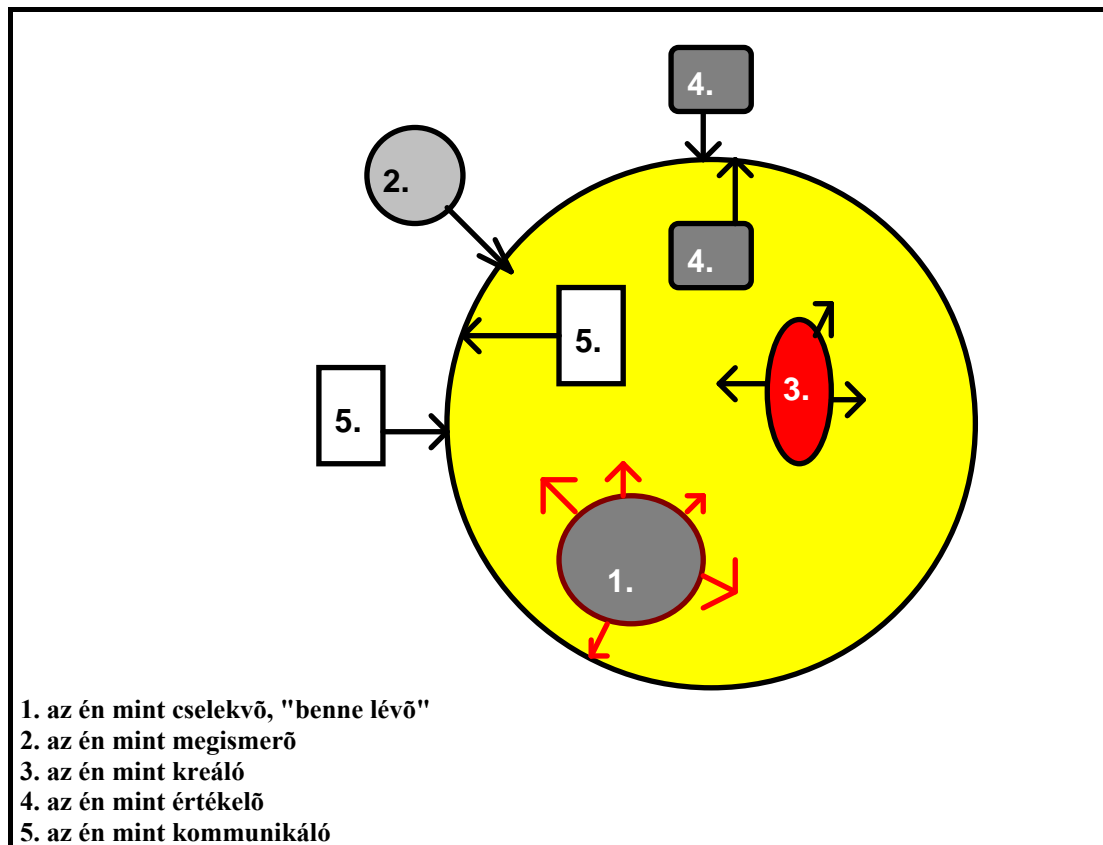
Az öt alapviszonyt a 7. ábrán foglaltuk össze.

A fenti viszonyokat figyelembe véve a következő modellek szerkeszthetők:

1. praxiológiai modell;

2. episztemológiai modell;
3. kreatológiai modell;
4. értékelő modell;
5. kommunikációs modell.

A fenti modellek sorában kitüntetett szerepe van a *praxiológiai* (praxeológiai) modellnek. Ez olyan cselekvési modell, amely a pedagógiai cselekvést a valóságos pedagógiai létben, a valóságos pedagógiai létezők világában *bennelévőként*, *beavatkozóként*, „*használóként*”, „*fogyasztóként*”, „*tájékozódóként*”, *szertetkapcsolatban lévőként*, *segítőként*, *tökéletesedőként* stb. tételezi. A modell segítségével tisztázható, hogy az úgynevezett cselekvőknek, a tényleges pedagógiai világban valóságosan *bennelévő személynek* - funkciója szerint - milyen teendői vannak az adott és elemzett pedagógiai valóság vonatkozásában. Arról a problémáról van szó, amelyet szerepnek nevezünk. Ezeket a szerepeket leginkább akkor tudjuk elkülöníteni, ha egybekapcsoljuk a személyek jellegzetes tevékenységeivel. A pedagógia esetében tanulásról, nevelésről, iskolaigazgatásról, pedagógiai szaktanácsadásról stb. van szó. Erre a modellre azért van szükség, mert általa szerkeszthetjük meg a pedagógiai gyakorlat specifikus praxiológiai modelljeit például a képességfejlesztés vagy a szakképzés modelljeit. (8. ábra)

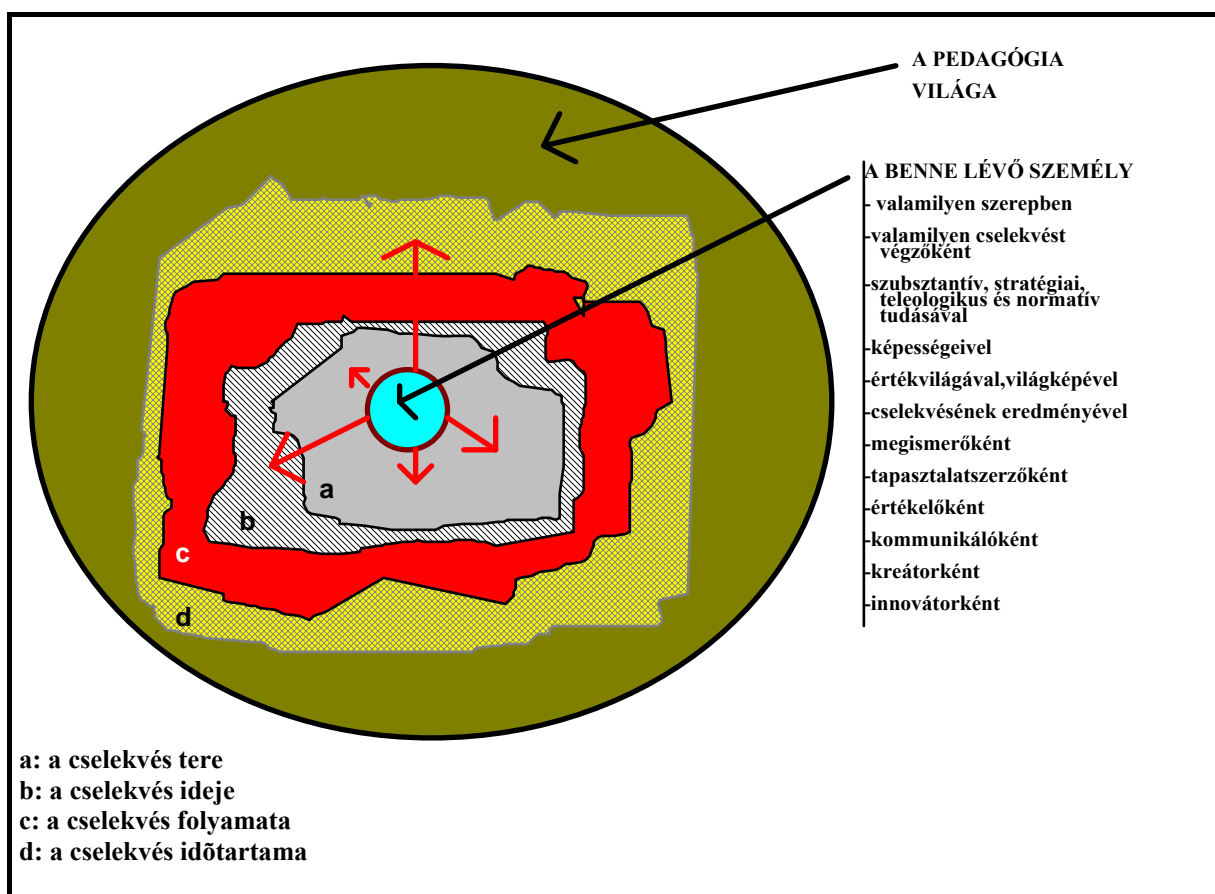


7. ábra Az én viszonya a pedagógia világához (alapviszonyok)

A *megismerési* (episztemológiai) modell lényege, hogy benne elkülöníthetők a pedagógia világának és valóságának azon elemei, tulajdonságai és relációi, amelyek *ismerettárgyként* jöhetnek számításba a pedagógiai, a szociológiai, a nevelépszichológiai stb. kutatások számára. (9. ábra)

A *kreatológiai* modell esetében a pedagógiai világ valóságos és potenciális elemeit nem ismerettárggyá, hanem *alkotási tárggyá* tesszük, akként feltételezzük, mégpedig oly mó-

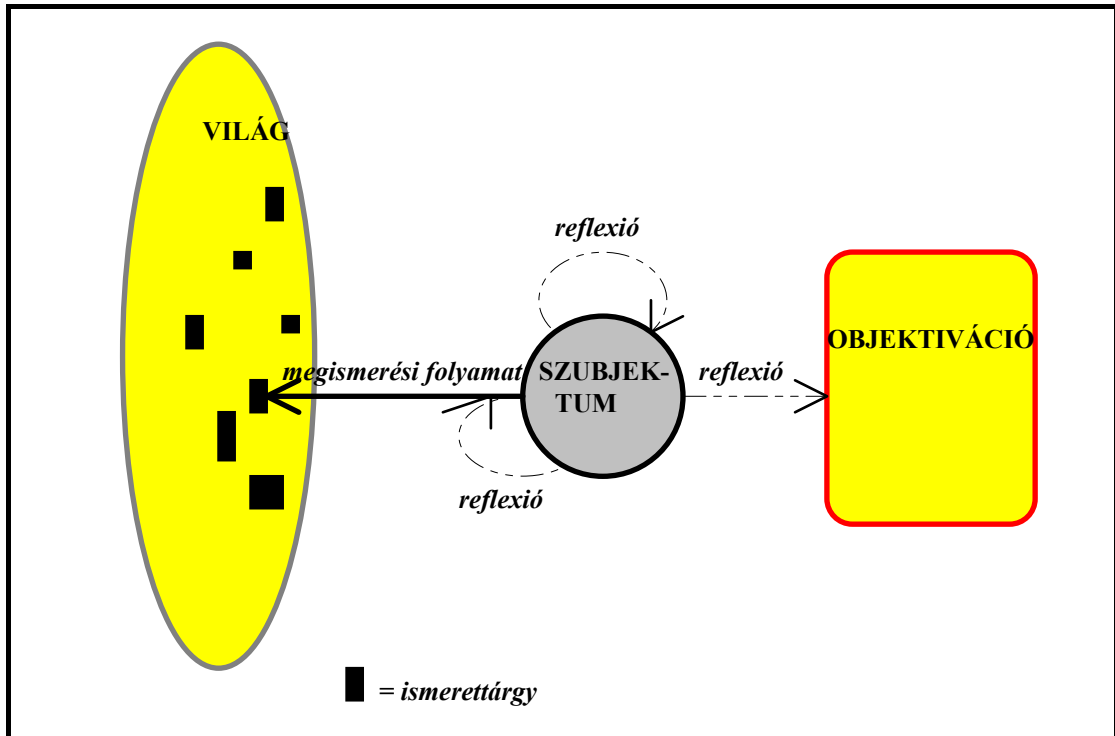
don, hogy egy adott pedagógiai problémaosztály megoldására új eljárásokat, módszereket, taneszközöket, beavatási eljárásokat, tanulási módokat dolgozunk ki, s ennek eredményeképpen valamilyen szintű alkotás, objektiváció születik. (10. ábra)



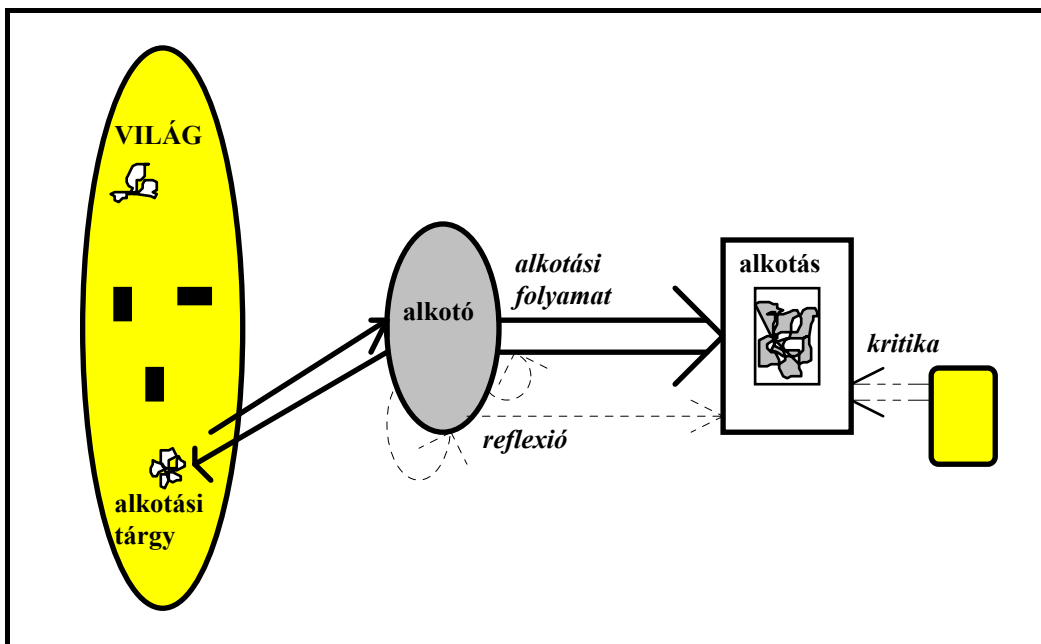
8. ábra Praxiológiai modell

Az *értékelési* modell esetében arról van szó, hogy a pedagógiai világ minden eleme *értékelési tárgynak* tekinthető, legyen szó a praxisban benne lévők teljesítményéről, avagy a pedagógiai megismerés (kutatás) során született tudásról, információról mint eredményről. Az értékelést a pedagógia valóságában benne levők és külső professzionális értékelők egyaránt végezhetik. (11. ábra)

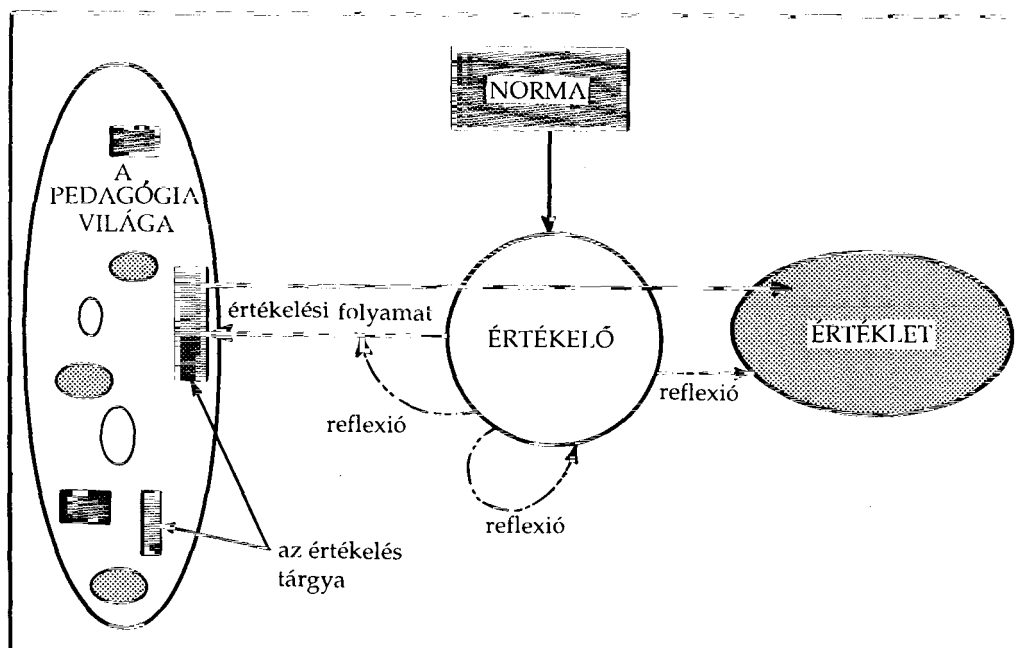
A *kommunikációs* modell esetében a pedagógia világról nyilatkozó 1. (első) személy *kommunikáció tárgyává* teszi a pedagógiai valóság valamely elemét valaki, az úgynevezett 2. (második) személy mint befogadó számára, és a pedagógiai témává tett világról valamely szinten üzenetet közvetít. (12. ábra)



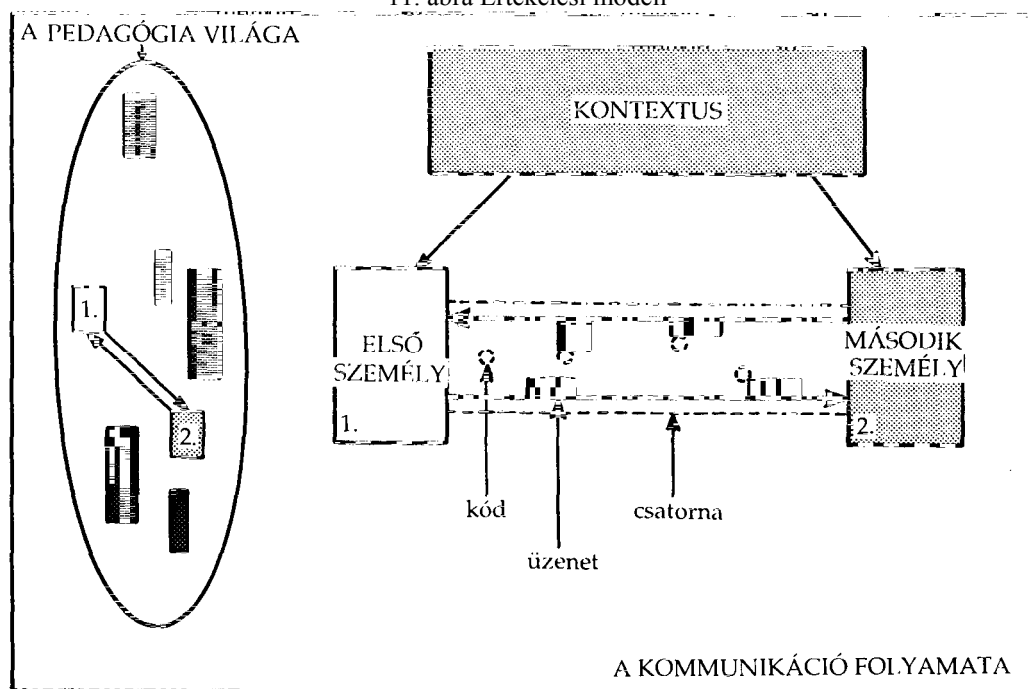
9. ábra Episztemológiai modell



10. ábra Kreatológiai modell



11. ábra Értékelési modell



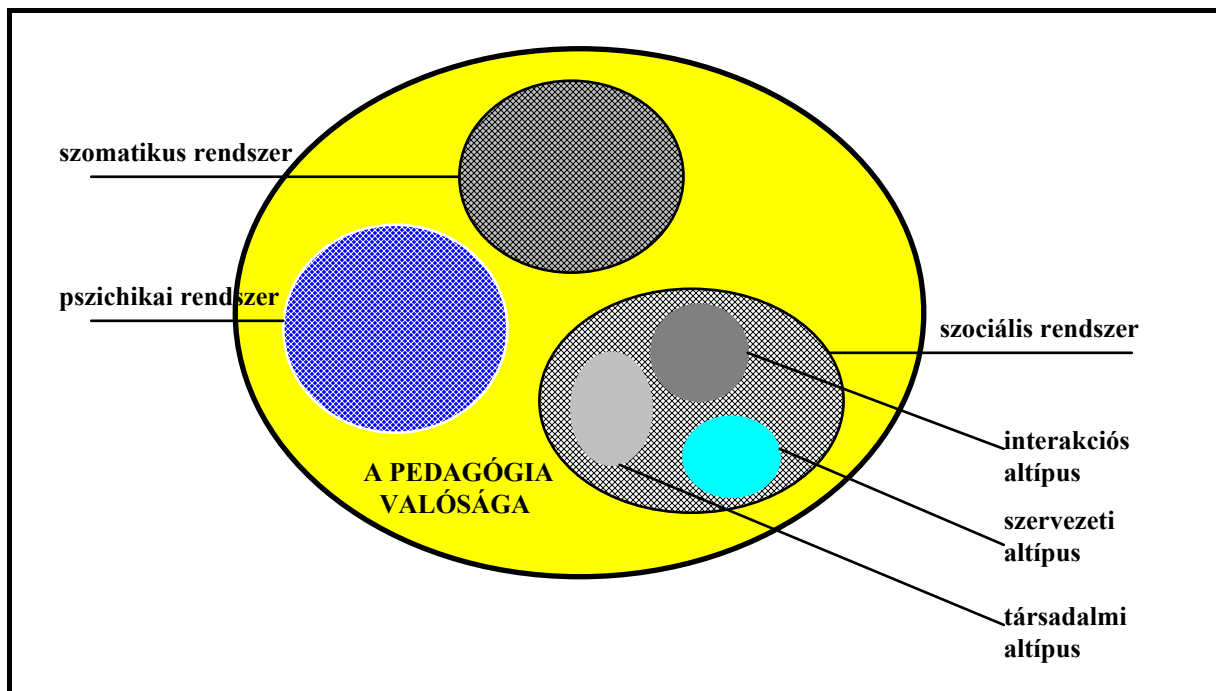
12. ábra Kommunikációs modell

A fentebb bemutatott modellek nagyban különböznek egymástól a tekintetben, hogy a „cselekvő ént” a pedagógia világában *bennelévőnek* vagy *kívülállóknak* tekintik. Mindegyik modell feltünteteti 1. a cselekvési (megismerési, alkotási, értékelési, kommunikálási) tárgyakat, folyamatokat (rejtetten a folyamatok kivitelezésének módjait), 2. és a cselekvés eredményét (üzenetként, alkotásként, értékelt teljesítményként stb.).

## III.

## A pedagógia a társadalmi alrendszerek sorában

A pedagógia világa és valósága szociális világ, humán világ. Másként szólva: emberek társas kapcsolatain, társas tevékenységein, csoportosulásain, együttműködésein, konfliktusain és eredményein alapuló világ, melyen belül a ténylegesség, a lehetőség, a hiány, az értékek, a legyenek világa szinte magától értetődően, tőle elválaszthatatlanul van jelen. Mindezeket túl jellemzője *az önlétrehozás, az autopoieszis*, amely olyan reprodukciós módnak (ismétlődésnek) való megfelelést jelent, amely nemcsak a pedagógia világának és valóságának az egészére mint rendszerre, hanem a rendszer minden alkotórészére (elemére, szerveződésére, folyamatára, belső hatására) is érvényes.



13. ábra Rendszerekké szerveződött alkotóelemek a pedagógia világában

A pedagógia valóságában az alkotóelemek olyan rendszerekké szerveződnek, struktúrálnak, amelyek 1. *szomatikus* (anatómiai, élettani); 2. *pszichikai* (tapasztalati, eszmélődési, gondolati, érzelmi, kommunikáció révén közvetítendő, tudatosuló); 3. *szociális* és 4. *szellemi* (noológiai) rendszerekként léteznek. A szociális rendszerek a kommunikáció által jönnek létre, s így reprodukálódhatnak. Ez utóbbi rendszerek - Nikolas Luhmann<sup>18</sup> terminológiáját és szemléletmódját követve -a) interakciós; b) szervezeti; c) társadalmi-cselekvési altípusokra tagolódnak.

*Az interakciós* rendszerek kommunikációs partnerek jelenléte révén működnek, létesülnek vagy bomlanak föl. *A szervezetek* tagság és szervezeti funkciók alapján, míg a *társadalmi-cselekvési rendszer* a kommunikatív létező, hozzáférhető cselekvések és átélések átfogó rendszerekként működnek.

A pedagógia világa és valósága - mint rendszerként értelmezett világ és valóság - jellegzetes program, jellegzetes struktúra, továbbá jellegzetes pozitív és negatív értékből álló kód alapján érintkezik *környezetével*. Környezeten ez esetben olyan társadalmi-szociális világokat és valóságokat értünk, amelyek nemcsak érintkeznek egymással, nemcsak hatnak egy-

<sup>18</sup> Ismerteti Pokol Béla: A professzionális intézményrendszerek elmélete. Bp., 1991. 18-23. p.

másra, hanem működésükben jellegzetes azonosságokat és karakteres különbségeket mutatnak. Az azonosságok abból adódnak, hogy a szociális rendszerekben emberek működnek közre szervezetbe tömörülve, interakciókat folytatnak (információt, kommunikációt, megértést átélve vagy mímelve), míg ezenközben jellegzetes problémákat, feladathelyzeteket oldanak meg, tudva, tapasztalva, hogy mindegyik szociális alrendszer kikerülhetetlen kapcsolatban van a más és más feladatok elvégzésére specializálódott szociális rendszerekkel. A különbséget pedig az a jellegzetes *kód adja, amely alapján a rendszerek egymást és önmagukat minősítik*. Például a tudomány esetében igaznak vagy hamisnak; a jog esetében jogosnak vagy jogtalannak stb.

A mondottak alapján a következőkben - vázlatosan - azt tekintjük át, *hogy azok a szociális rendszerek (társadalmi alrendszerek, társadalmi részkomplexumok), amelyek sorába a pedagógia illeszkedik, milyen azonosságot és különbséget mutatnak a pedagógiával és egymással a tevékenységeik, szerepeik, szervezeteik, kommunikációjuk stb. alapján. A követhetőség és a könnyebb áttekinthetőség végett a pedagógiának (oktatásügynek), valamint az orvoslásnak (egészségügynek) az összehasonlítását végezzük el, mintegy a fentebb mondottak illusztrálására. Ezt követően teszünk kísérletet a pedagógia világát jellemző specifikus, csak rá jellemző kritérium leírására, a pedagógia mint társadalmi alrendszer pozitív és negatív értékből álló kódjának a megragadására.*

Az elsőként vállalt feladat: *az orvoslás és a pedagógia összehasonlításához a következő részproblémák megoldása szükséges.*

a) Meg kell oldanunk a szociális rendszerek - viszonylag teljességre törekvő - *tipizálását*.

b) Át kell tekintenünk a szociális, illetve humán rendszerek jellegzetes *objektívációit*.

c) Megkíséreljük a szociális (humán) rendszerek jellegzetes, közös tulajdonságot és rendszerjellegét mutató *alkotóelemeinek* áttekintését.

d) Jellemezni szükséges azon *nagy komplexitású társadalmi rendszereket* (intézményrendszereket), amelyek a pedagógia és az egészségügy közös hátterül szolgálnak.

e) Tisztáznunk kell a pedagógia és az orvoslás viszonyát *a professzionális intézményrendszerekhez*, továbbá a nem professzionális rendszerképződést mutató egyéb „*tevékenységmezőkhöz*” (társadalmi részkomplexumokhoz).

f) Fel kell villantanunk *a pedagógia és az orvoslás egyezőségeit*, érintkező - egymásba olykor átható - *környezetét*, kapcsolatait.

## 1. A szociális rendszerek tipizálása

A szociális rendszerek nem fikciók, hanem létezők, faktumok, amelyeket különféle szempontból csoportosíthatunk. A tipizálásakor 13 szempontot veszünk figyelembe. E szempontok alapján a szociális rendszerek:

1. *létrejöttük módja* szerint lehetnek spontán szerveződő (pl. barátság, szerelem, csoport) vagy kreált rendszerek;

2. *az alkotóelemek* és a kölcsönhatások száma szerint megkülönböztethetők a kevés elemű, átlátható; sok elemű és átlátható; sok elemű, nehezen átlátható komplex rendszerek;

3. *funkció* szerint kultúrákövetítésre, szocializációra, perszonalizációra, munkamegosztásra felkészítő, rehabilitációra, gyógyításra, alkotásra stb. specializálódott rendszerek léteznek;

4. *létmód* szerint elkülönülnek az interakciós, a szervezeti és társadalmi-cselekvési jellegű rendszerek;

5. a *szabályozás jellege* szerint lehetségesek a valamely jogág által szabályozott vagy szabályozatlan rendszerek. Illetve ide sorolhatók még a társasjátékok, sportjátékok stb. is, mint szabályozott, szabályok szerint működő rendszerek;

6. a rendszeren belüli *funkciómegosztás* szerint alapfunkciót ellátó, feltételi funkciót gyakorló, kiegészítő szerepre vállalkozó rendszerekről beszélhetünk;

7. a *térbeli* létezés szerint úgynevezett lokális, regionális, országos, nemzetközi jellegű szociális rendszerek fordulnak elő;

8. az *időbeliség* szerint hagyományozódó (történelmi értékű), jelenben létesülő, a jövőben megvalósuló rendszerek különíthetők el;

9. a *praxis és az episztemé* egymásra vonatkoztatása szerint *ellenőrzött* tudásrendszer révén működő, illetve kevésbé ellenőrzött, nem kellően megalapozott tudásháttérrel működő gyakorlati rendszerek különböztethetők meg;

10. működtetés, ráfordítás, *költségigény*, valamint a *megtérülés intenzitása és időtartama* szerint szélsőségesnek tekinthető típusok fordulnak elő: például nagy ráfordítást igénylő, hosszú távú, kis, átlagos vagy jelentős megtérüléssel működő rendszerekről vagy kis ráfordítást igénylő, rövid távon kis, átlagos vagy jelentős megtérüléssel működő rendszerekről beszélhetünk;

11. a rendszer *tudatosultsága* szerint rendszerként nem *tudatosult*, rendszerként a mindennapiság szintjén tudomásul vett, illetve rendszerként leírt, feltárt rendszerek lehetnek;

12. a működés *minősítése* szerint norma szerint működő, patológiásan működő és halódó rendszerek vannak;

13. a *rendszer és környezet kapcsolata* szerint kapcsolatokat figyelembe vevő vagy azokat ignoráló rendszerek léteznek.

A szempontok ismertetése után lássuk az „orvoslás” és a „pedagógia” összehasonlítását a fenti szempontok felhasználása révén.

3. táblázat Az orvoslás és a pedagógia összehasonlítása a szociális rendszerek tipizálási szempontjai szerint

<b>Tipizálási szempontok</b>	<b>Orvoslás</b>	<b>Pedagógia</b>
1. Létrejöttük módja szerint	Kreált	Kreált
2. Az alkotóelemek és a kölcsönhatások száma szerint	Komplex rendszer	Komplex rendszer
3. Funkció szerint	Gyógyítás, rehabilitáció, az egyedire figyelő és személyes	Kultúrákövetítés, szocializáció, perszonalizáció, munkamegosztásra felkészítés, megőrzés, stb.
4. Létmód szerint	Interakciós, szervezeti, társadalmi tevékenységrendszer, szereprendszer	Interakciós, szervezeti, társadalmi tevékenységrendszer, szereprendszer
5. A szabályozott jellege szerint	Szabályozott	Szabályozott
6. A rendszeren belüli funkciómegosztás szerint	Alapfunkciót ellátó	Alapfunkciót ellátó
7. A térbeli létezés szerint	Lokális, regionális, országos, nemzetközi	Lokális, regionális, országos, nemzetközi
8. Az időbeliség szerint	Hagyományozódó, jelenben megvalósuló, jövőben létesülő	Hagyományozódó, jelenben megvalósuló, jövőben létesülő
9. A praxis és episztemé egymásra vonatkoztatása szerint	Ellenőrzött tudásrendszer révén – paradigmától függően – megalapozott	Kevésbé megalapozott tudásrendszer
10. Működtetés, költségigény, ráfordítás szempontjából	Nagy ráfordítás, nagy költségigény, rövid távon jelentős megtérülés	Nagy ráfordítás, nagy költségigény, rövid távon jelentős megtérülés



11. A rendszer tudatosultsága szerint	Rendszerként feltárt, tudatosult	Rendszerként feltárt, tudatosult
12. A működés minősítése szerint	Norma szerint működő, erős patológiás tünetekkel	Norma szerint működő, erős patológiás tünetekkel
13. A rendszer és környezet kapcsolata szerint	Kapcsolatukat figyelembevevő	Kapcsolatukat figyelembevevő

Az összevetésből láthatjuk, hogy a két szociális rendszer rendkívül sok azonosságot mutat. Lényeges eltérés mutatható ki a „funkció”, a praxis és az episztémé egymásra vonatkoztatása, azaz a megalapozottság, valamint a működtetés, költségigény, ráfordítás terén.

## 2. A szociális rendszerek jellegzetes objektivációi

A humán rendszerek jellegzetes szerveződése, illetve jellegzetes objektivációi a következők.

a) Tevékenységek, azaz cselekvések, csinálások, mozgások együtteseinek kimeneteiként létesült tárgyi objektivációk: épületek, termékek, áruk.

b) Szimbolikus rendszerek mint közvetítők, mint a tevékenységek eredményeit rögzítő:

ba) kodifikált szövegek: jogszabályok;

bb) statisztikák;

bc) szövegben megtestesülő tudásrendszerek;

bd) vizuális-szemiotikai rendszerek: grafikák, filmek, festmények, piktogramok;

be) mondott (beszél) és írott szövegben realizálódó tájékoztatások, vélekedések, hiedelmek, előítéletek.

c) *Szervezetek és szerepek* rendszerei, kooperációk és konfliktusok mint a szociális rendszerviszonyok kifejeződései.

d) Áruként is tételezett tevékenységek, tárgyak, szövegek, tulajdonok (ingatlanok) csereértékét kifejező *pénz-, valuta- és devizarendszerek*.

A humán rendszerek objektivációi szerint ugyancsak elvégezhető az orvoslás és a pedagógia egybevetése. A két rendszer az egybevetés eredményeként - ugyanúgy, mint a rendszerként bemutatott és tipizált orvosi (egészségügyi), pedagógiai (oktatásügyi) valóság azonosságai és különbségei - a hasonlóságok mellett jellegzetes, a tapasztalatból is jól ismert különbséget mutat.

4. táblázat Az orvoslás és a pedagógia összehasonlítása a humán rendszerek jellegzetes objektivációi szerint

A humán rendszerek	Orvoslás	Pedagógia
Tárgyi objektivációk	Orvosi műszerek, könyvek, műtők stb.	Pedagógiai szakkönyvek, tankönyvek, AV - eszközök
Szimbolikus rendszerek	Alapozó, tevékenységet leíró, interdiszciplináris tudásrendszer	Alapozó, tevékenységet leíró, interdiszciplináris tudásrendszer
Vizuális szemiotikai rendszerek	Film, videó, számítógép, grafika	Film, videó, számítógép, grafika
A kommunikáció realizálódása és tartalma	<i>Szigorú terminológia</i> , kevesebb előítélet kapcsolódik hozzá, hiedelmektől terhes	<i>Laza terminológia</i> , meglehetősen sok előítélet kapcsolódik hozzá, hiedelmektől terhes
Szervezetek, szerepek viszonyai	<i>A kooperáció erős</i> , a konfliktusok rejtettek, a <i>kommunikáció zárt, szakjellegű</i> , kódváltást igénylő	<i>A kooperáció laza</i> , a konfliktusok kifejtettek, a <i>kommunikáció mindennapi</i>
Csereérték	Piacosított, jogvédelmet élvez, <i>univerzális</i>	Piacosított, jogvédelem nélküli, <i>nemzethez, kultúrához kötött</i>

## 3. A szociális rendszerek alkotóelemei

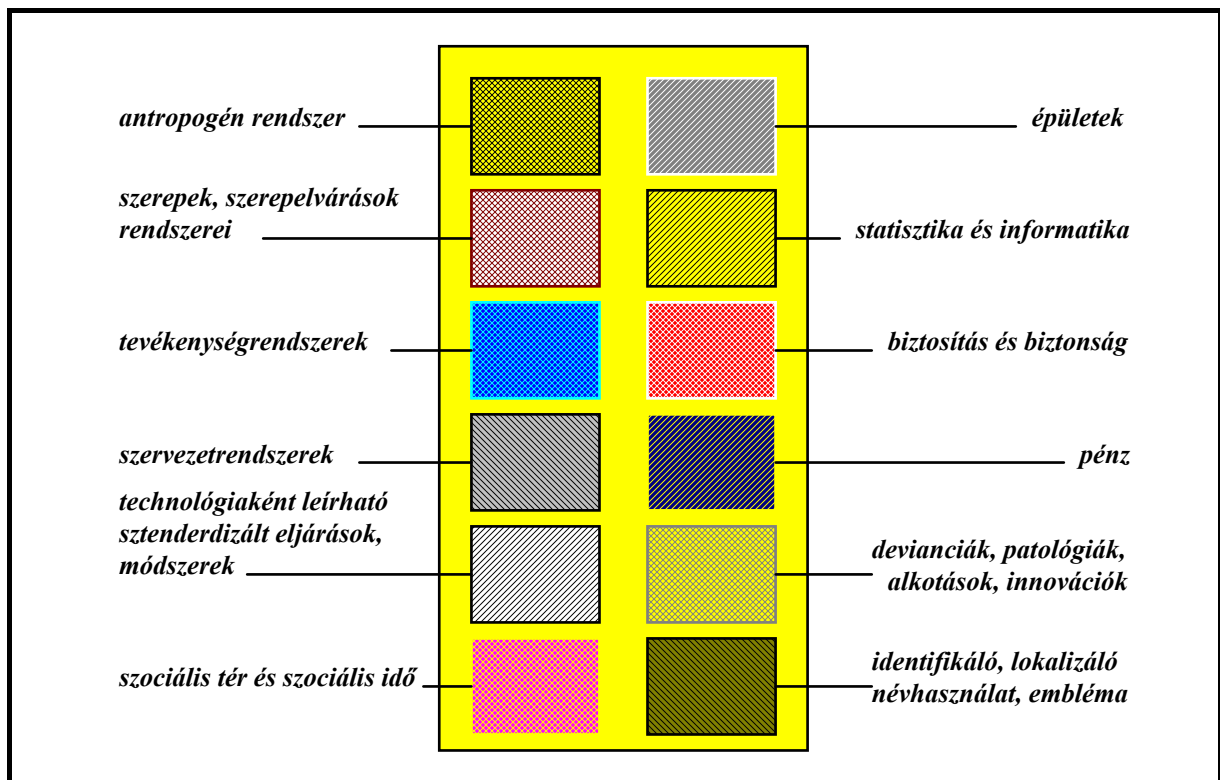
Valamennyi szociális rendszerben elkülöníthetőnek véljük az alkotóelemeknek azt a körét, amely egy-egy specifikált funkciónak alárendelten, annak eleget téve működik. Ezek az elemek egy nagyobb komplex rendszer olyan alkotórészeinek tekinthetők, amelyek rendszerekként értelmezhetők. Tartalmuk és tulajdonságaik alapján homogenitást mutatnak más alkotóelemekhez viszonyítva. Ezek a komplex rendszerek alkotóelemeiként tételezett, homogénnek tekinthető rendszerek - megítélésünk szerint - a következők:

a) A humán rendszerben levő *ember* mint - szomatopszichikus, szociális, nyelvhasználó, alkotó, a transzcendencia problémájával viaskodó, tudattal és önreflexiós képességgel jellemezhető - *antropogén* rendszer.

b) Az interakció, a munkamegosztással összefüggő szervezet, a társadalmi-cselekvési rendszer kommunikációs folyamataihoz kapcsolódó *szerepek, szerepelvárások* rendszere.

c) Teleologikusságot (céltételezést) feltételező tevékenységrendszerek, amelyek repetitív, generatív vagy dominánsan kreatív jellegű *teljesítménymutatókkal* jellemezhetők.

d) Szervezetek, amelyek meghatározott funkciók mentén, valamilyen szintű hierarchizáltságot mutató, szociális jellegű *topo-kronológiai* rendszerek.



14. ábra Komplex rendszer alkotóelemeiként tételezett homogénnek tekinthető rendszerek

e) A szervezet működésével kapcsolatos funkciók kivitelezéséhez szükséges tevékenységek sztandardizálható eljárásai, módszerei mint *technológiaként leírható tudásegységek*.

f) A tevékenységet és a kommunikációt lehetővé tevő szociális tér és szociális idő *mindennapi és/vagy ünnepi* világot biztosító rendszerei.

g) Különböző tevékenységeket vállaló szervezetek működéséhez, funkcióinak ellátásához specializálódott *épületek*.

h) Tevékenységek, szervezetek működését adatszerűen számontartó *statisztika és informatika*.

i) Szervezetek és személyek védelméhez szükséges *biztosítás és biztonság*.

j) A szervezetek, tevékenységek működtetéséhez szükséges források (beruházások), valamint a működés eredményeként keletkezett tárgyi és szellemi értékek (know-how-k) *értékességét kifejező* forgalmi, fizetési és felhalmozási eszköz: *a pénz*.

k) Szervezeten belüli tevékenységek, kommunikációk idealizált és aktuális teljesítményeihez kapcsolódó *devianciák, patológiák, újdonságértékű alkotások*, valamint a szervezeti lét és a tevékenység során keletkezett *innovációk*.

l) A szervezet, a tevékenység, a szerep jellegzetességét, imázsát kifejező, az identifikációt és a lokalizációt biztosító *névhasználat*, egyéb *emblemikus jelek, jelképek*.

A szempontokat így ábrázolhatjuk.

Úgy ítéljük meg, hogy az előző - rendszerszerűséget mutató - alkotóelemek a szociális rendszerek összehasonlításának újabb fogódzóit jelenthetik. Ezek szisztematikus áttekintése, figyelembevétele nagyban hozzájárulhat a zártágra és az elkülönülésre hajlamos szociális rendszerek közötti kommunikációhoz, figyelembe véve azt a jellegzetes értékduált - mint kódot -, amely a professzionalizálódott vagy afelé tartó intézmények, intézményrendszerek sajátosságait kifejezi.

5. táblázat Az orvoslás és a pedagógia összehasonlítása a szociális rendszerek alkotóelemei alapján

Rendszeralkotó homogén rendszerek (elemek)		Orvoslás (Egészségügy)	Pedagógia (Oktatásügy)
a)	<b>Antropogén (ember) rendszer</b>	beteg ember, gyógyító ember	tanuló ember, tanulást segítő ember
b)	<b>Szerepek rendszere</b>	betegszerep, orvosszerep, professzori szerep, ápolói szerep stb.	tanulószerp, tanári szerep, igazgatói szerep, oktatószerep stb.
c)	<b>Tevékenységrendszerek</b>	orvoslás, ápolás, diétázás, gyógyszer-szedés, gyógytornázás, diagnosztizálás, műtét stb.	tanulás, normakövetés, normaszegés, alkotás, tanítás, fejlesztés, értékelés, igazgatás stb.
d)	<b>Szervezetek</b>	rendelő, ambulancia, kórház, klinika, mentőszolgálat stb.	iskola, napközi, kollégium, nevelőotthon, óvoda stb.
e)	<b>Technológiák</b>	relaxációs tréning, diagnosztikai és terápiás eljárások	tanítás, „szolmizáció tanítása”, tornaelemek tanítása, definíciók tanítása, számtani alapműveletek tanítása stb.
f)	<b>Szociális tér, szociális idő</b>	kórterem, nővérszoba, műtő, vizit, rendelési idő, betegfelvételi idő stb.	tanterem, szertár, iskolaudvar, labor, tanműhely stb. tanítási óra, csengetési rend, szünet stb.
g)	<b>Épületek</b>	kórház, rendelőintézet, klinika stb.	iskola, óvoda, kollégium stb.
h)	<b>Statisztika, informatika</b>	egészségügyi statisztika, orvosi szakértői rendszerek, orvosi szakkönyvtár stb.	oktatásügyi statisztika, számítógépes oktatóprogramok, könyv- és médiatár stb.
i)	<b>Biztosítás, biztonságvédelem</b>	betegbiztosítás, tűzvédelem, érintésvédelem, munkavédelem stb.	tanulóbiztosítás, tűzvédelem, érintésvédelem, munkavédelem stb.
j)	<b>Pénz</b>	fenntartási költségek, beruházási költségek és hitelek, munkabérek, társadalombiztosítási hozzájárulás, Gyógyszertámogatás és –térítés, hálapénz	fenntartási költségek, beruházási költségek és hitelek, munkabérek, tandíj, ösztöndíj, taneszköztámogatás, étkezési díjak, szakköri díjak
k)	<b>Devianciák</b>	felületes diagnózis, orvosi előírások megszegése stb.	késés, rendbontás, pedagógusok műhibái stb.
l)	<b>Patológiák</b>	orvosi műhibák, elidegenítő orvos-beteg kapcsolat, szervezatlenség stb.	teljesítményhiány, kompetenciahiány, szakmai műveletlenség, kriminalizáció, neurotizáció stb.
m)	<b>Alkotások</b>	új terápiás eljárás, új diagnosztikai eljárás, új orvosi műszer, új gyógyszer, tanulmányírás stb.	taneszközkészítés, tanulói műalkotás, tanulmányírás stb.
n)	<b>Innovációk</b>	orvostovábbképzés, gyógyszerajánlá-	pedagógus-továbbképzés, szak-

		sok, szakirodalom olvasása, konferenciák stb.	irodalom olvasása, iskolalátogatások, tanfolyamok stb.
o)	<b>Névhasználat, jelek, jelképek</b>	intézmény-névadás, bélyegzőhasználat, cégtáblák, fehér köpeny, műtősruha, plakett, emléktábla stb.	intézménynévadás, bélyegzőhasználat, cégtábla, iskolaköpeny, iskolatáska, plakett, emléktábla stb.

Az összehasonlítás föltehetően megmutatta, hogy a humán szociális rendszerek (így a pedagógia és az oktatásügy is) a rendszeralkotó elemek mentén miként tagolódnak, miként rendelődnek alá - sok-sok formai elem standardizálódása, hagyományra merevülése révén - valamely, a rendszer egészét jellemző funkcióknak. (Az értékduál szerinti jellemzésre azért nem vállalkoztunk az összehasonlítás során, mert az orvoslás (egészségügy) esetében a konszenzusos álláspontot nem ismerjük, a pedagógia (oktatásügy) esetében pedig a következőkben teszünk kísérletet a pedagógiai értékduál egyik lehetséges értelmezésére.)

#### 4. Komplex, összetett társadalmi rendszerek

Mind a hazai, mind a külföldi társadalomtani (szociológiai) irodalomban egyetértés van a tekintetben, hogy *a társadalom*, és *az állam* (a közigazgatás, a törvényalkotás), a *gazdaság* egyaránt olyan komplex, összetett valóság, világ, illetve rendszer, amelyet a különböző szerzők - szemléletmódjuk és értékválasztásuk függvényében - más és más kategóriákkal jelölnek és másként tematizálnak. A jellemzés és a tematizálás során a „társadalmi szerkezet” (társadalmi struktúra), a társadalmi lét komplexumai<sup>19</sup>, a „társadalmi alrendszerek”<sup>20</sup>, valamint a „mindennapi élet és objektivációs rendszerek”<sup>21</sup>, a „szocialitás rendszerei”<sup>22</sup>, a „professzionális intézményrendszer”<sup>23</sup> stb. kategóriákkal operálnak. Egy, a pedagógiai gondolkodás világába bevezető munkának nem lehet feladata, hogy a társadalomtan területéhez tartozó kategóriák elemzését összehasonlító és történeti kategóriaelemzésnek vesse alá. Különösen azért nem, mert a témára vonatkozóan e feladatot Pokol Béla elvégezte „A professzionális intézményrendszerek elmélete” című munkájában. A mi feladatunk arra korlátozódik, hogy e társadalomtanok eredményeit figyelembe véve kísérletet tegyünk a pedagógiának (oktatásügynek) mint gyakorlati tevékenység- és szervezetrendszernek (társadalmi alrendszernek) a jellemzésére olyan társadalmi alrendszerekkel egybevetve, amelyeknek jellemzését a társadalomontológiai, társadalomfilozófiai munkák - legalábbis Magyarországon - mostoháiban kezelték, átengedve a feladatot ezáltal a szakszociológiát művelő szerzőknek, választott témáink (pedagógia, orvoslás) esetében a nevelésszociológusoknak, az orvosi szociológia művelőinek.

Ezen körülményekre tekintettel megkíséreljük az orvoslás és a pedagógia mint társadalmi alrendszerek egybevetését azokkal a professzionálisnak nyilvánított társadalmi alrendszerekkel, intézményrendszerekkel, amelyek a pedagógiának és az egészségügynek mintegy a közegét, illetve *környezetét* jelentik, környezetben olyan professzionális intézményrendszereket, illetve a „professziótól a professzionális intézményrendszer” tartó „társadalmi képződményeket” értünk, amelyekkel vizsgált rendszereink ténylegesen, a tapasztalat számára is érzékelhetően érintkeznek.

Ahhoz, hogy elemzésünk követhető és ellenőrizhető legyen, nézzünk szembe a *társadalom*, majd *az állam* terminusok, kategóriák tartalmával, jelentéskülönbségeivel. A disztink-

<sup>19</sup> Lukács György: i. m.

<sup>20</sup> Pokol Béla: i. m. 18-22. p.

<sup>21</sup> Heller Ágnes: A mindennapi élet elmélete. Bp., 1970. 333 p.

Lukács György: i. m.

<sup>22</sup> Pokol Béla: i. m. 18. p.

<sup>23</sup> Wilensky, Harold: Jeder Beruf eine Profession? = Luhman, T.-Sprondel, W. M.: Berufssoziologie, Köln. 1972. 196-216. p.

cióhoz Tamás András értelmezését választjuk: „... az állam valamely társadalomnak a rendezett állapota, azaz meghatározható tulajdonságainak az összessége, a társadalom viszonyainak és a társadalmi kapcsolatoknak normativitással és irányítással összehangolt szabályos rendje. [...] Az állam tényleges működése folytán valóságos. Nem elképzelés, nem kitalálás, hanem olyasmi, ami van. Ám az, ami államként van, részben elképzelésekből, kitalálásból, akarásból formálódó szabályosságokból ered.

*Az állam* - általában véve, azaz fogalma szerint - absztrakció: a gondolkodásban tehát eszme, amelynek fogalmi meghatározása - empirikus értelemben - közmegegyezés dolga. Az állam végeredményben összetett fogalom, amely rendszerint rész meghatározások láncolatából áll. Az állam fogalmának praktikusán ugyanis nem általában, hanem mindig valamilyen vonatkozásban van értelme. Általában véve az állam értelmezése előbb-utóbb *a szabadság* és *a hatalom* fogalmait veszi igénybe a magyarázathoz. Az állam mint absztrakció önmagában mérőben eszmei egység, amely feltevés szerint hatalmat gyakorol: a társadalmon belül az igazságos kényszerítést. Valamely *társadalom*: térben és időben meghatározhatóan létező társadalom: egyének, közösségek, társulások rendezett társasága, hasonló tudással, kultúrával és civilizációval, amelynek keretei között egységesen gondolkodnak, ismernek el és követnek szabályosságokat. Kapcsolataik és viszonyaik ezekhez képest rendezettek is. A rendezettség: valamely normatív („legyen”-ekből álló) elrendezettség és annak valamilyen mértékben megfelelő tényleges szabályosság.

A társadalom viszonyai és a társadalmi kapcsolatok nagyon sokfélék. Ezek értelmezhetők halmaznak, amelyben a halmazelemek azon az alapon is rendezhetők, hogy azok bizonyos szabályosságot mutatnak. Itt azok a releváns viszonyok vehetők számításba, amelyek normákkal és irányítással kezelhetők. Ebben az egyének, a közösségek, a társulások érdekeltek. Integráltságuk mind nagyobb léptékű egységekben fejezhető ki. A normativitás a rendnek csak egyik általános eleme. Ez előfeltevés egyúttal egy másik elemhez: a normatív megalapozott és ugyanígy kontrollálható irányításhoz.

Ha a társadalom tagjai maradéktalanul besorolhatók egy közös irányítási struktúrába, akikre szabályosságként érvényes az irányítás is, s akik ebben elfogadhatóságot, értéket vélnék felfedezni, a kapcsolat összefüggő rendszert képez: akkor *államiságról* lehet beszélni. A közös kultúra és civilizáció, a közös társadalmi értékek, a mindezek alapján álló közös norma-rendszer és a közös irányítás maga *az állammá szerveződött társadalom*. Ehhez képest, közvetlenül az irányítás ténylegességéből eredően az állam bizonyos központosságot jelent a társadalomban. Az állam ebben az értelemben a társadalom központos szervezettsége, amelyet csak megerősít és kifejez a jogi normarendszer, amely egy társadalom számára csak egyetlen változatban létezik és általánosan érvényes.<sup>24</sup>

Ebben *a közegben* létezik az államfunkcióknak, tehát a törvénykezésnek, a törvényalkotásnak, a kormányzásnak és a közigazgatásnak alárendelten a pedagógia (oktatásügy) és az orvoslás (egészségügy). A tisztánlátás érdekében tudatosítanunk szükséges, hogy *a törvényalkotás* - a fenti funkciók sorában - jogi funkció, tehát homogén tevékenységként értelmezhető. Míg a kormányzás és a közigazgatás (az adminisztráció) inhomogénnek tekinthető, mivel a legkülönbözőbb kérdések lehetnek tárgyai és problémái. A fentiekből egyértelműen következik, hogy a pedagógiával (az oktatásüggyel) és az egészségüggyel kapcsolatos törvényalkotás mint államfunkció mellett elkülöníthető annak kormányzási és közigazgatási vonatkozása. Mindkét alrendszer önálló minisztériummal, az önkormányzatoknál pedig közigazgatási és szakmai kérdésekben illetékes szervezetekkel, tevékenységekkel és professzionális szakértőkkel, illetve azok felkérésével, bevonásával működik.

## 5. A pedagógia és az orvoslás viszonya a professzionális intézményrendszerekhez

<sup>24</sup> Tamás András: Állam és jogelmélet. Bp., é. n. 127-128. p.

Az állami és társadalmi közeg közelítő jellemzése után nézzünk szembe azzal a kérdéssel, miként viszonyul két alrendszerünk (a pedagógia és az orvoslás) a társadalmi alrendszerek egyéb fajtáihoz. Kitüntetetten azokhoz, amelyeket a *professzionalitás* kategóriájával szokás jellemezni. A *professzionalitás* kérdéseit egyes társadalomtanok elkülönítetten kezelik, és professziókutatás néven tanulmányozzák. A kutatást két elemi tapasztalati tény inspirálja. Az egyik a munkamegosztással, a másik a szakmai titkok védelmével, őrzésével kapcsolatos. A munkamegosztás kérdése túlon túl kézenfekvő. A vízvezeték-szerelő, az üvegsziszoló, a cipész, az épületasztalos, a bognár, a járművillamosság-szerelő szakmai tevékenysége, illetve kiképzése során tapasztalatra, a mindennapi diffúz, szétfolyó, inhomogén kommunikációval szemben valamiféle *szakmaiságra* tesz szert. Amennyiben ez a szakmaiság a gyakorlatban is visszaigazolódik - magyarul képes jól megoldani a gyakorlatban fölmerülő problémákat -, profivá válik. Csakhogy ez utóbbi esetben a professzió nem pusztán annak a tudomásulvétele, hogy valaki a munkamegosztásban éppen mit csinál, mert ehhez végzettsége, „papírja” van, hanem értékelt, *minősített professzióról* van szó. Hiszen a dolgát magas színvonalon, megbízhatóan látja el. Ez nem pusztán legitimáció (tudniillik, hogy űzhet egy szakmát), hanem kvalifikáltság, minősítettség, megbízhatóság is.

A professzió értelmezésének van egy másik vetülete. Ez a szociológiai jellegű értékeléssel, a közvélemény értékítéletével (avagy előítéletével) kapcsolatos *presztízzsel*, *szakmai értékrenddel* függ össze. Egyszerűbben szólva a vízvezeték-szerelés, a fűtésszerelés nem irigyelt professzió. Emiatt nagyban különbözik azoktól a szakmai tevékenységektől, amelyeknek nagy presztízsértékük van, amelyeket illetően a szakmai tevékenység fölött monopóliumot kívánnak biztosítani a „céhbeliek”. Erről mondja Pokol Béla Larsont idézve, hogy „csak az általuk felügyelt képzésben részt vevők, a megfelelő diplomával mint »licenciával« láthatják el ezt a kérdéses tevékenységet, állami törvényhozás útján büntetőjogi eszközökkel kirekesztve a »zugügyvédeket«, »zuggyógyászokat« etc. A professziók zárt embercsoportokkal való azonosítását nagymértékben elősegítette, hogy a professzióelméletek kezdettől fogva az orvosi rétegeket vették alapul, és az így kialakított elméleti kereteket tágítva vitték át ezt a képet a többi professzióra.”<sup>25</sup> Az orvosi professzió pedig jobban megőrizte - egészen az utóbbi évtizedekig - a valamikori feudális korporációkat jellemző zártságot és belső felépítést. Ez a zártság azonban éppen az elmúlt két évtizedben sokat oldódott a hagyományos professzióknál is, és ez a jelenség a professziókutatás egy részében a deprofesszionalizáció téziséhez hozta létre. Pl. ennek bizonyítéka, hogy élesedik az ellentét az orvosi tevékenység szervezeteiben összefogott kutató- és a gyógyítótevékenység felé orientálódó rétegek között. „A fiatalok túl sokat kutatnak, pedig itt gyógyításnak kell folynia” - panaszkodnak a tradicionális orvosszerephez vonzó orvosok. Másrészt a gyógyítótevékenység erősebben standardizálódott az elmúlt évtizedekben, és így a valamikori orvosi döntési szabadság a gyógymódok megválasztásában nagymértékben csökken, fokozottan kötik őket a sokasodó jogi előírások, tiltások. A professzió korábbi feszes kontrollja is sokat oldódott tagjai fölött, és a nyilvánosság előtt sokasodnak a viták a műhibákról, ezekben - a korábbi szolidaritás helyett - egymással vitatkozó és egymást vádoló orvosok vesznek részt.”<sup>26</sup> Ezzel a hagyományos professziófelfogással áll szemben az a nézet, miszerint „a professzionális intézményrendszerek elméletében egy-egy intézményrendszer kialakulása nem egy homogén közösség létrejöttét jelenti.”<sup>27</sup>, hiszen szervezeti rendszerképződés bármely tevékenységnél megfigyelhető, és formális szervezet alakítható minden tevékenységmezőben. Inkább *egy önálló értékelési dimenzió fokozatos kibomlásával kell számolnunk*, „amelynek középpontjában egy univerzális értékduál vagy Luhmann

<sup>25</sup> Idézi: Pokol Béla: i.m. 102. p. (Rüschemeyer, Dietrich: Juristen in Deutschland und in der USA. Stuttgart, 1976.)

<sup>26</sup> Idézi: Pokol Béla: A professzionális intézményrendszerek elmélete. Bp., 1991. 102. p. (Bollinger, Heinrich-Hohl, J.: Auf dem Weg von der Profession zum Beruf. = Soziale Welt, 1981. 440-464. p.)

<sup>27</sup> Pokol Béla: i.m. 104. p.

kifejezésével: bináris kód<sup>28</sup> (azaz megállapodás szerint létrejött, társadalmilag elfogadott, nyelviileg is kifejeződő - jó-rossz, igaz-hamis, szép-rút stb. - értékelési, állásfoglalási rendszer) áll. „A professzionális intézményrendszer megközelítésében a zárt emberközösségről így áttevődik a hangsúly a homogenizált értékelési összefüggések rendszerére, amely egy-egy társadalmi alapfunkció ellátására irányuló tevékenységmezőben (pl. orvoslás, pedagógia) domináló helyzetbe került. Az ebben részt vevők rekrutálására, szocializálására, majd jutalmazására-értékelésére mechanizmusok alakultak ki, és ennek révén mint professzionális intézményrendszer különül el az adott tevékenységmező.”<sup>29</sup> Tudomásul kell vennünk, hogy „átfogóbb professzionális intézményrendszer csak ott tud létrejönni, ahol egy bináris kód önálló értékelési dimenziót tudott kialakítani. E fölfogás szerint a tudomány például beemelhetővé válik a professzionális intézményrendszerek közé *igaz/hamis* értékduáljával, mivel ennek operacionalizálására tudományelméletekkel, speciális bizonyítási eljárásokkal, strukturáló logikákkal, valamint - a tudomány egészében konszenzussal rendelkező - rekrutációs-értékelési-jutalmazási szervezetekkel rendelkezik.

A politikusok szintén kívül maradtak a professzióelméletek keretein. A versengő pártrendszerekben a nyilvánosság előtt egymással harcoló politikusrétegek mint zárt közösség nem jöhettek számításba. Ezzel szemben, ha az átfogó bináris kódokat és az ezáltal létrejövő önálló értékelési dimenzióval rendelkező valóságsszemléletet tekintjük a professzionális rendszerek alapjaként, *a kormány/ellenzék* bináris kód mentén jól leírható a pluralista politikai rendszer működése.

A jogászság mindig is a professzióelméletek kedvenc kutatási területének számított. A jog esetében *a jogos/jogtalan* dimenzió mentén kialakult értékelési homogenitáson túl, amelynek minden professzionális intézményrendszerénél mint fogalmi kelléknek szükségszerűen fenn kell állnia; még egy szigorúbb rendszerszerűség is megfigyelhető, amennyiben többé-kevésbé ellentmondásmentes értelmi összefüggésrendszert jelentő hatályos szabályanyag is működik az egyes országok jogrendszerében, és ez az egész intézményrendszer számára közös orientálódási pontot jelent.

Ha nem is olyan formalizált keretek között, mint az a jogrendszerénél látható, a művészet is professzionális intézményrendszernek tekinthető, amennyiben a „művészi szép” kellei tekintetében konszenzus áll fenn az egyes művészi ágakban, és ennek operacionalizálására esztétikák, intézményesített zsűrizések, irodalmi, zenei, filmkritikák működnek, és a homogenizálódott művészi látásmód dimenziójában a teljesítmények értékelése, jutalmazása érdekében hatékony mechanizmusok élnek.

A modern sportszféra esetében is egyrészt a rekordok körüli szerveződés kialakulásával, illetve az egyes sportágakban a tevékenységek standardizálásával, a teljesítmények és a készségek sportágak egészében elfogadott mércéinek formálódásával a professzionális intézményrendszerként való működés figyelhető meg. Bináris kódként éppúgy kimutatható itt *a „győzni/veszteni” bináris* kód működése és ennek szervező ereje egy-egy sportág egészében a professzionális sportolók rekrutálásánál, a rekordok közelébe hozást célzó szocializációnál (pl. tréning) és a teljesítmények jutalmazásánál, mint a tudomány esetében az igaz/hamis, vagy a jognál a jogos/jogtalan.<sup>30</sup>

Láthattuk a professziótól a professzionális intézményrendszerig vezető utat Pokol Béla interpretációjában. A tanulság kézenfekvő. *Mind a pedagógia, mind az orvoslás - mint gyakorlati tevékenységek-professzionális intézményrendszerekkel vannak körülbástyázva.* Ezek jelentik környezetüket. Összefoglalásként idézzük föl ezen professzionális intézményrendszereket: *tudomány, politika, jog, művészet, sport.* Pokol Béla az előzőekben idézett elemzését azzal zárja, hogy „nehéz lenne azonban ilyen saját bináris kódot találni a gyógyítási tevékeny-

<sup>28</sup> Pokol Béla: i.m. 104. p.

<sup>29</sup> Pokol Béla: i.m. 104. p.

<sup>30</sup> Pokol Béla: i.m. 105-107. p.

ségben. Az egész egészségügyi szféra ugyan az egészség helyreállítására és a betegségek legyőzésére irányul, de erre olyan átfogó értékduál, amely az e metszetben való teljesítményt az egyes szervezeten (kórház, klinika) túl az egész szféra keretében generalizáltan összehasonlíthatóvá tenné, az eddigiekben nem alakult ki. Ma ugyanis az ilyen értékelés - a gyógyító tevékenység és a kutató orvostudományi tevékenység szervezeti összefogása miatt - a nagy orvostudományi teljesítmények jutalmazása körül formálódott ki. A tömeges és jórészt rutinná vált gyógyítótevékenység átfogó értékelésére - amelyben azonban a rutinná válás ellenére óriási teljesítményi differenciák lehetnek - az eddigiekben nem jött létre önálló bináris kód, illetve e körül egy önálló értékelési dimenzió. Hasonlóan az egészségügyi szférához - *az oktatási rendszernél sem lehet központi értékduált találni.*<sup>31</sup> (A kiemelés tőlem, Zs. J.) Mégpedig Pokol Béla szerint azért nem, mert „az utóbbi másfél évszázadban tömegessé és többszintűvé bővülő oktatási rendszerben egy sor generalizált alapelv, értékelési szempont alakult ki, de olyan univerzálisan ható értékduált, amely maga köré tudta volna szervezni az oktatási tevékenységet folytatók rekrutációját, ezek kisselektálásánál, a kisselektáltak szocializációjánál a szelekciót éppúgy, mint az oktatást folytatók és az oktatottak értékelési, jutalmazási és szankcionálási mechanizmusait, tehát ilyen univerzális értékduált nem találhatunk az oktatási alrendszerben. Az a hipotézisünk, hogy ilyen társadalmi méretekben ellátandó alapfunkció esetén, mint az oktatás funkciója, amennyiben nem tud kialakulni univerzális értékduál, akkor egy tevékenységi szféra - egy komplexitáson túl - csak több, külsődleges szervező elv kombinációjának sikeres megteremtésével tud fejlődni. Az oktatás esetében egyik ilyen külső értékduál benyomulását jelentheti az oktatási rendszer csúcsein elhelyezkedő egyetemi szférán belül behatoló tudomány értékelési mechanizmusa.”<sup>32</sup> Pokol Béla fenti állásfoglalása a jelenlegi oktatási rendszerre feltehetően érvényes és igazolható. Ennek ellenére - a magunk részéről - e munka soron következő fejezetében *a pedagógia világát lehetséges professzionális intézményrendszerként* is bemutatjuk, figyelembe véve Pokol Béla fentebb már idézett hipotézisét.

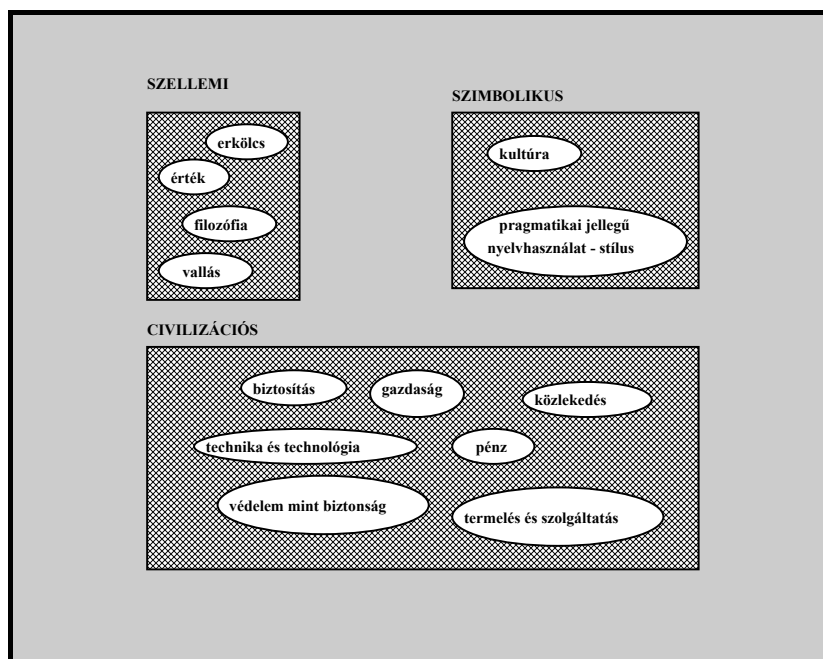
Mind az orvoslásnak (egészségügynek), mind a pedagógiának (oktatásügynek) további jellemzője, hogy nemcsak a professzionális intézményrendszerek jelentik a környezetüket, hanem olyan, csak részbeli professzionális, ám mégis valamiféle komplexitást mutató rendszerképződmények (Pokol Béla kifejezésével élve: tevékenységmezők, Lukács Györggyel szólva: társadalmi részkomplexumok) is, amelyeknek létéről, valóságáról a társadalmi közvélemény tud. Fontosnak véljük, hogy mind az orvoslás, mind a pedagógia kapcsolatát - pontosabban szólva: létező és lehetséges kapcsolatát - e képződményekkel egybevetve megvilágítsuk. Betűrendben az alábbi tevékenységmezőkről, társadalmi részkomplexumokról van szó: *biztosítás, erkölcs, érték, filozófia, kultúra, pragmatikai jellegű nyelvhasználat (stílus), technika és technológia, termelés és szolgáltatás, vallás, védelem mint biztonság.* Bárki, aki az iménti társadalmi rendszerképződményeket jelölő kategórianevekre pillantást vet - és valamilyest érzékeny a társadalomban zajló eseményekre -, nem fogja kétségbe vonni következő feltevéseinket.

---

<sup>31</sup> Pokol Béla: i.m.107. p.

<sup>32</sup> Pokol Béla: i.m. 35. p.





15. ábra A részben professzionális rendszerképződmények (tevékenységmezők) helye a társadalmi létszférák között

1. Aligha lehet vitatni, hogy mindegyiknek kimutatható a kapcsolata az orvoslással és a pedagógiával.

2. Noha e humán, illetve társadalmi jellegű rendszerképződmények az uralkodó társadalomtani felfogás szerint nem tekintendők egytől egyig professzionális intézményrendszernek, mégis jellemzi őket valamiféle axiológiai (értéktani), valamint pragmatikai (gyakorlatias) értékpáros. Ezzel nem azt állítjuk, hogy az értékpárosok e társadalmi rendszerképződményeket, illetve tevékenységmezőket a kimeneteik, tehát a teljesítményeik tekintetében ragadják meg kizárólag. Csupán annyit állítunk, hogy mivel ezek is humán, illetve a társadalmi együttélés során keletkezett képződmények, „társadalmi konstrukciók”, s mivel az emberek ezeket is értékeli - és az értékeléseknek pedig jellemzőjük az értékelt dolgok poláris minősítése - így a bináriság (a kettős álláspontúság) ezeknél is fennáll.

3. Könnyen belátható, hogy a fentebb betűrendben közölt képződmények a létmód, a minéműség tekintetében nagyjából három társadalmi létszféra köré csoportosíthatók. Eszerint lehetnek: dominánsan szellemi jellegűek (3.1.); dominánsan szimbolikus jellegűek (3.2.); dominánsan civilizációs jellegűek (3.3.).

3.1. A dominánsan szellemi jellegű tevékenységmezők csoportjába sorolható az erkölcs, az érték, a filozófia és a vallás.

3.2. Dominánsan szimbolikus jellegűek: kultúra, pragmatikai jellegű nyelvhasználat (stílus).

3.3. A dominánsan civilizációs körhöz tartoznak: a biztosítás, a gazdaság, a technika és technológia, a pénz, a termelés-szolgáltatás, valamint a védelem mint biztonság.

Nem tekintjük feladatunknak, hogy a fent tipizált tevékenységmezőket definitív módon leírjuk, a rájuk vonatkozó eltérő felfogásmódokat ismertessük. Megoldandó feladatunkhoz elégséges annak feltételezése, hogy az olvasóban bármelyik - valóságosan létező - képződményt jelölő kategória, nagyjából közel azonos, jelentést (szemantikumot) idéz föl. Feladatunknak tartjuk azonban - a tipizáció keretei között maradván - az egyes képződményeket jellemző értékpárosok bemutatását, utalva arra, hogy mind az adott képződménynek, mind a hozzá kapcsolódó értékelést lehetővé tevő értékpárosnak mi a szerepe a pedagógia gyakorlatában és az orvoslásban. (Nem az orvostudomány, nem a pedagógiának mint lehetséges tudo-

mánynak az értékeléséről, hanem a velük kapcsolatban lévő - mintegy feltételüket, alapjukat, jelentő - orvosi és pedagógiai praxisok értékeléséről van szó.)

A *szellemi* tevékenységmezők csoportjába sorolt képződmények értékpárosai közül néhány közismert, a közvélemény által is elfogadott: az erkölcs esetében a „jó - rossz”; az értékek esetében: az „*érvényes - érvénytelen*” (preferált - nem preferált), ezeken kívül a *követendő-elutasítandó* mind az erkölcs, mind az érték esetében. A *filozófia* esetében már jóval bonyolultabb a helyzet. Az értékpáros mibenlétének megállapítása attól függ, hogy a filozófiát tudományként művelt társadalmi objektívációnak, tevékenységmezőnek stb. vagy - Heller Ágnes és más filozófusok álláspontjával azonosulva - olyan társadalmi képződménynek tekintjük, amely „egyszerre tölti be a tudomány és a művészet funkcióját”<sup>33</sup>. Tudomány annyiban, amennyiben reprezentálja az emberi ösztudásnak azt a szintjét, amelyre az emberiség az adott korszakban eljutott. Művészet annyiban, amennyiben az ember és az ember világának önismeretét segíti, tudatosítja. Az értékpáros megállapításához ez a disztinkció azonban még kevés. A probléma megválaszolásához különbséget teszünk a) a filozófus és műve, illetve a filozófusnak saját művéhez (műveihez, életművéhez) való viszonya, valamint b) a filozófiai mű és annak utóélete, azaz az adott filozófiák és követők attitűdje között kialakult értékelő viszony szerint. Ha a fenti disztinkciók elfogadhatók, akkor a filozófia értékpárosa a következők szerint gondolható el. Az alkotó filozófus szempontjából-saját életművéhez való viszonyában-az értékpáros: a „*megélt - visszavont*”. Az adott filozófiai tanításhoz viszonyulók esetében az értékpáros: „*követők, elfogadók - elutasítók*” (lásd: sztoikusok, epikureusok, hegeliánusok, antiplatonikusok, antimarxisták). A *vallás* esetében mind a hívők, mind a „hitetlenek” által nagyjából elfogadott értékpáros a „*szent - a profán*”.

Joggal tehető föl a kérdés: hogyan viszonyulnak a fenti társadalmi képződmények az orvosláshoz, a pedagógiához. Mind a pedagógia, mind az orvoslás emberre irányul, az emberért van. Az emberi együttélés során valamiféle értékrend, valamiféle preferenciarend alapján értékelünk, kitétetten - de legtöbbször hallgatólagosan - az erkölcs, a filozófia, a vallás és egyéb szellemi természetű képződmények terén. Nem véletlen, *hogy* mind a pedagógiában, mind az orvoslásban *az erkölcsnek*, illetve *az erkölcsiségnek* szakmai dimenziója is van, amely leginkább szakmai felelősségként vagy felelőtlenségként, szakmai lelkiismeretként vagy lelkiismeretlenségként kerül megítélésre praxison belül és kívül.

A *filozófia* - idézett természetéből következően - a pedagógia filozófiájaként (hagyományos terminológiával élve: nevelésfilozófiaként), az orvosi praxisban orvosi filozófiaként fogalmazódik meg, pontosabban a pedagógus és az orvosi gyakorlatban érintettek szakmai-egyéni filozófiájaként, akár tudnak erről, akár nem. Azok a pedagógiai, illetve orvoslási gyakorlatban érintettek, akik tudatosan alakítják ki szakmai életfilozófiájukat, szükségképpen keresik a kapcsolatot azon szakmai - tudásrendszerként is létező - filozófiákkal, amelyek szerepet játszanak szakmai életvezetésükben, szakmai értékválasztásukban. Mindezekhez hozzáfűzzük: a helyzetet bonyolítja - könnyíti vagy nehezíti - az a tény, hogy mind az orvoslás, mind a pedagógia napi gyakorlatában a munkajogi értelemben vett professzionális szakemberek kivül a különböző szervezeti szerepekben lévő emberek (a betegek és a tanulók, a hallgatók) - ugyanúgy, mint a „profik” - jellegzetes erkölcsiség, jellegzetes életfilozófia szerint vesznek részt a praxisban, ezáltal hol kooperáló, hol konfliktust kiváltó élethelyzeteket vállalva, illetve teremtve.

Sajátos helye van a praxisokban a *vallásnak*. A szervezett, szabályozott és irányított pedagógiai praxisban az érintettek (tanulók, hallgatók, pedagógusok) egy része hívő, vallásos, transzcendenciára érzékeny, a misztikától, az aszkézistól sem idegenkedő személy. Ebből következik, hogy meddő és reménytelen vállalkozás a pedagógia világából és valóságából a hitnek és a vallásnak a száműzése egy vélt, de sokak által alig értett új fétis: a tudomány nevében. Az orvoslás esetében pedig, ahol a halál, az emberi pusztulás ténye a szakma napi velejé-

<sup>33</sup> Heller Ágnes: i. m. 166. p.

rója, aligha kerülhető meg a vallás értékrendje, akár „beengedik a papokat” az intézményekbe, akár nem.

*Szimbolikus jellegű* társadalmi képződményként kettőt említettünk: *a kultúrát* magát - amelyet sok kutató épp a „szimbolikusság” jeggyel jellemez -, valamint a pragmatikai jellegű nyelvhasználatot (stílust). A kultúrát *a „kulturált-kulturálatlan”*, illetve követendő - elutasítandó értékpárossal jellemezhetjük. A pragmatikai nyelvhasználatot pedig *a „szakmai - nem szakmai”* értékpáros mentén minősítjük. (Azért szűkítjük le a nyelvhasználatot a „pragmatikai” jelzővel, hogy elkülönítsük a nyelvhasználat egyéb, olyan - szintaktikai, szemantikai - vonatkozásaitól, amelyek inkább a „szabályos - szabálytalan” értékpárossal jellemezhetők.)

A társadalmi praxisban közismert, hogy nemcsak szakmák („tevékenységmezők”) köré csoportosult szerveződések, szerepek, szervezetek stb. léteznek, hanem úgynevezett *szakmai kultúrák* is, amelyek minőséget, színvonalat, fejeznek ki a pusztán szakmaisággal szemben. Nagyjából elfogadott az is, hogy a szakmák közötti rangsor például nem csupán a „jövődélmezőség” mutató mentén jön létre, hanem aszerint is, hogy az adott praxis elsajátításához milyen mértékű (mélységű és színvonalú) tudáskészlet, hány évig tartó szakmai jellegű iskolába járás, illetve miféle diploma vagy oklevél szükséges. Ezek felemlítése nyilvánvalóvá teszi, hogy az orvosi szakmát mint szakmai kultúrát nagyobb presztízs övezi, mint a pedagógiát. Persze nemcsak az egyes szakmai kultúrákat szokás rangsorolni a kultúrát jellemző értékpáros („kulturált - kulturálatlan”) alapján, hanem az *egy-egy* társadalmi alrendszerben vagy részrendszerben tevékenykedők mint szakemberek és szakmacsoportok (pl. ápolók, óvónők, gimnáziumi tanárok) tevékenységét és teljesítményét is. Ennek alapján beszélünk például nagy kultúrájú házi orvosról vagy pedagógusról.

*A pragmatikai nyelvhasználat értékpárosa („szakmai - nem szakmai”)* szerint a pedagógia és az orvoslás között - a tapasztalat és a közmegítélés szerint - a különbség ég és föld! Ennek szakmatörténeti okait a Pokol Béla által idézett professziókutatás kapcsán már emutettük. Az orvoslás, az orvosi szakma olyan szakmai terminológiát dolgozott ki - elsősorban a latin és a görög nyelv lexikájára építve -, amely ma már orvosi szótárként közkinccs lehet bárki számára. Az orvoslás, az orvosi praxis ezt a terminológiát és frazeológiát a szindrómák, a terápiák, a diagnosztikus leírásában szakmai normaként írja elő az orvosok, az ápolók, az asszisztensek, a gyógyszerészek számára. *A pedagógiában a szakszókincs majdnem egyező a mindennapi nyelvhasználattal.* Mind a közvélemény, mind az anyanyelvápolók megrójják például az idegen szavakat terminusként használó pedagógusokat és oktatásügyi szakembereket, kutatókat. Ezenközben megfeledkeznek arról, hogy a pedagógiai szakmai kommunikáció: tehát a pedagógiai problémák leírása, megértése - részben a mindennapi nyelvhasználat pontatlansága, részben a pedagógiai szaknyelv kimunkálatlansága miatt pedagógus és pedagógus, pedagógus és vezető, pedagógus és szülő, pedagógus és gyerek között - alig lehetséges. A pedagógiai „szakmai elit” kényszerhelyzetben és a szakmai divatoktól függően hol a pszichológiához, hol a szociológiához, hol a politológiához, olykor az etológiához, újabban az ökonómiahoz, az ökológiához fordul, kölcsönöz és kap fel ezek világából kifejezéseket. Tarkítva mindent a külföldi tanulmányutak és konferenciák alkalmával imitatív módon felszedett, magyartott vagy az eredeti idegen szaknyelvű kontextusból lefordítás nélkül átvett terminusok használatával Amit aztán a szaksajtóban, a különböző konferenciákon kezd terjeszteni, s ennek eredménye, hogy a pedagógián, mint társadalmi alrendszeren belül a pragmatikai jellegű nyelvhasználat, *a „szakmai - nem szakmai”* értékpáros mentén mintegy „pedagógiai kétkultúra” képződik.

*A civilizációs körhöz* tartozó társadalmi képződmények sorába a következőket soroltuk: biztosítás, gazdaság, pénz, technika-technológia, termelés-szolgáltatás, védelem mint biztonság. Nem kell közgazdásznak lennünk ahhoz, hogy belássuk: az itt szereplő tevékenységek, illetve a körjük szerveződő interakciók, szervezetek, társadalmi tevékenységmezők *a gazdaságnak* mint komplex, a piaci keresleti-kínálati racionalitás jegyében működő társadal-

mi alrendszernek megfelelően működnek. A gazdaság a társadalom egészét áthatja. Befolyásoló szerepe azáltal van, hogy a szükségletkielégítő *termelés-szolgáltatás, a közlekedés, a biztosítás*, de kitüntetetten *a pénz* révén szervezi, strukturálja az emberek életmódját, munkamegosztásban betöltött szerepeiket. A piac működését, a jövedelmi viszonyokat, a „*rentábilis - nem rentábilis*” értékpáros mentén határozza meg. Az eddig mondottak *a gazdaságnak* - mint komplex szükségletkielégítő, közvetítő és a jövedelmi viszonyokat kifejező társadalmi alrendszernek a szerepét Pokol Béla egy másik szereppel - ahogy ő mondja -, egy másik jelentéssel is felruházza a következő logika alapján. „A társadalom rendszerszintjét felbontottuk az eddigiekben a mindennapi élet diffúz-kompakt struktúráira és a föléjük emelkedő professzionális intézményrendszerek szintjére. Tovább finomítva ezt a szerkezetet, most a professzionális intézményrendszerek szintjét kell megbontani, és a formális értelemben vett *gazdaságot mint több intézményrendszert átfogó rendszert* kell megfogalmazni, amely nem elkülönülten létezik tőlük, hanem jó néhány intézményrendszer belső aspektusait fogja össze egy rendszerbe, és az ilyen intézményrendszerek saját értékelési mechanizmusaival együttműködve teszi lehetővé ezek nagy komplexitásának stabilizálását.”<sup>34</sup> Ez közelebről azt jelenti, hogy a tudományt, a művészetet, a sportot stb. a gazdaság a piaci racionalitás jegyében, a professzionális intézményrendszerekre jellemző értékduáljaikon kívül egy másik értékelési mechanizmus *a „rentábilis - nem rentábilis”* is átszövi, áthatja. Amit a gazdaság kettős jelentéséről, szervező szerepéről fentebb elmondtunk, nem jelenti azt, *hogy* a civilizációs körhöz sorolt egyéb társadalmi képződmények esetében nem áll módunkban a ténylegesen fennálló értékpárosokat feltárni, majd számításba venni elemzési szempontunk: az orvoslás és a pedagógia mint humán társadalmi alrendszerek összevethetősége és jellemző jegyeik pontosabb megragadása érdekében. Alábbi kísérletünk - amelyet a civilizációs körhöz sorolt tevékenységmezők értékpárosainak megállapítására teszünk, noha jól tudjuk, ez utóbbiak vitathatók - mégis vállalhatónak tűnik. Úgy véljük, hogy a) *a technikát-technológiát, valamint a közlekedést a „működőképes - nem működőképes”* értékpárossal jellemezhetjük. b) *A termelés és a szolgáltatás* rendszerére ugyanúgy, mint a gazdaság egészére - a ráfordítás és a hozam viszonyát kifejező „*rentábilis - nem rentábilis*” értékpárost tekinthetjük érvényesnek. c) A pénzt, illetve pénzrendszert mint többfunkciós társadalmi viszonyító eszközt (értékmérő, forgalmi eszköz, fizetési eszköz, vagyontartási eszköz, világpénz) és a hozzá kapcsolódó tevékenységeket, szerepeket, szervezeteket *tevékenységmérőként* (kitüntetetten respektálva az értékmérő: az árufajták egységeinek értéknagyságát árban általánosan és folyamatosan lemérő, közvetítő szerepét), valamint *a cse-re* (az áruk mozgását biztosító) forgalmi eszköz funkcióját (egybevetve azokat a mindennapi tapasztalattal és egy adott nemzetgazdaság fejlődésével, fejlettségével) „*alacsony árfolyamú*” (kis értékű), „*magas árfolyamú*” (nagy értékű) értékpárossal látjuk kifejezhetőnek.

Létezik még két képződmény: *a biztosítás és a védelem*, ahol az értékpárosok megállapítására ugyancsak kísérletet teszünk. Úgy véljük, *a biztosítás* értékpárosa: „*a bizonytalanság elleni közös kockázatviselés - a bizonytalanság vállalása*” értékpárossal, míg a „*védelem mint biztonság*” az „*értékvás - védtelenség*” párossal írható körül.

A civilizációs társadalmi képződmények köréhez sorolt tevékenységmezők, illetve társadalmi alrendszerek valamennyi eleme áthatja mind a pedagógiát, mind az orvoslást. Legkevésbé a közlekedés, a termelés, a védelem. Jóval nagyobb mértékben a technika-technológia (vö. oktatástechnika, orvosi műszertechnika) és a biztosítás. Ám a szolgáltatás, valamint a pénz, illetve a gazdaság - ha csíra formában is - már jelen van a maga értékduáljával (a „*rentábilis - nem rentábilis*” értékpárossal) az orvoslás és a pedagógia világában is. A gazdaságpolitika rövid és hosszú távú szemléletmódjával és praxisával szorosan összefüggő téma annak a kérdésnek a komplex társadalomtudományi kutatásokkal történő eldöntése, hogy mi a rentábilis egészségügy, illetve oktatásügy, s mi nem az.

<sup>34</sup> Pokol Béla: i. m. 43. p.

Végül hosszas elemzéseinket egy táblázatban foglaljuk össze az értékpárosok áttekinthetősége érdekében.

6. táblázat A nem professzionális rendszerképződményeket jellemző értékpárosok

LÉTSZFÉRA	RENDSZERKÉPZŐDMÉNY		ÉRTÉKPÁROS	
Szellemi	erkölcs		jó	rossz
	érték		érvényes (preferált)	érvénytelen (nem preferált)
	filozófia	az alkotó filozófus szempontjából	megélt	visszavont
		az adott filozófiai tanításhoz viszonyulók szempontjából	követendő	elutasítandó
	vallás		szent	profán
Szimbolikus	kultúra		kulturált	kulturálatlan
	pragmatikai nyelvhasználat – stílus		szakmai	nem szakmai
Civilizációs	gazdaság		rentábilis	nem rentábilis
	technika-technológia, közlekedés		működőképés	nem működőképés
	termelés és szolgáltatás		rentábilis	nem rentábilis
	pénz		alacsony árfolyamú (kis értékű)	magas árfolyamú (nagy értékű)
	biztosítás		bizonytalanság elleni közös kockázatviselés	bizonytalanság vállalása
	védelem mint biztonság		értékóvás	védtelesség

## 6. A pedagógia és az orvoslás egyezősége és egymásrautaltsága

Adósok vagyunk még a pedagógia és az orvoslás egymással egyező tulajdonságainak és egymásba *áthatoló* (interpenetrációs) *funkcióinak* bemutatásával. A legszembevetőbb tulajdonságra a kívülálló is ráismer. Arra, *hogy* mindkét társadalmi alrendszer az *emberre irányul*: rehabilitálására, egészségének megóvására, képességeinek, tudásának bővítésére, tökéletesítésére stb. Fontos egyezőség, hogy mindkét világban az egyes ember, illetve az emberek valamilyen szempontból tipizálódott csoportjai *a maguk természetével*, élő, anyagi épp-így-létükkel, természeti-táji (ökológiai) és művi (települési, urbanisztikai) környezetükkel, annak napi hatásaival lépnek be a pedagógia és az orvoslás napi teleologizált (célirányos), emberi motivációkat és szükségleteket rendezni, befolyásolni szándékozó világába. Az ember saját élő, egészséges vagy beteg *természetét*, továbbá természeti és művi jellegű környezetét (lásd: növényvilág, állatvilág, települések, tárgyak), annak hatásait tapasztalatilag esetleg teoretizált modelleken tudomásul veszi mindkét alrendszer. Számolnak a hatásrendszerek jellegzetességeivel és azzal is, hogy tudáshiány miatt nem mindig tudják elkülöníteni, lokalizálni, leírni azokat. Ilyen hatások érik mindkét alrendszert a Föld légköréből, az atmoszférából; vagy a Föld szilárd halmazállapotú kérge, a litoszféra vagy a hidroszféra, vagyis a Föld folyékony halmazállapotban lévő vízkészletének mozgásából, átalakulásából adódóan. Mindezek mellett olyan hatásokkal is számolhat mindkét rendszer, amelyek a fizikoszférából származnak. Ezek sorába tartoznak *az elektromagnetikus szféra*: az elektromos, illetve mágneses jelenségek különböző fajtáiból érkező hatások. *A radioszféra*, valamint *a fotoszféra*, azaz a különböző eredetű sugárzásokat kibocsátó és közvetítő térségek hatásai, továbbá *az akusztikai és vibrációs szféra*, amelyekben a hangok és a rezgések terjednek, és szükségképpen az emberbe is beleütköznek, aki e hatásokat szenzibilitásától (érzékenységtől), életkorától, egészséges vagy beteg voltából következően másként és másként képes feldolgozni. Más lapra tartozik, hogy e hatá-

sok, hatásrendszerek miként tudatosulnak, miként jönnek számításba a kétféle humán praxisban, társadalmi alrendszerben. Nyilvánvaló, hogy a radioszférának, a vibrációs szférának más a szerepe az orvoslásban s más a pedagógiában. De például az atmoszféra, valamint az akusztikai szféra egyaránt meghatározó tényezője - persze más-más vonatkozásban - mind a pedagógiának, mind az orvoslásnak.

Amennyiben a két társadalmi szférát vállalt funkcióik szempontjából hasonlítjuk össze, csakhamar kiderül az egymásrataltságuk, és az is, hogy melyek azok a tevékenységszférák, amelyek más-más arányban ugyan, de mind a két területen jelen vannak. Közös az ember természeti és társadalmi létére, lényére irányuló, azt tudatosító, felvilágosító, életmódot befolyásoló, egészségmegőrzést elősegítő, megelőző akciók tervezése és szervezése, realizálása. Ezeken túl mindkét szisztémában élelmezési és táplálkozási, valamint közegészségügyi, járványügyi és pszichohigiénés erőfeszítések és törekvések sora regisztrálható.

#### IV. A pedagógia világa mint lehetséges professzionális Intézményrendszer

Az előző fejezetekben a pedagógia világát és valóságát mutattuk be, majd kísérletet tettünk a pedagógiának mint társadalmi alrendszernek más társadalmi alrendszerekkel történő egybevetésére, kitüntetett szerepet biztosítva az összehasonlítás során az orvoslásnak, az egészségügynek. Eközben szembesültünk a modern társadalomtan képviselőinek azon fölfogásával is, hogy sem az orvoslás, sem a pedagógia egyelőre nem helyezhető el a professzionális intézményrendszerek sorában. Nem, mivel nem sikerül megtalálni azt az értékduált, amely a két nagy társadalmi alrendszernek mint egésznek a teljesítményeit - következményeivel: a rekrutációval, a szelekcióval együtt - megítélhetővé tenné a kívülállók, a környezet számára.

Ebben a fejezetben a pedagógia világát és valóságát abból a szempontból próbáljuk áttekinteni, hogy érzékeltessük *található olyan univerzális értékduál*, amely a társadalmi méretűvé duzzadt pedagógiai praxist is elemezhetővé, értékelhetővé teszi. Épp a Pokol Béla által feltételezett szempont alapján, amelynek lényege, hogy a pedagógia mint gyakorlati jellegű társadalmi nagyrendszer fejlődni csak „több, külsődleges szervezőelv kombinációjának sikeres megteremtésével tud”<sup>35</sup>. A félreértések megelőzése érdekében nem azt állítjuk, hogy fejezetünk végére a keresett, univerzálisnak tekinthető értékduál - a pedagógiára mint gyakorlati nagyrendszerre vonatkozóan - igazoltan, konszenzusos alapon prezentálni fogjuk. *Kísérletet ígérhetünk csupán*. Persze valamivel többet, mint pusztá gondolat-kísérletet. Mégpedig azért, mert közel negyedszázada kutatással, fejlesztéssel, innovációval és az óvodától az egyetemig ívelő napi gyakorlattal sikerült ellenőrizni kifejtendő elgondolásaink életképességét. Ezért úgy mondanánk, *hogy* megoldáskísérletünk olyan teoretikus jellegű feltevések sorozatából áll össze, amelyeknek *empirikus fedezete* is van. (A részletezendő kifejtés során felfüggesztjük ama gyanúkat, hogy megoldáskeresésünket a szakmai elit egy része - szinkretizmust, eklekticizmust emlegetve - úgyis félretolja. Az iménti, már az Előszóban is részben érintett kételyeinket azért kényszerültünk megismételni, mert vállalt és célul kitűzött feladataink megoldásához - a pedagógiának mint lehetséges professzionális intézményrendszernek a bemutatásához - igen sok új közelítésmódot, ebből fakadóan új terminológiát is igénybe veszünk.)

Legelsőként a „*specifikusan pedagógiai*” kritériumot próbáljuk megfogalmazni. Már itt megemlítjük, tematizáljuk a megtalált értékpáros: a „*hiteles teljesítmény-hiteltelen teljesítmény*” értékduál legfőbb jellemzőit. Ezt követően bevezetjük és jellemezzük a *pedagogikum* és a *pedagógiai patológikum* kategóriapárost, amely mintegy megalapozni hivatott a „hiteles - hiteltelen” értékpárost. Később a fundamentálon-tológiai szemléletmód révén erőfeszítést teszünk a *pedagogikum* kategória filozófiai alapozására. Legvégül pedig szólunk a pedagógiába szövődő világokról.

Annak, hogy megtalálhassuk azt az értékduált, amely majdan operacionalizált technikákat is kínál a pedagógiai rendszer teljesítményeit kívülről megítélőknek, tisztáznunk kell a minősítő, hitelesítő eljárás társadalomtani és filozófiai alapjait. A gondolat, illetve a kihívás számunkra egyáltalán nem új, hiszen már az 1986-ban megjelent „Egy gyakorlatközeli pedagógia” c. munkánkban felvetettük az iskola *sikerességének* lehetséges kritériumait. Akkor azt írtuk: „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 szolgálai adaptálják, vagy a pedagógiai folyamatok szakszerű ismeretében azokat - kontrollnak is alávetve - elemzik és

<sup>35</sup> Pokol Béla: i. m. 35. p.

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 kultúráközvetítőkkal is (pl. televízió, könyvtár) számolnak; milyen szintű és megalapozottságú know-how-kat, technológiákat birtokolnak, és milyen tudás- és értéközvetítő eszközöket vesznek (vehetnek) figyelembe a pedagógiai folyamatok megtervezése során.

A cél- és hatásrendszer-tervezés - hazai gyakorlatunkban - lényegileg két úton-módon történik. A tipikusabb változat szerint - a deklarált oktatáspolitikai célok jegyében - összeállítják a nevelés és az oktatás tervét (a tananyagot), majd ezekhez a strukturáltság, az operacionalizáltság látszatát keltő célokat, feladatokat és követelményeket illesztenek. 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 mérhető, illetve értékelhető legyenek. A fenti két cél- és hatásrendszer-tervezési 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 jegyében mutatjuk be saját cél- és hatásrendszer-tervező fölfogásunkat, melyet a kisiskoláskorra 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 intézmények számára hatékony”. Az iménti idézetben szereplő *hatékony/ság/*, illetve *eredményes/ség/* kritériumait kell közelebbről szemrevételeznünk, *hogy* az előbbieken használt *sikeresség* kritériumot megvilágíthassuk. Pataki Ferenc az általa szerkesztett *Pedagógiai szociálpszichológia* című kötet elé írt bevezető tanulmányában idézi Getzels következő modelljét<sup>36</sup>:



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

A modell értelmezéséhez néhány megjegyzést fűzünk. *A szociális rendszer* az iskolát, illetve az iskolai osztályt jelenti. *A viselkedés* pedig mindazon teljesítmények, magatartások összességét, amelyeket egy adott növendék (növendékek) az iskolai tanulás egy meghatáro-

<sup>36</sup> Pataki Ferenc: *Mi a pedagógiai szociálpszichológia?* Pedagógiai szociálpszichológia (Válogatta: Pataki Ferenc.) Bp., 1976. 21. p.



zott szakaszának a végén produkál/nak/ (vagy nem). A modellben szereplő terminusokat nagyjából abban a jelentésben használjuk, ahogy fejtegetéseinkben szerepeltek. A *diszpozíció* terminus használata az idézett modellben a „személyiség sajátos és teljességgel egyéni jellemzőivel azonos”. A modellben az A betűvel jelzett sor az iskola által támasztott célokat, normatív követelményeket jelenti. A D-vel jelzett tényezősor az iskolában mint intézményben („szociális rendszerben”) tevékenykedő tanulók (és pedagógusok) előzetes szocializációjuk eredményeként kialakult szubkultúráját, „egyedi ethosát” 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 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.” ... Tíz év távlatából szemlélve az idézett szöveg „üzenetét”, be kell látnunk, hogy fölvetésünk hatástalan maradt. A gondolatnak még visszhangjáról sincs tudomásunk.

Az „Egy gyakorlatközeleli pedagógia” megjelenésével egy időben a „Mi a baj a pedagógiával?” c. társszerzős munkában vetettünk még föl kritériumokat a külső minősítés (a pedagógiai értékduál) kimunkálásához, elfogadtatásához. Míg az első próbálkozásunk esetén a hatékonyság, eredményesség, valamint a sikeresség kategóriákat használtuk, az utóbbi esetben az *érvényes - érvénytelen* értékduálra irányítottuk a figyelmet. Igaz, nem a gyakorlat, hanem a pedagógia mint ismeretrendszer értékességét kifejezendő. 1991-ben „A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja” című koncepciónkban a *versenyképes* iskola már-már operacionálizálható kritériumait tettük publikussá.<sup>37</sup>

A fentieket azért említettük, hogy mintegy aláhúzzuk, „igazoljuk” Pokol Béla észrevételét, miszerint tény, hogy nem - vagy csak keservesen - tud kialakulni olyan univerzális értékduál, amely a pedagógiai (oktatási) rendszer teljesítményének minősítésére használható. A megoldást Magyarországon többen a kimenetorientált tantervi szabályozástól, másként fogalmazva a vizsgarendszertől várják. Nem vitatjuk, hogy a vizsgarendszer életbe léptetése közelebb visz a megoldáshoz, de magunk továbbra is úgy véljük, hogy *minősítő eljárás* csak abban az esetben munkálható ki a pedagógián belül - a többi professzionális intézményrendszer mintájára -, ha sor kerül a rendszer *több szempontú, több dimenziójú elemzésére* a kívánatos és egyben operacionálissá is tehető értékduál megtalálása és elfogadtatása érdekében.

A továbbiakban ennek a munkának a filozófiai, szakmai alapozására teszünk kísérletet egy olyan modell ismertetésével, amely *kiindulópontja*, orientálója lehet a legkülönbözőbb rendszerszinteken (iskolák, szakképző intézetek, osztály, csoport, egyén) a minősítő munka értékduál szerinti elismerésének, elfogadásának. Ennek érdekében mutatjuk be a *speciálisan pedagógiai jelleg* kritériumát, a *pedagogikum - patológikum* kategóriákat, majd a *hiteles teljesítményt - hiteltelen teljesítmény* értékpáros megalapozása érdekében.

<sup>37</sup> Zsolnai József: A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. Iskolakultúra, 1992. 6-7. szám, 176-177. p.

1. A pedagógia világának alapvető kritériuma:  
a „specifikusan pedagógiai”

A „specifikusan pedagógiai” terminust tulajdonságjelölként a „jogi”, a „gazdasági”, az „etikai, az „ökológiai”, a „művészi”, a „tudományos” terminusok mintájára vezetjük be. A „specifikusan pedagógiai” terminus nem leszűkítő szerepű, mint a „nevelés”, az „oktatás”, a „tanulás”, a „képzés” terminusok, hanem a társadalmi viszonyvilág egyik szférájának, a „pedagógia” alrendszer lényegi specifikumának jelölésére hivatott. *Tartalmi jegyeit* az alábbiakban kíséreljük meg *feltárni*.

1. A „specifikusan pedagógiai” jelleg elsőként egyének közötti olyan viszonyt ragad meg, amelyben a kapcsolatban lévők közül a valamilyen szempontból tapasztalathiánnyal, tudáshiánnyal rendelkező egyik fél *valamit tanul* egy tapasztaltabb, valamely vonatkozásban valamilyen kompetenciával, tudástöbblettel rendelkező másik féltől, illetve személytől.

2. Természetesen nem akárminek a megtanulása teszi a viszonyt pedagógiaivá, hanem csak az olyan tanulás, amelynek *tárgya a közjó szempontjából értékes*; a közjó szempontjából preferált, azaz értékelt. A közjó szempontjából is preferált - tehát *az értékes* tanulására irányuló - tevékenység tartalmilag (tematikailag) a következő létszférákra terjedhet ki.

### 2.2.3. Szerepek a pedagógiai (iskolai) szervezetekben

A pedagógiai szervezetekben megfigyelhető szerepek leírásával - ahogy mondani szokás - könyvtáryi irodalom foglalkozik. A tanulói szerepek leírását a fejlődépszichológia, a pedagógiai pszichológia és a pedagógiai szociálpszichológia vállalta. A pedagógusszerepek kutatását, feltárását a nevelésszociológia, a hagyományos neveléstanok, újabban az oktatáspolitikológia karolta föl. Itt a fő tevékenységekhez és az iskolai szervezethez kapcsolódó tanulói és pedagógusszerep körüljárásában választott szempontunkat alkalmazzuk. Tehát azt: miként válhat a pedagógiai gyakorlat professzionális intézményrendszerre. S ebből következően miként kellene módosulnia az iskolai szervezetek világában a tanulói és a pedagógusszerepek értelmezésének.

A hagyományos tanulói szerep - kimondva, kimondatlanul - az iskolai szervezethez igazodó, alkalmazkodó magatartásból, valamint a tantárgyakba „gyömöszölt” kultúra repetitív jellegű elsajátításából (leckefelmondásból, házi feladat készítéséből, vizsgázásból, dolgozatírásból stb.) tevődik össze. Aki ennek megfelel, az jó magatartású, jó tanulmányi eredményű, felsőbb osztályokba lépő, felsőbb fokú tanintézetekbe felvett sikerembernek számít a pedagógia jelenlegi praxisában. Ebből a felfogásból következik, hogy a pedagógus leginkább órát tartó, tankönyveket ismerő, feleltető, vizsgáztató, ügyeletet ellátó szerepekkel azonosítható „szakember”. Élményeink, a művészi ábrázolások, az iskoláról szóló szociografikus leírások, a visszaemlékezések, a pedagógiai memoárok a fent idézett szerepek és szerephelyzetek ténylegességéről, olykor komikumáról, tragikomikumáról szólnak. A továbbiakban - idézett tanulás- és nevelésfelfogásunkkal összefüggésben - új szemléletű tanulói és pedagógiai szerepek felvázolását kíséreljük meg. Az alábbiakat szeretnénk ehhez előrebocsátani.

A pedagógia világában - kitüntetetten az iskola és a család világában - közreműködő személyek vagy tanuló vagy pedagógus, vagy vezető vagy a pedagógiai működés feltételeit biztosító „kisegítők” (szolgáltatók) szerepében léteznek. A szerepek nem kizárólagosak, egy-egy közreműködő többféle szerepben is cselekedhet. Például a pedagógus elgondolható tanuló- vagy vezető szerepben is, ugyanakkor a tanuló is lehet tutor, mentor. Mindegyik szerep tovább differenciálódik legalább a nemi és az életkori szerep szerint. Például gimnazista lány, alsó tagozatos kisfiú. Az iskola világában is a személy egy meghatározott szerepkészlet hordozója. A szerepösszhang mellett a szerepkonfliktus mindennapos jelenség.

A szerephez cselekvések, motivációk, problémák, célkitűzések, módszerek, sikerek, kudarcok tartoznak. A cselekvés sikerét vagy kudarcát nagymértékben befolyásolja az adott szerepben adott cselekvést végző személy *énképe, képességei s tudása*. Ez utóbbi többféle értelemben: a) mint a cselekvés tárgyára vonatkozó tudás (pl. háttértudás a helyesíráshoz); b) a cselekvő alanyra, azaz önmagára vonatkozó tudás; c) a cselekvés folyamatára; d) és módszerére; e) a cselekvés eredményére (minőségére, értékére) és értékelésére vonatkozó tudás; f) végül a cselekvés kommunikálhatóságára (referálhatóságára) vonatkozó tudás.

A személyek szerepeik szerint - a fentiekén túl - annyiféleképpen lehetnek a pedagógia világában, ahányféle kívánatos, illetve lehetséges és valóságos feladatkörrel (explicit vagy implicit cselekvési teendőkkel) az adott pedagógia, illetve a rá épülő praxis őket felruházta. Vannak pedagógiák, amelyek a „homo faber”, illetve a „homo aestheticus” szerepet preferálják, vannak, amelyek a „homo eticus”-ra vagy a „homo sapiensre” teszik a hangsúlyt.

A lényeges az, hogy az adott pedagógia, föltárta-e a különböző szervezeti szerepekben létező személyek élet- és munkaszerepeinek teljességét, kimunkálta-e a szerepek sikeres realizálásához szükséges cselekvések sorozatát, számításba vette-e, hogy a szerepekhez szükséges tudásháttér miként járul hozzá a szerepekhez kapcsolódó cselekvések sikeres végzéséhez, további tökéletesítéséhez.

#### 2.2.3.1. A tanulószerep

A tanulói lét - a modern közoktatás rendszerében - olyan szerepszerű állapot, amelyet a tanuló nem önként vállal: társadalmi-állami kényszer (vö.: tankötelezettségi törvény) hoz létre. A kényszer révén létesülő, szervezethez (iskolához) kötött világban a tanulók szerepszerűen viselkednek. Szerepeiket életkori, nemi adottságaikon túl az iskola elvárásaihoz igazodva alakítják ki. Az iskola igényei normatív előírásokban (vö.: házirend, szokásrend, hagyományok), az osztályozási és értékelési hatalommal felruházott pedagógusok előírásaiban, kívánásaiban, fenyegetéseiben és a velük kötött alkukban nyilvánulnak meg.

A szerepekkel kapcsolatos elvárásokat a tanulók viszonylag könnyen megtanulják. Kisiskoláskortól a prepubertáskorig a tanítóhoz fűződő emocionális viszony alapján alakul a tanuló előírásokra reagáló viselkedése. Prepubertáskortól kezdődően a kortárs csoport, a csoportnyomás lesz a perdöntő abban, hogy az egyes tanulók a kívánatos szerepekhez miként viszonyulnak. A szerepelvárásoktól függően a tanulók vagy *szerepazonosulók* vagy *szereptagadók*, vagy az előírásoknak megfelelő látszatcselekvések realizálása révén *szerephárítók*. A tanulók rendszerint tudatában vannak annak, miként viszonyulnak szerepeikhez, illetve az előírásokhoz, elvárásokhoz.

Az egyes tanulók iskolán belüli szerepkészletét az előírásokon (normákon) túlmenően az alábbiak befolyásolják: a) a tantárgyi tanulás; b) a tantárgyi tanulást irányító pedagógus; c) a szervezettelre életre hívott, összezárt kortárs csoport értékrendje.

A tantárgyi tanulóhoz való viszony szerint alakul ki a „jó”, a „közepes”, a „gyenge” tanulói szereptudat. Ez egy adott tanuló esetében annyiféle, ahány tantárgyat tanul. A *tantárgyhoz kapcsolódó szereptudat egyben a tantárgy által lefedett tudományágra, művészeti ágra is áttevődik*. Az adott tantárgyhoz kialakult és a személy énképébe beépült igenlő vagy elutasító attitűd javítható, de csak hozzáértő pedagógus révén, illetve az iskolától független spontán létrejött „kultúrélmények” hatására. A tanuló pedagógushoz való viszonyát, szerepszerű viselkedését az egyes gyerek, a serdülő, illetve a fiatal felnőtt (ifjú) folytonos értékelő cselekvés révén alakítja ki. Az értékelés ritkán tárgyyszerű, nagymértékben függ a pedagógusokkal szembeni előítéletektől, a pedagógus teljesítményétől, tudásától, képességétől, a szervezetben neki szánt tekintélyrepertoárral való élni tudás mértékétől, személyes kvalitásaitól: megbízhatóságától, következetességétől, hitelességétől, jóakaratótól, valamint a különböző pedagógiai szituációkban elnyert, illetve elszenvedett jutalmak és büntetések igazságosságának szintjétől, a pedagógus értékelő munkájába való beelátás, illetve beavatás fokától. Mindezek alapján formálódik a „stréber”, a „képmutató”, az „eminens”, az „összeesküvő”, a „közönyös”, a „cikiző”, a „destruáló” stb. tanulói szerep.

A kortárs csoport értékrendjét a tanulói érdekek, szimpátia- és ellenszenvkapcsolatok, a rivalizálások, a másik nem iránti vonzalom befolyásolják. E viszonyháló mentén alakulnak ki a „csinos”, „elhanyagolt”, „szegény”, „gazdag”, „szépfíú”, „bohóc”, „vagány” stb. szerepek.

A szerepviszonyok szerepszelleléssel történő tudomásulvétele; szociometrikus feltárása, a szerepviszonyok értelmezése és tudatosítása, világossá tétele elemi feltétele az értékpluralizmus alapján történő értékközvetítésnek, képességfejlesztésnek, világképformálásnak. Ha az itt jelentkező pedagógiai hibát nem ismerjük fel időben - avagy a tisztázódás után a megoldáskeresést elodázzuk -, a késlekedés gátjává válik a sikeres, eredményes tanulásnak.

A tanulói szerepek mögött, a „hég” mögött az adott tanuló „magva”: személyiségének szerkezete, illetve annak személyiségtulajdonságokként való megnyilvánulásai ismerhetők föl. Tehát a tanuló tudatos és tudattalan világa egyfelől, másfelől tudatosult vagy kevésbé tudatosult érdekei, értékei, egyszóval mozgatói (motivációi); kiderült vagy rejtve maradt képességei; a tantárgyi tanulás során figyelembe vett vagy mellőzött tapasztalatai, a könyvtárban, illetve a tömegtájékoztató útján szerzett ismeretei; társas kapcsolatai, természethez, tárgyakhoz való viszonyát értékelő attitűdjei; önmagát ismerő, elismerő, saját teljesítményeit felérté-

kelő vagy alábecsülő énképe, jövőre irányuló éndeálja, valamint tájékozottsága, világlátása: világképe, illetve világnézete.

Ezek előrebocsátása után a tanulót mint a pedagógiai cselekvés *önszabályozó alanyát* látjuk. Ennek megfelelően - felfogásunk szerint - a tanulói szerep tovább specifikálható: a) mint *tevékenységeinek beavatott ismerője és szervezője*, ebből következően a tantárgyi tanulás teljes folyamatának ismerője és szervezője; egyéni tanulási teljesítményeinek tervezője; hibázásainak ismerője, korrigálója; egyéni (generatív típusú) alkotásra törekvő személy; b) mint *társas kapcsolatainak irányítója*, ebből következően a tanulói érintkezés ismerője; emberismeretre törekvő, a kortárscsoporthoz alkalmazkodó, az iskolai szervezetben eligazodó; önkormányzásban közreműködő; c) mint *sorsát alakító „én”*, ebből következően önismeret, önművelés, önnevelés révén énképfejlesztő; d) mint az *iskolai értékelések beavatottja*, ebből következően éndeáljának és jövőtudatának elgondolója; önálló döntéshozatalra törekvő.

Többen fölvetetik, hogy az imént vázolt szerep a mai iskolai viszonyok között nem realizálódhat. Elismerjük, ám emlékeztetjük az olvasót, hogy a fenti tanulói szerepértelmezés emberfölfogásunk logikus következménye, s szerepet játszik a fentiek „kimondásában” az is, hogy a pedagógiai praxis mint lehetséges professzionális intézményrendszer, nem gondolható el a hagyományos tanulói szerepértelmezés szellemében.

### 2.2.3.2. A pedagógusszerep

Legelsőként azt szögezzük le, hogy elgondolásunk szerint a pedagógus szellemi munkát végző szakember az iskolai szervezetben. Ezt szem előtt tartva a pedagógust - idealizált közelítésben - olyan szakembernek tekintjük, aki

a) *reális szakmai énkép birtoklója*, ebből következően tudásának, képességeinek, attitűdvilágának jó ismerője; alkotó és adaptáló; műhibát elkövető és elismerő; a szakmai etika normáit méltányoló; szakmai munkáját az eredményfelelősség jegyében tervező és szervező szakember;

b) a gyermek, a serdülő, a fiatal felnőtt *irányítója*, ebből következően megismerésükre, megértésükre és humánus bánásmódra törekvő; ennek érdekében felkészült kommunikátor;

c) szülők körében *családpedagógiai és pályapedagógiai szaktanácsadó*;

d) pedagógiai folyamatok tervezője, irányítója, *döntések meghozója* (vezető);

e) a *tantárgyi tanulás tervezője*, szervezője és elemzője;

f) *gyermekfoglalkoztatásban* közreműködő, ebből következően szabadidő-szervező; a tanultak realizálására, aktualizálására, készítő; *munkatanulási* folyamatok *kezdeményezője* és szervezője: kompenzáláshoz értő; *tehetségfelismerésben* és -gondozásban *kompetens*; személybiztonság-védelmet szervező, ellenőrző; a *szakszerű osztályozáshoz, vizsgáztatáshoz, értékeléshez értő*; a gyermekvédelemben, bűnmegelőzésben jártas; a *tanulási források bővítésében felkészült és kezdeményező*.

A nevelés fogalmából következett pedagógusszerepek nem azonosíthatók a munkajogi értelemben vett munkaköri szerepekkel (pl. osztályfőnök, igazgatóhelyettes, munkaközösség-vezető stb.). A fentebb a) – f) pont alatt ismertetett pedagógusi munkaszerepek lényegileg két nagy csoportra különíthetők: részben a tanulás segítéséhez, irányításához kapcsolódó hagyományosabb szerepek, részben az ezek feltételeit biztosító szerepekről lehet szót ejteni. Az iménti felsorolásban egyetlen ilyen feltételjellegű szerepet mutattunk be, azt, amelyet a reális szakmai énkép birtoklójának neveztünk [a) pont]. A pedagóguspálya professzionizálódása ezenkívül még legalább 4 feltételi jellegű szerep számbavételét igényli. Az alábbiakat:

g) *politizáló*, tehát szakmapolitikai kérdésekben felkészült, tájékozott, állásfoglalásra képes;

*h) jogértelmező* és a közoktatásügyben, továbbá a polgári, munkajogi, családjogi, büntetőjogi témákban és eljárásjogi kérdésekben tájékozott, illetve ügyintézésre alkalmas;

*i) tanterv- és taneszközfejlesztésben jártas*, ebből következően tanterv-, tankönyv-, taneszközkritikára érett és kompetens;

*j) szakíró*, ebből következően szakmai tapasztalatait, megfigyeléseit, kísérleteit a pedagógiai innováció érdekében különböző műfajokban kifejezni és publikálásra előkészíteni képes szakember.

Az egyes pedagógusszerepek számbavételekor nem az a kérdés, hogy a fenti szerepeket egyelőre hányan képesek ellátni és hányan nem. Nem is az, hogy milyen legyen az ideális pedagógus. Inkább azon feltételek számbavételéről van szó, amelyek révén a pedagógiai praxis a professzionális intézmények *hiteles teljesítmény - hiteltelen teljesítmény* értékduálja szerint működhet. Nagyon leegyszerűsítve: korunk kihívása nem az, hogy a ma pedagógusa - a politika nyomására - másként is gondolkodhat és cselekedhet, mint eddig tette, hanem az, hogy *a szakmai minőség vállalásával szembenéz-e a pedagógiai világa az őt minősítő környezetével*; kiteszi-e magát a környezet beavatott állásfoglalásának, ha az - pedagógiai szakértők és elemzők kompetenciáját is igénybe véve - nyilatkozik a pedagógiai praxis hiteles vagy hiteltelen teljesítményéről. Az előzőekben mondottakat még a következőkkel szükséges kiegészítenünk. A fentebb áttekintett szerepek ellátásához a társadalomban különböző fejlettségű tudáskészletek állnak rendelkezésre, diszciplinárizálódott formában (pl. mint szervezéselmélet, szervezetelmélet, döntésemélet, kommunikációelmélet, pszichoterápia). A szerepek gyakorlásához szükséges tudásháttér tehát ebből a tudáskészletből meríthető. Ez azonban még kevés. A szerepekhez nemcsak tudáskészlet, hanem attitűdrendszer, valamint képességegyüttes, más megfogalmazásban: egy-egy releváns cselekvésrepertoár is kapcsolódik.

Ez a cselekvési repertoár nagymértékben a cselekvés tárgyától és az adott cselekvés során felhalmozódott tudáskészlet episztomológiai és tudástechnológiai jellegzetességeitől függ. Példával élve: elemzés folyik a nyelvtanulás és a kémiatanulás során egyaránt. Csak míg a nyelvtani elemzésnek, benne például a mondattani elemzésnek szegényes a hazai elmélete, tudásháttere, a kémiai elemzésnek igen gazdag feltárt tudásháttér áll rendelkezésére az analitikus kémiában. *A pedagógiai elemzésnek* pedig alig van szakirodalma. A különböző részletezettségű és fejlettségű tudáshátterek azonban nem lehetnek akadályai annak, hogy az egyes pedagógiák feltárják a különböző szerepekhez kapcsolható cselekvésrepertoárokat. Egy tetszés szerinti cselekvésrepertoárnak - így a pedagógiai cselekvésrepertoárnak is - különböző dimenziói vannak:

*a) a közvetlen tárgyra irányuló* dimenzió (pl. a fizika esetében a tanulói kísérletezés, a helyesírás esetében a helyesírási elemzés, hibajavítás);

*b) mentális* (logikai-kognitív) dimenzió (pl. fogalomalkotás, felosztási alap megtalálása, következtetések, hipotézisalkotás);

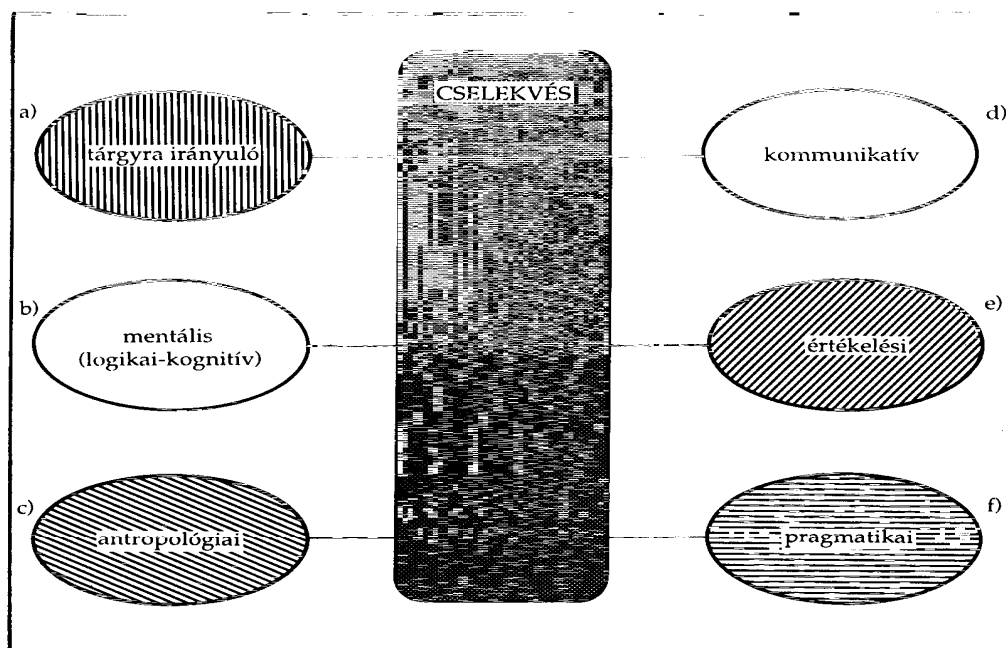
*c) antropológiai* dimenzió (a cselekvő alany és a cselekvési tárgy viszonyáról, az attitűdről, a cselekvési tárgy és az énkép viszonyáról van szó);

*d) kommunikatív* dimenzió (a szerepgyakorlás során a cselekvés közben kivel kommunikálunk, milyen kódokat működtetünk, milyen típusú üzeneteket közvetítünk);

*e) értékelési* dimenzió (a különböző dimenziók mentén szervezhető, végezhető cselekvések minőségének (értékének) megállapítása, minősítése);

*f) pragmatikai* dimenzió (mindaz, amit cselekszünk milyen jelentőséggel, haszonnal, értékkel bír, mi a szerepe a munkamegosztásban, a szakmai szocializációban?).

A cselekvés dimenzióit a 33. ábrán is bemutatjuk.



33. ábra Egy tetszés szerinti cselekvésrepertoár különböző dimenziói

A fenti hat dimenzió mentén pontosan feltérképezhető az egyes szerepekhez kapcsolható cselekvések köre, feltárható a cselekvésbővítés lehetősége, kiiktathatók a látszatcselekvések, s feltárható az is, hogy az egyes szerepekben végzett cselekvések miként gerjesztenek újabb problémákat, s a problémákra adott megoldásválaszok miként gazdagítják a cselekvésrepertoárhoz kapcsolódó tudásrepertoárt.

#### 2.2.4. A pedagógiai szervezetek tipizálása

A pedagógia világában létrejött szervezeteket (óvodát, iskolát, egyetemet stb.) tapasztalatból valamennyien ismerjük. Vagy azért, mert a szervezetnek részesei, „tagjai” voltunk, vagy azért, mert jelenleg is fenntartóként, szülőként (fogyasztóként) kapcsolatban vagyunk vele. Vagy azért, mert kutatóként tanulmányozzuk őket, vagy azért, mert publicistaként tájékoztatjuk olvasóinkat egy-egy szervezet létrejöttéről, belső konfliktusairól, megszűnéséről stb.

Már korábban is említettük - s tapasztalatból ez is közismert -, hogy a pedagógiai szervezetekben, éppúgy, mint bármely más szervezetben tevékenységek folynak, a tevékenységeket (a munkamegosztás értelmében) szerepszerűen valamiféle tudásháttér birtoklása útján hajtjuk végre. Az is közismert, hogy az azonos tevékenységet végzők a szervezeten belül formálisan megszervezett munkacsoportokba, kisebb egységekbe tömörülnek. S az is köztudott, hogy e formális szervezetek mellett - érdekeltség, szimpátia, értékvalasztások stb. szerint - informális csoportosulások is léteznek. Ezek az informális csoportok olykor képesek aláásni a szervezetek egységét, rendjét, hírnevét. Az informális csoportok között akadnak olyanok is, amelyek „kikezdi” a szervezet vállalt funkcióit, érdekeiktől vezéreltetve a szervezet feletti hatalomgyakorlás érdekében szembefordulnak a legitim (megbízott, választott) vezetéssel. Az előzőeket összefoglalva azt mondhatjuk: a szervezetek világa konfliktusokkal, szerep- és munkakonfliktusokkal terhes világ, de ennek ellenére elmondható, hogy egyes szervezetekben látszólag - ne szólj szám, nem fáj fejem! - béke, harmónia „honol”.

A szervezetek jellemzésekor két körülményt még tudatosítanunk kell. 1. Minden szervezet, valamilyen funkciókkal, valamilyen feladatok megoldására, kivitelezésére jön létre. Ebből következik, hogy minden szervezettől számonkérhető valamiféle teljesítmény, mégpedig a vállalt funkcióval való egybevetés jegyében. Ha a szervezet a vállalt funkciónak megfelelően teljesít, akkor működése viszonylag hibátlan. Amennyiben vállalt funkcióit nem tudja teljesíteni, működése diszfunkcionális, a vállalt funkcióktól eltérő. Olykor patológiásan (betegesen) eltérő! Ilyen esetekben a szervezet megújítására, a vezetés cseréjére, a munkatársak - mint munkaszerepet ellátók - „lecserélésére”, a vállalt funkciók újragondolására, végső esetben a szervezet megszüntetésére kerülhet sor. 2. A szervezet nem elszigetelten létezik. Környezete van (a környezet nem keverendő össze a szervezet *környékével*, tehát a szervezetet körülvevő települési, természeti jellemzőkkel). A környezet szervezeti környezetet jelent. Egy iskola esetében környezetnek számít egy - az adott településen működő - másik iskola, egy művelődési ház, egy szolgáltató üzem stb. De környezetként tételezhetők a családok, attól függetlenül, hogy van vagy nincs közvetlen kapcsolatuk az adott iskolával. S bizonyos értelemben szervezeti környezeti tényezőnek tekinthetjük az adott iskola fenntartóját (legyen az önkormányzat, egyház, alapítvány stb.). Az imént mondottakból föltehetően kiderült, hogy a pedagógiai szervezetek környezete két csoportba sorolható. Mégpedig aszerint, hogy egy-egy másik szervezet mint környezet, környezeti tényező, élő kapcsolatban van az adott szervezettel, vagy „kapcsolathányos” az adott szervezetnek a másikhoz való viszonya. Amennyiben a kapcsolat élő a szervezet és környezete között, ismét két különbség tehető. Irányító szerepű lehet a kapcsolat, amely valamilyen szintű beleavatkozással, beleszólással járhat, avagy kooperációt (együttműködést) feltételező.

A szervezetekről - így a pedagógiai szervezetekről - a fentebb elmondottak a szervezetelméleti tudnivalók ábécéjét jelentik. Az ábécét azért idéztük föl, hogy kellő ismerethátterünk legyen a szervezetek tipizálásához. A tipizálást megelőzően - mintegy a fentiek összefoglalásaként - mellékeljük a szervezet - tevékenység - folyamat - munkaszerepek - szervezeti egységek - a szervezet környezete összefüggést áttekinthető modellt. (34. ábra)

#### 34. ábra A szervezet létrejöttét meghatározó tényezők

A továbbiakban kísérletet teszünk a pedagógiai szervezetek tipizálására. A tipizálás során teljességre törekszünk. Tehát a pedagógia világába nemcsak a tudásközvetítéssel foglalkozó iskolákat, óvodákat, egyetemeket soroljuk, hanem azokat a szervezeteket is, amelyek a pedagógia világában az úgynevezett fő tevékenységek: a tanulás és a nevelés, a fő folyamatok kiegészítéseit, valamint feltételeit jelentik. Példával élve: a gazdálkodást folytató, döntést hozó fenntartó szervezet (önkormányzat, egyház, alapítvány) egy adott óvodához viszonyítva feltételt biztosító szervezetnek minősül. De egyben bizonyos, például egy óvodát érintő kérdésekben - az irányító szerepet is ellátja. Egy adott iskola mint pedagógiai szervezet szempontjától egy-egy oktatáskutató vagy fejlesztő intézet kiegészítő szerepű szervezetnek tekinthető. Ezek tisztázása után elsőként sorra vesszük azokat a tényezőket és szempontokat, amelyek alapján a pedagógiai szervezeteket tipizáltan áttekinthetjük.

##### 2.2.4.1. Pedagógiai szervezetek típusai a funkció szerint

A tipizálási szempontok sorában kitüntetett hely illeti meg *a funkciót*, másként szólva az úgynevezett „szakosodás” szempontját. Tehát azt a szempontot, amelynek alapján az egyes pedagógiai szervezetek elkülöníthetők egymástól. S ez az elkülönítés tetten érhető abban, hogy az egyes pedagógiai szervezetek milyen főbb és kiegészítő tevékenységeket végeznek, másrészt külsődleges jegyekben jut kifejezésre (jellegzetes épületekben, az adott szervezet



névhasználatában, szimbólumhasználatában, a benne dolgozók, illetve közreműködők öltözökében: iskolaköpeny, iskolatáska stb.).

A funkciók szerint beszélünk - a mindennapi tapasztalatokkal egyezően - óvodákról, iskolákról, felsőoktatási intézményekről: főiskolákról, egyetemekről. Közismert, hogy ezekben a szervezetekben a fő tevékenység a *tanulás*, illetve egy másik - az előzőt segítő fő tevékenység - amit professzionális (képesített) szakemberek látnak el, az úgynevezett *nevelés*. Szándékoltan nevelést mondtunk még az egyetem vonatkozásában is, mert úgy véljük, hogy a nevelés, melynek lényegét a tanulássegítésben jelöltük meg, éppúgy jellemzője az óvónő szakmai akcióinak, mint egy egyetemi tanárénak. Ez független attól, hogy az óvónő a saját tevékenységét foglalkozásvezetésnek, az egyetemi tanár pedig előadástartásnak nevezi. Ugyanis, ha ezek az imént - a gyakorlatban meghonosodott elnevezésekkel jelölt tevékenységek: foglalkozásvezetés, előadástartás, órátartás stb. - nem segítik az egyes óvodások vagy a gimnazisták, az egyetemisták tanulását, hanem attól elidegenítenek, az esetben csak látszatevékenységekről van szó csupán. Nevelésről szó sem lehet. Tudatában vagyunk annak, hogy a nevelés lexéma (kategóriánév) rossz csengésű, kellemetlen konnotációt felidéző nyelvi elem, használatához abban az értelemben, ahogy e könyv lapjain többször kifejtettük, a fentiek ellenére ragaszkodunk.

Mind az iskolák, mind a felsőoktatási intézmények funkció szerint abban különböznek egymástól, hogy elsődlegesen *általános képzést* vagy *szakképzést* végeznek-e. Eszerint szoktunk általános képzést, illetve szakképzést ellátó iskolákról, főiskolákról, egyetemekről beszélni.

A szakképzés is, az általános képzés is tovább tipizálható az életkornak, *a tanulók életkorának* megfelelően. Ebből a tipizálási szempontból nézve az óvodák, az általános iskolák (elemi vagy alapiskolák), a középiskolák (közülük leginkább a gimnáziumok) általános műveltséget nyújtó, általános műveltséget biztosító iskoláknak tekinthetők. A magunk fölfogása szerint, ezek az általános képzést nyújtó iskolák csak annyiban töltik be igazán funkcióikat, amennyiben egyszerre fölkészítenek a mindennapi életben való boldogulásra: az életszerepekre (például sikeres kommunikációra, reális énképre, vállalkozásra), s ezen túl a munkamegosztásra, tehát a különböző *foglalkozási szerepek alapozására*, valamint (a modern korunkra jellemző) *munkaszerepváltásokra*. Az úgynevezett szakképző iskolák: a szakmunkásképzők, szakiskolák, szakközépiskolák, főiskolák, egyetemek elsősorban munkaszerepekre, *foglalkozási szerepekre* készítene föl. Kevesebbet törődnek az általános képzéssel, az általános műveltség biztosításával. Patológias működés esetében beszűkült szakbarbárokat bocsátanak ki, akik sem a munkaváltásokra, sem a más szakmákkal való kooperációra nem képesek, sőt büszkén hivatkoznak arra, hogy csak „mihez” értenek. A modern kor a szakképzésnek ezt a formáját nem méltányolja, mivel a konvertálható tudás és képesség együttes „nyújtása”, tehát a többféle szakmai feladat ellátására alkalmas, széles látókörű, széles érdeklődésű szakemberek képzése, „kiművelése” az egyedül járható út ma már.

Az iskolák - funkció szerinti - tipizálása után (a funkciót továbbra is szem előtt tartva) tipizálhatjuk az egyéb pedagógiai jellegű szervezeteket is. A tanuláshoz és a neveléshez szükséges újabb és újabb eljárásokat kidolgozó szervezeteket *fejlesztő - szolgáltató* szervezeteknek tekintjük. Azokat a szervezeteket, amelyek a pedagógiai világ megismerésére specializálódnak: *kutató* (oktatáskutató, pedagógiai kutató stb.) intézeteknek mondjuk. Azokat az intézeteket, szervezeteket, amelyek a pedagógiai tudást mint újfajta stratégiai tudást közvetítik: *innovációs* jellegű, szolgáltató szervezeteknek nevezzük. (Magyarországon ilyenek például a megyei pedagógiai intézetek.)

Áttekintve a pedagógiai szervezeteket funkcióik szerint, meg kell még említenünk a pedagógiai tudást mint szakmai tudást közvetítő és pedagógiai képességeket valamely szinten fejlesztő intézményeket: óvónőképzőket, a hajdan létező pedagógiai főiskolákat, tanárképző főiskolákat, tanítóképző főiskolákat, tanárképző egyetemeket. Legvégül pedig megemlítjük a

pedagógus-továbbképzésre kizárólagosan szakosodó szervezeteket. Azokat a szervezeteket, amelyek ma már leginkább csak neveléstörténeti, intézettörténeti szerepükben maradtak meg pedagógiai gondolkodásunk, emlékeink világában. Ilyen volt például a Központi Pedagógus-továbbképző Intézet. E példára azért hivatkoztunk, hogy érzékeltessünk egy szabályosságot: léteznek olyan pedagógiai szervezetek, amelyek mindössze egy-két funkcióra szakosodnak vagy szakosodtak, s léteznek több funkciót ellátók is. Valószínű, ez utóbbiaké a jövő. Olyannyira, *hogy* manapság már nem ritka a 6-7 funkciót föl vállaló iskolai szervezet sem. A több funkciót ellátó intézmények jellegzetes példái az egyetemek, ahol a nevelés és a tanulás mellett a kutatás, az innováció, a pedagógustovábbképzés az egyetemi lét szükségképpen velejárója. Föltételezhetjük, *hogy* a jövőben még az óvodák sem maradhatnak eredeti funkciót ellátó szerepükben. Érdekük, *hogy* szerepkörüket bővítsék, s az általános és szakképzést végző iskolához hasonlóan megbarátkozzanak a fejlesztési teendők ellátásával, valamint innovációs programok terjesztésével.

#### 2.2.4.2. *Pedagógiai szervezetek típusai a produktivitás, a professzionalitás szerint*

E szempontból igen nagy különbséget mutatnak az egyes pedagógiai szervezetek. Ez közelebről azt jelenti, hogy vannak nagy hozzáértéssel, megbízhatóan, hitelesen működő óvodák, gimnáziumok, fejlesztő intézetek. S ezres nagyságrendben léteznek olyan iskolák, óvodák, amelyek egyelőre a hitelességnek, a professzionalitásnak nem képesek megfelelni. Szeretnénk azonban leszögezni, hogy a professzionalitás szerinti tipizálás nem attól függ, hogy egy adott intézmény általános vagy szakképzést folytat-e, de attól sem, hogy ott óvodások vagy egyetemisták „múlatják az időt”. *Tényként vehető tudomásul, hogy léteznek professzionális szinten működő óvodák, s ugyancsak léteznek színvonalatlan, hiteltelen pedagógusképző főiskolák és egyetemek.* A korábbi fejezetekben bemutatott, s feltevésünk szerint operacionálissá tehető értékduál alapján (hiteles teljesítmény - hiteltelen teljesítmény) egy-egy pedagógiai szervezetre vonatkoztatva e megállapítás feltétlenül igazolható. Ez a tény vezet át egy újabb tipizálási szempont bevezetéséhez.

#### 2.2.4.3. *Pedagógiai szervezetek típusai a presztízs szerint*

Külön tipizációs szempont a pedagógiai szervezetek megítélésében a közvélemény ítélete: *a presztízs* szempontja. A presztízs köztudottan olyan társadalmi képződmény, amelynek a kialakulásában a hagyománynak, a professzionalitásnak, de az előítéletnek is óriási szerepe van. A lényeg az, hogy az egyes szervezetek munkáját a kívülállók nem a vállalt funkció és annak teljesítése, hanem a közfelfogás, a hagyományosan jó hírnév, a közhiedelem, az „egy valamiben” nyújtott teljesítmény (pl. minden matematikaversenyt megnyer egy adott iskola stb.) alapján ítélik meg. Eszerint vannak jó presztízsű, és vannak rossz hírű szervezetek (iskolák, óvodák, kutatóintézetek). Az úgynevezett rossz hírnevet „ledolgozni” évtizednyi idő után is nehezen lehetséges. Ezért minden szervezetnek elemi érdeke, hogy megfelelő, hiteles, ellenőrizhető tájékoztatást nyújtson teljesítményeiről, hozzátéve, hogy a tájékoztatásnak meg kell felelnie a tényeknek, *a többszemponitű összehasonlitásnak.* A pusztán „újdonsággal” és „más”-sággal operáló szakmai propaganda előbb-utóbb megbosszulja magát.

#### 2.2.4.4. *Pedagógiai szervezetek típusai az irányítás, a szabályozottság szerint*

A pedagógiai szervezeteket *az irányítás, a szabályozottság* mértéke szerint is tipizálhatjuk. Eszerint közismert, hogy az egyetemek mindenkor nagyobb autonómiát élveztek, mint például az óvodák vagy az általános iskolák. Az irányítás, illetve a szabályozottság mértékének szempontja szerint nagyjából háromféle szervezetet különböztethetünk meg: 1. Autonó-

miát élvező szervezetek. 2. Autonómiáért küzdő szervezetek. Az autonómiát a fenntartóktól, a központi irányítástól (a mindenkori oktatásügyi tárcától) kicsikarni szándékozó szervezetekről van szó. Ide sorolhatók a kutatóintézetek, a fejlesztőintézetek, a kutatást, fejlesztést, innovációt is felvállaló óvodák és iskolák: a kísérleti típusú intézmények. 3. Az autonómia iránt közbős, irányítást elfogadó, azt igénylő pedagógiai szervezetek. Ide sorolható ma működő óvodáink, általános iskoláink és középiskoláink nagy többsége.

#### 2.2.4.5. Pedagógiai szervezetek típusai az infrastruktúra szempontjából

Nagy különbséget mutatnak az egyes pedagógiai szervezetek az *infrastrukturális* gazdagság, vagy szegénység, illetve ellátatlanság tekintetében. Ebből a szempontból szintén három típusba sorolhatók a magyarországi pedagógiai szervezetek. 1. Kielégítő (olykor a pazarlás kritériumát is „kimerítő”) ellátottsággal rendelkező szervezetek. 2. A működés feltételeihez „épp elég” infrastrukturális ellátottságú szervezetek. 3. Hiányosan felszerelt, működési nehézségekkel küszködő pedagógiai szervezetek. Statisztikai felvétel, illetve felmérés híján adatokat mondani nem tudunk a fenti típusokba sorolható szervezetek megoszlását illetően. Helyette egyetlen kíváncsólomról szólunk. A pedagógiai szervezeteknek az infrastruktúrát nem divatból, nem öncélúan kell szervezetfejlesztési teendőik sorába emelniük, hanem a vállalt funkciókkal, a vállalt professzionalitással összefüggésben.

A pedagógiai szervezetek tipizálása természetesen más szempontokból is végiggondolható, és még teljesebbé tehető. Szólhattunk volna még, illetve tipizálhattuk volna még a pedagógiai szervezeteket a 1. *földrajzi térben* elfoglalt helyük szerint, 2. *a település* típusa szerint, 3. a szervezetek *létszámához* (a létszám nagyságrendjéhez) igazodás szerint, de mert ezek közismertebbek, feltártabbak a nevelésszociológiai kutatások jóvoltából, olvasóinkat az említett diszciplína által föltárt eredmények tudomásulvételére biztatjuk.

#### 2.2.5. A pedagógiai rendszerek mint humán szervezetrendszerek tipizálása

Emlékeztetjük az olvasót, *hogy* a rendszerszemlélet, illetve a rendszerelméleti gondolkodás dömpingje és divatja a '70-es évekre tehető Magyarországon. Ez az irányzat mintegy két évtizeddel korábbi hazai szellemi viszonyaink akkori állapotát, lényegileg a marxizmus hegemoniáját próbálta tompítani. Az ontológiai és a metafizikai gondolkodás száműzve lévén a tudományos és a filozófiai életből, a rendszerszemlélet hézagpótló szerepet töltött be. A rendszergondolkodás a hazai pedagógia világában is helyet követelt magának, kétféle módon is. Egyrészt Gáspár László saját iskolakísérletét<sup>43</sup> interpretálta a rendszergondolkodás jegyében. Másrészt Nagy József a „Köznevelés és rendszerszemlélet” című monográfiájában népszerűsítette a rendszertudományok eredményeit oly módon, hogy adaptálta azok tanítását a pedagógia mint társadalmi alrendszer egészére: a közoktatásra, vagy az ő terminológiájával élve a köznevelésre<sup>44</sup>. Mindezeket azért emutettük meg, hogy az olvasó szíves tudomására hozzuk: nem kívánjuk a különböző rendszerdefiníciókkal terhelni.

További mondanivalónkhoz bőségesen elég lesz a következő, intuitíve is belátható közelítés, miszerint a rendszer nem egyéb, mint egymással kölcsönhatásban levő elemek komplexuma. Nyilvánvaló, hogy ez a tág rendszerfogalom a humán rendszerekre mint szervezetrendszerekre is alkalmazható. A kérdés csupán az, hogy a valóság, így a társadalmi valóság (a humán szféra) tapasztalatilag is felfogható és átlátható - egyébként heterogenitást mutató - világában hogyan, miként jelöljük ki a rendszereket. Milyen névvel illetjük őket, hol húzzuk meg határaikat, miket tekintünk elemeiknek. Egyszóval: miként adjuk meg, miként jellemez-

<sup>43</sup> Gáspár László: A szubjektumok termelése. Bp., 1987. 238 p.

<sup>44</sup> Nagy József: Köznevelés és rendszerelmélet. Bp., 1979. 288 p.

zük természetüket (tartalmukat, szerkezetüket, fennállásukat, funkciójukat, tulajdonságaikat, viszonyaikat stb.).

Ha *statisztikusként* közelítünk a rendszerekhez, akkor a számosságukra vonatkozó adatok elhagyhatatlanok. Amennyiben a *közigazgatási jog* szempontjából értelmezzük a pedagógiai szervezetek összességét mint nagyrendszert, akkor az irányítás mikéntje, a szabályozottság mértéke mellőzhetetlen a jellemzésnél. S nyilván megint más a kép, ha a humán, illetve társadalmi jellegű szervezetrendszereket *állam-háztartástani*, ezen belül is költségtani szempontból vesszük figyelembe a makro-(nemzet-)gazdasági alrendszerrel, a makrogazdaság teljesítményével, fejlődésével való összefüggésben. S megint más lesz a tennivalónk, amennyiben a pedagógiát mint lehetséges *professzionális* intézményrendszert kívánjuk bemutatni.

A fentebb hivatkozott közelítésmódok sorában a funkciónak és a rendszernagyságnak, valamint a területiségnek (a regionalitásnak) van nagy szerepe. A teljesség kedvéért megemlítjük, hogy a presztízsnak, valamint a történetiségnek is lehet keresnivalója a rendszerek leírásában és tipizálásában. De mivel bennünket a pedagógiának mint lehetséges professzionális intézményrendszernek a sorsa érdekel, ezt az interpretálási módot tartjuk elsődlegesnek, az összes többit mellőzzük. Kivéve a rendszernagyság szerinti tipizálást.

A rendszernagyság szempontjából a gazdasági rendszerekhez hasonlóan különbséget teszünk makro- és mikropedagógiai rendszerek között. (Ezzel együtt a rendszerszintek kifejlődésének is próbálunk eleget tenni.) *A makropedagógiai rendszereket* - a hozzájuk tartozó szervezetek alapfunkcióit szem előtt tartva - a következők szerint különböztetjük meg.

- a) *Az általános képzés* rendszere (az óvodáktól a gimnáziumokig);
- b) *A szakképzés* rendszere (a szakmunkásképzéstől az egyetemekig);
- c) A szakképzés egészétől elkülönítve kezeljük *a pedagógusképzést* mint a szakmai utánpótlás rendszerét, ide értve a pedagógiai jellegű szakközépiskolákat éppúgy, mint a pedagógusképző egyetemek tevékenységét;
- d) A kultúrának és a civilizációnak mint tanulásra kiszemelt - szimbolikus formákban testet öltő, értékrendszerként is funkcionáló - képződményeknek (objektívációinak) tanulásra történő „átfordításával”, *transzformációjával foglalkozó*: tankönyveket, taneszközöket fejlesztő, gyártó, forgalmazó *szervezetek rendszerét*;
- e) *Az irányító-szabályozó*, velük szemben az *irányított és szabályozott szervezetek rendszerét*;
- f) *Az irányító és irányított szervezetek mint rendszerek fenntartására, finanszírozására* szakosodott szervezetek rendszerét;
- g) A pedagógiai „*tudástermelésben*” szerepet vállaló szervezeteknek (kutatóintézeteknek, kutatóműhelyeknek) a rendszerét;
- h) A pedagógiai tudás és a pedagógiai információ terjesztésében szerepet vállaló, erre szakosodó, részben *információt termelő*, részben *információt terjesztő* műhelyek, szerkesztőségek, intézetek, médiák szervezeteinek rendszerét;
- i) A pedagógiai tudás objektíválódott termékeit *értékként őrző és tároló szervezetek* (pedagógiai múzeumok, könyvtárak, tankönyvtárak, szakkönyvtárak) rendszerét. Láthatjuk mindezeket a 35. ábrában összefoglalva.

*A mikropedagógiai rendszereket* ugyancsak a nagyság, valamint . az individualitás együttes szempontja szerint számon tarthatjuk mint: a) szervezeteket; b) csoportokat; c) egyéneket.

Mindhárom humán, illetve társadalmi képződmény leírható és értelmezhető rendszerként is, hozzátoldva, hogy a különböző tudományok szemléletmódja ezt magától értetődővé teszi. Azt azonban világosan kell látnunk, hogy amikor a mikropedagógiai képződményeket vizsgáljuk - akár a mindennapi észjárás, akár a tudományos közelítés metodológiai normái szerint járunk el -, hogy itt nem az ontologikumon, tehát a „van”-ságon, a „fennállóságon”, a „létezésen” van a hangsúly elsősorban, hanem megismerésük módjain és eredményein (tehát a

róluk szerzett tudás miféleségén és hitelességén), továbbá az előző szemléletmódokra épülő értékelésükön, minősítésükön. Csak ebben az összefüggésben van értelme, hogy a pedagógiai mikroszervezeteket kibernetikai (irányítási) és önirányítási rendszerekként szemléljük, hogy a csoportokat formális és informális csoportokra különítsük, hogy az egyénben a biológikumot, a szociológikumot, a moralitást, az esztétikumot felismerjük és „belelássunk”. (36. ábra)

### 36. ábra Mikropedagógiai rendszerek

A fentebb idézett rendszertipizációra kizárólag azért volt szükségünk, hogy választott nézőpontunk: a professzionalitás megvalósíthatóságát, illetve az azt akadályozó rendszertényezőket el tudjuk különíteni egymástól. Ehhez három jellegzetes szemléletmód érvényesítése szükséges mind makro-, mind mikropedagógiai nézőpontból:

- a) közigazgatás (tanügyigazgatás);
- b) a finanszírozás;
- c) a specifikusan pedagógiai, illetve a pedagógikum - pedagógiai patológikum nézőpontjára.

A jelenlegi közfelfogás e háromból hol a közigazgatás centralizálására vagy liberalizálására, hol a finanszírozás hiányos vagy szűkös voltára apellál, s néha a specifikusan pedagógiaira mint megoldhatatlanra, kivitelezhetetlenre. A megoldást abban látjuk, hogy a három nézőpontot mindig együttesen, egymásra vonatkoztatva kell figyelembe vennünk, ha bármilyen változást kezdeményezünk a pedagógiai praxisban.

a) *A közigazgatási nézőpont* prioritásával kezdjük érvelésünket. Abból indulunk ki, hogy amennyiben a pedagógiai praxis változását a professzionalitás irányába kívánjuk mozdítani, magának a változás lényegének kell tudatában lennünk - közigazgatástani értelemben. Tamás András észjárását követve, látnunk kell, hogy a *változás: tények és akarások együttese*<sup>45</sup>. A tények a pedagógiai szervezetekben folyó működések („helybenjárások”) egymáshoz épülő halmazát, ténylegességét, a rendszer struktúráját jelentik. Velük szemben - a „van”-ságokkal szemben - a „legyenek”, az akarások állnak. Ezek mint normativitások egymáshoz illeszkedve *normatív rendszert*: szisztémát eredményeznek. Amennyiben a pedagógia makrorendszerét szisztéma és struktúra egységének tekintjük, látnunk kell feladataink kettős-ségét. Egyrészt tudatában kell lennünk, hogy a normativitás a fikciók világa, amelyek kivitelezéséhez, érvényesüléséhez két elemi feltétel tartozik. Egyik a pedagógiai valóság, a jelenlegi pedagógiai struktúra pontos, hitelt érdemelő ismerete. A másik a garancia arra, hogy a normativitásként, tehát fikcióként létező „legyen”-világ - mint lassacskán megvalósuló, realizálódó világ - kilép fikatív voltából, s kezdi megbontani a régi struktúrát. Ennek a folyamatnak a mozgásában játszik szerepet a közigazgatás, amely mint működő mechanizmus, mint működő technológia személyi, dologi feltételeket biztosíthat e folyamathoz. Ezek sorában a személyi-szakértői szempont a meghatározó. Itt a közigazgatási szervezet személyzetéről van szó. A demokráciák gyakorlatában közismert, hogy az országos kormányzati tisztségviselők hivatalukat politikai megbízatás alapján nyerik el. A cserélődés a választók akaratától függ. Ebből következik, *hogy a közigazgatásban kulcsfigurák* (a minisztériumtól a hatszáz lelket számláló, iskolát is fenntartó településekig) a hivatásos állományban lévők jogi, közigazgatási, pedagógiai felkészültségén áll vagy bukik a professzionalitás realizálódásának eshetősége. Lehet, hogy pénz van, vagy „pénz áll a házhoz, de ha a *szabályozás, az irányítás nélküli a szakértelmet, reménytelenné vagy nehézé válik a pedagógiai szervezetek professzionális irányba való elmozdulása*. Mégpedig azért, mert akár a makro-, akár a mikrorendszer irányítók (döntéshozók) képtelenek a pedagógiától hiteles teljesítményt rendelni, képtelenek annak feltételeit előteremtteni, s a fogyasztókat (a tanulókat és a szülőket) pedig a lehetőségekről tá-

<sup>45</sup> Tamás András: Közigazgatási jog. Szeged, 1993. 29. p.

jékoztatni. A professzionalitás így a legjobb esetben is csak fikció marad, még akkor is, ha az országos szintről indított, normativitással garantált és kívánt akció. Más a helyzet, ha a kezdeményezés mikroszinten indul el a professzionalitás jegyében. Ilyen esetben - mivel a kezdeményezők a helyi normativitást, finansiális és személyi feltételeket élvezik - a professzionalitás, a hitelesség irányába tett lépésük precedens értékű lehet, főként, ha a kezdeményezőknek a „felsőbbtség” hozzájárulását sikerült megszerezniük. Eredményeik mind az országosan megfogalmazott normák, szándékok, mind pedig a mikrokörnyezet - mint a rivális szervezeti környezetre kifejtett hatás - tekintetében elismerést válthatnak ki.

b) A professzionalitás közigazgatástani kezeléséhez viszonyítva *a finanszírozási szervezetekkel* való konszenzuskeresés könnyebbnek látszik. Mégpedig azért, mert a finanszírozók mind makrotársadalmi, mind mikrotársadalmi szinten, ha döntéseket hoznak - feltételezve, hogy legalább középtávban gondolkodnak -, nem riadnak vissza pedagógiai szervezetek és nagyobb al- és/vagy részrendszerek költségeinek, kiadásainak előteremtésétől. Főleg, ha rendelkezésükre állnak a pedagógiai szervezetek teljesítményei, hiteles eredményei, illetve igényként jelen van a környezetben a jobb munkaerő iránti kereslet szükséglete.

c) A professzionalitás megvalósításában szerepet játszó közigazgatási és költségvetési közelítés után *a pedagógiai szakmaiság éppígy léte a perdöntő*. Felhívjuk a figyelmet, hogy amikor a professzionalitásról beszélünk, nem egy-egy iskola, óvoda, főiskola teljesítményéről van szó kizárólagosan, hanem a rendszer egészéről: a makrorendszer teljesítményéről. De legalább annak *egy-egy* alrendszeréről vagy részrendszeréről. A megoldás azon áll vagy bukik, hogy *milyen a szakma önreflexiója a specifikusan pedagógiai, a hiteles teljesítmény elérhetősége tekintetében*. E perdöntő kérdés megítélése nem vélekedés kérdése csupán, hanem ténykérdés. Ez azt jelenti, hogy a megítélésben: a reflektálásban a pedagógiának mint ismeretrendszernek meghatározó szerepe van. De annak is, hogy a pedagógiát miként értékelik a társszakmák, s miként értékelik a felhasználók: a gyakorló pedagógusok. S van a kérdéssel mondanivalójuk - legalább a mindennapi vélekedés szintjén - a tanulóknak és a szülőknek is.

## VII.

## Problémák és megoldások a pedagógia világában és valóságában

Mindenfajta gondolkodást mint társadalmi technikát<sup>46</sup> egy meghatározott szemléletmód, mindennapi szóhasználattal élve: egy meghatározott észjárás jellemez. Persze nem egyetlen szemléletmód, hanem a megoldandó kérdések összetettségétől függően többféle is. Ezek a szemléletmódok a gondolkodó személy életútjával (sikereivel és kudarcaival), a munkamegosztásban vállalt szerepeivel, iskolázottságával, értékválasztásaival kapcsolatosak. Polányi Mihállyal szólva: a személyes, illetve a hallgatólagos tudás<sup>47</sup> tartományában jelölhető ki helyük. Hit, hiedelem és racionális elemek szövevényeként hatnak világlátásunkra, problémaérzékenységünkre, döntéseinkre.

A fenti jellemzésből nem vonható le az a következtetés, hogy a szemléletmód annyira rejtett, annyira személyes jellegű, hogy ne tudatosulhatna, hogy ne lenne tudatosítható, hogy nem tehető publikussá, hogy nem kommunikálható. Aki életvitelében a „nyílt sisak” stratégiát választja, s szerencséje, érdeklődése, tanulmányai „szembesítik” az „előfeltevések elméletével”<sup>48</sup>, szinte kényszerrel érez, hogy szemléletmódját, világlátását a kommunikációt könnyítendő kifejtse, publikussá tegye.

E könyv előszavában pedagógiai szemléletmódunkat a fentebb elmondott elvek mint értékválasztások jegyében nyilvánítottuk ki. Az Előszóból föltáruhatott, hogy gondolkodásunk háttérében az egyik mértékadó szempont a *problémaorientált szemléletmód*, illetve észjárás az, amelyik a legnagyobb prioritást élvezi. A problémaorientáltságot pedagógiai tevékenységünk egészében alkalmazzuk mind az elméletalkotásban, mind a mindennapi gyakorlati kérdések újrafogalmazásában. S minden esetben hirdetjük, hogy a problémaorientáltság mint gondolkodásunk kardinális eleme nem a sejtésre, az intuícióra épül, hanem a tudományelméletben kimunkált problémaelméleti tanítások közül arra a változatra, amelyet Hársing László interpretálásában ismertünk meg<sup>49</sup>.

## 1. Kitérő a problémaelméletre

Nem fárasztjuk az olvasót azzal, hogy a problémaelmélet tanításaival tételesen szembesülnie kelljen. De mivel azt sem akarjuk, hogy a probléma, illetve a problémaelmélet terminusok a mindennapi konnotációtól terhelten vagy netán kiüresedve szerepeljenek, könyvünk további lapjain kénytelenek vagyunk Hársing László - témánkra vonatkozó - megállapítását felidézni, hogy azok ismeretében folytathassuk a pedagógiai problémákra vonatkozó szemléletmódunk és törekvéseink kifejtését. Lássuk előbb, mi a problémaelmélet mint diszciplína Hársing László értelmezésében! „A problémák természetének vizsgálatával a problémaelmélet foglalkozik, amelyről minden túlzás nélkül elmondhatjuk, hogy a legutóbbi időkig az ismeretelmélet és a metodológia legelhanyagoltabb területének számított. Napjainkban azonban rendkívül intenzív fejlődésnek indult, és a filozófusokon kívül kutatásra érdemes területnek minősítették a tudományteoretikusok és a logikusok is. A legjelentősebb eredményeket e területen azonban a problémamegoldó gondolkodást kutató pszichológusok érték el. Ennek ellenére ma még aligha beszélhetünk problémaelméletéről mint viszonylag önálló és komplex jellegű tudományágról, és a problémák logikájának kidolgozása is csak a kezdeteinél tart.”<sup>50</sup>

<sup>46</sup> Tamás András: i. m. 86-94. p.

<sup>47</sup> Polányi Mihály: A hallgatólagos és az explicit tudás. = Polányi Mihály filozófiai írásai II. Bp., 1992. 178. p.

<sup>48</sup> Kiefer Ferenc: Az előfeltevések elmélete. Bp., 1983. 355. p.

<sup>49</sup> Hársing László: A tudományos érvelés logikája. Bp., 1981. 332. p.

<sup>50</sup> Hársing László: i. m. 58. p.

A problémaelméletnek az éppígléte (fejlettsége, fejletlensége) nem akadályozza annak, hogy a problémák mibenlétét, természetét körbe járjuk, értelmezzük, mégpedig a tevékenykedő ember tevékenysége kereteit előidéző szituációkkal, továbbá indítékaival és céltételezéseivel (célkitűzéseivel) összefüggésben. A szociálpszichológia a szituációkat, a helyzeteket a benne szereplő ember szükséges „mozgástere”, a helyzetben való helytálláshoz szükséges ismeretháttér (tapasztalat) szerint feladathelyzeteket, problémahelyzeteket, konfliktus- és frusztrációs helyzeteket különböztet meg. A pedagógia világában és valóságában - kitüntetetten a pedagógiai praxisban - mindegyiknek jellegzetes, szinte fundamentális szerepe van. E helyen a két elsővel, a feladat- és a problémahelyzettel foglalkozunk.

„Induljunk ki abból a közismert tényből, hogy az embernek mint egyénnek és a társadalomnak mint közösségnek egyaránt igen sok és sokféle szükséglete van. Amikor szükségletéről beszélünk, akkor önkéntelenül is valamiféle hiányra gondolunk. Ahhoz, hogy az ember szükségletei kielégítésére alkalmas javakat hozzon létre, rendszerint nem elégséges reprodukálni bizonyos korábban már megtermelt javakat, hanem ezeket „bővítetten”, azaz nagyobb tömegben és új formában kell létrehozni. Gondoljunk csak egy olyan mérnökre, akire az a feladat hárul, hogy jelentősen növelnie kell valamely termék mennyiségét. Adott számára a megvalósítandó cél, de neki magának kell megtalálnia a megvalósítás - lehetőleg legalkalmasabb - eszközeit. Miközben az ember valamely cél elérésének eszközeit kutatja, mindenekelőtt azokat az ismereteket teszi mérlegre, amelyeket ismeretháttérben elraktározott. Igyekszik tehát az adott célt a már rendelkezésre álló eszközökkel elérni. Ha ez sikerül, akkor egyszerűen csak feladatmegoldásról szokás beszélni, hiszen nem szükséges más, mint a már megszerzett ismeretek kritikai felülvizsgálása és mozgósítása. Gyakori azonban az az eset, amikor az ismeretháttér nem nyújt alkalmas eszközöket a megadott cél eléréséhez. Kiderül, hogy tudásunk nem elégséges és ezért tudáshiánnyal küszködünk. Ezt az állapotot nevezzük problémahelyzetnek. A tudáshiány legtöbbször abban nyilvánul meg, hogy azok az ismeretek, amelyek mint eszközök számba jönnek célunk megvalósításánál, nem eléggé hatékonyak. Pl. jól kidolgozott gyártási technológiával rendelkezünk, de ez nem eléggé korszerű, és így a termelési eredmények mennyiségileg és/vagy minőségileg alatta maradnak az előírányzott célnak. Előfordul azonban olyan helyzet is, amikor egy gyökeresen új szükséglet jelentkezik, és így nem pusztán korábbi tudásunk javításának, hanem tudáshiányunk pótlásának szükségessége merül fel. Az emberiség történetéből számos olyan alapvető szükségletet ismerünk, amely csak a tudás elmélyítésével és kiterjesztésével vált kiküszöbölhetővé. Olyan jelentős technikai találmányokra utalunk, mint a fémek olvasztásának és megmunkálásának felfedezése, a gőzgép, a robbanómotor, a dinamó stb. megalkotása, a műanyagok szintetikus előállítás, az atomenergia felszabadítása.”<sup>51</sup>

Hársingot azért idéztük ilyen hosszan, mert gyakorlati jellegű példái világossá teszik, hogy a problémaelméleti értelemben vett problémahelyzetek nem azonosíthatók az adott egyén személyes problémáival, nem azonosíthatók a „problémázgatásokkal”, az időt múltató diskurzusokkal, az álproblémákon való rágódásokkal. A problémaelmélet szerinti problémahelyzetek valóságosak. Nemcsak termelési fölfogásban, a termelés megoldatlan problémái szempontjából, hanem a pedagógiai praxis szakosodott szervezeteiben és a pedagógiai helyzetekben sikereket halmozó vagy kudarcok által megnyomorított egyének szemszögéből is. A továbbiakban - ugyancsak Hársingot idézve - próbáljuk megragadni a probléma leglényesebb jegyeit. „A problémák globálisan mint tudatosult problémahelyzetek jellemezhetők. Miközben meghatározott gyakorlati célok elérésén fáradozunk, beleszójuk megszerzett tudásunkat a gyakorlati tevékenységbe, és e folyamatban tudatára ébredünk tudásunk elégtelenségének. Ezért a problémát aforisztikusan a nemtudás tudásának nevezzük.”

<sup>51</sup> Hársing László: i. m. 57-58. p.



## 2. Elmélet és gyakorlat a pedagógiában

Problémák, problémahelyzetek nemcsak a pedagógiai praxisban - mint gyakorlati tevékenységek láncolatában -, hanem a pedagógia elméletében is folyamatosan jelen vannak. Főltéve persze azt az esetet, hogy sem a gyakorlat, sem az elmélet nemcsak vegetál, nemcsak működik, hanem a „valahol”, „valakik” által kinyilvánított társadalmi, szervezeti és egyéni szükségletekre válaszolni akar. Itt azonban meg kell állnunk, s fel kell tennünk a kérdést: mi a pedagógiai gyakorlat, mi a pedagógiai elmélet, s mi a viszonyuk egymáshoz. Tamás András nézeteivel azonosulva valljuk a következőket. Az elmélet lehet: fiktív és megvalósuló. A gyakorlat nem fiktív, hanem tényleges. Kapcsolatuk az elmélet felől nézve lehet: gyakorlatot figyelembe vevő és gyakorlatot figyelmen kívül hagyó. A gyakorlat felől szemlélve kapcsolatukat, azt mondhatjuk, hogy a gyakorlat vagy az elméletet figyelembe véve létezik, aszerint működik, vagy az elméletet figyelmen kívül hagyva egzisztál.<sup>52</sup>

Hogy érvelésünk ne válhasson gyanússá, sietünk leszögezni, hogy az elmélet terminust nem a matematikában és a természettudományokba megszokott „kemény kritériumok” értelmében használjuk, hanem abban a gyenge értelemben, ahogy a jogászság a jogtudományt „*juris prudentiá*”-nak nevezi. A prudentia latin eredetű szóként *okosságot, körültekintést* jelent. Kérjük tehát az olvasót, hogy amikor a „pedagógiai elmélet” szókapcsolatot mint terminust e könyv lapjain olvassa, mindig erre a jelentésre gondoljon: neveléstudomány, neveléstudomány helyett tehát: „pedagógiai prudentiára”. (E helyen nem áll módunkban a pedagógia elméletére vonatkozó nézeteinket, értékeléseinket tételesen kifejteni. Az érdeklődők szíves figyelmét a „Mi a baj a pedagógiával?” c. könyvünk megfelelő fejezeteire hívjuk fel<sup>53</sup>.)

Természetesen a mondottak ellenére sem tagadható: a pedagógiának mint létező praxisnak „van elméleté”. Tehát valamiféle ismeretrendszer megkísérli leírni működését, törekvéseit, értékválasztásait, s ezt a gyakorlat vagy figyelembe veszi, vagy figyelmen kívül hagyja. Az imént tényszerűen úgy kellett volna fogalmaznunk, hogy pedagógiai elméletek pedig léteznek, s ezeket a pedagógiai gyakorlatok vagy preferálják, vagy nem, vagy építenek rájuk, vagy nem. Vagy dogmaként kezelik, vagy tudomást se vesznek róluk. A kombinációk a felhasználók, a fogyasztók (pedagógusok, szülők, tanulók) tudásszociológiai értelemben jellemezhető szükségletei szerint, a megoldásra váró problémák nagyságrendje, mennyisége, valamint az elmélet által kínált megoldásválaszok hitelessége függvényében tetszés szerint bővíthetők. A lényeges annak tudomásulvétele - s ezt már 1986-ban is hangoztattuk az Egy gyakorlatközi pedagógia című könyvünk bevezetőjében -, hogy a létező és lehetséges pedagógiai gyakorlati rendszerektől függően többféle pedagógiai elmélet művelhető. Ez persze nem jelenti azt, hogy a pedagógiai elméletek mint ismeretrendszerek nem vizsgálhatók, nem hasonlíthatók össze, s hogy nem lehetséges olyan pedagógiai ismeretrendszert konstruálni, amely a pedagógiai praxisnak mint egésznek a jellemzésére, leírására vállalkozik. Ennek elvi akadályja nincs, legfőljebb gyakorlati. De az itt emlegetett gyakorlati akadály nem a családokban és az iskolai szervezetekben folyó tanulásra, nevelésre, tehát az abban közreműködők, „bennelévők” itt és most jellegű praxisára vonatkozik, hanem a pedagógiát elméletként oktató, a pedagógia elméletének tökéletesítésével, felülvizsgálatával foglalkozók praxisáról, teljesítményéről szól. Aforisztikusan szólva: nem a szervezetrendszerként, társadalmi alrendszerként létező pedagógiai gyakorlat elméletéről, hanem az elméletírók, elméletcsinálók gyakorlatáról. A bökkenő éppen az, hogy a pedagógia elméletét művelők - egyáltalán az elméletet művelők (a kutatók) - némi kényszeredettséggel veszik tudomásul ténykedésük és eredményeik (teljesítményük) olyan felülbírálatát, amely a kutatásszociológiai konszenzuson, szelekciós és rekrutációs mechanizmuson túl valamilyen preferált értékduál (pl. igaz-hamis, érvényes-érvénytelen, hiteles-hiteltelen), vagy valamilyen - arra hivatott - elmélet (episztemológia, on-

<sup>52</sup> Tamás András: i. m. 2. p.

<sup>53</sup> Zsolnai József – Zsolnai László: Mi a baj a pedagógiával? Bp., 1987. 146. p.

tológia, metodológia, igazságelmélet, matematikai logika) alapján kérdez rá, *hogy* „mi mit ér”. Ez az oka annak, hogy a humán- és társadalomtudományok terén a metatudományos, metaelméleti szemlélet - így a metapedagógiai szemlélet is - rendkívül nehezen nyer polgárjogot.

Persze van más magyarázat is. Mind a finanszírozókat, mind a tényleges pedagógiai praxist százezres nagyságrendben művelők a „pedagógiai elit” belügyének tekintik az elméletek, nézetek felülvizsgálatát. A finanszírozók - akik Magyarországon évtizedeken át az oktatásügyi kormányzattal azonosíthatók - azért tekintik ezt az elit belügyének, mert a törvényalkotás, a közigazgatási szabályozás és az oktatáspolitikai kampányok kötik le energiáikat. Úgy vélik, intézkedéseiktől változik meg a gyakorlat. A gyakorlat pedig azért indifferens, mert mindig is jól megvolt az elméletek nélkül. S ha elmélet után nyúlt, vagy elmélet után kiáltott, akkor inkább a pszichológiai és a szociológiai jellegű elméleteket preferálta, mintsem a normativitástól és teleológiától túlsúlyos nevelés- és tanítástani elméleteket.

### 3. Makro- és mikropedagógiai kutatások „rangkülönbsége”

Az előző fejezetben fölvázolt helyzetkép ismeretében az sem véletlen, hogy a pedagógiával való elméleti foglalatosság a makropedagógia (oktatásügy, oktatáspolitikológia) irányába orientálódik. A mikropedagógia körébe tartozó, oda sorolható iskolaelméletek, tantárgy- és tankönyvelméletek nem számítanak kutatási kérdésnek napjainkban. Magyarországon mind a szponzorok, mind a szakmai elit a mikropedagógiai kutatásokat „fejlesztésnek” és „innovációnak” címkézi. A gyakorlatnak pedig édesmindegy. Van elég gondja, baja. A „nagyok dolgába” nem szól bele. Fogyasztóként pedig - a pedagógiai marketingkommunikációnak engedelmességedve - azt keresi, ami rajta, neki segíthet, azt veszi, amit neki kínálnak. Nem az ő tiszte a tudományosság kritériumai szerinti mérlegelés.

Vajon tényleg ennyire sötét a kép, s Pokol Bélának és követőinek van igazuk? Reménytelen fáradozás a pedagógiát mint társadalmi alrendszer (oktatási rendszert) lehetséges professzionális intézményrendszerként ábrázolni? Reménytelen, mert sem belső hazai környezetünk (a politika, a gazdaság, a jog), sem az ezeket profiként feldolgozó, elemző politológia, ökonómia, jogtudomány (jurisprudencia), nem tárosztják alá a professzionalizációról kifejtett indokainkat. Ennek ellenére a hazai pedagógiai problémák - mind a praxis, mind az elmélet problémái - problémák maradnak, mégpedig a szó mindennapi és problémaelméleti értelmében egyaránt. Mindennapi értelemben azért nincs az éles problémafölvetéseknek relevanciájuk, mert a tanári-tanítói szakma professzionalizálódása egyelőre az érdekvédelemmel azonosítja magát. Nagy Mária „Tanári szakma és professzionalizálódás” című munkája a szó szociológiai értelmében viszonylag hiteles képet ad a jelenlegi magyar helyzetről. E a megoldást a pedagógusmunka szakmai feltételeinek változásában látja. „A növekvő szakmai autonómia, a tanárok fokozottabb döntési felelőssége a tantervi, tankönyv- és programválasztás területén, a szakmai kontroll átalakulása elkerülhetlenné teszi a megváltozó körülményeknek megfelelő, a szakmai munkát segítő és kiszolgáló intézményrendszer kiépülését és egyben a szakma fokozottabb részvételét ennek kiépítésében, illetve a kiépítés szorgalmazásában. A tanároknak az elkövetkező években valószínűleg át kell váltaniuk a szakmai szolgáltatásokat (kutatásokat, továbbképzéseket) elszenvedő vagy elkerülő korábbi szerepből újfajta megrendelői, felhasználói, illetve esetenként megszervezői szerepre. [...] A tantervi fejlesztés decentralizációja, illetve a tantervi sokszínűség lehetősége a tanárok előtt megnyitja a lehetőséget a tantervkészítésbe való bekapcsolódásra, és megteremti a tantervek közti tájékozódás, illetve választás iránti kötelezettséget, és ugyanez vonatkozik a tankönyvekre és a taneszközökre. Ez, különösen a kezdetekben, bizonyára jóval nagyobb terhet ró a tanárookra, mint a korábbi (jelenlegi?) a szakmai munkát egyébként értelmetlen korlátok közé szorító egytankönyves rendszer. Különösen így van, így lesz ez abban az átmeneti időszakban, amíg

a korábbi monopóliumok (a tanterv- és a tankönyvkészítés, valamint a taneszközgyártás területe)

tén) már nem, a piaci mechanizmusok viszont még nem működnek. Jól láthatóak ezek a nehézségek azoknak az iskoláknak, munkaközösségeknek a példáján, amelyek ma valamiféle tantervi kísérletezésbe kezdenek, és tájékozódniuk kell a ma még kevés szervezettséget mutató, az információt is esetlegesen áramoltató tantervi választékok „piacán”. Az elkövetkező időszak bizonyára megnyugtató változásokat hoz, legalábbis a jogi szabályozás területén, ám a valódi tantervi, tankönyv- és taneszközpiac kiépülése valószínűleg hosszú folyamat lesz, ennek a végét az egyes tanároknak - a fent jelzett innovációs kényszer miatt - nem áll módjukban kivárni. A tájékozódáshoz, esetleg a fejlesztésbe való aktív bekapcsolódáshoz azonban a tanárok ma alig-alig kapnak segítséget. Képzésükből teljesen hiányzik az újfajta szakmai szerepekre való felkészítés (amelyek között a fentiekén túl a tanulói értékelés többféle technikáját is meg kell említenünk), és a továbbképzésben is esetlegesen jelennek meg ezek az új feladatok. Hasonlóképpen esetleges, hogy a jelenlegi, felbomlóban (?) újjászerveződőben (?) lévő szaktanácsadói, szakfelügyelői hálózat mennyire képes egy újfajta, az innovációk támogatására, ösztönzésére, elterjesztésére és értékelésére alapozott szerep kialakítására és ellátására. Még ennél is kevesebb segítségre számíthatnak a tanárok a fent említett egyéb új feladatok terén (a helyi vezetőkkel, új iskolafenntartókkal vagy éppen a szülőkkel való konfliktusok kezelésében). Nehezen alakul az egyéb szakmai szolgáltatások (pl. a kutatás) és a tanári szakma egymásra találása is, részben a korábbi beidegződések tartós továbbélése miatt, részben pedig azért, mert mindkét szférát (a tanárit és a kutatóit is) erősen leköti a saját belső válsága és megújulási problémái.<sup>54</sup>

Nagy Máriát azért idéztük ilyen hosszasan, mert utolsó mondatai egyértelművé teszik a baj valódi okát. Nevezetesen: *mind a kutatói, mind a tanári szféra belső válsággal küzd*. Ebben a helyzetben nyilvánvalóan - éppen az egész rendszer professzionalizálódása érdekében - három lehetőség kínálkozik problémák megfogalmazására, megoldására a különböző szinteken és szférákban, szem előtt tartva az elmélet és a gyakorlat fentebb bemutatott összefüggéseit és kölcsönös egymásra utaltságát.

a) Új, eredeti, *hiteles pedagógiai gyakorlati rendszerek megteremtése*, életre hívása és működtetése.

b) Meglévő *pedagógiai rendszerek adaptálása*, azaz különböző történeti időkben, különböző pedagógiai térben létezett vagy létező pedagógiai rendszerek átvétele, illetve rekonstruálása.

c) A pedagógiai megismerés mint tudásteremtés lényegének számbavétele, felülvizsgálata, ontológiai, episztemológiai, axiológiai jellemzőinek feltárása, az elméletalkotással összefüggő problémák megfogalmazása, *a pedagógiai kutatásnak nevezett tevékenység értékeléséhez szükséges tudásháttér fölvezetése a hiteles - hiteltelen, az igaz - hamis értékdualizáció működése érdekében*.

A további fejezetekben ez utóbbi előkészítésére teszünk kísérletet a következő sorrendben. Először feltárjuk *a pedagógiai megismerés* általunk fontosnak vélt sajátosságait. Ezután pedig *tipizáljuk az eddigi rendelkezésünkre álló pedagógiai tudást*.

<sup>54</sup> Nagy Mária: Tanári szakma és professzionalizálódás. Bp., 1994. 84-85. p.

## VIII.

## A pedagógia (közoktatás és iskola) világának és valóságának megismerése

## 1. Tárgy, ismerettárgy, kutatási tárgy a pedagógiában

A pedagógia világának és valóságának megértése és feltárása indokoltta teszi, hogy különbséget tegyünk episztemológiai értelemben a „tárgy”, az „ismerettárgy” és a „kutatási tárgy” között. E disztinkció megértéséhez szükséges annak ismételt kinyilvánítása, *hogy* a pedagógia világát és valóságát a legtágabb értelemben vett létezés- és fennállástani szemlélet föl vállalása révén véljük megismerhetőnek. Másként szólva ez azt jelenti számunkra, hogy minden, ami a pedagógia világában „van”-ként (Est-ként) tételezhető, egyben megismerhető is. Pontosabban szólva az „ismeretelméleti körbe” vonható, függetlenül attól, hogy reális létezésű-e, vagy csupán valahogyan fennáll. Ezért a pedagógia mint „tudomány”, mint szakmai megismerésre professzionalizálódott beállítódás és intézményesült praxis a pedagógia világának és valóságának valamennyi összetevő elemét (konstituáló és „determináló” elemét), illetve ezek viszonyait *tárgynak* tekinti a szó episztemológiai értelmében. Ugyanakkor tudomásul kell vennünk, *hogy* a pedagógia komplex „tudomány” volta ellenére sem képes önmagában az általa tárgyként tételezett pedagógiai világot és valóságot kimerítően megérteni, s praxisát alakítóan befolyásolni, illetve orientálni. Szüksége van a társszakták, a határos szakták (pszichológia, szociológia, ökonómia, orvostudomány stb.) közreműködésére, tehát arra, hogy e határos szakták is tárgyuknak tekintsék a pedagógia gazdag világát és valóságát. Ha ezt a szerepet a társszakták az eddigi intézményesültségi tradíciónak megfelelően vállalják, számolnunk kell azzal a reális episztemológiai ténnyel, hogy a pedagógia világa és valósága mint megismerési tárgy, még jobban *ismerettárgyakra* fog tagolódni, mint ahogyan ez eddig e században történt. Ez azt jelenti, *hogy* a pedagógia világát és valóságát vallató, megismerni szándékozó társadalomtudományok sorában a szociológia és a pszichológia mellett számíthatóan megjelenik a politológia, az ökonómia, a művelődéstörténet, a jogtudomány stb., de az esztétika, az etika, az ontológia és a - hol száműzött, hol megtűrt - metafizika is. Ebből viszont az következik, hogy a *pedagogikum* mint ismerettárgy mellett újabb és újabb ismerettárgyak különülnek el politikumként, esztétikumként, ökonomikumként stb. a pedagógia világának és valóságának jobb megismerésére.

Az imént hivatkozott ismerettárgyak, illetve a mögöttük álló diszciplínák - a vállalt kutatási problémától függően - a maguk ismerettárgyait *kutatási tárgyakra* tagolják tovább, mint ahogy ezt az eddigi megismerési gyakorlat fényesen igazolja. Gondoljunk például az iskolaszociológián belül a szociometria térhódítására az iskolai kiscsoportkutatás keretei között. A nagy kérdés nem is az, hogy meddig is miként tagolódik kutatási tárgyakra egy-egy adott, specifikus ismerettárgy, inkább az, hogy a pedagógia mint ismeretkör képes-e a kutatások széttagolódásának eredményeként felhalmozódó ismereteket, illetve tudást (noémát és a potenciális praxist) nyomon követni, értékelni, saját rendszerébe integrálni és stratégiai tudásként a pedagógusok rendelkezésére bocsátani.

## 2. A megismerés tényezői: alkotóelemei

Az alábbiakban a pedagógiai megismerés világának és valóságának *teljességre törekvő* bemutatását kíséreljük meg. Erre vállalkozva szembe találtuk magunkat az „ismeretelméleti kör” problematikájával, vagyis azzal, hogy az „egész megismerése feltételezi az egyes alkotóelemek ismeretét, tudva, hogy az alkotóelemek csak az egészen belül kapják meg értelmüket”<sup>55</sup>.

<sup>55</sup> Weissmahr Béla: Bevezetés az ismeretelméletbe. = Teológiai vázlatok I. Bp., 1983. 20. p.

A fentiekből következik, hogy a pedagógiai megismerés világának és valóságának teljességre törekvő leírása csak fenomenologikus beállítódással kísérelhető meg. Ez közelebbről azt jelenti, hogy a pedagógiai megismerés világot és valóságát előítéletmentesen szándékunk tehát bemutatni, kizárólag a lényegre koncentrálni, a fenomenologikus metodika normái szerint, ügyelve az éles különbségtevésre a pedagógiai megismerés világot alkotó elemek és azok viszonyai között.

A pedagógiai megismerés világának és valóságának mint egésznek a megragadása feltételezi a megismerés folyamatának fölbontását alkotóelemekre. A megismerés alapvető folyamatát a következő formulák fejezik ki:

- a) ÉN MEGISMEREM A JELENSÉGET;
- b) VALAKI MEGISMERI A VILÁGOT.

37. ábra A megismerés világának alkotóelemei

A megismerés alapjelensége tehát a „megismerőnek” (én-nek, valakinek), az „ismerettevékenységnek” (a megismerésnek) és a „tárgynak” (jelenségnek, világnak) az együttese. Ha az iménti összetevők bármelyike is hiányzik, akkor nincs megismerés<sup>56</sup>. A fentiek szerint a megismerésnek mindössze három alkotóeleme van. Azonban az emberi megismerés differenciálódása, tökéletesedése, az azt elemző episztemológia, illetve a fenomenológia tudatosította, *hogy* a megismerés mint intencionális, tehát tárgyra irányuló tudatos beállítódás és tapasztalat-, illetve ismeretszerzés folyamatában nem csupán három, hanem öt tényező, a megismerés világának öt alkotóeleme különíthető el. Ezeket az alkotóelemeket - mivel a megismerés intencionált (valamilyen célra irányuló) jellegéről van szó - az intencionális játék szereplőinek is mondják. Ezek az alábbiak:

- a) az *alany* (szubjektum, én, valaki);
- b) az *ismerettevékenység* (megismerés; görögül: noézisz);
- c) a *valóság*, illetve *világ* mint a tudatos megismerést lehetővé tevő, megelőző közeg;
- d) az *ismerettárgy*, azaz a megismerendő;
- e) a tudatos megismerés *eredménye* (a fogalom, konceptus, noéma).

A következőkben röviden jellemezzük a szereplőket a fenomenológiai általánosság szintjén. Az *alany* minden megismerés főszereplője, minden megismerés belőle indul ki és hozzá kapcsolódik. Az *alany* a megismerés világán belül hihetetlenül gazdag, olykor titokzatos és kimeríthetetlen adottság.

Az *ismerettevékenység*, a noézisz a valóság átvilágítására irányul. Jelentéshordozó tevékenységnek is nevezik, mivel a valóság által meghatározva *jelentést* ad annak. Az *alanyból* kiinduló ismerettevékenységek száma és módozata szinte végtelen. Az ismerettevékenység szempontjából a valóság, illetve a világ mint közeg elsősorban mint lehetőség van adva, képességi létként.

A tárgy az ismerettevékenység által lesz *ismerettárggyá*. Azt megelőzően ismerettárgynak nem nevezhető. Ekként szokás *x*-szel jelölni mint megismerendőt. Ennek az *x*-nek az a legfontosabb jellemzője, hogy mintegy fölkinálja magát a megismerés számára.

A *fogalom* mint a megismerés *eredménye* az *alanyhoz* tartozik, de attól különböző valóság, mivel az ismerettárgy szerkezetét világítja át, s így azonos a megismert valósággal is.

<sup>56</sup> Turay Alfréd: Ismeretelmélet. Bp., é n. 117. p.

Egy-egy ismerettárgynak számtalan noémája (fogalma) lehet. Ezek az ismerettárgy lényeges vagy kevésbé lényeges tulajdonságait emelik ki<sup>57</sup>.

A pedagógia világának és valóságának megismeréséhez a pedagógiai megismerés világának és valóságának a fenomenológiai igényű jellemzése a kiinduló feltétel. A pedagógiai megismerés világának szereplői sorában a megismerő *alanyok* áttekintése a kiindulópont. Másként fogalmazva az a kérdés, hogy kik a pedagógiai megismerés világában és valóságában az alanyok. Továbbá az, hogy *ezen alanyok a megismerés mely szintjén képesek a pedagógia ismeretvilágát gyarapítani, tökéletesíteni.*

Iménti kérdéseink abban az esetben válaszolhatók meg megnyugtató módon, ha tisztázzuk, hogy a pedagógiai világ és valóság megismerésében (a továbbiakban: a pedagógiai megismerésben) milyen típusú *megismerési módokkal* lehetséges számolni. Első nekifutásból állítható, hogy a pedagógiai világ megismerésében a *tapasztalatnak*, s a filozófiai jellegű, illetve alapozottságú *teoretikus* megismerésnek van mértékadó szerepe. *Az empirikus* jellegű pedagógiai megismerés világszerte századunk első évtizedeiben nyert csupán polgárjogot E. Meumann munkásságának eredményeképp<sup>58</sup>. A kutatással megalapozott empirikus jellegű megismerés önmagában természetesen - ha bármilyen szélességben folya is - nem lenne alkalmas a pedagógiai valóság és világ föltérképezésére. Felfogásunk szerint *a megismerési módok teljes körének* igénylése és igenlése a feltétele annak, hogy a pedagógia világáról egyoldalúságtól mentes és hiteles képünk legyen. Reménykedve abban, hogy az előző állításunk hipotézisként megállja a helyét, fontosnak tartjuk a pedagógiai megismerés eddig feltárult, részben pedig ezután feltárandó típusainak (módjainak) elkülönítő jellemzését.

### 38. ábra A pedagógiai megismerés módjai

A pedagógiai megismerés teljes körének jellemzéséhez elsőként elkülönítjük azokat a megismerési módokat, amelyeknek a létezéséhez kétség nem férhet. Ezek:

- a) A pedagógiai praxist valahol, valamilyen körülmények között folytatók *mindennapi tapasztalati megismerése.*
- b) A praxissal hivatásszerűen foglalkozók *szakmai jellegű tapasztalati megismerése.*
- c) Eléggé közismert a családi vagy az iskolai nevelés világát és valóságát élmenyszerűen megélt művészek pedagógiai jellegű témaválasztása, tehát a pedagógiai valóság „témává emelése”, amiből szükségképp adódik a pedagógia világának megismerése: az úgynevezett *művészi megismerési mód* vitathatatlan léte.
- d) Neveléstörténeti tény, hogy világhírű filozófusok *a filozófiai megismerés* eszköztára révén kísérelték meg a pedagógia valóságának leírását. Ebből szükségképp a filozófiai pedagógia nőtt ki, megalapozván a pedagógia világának és valóságának a filozófiai megismerési módját.
- e) A pedagógia tudománnyá fejlődésének útján - mint már fentebb is hivatkoztunk rá - helyet követeltek maguknak azok a metódusok, amelyek a kísérleti pszichológiában, majd pedig az úgynevezett valóságtudományokban kaptak meghatározó szerepet. Az adat- és tényfeltáró kísérlettel, megfigyeléssel, statisztikai módszerek alkalmazásával a pedagógia világának *tudományos megismerését* alapozták meg a pozitivistikus beállítódottságú kutatók.

<sup>57</sup> Turay Alfréd: i. m. 21-22. p.

<sup>58</sup> Meumann, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik I-III. 1907-1914.

- f) Végül a pedagógiai ismeretek halmozódása, szelektálásának szükséglete megérlelte a pedagógia világának *metatudományos megismerési* szükségletét.

15. táblázat A pedagógiai megismerés szereplői és a pedagógiai megismerés módjai közötti összefüggések

Pedagógiai megismerési módok	Mindennapi heterogén megismerés	Homogén, homogenizáló megismerés (szakmai, művészi, filozófiai, tudományos)	Tárgyra irányuló megismerés	Metapedagógiai megismerés	Reflektált megismerés
Az intencionális játék szereplői					
Pedagógiai világ, valóság	◆	◆	◆		
A pedagógiai valóság mint lehetséges ismerettárgy	◆	◆	◆		◆
Ismerettevékenység (noézisz)	◆	◆	◆		◆
A megismerő alany	◆	◆			◆
A megismerés eredménye				◆	

A fenti a)-tól f)-ig terjedő - genetikusnak is mondható - jellemzés szerint mód van a pedagógiai megismerés világának olyan rendszerszerű, leíró jellegű áttekintésére, amely megmutatja, hogy a pedagógiai megismerés, illetve az intencionális játék szereplői és a pedagógiai megismerés módjai között milyen összefüggés van.

- Amennyiben a megismerő alany, az ismerettevékenység (a noézisz) és a pedagógiai valóság, illetve az ismerettárgy összefüggését tartjuk szem előtt, kapjuk a mindennapi heterogén, illetve a homogén, homogenizáló megismerési módokat: a pedagógiai világ megismerésében szerepet játszó szakmai, művészi, filozófiai és tudományos megismerési módokat.

- Abban az esetben, amikor a pedagógiai világ és valóság és az annak elemeit, viszonyait ismerettárggyá tevő megismerés a téma, akkor a tárgyra irányuló vagy tárgyszintű megismerés áll fönn.

- Amikor viszont a tárgyszinten született noémákat - fogalmakat - teszi a megismerő alany ismerettárggyá, akkor metapedagógiai megismerésről van szó.

- Végül pedig, amikor a megismerés nem kizárólag az ismerettárgyra irányul, hanem magára az ismerettevékenységre, azaz a megismerésre, illetve a megismerő alanyra, akkor reflektált pedagógiai megismerésről lehet beszélni. A reflektált pedagógiai megismerés azért nagy jelentőségű, mert a metamegismeréshez hasonlóan az objektivitást segíti elő, hisz ez esetben az is témává válik, illetve válhat, hogy a pedagógiai megismerésben érintett alanyok megismerési motívumai, értékbeállítódásai, megismerési és interpretációs technikái feltárjanak. A fenti összefüggéseket a 15. táblázat teszi áttekinthetővé és tovább tanulmányozhatóvá.

### 3. Az alanyok szerepe a megismerés világában

A pedagógia világában és valóságában minden ént (egót), minden személyt az úgynevezett „ismeretelméleti körbe” kerülve alanyként kell feltételezni. Az „alannyá levés” nagy mértékben meghatározott azáltal, hogy a személynek mi a szerepe és tevékenysége a pedagógia tényleges világában és valóságában. A tanuló tanulóként, a fejlesztő pedagógus fejlesztő-



ként válik alannyá. Az most már a kérdés, hogy ez az ontológiai meghatározottság milyen mozgásteret jelent a megismerő-tevékenykedő alannak: megismerésben való kiteljesedést (akár az alkotásig), avagy a repetíció monoton bőrtönét. Az alternatív pedagógiai rendszerek egyik vízvonalzója az a kérdéskör, hogy az egyes alternatívák milyen megismerői beállítódással, kompetenciával és felelősséggel ruházzák föl a cselekvő („praktizáló”, kommunikáló, értékelő) alanyokat. Kérdés tehát: kik a pedagógiai megismerés alanyai, és milyen megismerési mód illeti meg őket szerepszerűen és lehetőségyszerűen, tehát a képességeiket tekintve.

A professzionalizációt tudatosan vállaló pedagógia az alanyok irányában teljesen nyitott, azaz minden megismerési módot mindenkinek felkínál, mindenkit mindenbe beavat, megismerésre ösztönöz, még az életkort is csak fenntartással tekinti korlátnak. Hiszen arra törekszik, *hogy* mind a megismerésre való beállítódásban, mind a megismerési technikák birtoklásában mind a reflektív, mind a metamegismerésben ne csak kompetens, hanem involvált is legyen az alany.

Részletezve: alannak tekintjük tehát

1. a tanulót,
2. a pedagógust,
3. a szülőt,
4. az oktatásirányítót,
5. a kutatót és fejlesztőt,
6. az értékelőt, minősítőt,
7. az informáló szakíró, újságíró.

A megismerő alanyok mindegyikéhez jellegzetes tevékenység, motiváltság, attitűd, megismerési, kommunikációs és interpretációs kompetencia rendelhető.

Az 1-7. alatt felsorolt megismerő alanyok egytől *egyig az* alábbi tevékenységcsoportokba ágyazva kerülnek megismerési viszonyba a pedagógiai világgal és valósággal:

- a) gyakorlati tevékenység (praxis);
- b) érintkezés - kommunikálás;
- c) megismerés - alkotás;
- d) értékelés a szó filozófiai értelmében.

Témánk tehát a pedagógiai megismerés szempontjából nyilvánvalóan az, hogy a különböző jellegű tevékenységeknek mi a közük egymáshoz a megismerés intencionalitása (tárgyra irányulása) szempontjából. A gyakorlatban szinte valamennyi alany *in vivo* szembe-sül a pedagógiai világ és valóság elemeivel és összefüggéseivel. Az is, aki tanul, az is, aki nevel, az is, aki kutat, az is, aki oktatáspolitikai döntéseket készít elő. Azt is mondhatnánk, hogy e tevékenységek végzése, folytatása közben *nem lehet nem megismerni*. Csakhogy ebben a gyakorlati szituációban a pedagógia világa nem annyira intencionált, ismerettárggyá tett világ, hanem a maga heterogenitásával, ellentmondásaival, átláthatatlanságával, zavarosságával *magát felkínáló tárgyi világ*, amely tapasztalásra késztet kontrollal vagy kontroll nélkül. A gyakorlathoz kapcsolt, abba ágyazott megismerés nem homogenizált, kevésbé ellenőrzött, ugyanakkor reflektált az alany - a gyakorlatban vergődő vagy sikert elérő én - szempontjából. Ám mi tagadás, ez a fajta megismerés mint tapasztalati, mindennapi megismerés rendkívül gazdag, feltárásra, tudományos, illetve metaelemzésre érdemes. Meg is tesz ez a pedagógiai kutatók, pszichológusok, szociológusok, bár eközben a saját gyakorlatukat (a kutatást) maguk nem vetik alá metaelemzésnek. Így azt lehet mondani, hogy a gyakorlathoz kötött megismerés az alanyok beállítódásának hibája, elemzési technikájuk fogyatékosága miatt csak részlegesen hitelt érdemlő és tudásgyarapító a szó igazságkritikai értelmében. Nagyjából ez mondható

el a kommunikációhoz és az értékeléshez kapcsolódó tapasztalatokról is. *A pedagógiai világ és valóság tényleges megismerése - bármelyik alanyt feltételezve - akkor következik be, ha az alany distancionálni tudja önmagát valóságos megismerő alanyként, ha tárgyilagosságra törekszik, ha el kíván igazodni önnönmaga és az általa praxisszerűen művelt tevékenységek (a tanulás, a nevelés, a kutatás stb.) összefüggéseiben.* Ez reflektív beállítódást és metajellegű tanulást feltételez.

#### 4. A magát felkínáló tárgy és a keresett ismerettárgy a pedagógia világában és valóságában

Az intencionális játék szereplői sorában az alany mint megismerő után *a megismerendő* problémáját tárgyaljuk. A hagyományos ismeretelméleti irodalom a megismerendőt objektumnak, tárgynak nevezi. A fenomenológiai elemzés *az ismerettárgy* terminust használja, de mondja megismerési tárgynak, kutatási tárgynak is. Ténylegesen úgy áll a helyzet, hogy a megismerővel szembenálló világ, illetve valóság mint tagolatlan egész, mint objektum hat a megismerőre, felkínálva magát a megismerésre: az észrevevésre, a tudatosulásra, ezen keresztül a hozzá való alkalmazkodásra. Az emberi megismerés története során a megismerő ember - miután egyre mélyebbre kívánt értően a valóságba és a világba beelátni, titkaiba behatolni - nem elégedett meg a magamagát felkínáló világgal. Emellett maga alkotta meg vizsgálódása tárgyát, a megismerési tárgyat, *az ismerettárgyat*.

A fentiek alapján *úgy* tűnik, hogy a megismerővel, az alannal szembenálló világ mint *megismerendő, két rétegű*. Az egyik réteget *a magát felkínáló tárgyak világa jelenti*, a másikat a *keresett ismerettárgyak*. Az előzőek feltehető helytállóságára elég példaként arra hivatkozni, hogy egy iskolába lépő személy azonnal képet kap az iskolán belüli érintkezési viszonyokról és az iskolai környezetkultúra színvonaláról. Megismerő viszonyba kerül tehát egy ténylegesen létező mikrovilággal, azon az alapon, hogy az mintegy felkínálja magát a tudomásulvételre. Ha a fentebb hivatkozott iskolába lépő személy környezetesztéta vagy művészetpszichológus, aki éppen munkát keres - és megrendelést is kap, mondjuk az iskola igazgatójától -, a felkínálkozó érintkezési viszonyokat és környezetkultúrát igyekszik ismerettárggyá tenni. S a pontos helyzetfeltárás mellett az adott jelenség okát is megpróbálja felderíteni, és az ismerettárgyról (pl.: a környezetkultúráról) *egy viszonylag ellenőrizhető tudást felmutatni*.

A magát felkínáló világ felhívó jellegével irányítja magára a figyelmet. Ez tulajdonképpen *a jelenségvilág*, illetve a jelenségvilágot gyakran torzító *látszatvilág*. Emögött a jelenség- és látszatvilág mögött létezik egy kihámozandó *lényegvilág*. A jelenség-, a látszat- és a lényegvilágról spontán módon szerveződő benyomások, tudatosulások a megismerőnél *tapasztalatként* jelennek meg, illetve halmozódnak föl. Ez a tapasztalat nagy mértékben függ attól, hogy ontológiai értelemben mi az alany státusa és helyzete a tárggyal szemben: pusztán befogadó, szemlélődő, avagy a tárgyi (cselekvéses) világ részese. Ezzel függ össze a pedagógiában az, hogy merőben más az egyes gyermek tapasztalata ugyanarról a jelenségsoporról.

A lényegvilág megismerésére, feltárására szerveződik a művészet, a filozófia, de kiváltképp a ma már több ezer diszciplínára tagolódó tudomány. Ezek mindegyike megalkotja, konstituálja a maga kutatási, megismerési tárgyát, *az ismerettárgyat*. Úgy van ez a pedagógiai („neveléstudományi”) megismerés esetében is.

Ez a kétféle megismerési mód, illetve beállítódás, tehát *a mindennapi* (amit az alany felől nézve tapasztalatinak, a tárgy felől nézve magát felkínálónak mondtunk) és *a tudományos* a lényeg megragadásában, az igazság felismerésében nem mindig áll messze egymástól. Bizonyíték erre számtalan aforisztikus „bölcesség”. „A gyakorlat teszi a mestert”, illetve „a képességek csak tevékenykedtetés közben fejlődnek” kijelentések között a lényegyet illetően nem nagy a különbség. De bárki érzékelheti, hogy az első nyelvi formula a mindennapi tapasztalás summázata, a második pedig olyan hipotézis, amelynek helytállóságát a napi pedagógiai praxis éppúgy igazolhatja, mint az empirikus pedagógiai vizsgálatok sora. Ennek elle-

nére állítjuk, *hogy* a pusztán tapasztalásra építő pedagógiai megismerés önmagában nem elég-séges a pedagógiai problémák hatékony megoldásához. Ezt tudomásul véve, föl kell ismer-nünk: a napi pedagógiai praxis jobbításában mind a mindennapi (a tapasztalást felkínáló), mind a homogenizált, tehát ismerettárgyat kereső, konstituáló megismerésre egyforma súllyal van szükség. E megismerési módok egymás ellen nem játszhatók ki, hanem egyensúlyuk a kívánatos. E kijelentéssel azt is megkockáztatjuk, hogy a pedagógiai gyakorlat jobbításában a mindennapi megismerést átszövő *intuíciónak* tehát ugyanúgy szerepe lehet, mint a távolság-tartó, objektivitásra törekvő, szakterminológiával: valóságot „befogó” megismerésnek. A megismerési módok harmóniája lenne tehát a kívánatos állapot.

Ehhez azonban metaközelítéssel és metaelemzéssel föl kell tárnai a pedagógiai megis-merésben egymást kiegészítő megismerési módok (mindennapi, művészi, tudományos stb.) mindegyikét, összefüggésben az ontológiailag és metafizikailag megragadható és jellemezhe-tő pedagógiai világ és valóság sokféleségével és sokszínűségével. Ez utóbbi azt sugallja, *hog*y e téren hiány van: a kutatás adós. Hisz bárki érzékelheti: a valóság - a közoktatás, az iskola, az individuum valósága - ezerszer gazdagabb, mint amit abból a mindennapi megismerő, avagy a filozófáló és kutatói ész befog ismerettárgy formájában. Nem véletlen, hogy művészek, szoci-ológusok, pszichológusok, pszichiáterek szívesen tematizálják a pedagógia világát, ki a kari-katúra, ki a pszichiátriai leírás eszköztára révén. Kissé fellengzősen szólva: a pedagógia vilá-ga kincsesbánya, néha pedig átláthatatlan dzsungel a pedagógiai megismerés számára.

Közismert, hogy nemcsak a megismerő konstituálja a valóságot, a valóság is alakítja a megismerőt. Föltéve - tesszük hozzá -, ha a megismerő igényt tart a világ, illetve a valóság kihívásaira - ha a megismerő morálisan tisztességes, s nem akarja a valóságot hamisítani, se-matizálni, kritikus elemeit figyelmen kívül hagyni. A pedagógiai megismerés története és szociológiája az iménti torz megismerési beállítódások sokaságát produkálta hazai pedagógi-ánk utóbbi négy évtizede során.

E fejezetben a fenti tényre azért kellett előre utalnunk, hogy szóvá (pontosabban té-mává) tehessek a megismerés tisztessége és közelítő pontossága szempontjából a pedagógia világának és valóságának olyan összefüggéseit, amelyekről a pedagógiai megismerés praxisá-ban - kitüntetetten az utóbbi négy évtizedben - leginkább hallgatni volt szokásos. *A létezés* problémáira gondolunk itt, a létezés, a létszerűség olyan vonatkozásaira, amelyek világnézeti gyökerűek, értékválasztás-függőek. S ezért leginkább a filozófiákon belül kerülnek megfo-galmazásra. S mivel e létproblémák nem mindig kapnak *tudományos menlevelet*, így mint egy-egy filozófiai irányzat megismerési rekvizitumai vagy feledésre, vagy üldöztetésre ítéelve, vagy fölényes gúnyolódás tárgyául téve nem válhattak ismerettárggyá a pedagógiában. A me-tafizika, az abszolútum, a transzcendencia, a lehetőség, az individualitás témái ezek. Ontoló-giailag nézve mindig az volt a problematikus - főleg a materialista társadalomontológia, avagy a pozitivistikus beállítódottságú filozófiai irányzatok szemszögéből -, hogy léteznek-e valóságosként a fenti kategóriák. Nos, akár létezőnek tekinti őket valamely filozófiai irányzat, akár nem, ismeretelméletileg a probléma probléma marad, mivel a megismerési viszony: a megismerő és megismerendő kérdéskörébe a nem létező is belefér. Legalábbis az Alexius Meinong-féle „tárgyelmélet” megszületése óta<sup>59</sup>. A tárgyelméleti felfogás szerint minden, ami akárhogyan adva van - legyen az reális külső tárgy vagy gondolati tartalom -, *tárgynak* tekin-tendő abban az értelemben, hogy az én mint megismerő figyelme ráirányulhat. Vagyis nem-csak *reális tárgyak* vannak, hanem *ideális tárgyak* is. A Meinong-féle tárgyelmélet nem szo-rítkozik tehát csak a valóságosan létező tárgyak vizsgálatára. A tárgyat általában vizsgálja, tekintet nélkül arra, hogy valóságosan létezik-e, mert hiszen a létező reális tárgyakon kívül vannak nem reális létező tárgyak: nem létező, lehetséges, sőt lehetetlen tárgyak is. A tárgyak eme kiszélesített vizsgálata tárgyelméleti (ismeretelméleti) szempontból csak úgy lehetséges, ha a tárgyak formai, racionális sajátosságait vizsgáljuk, ahogyan ezt a logika teszi.

<sup>59</sup> Idézi: Dénes Magdolna: A tárgy problémája Brentanonál és Meinongnál. Bp., 1933. 74. p.

A pedagógiai világ és valóság megismerése szempontjából a *tárgyelméletnek* nem a felfogásmódja, vizsgálódási lehetőségeinek mikéntje méltó a figyelemre, hanem az a része, amely *a tárgyak fajtáival* foglalkozik. A tárgyak fajtáit Meinong a képzet, a gondolkodás, az érzés (érzelem) és az akarás (akarat) pszichológiai megkülönböztetése szerint állapítja meg. Úgy a tárgyelmélet szerint vannak:

- a) *objektumok*, vagyis a külső és belső tapasztalás tárgyai;
- b) *objektívumok*, tehát maguk az ítéletek, ítéletrendszerek tárgyai;
- c) *dignitatívumok* mint az érzelmeknek megfelelő értéktárgyak: a szép, a jó, az igaz, a kellemes;
- d) *dezideratívumok*: a kell (Sollen) és a cél, amelyek az akaratot reprezentálják.

A tárgyelmélet a tiszta logika<sup>60</sup> és a fenomenológia<sup>61</sup> vizsgálódásaiban él tovább. Szerintünk pedagógiai érdeklődésre mind a mai napig azért tarthat számot, mert az „ismeretelméleti körből” kihagyhatatlan tárgyproblematikát teljességre törekvően igyekszik feltárni, nem leszűkítve azt a tapasztalás, illetve a racionalitás, az ész által viszonylag könnyen megragadható háromdimenziós világra, illetve a racionalitás révén vizsgált apriorisztikus, teoretikus világra. Mellettük tárgyá teszi a pedagógia valóságában és világában zárójelbe aligha tehető érzelm- és értékvilágot, továbbá az akarati, teleologikus legyen- (Sollen-) világot. A tárgyelméletnek a pedagógiai megismerésben tehát éppen *az egészlegességre* való törekvés miatt van szerepe. Abban tehát, hogy minden létezőt (a reálisat, az ideálisat, a lehetőséget, a kellőt) vizsgálati tárgyá teszi, s így filozófiai alapozását jelentheti a pedagógiai megismerésnek.

A pedagógiai megismerés ugyanis akár számol a tárgyelmélet létével, akár nem, valamely szinten foglalkozik a célok megismerésével. Szembe találja magát az érzelmek világával mint a pedagógiai folyamatokat befolyásoló kemény tényezőkkel, sőt különböző mélységben számol az értékek világával is.

Összefoglalva: a pedagógiai megismerés számára nemcsak a „*mi létezik valóságosan*” problémája rendelkezik relevanciával, hanem a tárgyelméleti értelemben vett „*mi van*”, illetve „*mi tehető ismerettárggyá a reálisan létező valóságon túl*” kérdése is. Ha valamiféle szabályosságba kívánjuk sűríteni a fentebb hosszán elmondottakat, akkor a következő sommázathoz jutunk: a pedagógiai megismerésben mindenféle létmeghatározottsággal (tehát van-nal) bíró, valóságos létező tárgyá tehető, s ezen kívül még mindaz, aminek fennállása az idealista rendszerek szerint elgondolható *az egzisztenciális* (időben) és a *szubszisztenciális* (ideák, egyetemességek) létezők, valamint a köztük lévő *interszisztenciális* (relációs) viszonyokon túl, egészen az abszolútumig, *a szuperszisztenciáig*. Vigyázat, az előző kijelentéssel nem azt állítottuk, hogy minden pedagógiai megismerés jellemzője a fentebb vázolt tételezés! Csupán annak jelzésére vállalkoztunk, hogy érzékeltessük: egy fenomenologikus igényű leírásban, amely a pedagógiai világ és valóság megismerését teszi vizsgálati tárgyává, hol vannak *a határok*. Úgy véljük, a fenti értelmezési keret lehetővé teszi a leglaposabb állami pedagógiák leírását éppúgy, mint a dogmatikai meghatározottságú valláspedagógiák elemzését és a spirituális szellempedagógiák megértését.

A pedagógiai megismerés újabb sarkalatos kérdése számunkra, hogy a metafizikailag (ontológiailag) és tárgyelméletileg szemlélt pedagógiai világnak mint egésznek ismerettárggyá tételéhez kategóriálisan föltérképeztünk-e minden eshetőségét. Nem. Hiszen minden létrejött vagy konstruált világnak - így a pedagógia világának is - nem csupán az a jellemzője, *hogy létezik és hogy a megismerésben tárgyá tehető*, hanem az is, *ahogyan létezik, ahogyan fennáll*.

<sup>60</sup> Pauler Ákos: Logika. Bp., 1925. 248 p.

<sup>61</sup> Husserl, Edmund: A tiszta fenomenológia és a fenomenológiai filozófia eszméi (Részletek). A fenomenológia a társadalomtudományokban. Bp., 1984. 43-56. p.

Pauler Ákos rendszerében a létezők lényegének megragadásával, leírásával a lényegtan, az *usiológia* foglalkozik, míg a létezők fennállásmódjának megismerésével, leírásával a *hiparchológia*<sup>62</sup>. Már a tárgyelméleti problémaközelítésnél kiderülhetett: a létezés és a nem létezés között nem olyan határozott a választóvonal, ahogyan az az első pillanatra a mindennapi megismerés, illetve tapasztalás felől látszik. Fennállhat az is, ami nem létezik. Tehát a lehetetlenség, a képtelenség, a lehetséges, a hiány. Ezek nem léteznek, de *vannak*. A *létezés hiánya* jellemzi őket. Némi nyakatekertséggel mondva: *létezés hiányosan vannak, állnak fenn*. Úgy gondoljuk, hogy a pedagógia világa az egzisztenciálisan, individuálisan létező személyek, szervezetek, környezet, cselekvések, teljesítések fennállása mellett, *egy lehetőségvilágot* is, sőt *egy hiányvilágot* is magában foglal, amelynek megismerésével mind a filozófiai pedagógia, mind pedig a „neveléstudomány adós.”

A pedagógiát mind a közoktatás, mind az iskola szintjén igen sok szakmai kritika éri - főleg a valóságtudományok művelői felől -, hogy rosszul tűzte ki a célokat, hogy rosszul választotta meg az értékeket, a normákat. A szülők, a pszichológusok, a pszichiáterek, a környezet részéről pedig azért hangzik el panasz, mert az iskola a lehetőségek alatt teljesít, szeretet hiányosan, kötődéshiányosan működik. -A két szintről - a tudományos és a mindennapi tapasztalás szintjéről - érkező kritikák jól érzékeltetik a „neveléstudományi” értelemben vett pedagógiai megismerés adósságait. Az itt fölmerülő problémát csak úgy lehetséges megoldani, ha a pedagógiai világ alkotó- és alakító elemeit, és a köztük lévő viszonyháló, relációkat *hiparchológiailag, azaz fennállástaniilag ismerettárgyakká tesszük*. Tehát ismerettárggyá célszerű tenni a pedagógia világát és valóságát jellemző kategóriapárok tagjait és relációit: a „gondolatot és a tettet”, a „valót és a kellőt”, a „valóságost és a lehetőséget”, az „állandót és a változót”, a „tartalmat és a formát”, az „alakulásban lévő és a befejezett”, a „reálisat és az ideálisat”, az „egyetemest és az individuális”, a „természeti realitást és a szellemi realitást”, a „belső és a külsőt”, a „lényegest és az esetleget”, a „lehetőséget és a lehetetlent”, az „értékest és az értéktelent”, az „érvényest és az érvénytelent” stb. Másképp szólva: ismerettárggyá célszerű tenni a pedagógiai világ olyan elemeit és viszonyait is, amelyeket eddig csak az ontológia, a tárgyelmélet és a hiparchológia (fennállástan) tett témává s kezelt problémaként.

## 5. Megismerési módok a pedagógiai világ és valóság feltárásának folyamatában

A pedagógiai világ megismerésében szerepet játszó tudományos és filozófiai megismerés - mint az intézményes pedagógiai tudásgyarapítás, tudásrendszerzés - mellett a mindennapi megismerésnek, valamint a művészi megismerésnek is érdemes teret biztosítani egy teljesebb és gazdagabb pedagógiai világ „feltárulkozása” feltárása érdekében. *A mindennapi megismerés* a mindennapok világában élő és tevékenykedő személy egyes, véletlenszerű, esetleges törekvéseit, helyzeteit, döntéseit segíti, megismerési sémákba rendezve a neki feltárulkozó, önmagát felkínáló világot. Ez a mindennapi megismerés elsősorban *pragmatikus* és *ökonomikus*. Benne az elmélet és a gyakorlat egységbe olvad, a személy nem keresi a dolgok okát, lényegét, genezisét. Minimális technológiai (hogyan kell, lehet, szabad csinálni) információk, helyzetelemzések révén történik e megismerés. A mindennapi megismerés a pragmatizmus mellett a valószínűségen alapul. Ebben igen nagy szerepe van a szokásnak, a repetíciónak és a hitnek. Ez nem más, mint egy igen-érzés, hit abban, hogy amit dönt, választ a megismerő személy, az helyes.

A fentiekben túl *az analógia, a túláltalánosítás* és az egyes *durva kezelése* is a mindennapi megismerés velejárója. *Az analógiás* megismerés az új összefüggések felismerésében a régi tapasztalathoz való hasonlóságra támaszkodik. A hasonlóság különleges esete *a precedens, az úgynevezett szilárd pont*, amely a személyt például választásaiban, döntéseiben igen csak befolyásolja. *A túláltalánosítás* a mindennapi megismerésben azt jelenti, hogy döntései-

<sup>62</sup> Pauler Ákos: Bevezetés a filozófiába, é. n., 206-207. p.

hez, cselekvéseihez környezetéből - minden rákérdezés nélkül - vesz át előzetes ítéleteket, cselekvési normákat, s a környezetből származó tapasztalatait ezek alá rendezi, szubszummálja a megismerő személy. Ez a megismerési séma a mindennapi életben *az ökonomikusságot* biztosítja, miután az egyes finom elemzésére nincs mód, illetve a kompetencia hiányzik ehhez. A túláltalánosító megismerés nem csupán ökonomikusságból hagyja figyelmen kívül a döntés, a szituáció egyedi jellemzőit, hanem olykor a mindennapi életünket át meg átszövő előítéletek miatt is. Ez esetben olykor a személyt az érdeke, az affektivitása akadályozhatja abban, *hogy a* tapasztalatai szerint döntsön, foglaljon állást. Végezetül: az egyes durva kezelése szükségképpen eleme a mindennapi megismerésnek, mivel az egyes kifejezése csak leírás, definíció és egyéb, nem mindennapi megismerő apparátus segítségével lehetséges. Ezen a helyzeten a mindennapi megismerő a pragmatika ideiglenes felfüggesztésével, a teoretikus beállítódás tudatos vállalásával lehet úrrá<sup>63</sup>.

A mindennapi pedagógiai megismerés a tényleges és hatékony gyakorlat befolyásolása szempontjából - a nélkülözhetetlen ökonomikusság előnye mellett - igen sok buktatóval, korláttal terhes. Ennek kivédése csakis filozófiailag, művészileg és tudományosan megalapozott teoretikus felkészültséggel és beállítódással lehetséges. Ezért annyira fontos a pedagógiai megismerés eshetőségeinek egyre elmélyültebb feltárása a filozófia és a tudomány eszköztára révén, s az így felhalmozódott tudás közkinccsé tétele mindazok körében, akik a pedagógiai világ és valóság részesei, szereplői.

A neveléstörténeti gondolkodás - mint a pedagógia világát és valóságát rekonstruáló gondolkodás - éppúgy, mint a pedagógia lényegét aforisztikus rövidegességgel megragadni kívánó elmélkedők, gyakran fölvetik: művészet vagy tudomány-e a pedagógia. A kérdés ebben a formában leegyszerűsítő és megválaszolhatatlan. Legfeljebb azt a kérdést lehet fölteni, hogy a tényleges praxisnak vannak-e művészi elemei. De ezt a kérdést is csak annak az alanynak a szemszögéből fogalmazhatjuk meg, aki aktívan, kultúra- és értékközvetítőként vesz részt a praxisban. Föltehető és releváns még az a kérdés, hogy a pedagógia világa és valósága művészi eszközökkel megismerhető-e, ha igen, milyen mélységben. Ez utóbbi kérdés kapcsán pedig az merül föl, hogy *a pedagógiai tárgyú művészi megismerés* jellegzetességeinek és eredményeinek feltárásában és értékelésében milyen szerep illeti meg a tudományosan művelt tudásgyarapítás mellett az esztétikát és a művészettudományokat.

A felvetett problémákra válaszolva leszögezhetjük, a pedagógiai praxisnak igenis vannak művészi elemei. A kommunikációkutatás, a szemiotika, a színháztudomány apparátusával ezek leírhatók, közkinccsé tehetők, és egy adott határig elsajátíthatók. A gyakorlati kérdés a pedagógiai valóság tökéletesítése szempontjából itt az, hogy a művészi beállítódással, felelősséggel és eredetiséggel végzett praxis mennyivel hatékonyabb és humánusabb a jelenlegi technokrata, dilettáns, olykor bürokratikus - a mindennapi megismerés fogságában vergődő - gyakorlathoz viszonyítva. Az így felmerülő problémákat kutatással lehetséges tisztázni, nem tagadva ezzel a pusztá tapasztalás útján összegyűjtött információk hitelét.

A másik kérdés, hogy tudniillik a pedagógia világa és valósága művészi eszközökkel megismerhető-e, s abban mi az esztétika és a művészettudományok szerepe, viszonylag kévésszer vetődik föl. E kérdést művészeti áganként célszerű taglalni, amennyiben tárgyszinten kívánjuk a fenti problémára a választ megfogalmazni. Bizonyosra vehető, más tanulással szolgálhatnak majd a pedagógiai tárgyú filmek, színházi előadások, drámák, képzőművészeti alkotások, s nem utolsósorban a regény- és novellairodalom.

A metaelemzés szempontjából nézve a művészi megismerés szerepét a pedagógiai megismerésben azt lehet mondani, hogy a feladat végiggondolásában nélkülözhetetlen az esztétika eredményeinek számbavétele. Az esztétikának kitüntetetten azon témái, amelyek az esztétikum alanyi és tárgyi adottságaival és meghatározottságaival, ennek kapcsán *az esztétikai intuíció* kérdéseivel foglalkoznak. E témák preferálása nem jelenti azt, hogy az esztétikai

<sup>63</sup> Heller Ágnes: i. m. 235-255. p.

tartalomra és formára, illetve a művészi alkotásra vonatkozó tanításoknak nincs szerepe a felvetett probléma megoldásában, ám úgy gondoljuk, a pedagógiai megismerés kérdéskörében *igazi relevanciája a művészi intuíció kérdése megértésének van*. A filozófiai irodalom szerint az intuíció egy értelmes valóság megragadása közvetlenül, fogalom közbejöttes nélkül<sup>64</sup>. Ez a fogalomnélküliség azonban nem jelenti a gondolkodás teljes háttérbe szorítását az esztétikai intuícióélményből. A gondolkodás leginkább *az intuíciós felvillanás* után lép föl kísérőként, követőként. E kérdésnek az ad jelentőséget a pedagógiai megismerés szempontjából, hogy a pedagógiában a tényleges megismerés nem csupán szemlélődést, befogadást jelent, hanem - az intuíció révén - *alkotást* is, *teremtést* is. Ezért kitüntetetten nagy szerepe lehet az úgynevezett reflexiós megismerésben, amikor is az a tét, hogy az alanyoknak van-e esélyük arra, hogy a szituatív adott *egyedit és egyszerit lényegre irányulóan* ragadják meg, és ne a mindennapi megismerés túláltalánosító, analógiás „receptjei” szerint. Ez csak úgy lehetséges, ha a *képi jellegű gondolkodás* (mindegy hogy a kép nyelvi-szimbolikus vagy ikonikus jellegű-e) szerepet kap a pedagógiai világ és valóság megértésében az érzelem és az akarási mozgósítása mellett. E kívánalom a pedagógiai megismerés minden alanyára egyaránt érvényes követelmény lehetne: a kutató pedagógusra éppúgy, mint a tanulóra.

A mai, úgynevezett tanulóiskolát preferáló és ismeretháttérrel szinten tartó pedagógia nem tartotta fontosnak a művészi megismerés kérdésének metaszempontú fölvetését. A tárgyszinten tetten érhető erőfeszítések (rajz- és zenepedagógiai törekvések) a dehumanizálódott - „tudóskodó” és „tudóskákat” nevelő - pedagógiák a világot sem megfékezni, sem befolyásolni nem tudták. Nem véletlen hát, hogy azok, akik az iskola humanizálásáért küzdenek, a művészetekhez nyúlnak, remélvén, hogy a művészi megismerés gazdag tapasztalata, esztétikai, filozófiai megalapozottsága előbb-utóbb teret nyer, egyre több helyen új praxist gyökereztet meg. S ezzel megteremti - a szó ontológiai értelmében - egy új pedagógiai világ alapjait, s ezáltal módosítja azt a pedagógiaképet, amely a közoktatásról és az iskoláról a társadalomban él.

---

<sup>64</sup> Sík Sándor: Esztétika. Bp., 1946. 44-52. p.

## IX.

## A pedagógiai tudás jellemzése és tipizálása

## 1. A pedagógiai tudásról

Az előző fejezetekben a pedagógiai világ és valóság megismerésében érintett tényezőket, az „intencionális játék” szereplőit tekintettük át. Kiemelten foglalkoztunk az alany, az ismerettárgy és a noéizisben mintegy „technológiai elemként” szerepet játszó megismerési mód(ok) kérdésével. Ebben a fejezetben a pedagógiai megismerési folyamat eredményeként létrejövő tudást tesszük elemzés tárgyává. A pedagógiai tudást nem csupán az „ismeretelméleti kör” szereplőjeként jellemezzük, tehát nemcsak azt feszegetjük, hogy a megismerő alanyok beállítódása, az alkalmazott megismerési mód milyen típusú tudást implicál, hanem a megismerés körén kívülre is tekintünk, s föltesszük a kérdést: mi a pedagógiai tudás szerepe a pedagógiai gyakorlat megalapozásában, továbbá hogyan járulhat hozzá a megismerés révén *tudottá vált, feltárult pedagógiai tényezők és viszonyok világa* a sikeresebb gyakorlathoz.

Ahhoz, hogy az iménti problémáinkra közelítően pontos választ adhassunk, meg kell kísérelnünk megválaszolni: mi a pedagógiai tudás, hogyan strukturálódik, milyen forrásból és megismerési mód révén tudjuk, amit tudunk. Az első kérdésre adandó válasz a legproblematicusabb, mivel mind az episztemológiának, mind a didaktikának az ismeret és nem a tudás a központi kategóriája.

Az ismeret és a tudás tényleges megkülönböztetésére történtek ugyan kísérletek<sup>65</sup>, de messze vagyunk még attól, hogy egy konszenzuson alapuló tudáselmélet alakján lehessen válaszolni szabatosan arra, hogy mi is tulajdonképpen a tudás. Pauler Ákos például a tudást olyan valamire vonatkozó *teljes megismerésnek* tekinti, amelyet *indokolni* is tudunk<sup>66</sup>. Így a tudás köre jóval szűkebbnek tetszik, mint a megismerésé. Szerinte tudásunknak nem részei azon tények, melyeknek okát nem vagyunk képesek megadni. Az ilyen tény ítélet ugyan, több a szemléletnél és az intuíciónál, de azért nem része a tudásnak, mert amikor valamit tudunk a világról, illetve a valóságról, akkor mindig indokolunk; az indoklás pedig mindig következtetés, tehát ítéletkomplexum.

A tudásnak az ismerettől eltérő jellegét kísérli meg elkülöníteni Nagy József is. Igaz nem logikailag, mint Pauler Ákos, hanem egy maga által kialakított ismeretrendszer: a tudástechnológia szemléletmódja szerint. *Ő úgy* gondolja, hogy mindenféle ismeret tudás. De tudás például a készség is, a tanult képesség is<sup>67</sup>.

A két egymástól eltérő tudásjellemezési módnak rejtetten felismerhető egy közös vonása: a statikus leképezésen túl, amit az ismeret jelent a világhoz, illetve a valósághoz való viszonya szempontjából, a tudás valamiféle többletet jelent. Olyan többletet, amely az akció, *a cselekvés irányába mozdul el*. A filozófiakutató ezt indoklásnak, következtetésnek mondja, a pedagóguskutató készségnek, tanult képességnek. Ezeket a szempontokat is figyelembe véve szerintünk a tudás: a tapasztalt, illetve kutatási tárgygyá tett világ olyan ismeretét jelenti, amely túlmutat önmagán azzal, hogy *megértett és tudatosult cselekvéseket alapoz meg*. A fenti definíciós kísérletünk egyáltalán nem végleges, ám kellően óvatos, s talán árnyalt is. Nem kívánja a tudást és a cselekvést (tevékenységet) összevonni és összemosni, ezért *a tudást a tudattal és a cselekvésalapozással ragadja meg*, közel állóan ahhoz, amit Rayle „A szellem fogalmá”-ban a „tudni, hogy mi” és a „tudni, hogy hogyan” egységeként fogalmazott meg<sup>68</sup>.

<sup>65</sup> Nagy József: A tudástechnológia elméleti alapjai. Veszprém, 1985. 252. p.

Pauler Ákos: Logika. Bp., 1925. 130-170. p.

Rayle, Gilbert: A szellem fogalma. Bp., 1974. 495. p.

<sup>66</sup> Pauler Ákos: i. m.

<sup>67</sup> Nagy József: i. m., 22. p.

<sup>68</sup> Rayle, Gilbert: i. m. 11-61. p.



A tudásról fentebb adott jellemzés *mutatis mutandis* a pedagógiai tudásra is érvényes. Itt csupán azt jegyezzük meg, hogy a pedagógiai tudás terminus jelentésével nem azonosítható a pedagógus tudása, de még a pedagógus pedagógiai tudása terminusával sem. A pedagógiai tudás a pedagógia világára és valóságára vonatkozó tudás *összességét* jelenti. Mindazt tehát, amit a megismerő alanyok tapasztalatilag vagy tudatos tárggyá tevés (intencionális beállítódás) révén a pedagógiai világ létezése, illetve fennállása óta összegyűjtöttek. Az most már a kérdés, hogy az így értelmezett pedagógiai tudás hogyan tipizálható, milyen ismervek szerint csoportosítható.

## 2. A pedagógiai tudás tipizálása

Igen sok csoportosítási ismérv áll rendelkezésünkre. Ezek közül kettőt alapvetőnek tartunk.

- a) Pedagógiai tudás *a megismerés szintje* szerint;
- b) Pedagógiai tudás *a tudás funkciója* szerint.

Az első ismérv, a megismerés szerint *mindennapi, szakmai* (technikai-technológiai), *művészi, tudományos* és *filozófiai* jellegű pedagógiai tudást különíthetünk el. Az így „strukturalódó” pedagógiai tudás további jellemzéséről e helyen lemondunk.

A pedagógiai tudás funkciója szerint *szubsztantív* (tudni, hogy mi), *stratégiai* (tudni, hogy hogyan), illetve *normatív, teleologikus* és *diagnosztikus* tudásról beszélhetünk. E tudásfélések közül ebben a könyvben csak a szubsztantív, a normatív és a stratégiai tudással foglalkozunk. A funkció szerint megkülönböztetett tudásfélések teljes körét a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban munkáltuk ki, írtuk le, mutattuk be még a '80-as években a Tanítási program című kézikönyvekben<sup>69</sup>.

*A szubsztantív tudás* arra keresi a választ, hogy *mi micsoda*. A pedagógiai szubsztantív tudás például ilyen kijelentésekben konkretizálódik: „A nevelés értékközvetítő tevékenység.”; avagy: „Az iskola szociológiai szempontból nem közösség, hanem szervezet.”

*A stratégiai tudás a hogyan?* kérdésre (a know-how-ra) ad választ. Pl.: „Hogyan oldható meg egy 30 fős osztályban a tehetségfejlesztés és a hátránykompenzálás tanítási óra keretében?” E stratégiai típusú problémára nyilvánvalóan az tud kompetens választ adni, aki a kérdéshez kapcsolódó szubsztantív tudással rendelkezik. Tehát kielégítő választ tud adni arra: mi a tehetségfejlesztés, mi a hátránykompenzálás.

De a fenti tudás még mind kevés a probléma megoldásához! Tudni kell hozzá egy *elvet* is. Az elv *a normatív tudás* speciális fajtája. Példánk esetében ez az elv a differenciált tanulás-szervezés elve. Azaz: mivel a gyerekek nem egyforma tempóban tanulnak, teljesítményük, motiváltságuk nagyon eltérő, ám önállóan képesek tanulni iskolai keretek között, a differenciált tanulás-szervezés lehetőségével élhetünk. Röviden: csak ha a differenciálást mint elvet, mint lehetséges tanulás-szervező elvet valaki normaként elfogadja, akkor tud a fenti stratégiai típusú problémára kielégítő választ adni. Példánk megmutatta hogyan függ össze a funkció szempontjából elkülönített háromféle tudásnem. Az fogalmazható meg, *hogyan a szubsztantív és a stratégiai tudás között a normatív tudás a közvetítő*.

A pedagógiai tudásnak *a megismerési mód és funkció* szerint való elkülönítése arra a kérdésre is feleletet adhat, *milyen típusú tudással* alapozható meg az „itt és most” jellegű pedagógiai gyakorlat, a nevelés-tanulás gyakorlata, pontosabban e tevékenységek jobbítása, tökéletesítése. Több évtizedes kutatói és gyakorlati praxisunk tisztázta: a kizárólagosan módszertani, tehát stratégiai (know-how) típusú ismeretek önmagukban szükségesek, de nem elégséges feltételei a pedagógiai gyakorlat megújításának, professziójának. Szubsztantív típusú

<sup>69</sup> A tanítási programok minden évfolyam számára külön kötetben jelentek meg. Pl. Tanítási program 8. osztály. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés. (Alkotó szerk.: Zsolnai József) Bp., 126. p.

háttérismeretek nélkül a gyakorlat vak. Ezért tartjuk létfontosságúnak, hogy a pedagógiai professzionalitás érdekében a pedagógiai tudást a *filozofálás*, illetve a *kutatás* révén bővítsük, finomítsuk, differenciáljuk, tudomásul véve, hogy e két tevékenység elsődleges funkciója szubsztantív típusú ismeretek termelése a stratégiai típusú ismeretek megalapozásához.

A pedagógiai tudást az *igazolhatóság* és a *cáfolhatóság* szempontjából is jellemezhetjük. Ebből a szempontból vélekedés, vélemény alapján keletkezett tudásról: *doxáról*, illetve kutatás útján született és a tudásigazolás proceduráit kiálló, igaznak tartott és igazolt tudásról: *episzteméről* beszélhetünk. Ha most az így elkülönített pedagógiai tudásfélét táblázatban egybevetjük a korábbi tudásféléségekkel, akkor az alábbi, magától értetődő összefüggést regisztrálhatjuk. A mindennapi pedagógiai megismerés keretében születik a véleménytudás, a doxa. A pedagógiai *tudományos és filozófiai megismerés kutatás révén valósul meg leginkább*. Ebből viszont egyáltalán nem következik, hogy a kutatás során „termelődött”, illetve felhalmozódott pedagógiai tudás episztemének volna tekinthető.

16. táblázat A pedagógiai tudás csoportosítása a megismerési mód, a funkció és az igazoltság szerint

MEGISMÉRÉSI MÓD / FUNKCIÓ	MINDENNAPI	MŰVÉSZI	TUDOMÁNYOS	FILOZÓFIAI
SZUBSZTANTÍV	doxa	doxa	episztemé	episztemé
NORMATÍV	doxa	doxa	episztemé	episztemé
STRATÉGIAI	doxa	doxa	episztemé	-

A pedagógiai tudást a *pedagógiai hagyományhoz való viszony* szempontjából tanulságos még áttekinteni. Eszerint az elmúlt korokban felhalmozódott hagyományos pedagógiai tudást tekinthetjük mint

- a) még most is ható *élő* tudást,
- b) *neveléstörténeti* tudást, illetve mint
- c) *feltámasztásra, rehabilitálásra érdemes* tudást.

Az imént a) - c)-vel jelölt tudásféléségek bármelyike - igazoltságát illetően - természetesen éppúgy lehet doxa vagy episztemé, mint a jelenben születő pedagógiai tudás. Ezt azért tartjuk fontosnak hangsúlyozni, mert a hagyományfelejtésre az elmúlt negyven év szomorú példát szolgáltatott, s nagyon sok értékes tudást is a neveléstörténet süllyesztőjébe juttatott. Nemzedékek felejtették el Prohászka Lajos, Imre Sándor, Weszely Ödön pedagógiáját. Szép számban akadnak, akik a szerzetesrendek évszázados pedagógiai gyakorlatáról alig hallottak, legfeljebb neveléstörténeti kuriózumként „ismerik”.

## Utószó

Könyvünk a pedagógia világába és valóságába kalauzolta az olvasók azon rétegét, akik a pedagógiai praxisról és a ráirányuló pedagógiai tudásról mint problémahalmazról kívántak tájékozódni. Átlapozva a könyvet, végigböngészve a tartalomjegyzéket, elmondhatjuk: nem lettünk okosabbak. Legföljebb az derült ki, hogy másként, tágabb horizonton is szemlélhető a pedagógia problémaköre. Ha ennyit elértünk, értelme volt vállalkozásunknak.

Azok az olvasók, akik feltételezik és tudják a szerzőről, hogy a pedagógia világának „apró” részkérdéseiben is járatos - tud írni a kisiskoláskori olvasás és beszédtanítás kérdéseiről éppúgy, mint a pedagógiai giccsről, ért a taneszközfejlesztéshez stb. -, talán föltételezik, hogy néhány horizonttágító elméleti munka után rövidesen eljut *a pedagógiai praxis viszonylag teljességre törekvő leírásához is* egy monográfia keretében. E végállomásig a szerzőnek sok erőfeszítést kell tennie. Soron következő legfontosabb teendőjének a pedagógiai tudás új rendszerének fölvázolását tekinti. Részben új rendszerezési technikákat mutat be, részben számtalan új pedagógiai diszciplína életre hívásáért, műveléséért, elfogadtatásáért perel a rövidesen megjelenő *A pedagógia új rendszere címszavakban* című munkájában.

Amennyiben *a Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba* című munka horizonttágításra vállalkozott (a vázlatosságát is vállalva), a készülő új munka, *A pedagógia új rendszere* a pedagógia világát és valóságát részletezve, analizálva, szinte a teljességre törekedve térképezi föl, hogy érzékeltesse olvasóival: *a praxis megújításához legalább olyan szélességű és mélységű „tudástömegre” van szükségünk, mint az orvosoknak, a kémikusoknak, a jogászoknak.*

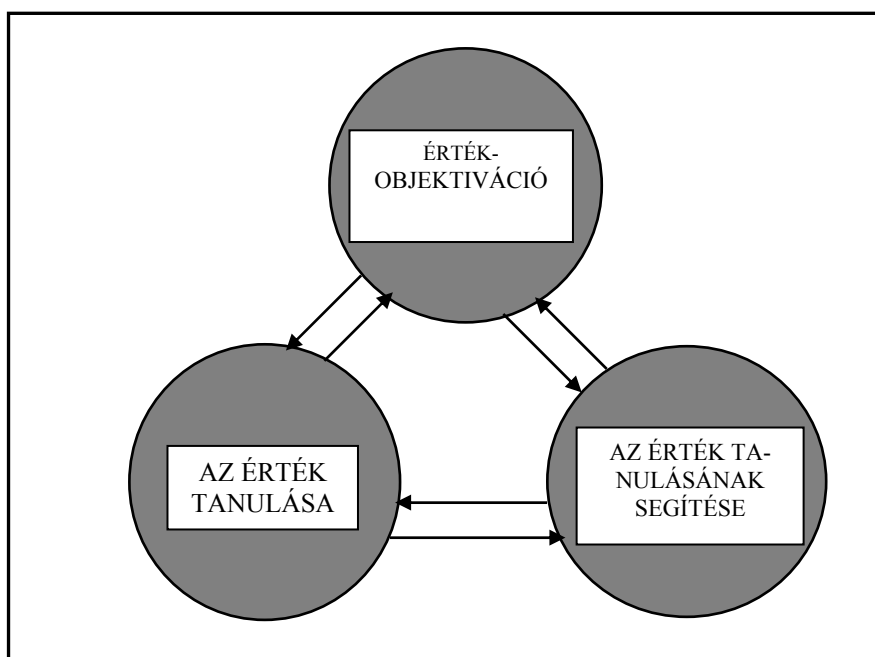
Mindezeket azért tartottuk szükségesnek elmondani, hogy érzékeltesük: jelen munkánk - szándékaink szerint - ténylegesen nem volt több, mint bevezetés, kalauzolás egy olyan világban, amelyben vagy szakmabeliként vagy tanulóként vagy szülőként ismerősen mozgunk, de nem biztos, hogy minden összefüggést jól értelmezünk, és a praxis tökéletesítésében naprakészek vagyunk. A szerző azoknak próbált segíteni, akik ezzel az attitűddel, helyzetudattal viszonyulnak a pedagógia világához, a pedagógiai tudáshoz.

## Tartalomjegyzék

Előszó	5
I. A pedagógia témái	8
II. A pedagógia mint társadalmi alrendszer világa, valósága, funkciója és modellezése	11
1. A pedagógia (közoktatás és iskola) világa és valósága	11
1.1. A pedagógia mint társadalmi alrendszer sajátossága	13
1.2. A pedagógiát mint társadalmi alrendszert alkotó tényezők	14
1.3. A pedagógia mint társadalmi alrendszer világát alakító tényezők	17
1.4. A pedagógiai ovációk	19
2. A pedagógia funkciói	20
3. A pedagógia világa és modellezése	21
III. A pedagógia a társadalmi alrendszerek sorában	27
1. A szociális rendszerek tipizálása	29
2. A szociális rendszerek jellegzetes objektivációi	31
3. A szociális rendszerek alkotóelemei	32
4. Komplex, összetett társadalmi rendszerek	35
5. A pedagógia és az orvoslás viszonya a professzionális intézményrendszerekhez	37
6. A pedagógia és az orvoslás egyezősége és egymásrautaltsága	45
IV. A pedagógia világa mint lehetséges professzionális intézményrendszer	47
1. A pedagógia világának alapvető kritériuma: a „specifikusan pedagógiai”	50
2. A „specifikusan pedagógiai” és a közjó	54
3. A pedagógikum különböző közelítései	56
4. A pedagógikum fundamentálonológiai megalapozása	58
5. Pedagógikum – pedagógiai patológikum	60
6. A pedagógiába szövődő világok	63
V. A pedagógiával határos, illetve a pedagógiai tevékenységgel hasonlóságot mutató emberi tevékenységek áttekintése	68
VI. Tevékenységek, szerepek, szervezetek, szervezetrendszerek a pedagógia világában és valóságában	81
1. Tevékenységek és szerepek a pedagógiában	82
2. Ember, szervezet és a főbb pedagógiai tevékenységek	88
2.1. Kitérő az emberre és a pedagógiai antropológiára	89
2.2. Szervezetek a pedagógia világában	92
VII. Problémák és megoldások a pedagógia világában és valóságában	116
1. Kitérő a problémaelméletre	116
2. Elmélet és gyakorlat a pedagógiában	118

3. Makro- és mikropedagógiai kutatások „rangkülönbsége”	120
VIII. A pedagógia (közoktatás és iskola) világának és valóságának megismerése	122
1. Tárgy, ismerettárgy, kutatási tárgy a pedagógiában	122
2. A megismerés tényezői: alkotóelemei	123
3. Az alanyok szerepe a megismerés világában	127
4. A magát felkínáló tárgy és a keresett ismerettárgy a pedagógia világában és valóságában	128
5. Megismerési módok a pedagógiai világ és valóság feltárásának folyamatában	133
IX. A pedagógiai tudás jellemzése és tipizálása	136
1. A pedagógiai tudásról	136
2. A pedagógiai tudás tipizálása	137
Utószó	140

- a) a személyre, önmagára, tehát az egyénre, az individuálisra mint értékre;
- b) a szociális világra: a normativitásnak alávetett közösségekre, szervezetekre, társulásokra, csoportokra;
- c) az okozatosság, a szabályszerűség szerint működő természetire;
- d) a kommunikációt lehetővé tevő jelrendszerekre;
- e) a kultúrára mint a létező és megismert világ szimbolikusan és egyéb módon tárgyiasult (objektívalódott), érték szempontoknak alávetett, önállósodott társadalmi világra;
- f) érzékszerveinkkel nem felfogható, nem racionalizálható *transzcendens* világra.



17. ábra A pedagógiai alapviszony modellje

3. A „specifikusan pedagógiai” ideális esetben olyan *szimmetrikus emberi kapcsolat* meglétét tételezi, amelyikben a tanuló fél mellett a másik fél *a segítő* szerepében van. Tanulást könnyítő, tapasztalatszerzést előmozdító, segítő szándékú kontrollt és értékelést végez az alább felsorolt funkciók valamelyike vagy mindegyikének érvényesülése végett. E funkciók:

- a) a személy tudásának bővítése;
- b) az egyén valamiben való tökéletesítése;
- c) alternatívák felkínálása értékválasztásaihoz;
- d) igényébredtetés a létező és lehetséges világok egységben látására;
- e) prevenció;
- f) rehabilitáció;
- g) támpontok nyújtása a határhelyzetben lévő vagy kerülő egyén létproblémáinak értelmezéséhez.

Az a)-g)-ig felsorolt funkciók a segítő szerepben lévő személy számára nem zárják ki a személybefolyásolás eljárásait, tehát azokat a módokat, amelyeket az emberrel foglalkozó „technikák”: terápia, példaadás, vezetés, szuggesztibilitás, edzés stb. címen tartanak nyilván. Két kritérium azonban mellőzhetetlen a *tanulássegítés mint befolyásolás* esetében is:

- a) a tanuló egyén *értékként* és *célként* való tételezése;
- b) a tanuló egyén *beavatása* a befolyásolás céljáról, lényegéről, folyamatáról és lehetséges kimeneteiről, tekintettel a tanuló fél énvilágára, énídeáljára. (Lásd: 17. ábra!)

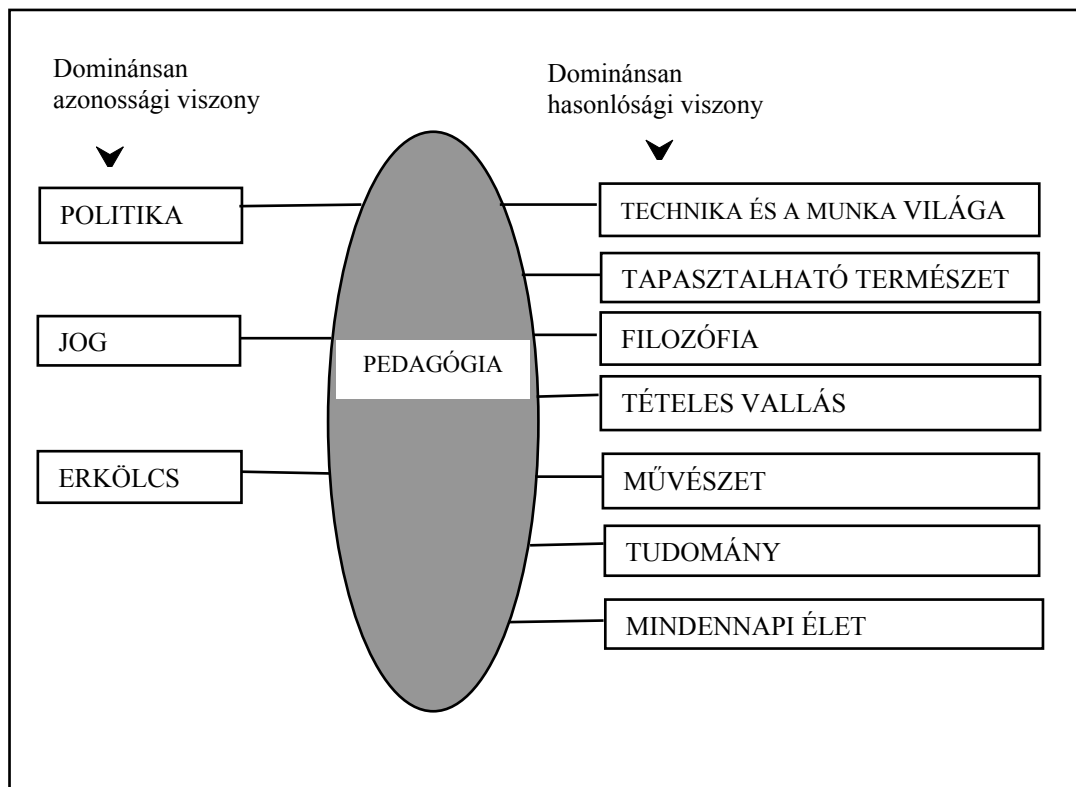
A „specifikusan pedagógiai” mint kritériumsor, mint tulajdonságegyüttes megadása 1. kiindulópont a pedagógia világának és valóságának *jellemzéséhez*; 2. feltétel a pedagógia világának más professzionalizálódott társadalmi alrendszerekkel való egybevetéséhez. Csak ezen kritériumok tisztázása után kerülhet sor a pedagógiai praxisnak mint térhez és időhöz kötött cselekvés- és viszonyrendszernek a bemutatására, leírására, illetve a pedagógiának mint tudománynak a közelítő jellemzésére.

A „specifikusan pedagógiai”-nak mint tulajdonságnak a szem előtt tartása alkalmas fogódzó lehet a párosságot, a pusztán két személy pedagógiai viszonyát feltételező, valamint a családpedagógiai jelenség- és lényegvilág bemutatásához éppúgy, mint a milliós nagyságrendeket feltételező oktatási nagyrendszerek elkülönítéséhez és jellemzéséhez a „*hiteles - hiteltelen teljesítmény*” mint minősítésre alkalmas értékduál alapján. *Hiteles teljesítményen* értve a *hitelt érdemlőséget*, tehát azt az *ellenőrizhető és lemérhető* valódi eredményt, amelynek nemcsak az *elhihetőség*, hanem a *megismételhetőség* is jellemzője. *Hiteltelenen* értve a pedagógiai minősítő értékduál azon másik végletét, amelyet mint teljesítményt a látszólagosság, a közjó valóságos és potenciális szolgálatától való eltérésként (mérhető, ellenőrizhető eltérésként) jellemezhetünk. A *hiteltelen* a pedagógiai viszonyoknak - mint tanulási és tanulást segítő viszonyoknak - kárt okozó, patológiás jelleget ad.

4. A „specifikusan pedagógiai” eddig megadott sui generis (sajátos, különleges, egyedi) jegyei jelentősen - ám specifikációt mutatva - árnyalódnak abban az esetben, ha a „specifikusan pedagógiai” a társadalomontológiai értelemben vett létszférák jellemzőivel vetjük egybe, illetve azok sorában - azonosságot és hasonlóságot keresve - szemléljük. Az összehasonlítható létszférák (társadalmi alrendszerek, társadalmi létkomplexumok) az alábbiak:

- a) a politika,
- b) az erkölcs,
- c) a jog világa,
- d) a mindennapi életvilág,
- e) a technika és a munka világa,
- f) a tudomány,
- g) a művészet világa,
- h) a tapasztalható természet világa,
- i) a vallások világa,
- j) a filozófia világa.

Ábrázolva a 18. ábrán található.



18. ábra Társadalmi alrendszerek (társadalmi létkomplexumok)

A legmindennapibb tapasztalás is visszaigazolja, hogy a pedagógia világa, illetve a „specifikusan pedagógiai” az alábbi kritériumok mentén hasonlóságot vagy részleges azonosságot mutat a fentebb említett világokkal.

a) A „van”-világ mellett, a legyen-világ: a normativitás a pedagógiát is jellemzi, mint ahogyan a politika, az erkölcs és a jog világát is. A „legyél okos”, „legyél jó”, „legyél engedelmes”, „tanulj szépen”, „legyél szófogadó”, „az állampolgár legyen művelt” stb. nyelvi formák ezt egyértelműen igazolják.

b) A „mindennapi világgal”, a „technika és a munka világával” a pedagógia világa a minták, az utánzás, a modellkövetés, az előítéletesség, a célszerűség, az evidenciaszerűség tekintetében mutat hasonlóságot.

c) A „tudomány és a művészet világa” az újat teremtés, az eredetiség, a megoldatlan problémák világa. Hozzájuk viszonyítva a pedagógia világa nemcsak hiányvilág, de lehetőségvilág is.

d) A „megtapasztalható természet világa” és a pedagógia világa lényegesen eltér egymástól. A természetben felismerhető okozatosság, a megnyilvánuló szabályszerűségek sora, de kitüntetetten a természeti világ harmóniája, egyensúlyra törekvése példa lehet a pedagógiai valóság számára.

e) A tételes vallások hitre és kinyilatkoztatásra építve abszolút bizonyosságot és megoldást kínálnak az egyénnek a rejtélyekkel, titkokkal teli emberi ittlétre és a transzcendens világra vonatkozóan. Közvetítésre vállalkoznak ember és az abszolútum között a tapasztalatra, a tudományos eredményekre, az egyes filozófiai tanítások megoldásválaszaira, de leginkább a hitvilágra hagyatkozva. A „vallások világa” segíthet abban, hogy a pedagógia világában is felmerülő transzcendens (érzékszerveinkkel nem felfogható, nehezen racionalizálható) létproblémákra viszonylag releváns válaszok szülessenek.

f) A „filozófia világa” - mint az közismert - a létre kérdés világa és az egymással felelő, egymást kiegészítő válaszok világa. Amennyiben a „specifikusan pedagógiai” az értéktanulásban találjuk meg elsősorban, és a kívánatos *pedagógiai segítség* nem válik hatalomgyakorló neveléssé, tanítássá, a pedagógia világába a filozófia nehéz kérdései beleférnek, és válaszadásra is inspirálnak előbb-utóbb.

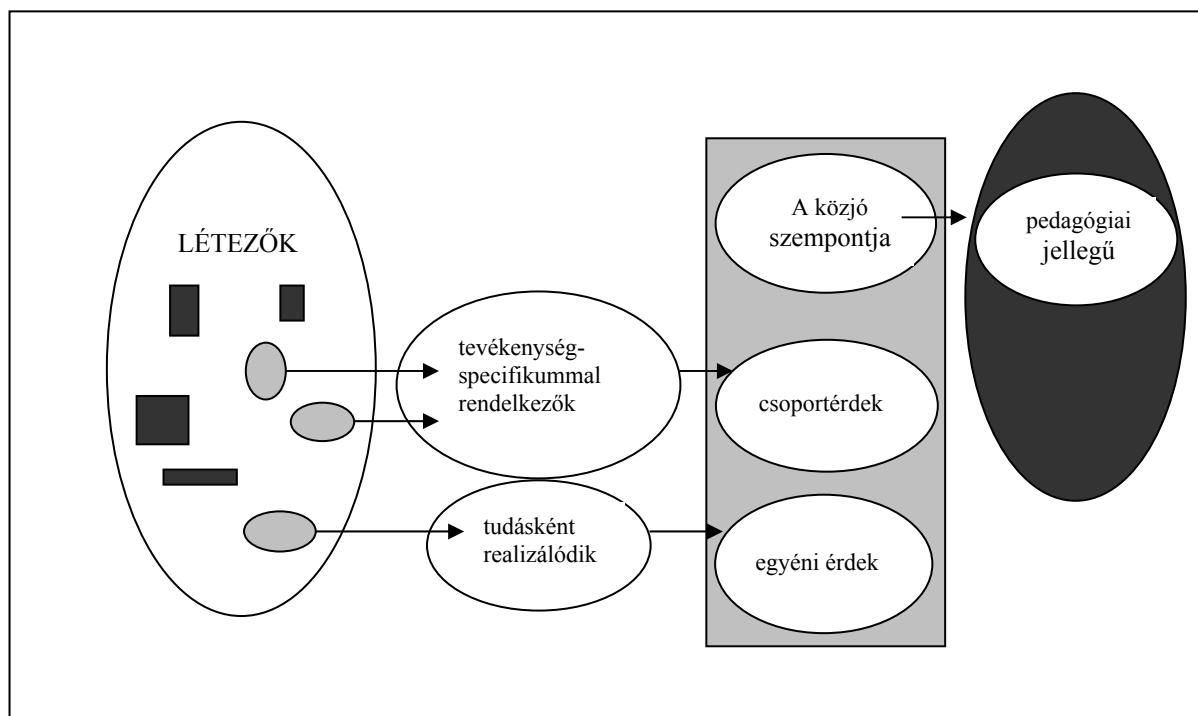


## 2. A „specifikusan pedagógiai” és a közjó

A „specifikusan pedagógiai” kérdésének tisztázásához újabb két közelítést veszünk igénybe. Az egyik ontológiai természetű. Ez arra kérdez, mi az a valami, ami tanulásra érdemes. A másik axiológiai természetű, amely minősíti az ontológiai természetűt a tekintetben, hogy „rendelkezik-e” az *a valami* olyan előnnyel, fontossággal, jelentőséggel, magyarul értékkel, hogy az a tanulás, illetve a tanulás megsegítése szempontjából a közfelfogás szerint alkalmas, fontos, mi több: releváns lehessen.

Vegyünk két végletesnek tetsző példát, és gondoljuk végig! Két jelenség közül legyen az egyik például a szemszín, a másik a karikatúra. Mindenki sejti, hogy a szemszín alakulását nem lehet „megtanulni”: az van, illetve kialakul. A karikatúra készítése, elemzése, értékelése, tanulást feltételez. Azaz próbálgatás, gyakorlás nélkül a karikatúranézés, karikatúrakészítés nem gondolható el. E példából az olvasható ki, hogy a „specifikusan pedagógiai” kritériuma elsősorban a megtanulhatósággal, a tanulással kapcsolatos. Kissé korai általánosításként kimondhatjuk: ami tanulható, tanulás révén birtokba vehető, az pedagógiai természetű. De maradjunk még példáinknál. Hiszen mind a szemszínre, mind a karikatúrára vonatkozóan föltehető egy újabb kérdés is: tanulható-e a szemszínre, a karikatúra lényegére, illetve a karikatúra készítésére vonatkozó tudás. A válasz egyértelmű. Mindenféle dolog, amely tudásként (kognitívumként, kijelentésként) létezik, tanulható, tanulása segíthető, tehát „specifikusan pedagógiai” tartalommal rendelkezik. Talán nem korai állásfoglalás és nem túláltalánosítás, ha kijelentjük: *a „létezők”, a „dolgok” osztályaiból „specifikusan pedagógiai” jellegűek a tevékenység-, illetve a cselekvésspecifikummal rendelkezők, továbbá a tudásként realizálódó dolgok.* Eszerint a szemszínnek nincs pedagógiája, mert az nem cselekvés, az étkezésnek azonban már lehet, ugyanúgy, ahogy a járásnak, a köszönésnek stb. Avagy: tanulható a fentiek szerint az „aranycsinálásra” vonatkozó tudás éppúgy, mint az aranyásás, illetve az aranykereskedelem. Az most már a kérdés, van-e értelme tanulni, van-e kereslet rá a tanuló egyén szempontjából, van-e igény azt szorgalmazni a közfelfogás, a közjó vagy valamilyen csoport-érdek szempontjából.

A tanuló egyén szükséglete szempontjából a „specifikusan pedagógiai” kritériumát aligha találhatjuk meg, hiszen a cselekvések mindegyikének, illetve a tudásfeleségek mindegyikének valamiféle felhívó jellege van, így tanulási szükséglet kiváltója lehet. A betöréses lopás éppúgy, mint a történelmi értékek tisztelete.



19. ábra A specifikusan pedagógiai kritériuma

Kérdés, hogy a közfelfogás, a közjó, illetve a csoportérdek tekinthető-e egyértelműen a „specifikusan pedagógiai” kritériumának. A közfelfogás azért gyanús, mert az lehet például manipulált, tehát az érdektelenség, a haszontalanság, mi több, a károság befolyása alatt lévő is. A csoportérdek sem lehet feltétlenül mérvadó, hiszen a bűnöző csoportok érdekei szerinti cselekvések - így például a lopás, a sikkasztás, a garázdaság - tanulása társadalmi közmegejtés szerint, illetve a társadalom érdeke szerint nem preferálható, ezért pedagógiai értelmezése nem, hanem csak kriminológiai értelmezése lehetséges. Végelemzésben odajutottunk, hogy *csupán az lehet a tanulások osztályai sorából a „specifikusan pedagógiai” jellegű, amely nem ellentétes a közjával.* (19. ábra)

A továbbiakban arra keressük a választ, *mi a közjó kritériuma.* A közjó jelentése a Magyar értelmező kéziszótár szerint „a közösség érdeke, java, jóléte”. Ez az értelmezés természetesen nem visz mondanivalónkhoz közelebb, csupán arra utal, hogy a közjó és a közérdek szinonimák. Föltehetően közelebb visz problémánk megoldásához, ha Walter Lippmann felfogását tekintjük kiindulópontnak a közjával szinonim közérdek fogalmának, jelentésének körülírásához. Szerinte „a közérdek feltehetően az, amit az emberek választanak, ha világosan látnának, józanul gondolkodnának, érdek nélkül és jóindulatúan cselekednének.”<sup>39</sup> A Lippmann-féle körülírás a közérdeket a preferenciával és a cselekvéssel, ezek racionalizálásával, érdeknélküliségével, azaz partikuláris érdeknélküliségével és *a jóindulatúsággal*, tehát a rossz kerülésével hozza kapcsolatba. Úgy véljük, ennél sokkal pontosabban a közjó, a közérdek aligha járható körül. A „specifikusan” pedagógiai kritériumaként ennyi feltétlenül elégséges.

A fentiek alapján föltehetően kiderült: a „valaminek a pedagógiája”, illetve a „specifikusan pedagógiai” kritériuma az alábbiakban adható meg a szó ontológiai értelmében. *Valaminek a pedagógiájáról akkor beszélhetünk, ha az az emberek számára tanulható, általuk elsajátítható, s ha annak elsajátítása, illetve maga a dolog nem ellenkezik a közjával, közérdekkel. Tehát a közjó szempontjából a dolognak, s a dolog megtanulásának értéke van”, mi több, a közjó szemszögéből - a személy partikuláris érdeke ellenében - a közjó által preferált érték-*

<sup>39</sup> Lippmann, Walter: A közjó filozófiája. Bp., 1992. 38. p.

*rend alapján a tanuló egyén befolyásolható* is. Tudatában vagyunk annak, hogy a közjó nem univerzális kategória. Terjedelme és mélysége nem állandó. E disztinkció ellenére állítjuk, hogy az értékes valaminek, tehát a közjó szempontjából preferálnak a megtanulása segíthető.

Fentebb azt mondtuk, hogy a „specifikusan pedagógiai” kritériumát ontológiai értelemben adjuk meg, tehát ahogyan az a társadalmi valóságban fennáll. A „specifikusan pedagógiai” természetesen episztemológiai értelemben is megadható. Ebben az esetben már arról van szó, hogyan ismerhető meg, miként tanulmányozható, hogyan írható le a „specifikusan pedagógiai” kritériumrendszere egyre alaposabban. Az episztemikus szemléletmódnál lényeges annak figyelembevétele, hogy csak azok az interpretációk és értelmezések jöhetnek szóba, amelyeknek ontológiai relevanciájuk van, amelyek tehát a pedagógiát, a „specifikusan pedagógiai” nem szűkítik le a nevelésre, a tanításra, az előírásra, a normativitásra, hanem azt viszonyhálóként fogják föl a tanulási objektum, a tanulás, a közjó és a tanulás segítése összefüggésében.

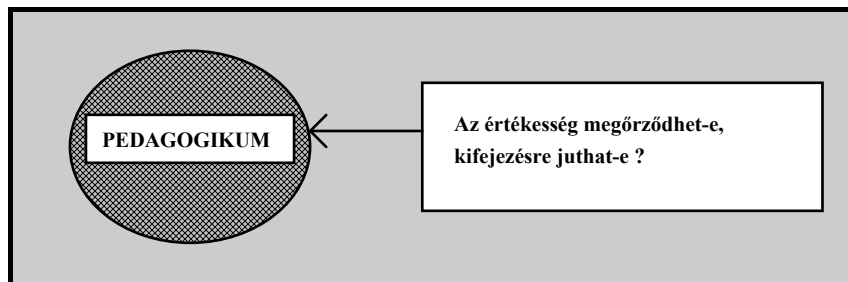
### 3. A pedagógikum különböző közelítései

A pedagógikumot - a „specifikusan pedagógiaira” tekintettel - olyan létezőként definiáljuk, amely a pedagógia világában folyamatszerűen és eredményyszerűen egyaránt jelen van. Lényege, hogy az értékközvetítő személy az értékfogadónál, a tanuló egyénél *tényleges értékörzést*, esetleg *értékteremtést* ér el ráhagyó, segítő vagy beavatkozó magatartásával.

A pedagógia világában a létezésnek számtalan formája hat és testesül meg, így a szociológikum, a historikum, a pszichikum, a politikum, a deviancia stb. Ezek vagy segítik, vagy akadályozzák a pedagógikum érvényesülését. Annak, aki pedagógiai rendszerek konstruálására vállalkozik, az előbb említett ténynek feltétlenül tudatában kell lennie. Tudnia kell, hogy a pedagógikum, tehát az értékfogadónál tetten érhető értékörzés, értékteremtés mint beállítódás és mint teljesítmény állandóan konfliktusba kerülhet a pedagógia világában működő ellentétes tendenciákkal: az értékharítással, az értékközömbösséggel, a pedagógiai világ diszfunkcionális működésével, ami kérdéssé teszi a pedagógikum érvényre jutását, ám teret ad a pedagógia világán belül képződő patológikumnak (kifejtését lásd később). A pedagógiai rendszert konstruálók vagy adaptálók e tény ellenére mégis arra törekszenek, hogy minden létező, amit a világból a pedagógiai létezés rangjára emelnek, a pedagógikum érvényesülése szempontjából kerüljön kiszemelésre. Ez procedurálisan azt jelenti, hogy a pedagógia világába emelt világokról: a létrendek, az objektívációk, a cselekvések, az emberi viszonyok világáról bizonyíthatóan értéket tételeznek, tudva, hogy a pedagógia világába emelt „valamiféle létező”, például a sakkozás, a generatív grammatika lehetőségei, tulajdonságai révén milyen gondot, milyen problémát oldunk meg, milyen kötelezettséget vállalunk. A pedagógikumnak mint a pedagógiai létezés tárgyának természetesen nemcsak az a jellemzője ontológiai síkon, hogy hozzájárul az adott, a pedagógiától függetlenül egzisztáló lét fennmaradásához, problémáinak megoldásához, hanem az is, hogy miként segíti a pedagógia világába belekerült embert szükségleteinek, érdeklődésének, becsvágyának, identitásának, választott értékvilágának kiélésében, illetve tökéletesítésében. A fentebb mondottak szerint a konstruált pedagógiai létezés világa akkor felel meg a pedagógikum lényegiségének, ha egyszerre megfelel a létezés és a pedagógia világában lévő emberi világ értékpreferált igényeinek is.

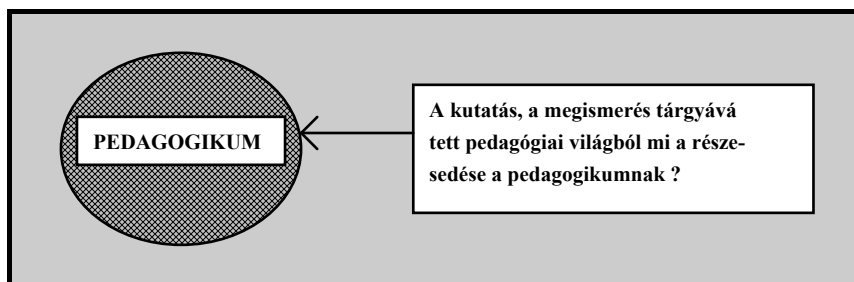
A pedagógikum a pedagógia világán belül nemcsak ontológiai vonatkozásban tárgymeghatározó szerepű, hanem mint cselekvési tárgy, mint ismerettárgy, mint értékelési és kommunikációs tárgy is. Amikor a pedagógikumot mint *cselekvési tárgyat* feltételezzük, folyamatosan arról döntünk, hogy a pedagógiai folyamatokban az értékesség megőrződhet-e, kifejezésre juthat-e.

Azt keressük, milyen feltételek hiánya akadályozza az érték érvényesülését, a működtetés, a visszacsatolás, az elemzés során. Azt vizsgáljuk, hol van eltérés az értéktől, hol deformálódik a folyamat, hol van szükség korrekcióra, prevencióra stb. (20. ábra)



20. ábra A pedagógikum mint cselekvési tárgy

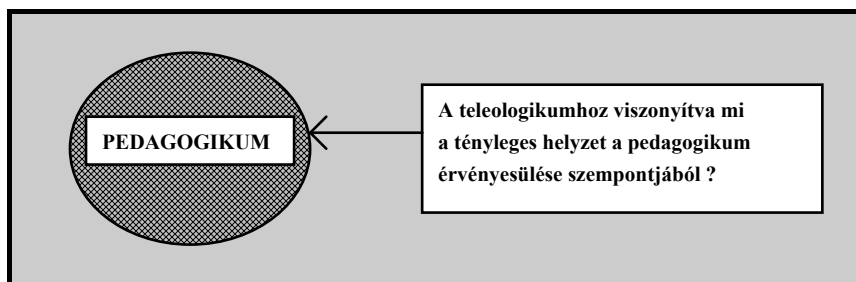
Abban az esetben, amikor a pedagógikum *ismerettárgyként* tételeződik, az izgat bennünket, hogy a kutatás, a megismerés tárgyává tett pedagógiai világból mi a részesedése a pedagógikumnak, milyen tényezők idézik elő torzulását, miként patologizálódott az érték. (21. ábra)



21. ábra A pedagógikum mint ismerettárgy

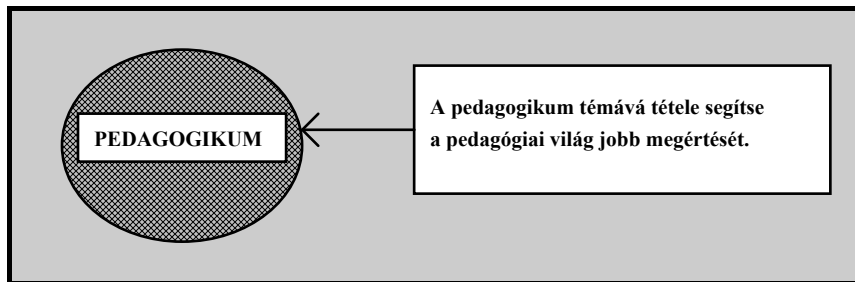
Amikor a pedagógikumot mint *értékelési tárgyat* szemléljük, két vonatkozásra vagyunk tekintettel. Azt vizsgáljuk, hogy az adott rendszerkonstrukción belül a célkitűzésekhez, tehát a teleológikumhoz viszonyítva mi a tényleges helyzet a pedagógikum érvényesülése szempontjából.

Emellett azt is nézzük, hogy egy standardhoz, egy mértékhez viszonyítva milyen a pedagógikum helyzete, milyen az eltérés mértéke. (22. ábra)



22. ábra A pedagógikum mint értékelési tárgy

Legvégül pedig, amikor a pedagógikum *kommunikációs tárgyként* szerepel, az a tényleges probléma, hogy a pedagógikum mint téma ne mosódjon össze a „pusztán pedagógiai-val”, határolódjon el a patológiakumtól, illetve a pedagógiai világ olyan elemeitől, amelyekben a pedagógikum csak mellékszereplő. (23. ábra)



23. ábra A pedagógikum mint kommunikációs tárgy

#### 4. A pedagógikum fundamentálonológiai megalapozása

Szeretnénk előrebocsátani, hogy a most soron következő ontológiai alapozás nem szűkül le az úgynevezett társadalomfilozófiai (társadalomontológiai) alapozásra. De nem lesz azonos alapozásunk a van (Sein) és a legyen (Sollen) között közvetlenül fennálló viszony megragadásával sem, hanem a van (Sein), a létezés (egzisztencia) és a legyen (Sollen) kapcsolatának bemutatására kerül sor egy egyre jobban terjedő szemléletmód, a Martin Heidegger által kidolgozott *fundamentálonológiai* fölfogás jegyében. E törekvésünkben támaszkodunk Sergio Cotta: Az együttlétezés mint a jog ontológiai alapja című tanulmányára<sup>39</sup>. Induljunk ki abból - Kierkegaard és Heidegger tanítása nyomán -, hogy *a lét a létezés alapja és egyben lehető feltétele*. A létezés (egzisztencia) a lehetőség átélése, illetve tudata. Ebben az összefüggésben a tudat mint a lehetőség tudata szerepel. A lehetőség *a meglévőnek (a Seinnek)* a tudomást szerzése önmagáról elsősorban mint olyanról, mint amelynek lehetősége van. A lehetőséggel rendelkezésben benne rejlik, hogy a meglévőnek a léte nem merül ki adott létként, hanem benne van meglévő létének a nem-teljessége is. Összefoglalva: a létezés soha nincs a lét nélkül, és mindig túl van az adott léten. *A létezés - így a pedagógiai létezés is - a létben levő lehetőségek megvalósítására törekszik, hogy azt teljességre segítse*. A tudat pedig ezt a nem-teljességet hiányosságként adja vissza, s egyben szükségletként is a teljességre törekvés jegyében. Az érték az, melyet a tudat olyanként ismer fel, mint ami képes arra, hogy a lét hiányosságát és szükségletét kielégítse. Az érték tehát az, amelynek eredete a létező létében rejlik, és igénye szerint abból kell elérnie saját teljességét azáltal, hogy megvalósítja a lehetőségeket, melyek sajátjai. De mivel a lehetőség vagy megvalósítható, vagy sem, *az érték magában foglalja a kell lennie mozzanatát, a meglévő önmegvalósításának normáját*. A léttől, illetve a létezésről a normáig vezető út - mint ember-létünk egyik lehetséges magyarázata - azért lehet revelatív erejű a pedagógia fundamentálonológiai alapozásában, mert szociológiai, pontosabban szociálpszichiátriai tény, hogy századunk (benne nemzetünk) polgárainak léte nem csupán autentikus lét, hanem szenvedő lét is. A szenvedő lét a léttel való kapcsolatát vesztett ember léte, aki apránként felfalja önmagát, feladva ontológiai nembeliségét. Pusztul, mielőtt meghalna. A szenvedő létben levő *léthiánnyal* küzd, amely számára *értékhiányként* jelenik meg. Ezt megelőzendő a pedagógia a lélekgyógyászattal, a pasztorálteológiával karöltve az autentikus létet szorgalmazhatja. Azt, amelyben a tevékenységek révén a megvalósultságok és a lehetőségek egyensúlyba kerülnek, létöbbltetet adva, értéket létesítve. Pedagó-

<sup>39</sup> Cotta, Sergio: Az együttlétezés mint a jog ontológiai alapja. Jogtudományi Közlöny. 1987. 3. szám, 152-155. p.

giai szempontból ennek egy szigorú feltétele van: a pedagógiai létezését *együttlétezőként* kell megragadni.

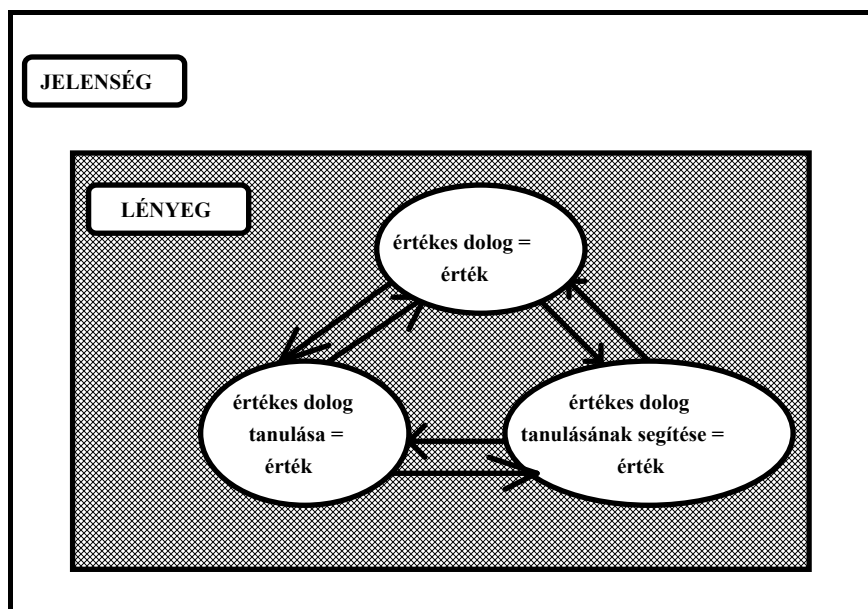
Mi az együttlétezés? Hogyan gondolható el, mint a pedagógiai gondolkodás és gyakorlat ontológiai alapja? A legmindennapibb tapasztalatunk mutatja, hogy létünk *együttlét*. A fenomenologikus elemzés rávilágít, hogy az én magáról való elgondolása együtt jár egy másik olyannak az elismerésével, aki alterego, olyan, mint én. (A fenomenologikus elemzés az a fajta elemzés, amely szerint a megismerés nem függetleníthető a megismerő tudattól.) A másiknak ugyanazok a képességei, mint az énnek. Ontologikus struktúrájuk közös. A fenomenikus „együttlét” az ontologikus egyenlőség kifejeződése, ebből következik, hogy az érték minden emberben jelentkezik a fenti értelemben, és így jelentkezik a legyen is mint kell lennie. Ezért *az együttlét a kölcsönös fogadás viszonya*, amely benne foglalja a meglévő létének hiányosságában, szükségletében. E viszonyt jelöli az együttlétezés fogalma. Az együttlétezés ontologikus tényéből nem következik az összhang, a szimmetria. Mégpedig azért nem, mert egymás megértése, fogadása, értelmezése az egyéni képességek felől nézve korlátozott, sajátos és esetleges. Optikus síkon ezért az egyének közötti viszony nagyon gyakran aszimmetrikus és összhang nélküli, és ez konfliktusra ad okot. Onticitásában nézve *az együttlét tehát konfliktusos*. De tagadhatatlan, *hogy az is viszony: az ellentét viszonya*, amit fennállása ellenére is az esetlegesség jellemez, se tagadni, se lemondani egyik a másikról nem tud. Így *a kölcsönös kommunikáció és megértés megszüntethetetlennek bizonyul*. Az aszimmetria meghaladása, *a megegyezés*, a megértés mint a lét hiányosságának és szükségletének rendezése *az igazságosság normája* alapján gondolható el.

Az igazságosság foglalja magában az alanyok ontologikus egyenlőségét, jogaik és kötelezettségeik szimmetriáját, a cselekvés érdemeinek és hibáinak arányosságát. Az egyetemes együttlétezés mértéke szerint az igazságosság normája az, amely az együttlétezésre támaszkodik, olyan törvény, amely egyetemes és egyetemesen tisztelhető.

## 5. Pedagógikum - pedagógiai patológikum

Közhely, hogy azt a tevékenységet, amely a társadalom alrendszerének sorában a kultúra intézményes átszármaztatásával foglalkozik, a társadalmi munkamegosztásban aktívan részt nem vevő népesség (gyerekek, serdülők, fiatalok) körében, pedagógiai tevékenységnek mondjuk. A pedagógiai tevékenység magában foglalja a *tanulást*: az önművelést, az önképzést és az önnevelést, illetve a tudásközvetítést: *a tanítást*, a képességek fejlesztését: a képzést és az értékek átszármaztatását, illetve a fejlődésben, tökéletesedésben támaszra, készítésre szorulókat segítését, azaz *a nevelést*. Ezek az alaptevékenységek intézményekhez, szervezetekhez (óvodákhoz, iskolákhoz, egyetemekhez) kapcsolódva folynak, a folyamatban közreműködők részéről jellegzetes szerepszerű magatartást és jövőre vonatkozó *teleologikus beállítódást feltételeznek*. Társadalomfilozófiailag szemlélve, a fenti jellemzésekben említett tevékenységek, szervezetek, magatartások és teleologikumok világában, a társadalom egy alrendszerét ismerhetjük föl, amelyet a joghoz, a politikához, a valláshoz, a tudományhoz stb. hasonló társadalomontológiai státus illet meg. Magunk ezt - ahogy arról az előzőekben többször szóltunk - egy kategórianévvel pedagógiának mint társadalmi *alrendszernek* nevezzük. Amennyiben a pedagógia mint alrendszer kizárólag az állam kezében mint az állami berendezkedés egyik alrendszere egzisztál, akkor *oktatási rendszer* a neve. A további leírásokban mind a két kifejezéssel élni fogunk, s nem tekintjük a két terminust egymással felcserélhetőnek, mivel *a pedagógia* elsősorban a *társadalmiságot*, *az oktatási rendszer* pedig elsősorban *az államiság* vonatkozását jelenti. Az oktatási rendszerben az értékeknek, a kultúrának a közvetítése folyik a népesség szükségletvilágához, életkorához, jelenéhez és lehetséges jövőjéhez igazodva *a szándékok, a törekvések, a célkitűzések világa felél nézze*. Az egész alrendszer működését a dolog természetéből fakadó teleologikus és axiológikus vonatkozások miatt a normativitás, a

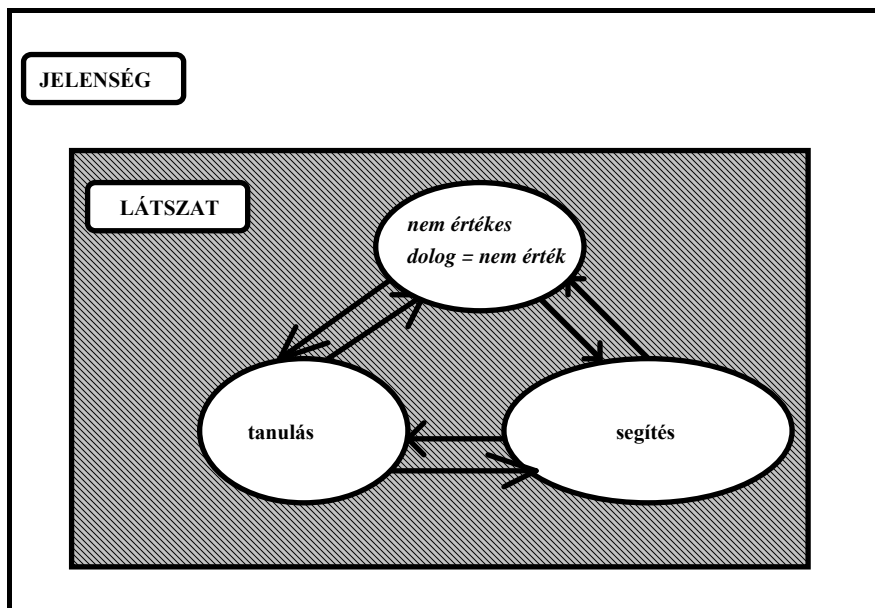
„legyen" világa jellemzi. Ez a normatív világ szöges ellentétben van a folyamatban, illetve a rendszerben közreműködők pillanatnyi, éppíglét-szerű szükséglet-, érdek- és partikuláris értékvilágával, mindennapjaik pragmatizmusával előítéleteivel, egyedi színezetű hagyományai- val és szokásaival. A „legyen"-világgal szemben ez egy kemény „van"-világ, amelyben a konfliktusok, a kollíziók, a frusztrációk éppúgy jelen vannak, mint a katarzisosok, a tisztelet parancsoló heroikus erőfeszítések, a teljesítmény, az ünnepi pillanatok stb. Szabadság és korlát, valóság és lehetőség, konfliktusos jelen, előre alig látható jövő, reményteljesen alakuló énkép, a deviációt, a kriminalizációt, a neurotizációt előidéző didaktogén ártalmak kusza szövevényében működik a társadalom oktatási rendszere. Leírásaiban akkor vagyunk korrektek, ha a rendszer minden elemét mint önálló világok halmazát viszonyaikkal együtt egységben szemléljük az öt meghatározó szociológiai, szociálgeográfiai és történeti környezetekkel. S ha ezt tesszük, és az objektivitás eszméjére kicsit is tekintettel vagyunk, a teljes pedagógiai világot - mind a benne lévő folyamatok és törekvések, mind a végkimenet szempontjából - olyan egészként szemlélhetjük, illetve interpretálhatjuk, amelyben markánsan elkülönül a pedagógiai céltételezéssel, értékválasztással megfelelőégi viszonyban, *adekvációban lévő pedagogikum*, valamint a célkitűzésekkel, törekvésekkel szemben realizálódó, létesülő elidegenedés, deviancia, közömbösödés, elfásulás, kiüresedés a közreműködők (pedagógusok, vezetők, tanulók) részéről. Ez utóbbi tünetegyüttest *pedagógiai patológiakumnak* nevezhetjük, s állíthatjuk szembe a pedagogikummal. Ha párba állítjuk őket, és dichotom jellegüket ragadjuk meg, akkor azt mondhatjuk: *a pedagogikum* maga az érték, a normáknak megfelelés, az eredményesség, a hatékonyság, a sikeresség mind a rendszer, illetve szervezet, mind pedig a rendszerben közreműködő személyek értékválasztása, törekvése, tényleges helyzete, valamint teljesítménye szempontjából. A pedagogikum a pedagógia világában a „specifikusan pedagógiaiainak", a lényegnek a realizálódása, kifejeződése. Azt is mondhatjuk, hogy a pedagógia jelenségszerű (megjelenő) világában *a pedagogikum a lényegvilággal azonos*. Míg a pedagógiai patológiakum kvázi jelleget mutat: látszatot és nem lényegyet. (24. ábra)



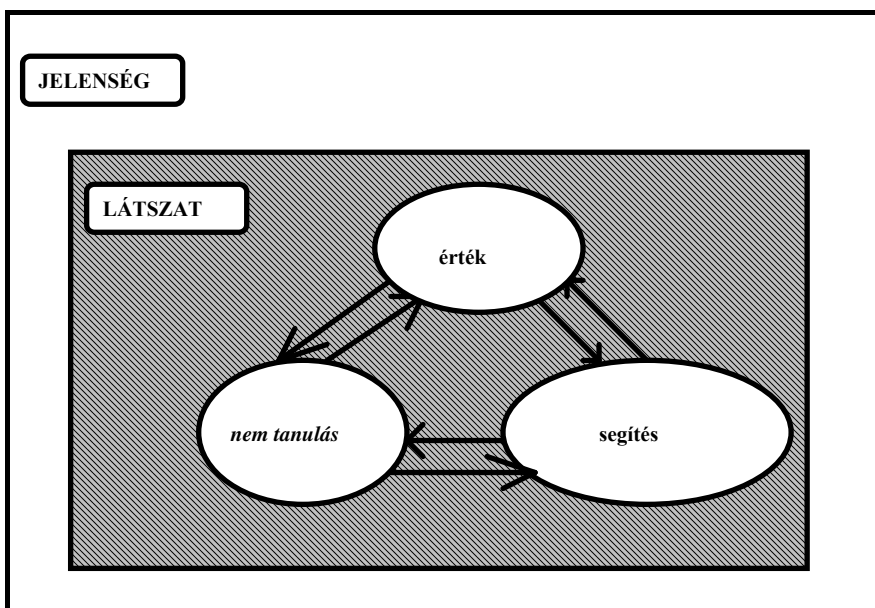
24. ábra Pedagógikum

Ezzel szemben *a pedagógiai patológiakum* a célkitűzésekhez viszonyítva maga a kultúrától való elidegenedés, a kudarc, a közömbösség, a kiábrándulás a tanuló egyén szempontjából, a tehetetlenség beismerése, a kudarc másra hárítása, bűnbakkeresés a pedagógus, a szervezet, illetve a rendszer egésze szempontjából. A pedagógiai patológiakum eredője bármely

tényező lehet a pedagógiai alapviszonyban. Ezt szemlélteti következő három ábránk. (25., 26., 27. ábrák)

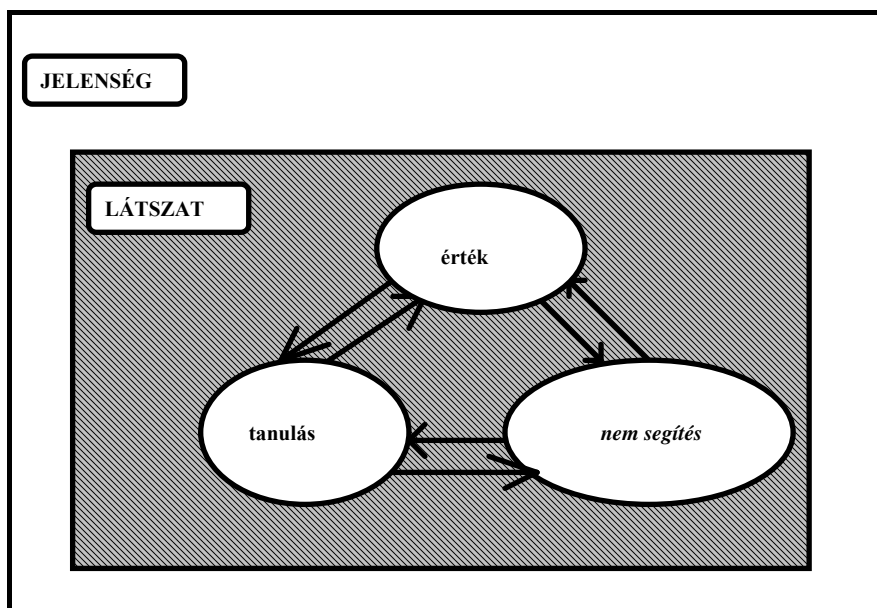


25. ábra: Patologikum 1. (Negatív érték)



26. ábra Patologikum 2. (Felelőtlenség önhibából a tanulással szemben)



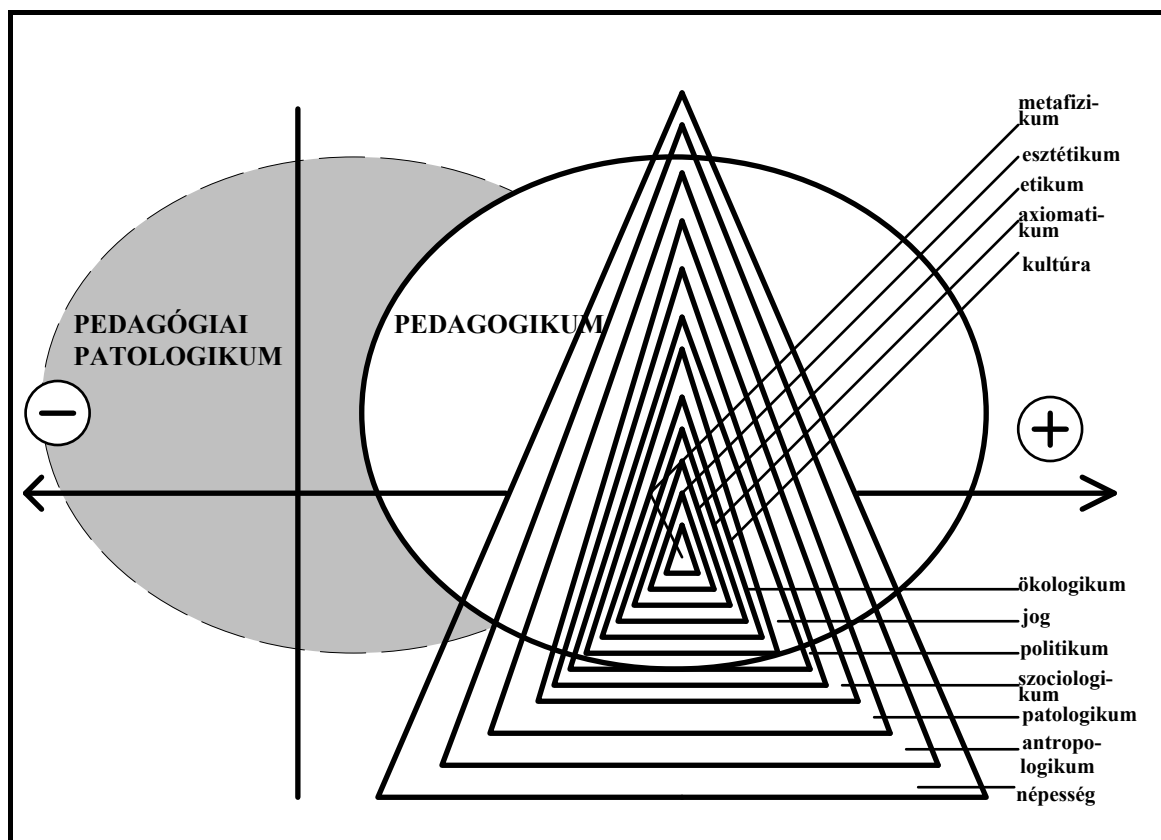


27. ábra Patologikum 3. (A segítség dilettáns és/vagy felületes)

A szembeállításból látható, hogy köztes megoldás nincs. A pedagógián belül akár a rendszeren belül szemlélt folyamatok, akár a kimenetnek mondott végeredmény felől nézzük, egy-egy jelenségcsoport, illetve teljesítmény vagy a pedagógikum szférájába tartozik, vagy afelé húz, vagy attól eltér, s az már a pedagógiai patológia világába sorolódik, ott tenyészik feloldhatatlanul, kedvező esetben újrakezdésre, rehabilitációra várva. E két kategória ismeretében a pedagógiai rendszereken belül célszerű megkülönböztetni a tanulás, az önművelés, a tanítás, a nevelés mint főfolyamatok mellett a prevenciót, a rehabilitácót, a kompenzációt is mint feltételi és mint pedagógiai patologikumot megelőző vagy azt korrigáló tevékenységeket.

## 6. A pedagógiába szövődő világok

A pedagógia világát és valóságát nyitott humán rendszernek, társadalmi alrendszernek láttattuk eddig. Olyan nyitott rendszernek, amelyben a társadalmi lét nemcsak komplexumai, alrendszerei mint részleges autonómiával jellemezhető világok vesznek részt (tehát nemcsak emberek, technikai eszközök, pénz, a kultúrát közvetítő tankönyvek, jogszabályok stb.), hanem az azokhoz szervesen és jellegzetesen kapcsolódó megismerési módok, szemléletmódok is megjelennek a sokszínűséget, összetettséget, hierarchizáltságot mutató pedagógia világában mind a nagy rendszerek szintjén, mind az egyes szervezetek (iskolák, egyetemek) szintjén. Korábban, amikor említettük, hogy a pedagógia gyakorlatában - rendszer és az egyes szervezetek szintjén - a létező tevékenységek (tanulás, tanulássegítés), szerepek, értékek és teljesítmények pedagógikumként, illetve pedagógiai patologikumként jelenhetnek meg, nem említettük, hogy ezek mellett a pedagógia napi gyakorlatába, a praxisba olyan tényezők is szükségképpen bekerülnek, amelyek önmagukban patológiásan léteznek. Erre a jelenségcsoportra a „*patologikum a pedagógiában*” terminus értékű szószerkezetet használjuk jelölőként. Később definitív jelentését is megadjuk.



28. ábra A pedagógia világába szövődő világok

Előbb azonban egy grafikus modell segítségével szemléltetni próbáljuk, mi minden sűrűsödik, találkozik a pedagógia világában alkotóelemként vagy alakító tényezőként. Modellünk ezt próbálja érzékeltetni olyképpen, hogy a pedagógia világot pedagógikumra és pedagógiai patológikumra tagolja a valóságos tényállást kifejezendő. Majd számba veszi azokat a képződményeket, amelyeket egyik korábbi fejezetünkben már egybevetettünk a pedagógia világával, s utaltunk a pedagógiával lehetséges és alakító kapcsolataikra. Jelen esetben azonban nem pusztán a lehetséges kapcsolatokról kívánunk beszélni, hanem a modelltől is leolvasható - értékpárossal jellemezhető - alrendszerek, humán és társadalmi képződmények pedagógiába történő „befolyásáról”, „benne-lévőségéről”, a pedagógia világában tetten érhető interpenetrációról. A modell a pedagógia világában bennelevő világokat és az azokat kifejező kategóriákat nemlétezésüket, „van-ságukat” kifejező kategóriákként tünteti föl, hanem a létezőket megismertségükben, ismerettárgy mivoltukban kifejező kategóriákként. Tehát nem politikáról, hanem politikumról, nem gazdaságról, hanem ökonomikumról informál a modell. Ennek magyarázata van. Mégpedig az, hogy ezek a létezők nemcsak tevékenyszerszerűen, szerepszerűen - mondhatnánk: „in vivo” - vannak jelen a pedagógia világában, hanem emellett tanulásra kiszemelt értéként, „tantárgyasított” (tankönyvekben, taneszközökben realizálódó) objektivációkként is. Nagyon leegyszerűsítve: *valóságként* is, de *tudásként* is. Modellünk ez utóbbit emeli ki. (28. ábra)

Hogy az ezután „létesülő” szövegeinkben ne üresek legyenek ki a modellen kategórianév-ként (terminusként) szereplő lexémák, a pedagógikummal, a pedagógiai patológikummal együtt rövid jellemzéssel élve egyenként megadjuk jelentéseiket, mégpedig abban a sorrendben, ahogyan azok a modellen „alulról fölfelé”, mintegy a felszíntől - a tapasztalhatótól - a kifürkészhetetlenig terjednek. Hozzáteve természetesen, hogy itt modelltől van szó, ami szükségképp saját látásmódunk és fölfogásunk kifejezése, nem több! Nem ruházható fel igazságértékkel, csupán denotáló (jelölő), informáló, közlő (kommunikációs) szerepe van. Ezek után

lássuk a pedagógia világában bennelevőként szerepet játszó - episztemikus jellegű - terminusok jelentését a fentebb megadott sorrendet követve.

*A pedagógikum* mind az intézményesült, mind a nem intézményesült pedagógia világában megtestesülő értékek, illetve értéktételezések - teleologikus beállítódással történő - elsajátítása (megtanulása), illetve az abban való - teleologikus jellegű - segítő közreműködéseknek a sora az értékátszarmaztatás, értékteremtés érdekében.

*A pedagógiai patológikum* a pedagógia világának olyan kóros működése, amely az értékek helytelen kiválasztása, célként való tételezése, a tanulástól, az értékátszarmaztatástól történő elidegenedés révén, illetve az értékelsajátítási folyamatok segíteni nem tudása vagy elhanyagolása következtében „termelődik.”

*Demografikum.* A népességprodukciónak megjelenése az intézményesült pedagógia világában és áthaladása azon, illetve ennek föltártsága, számbavétele.

*Antropologikum.* A nem intézményesült és az intézményesült pedagógia világában „benne lévő” emberek természeti, társadalmi, metafizikai létezésének, illetve lényegi jellemzőinek, lehetőségeinek (teljesítményeinek, alkotásainak) és torzulásainak a megtestesülése és tudatosultsága.

*A patológikum a pedagógiában* a szomatopatológikum, a pszichopatológikum, a társadalompatólogikum, a pedagógia világában eleve benne lévő, oda bekerülő, a pedagógia világát és működését átható, befolyásoló - természeti, társadalmi, axiológiai jellegű - emberi, interakciós és szervezatiséget mutató alrendszerek, amelyek a normálistól (a statisztikai átlag-normától) eltérnek. Olyan kóros megnyilvánulást testesítenek meg, amelyek csak szakszerű terápiával és rehabilitációval korrigálhatók.

*Szociologikum.* A pedagógia világában létesülő emberi kapcsolatok, szerepek, tevékenységek normákhoz, értékekhez igazodó viszonyhálója és megismertsége.

*Politikum.* A legitimált hatalmi viszonyok, illetve egy-egy választott ideológia által befolyásolt érdekérvényesítések és érdekérvényesülések mint konfliktust kiváltó és fenntartó tényezők és viszonyok összessége az intézményesült pedagógia világában és ezek reflexiója.

*Jurisztikum.* Az intézményesült pedagógia világában létrejött, vagy életre hívható emberi és szervezeti viszonyok szabályozása, kodifikálása, az érvényes jogszabályok és normák alkalmazása és követése a szabályozott pedagógiai tevékenységek, viszonyok, valamint konfliktusok folyamatában és ezek ismerettárggyá tétele.

*Organisztikum.* Az intézményesült pedagógia világában életre hívott szervezetek és környezetük viszonyának, a szervezetek átalakulásának, felbomlásának és megszűnésének ismerettárggyá tett világa.

*Ökonomikum.* Az intézményesült pedagógia világában a pedagógiai életvilág működéséhez szükséges javak mint vagyontárgyak, pénzforrások és jövedelmek megléte, szűkössége vagy hiánya, amelynek működtetését a gazdaságosság, a hatékonyság, a felhalmozódás és a jövedelmezőség jellemzi, és ezek számbavétele.

*Kulturologikum.* Mind az intézményesült, mind a nem intézményesült pedagógiai világba bekerült, vagy bevihető objektívációk, tevékenységek, magatartások, illetve azok szimbolikus jellegű reprodukálása és kreálása.

*Axiologikum.* Mind az intézményesült, mind pedig a nem intézményesült pedagógiai világot átható megértési, preferálási és értékelési aktusok összessége, amely a kommunikációs viszonyok közvetítésével az értékduálók aktualizálásával realizálódik.

*Etikum.* A pedagógia életvilágában a „jó-rossz” értékduál mentén megvalósuló, teleologikus jellegű értékválasztásokat, döntéseket befolyásoló viszonyulások, magatartások összessége, amelynek közegében az egyének saját cselekedeteiket, döntéseiket tettekként, lelkiismereti tényekként mérlegelik valamilyen erkölcsiség és etika jegyében.

*Esztétikum.* A pedagógia világában érzéki formában megnyilvánuló esztétikai minőségek megléte, illetve érvényesülése a „szép-rút” értékduál mentén, továbbá azok tudatosultsága, feltártsága.

*Metafizikum.* A pedagógia világában látenszen vagy explicit módon jelen lévő, a téridő világát meghaladó, határhelyzetekben megélt és visszaemlékezésekkel felidézhető, a képzeleti és a gondolati világot mozgósító, katartikus helyzetekben elővillanó, teológiai eszközökkel részben racionalizálható, értékes magatartásra készítő létmegnyilvánulások összessége és tudatosultsága.

Lezárva a pedagógia világába szövődő ismerettárgyak egyenkénti rövid jellemzését, ismételten hangsúlyozzuk, hogy ezek az ismerettárgyak (a politikum, az esztétikum, az antropológikum stb.) valóságként is jelen vannak a pedagógia világában. Igaz, összefonódva annak alkotóelemeivel, s csak az elemző munka révén derül ki létük. A leíró elemző munka segítségével tudatosulnak kutatási tárgyként-ismerettárgyként. A feltáró elemzés-kutatás eredményeként születnek meg azok a határterületi diszciplínák (interdiszciplínák, pluridiszciplínák), amelyeket pedagógiai antropológiaként, oktatásdemográfiaként, pedagógiai szociálpszichológiaként ismerünk.

Végül - lezárandó a pedagógiai mint lehetséges professzionális intézményrendszer témakörét - összefoglaljuk, hogy a pedagógiai praxis realizációit (folyamat- és teljesítményjellemzőit) milyen *közelítésmódok* és *minősítő kritériumok* igénybevételével értékelhetjük, amennyiben a pedagógia világát a „*hiteles teljesítmény - hiteltelen teljesítmény*” értékduál mentén is megítélhetőnek tekintjük. A közelítésmódokat, a minősítő kritériumokat, a minősített praxis realizációit a 7. táblázat mutatja. Észrevehető, hogy öt közelítésmóddal számolunk. Az előző fejezetekben a közelítésmódokhoz igénybe vett kategóriákat már jellemeztük. Táblázatunk a minősítő kritériumok sorát a „*relevancia - irrelevancia*” párossal bővíti. Az irreleváns pedagógiai valóságot (legyen szó akár a szervezettség, akár a szabályozottság kritériumáról) a kvázi (látszólagos) jeggyel minősíti. Amennyiben a mondottakat egy tetszés szerinti iskola, osztály, tantárgy stb. teljesítményének értékelésére vonatkoztatjuk, abból indulhatunk ki, hogy a vizsgálandó teljesítmény „hordozója” egyáltalán létezik-e, szervezett-e, szabályozott-e, van-e relevanciája a valódiság szempontjából, s csak utána dönthetünk arról, hogy az adott teljesítménynek van-e köze a pedagógikumhoz, avagy inkább a pedagógiai patológiikum kifejeződése. Amennyiben a pedagógikum érvényesül, megvizsgálható, hogy az adott teljesítmény milyen mértékben hiteles, illetve hiteltelen. (A procedurális teendők elvégzése a pedagometriára és az evalvációkutatásra tartozik.)

7. táblázat A pedagógia világa különböző közelítésekben a lehetséges professzionális intézményrendszerként történő számbavétel igényére tekintettel

KÖZELÍTÉSMÓDOK	MINŐSÍTŐ KRITÉRIUMOK	A MINŐSÍTETT PRAXIS REALIZÁCIÓI	
I. Társadalomontológiai közelítés (van-nincs)	„SPECIFIKUSAN PEDAGÓGIAI”, mint tartalmi, lényegi kritérium	pedagógiai valóság	
	a) Onto-organisztiikai megközelítés	„SPECIFIKUSAN PEDAGÓGIAI” jegyében történő releváns szervezettség	szervezett pedagógiai valóság szervezetlen pedagógiai valóság
		„SPECIFIKUSAN PEDAGÓGIAI”, mint irreleváns szervezettség	szervezett pedagógiai valóság szervezetlen pedagógiai valóság

	b) Onto-jurisztikai közelítés	„SPECIFIKUSAN PEDAGÓGIAI” jegyében történő releváns szabályozottság	szabályozott pedagógiai valóság
		„SPECIFIKUSAN PEDAGÓGIAI”, mint irreveláns szabályozottság	szabályozatlan pedagógiai valóság
			szabályozott pedagógiai valóság
			szabályozatlan pedagógiai valóság
II. Axiológiai-episztemológiai közelítés [ismerettárgy, megismerten létező(ség)]		„PEDAGOGIKUM”, mint megismertként és értékesként elismert minősítő kritérium	<p><i>pedagogikum</i> a pedagógiai valóságában (akként megismert, ami; akként értékes, ami)</p> <p><i>pedagógiai patológikum</i> a pedagógia valóságában (akként beteg, ahogy van és értékelhetetlen, értékvesztett a pedagógikumság szerint)</p>
III. Kvalitatív, hitelesítő-minősítő közelítés		HITELESSÉG mint teljesítménykritérium	<p>kiemelten <i>hiteles</i> pedagógiai valóság</p> <p>átlagosan <i>hiteles</i> pedagógiai valóság (átlagnorma szerint)</p> <p><i>hiteles</i> pedagógiai valóság (már és még)</p> <p><i>hiteltelen</i> pedagógiai valóság</p>

## V.

## A pedagógiával határos, illetve a pedagógiai tevékenységgel hasonlóságot mutató emberi tevékenységek áttekintése

Könyvünk előszavában említettük, hogy a pedagógiai gondolkodásba való bevezetést nem a hagyományos hazai és külföldi pedagógiák mintájára építjük föl, hanem humán és társadalomtudományi szemléletmód alapján, a humán és társadalomtudományi gyakorlat, illetve a társadalmi szükséglet igényeinek kielégítésére szerveződött társszakmák (mint gyakorlati tevékenységek, illetve mint ismeretrendszerek) mintájára figyelve, azok szemléletmódját, probléma felvetési és problémakezelési megoldásait szem előtt tartva. Ennek érdekében hasonlítottuk össze a pedagógiát az orvoslással. Ugyancsak ennek a törekvésnek a jegyében tettünk kísérletet a pedagógiának mint lehetséges professzionális intézményrendszernek a jellemzésére, s tettünk javaslatot „univerzális értékduáljának” („*hiteles teljesítmény - hiteltelen teljesítmény*”) hipotetikus elfogadására.

A továbbiakban a pedagógiával határos, illetve a pedagógiai tevékenységgel hasonlóságot mutató emberi tevékenységek áttekintését kíséreljük meg mintegy 50 szakmát figyelembe véve. Ehhez tipizáljuk a szakmákat. Felsoroljuk az egyes szakmákon belüli jellegzetes tevékenységeket. Példákat hozunk tudásháttérükre. Végül a kérdéses szakma résztevékenységeinek, illetve tudásháttérének megfelelően megkeressük pedagógiai megfelelőjüket mind a tevékenység, mind a tudásháttér vonatkozásában. Avégett, hogy összevetésük tömör és áttekinthető legyen, elemzésünk eredményét táblázatos formában bocsátjuk olvasóink rendelkezésére.

A pedagógustevékenység, -cselekvés leírásának egyik előfeltétele a vele rokon szakmák problémakezelésének, gondolkodásmódjának, cselekvésformáinak és stílusának számbavétele. A pedagógiával - mint gyakorlati tevékenységgel - rokon szakmák körét nem szűkíthetjük is az úgynevezett humán szakmákra. Más szakmák is számba jöhetnek, elsősorban olyanok, amelyek sok tényező figyelembevételére működnek, eredményeik előre nehezen jósolhatók, mivel *a véletlennek* vannak kitéve. Ilyenek például a meteorológus és az agrárszakmák.

A pedagógiával rokon, vagy rokonságba hozható szakmák négy csoportra különíthetők:

- a) humán szakmákra, amelyeknek „tárgya” az ember;
- b) nem humán szakmákra, melyeknek tárgya soktényezős, s a kimenet a véletlentől függ;
- c) olyan konstruktív szakmákra, amelyek több tényező figyelembevételével újat teremtenek;
- d) valóságot feltáró, megismerő szakmákra.

8. táblázat A pedagógusszakmával rokonítható humán szakmák és a hozzájuk kapcsolódó tudásterületek

a) Szabályozó típusú szakmák:

I. Szakma	II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység	III. Példák tudásháttérükre	IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője	V. Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere
<i>bíró</i>	jogszabály-értelmezés, döntés: igazságtevés, felmentés, szankcionálás	alkotmányjog, civilisztika, büntetőjog, eljárásjog, kriminológia	tényfeltárás, döntés: igazságtevés, „büntetés, jutalmazás”	nevelésmódszertan
<i>ügyész</i>	állami érdekképviselés, befolyásolás, tényfeltárás, kihallgatás	civilisztika, eljárásjog, büntetőjog, alkotmányjog, kriminológia	iskola képviselő, osztályfőnök tevékenysége	konfliktuspedagógia
<i>menedzsmet (vezető)</i>	tervezés, szervezés, tájékozódás, tájékoztatás, döntés, ellenőrzés, értékelés, képviselő, koordinálás, elemzés, kooperálás, marketing	vezetéselmélet, döntéselmélet, szervezéselmélet, marketing, stratégiai menedzsmet	igazgatás és pedagógiai vezetés	pedagógiai tervezés: stratégiai menedzsmet, pedagógiai döntéselmélet, ellenőrzés- és értékeléstan
<i>rendőr</i>	bűnmegelőzés, személy- és közbiztonság biztosítása, nyomozás, kihallgatás, bírságolás, igazgatás-rendszer	kriminológia, kriminálisztika, büntetőjog, büntetőpolitika, közigazgatási jog, rendészeti igazgatás	ügyelet, „nyomozás”, közlekedésre nevelés	közlekedéspedagógia

b) Fejlődést segítő szakmák:

I. Szakma	II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység	III. Példák tudásháttérükre	IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője	V. Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere
<i>védőnő</i>	felvilágosítás, egészségügyi ellenőrzés, tanácsadás, gondozás, gyógyszerelés, ápolás	közegészségügytan, egészségügyi szervezéstan, csecsemő- és gyermekgyógyászat, ápolástan, diétetika	balesetmegelőzés, egészségügyi felvilágosítás, iskolai mentálhigiénés tevékenység	iskolaegészség-tan, iskola-fogászat, járványtan, iskolahigiéné
<i>ápolónő</i>	ápolás, betegétkeztetés, diagnosztikus vizsgálatokhoz segítségnyújtás	ápolástan, belgyógyászat, egyéb klinikumok, kórtan, gyógyszer-tan, ápoláslelektan	balesetvédelem, elsősegély	iskolaegészség-tan, balesetvédelem-tan
<i>pasztorál-teológus</i>	lelkivezetés (pasztoráció), evangélizáció (igehirdetés), liturgia, bibliamagyarázat	vallásfilozófia, dogmatika, szentírásstudomány, liturgika, egyháztan, egyháztörténet	hitoktatás	a hitoktatás pedagógiája, valláspedagógia

## c) Rehabilitáció típusú szakmák:

I. Szakma	II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység	III. Példák tudásháttérükre	IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője	V. Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere
<i>orvos</i>	orvoslás: prevenció, diagnosztizálás, terápia, felvilágosítás, rehabilitáció, életmentés, kórjósolat, konzílium, beutalás	biokémia és biofizika, anatómia, élettan, kórtan, diagnosztika, terápia, társadalom-orvostan, orvosi pszichológia, orvosi etika, orvosi szociológia, egészségügyi igazgatás	felzárkóztatás, óvás, betegségmegelőzés, egészségvédelem megszervezése	didaktika, napközis pedagógia, gyógypedagógia, egészségpedagógia
<i>pszichiáter</i>	pszichoanalízis, pszichodiagnosztika, hermeneutika, pszichoterápia, tesztelés, csoportterápia, konzílium, beutalás	pszichiátria, szociálpszichiátria, pszichofarmakológia, neurológia, pszichológia, orvosi etika	korrekció, önismerteti csoportok szervezése és vezetése, osztályfőnöki munka, vizsgálat kezdeményezése	iskolapszichológia, konfliktus-pedagógia
<i>büntetés-végrehajtó szakember</i>	felügyelet, munkáltatás, tanítás, tesztelés, rehabilitáció, utógondozás	pönológia (büntetés-végrehajtás-tan), kriminológia, kriminalisztika, viktimológia (áldozattan), büntetőjog, büntetőeljárás-jog, kriminálpszichológia, kriminálszociológia, kriminálstatisztika	„testi fenyítés”, „bezárás”, ügyelet, javító nevelés, gyermekvédelem, felvilágosítás, „kiközösítés”, elszigetelés, gúny, stigmatizáció, előítélet	nevelésmódszertan, kriminálpedagógia, gyermekvédelem, konfliktuspedagógia
<i>szociális gondozó</i>	segítés, kiszolgálás, ügyintézés, étkeztetés, ápolás	szociálpolitika, ápolás- és gondozástan, gerontológia, gyógypedagógia, szociálpszichológia, házibetegápolás-tan	nevelőotthoni nevelés, kollégiumi nevelés, családgondozás	nevelőotthoni pedagógia, kollégiumpedagógia, családpedagógia
<i>konduktor</i>	mozgás-rehabilitáció, ápolás	konduktív pedagógia, mozgásbiológia, biomechanika, idegélettan, neurológia	gyógytorna	gyógytorna mint ismeretrendszer
<i>pszichológus</i>	tesztelés, tanácsadás, pszicho-diagnosztika, fejlesztés	filozófia, antropológia, élettan, pszichológia, pszichológia-történet, etika	iskolapszichológiai tevékenység, önismerteti csoportok vezetése, tréningek, jóga, mentálhigiéné, szuggesztópédia, relaxáció, gondolkodásfejlesztés	iskolapszichológia, kognitív pedagógia, pedagógiai pszichológia, pedagógiai szociálpszichológia

## d) Mimetikus jellegű szakmák:

I. Szakma	II. Szakmán belüli jellegzetes	III. Példák tudásháttérükre	IV. Az adott szakma tevékenységeinek	V. Az adott pedagógiai
-----------	--------------------------------	-----------------------------	--------------------------------------	------------------------



	<b>tevékenység</b>		<b>pedagógiai praxisbeli megfelelője</b>	<b>praxis (tevékenység) tudásháttere</b>
<i>színész</i>	színjátszás, bábjáték, színjátékelemzés, próba, szereptanulás, szerepelemzés, szerepértelmezés, beszédtechnika, mozgástanulás, vívás, éneklés, tánc, vers- és prózamonadás	dramaturgia, drámaelmélet, színházesztétika, kommunikációelmélet	beszédtechnika, kommunikáció, drámajáték, bábjáték, pantomim, vers- és prózamonadás	kommunikációelmélet, pedagógiai kommunikációtan, drámapedagógia, bábpedagógia, táncpedagógia
<i>rendező</i>	drámaelemzés, színészszerkesztés, színpadi mozgás tervezése, díszlet- és jelmezkonceptió kidolgozása, színházpolitika	dramaturgia, drámaelmélet, színházmenedzselés, színházmarketing, színházesztétika, kommunikációelmélet, scenika	iskolai ünnepélyek, rendezvények tervezése, szervezése, elemzése	kommunikációelmélet, pedagógiai kommunikációtan, drámapedagógia, bábpedagógia, táncpedagógia

e) Fejlesztő típusú szakmák:

<b>I. Szakma</b>	<b>II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység</b>	<b>III. Példák tudáshátterükre</b>	<b>IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője</b>	<b>V. Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere</b>
<i>katona</i>	felderítés, alaki kiképzés, védelem, hadviselés, harcászat, katonai térképezés, kiképzés, hírközlés, katonai szervezés, járőrözés, terepgyakorlat	hadművészet, hadászat, hadtörténelem, katonapedagógia, katonai lélektan, katonai szociológia, katonapolitika	alakosság, honvédelmi nevelés, terepgyakorlat, cserkészlet, harci-történelmi játékok	honvédelmi nevelés elmélete (neveléstan), cserkészletpedagógia, játékpedagógia
<i>edző</i>	edzéstervezés, edzés-szervezés, edzés, versenyre felkészítés, versenyztetés	edzéselmélet, sportpolitika, sportági ismeret, sportmenedzselés, sporttörténet	testnevelés, sportkör, versenysport, tömegsport, testnevelési játék, sportünnepélyek	testneveléselmélet, sportpedagógia

f) Regeneráló típusú szakmák:

<b>I. Szakma</b>	<b>II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység</b>	<b>III. Példák tudáshátterükre</b>	<b>IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője</b>	<b>V. Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere</b>
<i>fodrász, kozmetikus</i>	divatnak hódolás, személyesztétikum, személyes higiéné	antropometria, anatómia, élettan, bőrgyógyászat, esztétika, divatszociológia	személyes higiéné, divatnak hódolás	énpedagógia, pedagógiai szerepelmélet

g) Érdekképviseletet vállaló szakmák:

<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
-----------	------------	-------------	------------	-----------

Szakma	Szakmán belüli jellegzetes tevékenység	Példák tudásháttérükre	Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője	Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere
<i>ügyvéd</i>	jogi érdekképviselés (polgáré), befolyásolás, tényfeltárás, védelem, meghallgatás	civilisztika, eljárásjog, büntetőjog, alkotmányjog, kriminológia	tényfeltárás, képviselet, befolyásolás mint osztályfőnöki tevékenység, gyermekvédelem	gyermekvédelemtan, gyermeki jogok tana, közoktatási törvény tana
<i>politikus</i>	társadalmi csoportok érdekképviselése, szónoklat, törvény- és jogszabály-előkészítés, -alkotás, politikai vita, politikai propaganda	politológia, társadalomfilozófia, szociológia, ökonómia, jogelmélet, politikai pszichológia, politikatörténet	önkormányzat (tanulói), diákképviselés a helyi vezetésben és szabályozásban, vitakörök, politikai szocializáció	politikai szocializáció elmélete, retorika, dialogika
<i>diplomata</i>	külképviselés, protokoll, szónoklat, tárgyalás, diplomáciai események előkészítése, országnépszerűsítés, diplomáciai nyelvhasználat, hírszolgálat	külpolitika, diplomáciatörténet, etikett, nemzetközi jog, diplomáciaelmélet, nemzetközi magánjog, protokoll, nemzetközi szervezetek elmélete	nemzetközi testvérkapcsolatok, diákcsere, történelemtanítás, kultúrdiplomácia	etikett, illetan, összehasonlító pedagógia

*h) Kommunikátor jellegű szakmák:*

I. Szakma	II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység	III. Példák tudásháttérükre	IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője	V. Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere
<i>riporter, szóvivő</i>	tényfeltárás, interpretáció, szóbeli szövegalkotás, közvéleménybefolyásolás, meggyőzés, tájékoztatás, kritika	kommunikációelmélet, szöveg- és műfajelmélet, sajtóismeret, sajtójog, sajtótörténet, szerzői jog, civilisztika, személyiségjog	szóbeli szövegalkotás, tájékoztatás, iskolai újság-írás	anyanyelvpedagógia, pedagógiai műfajtan
<i>bemondó, konferanszié</i>	kapcsolatfelvétel, ráhangolás, hallgatóság befolyásolása, reklám, tájékoztatás, párbeszéd	kommunikációelmélet, műfajelmélet, beszédtechnika	iskolai ünnepély, rendezvény, iskolarádió, zárt láncú tévé, videó	médiapedagógia, mozgóképpedagógia
<i>kereskedő</i>	árubeszerzés, raktározás, leltározás, árúkiadást, reklám, marketing, kiszolgálás, árazás	kereskedelemtudomány, gazdaságtan, kereskedelem-politika, illetan, etika, árúismeret, eladástan	iskolaszövetkezet, iskolai vállalkozások	pedagógiai marketing
<i>divattervező</i>	generatív jellegű alkotás, ízlésbefolyásolás	divattörténet, divatszociológia, marketing	iskolai öltözködés	rajz- és vizuális pedagógia
<i>kiállítás rendező</i>	generatív jellegű alkotás, ízlésbefolyásolás	képzőművészet- és reklámpszichológia	iskolai kiállításrendezés, faliújságszerkesztés, dekoráció	rajz- és vizuális pedagógia

## i) Társas, gazdasági létet segítő szakmák:

<b>I. Szakma</b>	<b>II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység</b>	<b>III. Példák tudásháttérükre</b>	<b>IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője</b>	<b>V. Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere</b>
<i>ügyintéző- ügykezelő</i>	levelezés, gépelés, szövegszerkesztés, irattározás, gyorsírás, postázás, tájékozódás, tájékoztatás, szervezés, reprográfia, jegyzőkönyv-vezetés, jogszabály-értelmezés, hivatalos telefonálás, etikett, protokoll, statisztikai szolgáltatás, pénzkezelés, szerződés-kötés, megrendelés, igazolás	irattározás, reprográfia, gyorsírás, szövegszerkesztés, levelezéstan, ügyiratkezelés, fogalmazás, igazgatási nyelvhasználat, nyelvhelyesség, kommunikáció-elmélet, illetan, irodaszervezés, eljárásjog	iskolatitkári tevékenység, igazgatás	iskolai ügyviteltan
<i>közgazdász</i>	áruosztályozás, gazdasági tervezés, gazdasági elemzés, árképzés, értékelemzés, gazdasági előrebecslés, vállalkozás, számvitel, termelés- és szolgáltatásszervezés, piackutatás, marketing, munkaerőpiac szervezése, elemzése, bérkalkuláció, jövedelemkalkuláció, haszon-, profittervezés	makro- és mikroökonómia, gazdaságpolitika, gazdaságtörténet, gazdaságfilozófia, gazdaságetika, gazdaságpszichológia, számvitel- és könyvviteltan	iskolai vállalkozás, önellátás, iskolai marketing, iskolaszövetkezet	„vállalkozáspedagógia”
<i>pénzügyes (bankár)</i>	hitelezés, adóztatás, kölcsönzés, kötvénykibocsátás, tőzsdézés, devizagazdálkodás, államháztartás, költségvetés készítés, beruházás, befektetés	államháztartástan, pénzügytan, pénzügyi jog, bankjog, banküzemtan, tőzsdepszichológia	iskolai költségvetés készítése, közalkalmazotti törvény alkalmazása, iskolai bérigazgatás	iskolai költségvetéstan, iskolai személyzeti menedzsment
<i>vállalkozó</i>	befektetés, üzleti terv készítése, imázsalkotás, marketing, pénzgazdálkodás, adózás, jövedelemtervezés, hitelfelvétel, csődeljárás kezdeményezése, biztosítás, termelés, szolgáltatás	közgazdaságtan, gazdaságszociológia, pénzügytan, pénzügyi jog, polgári jog, vállalkozáselmélet	vállalkozó iskola, iskolai marketing	„vállalkozáspedagógia”
<i>szervező</i>	szervezés, szervezet, működési feltételeinek biztosítása, szervezetfejlesztés	szervezésemélet, rendszerelmélet, információelmélet, kommunikációelmélet	iskolaalapítás, iskolafejlesztés, iskolai munkahelyszervezés	iskolai szervezet- és szervezéstan
<i>ellenőr</i>	ellenőrzés, minősítés, minőség-ellenőrzés	minőségelmélet, vezetésemélet, ellenőrzésemélet	ellenőrzés, értékelés, mérés	pedagógiai ellenőrzéstan, pedagógiai

				értékeléstan, pedagometria
<i>titkár</i>	személyes képviselő, üzenetfelvétel és továbbítás, levelezés, preferenciák megállapítása, döntéselőkészítés, koordinálás, kooperáció	szociálpszichológia, kommunikációelmélet, közigazgatási eljárásjog, civilisztika	iskolatitkári tevékenység	iskolai ügyviteltan, iskolai irattározástan

j) Kultúraközvetítést vállaló munkakörök:

<b>I. Szakma</b>	<b>II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység</b>	<b>III. Példák tudásháttérükre</b>	<b>IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője</b>	<b>V. Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere</b>
<i>szerkesztő</i>	generatív alkotás, szövegkorrigálás, tipografizálás, „vágás”, szövegkonstruálás, „húzás”	szöveg- és szemiotika, esztétika	iskolaújság-, iskolarádió-, tantervszerkesztés, tankönyvszerkesztés	tankönyvelmélet, tantervelmélet
<i>népművelő</i>	szórakoztatás, ismeretterjesztés, ízlésbefolyásolás, közösségi élet szervezése, szabadidő-szervezés, kiállítás szervezés, tájékoztatás, amatőr művészeti mozgalom szervezése, gyűjtőmunka szervezése, szakkörszervezés	művelődéstudomány, „kultúrpolitika”, kultúrpolitika, művelődés-gazdaságtan, népművelés-történet	szórakoztatás (ízlésbefolyásolás) ismeretterjesztés, önképzőkör, szakkör, klubmozgalom, sportrendezvény, játék, vetélkedő, dekoráció, kiállítás, bábjáték, színjátszóköri, énekkar, tánckar, zenekar, versmondás, olvasótábor, gyűjtőkör	szabadidőpedagógia, napközis pedagógia, egészségügyi pedagógia, nevelőotthoni pedagógia
<i>könyvtáros</i>	állománygyarapítás, leltározás, osztályozás, tájékoztatás, olvasószolgálat, bibliográfiakészítés, könyvkötés, reprográfia, katalóguskészítés, raktározás, kölcsönzés, állományvédelem	bibliológia, osztályozáselmélet, információelmélet, dokumentalisztika	iskolakönyvtár-vezetés, könyvtárhasználat, könyvhasználat	olvasáspedagógia, könyvtárpedagógia
<i>levéltáros</i>	iratok állományba vétele, osztályozás, raktározás, levéltári szolgáltatás, reprográfia, állományvédelem	archavisztika, oklevéltan, filológia	történelmi forrásismeret, helyismereti gyűjtőmunka	történelem-tantárgypedagógia
<i>muzeológus</i>	gyűjtés, régészet, osztályozás, leltározás, kiállításrendezés, restaurálás, állományvédelem	muzeológia, régészet, tárgyi néprajz, családtörténet, helytörténet	múzeumlátogatás, gyűjtés	múzeumpedagógia

k) Személyek biztonságát és védelmét ellátó munkakörök:

I. Szakma	II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység	III. Példák tudásháttérükre	IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője	V. Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere
<i>személyiség-védelmi szakember</i>	munkavédelem, balesetvédelem, érintésvédelem, tűzvédelem, polgári védelem	munkaegészségtan, érintésvédelem, tűzvédelem, büntetőjog	balesetvédelem, tűzvédelem	iskolaegészségtan, közlekedéspedagógia, tűzvédelem pedagógiája

9. táblázat Nem humán szakmák, amelyek tárgya soktényezős, s kimenetük a véletlentől függ

a) *Élő természetre irányuló szakmák:*

I. Szakma	II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység	III. Példák tudásháttérükre	IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője	V. Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere
<i>etológus-genetikus</i>	megfigyelés, kísérletezés, rendszerezés, leírás az állati tanulásra vonatkozóan, illetve az állati és növényi lét jellegzetességeinek felderítése a tökéletesítés érdekében	etológia, genetika	tanítástechnológia, az öröklés és a környezet viszonyának értelmezése, iskolai tanulás	pedagógiai tanulástan, pedagógiai technológia
<i>növénytermesztő, állattenyésztő</i>	fajtaismeret, termelési-tenyésztési feltételek és tényezők számbavétele, véletlenül ható tényezők megelőzése, kompenzálása a növényvédelem, illetve az állathigiéné tanításai alapján, a feladat-, illetve a probléma-megoldásban az új kutatási eredmények alkalmazásának konfliktusa	állattenyésztéstan, növénytermesztéstan, földműveléstan, növényvédelem, állathigiéné, erdőszet, állatorvostudomány	iskolakert, akvárium, terrárium, gyakorló-kert, biológiai tantárgyak, terepgyakorlatok, iskolán belüli növényvédelem és növényápolás	a biológia tantárgypedagógiája, iskolai kertészettan

b) *Élettelen természetre irányuló szakmák:*

I. Szakma	II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység	III. Példák tudásháttérükre	IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője	V. Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere
<i>meteorológus</i>	megfigyelés, modellezés, prognózis, meteorológiai térképezés	meteorológia, légkörfizika	időjárás-megfigyelés, orvosmeteorológiai előrejelzések figyelése	pedagógiai meteorológia
<i>hidrológus, pilóta,</i>	közegismeret, tájéko-	hidrológia,	KRESZ-oktatás,	közlekedés-

<i>gépjármű-vezető</i>	zódás, döntés, katasztrófahelyzet megoldása, embergép relációban stratégiák birtoklása: kormányzás	aerodinamika, föld- rajz, geomorfológia, meteorológia, műszaki mechanika, gépészet, forgalom- technika, közleke- dés-pszichológia	közlekedési ismeretek oktatása	pedagógia
------------------------	--	---	-----------------------------------	-----------

10. táblázat Konstruktív jellegű szakmák

<b>I. Szakma</b>	<b>II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység</b>	<b>III. Példák tudásháttérükre</b>	<b>IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője</b>	<b>V. Az adott pedagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere</b>
<i>építész, kertépítő, szobrász, festő stb.</i>	tervezés, konstruálás, teleologi- kus gondolkodás, rekonstrukció, restau- rálás, kivitelezés	építéselmélet, műszaki tervezés, építészettörténet	iskolaépítészet, isko- lai bútortervezés	iskolaépítészet- tan

11. táblázat Valóságot feltáró, megismerő szakmák

<b>I. Szakma</b>	<b>II. Szakmán belüli jellegzetes tevékenység</b>	<b>III. Példák tudásháttérükre</b>	<b>IV. Az adott szakma tevékenységeinek pedagógiai praxisbeli megfelelője</b>	<b>V. Az adott pe- dagógiai praxis (tevékenység) tudásháttere</b>
<i>filozófus, szocioló- gus, politológus, nyelvész stb.</i>	kísérlet, megfigyelés, rendszerzés, értelme- zés, leírás, adatgyűj- tés, magyarázat, filozofá- lás, alkotás, kritika, minősítés, tanácsadás, szakértés, lektorálás, szerkesztés, előrejelzés	ontológia, episztemológia, tár- sadalomfilozófia, esztétika, etika, tu- dományfilozófia, kutatásmódszertan, műfajelmélet, szövegtan, politikai filozófia	szaktantárgyak taní- tása	tantárgy- pedagógiák

A fenti táblázatos áttekintés – megítélésünk szerint – arra mindenképpen alkalmas, hogy feltáruljon a pedagógiát hivatásszerűen művelők előtt az a tény, hogy tevékenységeik mely szakmákkal mutatnak rokon vonást az egyes szakmák funkcióit, intencionalitását és a művelésükhöz szükséges tudásháttérrel tekintve. Az ilyenféle egybevetések – a pedagógia megújítását és professzionalitását szem előtt tartva – kétféle problémakör megoldásához adhatnak segítséget.

- a) A szakmák közötti kommunikációhoz, illetve a szakmaváltások lehetőségeinek számbavételéhez.
- b) A pedagógiai inter- és multidiszciplináris kapcsolatainak bővítéséhez, újragondolásához, a korábbi preferenciák átrendezéséhez. (Lásd: Zsolnai József: A pedagógia új rendszere címszavakban. Bp., 1996.)

## VI.

Tevékenységek, szerepek, szervezetek,  
szervezetrendszerek a pedagógia világában és valóságában

Ebben a fejezetben a pedagógia világa és valósága azon alkotó, konstituáló elemeit tekintjük át, amelyek e világnak és valóságnak a mindennapi praxissal, *a gyakorlattal* összefüggő vonatkozásait veszik számba a pedagógiai tevékenységek, szerepek, szervezetek és rendszerek sorrendjében. A jellemzés kezdetén közismert tapasztalati tényekre hivatkozunk. Nevezetesen, amikor a tevékenykedő ember szükségletei kielégítése végett „valamihez hozzákezd”, „valamihez hozzányúl”, azt a „valamit” tevékenysége *tárgyává* és *intencionáltjává* (valamilyen célra irányulóvá) is teszi valamiféle tapasztalat és tudásháttér vagy próba szerencse alapon. Ezenközben ő maga tapasztalhatóan *szerepszerűen viselkedik* részben a cselekvésül kiszemelt tárgy felhívó jellege, részben az ugyanazon tevékenység végzésére vállalkozó személyekkel való kooperatív vagy konfliktusos együttműködés miatt. A mondottakon túl a cselekvő személyek - az „egységben az erő” proverbium (közmondás) jegyében - nagyjából azonos feladatok, funkciók ellátása céljából - *szervezetekbe* tömörülnek, azoknak nevet adnak, tehát *identifikálják* azokat. Kijelölik azt a teret, terepet és időkeretet, (*lokalizálják* tevékenységüket térben és időben), ahol és ahogyan tevékenykedés közben gyakorlati és elméleti jellegű problémákat és feladatokat megoldanak. S természetszerűen számba veszik - teleologikus beállítódással - tevékenységük tényleges és lehetséges *végkimeneteit*: teljesítményeit, eredményeit. Amennyiben létezésüket és eredményeiket környezetük is tudomásul veszi és minősíti, mind a tevékenységek, mind a szerepek, mind a szervezetek életképesnek bizonyulnak, és rendszerint tovább organizálódnak, hierarchizálódnak. Az így szerveződött mikrovilágok - legitimált csoportok, szervezetek, intézmények - egy adott tér- és időszerkezet keretei között kooperálnak vagy rivalizálnak egymással. Ezáltal nemcsak szervezetként, hanem *rendszerként* is funkcionálnak, működnek. Rendszerhez tartozóként is tételezik magukat, szervezetrendszerhez tartozóként is tisztázzák identitásukat. Tudomásul veszik *tanulmányozhatóságukat* (megismerhetőségüket), *szabályozhatóságukat* (működésük, felbomlásuk, újraelakulásuk jogalkotástól, jogszabályoktól való függőségét), *történetüket*, alrendszerekhez (pl. egészségügyi, népjóléti szervezetrendszerhez), illetve más szervezeti rendszerek (pl. tudományos-kutató rendszer) szervezeteihez (pl. egy-egy kutató-fejlesztő intézethez) való *viszonyukat*, központi és helyi politikától való valamilyen szintű *függőségüket*, a társadalomba és az államba mint a nagyrendszerbe történő *tagolódásuk mikéntjét*, regionális és globális rendszerekhez való kapcsolódásuk, *integrálódásuk lehetőségeit*.

A fentebb elmondottak természetszerűen nem a pedagógiára mint praxisra jellemzők csupán. De arra is! Ám egy nagyon fontos disztinkcióval már itt is élnünk kell. Amikor a pedagógiáról mint gyakorlatról, mint praxistról beszélünk, abba *nem csupán a mindennapi iskolai gyakorlatot* gondoljuk „beletartozónak”, hanem *a kutatást, a fejlesztést, az innovációt, az oktatáspolitikát, valamint a családokban folyó* - tudatosult vagy kevésbé tudatosult - *pedagógiai jellegű gyakorlatot is*.

A már hivatkozott négy kategóriát (tevékenység, szerep, szervezet, rendszer), illetve a mögöttük „itt és most” jelleggel szerveződő praxist úgy írjuk le, hogy a kategóriákat kifejtő, leíró diszciplínák (tevékenységelmélet, szerepelmélet, szervezetelmélet, rendszerelmélet) eredményeit a kifejtéshez, a részletezéshez alapnak tekintjük. Másként szólva: az imént hivatkozott diszciplínák eredményeit használjuk értelmezési keretként, mintegy a kontextust megadva a különböző, egymástól eltérő „gyakorlatelemek”: tevékenységek, szerepek stb. leírásához. Az alábbiakban sorra kerülő leírás szándékoltan *vázlatos* lesz csak, mivel a leíráshoz szükséges diszciplináris tudásháttér (rendszer szemlélet, tevékenységelmélet, szociológia, antropológia, szociálpszichológia) pedagógiai adaptációja Magyarországon is megtörtént, mi

több a felsőoktatásban, a pedagógusképzésben is helyet kapott. [Vö.: pl. Kamarás István: *Íme, az ember!* Bp. 1993., Kozma Tamás: *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Bp., 1994., Leontyev, A. Ny.: *Tevékenység, tudat, személyiség.* Bp., 1979., Nagy József: *Köznevelés és rendszer-szemlélet.* Veszprém, 1979., Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia.* Bp., 1976.]

## 1. Tevékenységek és szerepek a pedagógiában

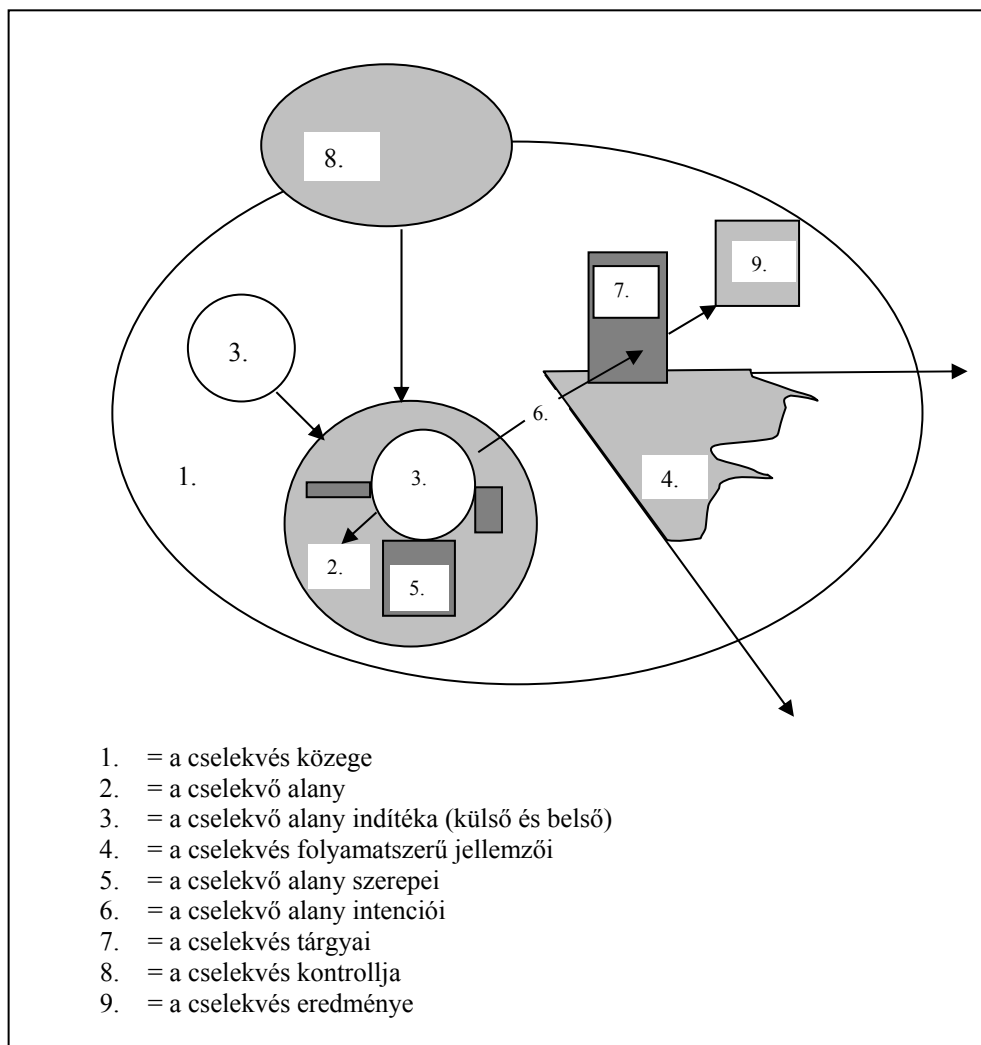
A pedagógiai tevékenységek leírásához, számbavételéhez a pszichológia területén keletkezett tevékenység-, illetve cselekvésemléletek adnak kiinduló hátteret. Rendkívül fontos tisztán látnunk, hogy a „tevékenység” és a „cselekvés” kategóriák nem szinonimái egymásnak. A laikus is érzékeli, hogy az extenziót illetően a tevékenység a szélesebb körű kategória. A tevékenység kategóriával a társadalmi praxist szoktuk tagolni, tipizálni, feltételezvé, hogy a tevékenységek (a tárgyra irányulás), valamint a tevékenységet kivitelező alany(ok) szempontjából *a cselekvés alkotóeleme, szervezőeleme a tevékenységeknek.* A tevékenységelméletet az orosz Vigotszkij - Leontyev-féle iskola munkálta ki, és filozófiai kontextusba illesztve népszerűsítette. *A cselekvéstan* terén a magyar Harkai-Schiller Pálnak<sup>40</sup> vannak elévülhetetlen érdemei. Saját, tevékenységgel, illetve cselekvéssel kapcsolatos nézeteink kialakulásában a fent hivatkozott koncepciók voltak meghatározó szerepűek.

A továbbiakban mondanivalónkat cselekvéstani szempontból gondoljuk végig a pedagógiai valóság és a cselekvést végző (kivitelező) alany összefüggéseire, illetve szempontjaira tekintettel. Cselekvéstani nézőpontunk kiinduló tézise, hogy mindenféle cselekvés (tevékenység) esetében elkülönítendő a cselekvés *indítéka*, a cselekvés *tárgya* és a cselekvés *eredménye*. Kitüntetett szerepű - témánk szempontjából - a tárgy és az eredmény. A cselekvéstani elemzéshez nélkülözhetetlen egy cselekvési modell megszerkesztése. Ennek elemei az alábbiak lehetnek:

- a cselekvés közege (fajtája) valamilyen szempontból;
- a cselekvő alany;
- a cselekvő alany indítéka;
- a cselekvési tér, idő és tartam, azaz a cselekvés folyamatszerű jellemzői;
- a cselekvő alany szerepe, illetve szerepei;
- a cselekvő alany intenciói (tárgyra irányulásai);
- a cselekvés tárgyai;
- a cselekvés kontrollja;
- a cselekvés eredménye. Ábrázolva:

<sup>40</sup> Harkai Schiller Pál: *Bevezetés a lélektanba. A cselekvés elemzése.* Bp., 1944. 310 p.



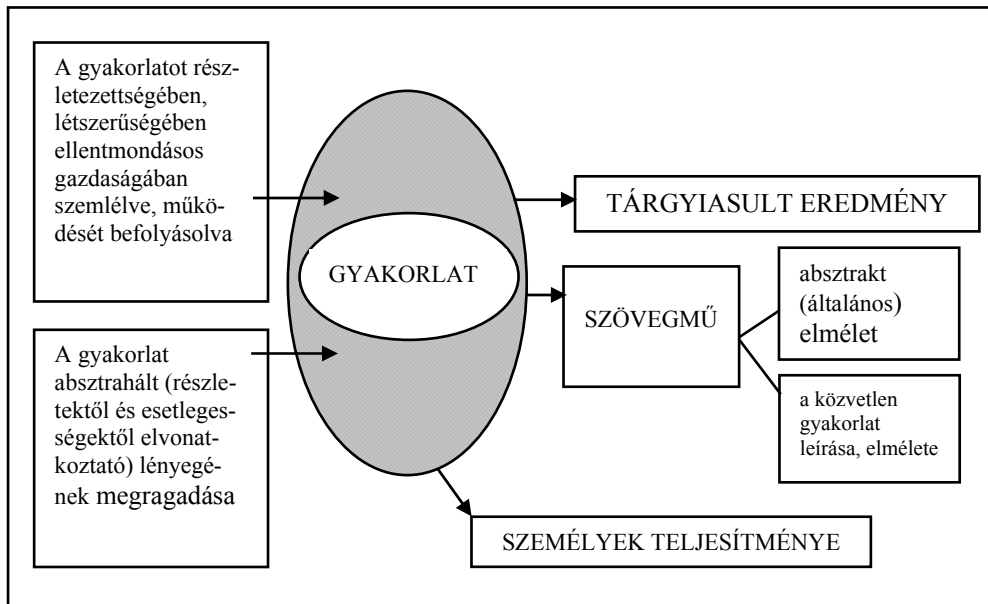


29. ábra Cselekvési modell

Amennyiben a cselekvési modellt nyelvileg kívánjuk tömören megfogalmazni, az alábbi mondattal modellezhetjük a cselekvést. VALAKI (alany) VALAMIN (tárgy, helyzet, személy stb.) VALAMIT (cselekvési tárgy) TESZ (cselekvés), s az VALAMIT EREDMÉNYEZ (pl. állapotváltozást, teljesítményt, objektivációt stb.).

A cselekvés modellezése és tényleges valósága fölveti a cselekvés elméleti és gyakorlati vonatkozásainak, illetve jellemzőinek számbavételét. E kérdésben a vízvonal az, hogy a gyakorlatot (tevékenységsort) mint egészet milyen részletezettséggel tesszük cselekvési, illetve megismerési tárgyá. Amennyiben kizárólag a cselekvés elméleti magragadásáról van szó, az absztrahált, azaz a részletektől és esetlegességektől elvonatkoztató lényegmegragadás kiiktathatatlan. Ennek eredménye más lesz, mint amikor a gyakorlatot részletezettségében, éppíglétében, létszerűségében, ellentmondásos gazdagságában szemléljük. Az első esetben a megismerés eredménye egy absztrakt - lényegtelen jegyeiktől megtisztított -, viszonyokat világosan megragadó, a működéssel kapcsolatos szabályosságokat felfedő modell lehet (nyelvileg pl. egy szövegmű), amelyet a tudományos közfelfogás évezredek óta teoretikumnak avagy elméletnek nevez. Ezzel az „absztrakt elmélettel” áll szemben a „gyakorlat elmélete”. Azaz a gyakorlat éppíglétének olyan részletezettségű leírása, amely - a gyakorlat lényegi összefüggéseinek felmutatásán túl - teleologikus, szociális térhez és időfolyamhoz kötött megvalósulásokat, kivitelezési nehézségeket, akadályokat, problémákat, próbálkozásokat, döntéseket, konfliktusokat, továbbá jellegzetes tapasztalat felhalmozódást: módszeresnek nevezhető, a

sikeres cselekvés többszöri megismétlését lehetővé tevő technológiai és/vagy szociografus leírást, szövegművet eredményez. A „gyakorlat elméletének” elnevezett leírással szemben áll a *tényleges gyakorlat*: a szervezethez, szociális térhez és időhöz, szerepekhez, szituációkhoz, megoldandó feladatokhoz, sikerekhez és kudarcokhoz kötött gazdagságával és valószínűségével, amely látszólagos állandósága mellett mindig egyedi, egyszeri - repetitív jellege ellenére - sohasem ugyanúgy ismétlődő, irreverzibilis jellegű.



30. ábra A gyakorlat megragadása, illetve a cselekvés világában születő eredmények

A fentiekből kikövetkeztethető, hogy a cselekvés világában kétféle eredmény szület: egy a nyelviségtől, a „szövegiségtől” részlegesen független tárgyiasulás (pl. elkészült ház, szabályozott folyó, úszni tudó kisiskolás), valamint egy, a nyelvhasználat világában megtestesült szövegmű. Valamiféle leírása a létező és lehetséges gyakorlatoknak. Ezek absztrakciós szintjüket illetően kétfélék:

- a) absztrakt vagy *általános elméletek*;
- b) a közvetlen gyakorlat leírásai, azaz *a gyakorlat elméletei*. Ez utóbbiak funkciója a gyakorlat jobb megértése, szinten tartása és tökéletesítése. A „gyakorlat elméletéből” mint szövegműből azok számára, akik a gyakorlatot ténylegesen csinálják, további derivátumok, szövegderivátumok (származékok) készíthetők (gyakorlati tudnivalók, módszertani fogások gyűjteménye, útmutatók valaminek az elvégzéséhez stb.). Címzettjeik a közvetlen felhasználók. A fent elmondottakat modellszerűen a 30. ábra hitelesítheti.

A fentiekben a pedagógiai valóság és a cselekvő alany kapcsolatát a „praxisban bennlévő”, illetve a praxist kívülről „megismerő” szempontjából jellemeztük. Hátra van annak számbavétele, hogy a pedagógiai *praxis* és a *cselekvő alany közötti összefüggés* szerint milyen szerepek különíthetők el. Továbbá, hogy e szerepek kivitelezéséhez milyen típusú tudás szükséges, illetve - ennek fordítottjaként - a különböző úton-módon létrejött tudásrendszereknek milyen funkciójuk van a lehetséges cselekvő alanyok szükségleteit és igényeit illetően. A különböző világokban - így a pedagógia világában is - lehetséges szerepek mint pozíciók és szereplővadások együttes kifejeződései az alábbiak:

1. a tényleges és differenciálódott praxist *működtetők*: pl. orvos, bíró, pedagógus, üzemmérnök;
2. *kreátor*: pl. konstruktőr, tervező, fejlesztő, alkotó szerkesztő, teoretikus (elméletalkotó), művész, adaptáló;
3. *megismerő, feltáró*: pl. kutató, elemző, leíró, problémafelismerő;
4. *információfeldolgozó-rendszerező*: pl. könyvtáros, médiatáros;
5. *fogyasztó*: pl. szülő, tanuló, beteg;
6. *innovátor*: pl. reklámszervező, marketingszervező;
7. *kommunikátor*: pl. újságíró, rádiós;
8. értékelő, elemző, *minősítő*: pl. vizsgáztató, meős;
9. *rehabilitáló, korrekciót végző*: pl. orvos, gyógypedagógus;
10. *jogalkotó*: pl. képviselő, szabályozó;
11. *jogalkalmazó, jogértelmező*: pl. ügyvéd, bíró, rendőr, iskolaigazgató;
12. *érdekképviselő*: pl. oktatáspolitikus;
13. *döntéshozó*: pl. vezető, orvos, pedagógus;

A cselekvő alanyok fenti szerepei élesen elkülöníthetők tekintetben, hogy egy adott, illetve konstruált világhoz való viszonyban *bennlévőként* - az adott világban, mint szervezett világban tényleges és lehetséges funkciók szerint - tevékenykednek; avagy az adott világhoz való viszonyuk *kívülálló*; avagy az adott világot *létrehozók*. Ebből a szempontból három jellegzetes csoportra különülnek el az előző szerepek.

1. Egy kész világban *bennlévők*;
2. Egy kész világhoz viszonyítva *kívülállók*,
3. Egy lehetséges világot teremteni szándékozók, *létrehozók*: mint olyan képzeletbeli bennlévők, akik az adott világ elkészültéig kívülállók.

A fentiek után lássuk a cselekvés (praxis), a cselekvő alany és a tudás viszonyát. A cselekvés, a cselekvő alany és a tudás összefüggésében az alábbi kérdések merülnek fel.

1. Az adott cselekvés kivitelezésének bonyolultsága milyen szintű, milyen alapozottságú tudást feltételez?
2. A cselekvő alany tudása, tapasztalata (elméleti és gyakorlati vonatkozású tudása) mely típusú cselekvések kivitelezésére teszi őt alkalmassá, s melyekre nem; képességeinek alakulása, értékvilágának tisztulása végett milyen tudáskészletet célszerű elsajátítania egy-egy cselekvés realizálásához?

12. táblázat Egy kész pedagógiai világban (oktatásügyi rendszerben, iskolai szervezetben) benne lévők a szerep és a szerepükhöz szükséges tudásfedezet szerint

SZEREPEK	TUDÁSFÉLELÉSEK		
	TAPASZTALAT	ELLENŐRZÖTT TUDÁS	HIT MINT MEGGYŐZŐDÉS
pedagógusok	+	+	+
tanulók	+		
igazgató	+	+	+
gazdálkodók	+	+	
karbantartók, kertészek	+	+	
iskolai könyvtárosok	+	+	
innovátorok - szaktanácsadók	+	+	+
tanterv- és taneszköz fejlesztők	+	+	+
diákszerkesztők	+	+	+
pedagógiai újságírók, szakírók	+	+	
publikáló diákok	+	+	
vizsgáztatók	+	*	+
vizsgálók	+	+	

korrepetálók	+	+	+
gyógypedagógusok	+	+	+
logopédusok	+	+	+
miniszter	+	+	+
államtitkárok	+	+	+
taneszköz-forgalmazók	+	+	
szervezők	+	+	
iskolaorvos	+	+	+
iskolapszichológus	+	+	+
étkeztetők	+	*	
oktatás technikusok	+	+	
iskolai ügyintézők	+	+	
pedagógiai asszisztensek	+	+	*
hitoktatók	+	+	+
gondozók	+	+	*

3. A praxis leírására összeállított tudás kellően megalapozott-e? Igazolt-e? Diszciplinárisan milyen tagoltságot mutat. Tisztázott-e szerepe a praxis megértésében és tökéletesítésében?

13. táblázat Egy kész pedagógiai világgal kapcsolatban levő „kivülállók”

SZEREPEK	TUDÁSFÉLESEGEK		
	TAPASZTALAT	ELLENŐRZÖTT TUDÁS	HIT MINT MEGGYŐZŐDÉS
pedagógiai kutatók	+	+	
oktatáskutatók	+	+	
szaktanácsadók	+	+	+
fenntartók	+		
nem iskolai könyvtárosok	+	+	
szülők	+		+
innovátorok	+	+	+
orvosok	+	+	+
újságírók	+	+	
vizsgáztatók	+	+	
elemzők	+	+	
mérést végzők	+	+	
pszichológusok	+	+	+
gyermekpszichiáterek	+	+	+
kriminológusok	+	+	+
képviselők	+	+	+
közegészségügyiiek	+	+	
rendőrök	+	+	

14. táblázat Egy lehetséges pedagógiai világot teremteni szándékozók mint olyan képzeletbeli bennelévők, akik az adott pedagógiai világ elkészültéig kívülállók

SZEREPEK	TUDÁSFÉLESEGEK		
	TAPASZTALAT	ELLENŐRZÖTT TUDÁS	HIT MINT MEGGYŐZŐDÉS
pedagógiai kutatók	+	+	+
filozófusok	+	+	*
gyakorló pedagógusok	+	+	+
pszichológus orvosok	+	+	+
teológusok	+	+	+
könyvtárosok	+	+	+

<b>innovátorok</b>	+	*	+
<b>iskolafejlesztők</b>	+	+	+
<b>publikáló alkotók</b>	+	+	+
<b>oktatáspolitikusok</b>	+	+	+

A továbbiakban tipizáltan bemutatjuk a pedagógia világában megjelenő, illetve a pedagógia világához kapcsolódó lehetséges szerepeket, hozzájuk fűzve szerepenként, illetve szerepcsoportonként - ugyancsak tipizálva -, hogy milyen tudásháttér szükséges az adott szerep gyakorlásához. A szerepeket a fentebb megadott tipizálási szempontok szerint három csoportba sorolva mutatjuk be. Az összefüggéseket táblázatba foglalva tekintjük át.

Az előzőekben a pedagógia világában lehetséges szerepeket tekintettük át szinte teljességre törekedve. E szerepek nagy része a munkamegosztással hozható kapcsolatba. Többségüket a munkaügyi szervezetek, a foglalkozásokat osztályozó statisztikai nomenklatúrák (például a FEOR: Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere) is számon tartják. Művelésükhöz valamiféle szakképesítés szükséges. E szerepeken túlmenően a pedagógia világában - jobb szó híján - úgynevezett *életszerepeket* (pl. szülők) és *szervezeti szerepeket* (pl. tanuló, fenntartó, igazgató) különíthetünk el.

Nem ismertettük, nem tipizáltuk eddig azokat a tevékenységeket, amelyek e szerepekhez szorosan kapcsolódnak, amelyek a pedagógiai tevékenységek szervezettségével, szabályozottságával kapcsolatosak. (E tevékenységek tipizálására később kerül sor.) Nem beszélünk a szerepek és tevékenységek kapcsán a pedagógia világában jelenlevő formális szervezetről és informális szociális képződményekről. De nem esett szó mindeddig az emberről: a tevékenykedő, a szervezetben szerepeit ellátó vagy szerepeivel konfliktusba kerülő szervezeti emberről, valamint ennek kapcsán emberfelfogásunkról sem. Arról a vállalt antropológiai szemléletről, amely a pedagógia világában és valóságában - amellet, hogy az ember cselekvéseit, tevékenységeit, szervezeti szerepeit tudomásul veszi - az ember egészére, élettörténetének, sorsának, értékvilágának teljességére, értékességére, természeti meghatározottságára, transzcendenciára való hajlandóságára legalább annyira figyel, mint a pedagógia világában lehetséges szerepeire és tevékenységeire. A továbbiakban - viszonylag röviden - *emberfelfogásunkat* mutatjuk be egy általunk kialakított pedagógiai antropológiai szemléletmód jegyében. Ez után tipizálva ismertetjük a pedagógia világában fellelhető *szervezeteket*. Majd - antropológiai felfogásunk, valamint a pedagógiai szervezetekről vallott nézeteink függvényében - a két legalapvetőbb pedagógiai tevékenységről: *a tanulásról* és a tanulássegítéséről, *a nevelésről* szólnunk. Ezt követően pedig e legalapvetőbb tevékenységekhez kapcsolódó „tanuló” és „pedagógus” *szerepekről*. Mindkét esetben olyan szerepértelmezésekkel élünk, amelyek összhangban állnak azzal a törekvésünkkel, amelynek középponti gondolata, hogy a pedagógiát mint praxist lehetséges professzionális intézményrendszerként interpretáljuk.

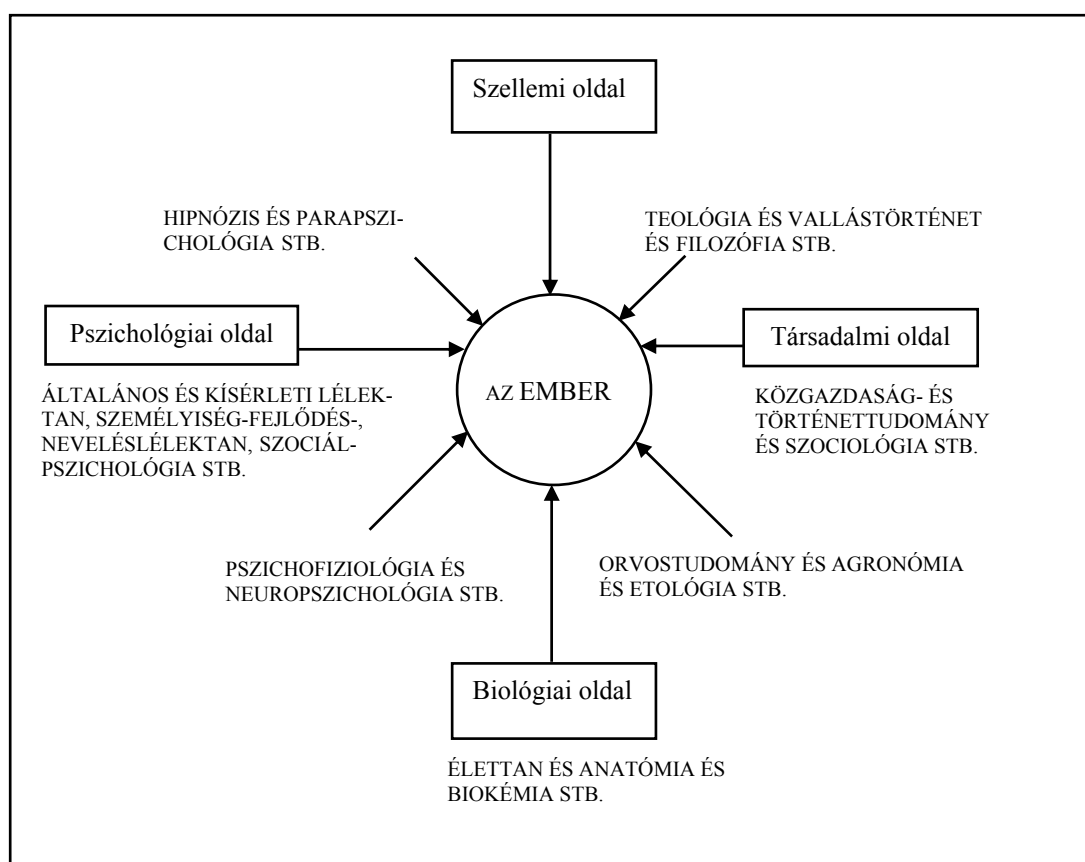
## 2. Ember, szervezet és a főbb pedagógiai tevékenységek

A következőkben - mint már jeleztük - legelsőként *emberfelfogásunkat* ismertetjük, összhangban a pedagógia mint társadalmi alrendszer sajátosságaival, s figyelembe véve az emberre vonatkozó hatalmas tudás sokféleségét, szinte alig áttekinthető gazdagságát. Tesszük ezt azért, mert az ezredforduló közeledte, valamint a reneszánsz ember mint valaha létezett embereszmény és realitás nosztalgijája iránti szórványos igény még él. Továbbá, mert a XIX. és a XX. század tudományos és civilizációs fejlődése ellenére a pedagógiában is lassacskán beérik egy antropológiai fordulat, amelynek kézzelfogható eredménye, hogy maga az ember a pedagógia világában megjelenhet mint érték, mint értékesség, mint „kultúracsináló”, mint szükségleteit kielégítő, mint társadalmi létét szabályozó lény. Lassan megszabadul az emberfelfogás attól a pedagógiai leszűkítéstől, redukciós szemlélettől, amely benne kizárólag csak -

biológiai létére vonatkozó - anatómiai, élettani, egészségügyi „témát” látott, s lemondott arról, hogy a maga bonyolultságában, önmagára történő reflektáltságában jelenhessen meg például „embertan, emberismeret” címen a pedagógiai praxisban és az azt szabályozó tantervi dokumentumokban.

## 2.1. Kitérő az emberre és a pedagógiai antropológiára

*A pedagógiai antropológia* mint újonnan művelésre kerülő diszciplína az emberre vonatkozó ismeretek olyan integrációjára törekszik, melynek művelése során az ember vizsgálatára szakosodott diszciplínák mindegyikét figyelembe veszi. Popper Péter kifejezésével élve mintegy „körüljárja az embert” biológiai, pszichológiai, szellemi és társadalmi vonatkozásban, figyelve mind normális, mind patológiás létmódjára.<sup>41</sup>



31. ábra Az ember vizsgálatának aspektusai (Popper Péter nyomán)

Az ember „körüljárását” azért végzi el a pedagógiai antropológia, hogy az összegyűjtött és elrendezett tudás révén segítse a pedagógia világában közreműködőket helyzetük megértésében. *A pedagógiai antropológia tárgya tulajdonképpen az az ember, aki a pedagógia világában viszonyba kerül minimum egy társsal és egy elsajátítandó értékkel.* Ezen alapszituáció során önmagára is reflektál: tudatosítja helyzetét, működését, teljesítményét, rendezi én-képét.

A pedagógiai antropológia funkciója a fentiekből következően az, hogy az embert körüljárva - az érintettekben, az érdekeltekben - tudatosítsa, hogy az emberben, illetve kapcsola-

<sup>41</sup> Popper Péter: Az önmagába térő ösvény. Bp., 1990. 45. p.

taiban a biologikum, a pszichikum, a szociologikum, a politikum mellett hogyan jelenhet meg a pedagógikum mint téma. Milyen feltételek teljesülése esetén válik a pedagógiai problémaként és témaként szemlélt ember helyzete, viszonyulása, teljesítménye értékévé, tehát pedagógikumává, s miként csúszhat át pedagógiai patológiakumba.

A pedagógiai antropológia funkcióját az alábbi kérdésekben ragadhatjuk meg: *milyen háttértudás szükséges a fejlődésben lévő ember, illetve személy szakszerű segítségéhez, fejlesztéséhez.* A megoldandó feladatra tekintettel a pedagógiai antropológia az embert a pedagógia világában kilenc dimenzió mentén mutathatja be, járhatja körül a következő tematika szerint.

### 2.1.1. A térben létező ember és a pedagógia világa

2.1.1.1. Geopedagógiai különbségek az emberfelfogásban földrészenként: eltérő kultúrájú országoknál és népeknél;

2.1.1.2. A konstruált pedagógiai világok különböző települési környezetben; Ezen belül: a) a *kistelepülések* (tanya, kisközség); b) a *kisvárosi*, nagyfalvas települések; és c) a *nagyvárosi* települések eltérő világai az ember szempontjából.

### 2.1.2. A testként létező ember a pedagógia világában

2.1.2.1. Az emberi test mint egész, mint határosság, mint betegségre hajlamos (patikus) létmód hordozója;

2.1.2.2. Az emberi test mint testrészek rendszere (szervezet); a pedagógiaiilag (a tanulás, a prevenció, a fejlesztés szempontjából) releváns testrészek; a) *az agy*: jobb és bal féltete; b) *az érzékszervek*: szem, fül, orr, nyelv, egyensúlyszerv, bőr; c) *a végtagok*; d) *a beszélszervek*.

2.1.2.3. Az emberi test állapotai: a) egészséges; b) beteg; c) alvó; d) fogyatékos; e) halott.

2.1.2.4. Az emberi test különböző funkcióiban: a) mint köztéri, *kommunikációs eszköz* (beszélés, mimika, gesztus, öltözködés, testfestés, tetoválás); b) mint *szükséglet tárgya*: erotikus test, a test táplálása; c) mint harc és *verseny eszköze*: küzdősportok, versenysportok; d) mint *ábrázolás tárgya*: az akt, a portré, a pornó; e) mint *az esztétikum hordozója*; f) mint *védelem tárgya*: egészségvédelem, életkorvédelem.

### 2.1.3. Az ember mint pszichikus lény a pedagógia világában

2.1.3.1. Az ember mint pszichoszomatikus tulajdonságai egy részének öröklője.

2.1.3.2. Az ember késztetései, *indítékai* és azok patológiás megnyilvánulásai: a) *szükségletei*: táplálkozás, mozgás, játék, szexuális szükséglet, hatalomgyakorlás, önkifejezés; b) féltelme, *szorongása*, kudarckerülése; c) *szenvedélyei*; d) *fájdalmai*, *szenvedései*; e) *jövőtudata*; f) *becsvágya*.

2.1.3.3. Az ember orientálódásai, informálódásai, *megismerő akciói*: a) *érdeklődése* (iránya, tárgya, intenzitása); b) *figyelme* (megosztottság, terjedeleme, tartósság); c) *érzékeléseinek kimunkáltsága*: eszmélődéseinek, észrevévéseinek, észleleteinek, alakfelismeréseinek megbízhatósága; d) *memóriája* (fejlettsége, teherbírása, elhanyagoltsága); e) *fantáziája* (szegénysége, gazdagsága); f) *gondolkodási kultúrája* (intuitív, heurisztikus, algoritmikus, analógias, vágyvezérelt); g) *problémamegoldása* stratégiái; h) *kreativitása*; i) fogalmak képzése, fogalmak, kategóriák *rendszerezése*; j) tanulást és tudást reprezentáló *képességeinek fejlettsége*; j, a) a tudásról, illetve a tanulásról való tudása, a tanulás metaszemlélete, j, b) a tudás transzformációja, nyelvi és vizuális átalakításban és közvetítésben való kompetenciája; k) *intuiciója*.

2.1.3.4. Az ember cselekvéseket: gyakorlati (alkalmazási) feladatokat, problémákat kivitelező *felkészültségének* jellemzői: a) *képességeinek* állapota a viszonylagos teljesség, a megbízhatóság, a begyakorlottság (naprakészség) szempontjából; b) a cselekvések kivitelezé-

sében megnyilvánuló *kitartása, következetessége, frusztráció-, konfliktus- és kudarc-tűrési vágya*; c) egyéni és csoportos *alkotástechnikák birtoklása* eredeti problémák megoldásának lehetőségére során.

2.1.3.5. Az ember érzelmi-értékelő-kommunikáló rendszereinek jellemzői: a) indulati-hangulati életének, *reflektivitásának* kezelni tudása; b) *attitűdvilágának*, előítéleteinek színvonala, kezelni tudása szociális problémahelyzetekben; c) toleranciára, *empátiára* való törekvés színvonala diskurzusok, dialógusok során.

#### 2.1.4. Az ember mint társadalmi lény a pedagógia világában

2.1.4.1. Az ember és társadalmi *identitása*: a) származása - családi háttere; b) életmódja - életformája; c) presztízse; d) az ember mint önmagát védő: d, a) titkai; d, b) hazugságai; d, c) bizalma; d, d) frusztrációt és konfliktust feldolgozó vagy hártó volta.

2.1.4.2. Az ember és társadalmi *szerepei*: a) nemi szerepek; b) munkamegosztásbeli szerepek; c) kortárs szerepek; d) életszerepek.

2.1.4.3. Az ember és *magatartása*: a) önkifejezési mód: a, a) érintkezésben, a, b) öltözködésben; b) szubkultúrához és devianciához való viszonya; c) párkapcsolatai (szerelem, barátság) a magatartásetika tükrében.

2.1.4.4. Az ember és társadalmi *helyzete*: a) egyenlősége-egyenlőtlensége; b) magányossága-közösséghez tartozása.

2.1.4.5. Az ember és *sorsa*: a) társadalomban kivívott hely: pozitív és negatív deviancia, sikeresség-sikertelenség, boldogság-boldogtalanság; b) társadalmi küldetés: misszió; c) vallási küldetés: hithirdetés.

#### 2.1.5. Az ember mint én-ként létező a pedagógia világában

2.1.5.1. Személyes *élettörténet*, a megélt életút mint élménytörténet.

2.1.5.2. Reális énkép - ideális énkép s ezek konfliktusai: a *komplexusok*.

2.1.5.3. Önismeret, önvizsgálat, *énminősítések* (énattribúciók).

2.1.5.4. *Siker és kudarc* mint az énkép mások által történő visszaigazolásának megélése.

2.1.5.5. A másoktól érkező minősítések (attribúciók) értékelt, szelektált, hiteles feldolgozása mint az *énerősség* mutatója.

#### 2.1.6. Az ember mint szellemi lény a pedagógia világában

2.1.6.1. „Az ember mint szellemi lény” kategória értelmezésének eltérései a filozófiában és a teológiában.

2.1.6.2. Az ember mint *szellemi lény*: a dolgoknak jelentést adó, értéket őrző, értéket teremtő (alkotó), értéket közvetítő lény.

2.1.6.3. Az *egyedi ember szellemisége* és a korszellem kihívása, avagy konfrontációja: az ember mint hős, próféta vagy zseni.

2.1.6.4. A *szellemi ember moralitása*, a közjó jegyében történő életvezetése és miszsiója mint az egyedi szellemi létezés előfeltétele.

#### 2.1.7. Az ember mint nyelvhasználó lény a pedagógia világában

2.1.7.1. A nyelvi létezés mint *etnikumhoz, anyanyelvhez* kötöttség.

2.1.7.2. A nyelvi létezés mint a *történeti sorsközösséghez* való tartozás.

2.1.7.3. Az ember nyelvi létezése mint *dialógushoz*, a „Te”-hez, tehát a társhoz, s potenciálisan az abszolútumhoz is kötött létezés.

2.1.7.4. A nyelvi létezés mint a lokalizációt, *identifikációt*, tehát az egyediesítést, valamint a dolgok lényegiségét, univerzalitását megérteni képes létezés a megismerő, *intencionáló* ember számára.



### 2.1.8. *Az ember mint transzcendens lény a pedagógia világában*

2.1.8.1. Az ember transzcendens létezése mint *szembesülés a lét határtalanságával* az egzisztenciális lét határhelyzeteiben.

2.1.8.2. *A halál*, a szorongás és *a boldogságkeresés* kudarca mint a határhelyzetre eszmélés szituációja.

2.1.8.3. *A határhelyzetek* mint értelmezésre váró rejtjelek, mint a transzcendens létezés megsejtésének, megtapasztalásának alkalmi.

### 2.1.9. *Az ember mint időben létező lény a pedagógia világában*

2.1.9.1. Az emberi létezésnek mint *történelmi létezésnek az átélése és megélése* a történelmi források és a múltban keletkezett tárgyak, építmények stb. megismerése során.

2.1.9.2. A saját és *a családi életút* mint élményszerűen felidézhető múlt *átélése*.

2.1.9.3. A jelen időben létezés mint az időmérő eszközök által tagolt, valamint az élményszerűen megélt *mindennapi életben való eligazodás*.

2.1.9.4. A múlt és a jelen alapján elképzelhető *jövő* mint az ember időbeni létezésének teleologikus jellegű létezési lehetősége.

Az előzőekben bemutatott antropológiai tematika nem az emberről szóló tantárgy tematikája, nem tanulni és tudni való gyűjtemény, hanem *szemléletmód*. Egy olyan dimenzió- és nézőpontrendszer, amely előfeltétele annak, hogy embertársainkban - szervezeti viszonyok ellenére - ne a szervezeti embert, a szerepembert lássuk csupán. Ebből következik, hogy a pedagógia világában - hitvallásunk és értékválasztásunk szerint - *a kisiskolást ugyanúgy embernek tekintjük, mint a kompetencia- és legitim hatalommal felruházott tanítónőt vagy egyetemi tanárt*.

## 2.2. Szervezetek a pedagógia világában

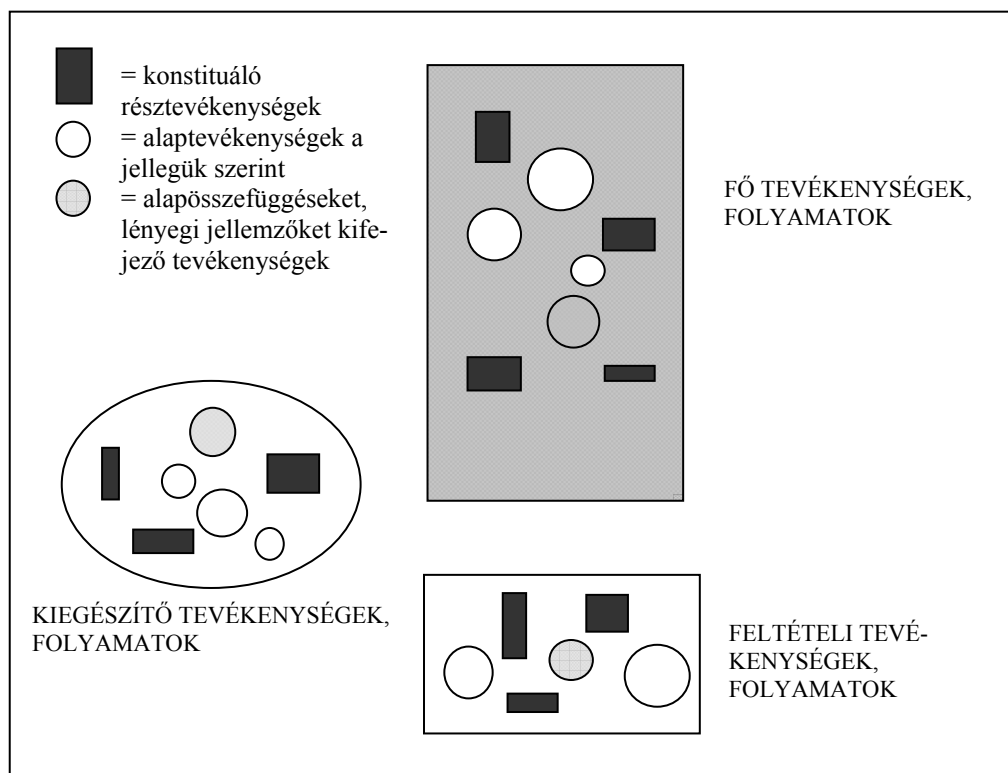
Tekintettel arra, hogy a mindennapi életben a beszélni és járni tanulás pillanataitól kezdődően az emberek haláluk órájáig hallomásaik, élményeik alapján tudnak az óvodák, az iskolák, az egyetemek létezéséről, tudást közvetítő, magatartást alakító szerepükről, ezért elhanyagolhatjuk, *hogyan* a pedagógia világában létrejött és működésben lévő szervezeteket széles horizontú és mélységű szervezetelméleti, szervezetszociológiai „tudástömeg” mozgósításával tekintjük át e bevezető munkában. Szervezetszociológusok számos műben alaposan áttekintették e témakört. Hazai vonatkozásban pl. Kozma Tamás „Tudásgyár” címet viselő monográfiájában<sup>42</sup>.

### 2.2.1. *Folyamatok és tevékenységek a pedagógiai szervezetekben*

Vállaljuk viszont, hogy a pedagógiának mint társadalmi alrendszernek a szervezeteit teljességre törekedve és tipizálva bemutassuk. Ehhez azonban szükséges, hogy számba vegyük - ugyancsak tipizálva - azokat a tevékenységeket, illetve tevékenységláncokat, amelyek a pedagógia valóságában ténylegesen - térben és időben - léteznek, működnek. A tevékenységláncokat, amelyek egy adott szervezetben előfordulnak, *folyamatoknak* is tekinthetjük. Mégpedig olyan folyamatoknak, amelyeket bemenet-kimenet modellel jellemezve, *változások soraként foghatunk föl*, amelynek a kimenete leginkább teljesítményként értelmezhető a pedagógia praxisában. Ez a teljesítmény mint a tevékenységláncok, illetve folyamatok eredménye - tanulónként, életkoronként, iskolánként - mint elsajátított, birtokolt tudás,

<sup>42</sup> Kozma Tamás: Tudásgyár. Bp., 1985. 263. p.

képességegyüttes, motiváltság, pozitív vagy negatív előjelű magatartás, edzettség stb. jelenik meg, s válik ellenőrizhetővé, mérhetővé, értékelhetővé.



32. ábra Egy szervezeten belül elkülöníthető tevékenységek, folyamatok

A *folyamatelmélet* - mint diszciplína, illetve a szervezetek, szervezeti rendszerek működését leíró és modellező eljárásrendszer, illetve metodika - különbséget tesz egy az adott szervezetre vonatkoztatva a folyamatok mint tevékenység-láncok, illetve mint állapotváltozások sora között. Mégpedig a következő szempontok alapján. Egy szervezeten belül elkülönít **1** funkció szerint a) *fő*, b) *feltételi* és c) *kiegészítő* tevékenységeket, illetve folyamatokat. **2** A funkció szerinti tevékenységeket „működésben tartó” úgynevezett *konstituáló résztevékenységeket*. **3** A funkció szerinti tevékenységek mindegyikének specifikumát jellemző *alaptévékenységeket*, tehát azokat, amelyek nélkül a vállalt funkciók nem működhetnének (pl. ahogy földművelés elképzelhetetlen talajművelés nélkül, úgy a pedagógiai praxis nem létezhet a kultúra, mint szimbolikus, információs folyamatok, illetve tevékenységek nélkül). **4** A funkció szerinti működés alapviszonyait, *lényegi jellemzőit kifejező tevékenységeket*.

E négy tipizációs szempont alapján a pedagógia világában különböző tevékenységek, folyamatok különíthetők el. A tipizálást a fentebb megadott szempontok sorrendjében végezzük el, felsorolva a jellegzetes tevékenységeket. (A tipizálás után beláthatóvá válik, hogy csak ezek alapján kezdhethetünk hozzá a pedagógia mint társadalmi alrendszer körébe sorolható szervezetek áttekintéséhez. Ugyanis a szervezetek tipizálásánál a funkciók megjelölése, számbavevétele megkerülhetetlen. A funkciók pedig azokból a tevékenységekből, folyamatokból származtathatók, amelyek a pedagógia valóságában mint az egyik társadalmi alrendszer valóságában ténylegesen előfordulnak, számbavehetőek, s az egyes szervezetek - mintegy ezek halmazából „válogatva” - azonosítják önmagukat, tisztázzák viszonyukat más hasonló szervezetekhez, s állapítják meg különbségüket. E válogatás eredményeként jelölik ki környezetük határait, s tisztázzák tényleges és lehetséges kapcsolatukat környezetükkel. Ezek után vegyük sorra a pedagógia valóságában elkülöníthető tevékenységeket.)

2.2.1.1. *Fő tevékenységek, illetve folyamatok a pedagógiai szervezetekben*

- a) *Fő tevékenységek, illetve folyamatok:* a tanulás és a nevelés (tanítás).
- b) *Feltételi tevékenységek, illetve folyamatok:* ba) politizálás (oktatáspolitikai), bb) jogalkotás, bc) oktatásigazgatás, bd) oktatásgazdálkodás, be) pedagógusképzés, bf) pedagógus-továbbképzés, bg) iskolaépítés, bh) tantervfejlesztés, bi) tankönyv- és taneszközfejlesztés, bj) tankönyv- és taneszközkiadás és -forgalmazás, bk) innováció, bl) pedagógiai információk hasznosítása és használata: pedagógiai sajtó; pedagógiai jellegű rádió- és televízió-műsorszórás; számítógépes tanulási programok készítése.
- c) *Kiegészítő tevékenységek, illetve folyamatok:* ca) *filozofálás* a pedagógia világáról és valóságáról, a pedagógiáról mint ismeretrendszerrel, cb) *a kutatás:* cba) oktatáskutatás, cbb) pedagógiakutatás, cbc) metapedagógiai kutatás, cbd) összehasonlító pedagógiai kutatás, cbe) nevelés- és művelődéstörténeti kutatások. cc) a pedagógia világát és valóságát ábrázoló művészi tevékenység, cca) pedagógiai szociográfia, ccb) pedagógiai indíttatású elbeszélés-, regény- és drámaírói tevékenység, ccc) pedagógiai dokumentumfotózás, ccd) pedagógiai tárgyú játékfilmkészítés, cce) bábjáték, ccf) pedagógiai témájú drámaírás és színpadraállítás, ccg) pedagógiai tárgyú grafikák, festmények, szobrok, plakettek, domborművek, grafikák készítése, cch) tankönyv- és taneszközművészet. cd) pedagógiai *muzeológia*. ce) pedagógiai *bibliográfiai* tevékenység. cf) pedagógiai *levéltári* tevékenység. cg) pedagógiai *címertan* és *vésnöki* tevékenység.

2.2.1.2. *A pedagógiai fő tevékenységeket, illetve fő folyamatokat (tanulás, nevelés), valamint a feltételi és a kiegészítő tevékenységeket, illetve folyamatokat konstituáló résztevékenységek:*

- a) *pedagógiai tervezés:* 1. oktatásügy tervezése; 2. szervezetfejlesztés tervezése; 3. tantervfejlesztés tervezése; 4. tantárgyfejlesztés tervezése; 5. taneszközfejlesztés tervezése.
- b) *szervezés:* 1. oktatásügy szervezése; 2. helyi (fenntartói) oktatásügy szervezése; 3. iskolai élet szervezése: 3.1. munkahelyszervezés, 3.2. tanulásszervezés az iskola szintjén, 3.3. tanulásszervezés osztálykeretben.
- c) *irányítás:* 1. minisztériumi (felső szintű); 2. fenntartói irányítás; 3. iskolaigazgatás; 4. osztályfőnökség; 5. tanulói önkormányzati szervek irányítása.
- d) *döntésselőkészítés, döntés:* 1. parlamenti szintű; 2. minisztériumi szintű; 3. fenntartói; 4. igazgatói (munkáltatói); 5. nevelőtestületi; 6. iskolaszéki; 7. diák-önkormányzati; 8. szaktanári (szakmai) döntés; 9. tanulói; 10. családpedagógiai.
- e) *elemzés:* 1. a minisztériumi irányítás szintjén; 2. fenntartói szinten; 3. iskolai szinten; 4. tantervelemzés; 5. tankönyvelemzés; 6. teljesítményelemzés; 6.1. az iskola egészét érintő, 6.2. egy-egy osztályt érintő, 6.3. egy-egy tantárgyra vonatkozó, 6.4. az egyes tanulóra vonatkozó, 6.5. országos és/vagy regionális szintű.
- f) *ellenőrzés:* 1. *tárgyát* illetően: 1.1. gazdálkodási jellegű, 1.2. oktatásigazgatási jellegű, 1.3. szakmai jellegű, 1.4. szervezetre és személyre irányuló, 1.5. minisztériumot érintő, 1.6. fenntartót érintő, 1.7. az iskolát érintő, 1.8. tantervet érintő, 1.9. taneszközöket érintő, 1.10. iskolai osztályokat érintő, 1.11. egyes tanulókat érintő, 1.12. munkaviszonyban lévő közalkalmazottakat érintő; 2. *a szervezés kivitelezését* illetően: 2.1. külső (revizori), 2.2. belső (folyamatba épített, alkalmi és/vagy rendszeres) vezetői,
- g) *értékelés - vizsga:* 1. a pedagógiai rendszer egészére kiterjedő; 2. a tantárgyak egy-egy csoportjára országos jelleggel kiterjedő; 3. országos és regionális versenyek; 4. egyes iskolák értékelése teljesítményük szerint; 5. egyes osztályok értékelése; 6. egy-egy tantárgy is-

kolán belüli értékelése; 7. az egyes tanulók értékelése; 8. az egyes köztisztviselők és közalkalmazottak értékelése.

*2.2.1.3. A fő, feltételi és kiegészítő folyamatok alaptevékenységei és a résztvékenységei jellegük szerint:*

- a) *információs* tevékenységek;
- b) *kommunikációs* (szerepcserét, interakciót tételező) tevékenységek;
- c) *repedtív* és/vagy
- d) *kreatológiai* jellegű tevékenységek;
- e) *reflexiós*, önmegismerésre irányuló tevékenységek.

*2.2.1.4. A pedagógiai alapviszony (érték, érték tanulása, a tanulás segítése) lényegi jellemzőit kifejező tevékenységek:*

a) a „specifikusan pedagógiaiainak” megfelelő 1. valódi pedagógiai tevékenységek; 2. kvázi pedagógiai tevékenységek;

b) a pedagógikum kritériumai szerinti tevékenységek: 1. a pedagógikummal adekvát, lényegszerű pedagógiai tevékenységek; 2. látszatszerű, a pedagógiai patológikum jeleit mutató tevékenységek; (Lásd: 24., 25., 26., 27. ábra!)

c) a professzionalitás mértéke és igénye szerint: 1. mind a specifikusan pedagógiaiainak, mind a pedagógikumnak lényegszerűen megfelelő, hiteles, „skálázható” pedagógiai tevékenységek, 2. sem a specifikusan pedagógiaiainak, sem a pedagógikumnak lényege szerint megfelelni nem tudó, hiteltelen pedagógiai tevékenységek.

A továbbiakban - szemléletmódunk követhetősége és illusztrálása érdekében - a pedagógiai világ két fő tevékenységét: a tanulást és a nevelést mutatjuk be a részletező kifejtéstől tartózkodva.

A tevékenységek teljességre törekvő bemutatása, tipizálása lehetőséget kínál a pedagógia világában elkülöníthető szervezetek, valamint szervezeti alrendszerek rövid bemutatására, összefüggésben azzal a szemponttal, amelyet már korábban említettünk, hogy ti. mit vállalnak föl a pedagógiai tevékenységek gondozása, kivitelezése köréből az egyes pedagógiai szervezetek. Magyarán: mire szakosodtak, milyen tevékenységek kivitelezésére specializálták magukat. Mielőtt e vállalt feladatot „kibontanánk”, előbb lássuk a tanuláshoz és a neveléshez, valamint a hozzájuk kapcsolódó, tőlük elválaszthatatlan tanuló- és pedagógus szerepeket részletesebb kifejtésben, szem előtt tartva emberfelfogásunkat, valamint a pedagógia mint praxis professzionalizáltabbá formálhatóságának, fejleszthetőségének az esélyeit.

## *2.2.2. Fő tevékenységek és folyamatok az iskolai szervezetekben*

Ebben a fejezetben a pedagógiai szervezetekben tetten érhető folyamatok és tevékenységek közül csak a fő tevékenységekkel és fő folyamatokkal foglalkozunk: a *tanulással* és a *neveléssel*. Amennyiben ezeket szervezett és szabályozott folyamatoknak tekintjük, tehát itteni elemzésünk szempontjából nem vesszük figyelembe, hogy az ember informális úton is tanul, akkor leírásunk az iskolai szervezetekben realizálódó fő folyamatokra és fő tevékenységekre korlátozódik. A hazai pedagógiai közgondolkodással szemben *a tanulás jellemzését a nevelés jellemzése elé helyezzük e munkánkban is*. Azon egyszerű logika alapján, hogy a pedagógia világában alapvetőbbnek tekintjük a tanulást a nevelésnél, mert mind a kultúraelsajátítás, mind a társadalomba történő sikeres beilleszkedés, illetve az egyén érvényesülése, boldogulása a tanulás tényétől elválaszthatatlan. A végkimenet szempontjából tehát az emberek tanultsága, teljesítménye a fontosabb, mint az, hogy őket magukat nevelték, oktatták. (A tanulás kérdéséről ebben a könyvben ugyancsak vázlatos leírást adunk, mivel *Tanulástan (studiológia)* címen egy újabb könyvünk kiadás előtt áll.)

### 2.2.2.1. A tanulás

A tanulást a továbbiakban olyan ténylegesen létező tevékenységként jellemezzük, amely nem mond ellent a tanulás kérdéseivel foglalkozó pszichológiai, didaktikai és szociológiai jellegű leírásoknak, kísérleti eredményeknek. De szeretnénk hangsúlyozni, hogy egyetlen tudományos iskola, egyetlen diszciplína szemléletmódja mellett sem kötelezzük el magunkat. A tanulásról szóló felfogások olyan szintézisét - egyben árnyalt leírását - kíséreljük meg, amely a praxis orientálására is képes, és amennyiben indokolt, még az operacionalizálhatóság igényeit is kielégítheti. Ezek előrebocsátása után - anélkül, hogy tanulásdefiníciót adnánk - leszögezzük, hogy a humán (emberi) tanulást a *művelődés-értékorientálódás egységeként* ragadjuk meg, és akként jellemezzük. Mégpedig öt dimenzió mentén. A dimenziókat mint a tanulásprobléma témáit, értelmezéseit az alábbi strukturális keretbe illesztve interpretáljuk.

1. A tanulás mint a személy időben lejátszódó tevékenysége és *állapotváltozása*
  - 1.1. Motiváltság mint tanulási feltétel
  - 1.2. Kognitív készenlét és tanulás
  - 1.3. Tudattalan (látens) folyamat és tanulás
  - 1.4. A tanulás mint akarati elhatározás és akaratedzés
  - 1.5. A tanulás mint ismétlés és gyakorlás
2. A tanulás mint objektivációk (értékek) *repetitív elsajátítása*
  - 2.1. In vivo tapasztalatszerzés és utánpótlás a tanulásban
  - 2.2. Didaktizált ismeretszerzés mint a felhalmozódott emberi tudás gyorsított birtokbavétele; tanulási stratégiák
  - 2.3. Nem didaktizált (eredeti) szövegek feldolgozása, értelmezése
3. A tanulás mint *alkotás*
4. A tanulás mint szervezetben folyó *társas tevékenység*
  - 4.1. Irányítottság és önállóság a tanulásban
  - 4.2. A tanulásra vonatkozó tudás megosztása: a beavatottság
  - 4.3. Kommunikáció mint a tanulási tartalmak elsajátításának próbaköve
  - 4.4. Értékelés mint a tanulási siker kiiktathatatlan feltétele
5. A tanulás mint a személy *öntudatosodása*
  - 5.1. Tanulási sikerek és kudarcok feldolgozása - reális énkép
  - 5.2. A személy távlatai: interiorizált tanulási célok

A tanulásnak mint a pedagógia világában zajló fő tevékenységnek a fentebb bemutatott tematikai strukturáját - a jobb megértése érdekében - az alábbi tézisekkel tesszük teljesebbé.

a) *A tanulás olyan állapotváltozás, amely a tanuló egyén mint cselekvő fejlettségétől, tanulásra való beállítódásától, tanulási technikák birtoklásától, a megerősítés-önmegerősítés (siker-, kudarcelviselés) nivójától, a tanulási tárgy jellegétől, összetettségétől (nehézségi fokozatától), kódoltságának változatosságától, kommunikálhatóságától, a tanulásra fordított időtől, valamint a tanulási környezet - benne a tanulást hivatásszerűen segíteni kész személyek - kompetenciájától függ.*

b) *A tanulás tipizálható ba) a sikeresség; bb) a tárgyra irányulás; bc) a tanulási forrás; bd) a lefolyási mód élettani és lélektani háttere; be) a szociális környezet; bf) a nyelvhasználati felkészültség; bg) az életkor; bh) a kortárs csoport, valamint; bi) a tanulásra ösztönzők szempontjából.*

c) *Tanulási technikákon* tanult vagy tapasztalat útján kikristályosodott eljárásoknak azt a sorozatát értjük, amely szerepet játszik egy valóságos tanuló egyén tanulási sikereiben. A nem megfelelően kiválasztott vagy alkalmazott tanulási technika azonban a tanulási kudarc

egyik legfontosabb előidézője. A tanulási technikák elsajátítását a *tanulás tanulásának* mondják. Ez azonban leszűkítő, hiszen a tanulás tanuláshoz a tanulási motiváció, a tanulási idő stb. „kitapasztalása” is hozzátartozik.

d) *A tanulás racionalizálása* a tanuló egyén érdeke. A tanuló egyén olyan eljárásmodokat keres, melyek őt tanulási sikerhez juttatják. A sikerre vezető, racionális tanulási módot a tanulási tárgy jellegének megismerése, a tanuló egyén önismerete, a tanulás céljaiban történő eligazodás mértéke (beavatottsága, az adott tanulási tárgy saját énje szempontjából való relevanciája, fontossága stb.) és a tanulási technikák birtoklásának együttese jelenti.

#### 2.2.2.2. *A nevelés*

A mindennapi tapasztalatban is eléggé elfogadott, hogy a pedagógia világában a nevelés a másik fő tevékenység a tanulás mellett. A hagyományos neveléstanok - mint arra már e könyvben több helyen utaltunk - abban különböznek fölfogásunktól, hogy a nevelésnek adnak elsőbbséget a tanulással szemben. Saját pedagógiai fölfogásunk ezzel ellentétes, mivel úgy gondoljuk, hogy a pedagógia világában a legfontosabb szereplő a tanuló egyén, akire *képességeinek kifejlődése, énképének letisztulása mellett a kultúra egyfajta teljességre törekvő elsajátítása vár*. Ennek a fölfogásnak a jegyében mi a pedagógiai praxisban tevékenykedő, a professzionalizációra is hajlamos és hajlamosítható szakképesített pedagógus fő tevékenységét, *a nevelést a tanulási folyamatok irányításaként, koordinálásaként és segítéseként értelmezzük*. Az irányítás és a koordinálás akkor hiteles, ha az nem a tanulókra való „rátelepedésben”, önállóságuk, önálló tanulási kezdeményezéseik letörésében nyilvánul meg, hanem leginkább segítségben. Amennyiben a nevelésnek ezt a kritériumát elfogadjuk, tudomásul kell vennünk, *hogy a nevelést - a praxis szempontjait szem előtt tartva - a tanulásból kiindulva, mintegy „abból levezetve” értelmezhetjük, értékelhetjük*. Erre a fölfogásra tekintettel mutatjuk be az alábbiakban a nevelés értelmezésének (dimenzionálásának) jellemző kritériumait. Eszerint a *nevelés* értelmezhető mint a) *képességfejlesztés*: motiválás, szoktatás, gyakoroltatás; b) mint a *tantárgyi tanulás irányítása*; c) mint *értékorientálás*; d) mint *alkotásra készítés*; e) mint az *önalakítás katalizálása*; f) mint *felelősségvállalás*; g) mint *perspektívaadás*; h) mint *beavatás*; i) mint a *szeretetkapcsolat ápolása és kiépítése*; j) mint *művészet és intuíció*.

A nevelést mint a pedagógia világában jelen lévő, munkamegosztáshoz, szakmai képesítéshez kötött fő tevékenységet fentebb tíz vonatkozás mentén jellemeztük. Különböző nézőpontokból tettük ezt. Leginkább arra törekedtünk, hogy tisztázódjon: a nevelés lényege az *irányítás és a koordinálás mellett, a tanulás segítése*. Sokakban fölmerülhet a kérdés, hol kerül sor a tanításnak mint tevékenységnek a jellemzésére. Hiszen a közfölfogás azt tartja, külön ügy a nevelés, külön ügy a tanítás. Sőt, vannak olyan pedagógusok, akik - úgymond - csak a tanításhoz értenek, a nevelést a pszichológusokra, a családra, pedagógiai kisegítőkre bízják, pontosabban szólva: hárítják. E lehetséges ellenvetésekre és ellenkezésekre azt válaszoljuk, hogy a fenti tíz kritérium közül egy lényegileg a tanítást jellemzi. Arról a kritériumról van szó, amely a nevelést mint a tantárgyi tanulás irányítását értelmezi [vö. b) pont]. Amennyiben e kritériumot a „képességfejlesztés, „az alkotásra készítés” [vö. a) és d) pont] kritériumokkal együtt szemléljük, csakhamar kiderül, nincs ok az aggodalomra, olyan nevelésfogalomban gondolkodunk, amely magában foglalja a tanítást. Nem győzzük hangsúlyozni, hogy *nevelés-fölfogásunk tanulásfölfogásunkra* épül. A tanulás viszont nem szűkíthető le a „didaktizált ismeretszerzésre”. Annak az alkotás, a kommunikáció, a reális énkép megszerzése stb. éppúgy eleme, mint a szociális és szervezeti jellegű társas tevékenységek repetitív-alkotó birtokbavétele. Mindezeket azért kellett újból és újból leszögeznünk, mert mind emberfelfogásunk, mind pedig ama törekvésünk, hogy a pedagógiai praxist professzionális intézményrendszerként tételvezhessük, sürgetően kikényszeríti, hogy a pedagógusszakma birtokba vegye a puszta tapasztalatok mellett azt az ellenőrzöttnek mondható tudáskészletet is, amely az etológiában, a pszichológiában, a szociológiában, a filozófiai antropológiában halmozódott föl a tanulásra

mint alapvető humán tevékenységre vonatkozóan. Ha ez megtörténik, akkor előbb-utóbb tematizálhatóvá válik az a tudáskészlet is, amely alapját, feltételét jelenti a tanulás irányításának, segítésének stb., egyszóval a nevelésnek, mint professzionalizálódott emberi tevékenységnek.

Készséggel belátjuk, hogy a nevelésnek, illetve a tanulásnak mint professzionalizálódott, illetve professzionalizálható tevékenységnek számtalan feltétele van. E könyvben ezek közül kettőt „járunk körül”. Egyiknek „A tanulási és nevelési módszerek metodológiai alapjai” címet, a másiknak pedig „A tanuláshoz és a neveléshez kapcsolódó tanulói és pedagógusszerepek, összefüggésben a tanulás és nevelés új szemléletével” címet adjuk.

### 2.2.2.3. *A tanulási és nevelési módszerek metodológiai alapjai*

Mind a tanulás, mind a nevelés mint folyamat, mint tevékenységként cselekvésekből épül föl. A tevékenységben közismerten nagy szerepe van magának a cselekvésnek, a tevésnek, tehát annak a „valaminek”, melynek révén a cselekvő alany „valamit” a cselekvési tárgyon elvégez: átalakít, alkalmaz, aktualizál stb., hogy valamiféle új állapothoz, esetleg új objektívációhoz, új teljesítményhez jusson. A cselekvés világán belül tehát a cselekvés, a tevés az, amely - mint erről már ugyancsak szóltunk - tapasztalatot, valamiféle „jártasságot” s valamilyen szintű tudást feltételez. Nem akármilyen tudást, hanem olyan típusút, amely - mindennapi szóhasználatnál élve - a „hogyan kell csinálni”, „hogyan kell megoldani” típusú teendőkre ad választ. Az ilyen típusú tudást az episztemológiai irodalom *stratégiai típusú tudásnak* nevezi. A cselekvés folyamatában a cselekvők egy része rendelkezik az ilyen típusú tudással, mert megtanulta, mások viszont nem. Részben, mert nem volt szándékukban megtanulni, részben meg azért nem, mert nem volt miből (módszerleírásból, könyvből, mások szóbeli leírásából) megtanulniuk. Tapasztalati tény, hogy mi emberek nagyban különbözünk egymástól a tekintetben is, hogy milyen körű, milyen szélességű és milyen mélységű a stratégiai tudásunk, illetve ennek birtoklásaképpen milyen típusú problémák garantált, hiteles megoldására vagyunk felkészülve. Példákkal élve: tudunk-e helikoptert vezetni, szlovák nyelven helyesen írni, porcelánt festeni, műsort vezetni stb. A pedagógia világában úgy tűnik, a módszerek tudói, a stratégiai tudás birtoklói leginkább a pedagógusok. A tanulók tanulási tevékenységéhez, cselekvéséhez kapcsolódó módszerek tapasztalati jellegűek, ösztönösen elletettek, próba-szerencsén alapulók. Némi túlzással azt is állíthatnánk, hogy a pedagógia világában a pedagógusok még csak-csak rendelkeznek a cselekvések kivitelezéséhez szükséges módszertani kultúrával, ám a tanulók alig. Nyilván ez is magyarázza, *hogy* a pedagógia világa aluteljesít. A megoldás kézenfekvő lenne. A pedagógusok körében növelni kellene a módszerrepertoárt. A tanulók esetében pedig el kellene végezni a beavatást mind a nevelési, mind a tanulási módszerek világába. Ahogy a pedagógusszakmában mondani szokás: a tanulás tanulását kellene megoldani. Ha tetszik, magát a tanulást is „tanítani” kellene. Mindezek alapján kimondhatjuk, *hogy* „tanulástan” címen - a neveléstanokhoz hasonlóan - bővítendő az a tudás, amely a pedagógia világában tevékenységeket mutat be, ír le. Fölvetődik a kérdés, hogy e tevékenységek magvát jelentő cselekvések tovább bontható és elkülöníthető elemei: a *módszerek* össze *vannak-e gyűjtve, megtörtént-e tipizálásuk, szakszerű leírásuk, s a címzetekhez való eljuttatásuk*. Arra a tényre tekintettel, hogy a pedagógia világán belül nem csupán fő-, feltételi és kiegészítő tevékenységet különítettünk el az előzőekben, hanem más tevékenységek sokaságát is, indokoltnak látszik, hogy tisztázzuk a nevelési és a tanulási módszerek *metodológiai alapjait*, feltételezve, hogy a pedagógia világában meghonosodott egyéb módszerek leírásához is adhatnak némi támpontot, fogódzót.

A tanulási és a nevelési módszerek leírásai napjaink pedagógiai irodalmában nem megnyugtatóak, mivel nem kellően operacionalizáltak a gyakorlati pedagógia számára. Az operacionalizáltság nem öncél, hanem eszköz ahhoz, hogy a módszer minémúsége, lényege,

szerepe és eljárásora felfogható, megérthető s ezek birtokában megismétlésre és begyakorlásra alkalmas lehessen azok számára, akik azt alkalmazni (megtanulni) kívánják.

Hogy a tanulási és nevelési módszerleírások a fenti igényt kielégíthessék, tudomásul kell venni egy összefüggést. Valamennyi - a pedagógiai leírás hatáskörébe vont - módszer létmódját, illetve működés módját, illetően „rétegzett” felépítésű. Első réteg a *megcsinálni tudás*, a kivitelezés, mely még utánzással történik „nem tudja, de teszi” alapon. Második réteg a „megcsinálni tudás” *tudatosítása*. Tehát az arról való tudás, hogy valaki egy adott problémát vagy feladatot milyen *elvek jegyében, milyen eljárások és szabályok segítségével* oldott meg. Ehhez a réteghöz számít még az, hogy a *módszer nevet kap*, elhelyezzük a módszerek sorában, tisztázzuk, hogy mire *alkalmas*. A módszerprobléma megragadásának ezt a szintjét egy régi bölcséleti szakkifejezés felújításával poétikai szintnek nevezhetjük, amelynek az a lényege, hogy megismerésünk, ítéletalkotásunk mennyiben tud hozzáférközni a valósághoz, s ennek következtében mit ér a tudásunk. Összefoglalva: a módszer fentebb jellemzett első réteget *mindennapi ontológainak*, a másodikat *poétikainak* nevezzük. A tudatosulás - a fejben való rekonstruálás - két újabb finomítást, megfontolást igényel. A teendők egyikét „formába foglalásnak”, „formába öntésnek”, a másikat közlésre, közvetítésre való alkalmassá tételnek tekintjük. A formára hozás logikai felülvizsgálatot, a közlésre alkalmassá tétel nyelvészeti: mondat- és szövegtani ismeretek (szabályok) aktualizálását igényli. E négy réteg: - *ontológiai, poétikai, logikai és nyelvészeti-szövegtani* - minden olyan módszerleírásban vagy elmondásban benne van, amely a különböző életterületeken (technológia, művészet, tudomány stb.) felbukkan. E módszerek tárgyuk szerint különülnek el. Így beszélünk régészeti, demográfiai, borászati, bányászati, filozófiai, karvezetési, virágkötési stb. módszerekről.

Az előző gondolatmenet alapján egy banálisnak tetsző felismerésre kínálkozik mód neveléstani és tanulástani szempontból. Úgy tűnik, hogy minden nevelési, tanítási, tanulási módszer alapja, bázisa egy tárgyszinten lévő, tárgyszinten egzisztáló módszer. Nem nehéz belátni, hogy a fizikaórákon alkalmazott tanulói kísérletezés vagy az irodalomórákon sorra kerülő verselemzés vagy versmondás azoknak a tudományterületeknek, illetve művészeti területeknek (a fenti példák esetében fizika, irodalomelmélet, versmondás) a körébe tartozik, amely az adott tantárgy tartalmát is fedezi. *A nevelési, tanulási módszerek tehát e tárgyszintű módszerekre épülnek*. Sikeres leírásuk, majd alkalmazásuk attól függ, milyen mértékben sikerült tiszteletben tartani, respektálni a tárgyszinten funkcionáló módszert. A nevelési, tanulási módszerek ideális esetben a tárgyszinten született módszereket írják át a nevelési tanulási feladatok igénye szerint. E körben két kívánalomnak kell eleget tenniük: a) nem véthetnek a tárgyszinten született módszerleírások ellen; b) a leírásoknak érthetőeknek kell lenniük azok számára, akik potenciális felhasználói lesznek az egyes módszereknek. Ez a módszerleíró munka alkalmazott nyelvészeti jellegű, tehát olyan szövegalkotási tevékenység, ahol a kommunikáció két funkciója nem sérülhet: a referenciális és a felhívó (a konatív) funkció.

A fenti gondolatmenet után fölvethető: *vannak-e kizárólagosan pedagógiai módszerek*. Úgy véljük, aligha, hiszen a társadalmi lét valamely tevékenységi területén minden módszer fellelhető már előzetesen, mint valamely szakma módszere (a tudományos vagy művészi szakmát is beleértve). Ha ez elfogadható, a kérdés az, feltárta, illetve tudatosította-e a pedagógiai kutatás azon módszereket, amelyek a társadalmi reprodukció, illetve az összemberi tudás gyarapodása során felhalmozódtak, és hol tart ezek nyelvi transzformációjával. Újra mondjuk, hogy e munkához nélkülözhetetlen előfeltétel a nyelvészeti, elsősorban lexikográfiai, etimológiai, jelentéstani, mondattani, pragmatikai, szövegtani és kommunikációelméleti felkészültség birtoklása. A módszerleírások pontosságának ellenőrzése pedig logikai tudást igényel.



tén) már nem, a piaci mechanizmusok viszont még nem működnek. Jól láthatóak ezek a nehézségek azoknak az iskoláknak, munkaközösségeknek a példáján, amelyek ma valamiféle tantervi kísérletezésbe kezdenek, és tájékozódniuk kell a ma még kevés szervezettséget mutató, az információt is esetlegesen áramoltató tantervi választékok „piacán”. Az elkövetkező időszak bizonyára megnyugtató változásokat hoz, legalábbis a jogi szabályozás területén, ám a valódi tantervi, tankönyv- és taneszközpiac kiépülése valószínűleg hosszú folyamat lesz, ennek a végét az egyes tanároknak - a fent jelzett innovációs kényszer miatt - nem áll módjukban kivárni. A tájékozódáshoz, esetleg a fejlesztésbe való aktív bekapcsolódáshoz azonban a tanárok ma alig-alig kapnak segítséget. Képzésükből teljesen hiányzik az újfajta szakmai szerepekre való felkészítés (amelyek között a fentiekén túl a tanulói értékelés többféle technikáját is meg kell említenünk), és a továbbképzésben is esetlegesen jelennek meg ezek az új feladatok. Hasonlóképpen esetleges, hogy a jelenlegi, felbomlóban (?) újjászerveződőben (?) lévő szaktanácsadói, szakfelügyelői hálózat mennyire képes egy újfajta, az innovációk támogatására, ösztönzésére, elterjesztésére és értékelésére alapozott szerep kialakítására és ellátására. Még ennél is kevesebb segítségre számíthatnak a tanárok a fent említett egyéb új feladatok terén (a helyi vezetőkkel, új iskolafenntartókkal vagy éppen a szülőkkel való konfliktusok kezelésében). Nehezen alakul az egyéb szakmai szolgáltatások (pl. a kutatás) és a tanári szakma egymásra találása is, részben a korábbi beidegződések tartós továbbélése miatt, részben pedig azért, mert mindkét szférát (a tanárit és a kutatóit is) erősen leköti a saját belső válsága és megújulási problémái.<sup>54</sup>

Nagy Máriát azért idéztük ilyen hosszasan, mert utolsó mondatai egyértelművé teszik a baj valódi okát. Nevezetesen: *mind a kutatói, mind a tanári szféra belső válsággal küzd*. Ebben a helyzetben nyilvánvalóan - éppen az egész rendszer professzionalizálódása érdekében - három lehetőség kínálkozik problémák megfogalmazására, megoldására a különböző szinteken és szférákban, szem előtt tartva az elmélet és a gyakorlat fentebb bemutatott összefüggéseit és kölcsönös egymásra utaltságát.

a) Új, eredeti, *hiteles pedagógiai gyakorlati rendszerek megteremtése*, életre hívása és működtetése.

b) Meglévő *pedagógiai rendszerek adaptálása*, azaz különböző történeti időkben, különböző pedagógiai térben létezett vagy létező pedagógiai rendszerek átvétele, illetve rekonstruálása.

c) A pedagógiai megismerés mint tudásteremtés lényegének számbavétele, felülvizsgálata, ontológiai, episztemológiai, axiológiai jellemzőinek feltárása, az elméletalkotással összefüggő problémák megfogalmazása, *a pedagógiai kutatásnak nevezett tevékenység értékeléséhez szükséges tudásháttér fölvezetése a hiteles - hiteltelen, az igaz - hamis értékduál majdani működése érdekében*.

A további fejezetekben ez utóbbi előkészítésére teszünk kísérletet a következő sorrendben. Először feltárjuk *a pedagógiai megismerés* általunk fontosnak vélt sajátosságait. Ezután pedig *tipizáljuk az eddigi rendelkezésünkre álló pedagógiai tudást*.

<sup>54</sup> Nagy Mária: Tanári szakma és professzionalizálódás. Bp., 1994. 84-85. p.

## VIII.

## A pedagógia (közoktatás és iskola) világának és valóságának megismerése

## 1. Tárgy, ismerettárgy, kutatási tárgy a pedagógiában

A pedagógia világának és valóságának megértése és feltárása indokoltta teszi, hogy különbséget tegyünk episztemológiai értelemben a „tárgy”, az „ismerettárgy” és a „kutatási tárgy” között. E disztinkció megértéséhez szükséges annak ismételt kinyilvánítása, *hogy* a pedagógia világát és valóságát a legtágabb értelemben vett létezés- és fennállástani szemlélet föl vállalása révén véljük megismerhetőnek. Másként szólva ez azt jelenti számunkra, hogy minden, ami a pedagógia világában „van”-ként (Est-ként) tételezhető, egyben megismerhető is. Pontosabban szólva az „ismeretelméleti körbe” vonható, függetlenül attól, hogy reális létezésű-e, vagy csupán valahogyan fennáll. Ezért a pedagógia mint „tudomány”, mint szakmai megismerésre professzionalizálódott beállítódás és intézményesült praxis a pedagógia világának és valóságának valamennyi összetevő elemét (konstituáló és „determináló” elemét), illetve ezek viszonyait *tárgynak* tekinti a szó episztemológiai értelmében. Ugyanakkor tudomásul kell vennünk, *hogy* a pedagógia komplex „tudomány” volta ellenére sem képes önmagában az általa tárgyként tételezett pedagógiai világot és valóságot kimerítően megérteni, s praxisát alakítóan befolyásolni, illetve orientálni. Szüksége van a társszakták, a határos szakták (pszichológia, szociológia, ökonómia, orvostudomány stb.) közreműködésére, tehát arra, hogy e határos szakták is tárgyuknak tekintsék a pedagógia gazdag világát és valóságát. Ha ezt a szerepet a társszakták az eddigi intézményesültségi tradíciónak megfelelően vállalják, számolnunk kell azzal a reális episztemológiai ténnyel, hogy a pedagógia világa és valósága mint megismerési tárgy, még jobban *ismerettárgyakra* fog tagolódni, mint ahogyan ez eddig e században történt. Ez azt jelenti, *hogy* a pedagógia világát és valóságát vallató, megismerni szándékozó társadalomtudományok sorában a szociológia és a pszichológia mellett számíthatóan megjelenik a politológia, az ökonómia, a művelődéstörténet, a jogtudomány stb., de az esztétika, az etika, az ontológia és a - hol száműzött, hol megtűrt - metafizika is. Ebből viszont az következik, hogy a *pedagogikum* mint ismerettárgy mellett újabb és újabb ismerettárgyak különülnek el politikumként, esztétikumként, ökonomikumként stb. a pedagógia világának és valóságának jobb megismerésére.

Az imént hivatkozott ismerettárgyak, illetve a mögöttük álló diszciplínák - a vállalt kutatási problémától függően - a maguk ismerettárgyait *kutatási tárgyakra* tagolják tovább, mint ahogy ezt az eddigi megismerési gyakorlat fényesen igazolja. Gondoljunk például az iskolaszociológián belül a szociometria térhódítására az iskolai kiscsoportkutatás keretei között. A nagy kérdés nem is az, hogy meddig is miként tagolódik kutatási tárgyakra egy-egy adott, specifikus ismerettárgy, inkább az, hogy a pedagógia mint ismeretkör képes-e a kutatások széttagolódásának eredményeként felhalmozódó ismereteket, illetve tudást (noémát és a potenciális praxist) nyomon követni, értékelni, saját rendszerébe integrálni és stratégiai tudásként a pedagógusok rendelkezésére bocsátani.

## 2. A megismerés tényezői: alkotóelemei

Az alábbiakban a pedagógiai megismerés világának és valóságának *teljességre törekvő* bemutatását kíséreljük meg. Erre vállalkozva szembe találtuk magunkat az „ismeretelméleti kör” problematikájával, vagyis azzal, hogy az „egész megismerése feltételezi az egyes alkotóelemek ismeretét, tudva, hogy az alkotóelemek csak az egészen belül kapják meg értelmüket”<sup>55</sup>.

<sup>55</sup> Weissmahr Béla: Bevezetés az ismeretelméletbe. = Teológiai vázlatok I. Bp., 1983. 20. p.

A fentiekből következik, hogy a pedagógiai megismerés világának és valóságának teljességre törekvő leírása csak fenomenologikus beállítódással kísérelhető meg. Ez közelebbről azt jelenti, hogy a pedagógiai megismerés világot és valóságát előítéletmentesen szándékunk tehát bemutatni, kizárólag a lényegre koncentrálni, a fenomenologikus metodika normái szerint, ügyelve az éles különbségtevésre a pedagógiai megismerés világát alkotó elemek és azok viszonyai között.

A pedagógiai megismerés világának és valóságának mint egésznek a megragadása feltételezi a megismerés folyamatának fölbontását alkotóelemekre. A megismerés alapvető folyamatát a következő formulák fejezik ki:

- a) ÉN MEGISMEREM A JELENSÉGET;
- b) VALAKI MEGISMERI A VILÁGOT.

37. ábra A megismerés világának alkotóelemei

A megismerés alapjelensége tehát a „megismerőnek” (én-nek, valakinek), az „ismeret-tevékenységnek” (a megismerésnek) és a „tárgynak” (jelenségnek, világnak) az együttese. Ha az iménti összetevők bármelyike is hiányzik, akkor nincs megismerés<sup>56</sup>. A fentiek szerint a megismerésnek mindössze három alkotóeleme van. Azonban az emberi megismerés differenciálódása, tökéletesedése, az azt elemző episztemológia, illetve a fenomenológia tudatosította, *hogy* a megismerés mint intencionális, tehát tárgyra irányuló tudatos beállítódás és tapasztalat-, illetve ismeretszerzés folyamatában nem csupán három, hanem öt tényező, a megismerés világának öt alkotóeleme különíthető el. Ezeket az alkotóelemeket - mivel a megismerés intencionált (valamilyen célra irányuló) jellegéről van szó - az intencionális játék szereplőinek is mondják. Ezek az alábbiak:

- a) az *alany* (szubjektum, én, valaki);
- b) az *ismerettevékenység* (megismerés; görögül: noézisz);
- c) a *valóság*, illetve *világ* mint a tudatos megismerést lehetővé tevő, megelőző közeg;
- d) az *ismerettárgy*, azaz a megismerendő;
- e) a tudatos megismerés *eredménye* (a fogalom, konceptus, noéma).

A következőkben röviden jellemezzük a szereplőket a fenomenológiai általánosság szintjén. Az *alany* minden megismerés főszereplője, minden megismerés belőle indul ki és hozzá kapcsolódik. Az *alany* a megismerés világán belül hihetetlenül gazdag, olykor titokzatos és kimeríthetetlen adottság.

Az *ismerettevékenység*, a noézisz a valóság átvilágítására irányul. Jelentéshordozó tevékenységnek is nevezik, mivel a valóság által meghatározva *jelentést* ad annak. Az *alanyból* kiinduló ismerettevékenységek száma és módzata szinte végtelen. Az ismerettevékenység szempontjából a valóság, illetve a világ mint közeg elsősorban mint lehetőség van adva, képességi létként.

A tárgy az ismerettevékenység által lesz *ismerettárggyá*. Azt megelőzően ismerettárgynak nem nevezhető. Ekként szokás *x*-szel jelölni mint megismerendőt. Ennek az *x*-nek az a legfontosabb jellemzője, hogy mintegy fölkinálja magát a megismerés számára.

A *fogalom* mint a megismerés *eredménye* az *alanyhoz* tartozik, de attól különböző valóság, mivel az ismerettárgy szerkezetét világítja át, s így azonos a megismert valósággal is.

<sup>56</sup> Turay Alfréd: Ismeretelmélet. Bp., é n. 117. p.

Egy-egy ismerettárgynak számtalan noémája (fogalma) lehet. Ezek az ismerettárgy lényeges vagy kevésbé lényeges tulajdonságait emelik ki<sup>57</sup>.

A pedagógia világának és valóságának megismeréséhez a pedagógiai megismerés világának és valóságának a fenomenológiai igényű jellemzése a kiinduló feltétel. A pedagógiai megismerés világának szereplői sorában a megismerő *alanyok* áttekintése a kiindulópont. Másként fogalmazva az a kérdés, hogy kik a pedagógiai megismerés világában és valóságában az alanyok. Továbbá az, hogy *ezen alanyok a megismerés mely szintjén képesek a pedagógia ismeretvilágát gyarapítani, tökéletesíteni.*

Iménti kérdéseink abban az esetben válaszolhatók meg megnyugtató módon, ha tisztázzuk, hogy a pedagógiai világ és valóság megismerésében (a továbbiakban: a pedagógiai megismerésben) milyen típusú *megismerési módokkal* lehetséges számolni. Első nekifutásból állítható, hogy a pedagógiai világ megismerésében a *tapasztalatnak*, s a filozófiai jellegű, illetve alapozottságú *teoretikus* megismerésnek van mértékadó szerepe. *Az empirikus* jellegű pedagógiai megismerés világszerte századunk első évtizedeiben nyert csupán polgárjogot E. Meumann munkásságának eredményeképp<sup>58</sup>. A kutatással megalapozott empirikus jellegű megismerés önmagában természetesen - ha bármilyen szélességben folya is - nem lenne alkalmas a pedagógiai valóság és világ föltérképezésére. Felfogásunk szerint *a megismerési módok teljes körének* igénylése és igenlése a feltétele annak, hogy a pedagógia világáról egyoldalúságtól mentes és hiteles képünk legyen. Reménykedve abban, hogy az előző állításunk hipotézisként megállja a helyét, fontosnak tartjuk a pedagógiai megismerés eddig feltárult, részben pedig ezután feltárandó típusainak (módjainak) elkülönítő jellemzését.

### 38. ábra A pedagógiai megismerés módjai

A pedagógiai megismerés teljes körének jellemzéséhez elsőként elkülönítjük azokat a megismerési módokat, amelyeknek a létezéséhez kétség nem férhet. Ezek:

- a) A pedagógiai praxist valahol, valamilyen körülmények között folytatók *mindennapi tapasztalati megismerése.*
- b) A praxissal hivatásszerűen foglalkozók *szakmai jellegű tapasztalati megismerése.*
- c) Eléggé közismert a családi vagy az iskolai nevelés világát és valóságát élmenyszerűen megélt művészek pedagógiai jellegű témaválasztása, tehát a pedagógiai valóság „témává emelése”, amiből szükségképp adódik a pedagógia világának megismerése: az úgynevezett *művészi megismerési mód* vitathatatlan léte.
- d) Neveléstörténeti tény, hogy világhírű filozófusok *a filozófiai megismerés* eszköztára révén kísérelték meg a pedagógia valóságának leírását. Ebből szükségképp a filozófiai pedagógia nőtt ki, megalapozván a pedagógia világának és valóságának a filozófiai megismerési módját.
- e) A pedagógia tudománnyá fejlődésének útján - mint már fentebb is hivatkoztunk rá - helyet követeltek maguknak azok a metódusok, amelyek a kísérleti pszichológiában, majd pedig az úgynevezett valóságtudományokban kaptak meghatározó szerepet. Az adat- és tényfeltáró kísérlettel, megfigyeléssel, statisztikai módszerek alkalmazásával a pedagógia világának *tudományos megismerését* alapozták meg a pozitivistikus beállítódottságú kutatók.

<sup>57</sup> Turay Alfréd: i. m. 21-22. p.

<sup>58</sup> Meumann, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik I-III. 1907-1914.

- f) Végül a pedagógiai ismeretek halmozódása, szelektálásának szükséglete megérlelte a pedagógia világának *metatudományos megismerési* szükségletét.

15. táblázat A pedagógiai megismerés szereplői és a pedagógiai megismerés módjai közötti összefüggések

Pedagógiai megismerési módok	Mindennapi heterogén megismerés	Homogén, homogenizáló megismerés (szakmai, művészi, filozófiai, tudományos)	Tárgyra irányuló megismerés	Metapedagógiai megismerés	Reflektált megismerés
Az intencionális játék szereplői					
Pedagógiai világ, valóság	◆	◆	◆		
A pedagógiai valóság mint lehetséges ismerettárgy	◆	◆	◆		◆
Ismerettevékenység (noézisz)	◆	◆	◆		◆
A megismerő alany	◆	◆			◆
A megismerés eredménye				◆	

A fenti a)-tól f)-ig terjedő - genetikusnak is mondható - jellemzés szerint mód van a pedagógiai megismerés világának olyan rendszerszerű, leíró jellegű áttekintésére, amely megmutatja, hogy a pedagógiai megismerés, illetve az intencionális játék szereplői és a pedagógiai megismerés módjai között milyen összefüggés van.

- Amennyiben a megismerő alany, az ismerettevékenység (a noézisz) és a pedagógiai valóság, illetve az ismerettárgy összefüggését tartjuk szem előtt, kapjuk a mindennapi heterogén, illetve a homogén, homogenizáló megismerési módokat: a pedagógiai világ megismerésében szerepet játszó szakmai, művészi, filozófiai és tudományos megismerési módokat.

- Abban az esetben, amikor a pedagógiai világ és valóság és az annak elemeit, viszonyait ismerettárggyá tevő megismerés a téma, akkor a tárgyra irányuló vagy tárgyszintű megismerés áll fönn.

- Amikor viszont a tárgyszinten született noémákat - fogalmakat - teszi a megismerő alany ismerettárggyá, akkor metapedagógiai megismerésről van szó.

- Végül pedig, amikor a megismerés nem kizárólag az ismerettárgyra irányul, hanem magára az ismerettevékenységre, azaz a megismerésre, illetve a megismerő alanyra, akkor reflektált pedagógiai megismerésről lehet beszélni. A reflektált pedagógiai megismerés azért nagy jelentőségű, mert a metamegismeréshez hasonlóan az objektivitást segíti elő, hisz ez esetben az is témává válik, illetve válhat, hogy a pedagógiai megismerésben érintett alanyok megismerési motívumai, értékbeállítódásai, megismerési és interpretációs technikái feltárjanak. A fenti összefüggéseket a 15. táblázat teszi áttekinthetővé és tovább tanulmányozhatóvá.

### 3. Az alanyok szerepe a megismerés világában

A pedagógia világában és valóságában minden ént (egót), minden személyt az úgynevezett „ismeretelméleti körbe” kerülve alanyként kell feltételezni. Az „alannyá levés” nagy mértékben meghatározott azáltal, hogy a személynek mi a szerepe és tevékenysége a pedagógia tényleges világában és valóságában. A tanuló tanulóként, a fejlesztő pedagógus fejlesztő-

ként válik alannyá. Az most már a kérdés, hogy ez az ontológiai meghatározottság milyen mozgásteret jelent a megismerő-tevékenkedő alannak: megismerésben való kiteljesedést (akár az alkotásig), avagy a repetíció monoton bőrtönét. Az alternatív pedagógiai rendszerek egyik vízvonalzója az a kérdéskör, hogy az egyes alternatívák milyen megismerői beállítódással, kompetenciával és felelősséggel ruházzák föl a cselekvő („praktizáló”, kommunikáló, értékelő) alanyokat. Kérdés tehát: kik a pedagógiai megismerés alanyai, és milyen megismerési mód illeti meg őket szerepszerűen és lehetőségyszerűen, tehát a képességeiket tekintve.

A professzionalizációt tudatosan vállaló pedagógia az alanyok irányában teljesen nyitott, azaz minden megismerési módot mindenkinek felkínál, mindenkit mindenbe beavat, megismerésre ösztönöz, még az életkort is csak fenntartással tekinti korlátnak. Hiszen arra törekszik, *hog*y mind a megismerésre való beállítódásban, mind a megismerési technikák birtoklásában mind a reflektív, mind a metamegismerésben ne csak kompetens, hanem involvált is legyen az alany.

Részletezve: alannak tekintjük tehát

1. a tanulót,
2. a pedagógust,
3. a szülőt,
4. az oktatásirányítót,
5. a kutatót és fejlesztőt,
6. az értékelőt, minősítőt,
7. az informáló szakíró, újságíró.

A megismerő alanyok mindegyikéhez jellegzetes tevékenység, motiváltság, attitűd, megismerési, kommunikációs és interpretációs kompetencia rendelhető.

Az 1-7. alatt felsorolt megismerő alanyok egytől *egyig az* alábbi tevékenységcsoportokba ágyazva kerülnek megismerési viszonyba a pedagógiai világgal és valósággal:

- a) gyakorlati tevékenység (praxis);
- b) érintkezés - kommunikálás;
- c) megismerés - alkotás;
- d) értékelés a szó filozófiai értelmében.

Témánk tehát a pedagógiai megismerés szempontjából nyilvánvalóan az, hogy a különböző jellegű tevékenységeknek mi a közük egymáshoz a megismerés intencionalitása (tárgyra irányulása) szempontjából. A gyakorlatban szinte valamennyi alany *in vivo* szembe-sül a pedagógiai világ és valóság elemeivel és összefüggéseivel. Az is, aki tanul, az is, aki nevel, az is, aki kutat, az is, aki oktatáspolitikai döntéseket készít elő. Azt is mondhatnánk, hogy e tevékenységek végzése, folytatása közben *nem lehet nem megismerni*. Csakhogy ebben a gyakorlati szituációban a pedagógia világa nem annyira intencionált, ismerettárggyá tett világ, hanem a maga heterogenitásával, ellentmondásaival, átláthatatlanságával, zavarosságával *magát felkínáló tárgyi világ*, amely tapasztalásra késztet kontrollal vagy kontroll nélkül. A gyakorlathoz kapcsolt, abba ágyazott megismerés nem homogenizált, kevésbé ellenőrzött, ugyanakkor reflektált az alany - a gyakorlatban vergődő vagy sikert elérő én - szempontjából. Ám mi tagadás, ez a fajta megismerés mint tapasztalati, mindennapi megismerés rendkívül gazdag, feltárásra, tudományos, illetve metaelemzésre érdemes. Meg is tesz ez a pedagógiai kutatók, pszichológusok, szociológusok, bár eközben a saját gyakorlatukat (a kutatást) maguk nem vetik alá metaelemzésnek. Így azt lehet mondani, hogy a gyakorlathoz kötött megismerés az alanyok beállítódásának hibája, elemzési technikájuk fogyatékosága miatt csak részlegesen hitelt érdemlő és tudásgyarapító a szó igazságkritikai értelmében. Nagyjából ez mondható

el a kommunikációhoz és az értékeléshez kapcsolódó tapasztalatokról is. *A pedagógiai világ és valóság tényleges megismerése - bármelyik alanyt feltételezve - akkor következik be, ha az alany distancionálni tudja önmagát valóságos megismerő alanyként, ha tárgyilagosságra törekszik, ha el kíván igazodni önnönmaga és az általa praxisszerűen művelt tevékenységek (a tanulás, a nevelés, a kutatás stb.) összefüggéseiben.* Ez reflektív beállítódást és metajellegű tanulást feltételez.

#### 4. A magát felkínáló tárgy és a keresett ismerettárgy a pedagógia világában és valóságában

Az intencionális játék szereplői sorában az alany mint megismerő után *a megismerendő* problémáját tárgyaljuk. A hagyományos ismeretelméleti irodalom a megismerendőt objektumnak, tárgynak nevezi. A fenomenológiai elemzés *az ismerettárgy* terminust használja, de mondja megismerési tárgynak, kutatási tárgynak is. Ténylegesen úgy áll a helyzet, hogy a megismerővel szembenálló világ, illetve valóság mint tagolatlan egész, mint objektum hat a megismerőre, felkínálva magát a megismerésre: az észrehevésre, a tudatosulásra, ezen keresztül a hozzá való alkalmazkodásra. Az emberi megismerés története során a megismerő ember - miután egyre mélyebbre kívánt értően a valóságba és a világba beelátni, titkaiba behatolni - nem elégedett meg a magamagát felkínáló világgal. Emellett maga alkotta meg vizsgálódása tárgyát, a megismerési tárgyat, *az ismerettárgyat*.

A fentiek alapján úgy tűnik, hogy a megismerővel, az alannal szembenálló világ mint *megismerendő, két rétegű*. Az egyik réteget *a magát felkínáló tárgyak világa jelenti*, a másikat a *keresett ismerettárgyak*. Az előzőek feltehető helytállóságára elég példaként arra hivatkozni, hogy egy iskolába lépő személy azonnal képet kap az iskolán belüli érintkezési viszonyokról és az iskolai környezetkultúra színvonaláról. Megismerő viszonyba kerül tehát egy ténylegesen létező mikrovilággal, azon az alapon, hogy az mintegy felkínálja magát a tudomásulvételre. Ha a fentebb hivatkozott iskolába lépő személy környezetesztéta vagy művészet-szociológus, aki éppen munkát keres - és megrendelést is kap, mondjuk az iskola igazgatójától -, a felkínálkozó érintkezési viszonyokat és környezetkultúrát igyekszik ismerettárggyá tenni. S a pontos helyzetfeltárás mellett az adott jelenség okát is megpróbálja felderíteni, és az ismerettárgyról (pl.: a környezetkultúráról) *egy viszonylag ellenőrizhető tudást felmutatni*.

A magát felkínáló világ felhívó jellegével irányítja magára a figyelmet. Ez tulajdonképpen *a jelenségvilág*, illetve a jelenségvilágot gyakran torzító *látszatvilág*. Emögött a jelenség- és látszatvilág mögött létezik egy kihámozandó *lényegvilág*. A jelenség-, a látszat- és a lényegvilágról spontán módon szerveződő benyomások, tudatosulások a megismerőnél *tapasztalatként* jelennek meg, illetve halmozódnak föl. Ez a tapasztalat nagy mértékben függ attól, hogy ontológiai értelemben mi az alany státusa és helyzete a tárggyal szemben: pusztán befogadó, szemlélődő, avagy a tárgyi (cselekvéses) világ részese. Ezzel függ össze a pedagógiában az, hogy merőben más az egyes gyermek tapasztalata ugyanarról a jelenségsoporról.

A lényegvilág megismerésére, feltárására szerveződik a művészet, a filozófia, de kiváltképp a ma már több ezer diszciplínára tagolódó tudomány. Ezek mindegyike megalkotja, konstituálja a maga kutatási, megismerési tárgyát, *az ismerettárgyat*. Úgy van ez a pedagógiai („neveléstudományi”) megismerés esetében is.

Ez a kétféle megismerési mód, illetve beállítódás, tehát *a mindennapi* (amit az alany felől nézve tapasztalatinak, a tárgy felől nézve magát felkínálónak mondtunk) és *a tudományos* a lényeg megragadásában, az igazság felismerésében nem mindig áll messze egymástól. Bizonyíték erre számtalan aforisztikus „bölcesség”. „A gyakorlat teszi a mestert”, illetve „a képességek csak tevékenykedtetés közben fejlődnek” kijelentések között a lényegyet illetően nem nagy a különbség. De bárki érzékelheti, hogy az első nyelvi formula a mindennapi tapasztalás summázata, a második pedig olyan hipotézis, amelynek helytállóságát a napi pedagógiai praxis éppúgy igazolhatja, mint az empirikus pedagógiai vizsgálatok sora. Ennek elle-

nére állítjuk, *hogy* a pusztán tapasztalásra építő pedagógiai megismerés önmagában nem elég-séges a pedagógiai problémák hatékony megoldásához. Ezt tudomásul véve, föl kell ismer-nünk: a napi pedagógiai praxis jobbításában mind a mindennapi (a tapasztalást felkínáló), mind a homogenizált, tehát ismerettárgyat kereső, konstituáló megismerésre egyforma súllyal van szükség. E megismerési módok egymás ellen nem játszhatók ki, hanem egyensúlyuk a kívánatos. E kijelentéssel azt is megkockáztatjuk, hogy a pedagógiai gyakorlat jobbításában a mindennapi megismerést átszövő *intuíciónak* tehát ugyanúgy szerepe lehet, mint a távolság-tartó, objektivitásra törekvő, szakterminológiával: valóságot „befogó” megismerésnek. A megismerési módok harmóniája lenne tehát a kívánatos állapot.

Ehhez azonban metaközelítéssel és metaelemzéssel föl kell tárnai a pedagógiai megis-merésben egymást kiegészítő megismerési módok (mindennapi, művészi, tudományos stb.) mindegyikét, összefüggésben az ontológiailag és metafizikailag megragadható és jellemezhe-tő pedagógiai világ és valóság sokféleségével és sokszínűségével. Ez utóbbi azt sugallja, *hogy* e téren hiány van: a kutatás adós. Hisz bárki érzékelheti: a valóság - a közoktatás, az iskola, az individuum valósága - ezerszer gazdagabb, mint amit abból a mindennapi megismerő, avagy a filozófáló és kutatói ész befog ismerettárgy formájában. Nem véletlen, hogy művészek, szoci-ológusok, pszichológusok, pszichiáterek szívesen tematizálják a pedagógia világát, ki a kari-katúra, ki a pszichiátriai leírás eszköztára révén. Kissé fellengzősen szólva: a pedagógia vilá-ga kincsesbánya, néha pedig átláthatatlan dzsungel a pedagógiai megismerés számára.

Közismert, hogy nemcsak a megismerő konstituálja a valóságot, a valóság is alakítja a megismerőt. Föltéve - tesszük hozzá -, ha a megismerő igényt tart a világ, illetve a valóság kihívásaira - ha a megismerő morálisan tisztességes, s nem akarja a valóságot hamisítani, se-matizálni, kritikus elemeit figyelmen kívül hagyni. A pedagógiai megismerés története és szociológiája az iménti torz megismerési beállítódások sokaságát produkálta hazai pedagógi-ánk utóbbi négy évtizede során.

E fejezetben a fenti tényre azért kellett előre utalnunk, hogy szóvá (pontosabban té-mává) tehessek a megismerés tisztessége és közelítő pontossága szempontjából a pedagógia világának és valóságának olyan összefüggéseit, amelyekről a pedagógiai megismerés praxisá-ban - kitüntetetten az utóbbi négy évtizedben - leginkább hallgatni volt szokásos. *A létezés* problémáira gondolunk itt, a létezés, a létszerűség olyan vonatkozásaira, amelyek világnézeti gyökerűek, értékválasztás-függőek. S ezért leginkább a filozófiákon belül kerülnek megfo-galmazásra. S mivel e létproblémák nem mindig kapnak *tudományos menlevelet*, így mint egy-egy filozófiai irányzat megismerési rekvizitumai vagy feledésre, vagy üldöztetésre ítélve, vagy fölényes gúnyolódás tárgyául téve nem válhattak ismerettárggyá a pedagógiában. A me-tafizika, az abszolútum, a transzcendencia, a lehetőség, az individualitás témái ezek. Ontoló-giaailag nézve mindig az volt a problematikus - főleg a materialista társadalomontológia, avagy a pozitivistikus beállítódottságú filozófiai irányzatok szemszögéből -, hogy léteznek-e valóságosként a fenti kategóriák. Nos, akár létezőnek tekinti őket valamely filozófiai irányzat, akár nem, ismeretelméletileg a probléma probléma marad, mivel a megismerési viszony: a megismerő és megismerendő kérdéskörébe a nem létező is belefér. Legalábbis az Alexius Meinong-féle „tárgyelmélet” megszületése óta<sup>59</sup>. A tárgyelméleti felfogás szerint minden, ami akárhogyan adva van - legyen az reális külső tárgy vagy gondolati tartalom -, *tárgynak* tekin-tendő abban az értelemben, hogy az én mint megismerő figyelme ráirányulhat. Vagyis nem-csak *reális tárgyak* vannak, hanem *ideális tárgyak* is. A Meinong-féle tárgyelmélet nem szo-rítkozik tehát csak a valóságosan létező tárgyak vizsgálatára. A tárgyat általában vizsgálja, tekintet nélkül arra, hogy valóságosan létezik-e, mert hiszen a létező reális tárgyakon kívül vannak nem reális létező tárgyak: nem létező, lehetséges, sőt lehetetlen tárgyak is. A tárgyak eme kiszélesített vizsgálata tárgyelméleti (ismeretelméleti) szempontból csak úgy lehetséges, ha a tárgyak formai, racionális sajátosságait vizsgáljuk, ahogyan ezt a logika teszi.

<sup>59</sup> Idézi: Dénes Magdolna: A tárgy problémája Brentanonál és Meinongnál. Bp., 1933. 74. p.



A pedagógiai világ és valóság megismerése szempontjából a *tárgyelméletnek* nem a felfogásmódja, vizsgálódási lehetőségeinek mikéntje méltó a figyelemre, hanem az a része, amely *a tárgyak fajtáival* foglalkozik. A tárgyak fajtáit Meinong a képzet, a gondolkodás, az érzés (érzelem) és az akarás (akarat) pszichológiai megkülönböztetése szerint állapítja meg. Úgy a tárgyelmélet szerint vannak:

- a) *objektumok*, vagyis a külső és belső tapasztalás tárgyai;
- b) *objektívumok*, tehát maguk az ítéletek, ítéletrendszerek tárgyai;
- c) *dignitatívumok* mint az érzelmeknek megfelelő értéktárgyak: a szép, a jó, az igaz, a kellemes;
- d) *dezideratívumok*: a kell (Sollen) és a cél, amelyek az akaratot reprezentálják.

A tárgyelmélet a tiszta logika<sup>60</sup> és a fenomenológia<sup>61</sup> vizsgálódásaiban él tovább. Szerintünk pedagógiai érdeklődésre mind a mai napig azért tarthat számot, mert az „ismeretelméleti körből” kihagyhatatlan tárgyproblematikát teljességre törekvően igyekszik feltárni, nem leszűkítve azt a tapasztalás, illetve a racionalitás, az ész által viszonylag könnyen megragadható háromdimenziós világra, illetve a racionalitás révén vizsgált apriorisztikus, teoretikus világra. Mellettük tárgyá teszi a pedagógia valóságában és világában zárójelbe aligha tehető érzelm- és értékvilágot, továbbá az akarati, teleologikus legyen- (Sollen-) világot. A tárgyelméletnek a pedagógiai megismerésben tehát éppen *az egészlegességre* való törekvés miatt van szerepe. Abban tehát, hogy minden létezőt (a reálisat, az ideálisat, a lehetőséget, a kellőt) vizsgálati tárgyá teszi, s így filozófiai alapozását jelentheti a pedagógiai megismerésnek.

A pedagógiai megismerés ugyanis akár számol a tárgyelmélet létével, akár nem, valamely szinten foglalkozik a célok megismerésével. Szembe találja magát az érzelmek világával mint a pedagógiai folyamatokat befolyásoló kemény tényezőkkel, sőt különböző mélységben számol az értékek világával is.

Összefoglalva: a pedagógiai megismerés számára nemcsak a „*mi létezik valóságosan*” problémája rendelkezik relevanciával, hanem a tárgyelméleti értelemben vett „*mi van*”, illetve „*mi tehető ismerettárggyá a reálisan létező valóságon túl*” kérdése is. Ha valamiféle szabályosságba kívánjuk sűríteni a fentebb hosszán elmondottakat, akkor a következő sommázathoz jutunk: a pedagógiai megismerésben mindenféle létmeghatározottsággal (tehát van-nal) bíró, valóságos létező tárgyá tehető, s ezen kívül még mindaz, aminek fennállása az idealista rendszerek szerint elgondolható *az egzisztenciális* (időben) és a *szubszisztenciális* (ideák, egyetemességek) létezők, valamint a köztük lévő *interszisztenciális* (relációs) viszonyokon túl, egészen az abszolútumig, *a szuperszisztenciáig*. Vigyázat, az előző kijelentéssel nem azt állítottuk, hogy minden pedagógiai megismerés jellemzője a fentebb vázolt tételezés! Csupán annak jelzésére vállalkoztunk, hogy érzékeltessük: egy fenomenologikus igényű leírásban, amely a pedagógiai világ és valóság megismerését teszi vizsgálati tárgyává, hol vannak *a határok*. Úgy véljük, a fenti értelmezési keret lehetővé teszi a leglaposabb állami pedagógiák leírását éppúgy, mint a dogmatikai meghatározottságú valláspedagógiák elemzését és a spirituális szellempedagógiák megértését.

A pedagógiai megismerés újabb sarkalatos kérdése számunkra, hogy a metafizikailag (ontológiailag) és tárgyelméletileg szemlélt pedagógiai világnak mint egésznek ismerettárggyá tételéhez kategóriálisan föltérképeztünk-e minden eshetőségét. Nem. Hiszen minden létrejött vagy konstruált világnak - így a pedagógia világának is - nem csupán az a jellemzője, *hogy létezik és hogy a megismerésben tárgyá tehető*, hanem az is, *ahogyan létezik, ahogyan fennáll*.

<sup>60</sup> Pauler Ákos: Logika. Bp., 1925. 248 p.

<sup>61</sup> Husserl, Edmund: A tiszta fenomenológia és a fenomenológiai filozófia eszméi (Részletek). A fenomenológia a társadalomtudományokban. Bp., 1984. 43-56. p.

Pauler Ákos rendszerében a létezők lényegének megragadásával, leírásával a lényegtan, az *usiológia* foglalkozik, míg a létezők fennállásmódjának megismerésével, leírásával a *hiparchológia*<sup>62</sup>. Már a tárgyelméleti problémaközelítésnél kiderülhetett: a létezés és a nem létezés között nem olyan határozott a választóvonal, ahogyan az az első pillanatra a mindennapi megismerés, illetve tapasztalás felől látszik. Fennállhat az is, ami nem létezik. Tehát a lehetetlenség, a képtelenség, a lehetségesesség, a hiány. Ezek nem léteznek, de *vannak*. A *létezés hiánya* jellemzi őket. Némi nyakatekertséggel mondva: *létezés hiányosan vannak, állnak fenn*. Úgy gondoljuk, hogy a pedagógia világa az egzisztenciálisan, individuálisan létező személyek, szervezetek, környezet, cselekvések, teljesítések fennállása mellett, *egy lehetőségvilágot* is, sőt *egy hiányvilágot* is magában foglal, amelynek megismerésével mind a filozófiai pedagógia, mind pedig a „neveléstudomány adós.”

A pedagógiát mind a közoktatás, mind az iskola szintjén igen sok szakmai kritika éri - főleg a valóságtudományok művelői felől -, hogy rosszul tűzte ki a célokat, hogy rosszul választotta meg az értékeket, a normákat. A szülők, a pszichológusok, a pszichiáterek, a környezet részéről pedig azért hangzik el panasz, mert az iskola a lehetőségek alatt teljesít, szeretet hiányosan, kötődéshiányosan működik. -A két szintről - a tudományos és a mindennapi tapasztalás szintjéről - érkező kritikák jól érzékeltetik a „neveléstudományi” értelemben vett pedagógiai megismerés adósságait. Az itt fölmerülő problémát csak úgy lehetséges megoldani, ha a pedagógiai világ alkotó- és alakító elemeit, és a köztük lévő viszonyhálót, relációkat *hiparchológiailag, azaz fennállástaniilag ismerettárgyakká tesszük*. Tehát ismerettárggyá célszerű tenni a pedagógia világát és valóságát jellemző kategóriapárok tagjait és relációit: a „gondolatot és a tettet”, a „valót és a kellőt”, a „valóságost és a lehetőségest”, az „állandót és a változót”, a „tartalmat és a formát”, az „alakulásban lévő és a befejezett”, a „reálisat és az ideálisat”, az „egyetemest és az individuálist”, a „természeti realitást és a szellemi realitást”, a „belső és a külsőt”, a „lényegest és az esetleget”, a „lehetőségest és a lehetetlent”, az „értékest és az értéktelent”, az „érvényest és az érvénytelent” stb. Másképp szólva: ismerettárggyá célszerű tenni a pedagógiai világ olyan elemeit és viszonyait is, amelyeket eddig csak az ontológia, a tárgyelmélet és a hiparchológia (fennállástan) tett témává s kezelt problémaként.

## 5. Megismerési módok a pedagógiai világ és valóság feltárásának folyamatában

A pedagógiai világ megismerésében szerepet játszó tudományos és filozófiai megismerés - mint az intézményes pedagógiai tudásgyarapítás, tudásrendszerzés - mellett a mindennapi megismerésnek, valamint a művészi megismerésnek is érdemes teret biztosítani egy teljesebb és gazdagabb pedagógiai világ „feltárulkozása” feltárása érdekében. *A mindennapi megismerés* a mindennapok világában élő és tevékenykedő személy egyes, véletlenszerű, esetleges törekvéseit, helyzeteit, döntéseit segíti, megismerési sémákba rendezve a neki feltárulkozó, önmagát felkínáló világot. Ez a mindennapi megismerés elsősorban *pragmatikus* és *ökonomikus*. Benne az elmélet és a gyakorlat egységbe olvad, a személy nem keresi a dolgok okát, lényegét, genezisét. Minimális technológiai (hogyan kell, lehet, szabad csinálni) információk, helyzetelemzések révén történik e megismerés. A mindennapi megismerés a pragmatizmus mellett a valószínűségen alapul. Ebben igen nagy szerepe van a szokásnak, a repetíciónak és a hitnek. Ez nem más, mint egy igen-érzés, hit abban, hogy amit dönt, választ a megismerő személy, az helyes.

A fentiekben túl *az analógia, a túláltalánosítás* és az egyes *durva kezelése* is a mindennapi megismerés velejárója. *Az analógiás* megismerés az új összefüggések felismerésében a régi tapasztalathoz való hasonlóságra támaszkodik. A hasonlóság különleges esete *a precedens, az úgynevezett szilárd pont*, amely a személyt például választásaiban, döntéseiben igen csak befolyásolja. *A túláltalánosítás* a mindennapi megismerésben azt jelenti, hogy döntései-

<sup>62</sup> Pauler Ákos: Bevezetés a filozófiába, é. n., 206-207. p.

hez, cselekvéseihez környezetéből - minden rákérdezés nélkül - vesz át előzetes ítéleteket, cselekvési normákat, s a környezetből származó tapasztalatait ezek alá rendezi, szubszummálja a megismerő személy. Ez a megismerési séma a mindennapi életben *az ökonomikusságot* biztosítja, miután az egyes finom elemzésére nincs mód, illetve a kompetencia hiányzik ehhez. A túláltalánosító megismerés nem csupán ökonomikusságból hagyja figyelmen kívül a döntés, a szituáció egyedi jellemzőit, hanem olykor a mindennapi életünket át meg átszövő előítéletek miatt is. Ez esetben olykor a személyt az érdeke, az affektivitása akadályozhatja abban, *hogy a* tapasztalatai szerint döntsön, foglaljon állást. Végezetül: az egyes durva kezelése szükségképpen eleme a mindennapi megismerésnek, mivel az egyes kifejezése csak leírás, definíció és egyéb, nem mindennapi megismerő apparátus segítségével lehetséges. Ezen a helyzeten a mindennapi megismerő a pragmatika ideiglenes felfüggesztésével, a teoretikus beállítódás tudatos vállalásával lehet úrrá<sup>63</sup>.

A mindennapi pedagógiai megismerés a tényleges és hatékony gyakorlat befolyásolása szempontjából - a nélkülözhetetlen ökonomikusság előnye mellett - igen sok buktatóval, korláttal terhes. Ennek kivédése csakis filozófiailag, művészileg és tudományosan megalapozott teoretikus felkészültséggel és beállítódással lehetséges. Ezért annyira fontos a pedagógiai megismerés eshetőségeinek egyre elmélyültebb feltárása a filozófia és a tudomány eszköztára révén, s az így felhalmozódott tudás közkinccsé tétele mindazok körében, akik a pedagógiai világ és valóság részesei, szereplői.

A neveléstörténeti gondolkodás - mint a pedagógia világát és valóságát rekonstruáló gondolkodás - éppúgy, mint a pedagógia lényegét aforisztikus rövidegességgel megragadni kívánó elmélkedők, gyakran fölvetik: művészet vagy tudomány-e a pedagógia. A kérdés ebben a formában leegyszerűsítő és megválaszolhatatlan. Legfeljebb azt a kérdést lehet fölteni, hogy a tényleges praxisnak vannak-e művészi elemei. De ezt a kérdést is csak annak az alanynak a szemszögéből fogalmazhatjuk meg, aki aktívan, kultúra- és értékközvetítőként vesz részt a praxisban. Föltehető és releváns még az a kérdés, hogy a pedagógia világa és valósága művészi eszközökkel megismerhető-e, ha igen, milyen mélységben. Ez utóbbi kérdés kapcsán pedig az merül föl, hogy *a pedagógiai tárgyú művészi megismerés* jellegzetességeinek és eredményeinek feltárásában és értékelésében milyen szerep illeti meg a tudományosan művelt tudásgyarapítás mellett az esztétikát és a művészettudományokat.

A felvetett problémákra válaszolva leszögezhetjük, a pedagógiai praxisnak igenis vannak művészi elemei. A kommunikációkutatás, a szemiotika, a színháztudomány apparátusával ezek leírhatók, közkinccsé tehetők, és egy adott határig elsajátíthatók. A gyakorlati kérdés a pedagógiai valóság tökéletesítése szempontjából itt az, hogy a művészi beállítódással, felelősséggel és eredetiséggel végzett praxis mennyivel hatékonyabb és humánusabb a jelenlegi technokrata, dilettáns, olykor bürokratikus - a mindennapi megismerés fogságában vergődő - gyakorlathoz viszonyítva. Az így felmerülő problémákat kutatással lehetséges tisztázni, nem tagadva ezzel a pusztá tapasztalás útján összegyűjtött információk hitelét.

A másik kérdés, hogy tudniillik a pedagógia világa és valósága művészi eszközökkel megismerhető-e, s abban mi az esztétika és a művészettudományok szerepe, viszonylag kévésszer vetődik föl. E kérdést művészeti áganként célszerű taglalni, amennyiben tárgyszinten kívánjuk a fenti problémára a választ megfogalmazni. Bizonyosra vehető, más tanulással szolgálhatnak majd a pedagógiai tárgyú filmek, színházi előadások, drámák, képzőművészeti alkotások, s nem utolsósorban a regény- és novellairodalom.

A metaelemzés szempontjából nézve a művészi megismerés szerepét a pedagógiai megismerésben azt lehet mondani, hogy a feladat végiggondolásában nélkülözhetetlen az esztétika eredményeinek számbavétele. Az esztétikának kitüntetetten azon témái, amelyek az esztétikum alanyi és tárgyi adottságaival és meghatározottságaival, ennek kapcsán *az esztétikai intuíció* kérdéseivel foglalkoznak. E témák preferálása nem jelenti azt, hogy az esztétikai

<sup>63</sup> Heller Ágnes: i. m. 235-255. p.

tartalomra és formára, illetve a művészi alkotásra vonatkozó tanításoknak nincs szerepe a felvetett probléma megoldásában, ám úgy gondoljuk, a pedagógiai megismerés kérdéskörében *igazi relevanciája a művészi intuíció kérdése megértésének van*. A filozófiai irodalom szerint az intuíció egy értelmes valóság megragadása közvetlenül, fogalom közbejötte nélkül<sup>64</sup>. Ez a fogalomnélküliség azonban nem jelenti a gondolkodás teljes háttérbe szorítását az esztétikai intuícióélményből. A gondolkodás leginkább *az intuíciós felvillanás* után lép föl kísérőként, követőként. E kérdésnek az ad jelentőséget a pedagógiai megismerés szempontjából, hogy a pedagógiában a tényleges megismerés nem csupán szemlélődést, befogadást jelent, hanem - az intuíció révén - *alkotást* is, *teremtést* is. Ezért kitüntetetten nagy szerepe lehet az úgynevezett reflexiós megismerésben, amikor is az a tét, hogy az alanyoknak van-e esélyük arra, hogy a szituatív adott *egyedit és egyszerit lényegre irányulóan* ragadják meg, és ne a mindennapi megismerés túláltalánosító, analógiás „receptjei” szerint. Ez csak úgy lehetséges, ha a *képi jellegű gondolkodás* (mindegy hogy a kép nyelvi-szimbolikus vagy ikonikus jellegű-e) szerepet kap a pedagógiai világ és valóság megértésében az érzelem és az akarás mozgósítása mellett. E kíváncsi a pedagógiai megismerés minden alanyára egyaránt érvényes követelmény lehetne: a kutató pedagógusra éppúgy, mint a tanulóra.

A mai, úgynevezett tanulóiskolát preferáló és ismeretháttérrel szinten tartó pedagógia nem tartotta fontosnak a művészi megismerés kérdésének metaszempontú fölvetését. A tárgyszinten tetten érhető erőfeszítések (rajz- és zenepedagógiai törekvések) a dehumanizálódott - „tudóskodó” és „tudóskákat” nevelő - pedagógiák a világot sem megfékezni, sem befolyásolni nem tudták. Nem véletlen hát, hogy azok, akik az iskola humanizálásáért küzdenek, a művészetekhez nyúlnak, remélvén, hogy a művészi megismerés gazdag tapasztalata, esztétikai, filozófiai megalapozottsága előbb-utóbb teret nyer, egyre több helyen új praxist gyökereztet meg. S ezzel megteremti - a szó ontológiai értelmében - egy új pedagógiai világ alapjait, s ezáltal módosítja azt a pedagógiaképet, amely a közoktatásról és az iskoláról a társadalomban él.

---

<sup>64</sup> Sík Sándor: Esztétika. Bp., 1946. 44-52. p.

## IX.

## A pedagógiai tudás jellemzése és tipizálása

## 1. A pedagógiai tudásról

Az előző fejezetekben a pedagógiai világ és valóság megismerésében érintett tényezőket, az „intencionális játék” szereplőit tekintettük át. Kiemelten foglalkoztunk az alany, az ismerettárgy és a noéizisben mintegy „technológiai elemként” szerepet játszó megismerési mód(ok) kérdésével. Ebben a fejezetben a pedagógiai megismerési folyamat eredményeként létrejövő tudást tesszük elemzés tárgyává. A pedagógiai tudást nem csupán az „ismeretelméleti kör” szereplőjeként jellemezzük, tehát nemcsak azt feszegetjük, hogy a megismerő alanyok beállítódása, az alkalmazott megismerési mód milyen típusú tudást implicál, hanem a megismerés körén kívülre is tekintünk, s föltesszük a kérdést: mi a pedagógiai tudás szerepe a pedagógiai gyakorlat megalapozásában, továbbá hogyan járulhat hozzá a megismerés révén *tudottá vált, feltárult pedagógiai tényezők és viszonyok világa* a sikeresebb gyakorlathoz.

Ahhoz, hogy az iménti problémáinkra közelítően pontos választ adhassunk, meg kell kísérelnünk megválaszolni: mi a pedagógiai tudás, hogyan strukturálódik, milyen forrásból és megismerési mód révén tudjuk, amit tudunk. Az első kérdésre adandó válasz a legproblematisusabb, mivel mind az episztemológiának, mind a didaktikának az ismeret és nem a tudás a központi kategóriája.

Az ismeret és a tudás tényleges megkülönböztetésére történtek ugyan kísérletek<sup>65</sup>, de messze vagyunk még attól, hogy egy konszenzuson alapuló tudáselmélet alakján lehessen válaszolni szabatosan arra, hogy mi is tulajdonképpen a tudás. Pauler Ákos például a tudást olyan valamire vonatkozó *teljes megismerésnek* tekinti, amelyet *indokolni* is tudunk<sup>66</sup>. Így a tudás köre jóval szűkebbnek tetszik, mint a megismerésé. Szerinte tudásunknak nem részei azon tények, melyeknek okát nem vagyunk képesek megadni. Az ilyen tény ítélet ugyan, több a szemléletnél és az intuíciónál, de azért nem része a tudásnak, mert amikor valamit tudunk a világról, illetve a valóságról, akkor mindig indokolunk; az indoklás pedig mindig következtetés, tehát ítéletkomplexum.

A tudásnak az ismerettől eltérő jellegét kísérli meg elkülöníteni Nagy József is. Igaz nem logikailag, mint Pauler Ákos, hanem egy maga által kialakított ismeretrendszer: a tudástechnológia személelmódja szerint. *Ő úgy* gondolja, hogy mindenféle ismeret tudás. De tudás például a készség is, a tanult képesség is<sup>67</sup>.

A két egymástól eltérő tudásjellemezési módnak rejtetten felismerhető egy közös vonása: a statikus leképezésen túl, amit az ismeret jelent a világhoz, illetve a valósághoz való viszonya szempontjából, a tudás valamiféle többletet jelent. Olyan többletet, amely az akció, *a cselekvés irányába mozdul el*. A filozófiakutató ezt indoklásnak, következtetésnek mondja, a pedagóguskutató készségnek, tanult képességnek. Ezeket a szempontokat is figyelembe véve szerintünk a tudás: a tapasztalt, illetve kutatási tárgygyá tett világ olyan ismeretét jelenti, amely túlmutat önmagán azzal, hogy *megértett és tudatosult cselekvéseket alapoz meg*. A fenti definíciós kísérletünk egyáltalán nem végleges, ám kellően óvatos, s talán árnyalt is. Nem kívánja a tudást és a cselekvést (tevékenységet) összevonni és összemosni, ezért *a tudást a tudattal és a cselekvésalapozással ragadja meg*, közel állóan ahhoz, amit Rayle „A szellem fogalmá”-ban a „tudni, hogy mi” és a „tudni, hogy hogyan” egységeként fogalmazott meg<sup>68</sup>.

<sup>65</sup> Nagy József: A tudástechnológia elméleti alapjai. Veszprém, 1985. 252. p.

Pauler Ákos: Logika. Bp., 1925. 130-170. p.

Rayle, Gilbert: A szellem fogalma. Bp., 1974. 495. p.

<sup>66</sup> Pauler Ákos: i. m.

<sup>67</sup> Nagy József: i. m., 22. p.

<sup>68</sup> Rayle, Gilbert: i. m. 11-61. p.

A tudásról fentebb adott jellemzés *mutatis mutandis* a pedagógiai tudásra is érvényes. Itt csupán azt jegyezzük meg, hogy a pedagógiai tudás terminus jelentésével nem azonosítható a pedagógus tudása, de még a pedagógus pedagógiai tudása terminusával sem. A pedagógiai tudás a pedagógia világára és valóságára vonatkozó tudás *összességét* jelenti. Mindazt tehát, amit a megismerő alanyok tapasztalatilag vagy tudatos tárgyá tevés (intencionális beállítódás) révén a pedagógiai világ létezése, illetve fennállása óta összegyűjtöttek. Az most már a kérdés, hogy az így értelmezett pedagógiai tudás hogyan tipizálható, milyen ismervek szerint csoportosítható.

## 2. A pedagógiai tudás tipizálása

Igen sok csoportosítási ismérv áll rendelkezésünkre. Ezek közül kettőt alapvetőnek tartunk.

- a) Pedagógiai tudás *a megismerés szintje* szerint;
- b) Pedagógiai tudás *a tudás funkciója* szerint.

Az első ismérv, a megismerés szerint *mindennapi, szakmai* (technikai-technológiai), *művészi, tudományos* és *filozófiai* jellegű pedagógiai tudást különíthetünk el. Az így „strukturalódó” pedagógiai tudás további jellemzéséről e helyen lemondunk.

A pedagógiai tudás funkciója szerint *szubsztantív* (tudni, hogy mi), *stratégiai* (tudni, hogy hogyan), illetve *normatív, teleologikus* és *diagnosztikus* tudásról beszélhetünk. E tudásfélések közül ebben a könyvben csak a szubsztantív, a normatív és a stratégiai tudással foglalkozunk. A funkció szerint megkülönböztetett tudásfélések teljes körét a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban munkáltuk ki, írtuk le, mutattuk be még a '80-as években a Tanítási program című kézikönyvekben<sup>69</sup>.

*A szubsztantív tudás* arra keresi a választ, hogy *mi micsoda*. A pedagógiai szubsztantív tudás például ilyen kijelentésekben konkretizálódik: „A nevelés értékközvetítő tevékenység.”; avagy: „Az iskola szociológiai szempontból nem közösség, hanem szervezet.”

*A stratégiai tudás a hogyan?* kérdésre (a know-how-ra) ad választ. Pl.: „Hogyan oldható meg egy 30 fős osztályban a tehetségfejlesztés és a hátránykompenzálás tanítási óra keretében?” E stratégiai típusú problémára nyilvánvalóan az tud kompetens választ adni, aki a kérdéshez kapcsolódó szubsztantív tudással rendelkezik. Tehát kielégítő választ tud adni arra: mi a tehetségfejlesztés, mi a hátránykompenzálás.

De a fenti tudás még mind kevés a probléma megoldásához! Tudni kell hozzá egy *elvet* is. Az elv *a normatív tudás* speciális fajtája. Példánk esetében ez az elv a differenciált tanulás-szervezés elve. Azaz: mivel a gyerekek nem egyforma tempóban tanulnak, teljesítményük, motiváltságuk nagyon eltérő, ám önállóan képesek tanulni iskolai keretek között, a differenciált tanulás-szervezés lehetőségével élhetünk. Röviden: csak ha a differenciálást mint elvet, mint lehetséges tanulás-szervező elvet valaki normaként elfogadja, akkor tud a fenti stratégiai típusú problémára kielégítő választ adni. Példánk megmutatta hogyan függ össze a funkció szempontjából elkülönített háromféle tudásnem. Az fogalmazható meg, *hogyan a szubsztantív és a stratégiai tudás között a normatív tudás a közvetítő*.

A pedagógiai tudásnak *a megismerési mód és funkció* szerint való elkülönítése arra a kérdésre is feleletet adhat, *milyen típusú tudással* alapozható meg az „itt és most” jellegű pedagógiai gyakorlat, a nevelés-tanulás gyakorlata, pontosabban e tevékenységek jobbítása, tökéletesítése. Több évtizedes kutatói és gyakorlati praxisunk tisztázta: a kizárólagosan módszertani, tehát stratégiai (know-how) típusú ismeretek önmagukban szükségesek, de nem elégséges feltételei a pedagógiai gyakorlat megújításának, professziójának. Szubsztantív típusú

<sup>69</sup> A tanítási programok minden évfolyam számára külön kötetben jelentek meg. Pl. Tanítási program 8. osztály. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés. (Alkotó szerk.: Zsolnai József) Bp., 126. p.

háttérismeretek nélkül a gyakorlat vak. Ezért tartjuk létfontosságúnak, hogy a pedagógiai professzionalitás érdekében a pedagógiai tudást a *filozofálás*, illetve a *kutatás* révén bővítsük, finomítsuk, differenciáljuk, tudomásul véve, hogy e két tevékenység elsődleges funkciója szubsztantív típusú ismeretek termelése a stratégiai típusú ismeretek megalapozásához.

A pedagógiai tudást az *igazolhatóság* és a *cáfolhatóság* szempontjából is jellemezhetjük. Ebből a szempontból vélekedés, vélemény alapján keletkezett tudásról: *doxáról*, illetve kutatás útján született és a tudásigazolás proceduráit kiálló, igaznak tartott és igazolt tudásról: *episzteméről* beszélhetünk. Ha most az így elkülönített pedagógiai tudásfélét táblázatban egybevetjük a korábbi tudásféléségekkel, akkor az alábbi, magától értetődő összefüggést regisztrálhatjuk. A mindennapi pedagógiai megismerés keretében születik a véleménytudás, a doxa. A pedagógiai *tudományos és filozófiai megismerés kutatás révén valósul meg leginkább*. Ebből viszont egyáltalán nem következik, hogy a kutatás során „termelődött”, illetve felhalmozódott pedagógiai tudás episztemének volna tekinthető.

16. táblázat A pedagógiai tudás csoportosítása a megismerési mód, a funkció és az igazoltság szerint

MEGISMÉRÉSI MÓD  FUNKCIÓ	MINDENNAPI	MŰVÉSZI	TUDOMÁNYOS	FILOZÓFIAI
SZUBSZTANTÍV	doxa	doxa	episztemé	episztemé
NORMATÍV	doxa	doxa	episztemé	episztemé
STRATÉGIAI	doxa	doxa	episztemé	-

A pedagógiai tudást a *pedagógiai hagyományhoz való viszony* szempontjából tanulságos még áttekinteni. Eszerint az elmúlt korokban felhalmozódott hagyományos pedagógiai tudást tekinthetjük mint

- a) még most is ható *élő* tudást,
- b) *neveléstörténeti* tudást, illetve mint
- c) *feltámasztásra, rehabilitálásra érdemes* tudást.

Az imént a) - c)-vel jelölt tudásféléségek bármelyike - igazoltságát illetően - természetesen éppúgy lehet doxa vagy episztemé, mint a jelenben születő pedagógiai tudás. Ezt azért tartjuk fontosnak hangsúlyozni, mert a hagyományfelejtésre az elmúlt negyven év szomorú példát szolgáltatott, s nagyon sok értékes tudást is a neveléstörténet süllyesztőjébe juttatott. Nemzedékek felejtették el Prohászka Lajos, Imre Sándor, Weszely Ödön pedagógiáját. Szép számban akadnak, akik a szerzetesrendek évszázados pedagógiai gyakorlatáról alig hallottak, legfeljebb neveléstörténeti kuriózumként „ismerik”.

## Utószó

Könyvünk a pedagógia világába és valóságába kalauzolta az olvasók azon rétegét, akik a pedagógiai praxisról és a ráirányuló pedagógiai tudásról mint problémahalmazról kívántak tájékozódni. Átlapozva a könyvet, végigböngészve a tartalomjegyzéket, elmondhatjuk: nem lettünk okosabbak. Legföljebb az derült ki, hogy másként, tágabb horizonton is szemlélhető a pedagógia problémaköre. Ha ennyit elértünk, értelme volt vállalkozásunknak.

Azok az olvasók, akik feltételezik és tudják a szerzőről, hogy a pedagógia világának „apró” részkérdéseiben is járatos - tud írni a kisiskoláskori olvasás és beszédtanítás kérdéseiről éppúgy, mint a pedagógiai giccsről, ért a taneszközfejlesztéshez stb. -, talán föltételezik, hogy néhány horizonttágító elméleti munka után rövidesen eljut *a pedagógiai praxis viszonylag teljességre törekvő leírásához is* egy monográfia keretében. E végállomásig a szerzőnek sok erőfeszítést kell tennie. Soron következő legfontosabb teendőjének a pedagógiai tudás új rendszerének fölvázolását tekinti. Részben új rendszerezési technikákat mutat be, részben számtalan új pedagógiai diszciplína életre hívásáért, műveléséért, elfogadtatásáért perel a rövidesen megjelenő *A pedagógia új rendszere címszavakban* című munkájában.

Amennyiben *a Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba* című munka horizonttágításra vállalkozott (a vázlatosságát is vállalva), a készülő új munka, *A pedagógia új rendszere* a pedagógia világát és valóságát részletezve, analizálva, szinte a teljességre törekedve térképezi föl, hogy érzékeltesse olvasóival: *a praxis megújításához legalább olyan szélességű és mélységű „tudástömegre” van szükségünk, mint az orvosoknak, a kémikusoknak, a jogászoknak.*

Mindezeket azért tartottuk szükségesnek elmondani, hogy érzékeltessek: jelen munkánk - szándékaink szerint - ténylegesen nem volt több, mint bevezetés, kalauzolás egy olyan világban, amelyben vagy szakmabeliként vagy tanulóként vagy szülőként ismerősen mozgunk, de nem biztos, hogy minden összefüggést jól értelmezünk, és a praxis tökéletesítésében naprakészek vagyunk. A szerző azoknak próbált segíteni, akik ezzel az attitűddel, helyzetudattal viszonyulnak a pedagógia világához, a pedagógiai tudáshoz.



## Tartalomjegyzék

Előszó	5
I. A pedagógia témái	8
II. A pedagógia mint társadalmi alrendszer világa, valósága, funkciója és modellezése	11
1. A pedagógia (közoktatás és iskola) világa és valósága	11
1.1. A pedagógia mint társadalmi alrendszer sajátossága	13
1.2. A pedagógiát mint társadalmi alrendszert alkotó tényezők	14
1.3. A pedagógia mint társadalmi alrendszer világát alakító tényezők	17
1.4. A pedagógiai ovációk	19
2. A pedagógia funkciói	20
3. A pedagógia világa és modellezése	21
III. A pedagógia a társadalmi alrendszerek sorában	27
1. A szociális rendszerek tipizálása	29
2. A szociális rendszerek jellegzetes objektivációi	31
3. A szociális rendszerek alkotóelemei	32
4. Komplex, összetett társadalmi rendszerek	35
5. A pedagógia és az orvoslás viszonya a professzionális intézményrendszerekhez	37
6. A pedagógia és az orvoslás egyezősége és egymásrautaltsága	45
IV. A pedagógia világa mint lehetséges professzionális intézményrendszer	47
1. A pedagógia világának alapvető kritériuma: a „specifikusan pedagógiai”	50
2. A „specifikusan pedagógiai” és a közjó	54
3. A pedagógikum különböző közelítései	56
4. A pedagógikum fundamentálonológiai megalapozása	58
5. Pedagógikum – pedagógiai patológikum	60
6. A pedagógiába szövődő világok	63
V. A pedagógiával határos, illetve a pedagógiai tevékenységgel hasonlóságot mutató emberi tevékenységek áttekintése	68
VI. Tevékenységek, szerepek, szervezetek, szervezetrendszerek a pedagógia világában és valóságában	81
1. Tevékenységek és szerepek a pedagógiában	82
2. Ember, szervezet és a főbb pedagógiai tevékenységek	88
2.1. Kitérő az emberre és a pedagógiai antropológiára	89
2.2. Szervezetek a pedagógia világában	92
VII. Problémák és megoldások a pedagógia világában és valóságában	116
1. Kitérő a problémaelméletre	116
2. Elmélet és gyakorlat a pedagógiában	118

3. Makro- és mikropedagógiai kutatások „rangkülönbsége”	120
VIII. A pedagógia (közoktatás és iskola) világának és valóságának megismerése	122
1. Tárgy, ismerettárgy, kutatási tárgy a pedagógiában	122
2. A megismerés tényezői: alkotóelemei	123
3. Az alanyok szerepe a megismerés világában	127
4. A magát felkínáló tárgy és a keresett ismerettárgy a pedagógia világában és valóságában	128
5. Megismerési módok a pedagógiai világ és valóság feltárásának folyamatában	133
IX. A pedagógiai tudás jellemzése és tipizálása	136
1. A pedagógiai tudásról	136
2. A pedagógiai tudás tipizálása	137
Utószó	140