



PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

GLOVICZKI ZOLTÁN

Bevezetés a pedagógiába

egyetemi jegyzet

ISBN 978-963-308-241-6

Budapest, 2015.

GLOVICZKI ZOLTÁN

BEVEZETÉS A PEDAGÓGIÁBA

egyetemi jegyzet

ISBN [978-963-308-241-6](https://www.isbn-international.org/number/978-963-308-241-6)

1. BEVEZETÉS

A kezdő fejezet címe – Bevezetés – nem egyszerűen a „bevezető”, „előszó” szavak szinonímája, hanem egyúttal a jelen tananyag – Bevezetés a pedagógiába – műfajának, hivatásának meghatározója is. Műfajelméleti szempontból a „bevezetés” (görögül *eiszagógé*) egy, az ókortól verses és prózai formában is létező irodalmi jelenség, mely általában egy-egy tudomány ismeretanyagának, belső világának alapvető összefoglalását jelenti. Miközben a világ könyvtermésében ma is találunk olyan köteteket, melyek ilyenformán próbálják a pedagógia világát röviden, kézikönyv-szerűen összefoglalni (így-vagy úgy kiejtett *introduction*ként vagy éppen *Einleitung*ként), addig a jelen összeállítás ilyen célokat nem tűz maga elé. Nem próbálja helyettesíteni a részben könyvtárnyi szakirodalomban, részben megbízható kézikönyvek jól rendezett és megrostált információiban megfelelően összefoglalt elméleti és gyakorlati pedagógiai tudásunkat. Másfelől értelmetlennek is tartaná, hogy a pedagógusképzés során később alaposan, megfelelő mélységben és összefüggésrendszerben tárgyalt kérdéseket kiragadva és zanzásítva röviden „előre” megtárgyalja. Jól érezhető ez az óvatosság az utóbbi évtizedek két hasonló tárgyú kiadványában, Czike Bernadett és Lóránt Ferenc egyaránt Bevezetés a pedagógiába címet viselő kis kötetekben¹, melyek közül mindkettő szöveggyűjteménynek definiálja önmagát, s valóban, általában a pedagógiával, illetve annak egy-egy kiragadott részterületével kapcsolatban adnak kezünkbe jól válogatott és elgondolkodtató megközelítéseket.

A mi bevezetésünk, célját tekintve bevezető a pedagógusképzéshez és a pedagógus pályához. A pedagógusképzés minden szegmensében létező bevezető kurzus konkrét tananyaga, mely arra tesz kísérletet, hogy a frissen érkező hallgatókat eligazítsa a pedagógia mibenlétében, világában, elindítsa őket a további ismeretszerzés és tájékozódás útjain, felvázolja, milyen tudományos, fejlesztési területek, s miért fognak előbukkanni felsőfokú képzésük során, miféle életpályára készíti fel őket mindez a kölcsönös erőfeszítés. Természetesen olyan információkkal is dolgozik, melyek más összefüggésekben a későbbi tanulmányoknak is részei lesznek. Ez az oka annak is, hogy felsőoktatási tankönyvtől, jegyzettől szokatlan módon önálló fejezetben foglalkozik a pedagógiai tájékozódás lehetőségeivel, ám tartózkodik attól, hogy az egyes fejezetekhez részletes bibliográfiai ajánlást adjon.

A Bevezetés tehát szakmai szempontból triviálisnak mondható információk rendezett együttese, melyek azonban – sok más szakma és tudományterület képzési hagyományához

¹ mindkettő Budapesten, 1997-ben jelent meg, Czike Bernadett kötete – nem hivatalos elektronikus kiadásnak, hanem népszerűségének köszönhetően – a világhálóról is letölthető.

hasonlóan – sajnos sokszor éppen e trivialisuknál fogva sikkadnak el számtalan fontosabbnak tartott stúdium között. „Ezeket a dolgokat úgyis tudja az ember” – gondolják szakemberek és gyakorlott pedagógusok, holott maguk is hosszú évek, évtizedek információgyűjtése és megélt pályája nyomán tettek szert e tudásra. Ha szert tettek. Sajnálatos ugyanis, hogy hazánk pedagógusképzési gyakorlatában egészen a legutóbbi időszakig diszciplináris (szakos, szakmai) tudásra – esetleg gyakorlatra – és emellett valamiféle, ehhez hol szorosabban, hol értelmezhetetlenül lazán kötődő, meglehetősen töredékes pszichológiai, elméleti pedagógiai tudásra tettek szert hallgatóink. Elmaradtak azonban a rendszerszerű ismeretek, az egész képzés alapelemeiken túlmutató *miértjének* keresése, felfedezése.

Ugyanígy nehéz vállalás, ám talán nem kevésbé fontos az egy-egy adott társadalmi-gazdasági tér-idő pillantban értelmezhető *pedagóguspálya* aktuális állapotáról írásban lefektetett tananyagban tájékoztatni a jelölteket. A tananyag elektronikus volta, illetve a folyamatos frissítés szükségszerű ígérete némileg ellensúlyozza ennek a pillanatfelvételnek a veszélyeit².

A jelen összeállítás sem lehet több – ha célját eléri – rendszeres problémafelvetésnél, az érdeklődés felkeltésénél, a pedagógusképzés és pálya legfontosabb irányvonalainak, belső összefüggéseinek vázlatánál. Ezzel azonban mindenképp azt szándékozik elérni, hogy a pedagógus pálya felé induló fiatalok nagyobb biztonsággal lássák, mi felé is indulnak valójában, illetve kialakítsák magukban az igényt a további tájékozódásra, rendszerezésre – vagy akár csak kérdések megfogalmazására.

Köszönettel tartozom Dr. Mikonya Györgynek, az ELTE Tanító- és Óvopedagógus Képző Kara dékánjának, aki hasznos és alapos lektori észrevételeivel segítette a jegyzet megírását. Ahol a kötet gyengéi mutatkoznak, ott bizonytalannal nem fogadtuk meg e tanácsokat.

² A nevelés-oktatás világának aktuális magyarországi állapotáról fontos és igen informatív pillanatfelvételeket ad az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által gondozott, periodikusan napvilágot látó „Jelentés a magyar közoktatásról” tanulmánykötetek sorozata. A legutóbbi kötet 2011-ben jelent meg (szerk.: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén), elektronikusan is elérhető: <http://www.ofi.hu/kiadvany/jelentes-magyar-kozoktatasarol-2010> utolsó letöltés: 2014. szeptember 2.

2. MI A PEDAGÓGIA? PEDAGÓGIAI TÁJÉKOZÓDÁS

2.1. *Pedagógia és pedagógus*

A gyermekek vezetését, nevelését jelentő *pedagógia* szó legrégebb nyelvi alkalmazása a klasszikus görög világ korszakába, a Kr.e. 5-4. századba tehető. Közhelyszámba megy a kifejezés eredetének magyarázata: a pedagógus, akkori kiejtés szerint *paidagógosz* egykor a szó legszűkebb jelentésének megfelelő *gyermekvezető rabszolga* volt. Kevésbé közismert tény, illetve jóval ritkábban felvetett kérdés azonban, mennyiben azonosíthatjuk az egykori *tanítókat* ezzel a szereppel, s hogyan is lett, ha lett, rabszolgából és egy rabszolga tevékenységéből mára megbecsült értelmiségi foglalkozás.

Az egykori *paidagógosz* nem volt azonos a tanítóval, tanárral. A család gyermekeit valóban csupán kísérte az iskolába, a szó konkrét és átvitt értelmében is. A fizikai őrizet mellett segítette őket tanulmányaikban. A szellemi, s néha a lelki fejlődés területén is komoly bizalommal bízták rájuk a szülők gyermekeiket. A *rabszolga* kifejezés ennek megfelelően sem az ókori keleti despotikus államok tömegrabszolgaságát, sem a modern ültetvényes rabszolgatartást nem szabad, hogy eszünkbe juttassa. Jelen esetben afféle, szabad polgárjoggal valóban nem rendelkező, s a család anyagi-jogi függésében álló, ám mégis inkább *családtagot* kell értenünk a kifejezés alatt. A korabeli *paidagógosz* különös módon mégis közelebb állt mai pedagógus-képünkhöz, mely legfontosabb funkcióinak nem információk közlését és számonkérését tartja, hanem valóban a rábízottak testi-lelki-szellemi vezetését.

A pedagógia fogalma már az antik görög világban is lényeges jelentéstárguláson ment keresztül. A görög kifejezés a mai európai kultúránkat is megalapozó, a közel-keleti, görög és római kultúrát átható és részben egybeforrasztó hellénisztikus korszakban, a Kr.e. 3. századtól nem csupán az iskola világát, de a gyermekkor kereteit is kinőtte. A *paideia* kifejezés, melynek szótöve még a „gyermek” szóból származik az általános műveltséget kezdte jelenteni, s a pedagógia/paidagógia is életkortól függetlenül az ember lelki-szellemi fejlesztését, segítségét. A kifejezést azután az iskola világán kezdetben szintén kívül rekedő korai keresztény kultúra tette magáévá. A Kr.u. első századok egyházatyáitól egészen a kora újkorig a kereszténységben való nevelést jelentette, mint a – kornak megfelelően már latinos helyesírású – *paedagogia Christiana*.

A „pedagógia” és a „pedagógus” kifejezések vagy azok rokonai a római korban, a középkorban majd az Európában kialakuló nemzeti kultúrákban teljesen eltávolodott a

tényleges nevelő-oktató munkától. A latin *magister/praeceptor/professor* szavak, a tevékenységet leíró *educare/docere* szinte valamennyi európai nyelvben gyökeret vertek (nálunk a *magister* „mester”, „iskolamester” formában élnek tovább). A germán nyelvekben az ősi „mutatni”, „megmutatni” igéből származtatható, s közös nyelvi ősrre visszavezethető *Lehrer* és *teacher* rokonai terjedtek el. A mi „tanító” szavunk is ősi, uráli eredetű szó, mely alighanem szintén egy a „felfedést”, „megmutatást” jelentő szótövből alakult ki, s jelent meg – mai ismereteink szerint – először a XV. században keletkezett ún. Jókai-kódexben.

A „pedagógia” és „pedagógus” szavak utóélete az ókortól sajátosan mind időben, mind az egyes kultúrák között eltérő úton haladt tovább. Nyugat-Európában az újkori tudományosság kialakulásakor a neveléssel-oktatással foglalkozó elméleti szakemberekre és tudományos vizsgálataikra kezdték alkalmazni e szavakat. Tehát ma Németországban, francia, vagy éppen olasz nyelvterületen ezek a kifejezések kutatókat és egy elméleti tudományágat jelentenek.

Magyarországon a 19-20. században előbb csak elvétve használják e kifejezéseket. A 20. század derekára azonban sajátos nyelvi úr kezd keletkezni a tanítók, tanárok, óvónők közös szakmai tevékenységének megnevezésében (a nagy nyugati nyelvekben ezek egyikét, pl. az angol *teacher/teaching* kifejezéseket használják a teljes fogalomkörre). A század negyvenes éveiiig mind a témával foglalkozó szakirodalom, mind a beszélt köznyelv ingadozik a *pedagógus/pedagógia* illetve – jobb eséllyel – a *nevelő/nevelés* szó pár használata között. A mérleget az előbbieket felé sajátos módon a szovjet-orsz hódítás nyomán a Szovjetunió kommunista pártapparátusának szóhasználata döntötte el, így Kelet-Európában általános ennek a szó-jelentés párnak az ismerete. Minthogy azonban a szláv nyelvekben is más, erősebb hagyomány élt a fogalomhasználatban, leginkább a magyar nyelvhasználati úrt sikerült betöltenie a szónak. A „pedagógus”, „pedagógia” az 1960-as évekre vált a beszélt köznyelvben és a szaknyelvben, majd az 1980-as évektől a jogi szabályozás szóhasználatában is egyértelműen az oktató-nevelő munkát hivatásszerűen űzők és tevékenységük megnevezésévé.

Pedagógus és pedagógia kifejezéseink így mai jelentésükben, ősi eredetük ellenére meglepően modern jelenségnek mondhatók, s közös Európai múltunkban gyökerező történetük ellenére egyfajta magyar sajátosságnak, nyelvi hungarikumnak is.

Pedagógus fogalmunk tehát – első megközelítésben – azokat a gyakorlati szakembereket fedi, akiknek hivatásszerű foglalkozása gyermekek, fiatalok oktatása-nevelése. A fogalom használata azonban sajátos módon a *közoktatás-köznevelés* rendszerében foglalkoztatott személyekre korlátozódik (óvoda, általános iskola, középfokú iskolák). A gyermek három éves kora előtt megjelenő nevelőket (bölcsődei gondozókat,

magukat a gyermek szüleit) éppúgy nem illetjük e fogalommal, mint a felsőoktatásban dolgozókat, akiket a köz-, szak- és jogi nyelv *oktatókként* nevez meg. Ne felejtsük azonban el, hogy a *pedagógia*, mint a nevelés-oktatás gyakorlata nem korlátozódik sem a nevelt oktató személy életkora, sem a nevelő-oktató személy munkajogi státusza szerint. Szülők, iskolán kívüli közösségek, bölcsődei gondozók vagy a felnőttoktatásban résztvevő tanárok munkája éppúgy része a pedagógiai gyakorlatnak, mint a szűkebb értelemben vett *pedagógusok* munkája.

2.2. Tájékozódás a pedagógia világában

A pedagógiával való foglalkozás ugyanakkor magyar nyelven sem csupán magát a hivatásszerűen végzett nevelés-oktatást jelenti. A nevelés-oktatás egyfajta elméleti megközelítését, vizsgálatát is, melynek eredményeit, tanulságait a felsőoktatáson belül a pedagógusképzésben, a nevelés-oktatás gyakorlati világában pedig a hatékonyság, korszerűség növelésében hasznosítjuk. Míg tehát pedagógusnak Magyarországon a gyakorló szakembereket nevezzük, a pedagógia fogalma egyúttal egy, a nevelés-oktatás elméletével foglalkozó tudományágot is jelöl, melyet más szóval *neveléstudománynak* is nevezünk.

A pedagógia világában történő tájékozódás hasonlóan kétirányú tevékenység. Jelent egyfajta elméleti információgyűjtést és rendszerezést, ugyanakkor a pedagógia gyakorlati világából szerezhető információk beszerzését is.

2.2.1. Elektronikus tájékozódás

Napjainkban bármiféle információgyűjtés természetes fóruma az internet világa. A világhálón özönlő hírek, adatok és szövegek sokasága ugyanakkor felhívja figyelmünket arra a korábban is ismert tényre, hogy az ilyen módon elérhető információk, eredetük és megbízhatóságuk szempontjából komoly szűrésre szorulnak. Alapvető szűrőként két szempont javasolható. A pedagógia gyakorlati világával kapcsolatosan a közzétevő – lehetőleg – intézmény hitelessége, kompetenciája lehet garancia. A tudományos jellegű, kutatási témákban (a nyomtatott szakirodalomhoz hasonlóan) az ismert kiadó/kutatóhely/felsőoktatási intézmény, illetve az adott szöveg *lektorált*, vagy legalábbis ismert szakemberek által *szerkesztett* volta. Nem véletlen, hogy tudományos teljesítmények színvonalát vagy kutatási eredmények hitelességét a megjelentetés lektorált, kontrollált

formájával minősíti a szakmai közvélemény, még akkor is, ha egy adott szöveg szerzője egyébiránt ismert, megbízható szakember. Ennek megfelelően a világhálón tudományos, szakmai szempontból nagy bizonyossággal megbízható információt jelentősebb kiadók elektronikus szakkönyveiben vagy folyóirataiban találunk, s talán az sem meglepő, hogy ezekhez a tartalmakhoz többnyire nem ingyenes a hozzáférés. Utóbbi problémát csökkenti, hogy jelentősebb könyvtáraink, felsőoktatási vagy kutatóintézményeink számos, egyébként korlátozott hozzáférést ingyenesen biztosítanak látogatóik, hallgatóik, oktatóik számára. Az igényes szakember internetes keresése tehát a pedagógia világában is jóval szélesebb felületet érint, jóval gyorsabb és nagyobb mennyiségű információelérést biztosít, mint egy tényleges könyvtárépület meglátogatása, ám stratégiai szempontból nem jelent annál kisebb szellemi kihívást. Egy egyszerű kereső használata csupán akkora lépés, mint ha belépünk egy könyvesboltba, s az eladó a pedagógiai könyvek polcára mutat.

Ezzel az alapossággal kezelendők a nyílt elektronikus enciklopédiák is, melyek elsődleges tájékozódásunkat kielégíthetik, s jó eséllyel irányíthatnak a hivatkozott forrásaikon keresztül mélyebb tartalmak felé.

A pedagógiai gyakorlat világának legmegbízhatóbb tükré, a legáltalánosabb adatok és információk, kutatások kiinduló tárhelye a nemzetközi gazdasági és fejlesztési együttműködési szervezet, az OECD oktatással kapcsolatos adattárai, illetve az Európa Tanács *Eurydice* programja, mely kontinensünkön belül szolgáltat alapinformációkat adatokról, folyamatokról, kutatásokról.

Hazánkban az internetes tájékozódásban a fenti kritériumok szerint az Oktatási Hivatal, valamint az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet elektronikus felületei lehetnek elsődleges szakmai szűrőink. Az Oktatási Hivatal elsősorban a jogszabályok közlésének, az országos mérések, statisztikai adatok hitelességének garanciája, melyek bármely felhasználó számára jól strukturált, ugyanakkor hatalmas információmennyiséget szolgáltatnak a szakképzés, a közoktatás és a felsőoktatás világából is.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet részben saját elektronikus kiadványaival segítheti munkánkat, részben a Magyar Pedagógiai Múzeum és Könyvtár fenntartójaként. A szakkönyvtár, túl tényleges és – nem utolsó sorban történeti szempontból – nélkülözhetetlen könyvtári létezésén, számos, folyamatosan fejlődő elektronikus szolgáltatással is segíti tájékozódásunkat.

2.2.2. Papíralapú tájékozódás

A nyomtatott könyvek és folyóiratok világában a tájékozódás legalapvetőbb segédeszköze a magyar nyelvű pedagógiai lexikonok sora.

Ma már csak nagyon speciális, elsősorban történeti érdekességgel bíró kérdések kapcsán forgatható a Magyar pedagógiai lexikon I-II. (szerk. Kemény Ferenc), Budapest 1933.

Nem csupán korszerűbb, de lényegesen szerteágazóbb és alaposabb munka, ám a pedagógia mind tudományos, mind a gyakorlat területén expanzív fejlődése, valamint az adott kor politikai ideológiájának hatása miatt szintén kevésbé korszerű a négykötetes Pedagógiai lexikon (főszerk.: Nagy Sándor), Budapest 1976.

A megjelenése óta eltelt közel két évtized feltételezhető újdonságait figyelembe véve biztonsággal forgatható ugyanakkor az 1997-ben, Budapesten megjelent háromkötetes Pedagógiai lexikon (főszerk.: Báthory Zoltán és Falus Iván). Utóbbi elektronikus formában is létezik, elérhetősége azonban változó és korlátozott.

A pedagógiába mint tudományágba történő komolyabb bevezetéshez hazánkban a legelterjedtebb tankönyv Friedrich W. Kron *Pedagógia* című kötete (legutóbbi magyar kiadása: Budapest, 2003.)

A pedagógiának számos nemzetközi és hazai szakfolyóirata is létezik. A nevelés-oktatás napi gyakorlatához legközelebb álló Új Köznevelést, és a mélyebb, ám még mindig az általánosan érdeklődő értelmiségi igényeit kielégítő Új Pedagógiai Szemlét³.

Nem szabad végül lebecsülnünk a pedagógia világról szerzett spontán, személyes tapasztalatainkat sem, melyeket azonban akkor hasznosíthatunk hivatásszerűen is, ha feldolgozásuk tudatosan, reflektív módon történik. Azaz, ha egyes – akár érzelmi, irodalmi, film- – élményünket nem abszolutizáljuk általános értelmi igazságként, hanem szembesítjük azokat más tapasztalatokkal, tényekkel, saját megszerzett ismereteinkkel. Ezeket a szubjektív benyomásokat a logika szabályainak megfelelően, szakmailag és erkölcsileg hiteles módon kell beépítenünk pedagógiai világképünkbe, személyiségünkbe – ami leegyszerűsített módon egyfajta tudományos igényességet jelent.

Összefoglaló kérdések, feladatok:

³ Mindkét folyóirat online elérhető az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet honlapján, ahol – részben az Országos Pedagógiai Múzeum és Könyvtár oldalán keresztül számos más folyóiratba is bepillantunk

1. Mit nevezünk pedagógiának, kit pedagógusnak?
2. Mi a „neveléstudomány”?
3. Milyen kritériumok alapján szűrhetjük elektronikus forrásainkat?
4. Milyen alapvető internetes és nyomtatott forrásokból tájékozódhatunk a pedagógia alapvető kérdéseiről?
5. Hogyan értékeljük és hasznosítuk a pedagógia világáról alkotott személyes tapasztalatainkat?

További problémák:

1. Keresse fel a www.oecd.org illetve a <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> honlapokat, s ítélje meg, milyen helye, súlya van a két szervezet munkájában az oktatásügynek, milyen területek, kérdések foglalkoztatják őket, milyen információkat kaphatunk tájékoztató anyagaikból!
2. Ismerkedjen meg a www.ofi.hu honlappal, különösen az Országos Pedagógiai Múzeum és könyvtár online szolgáltatásaival!

3. A PEDAGÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN ÉS A TUDOMÁNYOK RENDSZERÉBEN, RÉSZTUDOMÁNYAI

3.1. A pedagógia a felsőoktatás rendszerében

A pedagógia tudományát, a neveléstudományt művelő kutatóhelyek, akadémiai intézetek, tanszékek munkatársai foglalkoznak hivatásszerűen azzal, hogy a nevelő-oktatómunka gyakorlatának tapasztalatait rögzítsék, azokban általános törvényszerűségeket állapítsanak meg. Hogy az egyes oktatási rendszereket, módszereket összehasonlítsák, hatékonyságukat, eredményességüket vizsgálják. Hogy más tudományágak erre a területre alkalmazható megállapításait, eredményeit feldolgozzák és integrálják. A felsőoktatásban mindebből alapvetően a pedagógusképzés profitál. Erre a háttér munkára van szükség ahhoz, hogy e képzés során ne csupán kinek-kinek (oktatónak vagy hallgatónak) saját, múltbéli egyedi és ezáltal esetleges tapasztalataira, elképzeléseire alapozzuk a későbbi pedagógiai tevékenységet. Fontos igény ez, hiszen a modern társadalmakban minden egyes felnőtt ember rendelkezik ilyen egyedi tapasztalatokkal (gyermekként, tanulóként, akár szülőként, esetleg pedagógusként), s ezekből általánosan alkalmazható, hiteles megállapításokat levonni komoly veszélyt, kudarclehetőséget, de egyúttal ugyanilyen komoly kísértést is jelent.

A pedagógia korábban felhalmozott elméleti tudásának, a miénktől sokszor eltérő tapasztalatainak befogadása, feldolgozása, az azokra történő tudatos reflektálás olyan szellemi nyitottságot igényel, amely bármely tudománnyal, tudományos megismeréssel szembeni alázat rokona. Ám mivel a főiskolán, egyetemen tanulmányozott atomfizikáról, nyelvtörténetről vagy szociológiai összefüggésekről csak ritkán rendelkezünk előzetes tudással, melytől függetlenednünk kell az új ismeretek befogadásakor, a pedagógia területén ugyanez a távolságtartás sok helyzetben átlagon felüli felelősségtudatot és érettséget feltételez.

A mai pedagógusképzés szerkezete döntően a majdan *nevelt-oktatott személyek* életkora és szükségletei szerint tagolódik. Fő áramába ezért az óvodapedagógusok, a tanítók, a tanárok és a gyógypedagógusok képzése tartozik, amelyek, különösen az első három felsorolt, értelemszerűen roppant sok közös elemmel rendelkeznek. Sajátosan kapcsolódik ehhez a főáramhoz a művész-, leggyakrabban zenetanárok képzése (mely az előbbiektől eltérően nem életkorok, vagy célok szerinti alapon, hanem a tanított ismeretek-készségek tartalmi csoportosítása mentén vált külön), illetve a felnőttek képzését előkészítő andragógiai, valamint a szociálpedagógus-képzés. Ezek az előbbi kategóriákkal sok közös

pontot is érintve életkorban, feladatokban, szerepekben jóval tágabb problémakör feldolgozására vállalkoznak. Azoktól eltérően ugyanakkor nem köthetők egyetlen későbbi intézménytípushoz, feladattípushoz, vagy életkorhoz kapcsolódó konkrét foglalkozáshoz.

A pedagógusképzés belső szerkezete az imént említett *közös ismereteket* tekinti alapozó, bevezető stúdiumoknak. Ezek elsősorban a pszichológiának az oktatást-nevelést érintő szakterületeiről meríti anyagát (meghatározóan a majdan nevelt-oktatott személy fejlődésének, és a nevelés lélektani vonatkozásainak megismerésében). Másfelől összefoglalja a neveléstudomány egyéb legalapvetőbb megállapításait, melyek életkoroktól, majdani munkahelyektől és pedagógiai feladatoktól függetlenül, általános érvénnyel jelenthethetnek segítséget a leendő pedagógusok számára.

Ezt követően kerül sor e bevezető ismeretek alkalmazására, gyakorlati ismeretekkel való kiegészítésére, majd egyre intenzívebb kipróbálására, mely a nevelési, tanítási gyakorlatokon éri el tetőpontját. Ekkor ér össze végleg a pedagógiai képzés az esetleges szakos, szaktárgyi képzéssel is, ahol a szaktárgyi, tudományos ismeretek elsajátítását a szakmódszertani órák vezetik a pedagógiai gyakorlatokig.

A pedagógusképzéssel párhuzamosan, többnyire egyetemi szinten jelenik meg a pedagógiai képzés egy sajátos területe, a „pedagógia szak”, ahol magának a *pedagógia tudományának* a művelésébe vezetik be a hallgatókat. Ők az itt szerzett ismereteket és készségeket sokszor nem a gyakorlati oktató-nevelő munkában szándékoznak alkalmazni, hanem az arról alkotott objektív képünket, ismereteinket kívánják megfelelő módszertani felkészültséggel és tudományos tájékozottságra alapozva tovább gyarapítani.

A később pedagógiai feladatokat ellátó hallgatók három további csoportja jelenik meg a felsőoktatásban, egyúttal a felsőfokú pedagógusképzés három további, sajátos területét is kijelölve.

Szak, szakma szerint különül el a *művészeti* képzésben illetve a *sportban, testnevelésben* érintett pedagógusok képzése, akiket legnagyobb részben hagyományosan maga a művészeti szakképzés (művészeti egyetemek, főiskolák), illetve a mindnekori testnevelési főiskola/egyetem/kar képez. Részben az általános pedagógusképzést folytató egyetemekről, főként főiskolákról kerülnek ki.

Későbbi *feladattípusaik* és az érintett gyermekek, tanulók köre alapján specializálódnak a *szociálpedagógusok*, akik tényleges pedagógus munkakörbe egyéb végzettség nélkül ritkán kerülhetnek, munkájukat jellemzőbben a szociális ellátórendszeren belül gyermekekkel kapcsolatos feladatok jelentik majd. Kisebb részben a köznevelési

intézmények és általánosan képzett pedagógusok munkájának segítése sajátos szociális helyzetben élő családok, gyermekek, tanulók esetében.

Végül a működésében és jelentőségében is a köznevelés rendszerének egészét átható területet kell megemlítenünk: a *gyógypedagógus*-képzés világát, ahol a képzés struktúráját a rászoruló személyek későbbi sajátos igényei határozzák meg. Elsősorban tehát a sajátos nevelési igények kielégítésére, fogyatékkal élők számára megfelelő oktatás-nevelés biztosítására készíti fel hallgatóit.

3.2. A pedagógia mint tudomány

Nevezhető-e s mennyiben nevezhető a nevelő-oktató munka tapasztalatait összehasonlító, összegző és értékelő, valamint más tudományágak releváns eredményeit feldolgozó pedagógia önálló tudománynak? A kérdés megválaszolásában a *tudomány* fogalmának egy általános meghatározásából indulhatunk ki. *A tudomány a bennünket körülvevő világ megismerésére irányuló tevékenység és az ezen tevékenység során szerzett ismeretek összessége. A tevékenységnek bárki által megismételhetőnek kell lennie és végeredményben azonos eredményre kell vezetnie ahhoz, hogy az eredményt tudományos eredménynek nevezhessük.*

A pedagógia, a neveléstudomány a bennünket körülvevő világ megismerésére irányul, annak egy olyan szeletét, a nevelés, oktatás társadalmilag roppant fontosságú világát kutatja, melyet más tudományágak legfeljebb egy-egy, saját érdeklődési körüket érintő részprobléma vonatkozásában vizsgálnak. A területről szerzett ismereteket tudományos igénnyel összesíti, rendszerezi és alkalmazza. Érvényesek tehát rá ugyanazok az igények, melyek bármely más tudománnyal szemben élnek bennünk, a kutatási módszerek megbízhatóságától az eredmények hiteles közzétételének szabályaiig.

A meghatározás második része éppen arra a sajátosságra utal, mely az egyének egyedi pedagógiai tapasztalatait, élményeit megkülönbözteti a tudományos megállapításoktól. A neveléstudomány olyan eredményeket ismerhet el, melyek nem egyedi helytől, időponttól, kísérleti körülményektől függenek, hanem általánosan érvényesek, így alkalmasak arra, hogy további gyakorlati alkalmazások és elméleti kutatások megbízható alapjaiként szolgáljanak.

Kétségtelen ugyanakkor, hogy a neveléstudomány a tudományok rendszerében az úgynevezett *alkalmazott tudományok* csoportjához áll közelebb, ahol a kutatást (pl. az orvostudományhoz, a mérnöki tudományokhoz hasonlóan) elsősorban nem a bennünket

körülvevő vagy éppen bennünk élő világ önmagában vett megismerésének, magyarázatának, értelmezésének vágya, hanem a megszerzett ismeretek minél közvetlenebb alkalmazhatóságának és alkalmazásának igénye motiválja.

3.3. A neveléstudomány rész tudományai

A neveléstudomány kutatási területei, megközelítési szempontjai gyakran a felsőoktatásban megjelenő tantárgyak formájában is csoportosulnak.

3.3.1. Nevelésfilozófia és neveléstudomány

Ezek közül a *nevelésfilozófia* valamint a *neveléstudomány* alkalmaz leginkább, bár nem kizárólagosan *deduktív* módszereket, vagyis a tudományos megközelítésnek azt a módját, amikor nem egyes tapasztalati elemek sokaságát összesítve következtetünk (ez utóbbi pl. a kísérleti fizika ún. *induktív* módszere), hanem bizonyos alapelveket, úgynevezett premisszákat érvényesítünk az egyes vizsgált értelmezésében (ahogyan a matematikai törvényszerűségeket és definíciókat alkalmazzuk pl. geometriai problémák megoldásakor). A pedagógia területén ez általában más tudományágak, az antropológia, pszichológia, szociológia vagy éppen a filozófia helyesnek elfogadott téziseinek alkalmazását jelentheti a nevelés-oktatás világára, vagy a többféle lehetséges eredmény pedagógiai alkalmazásainak összehasonlító bemutatását, elemzését. Éppen ezért a nevelésfilozófiának és a neveléstudománynak – ahogy magának a filozófiának és a társadalomtudományi elméleteknek általában is – nincs egyetlen hiteles, objektív módon igazolható paradigmája. Nem állíthatjuk, hogy az ókori Platón nevelésfilozófiája – amennyiben a filozófia egyéb tudományos igényeinek próbáját kiállja – jobb, rosszabb, hitelesebb vagy alkalmatlanabb kép a nevelésről, mint bármely 21. századi tudósé. De két kortárs, a nevelés elméleti kérdéseire átfogó, koherens és tudományos igényű választ adó rendszer közül sem választhatunk objektíve „megfelelőbbet”.

A két terület feltett kérdései, alkalmazott módszerei és tudományos válaszai alapján sokszor nehezen választható szét. Mindkettő a nevelés legalapvetőbb kérdéseivel foglalkozik. „Mit nevezünk nevelésnek? Mennyire lehetséges, mennyire szükséges az ember nevelése? Mekkora és miféle hatással van, s kell-e hogy legyen a nevelésre egy adott társadalmi, kulturális, világnézeti közeg? Vannak-e és melyek a nevelés céljai? Milyen utak vezethetnek azokhoz?”

A nevelésfilozófia kevésbé mutat a gyakorlati alkalmazhatóság igénye felé, inkább a filozófia tudománya felől közelít a pedagógiához, s a nevelést az emberről, társadalomról, kultúráról alkotott képének egyik elemeként kezeli. Ennek megfelelően a nevelésfilozófia területe a filozófia általában is kiemelkedő személyiségeinek nevéhez köthető. A legújabb korban a filozófiára nem jellemző a természet, az ember és a társadalom egészét interpretáló rendszerek megalkotása (mint az antikvitásban vagy éppen a klasszikus német filozófiában). Így a nevelés területén is inkább egyes részproblémákról kapunk megállapításokat. A nevelésfilozófia tárgya legtöbbször a filozófia egyes általános kérdéseinek (pl. emberi szabadság, a társadalom és az egyén viszonya stb.) felvetése és kutatása a pedagógia világában.

A *nevelélmélet* inkább a nagyobb filozófiai, ideológiai rendszereknek és egyes elvi megállapításoknak, valamint más tudományágak a pedagógiai munkát megalapozó, gazdagító tételeinek rendszerbe foglalása és a gyakorlati alkalmazásának irányába mutat. Nevelélméletnek nevezhetjük például a marxizmus vagy a posztmodern gondolkodás adaptálását a pedagógia világába és gyakorlatába, az egzisztencializmusra vagy más gondolatkörökre épülő ún. reformpedagógiák elméleti alapjait, az antropológia vagy a pszichológia releváns eredményeinek értelmezését a nevelés-oktatás területén, vagy mindezek és más elméleti megközelítések összehasonlítását, párhuzamos bemutatását.

A nevelésfilozófia és a nevelélmélet mint tudományág és egyetemi tantárgy olyan problémákat vet fel és magyaráz, melyek a pedagógus hétköznapi munkájától látszólag távol állnak. A nevelésfilozófia önálló tárgyként általában nem is szerepel a felsőoktatás kurzuskínálatában. Ám az igényes és tudatos pedagógiai munkához, saját későbbi gyakorlatunk, munkánkról, tanítványainkról, saját szerepünkről alkotott alapvető nézeteink kialakításához nélkülözhetetlen, hogy ezekkel az elemi kérdésekkel mielőbb szembesüljünk, azokra létező válaszokat ismerjünk meg, melyek közül, vagy melyek helyett azután saját szakmai gondolkodásunkhoz is alapot teremthetünk.

3.3.2. Összehasonlító neveléstudomány és neveléstörténet

A nevelés gyakorlatának különböző paradigmáival, azok felkutatásával, összehasonlításával, bemutatásával és az azokból lehetséges következtetéssel az ún. *összehasonlító neveléstudomány* és a *neveléstörténet* foglalkozik. Az összehasonlító neveléstudomány a kortárs nevelési-oktatási rendszerek és gyakorlatok – általában nemzetközi – sokszínűségét vizsgálja, míg a neveléstörténet elmúlt korok nevelési-oktatási rendszereit veszi górcső alá. Az előbbi megközelítés hasznosságát növeli, hogy kortárs jó

gyakorlatok, megoldások tanulságait kínálja fel számunkra, mint lehetséges eszközöket – sokszor azonban nem rendelkezhet a hosszú távú sikeresség és alkalmazhatóság, az esetleges hibaforrások ismeretével. A neveléstörténet éppen fordított előnyökkel rendelkezik: egy-egy lezárt korszakban képes bemutatni számunkra, hogy bizonyos elméleti alapokon állva, kitűzött célokat milyen úton és eszközökkel kívántak elérni, s ennek milyen hatása, eredményessége állapítható meg. A tanulságok alkalmazhatóságát ebben az esetben a miénktől eltérő társadalmi-történeti környezet korlátozza.

3.3.3. Didaktika

Sajátos kérdés a „nevelés” és az „oktatás” fogalmának és gyakorlatának egymással való kapcsolata. Míg az oktatás nyilvánvalóan a nevelés folyamatának egyik részhalmaza, addig a pedagógus tényleges gyakorlati munkájában sokszor inkább a nevelés általános elveinek tényleges alkalmazási területe. Különösen így van ez a tanárok esetén, akik elsősorban egyes szaktárgyak oktatásán keresztül érvényesítik általános nevelő feladataikat is. Az oktatás a nevelés alapvetően értelmi területen történő alkalmazása a köznyelvben a szűkebb értelemben vett *tanítás*, melynek szabályszerűségeit, tapasztalatait, megfontolásra alkalmas megfigyelési szempontjait a pedagógia tudományán belül a *didaktika* (oktatáselmélet) tárgyalja. „Mit tanítsak? Hogyan tanítsam? Milyen célokat, eszközöket válasszak hozzá? Hogyan értékeljem a tanítás és a tanulás folyamatát?” Bár a didaktika eredeti jelentését és régebbi hagyományait tekintve elsősorban az oktató személyre és annak munkájára koncentrált, napjainkban nagyobb és igen fontos hangsúly esik a *tanuló* sajátosságaira, a tanítás mellett a *tanulás* lehetséges céljaira, módszereire.

Bár a szaktárgyak tanításához a szakmódszertani ismeretek és gyakorlat elsajátításán keresztül a didaktika vezet, a pedagógusképzés és a pedagógus nem feledkezhet meg a nevelés egyéb gyakorlati kérdéseiről sem, melyek a neveléselméleti ismeretekre épülhetnek (testi, érzelmi, erkölcsi nevelés, a szocializáció tágabb összefüggései stb.).

3.4. A neveléstudomány társtudományai

3.4.1. A pszichológia

A neveléstudomány és a felsőoktatásban megjelenő pedagógusképzés legfontosabb – attól sok szempontból elválaszthatatlan – rokon tudománya és képzési területe a lélektan, azaz pszichológia. A pedagógus munkájában a gyermekek „lelkének”, személyiségének és fejlődésének az ismerete a pszichológiai tájékozottságból fakad. A pedagóguspályán természetesen ugyanúgy számos pszichológiai törvényszerűsége rávezet saját gyakorlatunk, ahogy a pedagógia eszköztára is gazdagodhat saját felfedezésünk által. Ám mindkét esetben fontos segítség lehet, ha a lehető legnagyobb ismeret- és eszköztár már pályánk kezdetén rendelkezésünkre áll, akár csak lehetséges alternatívaként is. Komoly veszély továbbá, hogy mind a pszichológia, mind a pedagógia kiforrott ismeretanyaga helyett a nem ritka populáris értelmezések és egyedi tapasztalatokon alapuló általánosítások visznek tévutakra, esetleges végzetes nevelői hibákba.

A pszichológia hagyományos szakterületei közül a pedagógusok munkáját leginkább a következők érintik⁴.

A *fejlődépszichológia* (fejlődéslélektan) tárgya, hogy hogyan fejlődik az emberi személy, milyen tényezők alakítják fejlődését és mindenkori viselkedését. Mivel e fejlődés nehezen választható el a társas környezettől (szülők, kortársak, tágabb társadalom). A fejlődépszichológia szorosan kapcsolódik a *szociálpszichológiához*, mely a kapcsolatok hatását vizsgálja az egyénre, valamint a csoportok viselkedését kutatja.

A *személyiségpszichológia* az általános fejlődés vagy szabályszerűségek helyett az egyénre jellemző, megkülönböztető viselkedési jegyeket keresi. Az egyediség vagy a bizonyos sajátosságok szerinti csoportosítás lehetősége foglalkoztatja.

Látszólag módszertani területe a lélektannak a *kísérleti pszichológia*, e szűkebb terület képviselői mégsem csupán módszerükben foghatók meg (természetesen maga a kísérletezés a lélektan szinte valamennyi területére jellemző). A kísérleti pszichológusok általában *behaviorista* (a viselkedést középpontba állító) vagy *kognitív* (a gondolkodást, értelmi működésközéppontba állító) megközelítéssel keresik a választ arra, miképpen reagál az ember érzékszervein keresztül érkező ingerekre, hogyan észleli a világot, hogyan emlékezik, tanul.

⁴ a pszichológia tudományával kapcsolatos megállapítások elsődleges referenciája Atkinson et al.: Pszichológia. Budapest 2005.

A *neveléslélektan* kimondottan a nevelés, oktatás lehetőségeinek, módszereinek pszichológiai összefüggéseit vizsgálja

Nem annyira kutatóként, mint kollégákként találkozik a pedagógus végül az *iskolapszichológusokkal*, akik képzettségüket tekintve a pszichológia valamennyi ágából különösen az iskolai életkor és körülmények köré csoportosítható kérdések, módszerek, megoldások területén járatosak.

Interdiszciplináris, tehát önmagában is többféle tudomány (filozófia, informatika, nyelvészet, orvostudomány stb.) eredményeire támaszkodó, s azokat segítő megközelítés az ún. megismeréstudomány, másnéven *kognitív idegtudomány*, mely az emberben lejátszódó kognitív folyamatokkal, például az észleléssel, emlékezéssel, következtetéssel, döntéshozással és problémamegoldással foglalkozik. Nyilvánvaló, hogy ez a tudományterület is meghatározó a pedagógia számára, mégis kétségtelen, hogy a pedagógiai munka közvetlen módszertani segítőjének inkább a fejlődéslélektant, a szociálpszichológiát és a neveléslélektant tarthatjuk.

3.4.2. A szociológia

Mivel a pedagógiai munka a családtól az intézményesült oktatásig bezárólag *társadalmi struktúra*, a pedagógia második legfontosabb, legtöbb érintkezési ponttal rendelkező rokon tudománya a társadalmi jelenségeket kutató szociológia.

A szociológia az emberi kapcsolatrendszerek és emberi csoportok belső törvényszerűségeit, működési szabályszerűségeit vizsgálja. A szociálpszichológia határterületén foglalkozik mindennek az egyénre gyakorolt (kölcson)hatásával. Hogy működik a család, a település, a társadalom, az iskolai csoportok, hogy alakulnak ki és hogy hatnak a társadalmi mozgások (népesség, településszerkezet, gazdasági jelenségek stb.). Az oktatás-nevelés világának egzakt vizsgálata nem nélkülözheti a szociológia tudományos módszereit, hiszen megállapításai egy adott szinten, általában az intézmények világában embercsoportok leírásával és elemzésével születnek. Pl. egy adott ország oktatási rendszere döntően szociológiai, kisebb részt közgazdaságtudományi módszerekkel írható le, s mutatható be legegyszerűbben.

3.4.3. Egyéb bölcsészet- és társadalomtudományok

Ugyanez a rokonság értelemszerűen elmondható szinte valamennyi társadalomtudományról, illetve bármely olyan tudományról vagy tudományágról, amelynek oktatásával pedagógusok foglalkoznak.

A bölcsészettudományok közül mégis kiemelendő a *nyelvészet* szerepe, hiszen az anyanyelvi kompetenciák, illetve a kommunikáció minden pedagógiai tevékenység alapvető eszközei. Tudományos együttműködésről ezen a területen elsősorban akkor beszélünk, amikor a pedagógiai munka tudatos elméleti-gyakorlati fejlesztését segíti a nyelvtudomány.

Összefoglaló kérdések, feladatok:

1. **Hogyan tagolódik a pedagógusképzés a felsőoktatás területei, illetve más szempontok szerint?**
2. **Hogyan felel meg a neveléstudomány a tudományosság kritériumainak?**
3. **Miért nevezhetjük a neveléstudományt kimondottan „alkalmazott tudománynak” (vigyázat, a legtöbb tudomány eredményeit „alkalmazzák”, azok mégsem ebbe a kategóriába kerülnek!)**
4. **Melyek a pedagógia legfontosabb résztudományai?**
5. **Melyek a pedagógia legfontosabb társtudományai?**
6. **Mi a különbség a nevelésfilozófia és a nevelélmélet között?**
7. **Mennyire nevezhető elavultnak Platón, vagy más korábbi filozófusok képe a pedagógiáról?**
8. **Hasonlítsa össze a neveléstörténetet és az összehasonlító neveléstudományt!**
9. **Mi a didaktika tárgya?**
10. **Kösse össze a pszichológia egyes – a pedagógusképzésben megjelenő – ágait a pedagógus munkájának gyakorlatával!**
11. **Hogyan kapcsolódik a neveléstudományhoz és a nevelő-oktató munka gyakorlatához a szociológia és a nyelvészet?**

További problémák:

1. **Milyen kapcsolatot, kapcsolódási pontokat fedezhetünk fel a pedagógia és a jogtudomány, antropológia, teológia között?**

2. Alkosson önálló véleményt az osztatlan tanárképzés önállóvá válásáról!

4. A PEDAGÓGIA GYAKORLATA – A NEVELÉS

4.1. *Mi a nevelés?*

Ahogy a pedagógia tudományos megközelítését neveléstudománynak hívjuk, gyakorlatát nevelésnek. A nevelés fogalma tágabb, mint a tanításé, oktatásé. Míg az oktatás – egyelőre leegyszerűsítve – alapvetően ismeretek átadását és fejlesztését jelenti, a nevelés mindaz a fejlesztő tevékenység, mely a nevelőtől a nevelt felé irányul. Ha definiálnunk kellene: *a nevelés tudatos interperszonális akció, mely a nevelt-oktatott személy fejlesztésére irányul.*

Amikor azt állítjuk, hogy „mindaz” a tevékenység, mely megfelel a definíció további kritériumainak, egyben nevelés, kimondjuk, hogy valóban tág fogalomról van szó, messze túl a pedagógus szakmán, de még a szülői hivatáson is. Minden ember neveli embertársát, bármilyen életkorban és élethelyzetben, aki tudatosan, bármilyen módon vagy eszközzel fejleszti őt. A nevelés feltétlenül interperszonális tevékenység. Nem értelmezhető a nevelő és nevelt bármelyike nélkül. Sajátos esete az önnevelés, ahol a két szerepet szándékolatlanul egyazon személy tölti be. A két szerep azonban különös módon, de ott is meg kell, hogy legyen. Az egyénnek szüksége van egy olyan „én”-re, mely bizonyos tudatosan felismert és fejleszteni kívánt tulajdonságaira hatni próbál. A nevelés akció. Vagyis a nevelésről való gondolkodás, például elméleti írások születése az ember fejlődéséről egész addig nem tekinthető nevelésnek, amíg nem válik akcióvá. Még hozzá tudatos akcióvá.

4.2. *A nevelés tudatossága*

A tudatosság a nevelés folyamatában több dimenzióban is a legvitathatóbb pontja definíciónknak. Az első kérdést a szülő, például az anya gondoskodása veti fel. Valóban tudatos cselekvés lenne? Mindenekelőtt rögzítenünk kell: a tudatosság nem azonos valamiféle szakképzettséggel, szakszerűséggel, de még csak azzal sem, hogy a nevelő bármilyen létező paradigma szerint „helyesen” cselekszik egy adott nevelési helyzetben. Mindössze annyit, hogy nem csupán ösztöneinek engedelmeskedik, s nem véletlenül teszi, amit tesz – vagy ha mégis, azt a folyamatot nem nevezhetjük nevelésnek. Egy hátrányos helyzetben, a gyermeküket elhanyagoló, alkoholista szülők mellett felnövő gyermek személyiségére természetesen hatással van szülei életmódja. Azt „fejlesztésnek”, vagy akár csak befolyásolásnak azonban csupán annyiban tarthatjuk, hogy a felnövő gyermek jó

esetben választhat majd életmód és életmód között. Ennyiben, bármilyen meglepő, a szülők is tudatosan „nevelnek”, hiszen választanak, amikor gyermekük gondoskodó és felelős nevelése helyett más családi létformát választanak. Lehet, hogy a választás nehéz, lehet, hogy a megfelelő döntés embert próbáló, de mindenképpen döntés.

Amikor az anya ösztönösen táplálja gyermekét, vagy megvédi őt a reá leselkedő természeti, társadalmi, technikai veszélyektől, vajon nem az „anyai ösztön” vezérli-e? Szintén vitatható határhelyzet, hiszen a gondoskodás valóban ösztönszerű elemként érhető tetten benne. A táplálásnak, a védelemnek ez a formája azonban olyan arányban nevezhető nevelésnek, amilyen arányban tudatosnak is. Ha azt gondolnánk, hogy az anya valamiféle biológiai kényszerből eteti meg három óránként újszülött gyermekét, s óvja őt minden veszedelemtől, feladva saját biológiai és egyéb érdekeit, ezzel jócskán alábecsülnénk az anyák erkölcsi jelentőségét. Ezekhez a lépéseihez ugyanis rendre döntések is szükségesek. Legtöbbjükhöz, bármilyen alacsony szinten, de nélkülözhetetlen a belátás, információk, tapasztalatok, jelek tudatos feldolgozása, értékelése. Önmagában az az ösztönös indíttatás, hogy „szeretném, ha magzatomnak jó lenne”, nem vezet megbízható sikerhez.

A legkényesebb, s nyilvánvaló, hogy itt és most a leglényegesebb kérdés definíciónk tudatosság-elemével kapcsolatban azonban – elsőre talán meglepő módon – a hivatását gyakorló *pedagógus* esetében merül fel. Sokan ugyanis (a pedagógus mesterségben járatlan emberek, de pedagógus jelöltek is, sőt sok esetben gyakorló pedagógusok is) azt hangoztatják, hogy a pedagógus munka valamiféle „érzékkel” megáldott pusztá jelenlét a gyermekek életében. Nem csoda, hogy ugyanezek a személyek e tevékenység egyetlen megfogható lényegének az *oktatást*, közelebbről ismeretek közlését tartják. Ez lenne – szerintük – a profeszió, s minden más (ami a bukfenec, a b betű, az összetett gyomor és Maxwell második törvénye megtanításán túlmutat) véletlenszerű melléktermék, mely jó esetben akár egy-egy derék pedagógus-személyiség pozitív hatásaként is megnyilvánulhat. Ezt a szemléletet egyébként saját inerciarendszerében nem is könnyű támadni, most két önkényes szempontból mégis kísérletet teszünk erre.

Az egyik egy indirekt cáfolás. A 19. század végi pozitívizmus korszakától kezdve a modern kor közepéig-végéig élt az az illúzió a legújabb kori emberiség körében, hogy rövid időn belül minden létező ismeret – egyúttal a világegyetem, az ember megértésének utolsó mozaikkockái is – könyvek, lexikonok lapjain fog sorakozni. Az elmúlt évtizedben, évtizedekben, az internet megjelenésével és elterjedésével ez a pszichózis újraéledt. Annyi bizonyos, hogy az információkhoz való hozzáférés lehetősége nem csak a tananyag mennyiségét, de az iskolában látszólag elérhető feldolgozottság szintjét tekintve is számos formában elérhető a virtuális térben. Fel is merül, nem ritkán – nyilván ugyancsak a fenti körben –, hogy „vajon szükség van-e iskolára és tanárra” (az óvoda szerepét, némi iróniával

élve talán meghagyják a gyermekmegőrzés kedvéért). Ha a pedagógus szerepe valóban információk – bármilyen ügyes vagy szakszerű – közlése, akkor bátran kimondhatjuk, a problémafelvetés jogos. De vajon a most pedagógus pályára készülők ezek után valóban ennyiben látják megfogalmazhatónak saját leendő feladatukat?

A másik ellenérv bizonyos fokig szintén indirekt. Ha belátjuk, hogy létezhet az információátadáson túli pozitív hatás, vajon nem segítené-e a gyermekek, a világ fejlődését, eseteleg saját hatékonyságunkat, ha ezeket a „véletlen” hatásokat tudatosan próbálnánk érvényesíteni. Vajon milyen felelőtlenség ennek a lehetőségnek a szándékos és tudatos mellőzése?

Egyszóval a pedagógusnak a tanítási munkán túli szerepe korábban pozitív többletnek számított, ma viszont alapvető szerepváltozásnak vagyunk tanúi. Az ismeretek közlésének értéke egyre csekélyebb, míg a teljes embert formáló nevelőmunka egyre inkább hiánypótló feladata a pedagógusnak.

Mint említettük a tudatosság fogalma nem feltétlenül jelent szakszerűséget, szakmailag képzett tevékenységet. Aki azonban a pedagógiai tevékenységet hivatásszerűen készül művelni, annak rendelkezésére áll az a lehetőség, hogy az ismeretátadás tartalmi elemein és technikai készségén túl képzésük során más, a nevelő hatást fokozó ismeretek és eszközök birtokába is kerüljenek. Talán nem kell hangsúlyozni, hogy ezek befogadása és feldolgozása a fentihez hasonlóan drámai jelentőségű lehetőség és felelősség. A felsőfokú pedagógusképzés során természetesen sok olyan információval is találkozhat a hallgató, mely egybevégtelén saját tapasztalataival, vagy amelyekről azt érezheti: ez majd a tapasztalati világban úgyszólván természetessé válik. Nem győzzük azonban hangsúlyozni, hogy egyedi tapasztalataink nem feltétlenül megbízhatóak minden helyzetben és pillanatban, s ha módunk van későbbi, esetleg sok évtizedes saját tapasztalásunk buktatóit előre, legalább az átgondolás, a kérdésfeltevések szintjén megelőzni, megelőlegezni, ez sem kevésbé csábító ajánlat.

4.3. A nevelés mint „fejlesztő” tevékenység problémája

Nevelés-definícióknak látszólag minden vitatható pontja mellett érveltünk, mégis a legnehezebb eleme maradt hátra a magyarázatból, mely a maga természetességével búvik meg mondatunkban. Ez pedig a másik személy „fejlesztésének” problémája. Mit is jelent ugyanis a fejlesztés? Ki és mikor „fejlettebb”, mint egy másik személy, ki állíthatja magáról,

hogyan azon a fejlettségi szinten áll, vagy olyan külső megfigyelő állásban él, hogy másokat „fejleszthet”? Vajon mi felé fejleszti őket? Ki veszi magának a bátorságot, hogy célt állapítson meg egy ilyen tevékenységhez? Kérdéseink egy része, persze némileg álságosan egyszerű, könnyen megválaszolható, ám mindahányszor valóban filozófiai távlatokba mutat.

Olyannyira, hogy létezik a nevelésnek olyan, a későbbiekben is érdeklődésünkre számot tartó megközelítése, mely azt – nem egyszerű, hanem nagyon is összetett szintű – *szükségletek kielégítése*ként határozza meg, s ezzel a *célszerűség* helyett egyfajta *okszzerűség* felé tereli a válaszokat.

Szintén egyfajta negatív választ ad a kérdéskörre az úgynevezett *humanisztikus pszichológia és pedagógia*, melyről ugyan a pedagógusképzés során több tudományterület több kurzusa megemlékezhet, ám olyan mértékben meghatározó problémákat vet fel, amelyek miatt most részletesebben szükséges bemutatnunk.

4.3.1. A humanisztikus pszichológia és pedagógia

Az úgynevezett humanisztikus pszichológia, és az ennek alapelveiből táplálkozó, bár kimondott „iskolaként” nem jegyzett humanisztikus pedagógia történeti megjelenésének kerete az 1962-ben megalakult Humanisztikus Pszichológiai Társaság. A humanisztikus pszichológia már az alapítójának tekinthető Carl Rogers életművében egyfajta pedagógiai szemléletként is megfogalmazódik, s számos mai, általánosan elfogadott vagy sajátos, kísérletinek tekinthető pedagógiai iskola, megközelítés alapjává vált.

Figyelme középpontjában az önmagában, társadalmi összefüggéseitől minél elkülönültebben vizsgálendő *egyén*, élményeket átélő *személy* áll. Ezt a személyt tehát lehetőség szerint nem a társadalom bármely dimenziójának részeként, főleg nem annak függvényeként szemléli így számára bármiféle alkalmazkodás, a szocializáció inkább negatív értelmű korlátként értelmezhető. A társadalmi kötöttségek mellett ugyanilyen határozottsággal tagadja a biológiai meghatározottságot (pl. az ösztönök, vagy az azokkal szembeni viselkedés jelentőségét). Az egyént mint saját élményein keresztül kialakuló szellemi létezőt értelmezi. Az emberek nem is egyszerűen tárgyai a humanisztikus pszichológiai vizsgálatoknak, legfeljebb addig, amíg a kísérleti tapasztalatok, s így a tudományos állítások megszületnek. A tényleges pszichológiai gyakorlat, s különösen a pedagógia területén a pszichológussal-pedagógussal *együttműködő* egyénekről beszélhetünk, akiket a szakember saját szubjektív világszemléletük, önértékelésük fogalmaival próbál megismerni, megérteni, s azok inerciarendszerében segíteni. Így ahhoz, hogy valaki képes legyen válaszolni „ki és milyen vagyok én?” kérdésre, a pszichológusnak,

s más kontextusban a pedagógusnak egyfajta vezetői szerep helyett társává kell szegődnie. Közös munkájukban a segítséget kérő egyén, gyermek, tanuló saját emberi választásai, kreativitás és „önmegvalósítás” számít a legfontosabbnak. E napjainkban sokat használt fogalom valójában e pszichológiai irányzat hatására válik általánosan használatossá. A pszichológiai egészség, nevelés során az egészséges fejlődés alapjaként az „önmegvalósítás” nem más, mint a saját inerciarendszeren belüli megerősödés és növekedés: vagyis, hogy az egyén egyre inkább olyan lehessen, mint ami tudatos választásaiból és kreativitásából fakad. Ennek megfelelően számít a személy méltósága a legfőbb értéknek. Az emberek alapvetően jók, a pszichológia célja pedig megérteni őket, s nem előre jelezni vagy kontrollálni, főként nem befolyásolni viselkedésüket, míg a pedagógia saját énképük kiteljesedésében és tényleges megvalósításában kell, hogy segítse őket, ugyancsak a fenti korlátokkal.

Rogers személyiségelméletének központi fogalma tehát értelemszerűen az *én*. Rogers szerint minden ember az énfogalma mentén értékeli tapasztalatait, s szeretne az énképével összeegyeztethető módon viselkedni. Rogers úgy vélte, mindannyian rendelkezünk ideális énnel, bizonyos elképzelésekkel arról, hogy milyenek szerelnénk lenni. Minél közelebb áll énídeálunk reális énünkhöz, annál kiteljesedettebbek és boldogabbak leszünk. Az énídeál és a reális én közötti túl nagy eltérés a boldogtalanság és elégedetlenség forrása. Nem csupán a pszichológiának, de a pedagógiának is elsődleges, lényegében egyetlen feladata ennek e kiegyensúlyozásnak a segítése.

Abból indult ki, hogy az emberek a feltétel nélküli pozitív elfogadás körülményei között működnek a leghatékonyabban, amikor biztosak lehetnek abban, hogy szüleik vagy bárki még akkor is elfogadja őket, amikor érzéseik, attitűdjeik és viselkedésük elmarad az ideálistól. Amennyiben a szülők pozitív elfogadása feltételekhez kötött – csak akkor értékelik gyermekeiket, amikor helyesen viselkednek, gondolkodnak vagy éreznek – a gyermekek énfogalma eltorzul. Rogersszel szemben ezt a „kényelmetlenséget” sokan a társas együttlét alapvető velejárójának és feltételének tartják, míg az általa ideálisnak tartott állapotot önzésnek vagy antiszociális viselkedésnek.

Általában is elmondható, hogy a humanisztikus pszichológia és pedagógia egyszerre áttörő jelentőségű és hatású, s másfelől óvatosan és kritikusan kezelendő. Szinte valamennyi alapvető elve és törekvése óriási hiányokra mutat rá az évszázados pedagógiai gyakorlatban. Az elvek szerinti, mérlegelés nélküli idomítás „kultúrája” helyett a gyermekben, tanulóban a személy tisztelete, s egyáltalán felismerése, az egyéni kreatív gondolkodás és döntési képesség felismerése és fejlesztése nélkül ma aligha képzelhető el pedagógiai munka. Alapvető kérdést vet fel ugyanakkor, hogy a nevelő feladata vajon miért a reális és létező személyiségnek az elképzelt ideálshoz igazítása, miért nem vezethet lelki egyensúlyhoz, ha az énképet igazítjuk a valósághoz. Az ember, mint minden dimenziójában

társadalmi lény nevelésekor mennyiben lehet felelős alapállás a világ és az abban leélt élet mércéjévé és viszonyítási pontjává az „én”-t megtenni? Vajon nem felelőtlenség-e egy társadalmi életre készülő gyermek nevelésekor azt a látszatot kelteni, s arra felkészíteni, hogy a közösség elvárásai-értékei helyett saját elképzeléseihez igazítsa életét?

Az önmegvalósításnak híressé vált modelljét fogalmazta meg a humanisztikus pszichológia másik emblemikus figurája, Abraham Maslow (1908-1970), aki úgy vélte, hogy létezik egy úgynevezett szükséglet-hierarchia, amely az alapvető biológiai igényektől bizonyos komplexebb szükségletekig terjed. Az adott szinten lévő igényeket legalább részben ki kell elégíteni ahhoz, hogy a felette lévő szint szükségletei a cselekvés jelentős motiválóerőivé váljanak. Az egyén tehát csak akkor lesz képes esztétikai vagy intellektuális érdeklődésre, amikor alapvető szükségletei gond nélkül kielégíthetőek. A legmagasabb szintű motívum – az önmegvalósítás – csak azt követően teljesíthető be, ha már minden egyéb szükséglet kielégült.

Maslow elmélete és modellje is alapvető működési mechanizmusokra mutat rá, s a pedagógia világára nézve is komoly tanulságokkal szolgál. Rámutat egyebek mellett az iskola intellektuális kihívásainak megkerülhetetlenül szükséges alapjaira és hátterére, arra, hogy a nevelés folyamatában milyen szempontok figyelembe vételének jó megelőznie a hagyományos értelemben vett pedagógiai munkát. Nem nehéz ugyanakkor észrevenni, hogy Maslow modelljét kizárólag a jóléti társadalom és a legújabb kor emberére alkalmazza, elvitatva mindazoktól az intellektuális és esztétikai értékek alapvető emberi szükségletét és lehetőségét, akiknek egyéb szükségleteik kielégítésére nem adódott, nem adódik lehetőségük. Leegyszerűsítve ugyanis azt állítja, hogy olyan helyzetben, ahol az egyén biológiai, anyagi stb. igényeit nem tudja kielégíteni – legyen az egy szegényebb, vagy kevésbé strukturált, esetleg a XXI. századi „fejlett világ” értékeit nem preferáló társadalom – nem képes az igazi esztétika és intellektuális igények befogadására és kielégítésére.

Felmerül továbbá, hogy Maslow szükséglet-hierarchiájának csúcsán – Rogers önmegvalósítás-igényéhez hasonlóan – a társas kapcsolatok nélküli *én* áll, amit egyfelől lélektani-antropológiai szempontból kérdőjelezhetünk meg (vajon nem magas rendű szükségletünk-e a kapcsolatiság?), másfelől a pedagógia szempontjából nem elhanyagolható etikai szempontból is (az *én*-központúság jelen elismerése vajon milyen hatással van az össztársadalmi jólétre?).

Kiindulópontunkhoz visszatérve: míg a humanisztikus pszichológia és pedagógia a „fejlesztés” problémájára és az általa felvetett kérdésekre úgy válaszol, hogy *fejlesztésről nem*, legfeljebb a *spontán fejlődés* körüli bábáskodó segítségnyújtásról beszélhetünk, addig valójában akaratlanul is megfogalmazza saját fejlesztési céljait. A humanisztikus pedagógus fejlesztő tevékenységének cél-értéke egy megbízható önismerettel rendelkező,

önkibontakoztatásra képes, másokat tiszteletben tartó személy formálása, legalábbis formálódásának segítése.

4.4. A szocializáció

Ahogy a humanisztikus irány kritikájából is kitűnik, a társadalomtudományok, s ezen belül a pedagógiai gondolkodás többségi válaszai a fejlesztés mibenlétére vonatkozó kérdéseinkre a következő. A fejlesztés alkalmassá tétel a természeti-társadalmi közegben való létezésre, ahol a létezés képességén túl a fejlesztés szintje és célja ennek az anyagi és társadalmi közegnek is az élhetőbbé tétele, fejlesztése, építése. Ennek a célrendszernek a kereteit maga a társadalom fogalmazhatja meg, s képezhet e fejlesztésre szakszerűen felkészült személyeket.

E fejlesztési-fejlődési folyamatot *szocializációnak* nevezzük. Ha elolvassuk a fogalom alábbi, szociológiai meghatározását, beláthatjuk, hogy a szocializáció fogalma a nevelés fogalmával igen erős fedésben van: jó közelítéssel állíthatjuk, hogy a nevelés minden formája egyfajta szocializáció, vagy akként is felfogható tevékenység.

A szocializáció az a folyamat, amelynek során a csecsemő fokozatosan öntudattal bíró és értelmes személyiséggé válik, aki feltalálja magát abban a kultúrában, amelybe beleszületett. A fiatalok szocializációja a társadalmi reprodukció általánosabb jelenségét is erősíti, azt a folyamatot, amelyben létrejön a társadalom időbeli folytonossága. A szocializáció során ugyanis – főként az első életévekben – a gyerekek az idősebbektől tanulnak, így „átöröklődnek” az elődök értékei, normái és társadalmi gyakorlata. Minden társadalom olyan jellemzőkkel bír, amelyek hosszú időn át fennmaradnak, miközben a bennük élők egymás után születnek és meghalnak.⁵

4.5. A fejlesztés mint folyamat

Hogy e fejlődés-fejlesztés valóban meg tud-e állapítani szinteket, belső célokat és ütemezést, a nevelés mibenlétének szempontjából szinte részletkérdés, kulcskérdése azonban a pedagógiai gyakorlatnak, hiszen bármennyire is célként határozzuk meg a szocializációt, tudnunk kell, valójában minek a fejlesztésével és miként érhető el ez a cél. A

⁵ A. Giddens: Szociológia. Budapest 2008. 141.

fejlődéslélektani kurzusok fognak betekintést nyújtani e kérdés tudományos megközelítéseibe. Mint látni fogjuk, egyes pszichológiai iskolák másban és másban ragadják meg a fejlődést. Freud az egyén pszichoszexualitásának, szexuális viszonyulásainak alakulását tekinti a fejlődés fő áramának, Erikson a pszichoszociális fejlődés modelljével már összetettebb, és az egyén egész életén át tartó fejlődést ír le, ahol egyes életkori-fejlődési szakaszokban a sikeres és a deficites fejlődés szindrómáit is megállapítja. Egyes életkorokban eszerint pl. az *akarata* hatalma vagy éppen az *önkétely* (1-3. év), a *hűség* vagy éppen a *kapcsolatokban való kétség* (12-20. év) a meghatározó fejlődési elem. Allport az én és az énkép fejlődésében látja megragadhatónak a gyermek fejlődési folyamatát. Jean Piaget az értelmi fejlődés – a gyakorlati pedagógiai munkában látszólag legközvetlenebbül alkalmazható – szakaszait határozza meg. De ebbe a felsorolásba illik egyebek mellett Maslow már említett szükséglet-hierarchiája is. A felidézett fejlődéslélektani modelleket a pszichológia egytől egyig relevánsnak tartja. A gyakorló pedagógusnak készülő hallgató számára nem is jelentene gondot ezeket egymás mellé helyezni, s az egyes életkorok, fejlődési szakaszok mellett az érzelmi, szociális, értelmi stb. elemek fejlődésével egymást kiegészíteni. Ám az elméletek egyeztetése ennél valamivel bonyolultabb, hiszen szakaszolásukban eltérnek, fogalomrendszerük pedig sokszor nehezen feleltethető meg egymásnak. Létezik-e egyáltalán legnagyobb közös osztója e sok megközelítésnek, létezik-e olyan megállapítás-sor, amelyik egyetlen modellnek sem mond ellent, sőt követi azok főbb gondolatait? Ha találunk ilyen fejlődés-leírást, az nyilvánvalóan bármelyik szakmai megközelítéshez képest végtelenül leegyszerűsítő, sematikus, ám a pedagógiai munka értelmezése szempontjából mégis tanulságos.

A fejlődéselméletek lehetséges szintézise

1. szakasz (kb. 1-3. év): öröklött komponensek dominanciája
2. szakasz (kb. 4-12. év): tapasztalati komponensek dominanciája (utánzás, mintakövetés, tapasztalás...)
3. szakasz (kb. 12-16. év): értelmező komponensrendszer (szabályszerűségek felismerése, értelmezése, viszonyítása...)
4. szakasz (16-18. évtől): önértelmezés és -fejlesztés komponensrendszere

Máris megállapíthatjuk, e tömör összefoglalás nem helyettesítheti a fejlődéslélektan kidolgozott modelljeit. Azok megismerése nem csupán a később neveltjeinké, tanítványainkká váló gyermekek, személyek belső világának megértéséhez, egyszeri

felfedezéséhez nyújtanak segítséget, de egy-egy pedagógiai probléma esetén konkrét támponttal, ötlettel is szolgálhatnak a megoldáshoz. A nevelés hétköznapi gyakorlatában ugyanakkor a fejlődéslélektani ismeretek részleteit a gyakorló pedagógus helyett gyakran előre feldolgozzák. Amikor tantervek, tankönyvek, fejlesztési célok fogalmazódnak meg, ezekkel szemben elemi követelmény, hogy megfelelő fejlődéslélektani relevanciával bírjanak – a pedagógus pedig ebből a szempontból is viszonylagos nyugalommal alkalmazhatja azokat (ne felejtjük, persze el, hogy jelenleg a jövő tantervfejlesztői és tankönyvírói is jó eséllyel a pedagógusképzés résztvevői...). A fenti tematikus összesítés mégis felhívja figyelmünket arra, hogy az alapvető fejlődéslélektani ismeretek valóban milyen megnyugtatóan támasztják alá az e szempontból talán nem is tudatos, hanem valamiféle hagyományra vagy tapasztalatra építő pedagógiai gyakorlatot, hiányuk pedig milyen alapvető – egyébként gyakori – nevelési baklövésekhez vezethet. Lássuk példaként néhány egyszerű összefüggést.

Jól látható az egyértelmű váltás a tizenkettedik életév és a tizenhatodik életév körül. Iskolarendszerünk hatodik osztálya, többször említjük, valóban határvonal a fejlődésben. Erre reflektálnak például a hatosztályos gimnáziumok is, melyek a fentieknek megfelelően kezdik meg a határozottabb, a gimnáziumi hagyománynak megfelelően elemző, értelmező alapú értelmi fejlesztést. Negatív példa azonban ugyanezen szakasz határainak bármelyik irányban történő – gyakori – figyelmen kívül hagyása. Óvodás, kisiskolás gyermekeket jellemzőbben foglalkoztat a tapasztalás, a felfedezés, mint a jelenségek összefüggéseinek elvi magyarázata. A hóesés, a víz jéggé dermedése, mint annak kémiai magyarázata. Hiába „érdekesebb” számunkra, felnőttek számára, ha valamit meg is magyarázunk... De ugyanez a jószándékú magyarázat a tizenhat-tizennyolc éves fiatalok számára sem annyira vonzó, mint saját maguk és környezetük önálló értelmezése. Nem véletlen, hogy középiskolai tananyaguk az emberi test és psziché működésére, korunk társadalmi kérdéseire összpontosít. Számukra a jelenségek pusztán észlelésénél, majd összefüggéseik adott magyarázatánál is többet ér, ha azokat önállóan, vagy segítséggel saját világvégükbe igazíthatják. A 18 éves kortól jelzett önfejlesztésnek egy másik arca az élethosszig való tanulás igénye.

4.6. A szociális fejlesztés

Sikerült tehát megragadnunk a személyiség fejlődésének egyfajta sémáját. Ennek tanulságai azután lebonthatók, illetve kiegészíthetők a kimondottan kognitív típusú (értelmi – tanítással-tanulással kapcsolatos) fejlődés-fejlesztés szempontjából, s mindenképp

kiegészítendő és értelmezendő a szocializáció folyamatában. Ha vázlatos fejlődési szakaszolásunkat újra áttekintjük, annak fázisait alkalmazhatjuk a *társas kapcsolatokra* és a *szocializáció* lépéseire is. Ha az utóbbiak szempontjából önálló fejlesztési ütemezést állapítunk is meg, az csak részben függetlenedhet a személyiség fejlődésétől.

Bázisa a természetes önzéstől az önzetlenség felé tartó nyitás. Még akkor is, ha ez nem jelent egyúttal egyértelműen abszolútizálható értékítéletet is. Hiszen tudjuk, hogy a természetes „önzés” (akár tudatos) fenntartása az egyén létezésének egész élete során biológiai és pszichés lételeme, az „önzetlenség” bizonyos megnyilvánulásai pedig mind az egyén, mind a közösség számára értelmezhetetlen vagy káros elemekké is válhatnak.

A szociális fejlődés egy lehetséges értelmezés szerint az egyre komplexebb érdekszerkezetek megjelenésének függvénye. Az *egyéni érdekek* preferenciáját a közös érdekek váltják fel, melyek az *osztzkodás* igényét vetik fel, s az *együtműködési készség* kialakulásához vezetnek. A már összeegyeztethetetlenül *eltérő érdekek* együttes jelenléte komplexebb *elosztást* kíván, mely egyfajta *áttekintőirányító tevékenység* kifejlődését implicálja (pl. a családban). Az érdekek elétéréseken túli *ütközése* (pl. intézményi közösségben) a korábbiakon túl a *versenyképesség* kialakulásához, illetve megerősödéséhez vezet – s a legkomplexebb rendszerszemlélet (pl. globális társadalmi és gazdasági összefüggések belátása) alakíthatja ki a *proszociális* viselkedést, mely első megközelítésben önzetlenségnek tekinthető, másfelől a komplex rendszer megfelelő működésének érdekében is áll.

A kezdeti *fejlesztési* szakasz, a személyiségfejlődésről alkotott tudásunkat is figyelembe véve az *öröklött* szociális komponensek (pl. gondozási hajlam, érzelmi kommunikáció, kötődési hajlam...) *tudatosítása*, erősítése és felhasználása-fejlesztése lehet. Ezután következhet a kapcsolatok és viszonyulások *elemző megértése-megértetése*, okokkal, okozatokkal és összefüggéseikkel. Végül a *proszocialitásra* nevelés teljesítheti be a kimondottan szociális szempontú nevelést és fejlődést: vagyis az önzésen, majd a nem tudatos, később tudatos lojalitáson túli *segítő viselkedés* megjelenése és fejlesztése.

E folyamat effajta egyszerűsített leírása ugyanolyan konszenzusnak tekinthető, mint a személyiségfejlődés fenti sémája. Ugyanolyan pozitív és negatív pedagógiai üzenetekhez is hordoz, például azt, hogy a természetes, minden értelmezés és indoklás nélküli lojalitásnak létezik időbeli és fejlettségbeli határa. Hogy a proszociális viselkedés igényéhez fejlődési előzményekre van szükség stb.

Hozzá kell tennünk mindehhez azt is, hogy e növekedési, szocializációs folyamat azért is lehet konszenzusos, mert nem feltétlenül az önzés-önzetlenség dimenzióban és fejlődési pályán értelmezhető. Azon kutatói iskolákban, amelyek a nevelést és a fejlődést egyre

összetettebb *igények kielégítéseként* értelmezik, vagy a fejlesztési-fejlődési rendszer tengelyébe mindenféle közösség helyett az *egyént* helyezik, ugyanez a folyamat más – ha tetszik erkölcsi, vagy éppen minden fajta morális értéktől mentes – hangsúlyokat kap. Az egyénnek ott az életbenmaradás kedvéért vagy saját kibontakoztatásának kedvéért van szüksége arra, hogy az őt körülvevő egyre bonyolultabb szociális algoritmusokban eligazodjon, s azokat használhassa – akár kizárólag önmaga érdekében. Csak a proszocialitás végletét hozva például: az emberi társadalom evolúcióját és az egyén szociális fejlődését egyaránt genetikai szükségszerűségként értelmező evolúciós antropológia a környezetvédelmet, a javak globális elosztásának igényét, de kisebb méretekben a társadalmi vagy személyes gondoskodást mind az egyéni, közösségi, vagy globális – a szó igazi, biológiai értelmében vett – faji érdekek védelmeként, tehát egyfajta „önzéseként” interpretálja.

Fontos adaléka mind a személyiségfejlődés, mind annak a szocializáció irányában kibontott fejlesztési alapsémának, hogy *minden fázis egyúttal folyamatosan magába foglalja a megelőző fejlődési szakaszokat is*. A tizenhét éves fiatal csak úgy képes saját világképébe illeszteni jelenségeket, ha közben folyamatosan képes azokat felismerni, s megérteni, analizálni. A proszociális viselkedés sem jelenti azt, hogy ne kellene folyamatosan szuembesülni az önzés elemi erejével, vagy hogy érett korban ne lenne jelentősége az érzelmi kommunikációnak. Mindez újra fontos pedagógiai tanulság is.

4.6. A nevelő-fejlesztő személy

Minden fejlődés-leírás maga után vonja alapvető kérdéssorunk újabb elemét. Hogyan és kinek lehet ezt a fejlődést segítenie, irányítania, serkentenie? Bárki, akinek az a tudatos szándéka, hogy ezen a fejlődési úton egy másik személy segítségére legyen, s ennek érdekében cselekszik, ilyen ember. A szülő természetes hivatásánál, a pedagógus választott hivatásánál fogva kerül e halmazba. De vajon elegendő-e a *szándék*?

Gyermekes családok között szinte kikerülhetetlen – bár nem mindig kimondott – konfliktus annak megítélése, ki hogyan neveli gyermekeit. A nevelésnek nemcsak elemi kritikája jelenik meg, hanem összesítő ítéletek is: „jól” vagy „rosszul”. Egyes nevelési elvek, gyakorlati megoldások semmiképpen nem adnak okot és jogot a hasonló értékítéletekre. Annyit azonban kimondhatunk, hogy az a szülő, és az a pedagógus, aki létével és tevékenységével nem a gyermek személyiségének fejlődését segíti, hanem képtelen arra befolyással lenni, vagy (és ez a lehetőség a reálisabb) negatív, visszavetítő hatással van,

sikertelen – ha ragaszkodunk a kifejezéshez: „rossz” – szülő és pedagógus. Mindkettejük esetében előfordulhatnak pillanatnyi vagy szakaszos gyenge periódusok. Ilyen – idézzük fel – a sorba ültetett óvodásoknak a fagyáspontot elemző pedagógus napja, vagy az a szülő, aki kamasz gyermekétől az utánzásos jó magaviseletet követeli meg. De, lássuk be, vannak krónikusan negatív hatású „nevelők” is. A szülők között szerencsére igen ritka ez a krónikusság. A szülő érzelmi helyzete és feladatai komoly többletet biztosítanak arra, hogy kevésbé hibázzon, vagy a hibái okozta sebek begyógyuljanak. Egyenesen káros és riasztó lehet, ha szisztematikus tudatossággal neveli gyermekét. A neves pszichológus, Bruno Bettelheim a „tökéletes” szülővel szembeni optimális szintre alkotta meg szellemes „elég jó szülő” (*good enough parent*) szakkifejezését. A pedagógusnak azonban kevesebb a mentsége. Ha nem készül fel feladatára, nincs annak folyamatos tudatában, s eszköztárát, melynek alapjait a pedagógusképzés rakja le, nem alkalmazza sikerrel – bizony sikertelen pedagógusnak minősül. Számára az egéruat – sokszor hatásos vigaszként – egy-egy tanítványában elért sikere jelentheti.

Az a pedagógus, aki szerint saját feladata csupán egyenletek megoldása és verslábak feloldása, ahogy mondják: a törvény nem ismerete alapján nem kaphat e besorolás alól felmentést. Mulasztásos vétket követ el.

4.7. A nevelés-fejlesztés mikéntje

4.7.1. Külső és belső viszonyítási pontok

Mit jelenthet segíteni, hatni, befolyásolni? Kívülről közelítve: az első fázisban (és, mint megértettük, attól kezdve folyamatosan) a példaadást. Nem csupán saját példával, hanem a szó tágabb értelmében vett példamutatással. Ezt követheti a tudatos, magyarázó, értelmező értékközvetítés, mely jó esetben (a *hatékony közvetítést* is megelőzve a *hitelességnek* köszönhetően) interiorizálódáshoz vezet, vagyis az értékek a fejlődő személy *sajátjává* válnak. Az interiorizáció a tudatos szintet megelőzve, kisgyermek korban kezdődik, de a későbbi érett, felnőtt személy komplex értékrendje a kamaszkor utáni tudatos építkezésben válik teljessé és sajátjává.

Értékekről beszélve nem kell itt kitérnünk az *értékmonista* (egyetlen egy-egy kérdésre egyetlen értékes választ elismerő), *plurális* vagy az önmagát „*értéksemlegesnek*” valló nézetek közti különbségekre, hiszen az „érték” fogalom jelen esetben bármely, az egyén fejlődését szolgáló mozzanatot jelenthet.

Létezik ugyanakkor belülről induló fejlesztési megközelítés is: ilyen a humanisztikus pedagógia, de ilyenek a személy cselekvéseinek befolyásolását előtérbe helyező iskolák is, melyek az önálló, cselekvő tapasztalatszerzés útjában látják a fejlesztés lehetőségét. Utóbbi példája Herbert Mead elmélete, mely ugyan az utánzás jelentőségéből indul ki, ám a személyiség fejlesztésében a leghatékonyabb eszköznek később a szerepjátékot tartja, vagyis a „más bőrébe bújás” tapasztalatszerzését; ilyen a viselkedés, cselekvés fejlesztését és fejleszthetőségét hangsúlyozó behaviorizmus, de részben a waldorf pedagógia élmény- és tapasztalatszerzésre alapuló megközelítései is.

4.7.2. Hatalomgyakorlás-vezetés-segítségnyújtás⁶

A „hogyan” kérdését ezután egészen az egyes pedagógiai szituációkig, személyes problémáig bonthatnánk. A nevelés mikéntjének alapvető paradigmái mégis három fő csoportba oszthatók: a *hatalomgyakorlás* (uralom), a *vezetés* és a *segítségnyújtás* típusaiba. Egyes neveléseméleti vagy gyakorlati iskolák ezek valamelyikét abszolutizálják. Valójában, mint minden korábbi esetben, ahol többféle hiteles interpretációval találkoztunk, alighanem mindhárom mód alkalmas lehet a nevelésre. Ez első hallásra talán a fejlesztő célú *segítségnyújtásra* látszik a legkönnyebben, a *hatalomgyakorlásra* talán a legnehezebben elfogadható álláspontnak. Pedig a fejlesztő célú segítségnyújtás kifejezés valójában a legkevésbé alkalmas arra, hogy tényleges módszerként alkalmazzuk. Hiszen épp ahhoz keressük a kulcsot, *miképpen* is tudnánk segítséget nyújtani. E megközelítés lényege azonban természetesen az, hogy a nevelés minél kevésbé a nevelőről és bármely külső elvárásról szóljon, legyen ehelyett egyfajta proszociális viselkedés a nevelőtől a nevelt felé.

Másfelől a hatalomgyakorlás és a nevelés közti kapcsolat rémisztő voltát is enyhítenünk kell. Az a szülő ugyanis, aki bármennyire irtózik a hatalomgyakorlás fogalmához kötődő mindenféle képzettől (parancs, büntetés stb.), abban a pillanatban, amikor kisgyermekének szorosán megfogja kezét a gyalogátkelőnél, s nem engedi átszaladni a piros jelzésen, ha tetszik, ha nem, *hatalmat gyakorol* gyermeke felett. Még hozzá nevelő hatású, fejlesztő hatású, de éppenséggel életmentőnek is mondható hatalmat. És ugyanez igaz a pedagógusra is. Abban a pillanatban, amikor a család (a társadalom) gyermekét a pedagógusra bízta, s vele szemben elvárásokat fogalmazott meg (lásd a *Pedagógiai munka külső szabályozása* című fejezetet!), egyfajta hatalmat kezdett gyakorolni a pedagógus, rajta keresztül a gyermek, s akár a család felett is. Ne felejtjük el, a demokratikus hatalom is

⁶ A hatalomgyakorlás fogalmát a szociológiával szemben a neveléstudomány –érthető okokból – mellőzi, helyette a „szokásrendszer alakítása” szókapcsolatot használhatjuk. A jelen szöveg gondolkodásra serkentő provokációként marad meg az alapszónál.

hatalom. Példának okáért a társadalom oktatáspolitikában megjelenő elvárásainak érvényesítése a tanterveken keresztül akkor is a szó tágabb értelmében vett politikai hatalomgyakorlás, ha a tantervben semmiféle politikai, értékrendi vagy bármely más sajátos állásfoglalás nem fogalmazódik meg. Lényegében az is politikai hatalomgyakorlásnak mondható, ha ezek *nem* fogalmazódnak meg a tantervekben. Ahogy a szülő viselkedése a piros lámpánál mindenki számára magától értetődő, ugyanúgy evidens, hogy a pedagógus munkájában is érvényesül ez a hatalomgyakorlás. Ahogy Max Weber „uralom” definíciója megfogalmazza⁷, az „annak az esélye, hogy az uralmat gyakorló meghatározott tartalmú parancsát adott személyek engedelmesen elfogadják”. Bármennyire zavaró az iskola, óvoda világával egy lapon említeni „uralom”, „parancs” és más hasonló fogalmakat, ezek mégis a pedagógiai gyakorlat elemi jelenségei. Félelmetessé legfeljebb akkor válnak, ha a pedagógiai gyakorlat egyedüli meghatározói, vagy – csakúgy, mint a politikában és a történelemben – a hatalomgyakorlás nem az egyént és a közösséget, hanem a hatalom birtokosát szolgálja. Legfőképpen e felelősség miatt fontos, hogy a pedagógusjelölt és a gyakorló pedagógus tudatában legyen e kínos hatalmi helyzetének. Jóra használható hatalma van és lehet, mert e hatalma felelősként legitimálva van, jogszabályok adják a kezébe. Hiába állítja bárki, hogy pedagógusként mentes a hatalomgyakorlástól, a társadalom által ráruházott felelőssége miatt semmiféle módszertani, elvi, filozófiai megfontolásból „nem engedheti átszaladni a rábízott gyermeket a forgalmas útkereszteződésen”. E szerep tagadása könnyen hiteltelenné tehet. Jóra használható hatalma van, mert e hatalma történeti- társadalmi hagyományként tradicionális eszköze. Végül jóra használható hatalma lehet saját karizmatikus személyiségéből fakadóan, amikor az általa neveltek nem jogi kényszerből, nem tradícióknak engedelmeskedve, hanem személyének vonzásából, hitelességéből fakadóan „engedelmeskednek” neki. A politikai hatalomgyakorlásnál azonban mindvégig lényegesen egyszerűbb feloldanunk a szó negatív konnotációját. E potencia a pedagógus kezében *kizárólag a rábízott gyermek javát szolgálhatja*. Ez pedig kizárólag tudatos alkalmazás eredménye lehet.

A nevelés mikéntjének harmadik – az előbbinél valamivel szelídebb – paradigmatis fogalma a *vezetés*. A vezetésnek a szakirodalomban kikristályosult három stílusa közül azonban az első sajnos a hatalomgyakorlás elvénel marasztal, ezek ugyanis: a *tekintélyelvű*, a *demokratikus* és a *ráhagyó*, úgynevezett *laissez-faire* stílus. Miközben társadalmi-politikai műveltségünk ezek közül azonnal a demokratikus formát üdvözlne, a pedagógiában a vezetés-típusú nevelésen belül is mindhárom mód releváns. Az elsőről imént szóltunk, s a második kettő sem kizárható vagy abszolutizálható.

⁷ Weber, Max: Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai. 1. Budapest 1987. 77.

4.7. A nevelés problémája a posztmodern korban

A nevelés mibenléte és mikéntje, látjuk, számtalan kérdést és problémát támaszt. Vajon létezik-e egyáltalán? Posztmodern korunk, mely a modern kor optimizmusával szemben gyanúval és kétkedéssel viszonyul a társadalmi rendszerekhez és magyarázataikhoz, amely elvet bármilyen elérendő jövőképet, amelyet a teljes értékrelativizmus jellemez, nem meglepő módon eljut a pedagógia létének megkérdőjelezéséig is. Korunk gyermekegyenjogúságot hirdet, s a gyermeki önmeghatározást és önrendelkezést követelő gondolkodási iránya nyilvánvalóan sürgőssé teszi a nevelést mint olyat. Erre a problémafelvetésre minden vita vagy minősítés helyett a következő, a nevelés szükségességéről és lehetőségeiről szóló fejezet válaszol majd. Meg kell azonban említenünk, hogy a korábbi elméletek mindegyikével akár tudatosan és tendenciózusan szakító látszólagos antipedagógiai gondolkodás – mint ahogy posztmodern korunk számos más gondolati struktúrája – termékeny rendszeralkotóvá is válhat. Így jött létre a pedagógia elméletében (igaz, a gyakorlatban egyelőre, vagy talán általában nemigen alkalmazható rendszerként) az úgynevezett *konstruktivista szemlélet*, mely tagadja az iskola (bármiféle szervezett pedagógiai munka) szerepét és létjogosultságát, a leírható általános személyiségfejlődést, sőt a világ objektív megismerhetőségének lehetőségét is – teljes mértékben szubjektivista, vagyis kizárólag személyre szabott oktatást-nevelést tart elképzelhetőnek, és az is kizárólag a személyben a világról kialakuló képzet (*konstrukció* – innen az iskola elnevezése) fejlesztését szolgálhatja bármiféle kívülről adott konstrukció helyett.

Összefoglaló kérdések, feladatok:

- 1. Mi a nevelés?**
- 2. Hogyan viszonyítaná egymáshoz a nevelés és az oktatás fogalmát?**
- 3. Igazolja a nevelés meghatározásának egyes elemeit!**
- 4. Mennyiben nevezhető a szülő, a pedagógus summásan „jó” vagy „rossz” nevelőnek?**
- 5. Milyen szempontokból ragadható meg egy gyermek „fejlődése”? Mi a jelentősége e folyamat és szakaszai előzetes ismeretének?**
- 6. Mi a szocializáció? Milyen főbb szakaszai lehetnek, s mi ezek ismereténe jelentősége a gyakorlati pedagógiai munkában?**

7. Melyek a fő hangsúlyai a humanisztikus pszichológiai/pedagógiai irányzatnak? Mely szempontjaival termékenyítheti meg előremutatóan a „hagyományos” pedagógiát? Milyen szempontból vitsthtstjuk általános érvényét?
8. Miért és milyen határok közt kapcsolhatjuk össze a nevelést a hatalomgyakorlás jelenségével?
9. Milyen pedagógusok milyen alapvető szerepváltozásának vagyunk tanúi saját korunkban?

További problémák:

1. Hogyan látja saját neveltetésének, iskoláztatásának illeszkedését a fejezetben vázolt személyiségfejlődési, illetve szocializációs ütemezéshez?
2. Keressen gyakorlati példát saját tapasztalatai alapján egy-egy pedagógus által alkalmazott *demokratikus* és *laissez-faire* vezetői stílusra! Milyen pozitív és negatív lehetőségeket rejt magában a két stílus?
3. A humanisztikus megközelítést más kifejezéssel személyközpontúnak is nevezik. Mennyire jelent az Ön számára ez a kifejezés speciális megközelítést? Létezik a gyakorlatban nem személyközpontú pedagógia?
4. A nevelés meghatározásunk szerint interperszonális jelenség. Személyek közöttjátsszódik le. Ennek alapján helyezze összefüggésbe meghatározásunkkal apedagógus és a gyermekek tanulók egy *csoportjának* kapcsolatát, illetve az állatok idomításának jelenségét? ezekben az esetekben mennyiben beszélhetünk nevelésről?

5. A NEVELÉS LEHETŐSÉGE ÉS SZÜKSÉGESSÉGE

A bosszankodástól a tréfálkozásra át a komolynak szánt megállapításig számtalan szövegkörnyezetben és beszédhelyzetben fordul elő az a tézis, miszerint az ember – jószereivel egy bizonyos ember – „nem alkalmas” arra, hogy neveljék. A hétköznapi életben kevésbé, ám teoretikusan ugyanígy megjelenik a megállapítás, miszerint a nevelés, még ha lehetséges is lenne, szükségtelen, sőt romboló hatású. Mint előző fejezetünkben beláttuk, a nevelés *per definitionem* építő jellegű folyamat, azonban valamennyi lényeges kérdés tisztázása végett vállaljuk fel a részletdilemmák feloldását is.

5.1. *Biológiai adottságok és azok korlátai*

Az ember nevelhetősége biológiai adottság. Koponyájának szerkezete, gerincoszlopjának struktúrája, végtagjainak elhelyezkedése és felépítése, s megannyi más testi tulajdonság lehetőséget ad a tagolt beszédre, a felegyenesedett járásra, a manipulációra. Nagygyakérgének bonyolultsága és speciális természete lehetőséget ad a beszéd mögötti gondolati struktúrák kialakulására, a sajátosan emberi kognitív tevékenységekre.

Ugyancsak a mai *homo sapiens sapiens* sajátossága az úgynevezett korlátozott ösztönvilág. A szókapcsolat ezúttal nem azt a freudi magyarázatot takarja, mely szerint az emberi személyiségfejlődés alapvető mértéke az ösztönvilág tudatos korlátozása, hanem egy antropológiai fejlődési jellegzetességet. Az ember éppen a fentebbi, az őt lassanként minden más élőlénytől megkülönböztető lehetőségek birtokában egyre korlátozottabban szorult rá olyan más ösztönös tulajdonságokra, melyek az állatok számára a létfenntartás alapvető eszközei. Kérdés azonban, hogy mindazok a tulajdonságok, amelyek az állati ösztönöket kiváltják, mennyire állnak az ember rendelkezésére „önmaguktól”.

Megmaradva a biológiai antropológia berkeiben, erre a kérdésre természetesen tagadólag kell válaszolnunk. Az újszülött, a csecsemő és a gyermek biológiai-teszt adottságait tekintve csupán a lehetőségekkel rendelkezik, de nem a képességekkel. A szaknyelv *fiziológiai koraszülöttnak* nevezi, vagy ahogy A. Portmann e szempontból az állatvilág analógiájára találóan helyezte el az élővilágban: *tehetetlen fészekhagyó*. Az úgynevezett fészekhagyók mintájára ugyanis elvileg életképes gyermekként születik (az erszényesekkel, tojásrakó stb. állatokkal szemben), önmagában mégis meglepően hosszú

ideig életképtelen. A gondolat – természetesen teljesen fiktív – továbbszövése szerint az emberi magzatnak mintegy 21 hónap anyaméhben töltött időre lenne szüksége ahhoz, hogy adottságaival arányos életképességgel szülessen – ám, mint látni fogjuk ez nem csupán a gyermekvárás biológiai korlátaiba ütközik, hanem elégtelen megoldás is lenne. Az adottságok képességgé fejlesztéséhez ugyanis *nevelésre* van szükség, mely tudjuk, tudatos személyes interakció. Mindez azt jelenti, hogy nevelés nélkül az embernek ezek az alapvetőnek vélt jellemzői sem fejlődnek ki.

Hadd idézzük azt a történetet, mely elszigeteltsége és kevésbé dokumentált volta miatt valójában csupán illusztrációja, s nem tételes bizonyítéka ennek az álláspontnak. Több mende-monda, kommersz vagy magasabb irodalmi művekben is megjelenő történet szól vadon felnőtt, állatok által „nevelt” kitett vagy elveszett gyermekekről. Az alábbi képek két, 1920-ban ismertté vált gyermeket ábrázolnak.



A kislányok története annak idején nagy vitát váltott ki. Az őket megtaláló lelkész, Jospeh Amrito Lal Singh egy indiai árvaház vezetője azt állította ugyanis, hogy ő maga szabadította meg a gyerekeket farkascsaládjuktól. Kamala ekkor 8 éves, Amala 18 hónapos volt. Singh állítólagos naplóbejegyzései szerint – amelyek hitelességét és igazságtartalmát mindig is vitatták – a két lány nem hagyta, hogy felöltöztessék őket, karmoltak és haraptak, ha bárki közeledett hozzájuk, elutasították a főtt ételt és kizárólag négykézláb közlekedtek. Éjszaka voltak ébren, gyűlölték a napfényt és kitűnő volt a szaglásuk, a hallásuk és a látásuk. Leginkább nyers húst ettek, éles fogaik voltak, érzéketlennek tűntek a hidegre és a melegre, és félelmen kívül semmilyen más érzelmet nem mutattak. Beszélni nem tudtak. Végül egyikük szinte azonnal, megtalálása után, másikuk mintegy nyolc évvel később, körülbelül ötven szavas szókinccsel halt meg. Singhen kívül soha senki más nem erősítette meg a két lány történetét, sok szakember úgy véli, a két gyerek súlyos szellemi fogyatékossgal született, amiért szüleik valószínűleg egyszerűen elhagyták őket. Legutóbb 2007-ben Serge Aroles francia sebész „bizonyította”, hogy az egész történet Singh leleményességének és fantáziájának szülötte⁸. A két gyerek ott élt az árvaházban, Singh

⁸ Az egyébként pedagógiai közhelynek számító történet kevésbé elterjedt kritikája L'Enigme des enfants-loups című monográfiája

pedig azért találta ki a farkaslegendát, hogy pénzt szerezzen az intézménynek, amelynek fenntartása komoly problémákat okozott számára. Az alapos kutatásokból arra következtet: Singh gyakran megverte a két kislányt azért, hogy négykézláb mászkáljanak, ha látogató érkezett, ráadásul az is bebizonyosodott, hogy a lányokról szóló naplót 1935-ben írták, hosszú évekkel azután, hogy meghaltak. Józan távolságtartással azonban kijelenthetjük, hogy a cáfolat éppoly alaptalan, mint maga a cáfolt állítás. Mivel pedig szerencsére nem folynak hasonló emberkísérletek, a valóságban pedig éppen az életképtelenség jellemzi az emberi biológiummal rendelkező, de nevelés nélkül azt hasznosítani nem tudó lényeket, Amala és Kamala esetének figyelemfelhívó jelentősége éppen a benne rejlő abszurditásban keresendő. Az emberi egyed ugyanis nevelés nélkül nem képes kibontakoztatni biológiai adottságait. Az ember mint faj képes a felegyenesedett járásra és a beszédre, de az emberi egyed ugyanerre csak akkor, ha öröklött tulajdonságait nevelés egészíti ki. A fenti dokumentálhatatlanság miatt nehezen tudnánk megítélni, vajon mikor, hogyan, s egyáltalán megtanulna-e két lábon járni, de beszélni semmiképpen, ez utóbbi nem szorul igazolásra.

Ha pedig valaha kétségeink merültek volna fel arra nézve, hogy az ember társas lény, annak számtalan megjelenési lehetősége közül most bizonyítékként áll előttünk annak szükségessége, hogy nevelő közeg vegye körül, legalábbis élete kezdetén. Az ember azonban valóban társas lény, életét e természetes életkezdésnek is köszönhetően családba illisztve kezdi, később pedig – a lehető legextrémebb lehetőségektől eltekintve – a társadalom kisebb-nagyobb struktúráiban folytatja s fejezi be. Mondhatnánk: akarva-akaratlanul. Egy gondolatkísérlettel zárva le biológiai adottságaink elemzését: beszélni éppenséggel szükséges sem lenne megtanulnunk e szociális arculat nélkül.

7.2. Szociokulturális adottságok

Ahogy beláttuk, hogy a nevelés biológiai lehetőség és egyben szükségszerűség, úgy értünk tehát el a megállapításig, hogy egyúttal kulturális, szociális szükségszerűség is – amihez ismét csak adottak a lehetőségek is. Az ember értelemmel, szellemmel bíró lény, képes a társas kapcsolatokra, szűkebb vagy tágabb – emberi – kultúrájának fenntartására, újratermelésére, sőt változtatására, megújítására.

A nevelés szociális-kulturális vetületének jelentősége ismét nem egyszerűen filozófiai kérdés. A szükségszerűségének mértékét sajnálatos módon negatívan igazolják azok a tapasztalatok, melyek itt már lényegesen gyakoribbak a nevelés elhanyagolása miatt. A már említett esetleges elvadulás, tehát az alapvető emberi adottságok kibontakoztatásának elmaradásán túl a következő legsúlyosabb elváltozást a szaknyelv *hospitalizmusnak* hívja. A

fogalom szociológiai jellegű: a kórház/*hospital* szóból ered, azoknak a gyermekeknek a legtipikusabb csoportjára utalva, akiket a szülés után vagy egészen kicsiny korukban a kórházban hagynak (legyen az később árvaház, nevelőotthon stb), s a fiziológiai fejlődésükhöz szükséges fejlesztést megkapják ugyan, de a család, az anya azon túli jelenlétének hiánya nem egyszerűen elhanyagoltá teszi őket. E nevelési hiányosság miatt a szociális és mentális retardáltság egészen komoly, pszichiátriai szintű tünetei jelentkezhetnek náluk, vagy akár motorikus és szellemi fejlődési rendellenességek. Ám a szociokulturális nevelésnek nem csupán e teljes vagy legalábbis természetellenes hiánya, hanem csupán *korlátozott volta* is pszichiátriai betegségekhez vezethet. Akár nem több, mint a korlátlanul szigorú vagy engedékeny nevelés is orvosi értelemben vett depresszióhoz vagy agresszióhoz vezethet. Azaz „magától” az ember nem csupán járni és beszélni nem tanul meg.

7.3. A nevelhetőség korlátai

7.3.1. Az öröklődés problémája

Ahogy a nevelésre adottak a lehetőségek és a szükség, úgy annak bizonyos, ugyanilyen alapvető szinten adott, és ezért tudatos megfontolásra méltó *korlátai* is léteznek. Az első ilyen az öröklés problémája. A 20. századig az öröklés és nevelés egymáshoz képesti jelentősége klasszikus és klasszikusan filozófiai probléma volt, annak empirikus bizonyíthatatlansága miatt. John Locke és Jean-Jacques Rousseau, a két felvilágosodás-beli gondolkodó képviselte legmarkánsabban a nevelés korlátlan lehetőségeinek álláspontját, egyébként máig is fontos ambíciókat táplálva ezzel. Az öröklés jelentőségét tudományos alapon csak a 19. században Francis Galton munkásságával kezdődően kezdte a tudomány folyamatosan felértékelni, míg a 20. század második felének pszichológiai kutatásai, a legmodernebb genomika és géntérképek alakították ki mai álláspontunkat. Ez az álláspont nem csak Locke és Rousseau rovására, de hétköznapi elképzeléseinkhez képest is elgondolkodtató.

A tudományosan megalapozott kép kialakításához ideális az volna, ha olyan egypetéjű ikreket mérnénk, akiket születésükkor elválasztottak egymástól, és más környezetben neveltek fel. Egy 1984 óta máig folyamatban lévő kutatás, a külön nevelt ikrek Minnesota-vizsgálata csaknem tökéletesen teljesíti ezeket a feltételeket. Az ikerpárok tagjait átlagosan tízhetes korukban választották el egymástól, és átlagosan harmincnégy esztendeig nem látták egymást; néhányan közülük egészen addig nem találkoztak, míg a

vizsgálat össze nem hozta őket. A minnesotai kutatók összehasonlították ezeket az ikreket azokkal, akik egy korábbi, együtt nevelt ikrekre vonatkozó Minnesota-vizsgálatban vettek részt. Ezek a vizsgálatok feltárták, hogy a külön nevelt ikrek számos személyiségjellemző tekintetében éppen úgy hasonlítanak egymásra, mint az együtt nevelt ikrek. A minnesotai vizsgálatban a külön nevelt egypetéjű ikrek IQ-értékei közötti egyezés (tehát az IQ örökletessége) sokkal mértékű, 72%-os volt. A minnesotai vizsgálatban talált korrelációk legtöbbször egyébként megfelel az egyéb ikervizsgálatokban talált eredményeknek is. A legmagasabb örökletességet általában mind a képességek és az intelligencia terén találják, ezután következnek a személyiségvonások mért értékei (50%), és a legkisebb – érthetően – a vallási, politikai nézetek és a pályaválasztási érdeklődés örökletessége (30-40%). Mielőtt azonban e fontos adatokból pedagógiai következtetéseket vonnánk le, bizonyos, a számokból adódó szakmai-fogalmi félreértéseket kell tisztáznunk.

1. Az örökletesség nem az egyént méri.

Egy vonás örökletessége a népességen belüli *egyének közötti* különbségekre, nem pedig az egyénen belüli arányra vonatkozik. Amikor azt mondjuk, hogy a testmagasság örökletessége 90%, az nem azt jelenti, hogy testmagasságunk 90 százaléka ered génjeinkből, és 10 százaléka a környezetből, hanem hogy a népességen belül az egyének 90%-ának testmagasságát örökletes tényezők határozzák meg. A 72%-os IQ örökletesség tehát nem azt jelenti, hogy az egyének IQ-jának 72%-a nem befolyásolható, hanem hogy az egyének 72%-ánál az IQ-t alapvetően az öröklés határozza meg.

2. Az örökletesség nem állandó, rögzített jellemzője a vonásnak.

Az örökletesség a vonásnak *egy adott* időpontban és *egy adott* népességen belüli jellemzője. Vagyis a mérések azt jelzik, hogy egy adott embercsoport tagjainak egy adott időpillanatban mért intelligenciája mekkora mértékben függ az öröklött tényezőktől. Nem vonja azonban maga után azt a következményt is, hogy ez a tulajdonság később nem befolyásolható. Elterjedt tévedés az örökletességgel kapcsolatban, hogy az erősen örökletes vonások nem módosíthatóak a környezet változtatása révén (hallani például, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek intellektuális képességeinek emelésére létrehozott felzárkóztatási programok hiábavalóak, mert e képességek örökletessége magas). Ezzel szemben egy esetleges, de jól érthető kutatási példát felhozva: a japán felnőtt férfiak testmagassága 1946 és 1982 között 8,4 centiméterrel nőtt, elsősorban a táplálkozás jelentős javulása következtében. És mindez annak ellenére, hogy a testmagasság az egyik leginkább örökletesként ismert vonás volt 1946-ban és 1982-ben egyaránt. Az alacsonyabb japán szülőknek valaha és most is alacsonyabb gyerekeik születnek, mint a magasabbaknak. Csak éppen a születés után a táplálkozásnak köszönhetően több japán nő magasabbra, mint

korábban. A félreértés nem csupán az egyénekre, hanem a csoportok, közösségek tagjaira vonatkozóan is feloldandó.

Egy közkeletű genetikai gondolat kísérlettel élve: egy fehér és egy fekete zsákot genetikailag kevert kukoricamaggal töltünk meg. Biztosítjuk, hogy mindkét zsákban ugyanolyan arányban legyen mindenféle magból. Ezután a fehér zsák tartalmát a termékeny A táblába, a fekete zsák tartalmát pedig a meddő B táblába vetjük. Azt fogjuk találni, hogy az A táblában, ahogy a B-ben is, jelentős változatosságot mutat az egyes növények magassága. Ez a változatosság – ahogy a japán emberek magassága – elsősorban genetikai tényezőknek (a magok közötti különbségnek) lesz tulajdonítható. Azt is megfigyelhetjük azonban, hogy a növények átlagos magassága az A táblában nagyobb, mint a B táblában. Ez a különbség teljességgel a környezeti tényezőknek (a talajnak) köszönhető. Ugyanez áll az IQ-ra is: lehet, hogy a különböző embercsoportok átlagos IQ-ja közötti különbségnek akár az egésze is a környezetnek tulajdonítható, annak ellenére, hogy a csoportokon belüli szóródás egésze a genetikai különbségeknek köszönhető. Pedagógusként tehát az intelligenciaszint egy-egy közösségen belüli *különbségeit* nem fogom tudni kiegyenlíteni, az egyén, és az egész csoport mért teljesítményét azonban tudom *javítani*.

Mindez a magas öröklődési százalékok fölött érzett első tehetetlenség-vízióval szemben tehát korántsem azt jelenti, hogy 50%-os személyiség-meghatározottsággal és 70%-os intelligencia-értelmi meghatározottsággal szemben kellene reménytelen harcot vívni („az okos gyerek úgyis okos lesz, ha nem szólok hozzá, a buta meg menthetetlen...”). Hanem megerősíti azt a tételünket, hogy a pedagógiai tevékenység középpontjába a tananyagközvetítés helyett az egyént és az adott közösséget helyezzük. Feladatunk nem az, hogy egy adott dolgot közöljünk, hanem hogy egy adott személyt neveljünk, s neki *azt*, *annyt* és *úgy* adjunk, ami, amennyi és ahogy fejleszti. Nem véletlenül hallunk manapság oly sokat a következő pedagógiai fogalmakról: *differenciálás*, *felzárkóztatás*, *tehetséggondozás*. A differenciálás fogalma nem más, mint az előbbi, személyre szabott nevelés szaknyelvi megfogalmazása, a felzárkóztatás és a tehetséggondozás pedig a tanulócsoporthoz (egyének) két jellemző szélső adottsági sávba tartozó halmazának sajátosan megfogható fejlesztési célja.

Az öröklődés jelensége tehát kétségtelenül korlátozza a nevelés lehetőségeit. Sokminden eldől genetikai alapon, a nevelés lehetséges kezdete előtt. Mindez azonban nem a nevelés lehetőségéről, hanem mibenlétéről és céljairól alkotott képzetünket kell, hogy átalakítsa.

7.3.2. A nevelés egyéb időbeli korlátjai

A nevelés másik objektív és általános korlátja annak sokféle időbeli meghatározottsága. Általában természetesen nem jelenthető ki, hogy a nevelés generálisan időbeli korlátokkal bír, hiszen például a *life long learning*, az egész életen át tartó tanulás modern igénye válna ezzel alaptalanná. Ebből a szempontból az időskori mentális vagy fizikai akadályok itt természetesen nem relevánsak. Kétségtelen tény azonban, hogy a nevelés bizonyos elemei valóban – legalábbis értékes hatásokkal – csak bizonyos életkorig működőképeseek. Az egyik legalapvetőbb ilyen elem az anyanyelv, tehát lényegében a tagolt beszéd megtanulásának, illetve tökéletes elsajátításának szoros korlátja. A legtöbb ember az idegennyelv-elsajátításban is érzi az életkor előrehaladtával statisztikailag csökkenő hatékonyságot.

A neveléslélektan szempontjából a tágabb értelemben vett nevelés időbeli korlátaival kapcsolatban nincs teljes egyetértés. Egyesek szerint az alapvető életképesség kialakításán túl az időbeli elmaradások pótolhatók, mások kulcskérdésnek tekintik, hogy az első ún. interiorizációs szakaszban, a második-harmadik életév környékén, amikor először tesznek tudatosan magukévá (döntően utánzásos alapon) bizonyos szabályokat a kisgyermek, nem árt, ha van már mit magukáévá tenni. Ismét mások ugyanezt szigorúbban ítélik meg, s úgy vélik, hogy maga az interiorizáció jelensége nem alakul ki, vagyis nem alakul ki az a képesség és igény, hogy szabályszerűségeket magáévá tegyen a gyermek, ha ez a folyamat ebben az említett életszakaszban nem indul el drámai egyértelműséggel.

A dilemmát a pedagógia nyelvére fordítva vita tárgya (s a vita pólusain nem csupán elméleti álláspontok, hanem iskolaszervezési formák és hétköznapi szülői-pedagógiai gyakorlatok állnak), hogy a biológiai-szociális életbenmaradáshoz szükséges nevelésen túl az erőteljes korai kondicionálás kimondottan káros, vagy kimondottan nélkülözhetetlen. *Kondicionálás* (vagy ahogy a másik álláspont fogalmazna: „idomítás”), hiszen az óvodás korban, ahogy láttuk, nem folyhat bizonyos elemi szinten felül intellektuális-elemző módon a fejlesztés. Elmagarázhatjuk ugyan, hogy „azért köszönünk hangosan, mert különben szomorú lesz a szembe jövő néni”, de a kisgyermek adott esetben azért fog engedelmessé válni ennek az igénynek, mert azt mondták neki, hogy engedelmessé válni. Érzelmileg legfeljebb saját édesanyjának, óvópedagógusának várt pozitív visszajelzése motiválja őt – a szembe jövő néni érzelmevilága a legkevésbé. Egyszerű példánknál maradva az egyik szélsőséges álláspont szerint a kisgyermeket nem kell arra „kényszeríteni”, hogy köszönjön, majd későbbi fejlődési szakaszában, amikor tapasztalati világa intellektuális megerősítést kap, illetve ezek alapján kialakítja a maga személyiségét, eldönti, hogyan viszonyul ehhez a problémához. A kényszer eltorzítja a későbbi szabad feldolgozás lehetőségét.

A másik álláspont éppen fordítva érvel: ha nem ismerik meg időben a gyermekek ezeket a szabályszerűségeket, nem lesz rá idejük és módjuk, hogy saját tapasztalataik és gondolkodásuk segítségével kiskamasz koruktól pótolják a hagyományosan már bevált szociokulturális mechanizmusok megismerését, elsajátítását – sőt, ha nem indul el minél hamarabb a személyiséget (annak kényelmét? szabadságát? öntörvényűségét? önzését?) korlátozó *fegyelem* struktúrájának fejlődése, akkor később saját elhatározásaiban is akaratgyenge, tehetetlen lesz a fiatallá serdülő gyermek.

Egyik álláspont sem áll meg önmagában, sőt mindkettő veszélyes szélsőségekre ad lehetőséget és indokot. Láttuk, mérlegelés nélküli alkalmazásuk (szigorúság, engedékenység) komoly pszichoszociális tünetekhez vezethet. Megfelelő arányuk megtalálása alighanem nem időbeli, hanem egyensúlyi kérdés. Időben ugyanakkor vitathatatlanul komolyan kell vennünk a fejlődéslélektan által vázolt fejlődési szakaszokat, melyek nem objektív, hanem csupán megfigyelt törvényszerűségek, ám mindenképpen figyelmeztetnek egyes nevelési fázisok időszerűségére és időszerűtlenségére. A fentebbi dilemmára részleges válaszul, a fejlődéslélektan alapjait figyelembe véve azt mondhatjuk: a nagycsoportos gyermek köszönésre szorítása vagy szabadon hagyása mellett is, ellen is szólnak érvek, ám fejlődésének utánzásos szakaszában tudnunk kell, hogy a szülő és pedagógus viselkedése akarva-akaratlanul nevelni fogja őt.

A nevelés időbeli korlátainak harmadik általánosan adott aspektusa a nevelés azon sajátossága, hogy az egy *aktuális* interakció *retardált* célokkal és hatásokkal. Azaz ma nevelnek azért, hogy pozitív fejlődési úton haladó, *később* boldog és – a szó általános értelmében – sikeres felnőtt váljék a mai gyermekből. A hatás pedig valóban jóval később igazolódik. E késleltetett mechanizmusnak számos meghatározó következménye van a szülői nevelésre, pedagógiai munkára. Az egyik annak megerősítése, hogy a szülő és a pedagógusjelölt (megfelelő felelősségérzetet és szakmai-hivatásbeli tudatosságot feltételezve) kénytelen elfogadni korábbi tapasztalatokat. Hiszen mire saját releváns visszajelzéseit összegyűjtheti, számos visszafordíthatatlan lépésen, folyamaton lesz túl. A másik annak belátása, hogy a boldog és sikeres felnőttkor és a korábbi nevelési módszerek közti direkt összefüggések igen nehezen mutathatók ki. Konkrétabban a köszönésre indított és a szabadon kommunikáló gyermekekből is lesznek ilyen és olyan felnőttek is. Fejlődésük, neveltetésük szempontjából lényegesebbnek tűnik, hogy az adott életkorban (s majd később is) mennyire *hiteles* és *következetes* szülői magatartással és pedagógiai munkával találkoznak, ahol a hitelességhez az is hozzátartozik: mennyire boldog és sikeres az a felnőtt, aki éppen *azt állítja*, hogy „a boldog és sikeres felnőtt gyermekkorában köszön a szembejövő néninek”, vagy éppen *nem állít* ilyet. Mindez tehát nem a nevelési elvek

megismerésének fölöslegességét, hanem éppen azok időben történő megismerését, mérlegelését, majd *következetes* alkalmazását hangsúlyozza.

Összefoglaló kérdések, feladatok:

1. Milyen biológiai és szociokulturális adottságok teszik lehetővé az ember nevelését?
2. Hogyan következik ezekből a nevelés szükségszerűsége?
3. Milyen korlátai lehetnek a nevelés lehetőségeinek?
4. Milyen konkrét pedagógiai tanulságai vannak a japán férfiak örökletes magasságának és a vetőmagokkal kapcsolatos genetikai gondolatkísérletnek?
5. A képességek öröklődéséről kialakuló képünk mennyiben mond ellent a frontális ismeretközlő pedagógiai gyakorlat hatékonyságának?
6. Érveljen pro és kontra: „időben el kell kezdeni nevelni egy gyermeket”!

További problémák:

1. Hogyan ítéli meg a nevelést lehetővé tevő saját biológiai és szociokulturális adottságait a nevelés megismert korlátait is figyelembe véve?
2. Fel tud-e idézni korábbi tapasztalatából jellegzetesen más kondíciókkal rendelkező osztály- vagy iskolatársat? Jelentkezett-e az iskolai nevelésükben e különbségekre figyelemmel bármiféle érzékenység, differenciálás?

6. A TANÍTÁS ÉS A TANULÁS

A „tanító”, „tanár” szavakat mind eredeti jelentésük, mind az elmúlt évszázadokban hozzájuk tapadt társadalmi elvárások miatt nehéz szélesebb jelentésspektrumban: *nevelőként* értelmezni. Mégis ezt tettük. A tanítás és a hozzá kapcsolódó tanulás kifejezések alkalmazhatók lennének a nevelés és neveltetés szinte teljes körére is, hiszen a szocializáció vagy a személyes kibontakozás útja egyfajta tanulási folyamatként is értelmezhető. Szűkebb értelemben azonban a tanítás és tanulás fogalmát inkább az *ismeretek* átadása és elsajátítása, a *kognitív képességek* fejlesztése körére alkalmazzuk. Éppen ezért a tanításnak az ebben a fejezetben használt értelmét a továbbiakban jórészt az egyértelműen szűkebb jelentéstartományú *oktatással* fejezzük ki. A neveléstudományon belül a *didaktika* (az oktatás mesterségének elmélete) és, azzal metszetet alkotó halmazként a *tanuláselmélet* foglalkozik. Míg az oktatás és tanulás módszereivel, gyakorlati aspektusaival a pedagógusképzés több kurzusa részletesen foglalkozik majd, bevezetésképpen, s egyúttal a később megszerzendő ismeretek egyfajta kereteként adódik az oktatás mibenlétének, szerepének, feladatának, céljainak kérdésköre.

6.1. Az oktatás helye a nevelésben

Bármennyire leszűkítjük a fogalmakat, mégsem állíthatjuk, hogy az oktatás kizárólag a tanító és a tanár feladata. Kétségtelen ugyan, hogy az iskola intézménye olyan, társadalmilag elvárható ismeretek átadása érdekében jött létre, melyek sem tartalmilag, sem formailag (*átadásuk* mesterségbeli tudását tekintve) nem volt az átlagos szülők birtokában, mégis tény, hogy a kognitív fejlesztés és fejlődés nem az iskolában kezdődik. Az első szavak megtanítása a szülői házban éppúgy része a jelenségnek, mint az óvodai mondókák betanítása és gyakorlása – hogy csak két kiragadott példát említsünk.

Szintén óvakodunk a tanári munkát a *szakos* tudásra és esetleg az annak megtanításához szükséges tudásra szűkíteni. Kétségtelen tény ugyanakkor, hogy – miközben a nevelés jelentősége nem csökken a gyermek korának előrehaladtával – a kognitív fejlesztés aránya a pedagógiai munkában az óvodától az érettségiig folyamatosan nő. A személyiségfejlődésben a tapasztalati személyiség kialakulásától az értelmező és önértelmező korszakig nő a jelentősége. Mint erről több aspektusban szoltunk, mindez semmiképp sem járhat azonban együtt a téves aránymódosulással, hogy a pedagógiai munka centrumába a nevelt gyermek, fiatal helyett idővel a tananyag kerül.

6.2. Tanítás és tanulás viszonya

E különbségtételt ki kell egészítenünk még egy területi elkülönítéssel és fogalomtisztázással. Ez pedig a *tanítás* és a *tanulás* közötti különbség. Korunknak a tanulóra, az egyes tanulóra összpontosító szemlélete egyre nagyobb hangsúlyt fektet arra, hogy a pedagógusképzés hagyományosan nevelés- és oktatás-módszertani karakterét legalább kiegészítse a tanulásról szerezhető ismeretekkel és (lehetőség szerint) gyakorlattal is. Az oktatás célja ugyanis – bármilyen abszurd is első hallásra – a tanulás. A sikeres oktatás mércéje a sikeres tanulás, s e sikerben a tanulás léte és mikéntje legalább olyan jelentőséggel bír, mint a oktatásé.

Ennek megfelelően, míg az oktatás hétköznapi értelmezése információk átadása (a nem ritkán ennél is nyersebb megközelítésben, az átadás mikéntjét is kizárva, azok egyszerű *közlése*), addig a tanítás szakmai – de általában is árnyaltabb – megközelítésben négy alapvető követelménynek kell, hogy megfeleljen.

1. Mivel az oktatás a nevelés részhalmaza, a nevelés definícióját teljes egészében ki kell, hogy elégítse, beleértve a tervszerű, tudatos akció jellegét. Azaz a színvonalas tanításhoz semmiképp sem elegendő információk magas szintű birtoklása, azok *átadása* tervszerű és tudatos interperszonális akcióban kell, hogy megtörténjen.
2. Tovább szigorítva meghatározásunkat: az ismeretek átadása jelen esetben nem információk transzfer-folyamata, hanem az *ismeretek elsajátításának* biztosítása, s azok alkalmazásában a *jártasság* illetve *készségek* kialakítása, fejlesztése. Utalva a pedagógus mai szerepére: az információkhoz való pusztá hozzáférés rég nem az iskola és a pedagógus privilégiuma. Ha megmaradnánk szerepüknek ennél a roppant szűk szeleténél, mind az intézmény, mind a szakember létjogosultságát megkérdőjeleznénk korunk társadalmában.
3. Túl a pedagógus által biztosított információkon, kialakított, fejlesztett készségeken, a meglévő adottságok képességek kibontakoztatásának és fejlesztésének pedagógiai feladatát is jórészt a tanítás folyamatának körébe sorolhatjuk. A felzárkóztatás és a tehetséggondozás ennek sajátos, nélkülözhetetlenül fontos területei.

4. A tanítás célja, mely értelemszerűen annak tartalmát és módját is meghatározza, végül mindezekben is túlmutat, hiszen távlatosan az *önálló tanulás* feltételeinek kialakításában és fejlesztésében határozható meg.

6.4. Az oktatás feladat- és eszközrendszere

6.4.1. Az oktatás alapvető feladatai

Érdekes tény, hogy az oktatásról és annak céljairól kialakított képünk a történelem folyamán számos paradigmaváltáson ment keresztül. Az *őskorban* és a „primitív társadalmakban”, mintegy az egyedfejlődés korai szakaszában megmaradva a szituációs „oktatás”, lényegében az *utánzásos tanulás* dominált. Érdemes megfigyelnünk, hogy mennyire közel áll mindez mai igényeinkhez, amikor figyelmünket az *alkalmazhatóság*, a gyakorlati jelentőség felé fordítjuk, s amikor a tanítás alapvetően a tanulás bizonyos formáinak katalizátorává válik. Az őskori tanítás-fogalom lényegében az utánzás *tanulási módszerének* lehetőségét biztosította.

Az *ókor* pedagógusa az iskolával szembeni igényeknek megfelelően elsősorban *elméleti ismeretek* közlésére koncentrált. Foglalkoztak ugyan a tanulás problémájának elméletével is, s némileg módszertani segítségének lehetőségével, ám a középpontban a társadalmilag elvárt ismeretek átadása állt, azok *alkalmazását* is megfelelő szinten gyakorolva. A társadalom által elvárt ismeretek ugyanis nem absztrakt műveltségelemek voltak. Olyan készségek, mint alacsonyabb szinten az írás-olvasás, magasabb szinten a rétorika (az írás és beszéd mesteri szintű alkalmazása), esetleg a filozófia (mint általában a tudományos gondolkodás elsajátítása), vagy egy-egy mesterségben való jártasság (mérnöki tudás, jogi ismeretek és alkalmazásuk stb.). Az *ismeretek* kánonja ebből az alkalmazás-központú szemléletből fakadóan másodlagos, ám elhagyhatatlanul fontos, hiszen az írás és a beszéd ténylegesen magas szintű alkalmazása a társadalomban elképzelhetetlen anélkül, hogy az adott kulturális közegben lenne *miről* beszélni és írni.

Ugyanez öröklődik és erősödik meg a *középkorban*. Kultúrkörünkben az ismeretek új jelentőséggel gazdagodnak, amennyiben a kereszténység minden *gyakorlati alkalmazhatóságuktól függetlenül* abszolút erkölcsi koordináta-rendszerbe helyezi azokat, s jelentőségük ezáltal merőben absztrakt aspektust is kap. Bizonyos dolgokat azért kell tudnunk, mert ránk bízott felelősségünk és kötelességünk tudni, minden gyakorlati, alkalmazhatósági jelentőségüktől függetlenül.

Az újkortól kezdve aztán látszólag kritika alá vonják az antik és középkori oktatás minden „korszerűtlenségét”. A valóban sokáig szinte változatlanul hagyományozott tartalmakat és formákat igyekeznek korszerűsíteni, az oktatás nyelvének nemzeti nyelvre váltásától a modern tudományok iskolai implementációjáig. Ezzel párhuzamosan ugyanakkor egy látens ellentétes folyamat is megindul, s tart a 20. század végéig. A *tudományos korszerűség* igénye ugyanis a pedagógiai gyakorlat szinte egészét meghatározó módon legyőzi az alkalmazhatóság problémáját. Az oktatás sajátos módon éppen a természettudományos fejlődéssel lépést tartva képtelen – részben érthető módon – arra, hogy a gyarapodó tudásban *alkalmazhatósági*, az oktatás világának szinte teljesen demokratizálódó világában pedig *tényleges felhasználói* szempontból szelektálni tudjon, s ehhez a szelekcióhoz megfelelő módszertant is kialakítson.

6.4.2. A oktatás elméleti alapjai

Az újkor hajnalán jelenik meg egyébként az ókori kezdemények után először érdeklődés a tanulás és az oktatás *elméleti* és *gyakorlati-módszertani* kérdései iránt. A magyarországi működése okán is ismert Comenius a 16. században, *Didactica Magna* című elméleti művében lényegében máig meghatározta a tanításról való elméleti gondolkodásunk kereteit. Olyan kereteit, melyek nem csupán az elméleti elemzést, hanem a gyakorlati alkalmazást megelőző tudatosságot is szervezni képes. Rendszerét néhány egyszerű problémafelvetése köré csoportosítva foglalhatjuk össze: *mit, hogyan, mivel, hol, mikor* és *kinek* tanítunk.

Ha ezekre a kérdésekre válaszolni tudunk, s válaszainkat mérlegelve azokat lehetőleg optimálisnak is ítéljük meg, nem járunk messze a didaktikai tökéletességtől. A didaktikai tudatosság és tervszerűség igénye nem más, mint annak az igénye, hogy ezeket a kérdéseket minél intenzívebben feltegyük saját magunknak, s munkánk során ezek egyikét se szorítsuk háttérbe. A tanításról és tanulásról szereszhető előzetes tudás abban segít, hogy egyáltalán válaszaink lehessenek.

A pedagógusképzés során tökéletesítjük tárgyi tudásunkat és annak tantervi vetületét, általános és szakmódszertani arzenálunkat, betekintést nyerhetünk hatékony és korszerű eszközrendszerekbe. De ugyanígy ismernünk kell a *hol?* és a *kinek?* kérdésre adható válaszokat. Nem mindegy ugyanis, hogy az adott tárgyat az adott módszerekkel és eszközök igénybevételével az iskolarendszer mely területén, milyen korú, célú diákoknak szeretnénk megtanítani. Magyarország földrajzának tanítása az óvodától az alsó tagozaton majd a felső tagozaton át az érettségiig, a szakképző iskolától a földrajz fakultációig és

vissza a turisztikai szakképzésig mérhetetlen átgondoltságot kíván ezen egyszerű szempontok alkalmazásában. A *mikor?* és *hol?* kérdés pedig éppúgy alkalmoszerűvé is válhat, mint a *kinek?* kérdése. Utóbbi az egyedi személyiségekig meghatározza a pedagógus munkáját, míg a *mikor?* és *hol?* a tanévben, a héten, a tanítási napon meghatározott időpontig, a konkrét foglalkozás helyszínéig menően átgondolandó szempont.

Látható, hogy e néhány elemi támpont hálózatszerű kölcsönös összefüggésben is áll egymással.

6.4.3. Értelem-érzelem-gyakorlat

Az újkor elméleti kérdésfeltevései azután máig ható speciális megközelítésekhez is vezettek a didaktika területén. Bármennyire meghaladottnak tűnik az öröklődés területén szerzett bizonyosságaink ismeretében Locke és Rousseau álláspontja, mely a nevelést és főként az oktatást egy „tiszta lap” megtöltéséhez hasonlítja, az ő elveik, valamint mellettük elsősorban a neves pedagógus, Pestalozzi (1746-1827) didaktikai következtetései korántsem mondhatók elavultaknak. Az oktatást a diákokban természetesen jelen lévő érdeklődése, kíváncsiságra próbálták alapozni, mindvégig elválaszthatatlanul az ismeretszerzés élvezet-aspektusától. Az értelmi hatás mellett hangsúlyozták (az értelmi fejlesztés hatékonyságát is növelve ezzel) az *érzelmi* hatást, nevelést. Az ember oktatása számukra nem más tehát, mint segítséget nyújtani a természet önkibontakoztatására.

„Igazuk volt?” Ha tetszik, erre az egyszerűsítő kérdésre egyszerűsítő választ is adhatunk. Nem mindenkin és nem minden mögé állítható biztosan és szükségszerűen érdeklődés, kíváncsiság. Nem szükségszerű és nem is bizonyosan kivitelezhető, hogy a tanítás és tanulás minden körülmények között élvezet legyen. Ismeretek alighanem érzelmi hurok pendítése nélkül is átadhatók, sőt készség-szintre is fejleszthetők. Az egyszerű kérdésfeltevés azonban éppúgy hamis, mint a rá adott, formálisan igaz válasz is. Korábbi, vagy kortárs, de saját szemléletünktől eltérő álláspontok esetében a kérdés ugyanis nem az, hogy az adott megközelítés helyes-e, hanem, hogy gazdagítani tudja-e, s miben saját nézeteinket. Az pedig, hogy *tekintetbe vegyük* a természetes kíváncsiságot és érdeklődést, hogy törekedjünk az élvezetet jelentő tanítás és tanulás lehetőségének megteremtésére, s érzelmi hatással is fokozzuk intellektuális megközelítéseinket, minden kétséget kizáróan hatékonyabbá teszik didaktikai tudásunkat és eszközrendszerünket. A megközelítés vegytisztább alkalmazása máig jellemzi az úgynevezett *reformpedagógiai* irányzatok szinte mindegyikét, de minden pedagógus hétköznapi differenciálási és tehetséggondozási gyakorlatának is ugyanezek a gyökerei.

Az újkori oktatástörténet fő áramának talán legmeghatározóbb alakja a német Herbart (1776-1841), aki az iskolától az intellektuális rendszeralkotást várta el fő célként. Ennek megfelelően nem hitt a természetes érdeklődéshez igazított oktatásban, cserébe azonban nem adta alább, mint hogy az oktatás feladata az érdeklődés *megteremtése* és egyúttal kielégítése. A herbarti intellektualizálódás és a diákok külső intellektuális struktúrákhoz való igazítása a köztudatban a *par excellence* „poroszos” oktatást jelenti. Vegyük azonban észre, milyen feltétlen igény a részéről a *rendszeralkotás* és az *érdeklődés felkeltése*. Herbart megközelítése nélkül ugyanakkor nem beszélhetnénk ma tantervelméletről sem, sőt az oktatás kibernetikai terület felé történő fejlesztése is innen eredeztethető – nem beszélve a legkorszerűbb iskolai tanulói (kompetencia stb.) mérések lehetőségéről.

Az oktatástörténet számos érdekes és nagy hatású megközelítése közül csak egyetlen további markáns példát emelünk ki, R. Dewey (1859-1952) pragmatikus, mind céljait, mind módszereit tekintve *gyakorlatközpontú* pedagógiáját, mely önmagában megintcsak szélsőséges megközelítés, ám módszertanilag elengedhetetlen szempontot ad a kezünkbe, s hatása a tanulói kísérletektől korunk felnőttoktatási tréningjeiig ugyancsak kimondatlanul határozza meg didaktikai gondolkodásunkat.

6.5. Az oktatás célrendszere

6.5.1. A pedagógus céljai

Egy-egy pedagógus adott helyzetekben bátran folyamodhat segítségül a fenti, vagy más gondolatokhoz, szempontokhoz, s szemezgethet azok közül. Ám túl az általánosságon, hogy „kognitív fejlesztést kíván végrehajtani” – *saját és az adott körülményeknek megfelelő választ* kell keresnie az oktatás célját és eszközrendszerét tekintve is. Az egyedi helyzetek ellenére egyfelől mégis fontos támpontot adhat, ha ezeket a célokat is tipizáljuk, másfelől a pedagógus oktató munkájával szemben *külső eredetű* célok is megfogalmazódnak. Sajátos egyensúlyt kell találni továbbá annak mérlegelésekor, vajon a megfelelő cél-képzet *saját* célja, a gyermek, *tanuló* célja (egyé vagy a közösségé), vagy esetleg a *társadalom által elvárt* elérendő cél? Egyik sem hagyható ugyanis ki akár az egész pedagógus-pályáról alkotott képünkől, akár egy-egy foglalkozás megtervezéséből.

A pedagógus „saját” célja természetesen lehet a többi, külső célképzet szintetizálása és aktualizálása is. Nyilvánvaló azonban, hogy még e szintézis kialakítása, tudatosítása és közvetítése is komoly kihívás.

A pusztán pedagógusi célképzet, az elérendő cél kitűzése és az afelé való tudatos és megtervezett haladás önmagában is nevelő erejű lehet a diákok számára. Amikor pedig tervezésről és elérési stratégiáról szólnak, mindez szűkebb értelemben máris spontán didaktikai feladattá is válik.

A pedagógus fogalmát kevésbé személyesen szemlélve, inkább *szerepét* hangsúlyozva: pedagógusi célrendszernek tekinthetők egy-egy intézményi közösség sajátos céljai is, melyek a helyi pedagógiai programban fogalmazódhatnak meg.

6.5.2. A diák céljai

Van-e a tanítás során figyelembe veendő célja a *diáknak*? Sokszor a diák céljai sem különíthetők el könnyen a társadalom által megfogalmazott, legtöbbször a szülők által közvetített elvárásoktól. Nem szabad ugyanakkor bagatellizálnunk a tanulóknak a pedagógusétól, a társadalom magasztos elvárásaitól esetleg eltérő célrendszerét sem. A segítség ahhoz, hogy egy-egy gyermek, tanuló saját céljait tudja megfogalmazni és megtervezze, majd kivitelezze azok elérését, már a legkonkrétabb *didaktikai* feladat. Egyúttal a pedagógus munkájának egyik mindenkoros koronája. A pedagógiai munka tervezésekor és konkrétan a munka során nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tanulók esetleges *motivátlanságát*, vagy éppen motiváltságát a legkényelmesebb *látszattmegoldásokra*, esetleg az említett „felnőtt” célok *kikerülésére*. Ezek is célok ugyanis, és nem megfelelő kezelésük akár pedagógiai szarvashibákhoz vezethet, míg felismerésük pozitív lehetőségeket tartogat.

6.5.3. A társadalom céljai

Többször említettük a *társadalom* által megfogalmazott célokat. Általában, ahogy mindenben a oktatással kapcsolatban, itt is igaz, hogy a legfontosabb kívülről támasztott célnak a neveléssel kapcsolatos elvárások, legtágabb értelemben maga a szocializáció látszik. A társadalom azonban az iskolával, mint tanító intézménnyel, s – változó intenzitással – az óvodával szemben konkrétan *oktatási* célokat is kitűz.

Ez a „társadalom” nyilván különböző absztrakciós szinteken jelenhet meg a pedagógus előtt. Legközvetlenebbül tanítványainak *szülein* keresztül, akik akár egy-egy család képviselőjeként, akár egy-egy csoport, vagy az intézmény szülői közösségeként önállóan is megfogalmazhatnak, és meg is fogalmazzák a pedagógus, az intézmény elé kitűzött célokat. Ezek a lehetséges személyes vagy a társadalom egésze által

megfogalmazott célok közül az adott család vagy közösség helyi, szociokulturális, időszakos érdekeinek megfelelően alakulhatnak. Figyelembe kell-e ezeket venni? Lehetséges, hogy pl. ösztársadalmi elvárások (pl. a munkaerőpiac realitásai), szakmai alapelvek (pl. életkori sajátosságok) vagy saját megfontolásunk miatt nem tesszük magunkévá az így megfogalmazódó célokat. Súlyos és alapos döntés kell, hogy legyen azonban, ha azoknak a szülőknek a gyermekeit, akik nevelésüket-oktatásukat közvetve vagy közvetlenül, szabad elhatározásukból vagy kénytelenül éppen ránk bízta, szüleik vagy éppen szüleik egységes közössége ellenére saját (bármennyire objektív, illetve szakmai alapokon nyugvó) célrendszerünkbe tereljük. Járhatóbbnak, etikusabbnak látszik e problémáról a párbeszéd, a meggyőzés.

Másféle társadalmi elvárás egyes helyi, vagy intézményt fenntartó *közösségek* megfogalmazott céljai. „Legyenek a gyermekek a helyi közösségi értékek, ügyek ismerői és alakítói.” Mindenképpen beépítendő a pedagógus egyéni célrendszerébe. Lehet ez a szűkebb közösség akár egy-egy szakmai csoport is, pl. pedagógiai irányzat – ebben az esetben feltételezhető, hogy a pedagógust a közös célrendszer is motiválta, már az állás kiválasztásakor. Nehezen elképzelhető tehát az eltérés, konfliktus.

*Össz-társadalmi*nak nevezhetjük (nem kalandozva az emberiség egészének megfogalmazott vagy ki nem mondott elvárásai felé) egy-egy ország általánosan a pedagógus elé kitűzött céljait. Ezek lehetnek implicit cél-szabályozók. Ilyenek a munkaerőpiac alakulása, az adott helyen és időben rendelkezésre álló lehetőségek, melyeket jogszabályok, anyagi-szakmai források biztosítanak, vagy nem biztosítanak (pl. anyagi forrás által implicit módon, vagy kimondva kitűzött cél egy felzárkóztatással kapcsolatos ösztöndíj-rendszer; multimédiás tananyagok terjedése az alkalmazás célját tűzheti ki stb.). Kimondatlan össz-társadalmi célrendszerben értelmezhetjük a *divatokat* is. Ezeknek a divatoknak hol van reális alapjuk (pl. az angol nyelv, az informatika oktatásának preferálása), hol nincs (pl. az angol nyelv és az informatika intenzív oktatása az *óvodában*). Ezeket megfontolás és főként aktív kommunikáció nélkül figyelmen kívül hagyni azonban éppúgy nem célszerű, mint ahogy azt a szülők helyi célkitűzéseivel kapcsolatban említettük.

A tanítással kapcsolatos ösztársadalmi elvárások cél-jellegű megfogalmazásai az országos *tantervek*.

Magyarországon a *Nemzeti alaptanterv* helyesen ágyazza oktatási célrendszerét tágabb nevelési célok keretébe. Az oktatásban is szakszerűen választja ketté az oktatással segíthető szocializáció egyik aspektusát képező kulturális ismeretanyagot és a kompetenciák fejlesztésének elvárható céljait. Előbbi a generációk közti párbeszéd lehetőségét, az adott kultúrában való eligazodás ismeretekkel történő megalapozását fogalmazza meg célként.

Utóbbi az ismeretek alkalmazásában, illetve a szocializáció során általában fejlesztendő képességek, készségek és attitűdök (s az e három jelenség eredőjeként értelmezhető *kompetencia*) vonatkozásában állapít meg célrendszert.

Mivel e kulcskompetenciák az ismeretek rendszerére alapozva épülnek, bennük az oktatás korunkban és európai kultúrkörünkben megfogalmazható legalapvetőbb és egyúttal legkomplexebb céljai jelennek meg⁹⁹:

1. anyanyelvi kommunikáció
2. idegen nyelvi kommunikáció
3. matematikai kompetencia
4. természettudományos és technikai kompetencia
5. digitális kompetencia
6. szociális és állampolgári kompetencia
7. kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
8. esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség
9. a hatékony, önálló tanulás.

A Nemzeti alaptantervünkben is megjelenő európai kulcskompetenciák sem ragadhatók ki a pedagógus és az oktatási folyamat roppant összetett célrendszeréből, s anélkül nem is értelmezhetők, nem válhatnak valósággá. Nem tanulságok nélküli azonban összehasonlíthatni a pedagógusjelöltként vagy a pedagógusképzésbe jelentkezőként megfogalmazott oktatási céljainkat e fejlesztési célokkal.

6.5.4. Rövid- és hosszútávú célok

Ugyanígy nem egyszerű, ám kihagyhatatlan a mérlegelés az oktatás rövid és hosszútávú céljai közt. A kettő között ugyanis nem létezik értékhierarchia: egyik nélkül sem valósítható meg – sőt értelmezhetetlenné válik – a másik. Ráadásul ugyanaz a cél- és eszköz egyszerre állítható fel rövid- és hosszútávú perspektívában is. Következzék erre egy-egy tartalmi, illetve módszertani példa.

⁹⁹ az Európai Parlament és Tanács 2006-ban megfogalmazott ajánlásai

Egy adott ismeretanyag közlése, megtanítása, megtanulásának elérése, például egy memoriter költői szöveg esetén – egyfelől abszolút rövidtávú cél. Ahogy az oktatás szinte minden eleme *önmagában*. Amikor azonban abba a dimenzióba helyezzük e pillanatot, hogy az oktatás egyik célja *általában* a kulturális kommunikáció lehetőségének megteremtése, hosszú távú céllá válik az egységnyi elem. Amikor egy órán kooperációs munkaszervezést tervezünk, kiscsoportos vagy önálló problémamegoldást várunk, látszólag egy adott tananyag megtanításának leghatékonyabb módszerét keressük. Hosszú távú céljainkban gondolkodva ugyanakkor magára a kooperációra és az önálló problémamegoldásra neveljük-oktatjuk diákjainkat. Ahogy a vers megtanulása, vagy az óra érdekes felépítése önmagáért valóvá válhat a hosszú távú célok nélkül, ugyanúgy sántítanak a hosszú távon megfogalmazott célok, ha nem állítunk szolgálatukba tudatosan *itt és most* megfelelő építőelemeket.

6.5.5. Oktatási és nevelési célok

A nevelés elemeként az oktatás sajátos célja, hogy a nevelési célokat kognitív módon megerősítse. „ne játssz a tűzzel!” – az intés előbb-utóbb sok szempontból kognitív megerősítést kap. Az, hogy az oktatás a nevelés halmazának részhalmaza, azt jelenti, hogy az oktatásban semmi sem történik, ami ne lenne egyúttal nevelés is, ne nevelési célokat erősítene meg. A legabsztraktabbnak tűnő ismeretátadás is a szocializáció része, a tanuló szociokulturális beilleszkedését, későbbi szerepének megalapozását szolgáló folyamat. Így tehát céljainak egy másik aspektusa a *nevelési célok tartalmi megerősítése*.

Az oktatásnak vannak önmagukban is meghatározható céljai, melyek a fentieknek megfelelően továbbra is nevelő hatásúak és a nevelés rész-folyamatai. Figyelembevételük nem kevésbé fontos. Ha ugyanis a nevelési célok általánosítása mögé bújva nem vesszük figyelembe a speciálisan kognitív fejlesztés és a szaktárgyi ismeretek és készségek átadásának, fejlesztésének igényét, akkor nem tesszük hozzá a nevelési potenciálhoz a sajátosan didaktikai lehetőségeket.

6.5.6. Céltaxonómia helyett

Hosszasan foglalkoztunk az oktatás jelenségének egy láthatóan igen bonyolult célrendszerbe helyezésével. A célrendszer és annak elemzése, felépítése egy-egy ilyen bonyolult rendszer esetében önálló elméleti alapokkal bír: *céltaxonómia* a neve. Amilyen idegenül hangzik azonban a céltaxonómia kifejezés, amilyen kevésbé lelkesítő adott esetben

célrendszerek elméleti szerkezetét tanulmányozni, annyira egyértelmű az is: a Comenius által megfogalmazott egyszerű didaktikai szempontokat kiegészíthetjük az egyik legmeghatározóbb, mert egyúttal valamennyit egyszerre befolyásoló és meghatározó, ugyancsak egyszerű kérdéssel: a *miért?*-tel. Ha tetszik, a pedagógus feladata a céltaxonómia szakszerű alkalmazása helyett mindössze annyi, hogy a *miért* kérdésre egy-egy tanóra, egy tanulócsoporthoz oktatása vagy egész pedagógusi pályája vonatkozásában mindenkor releváns választ tudjon adni magának, s ha kell másoknak is.

Összefoglaló kérdések, feladatok:

1. **Hogyan viszonyul egymáshoz a nevelés, az oktatás/tanítás és a tanulás fogalomhalmaza?**
2. **Helyezze az oktatással kapcsolatos négy megfogalmazott követelményt az Ön által elképzelt pedagógiai gyakorlatba! Milyen problémákat okoz egy-egy szempont hiánya?**
3. **Soroljon fel és értékeljen korunkban kívánatosnak ítélt tanulói kulcskompetenciákat!**
4. **Mutassa be az oktatás alapvető feladat-, eszköz- és célrendszerét!**
5. **Mutassa be az oktatás néhány történeti jelentőségű értelmezését, viszonyítva azokat mai elképzeléseinkhez és gyakorlatunkhoz! Hogyan helyezné a mai pedagógiai gyakorlatba Pestalozzi és Dewey elveit? Mit gondol ezek korlátairól? Miért alapja a tantervkészítésnek és a tanulói eredményesség mérésének a herbarti iskolafelfogás?**

További problémák:

Hová helyezné a történelemtanítást vagy saját szakjának oktatását, saját feladatának végzését a nevelés-oktatás megismert inerciarendszerében, például a kívánt kompetenciák fejlesztésében? Elfogadja-e hogy elhelyezendő benne egyáltalán? Milyen hatással lehet mindez szakos, szakmai felkészülésére és majdani gyakorlatára?

7. NEVELÉS A CSALÁDBAN, KÖZÖSSÉGBEN, INTÉZMÉNYEKBEN

Hol, milyen körülmények között folytatható a pedagógiai munka? Időben, térben számtalan válasz létezett, létezik erre a kérdésre. Gyakorlatilag bárhol, bármilyen körülmények között, ahol sor kerülhet személyek közt a nevelés meghatározásának megfelelő kapcsolatra. Jellemzően mégis megnevezhetünk három olyan közeget, melyben a nevelés jelensége feltűnhet, a családot, a közösséget (ahol elsősorban *kortárs közösséget* értünk), valamint a neveléssel-oktatással megbízott intézményeket. Tekintettel arra, hogy a pedagógiával hivatásszerűen foglalkozók szakmai tevékenysége jellemzően intézményi keretek közt zajlik, erre fektetjük a legnagyobb hangsúlyt, ám fontos röviden érintenünk a másik két elemnek is – nem csupán fontosságát, hanem az előbbitől elválaszthatatlan jellemzőit. Az intézményben dolgozó pedagógusnak fontos tudatában lennie a nevelés párhuzamos terein zajló jelenségeknek, azok feladatainak, lehetőségeinek. Hasznos lehet végiggondolnia akár egész pályája, akár egy-egy pedagógiai szituáció kapcsán, a nevelés melyik terének mire lehet – esetleg a másik kettőt helyettesítő, azokon túlmutató – megoldása, vagy éppen egyiknek-másiknak hol vannak a határai.

7.1. Nevelés a családban

A családi nevelés legalapvetőbb területe a *nemi szerepek és kapcsolatok* területén történő szocializáció. Ehhez kapcsolódik a *generációk közti kapcsolatok* mintaként, elvként való bemutatása és fejlesztése. Az emberiség fajfenntartása és ezen belül családreprodukciója nélkül a családi nevelés nélkül elképzelhetetlen.

Következő szinten a *gyermek és a természeti-társadalmi környezet első kapcsolatainak* kialakítása is családi funkció, valamint a legtágabb értelemben vett *gazdálkodásba* történő bevezetés. Mindkét elem nélkülözhetetlen az önfenntartás – és ezen keresztül bizonyos értelemben ismét a fajfenntartás szempontjából.

Családi nevelési alapfunkciónak tekinthető továbbá a *szolidaritásra* nevelés, illetve adott esetben a *vallási* nevelés. Utóbbiakról empirikusan nem belátható, hogy akár az önfenntartás, akár a fajfenntartás nélkülözhetetlen elemei lennének, ám sokan mindkettőről, még többen legalább az egyikről állítják ezt az igen erős tételt is.

Nemi szerepeket, generációk közti kommunikációt, társadalmi-környezeti relációkat, gazdálkodást, szolidaritást, vallási kérdéseket természetesen máskor és máshol is érinthez,

sőt kell is érintenie a nevelésnek, ám a család megalapozó funkciója ezeken a területeken meghatározó. Az életkori sajátosságoknak megfelelően kezdetben mindenképp *mintaként*, majd később – illetve témák szerint is változóan – lehetőség szerint kognitív megerősítéssel is. Mindez azt is jelenti, hogy a család életformája önmagában is nevelő értékkel bír. Ennél is látensebb módon hat a családi nevelésre a szülők saját élettörténete, mely, mint egyfajta szociokulturális „génállomány” öröklődik bizonyos – természetesen tudatosan is befolyásolható – részleteiben.

Felmerülhet, bár korábban részben válaszoltunk a kérdésre, mennyiben tekinthető tudatos *nevelésnek* pl. a család életformájával történő befolyásolás. Tekintettel arra, hogy a gyermek nem valamiféle mozifilmként, egy vászon másik oldalán szemléli a család életét, ezek a passzívnak tűnő nevelési formák természetesen önmagukban nem léteznek. A családi nevelés egésze, mint említettük nem feltétlenül tervszerű, nem feltétlenül szakszerű, nem feltétlenül rendszer-szinten koherens – ám egészében és egyes pillanataiban is döntések eredményeként megszülető, tudatos tevékenység, melynek spontaneitását a természeti és társadalmi környezet igényei is befolyásolják.

A családi nevelés mindkét másik nevelési közeggel szembeni, általában *pótolhatatlan*, szinkrón módon szinte egyáltalán, de utólag is *alig felülírható*, és ezért a pedagógus számára is (remélhetőleg leendő szülőkhöz is szólva megjegyezzük: szülők számára nem kevésbé) tudatosítandó előnyei, s egyben felelőssége a következők:

1. az *időbeliség*, vagyis az első inputok lehetősége;
2. az *intimitás*, mely általában a legcudarabbnak vélt szülő-gyermek kapcsolatban is mélyebb, mint bármely más kapcsolatrendszerben;
3. az *intenzitás*, mely az egész életutat tekintve – extrém esetektől eltekintve – akkor is minden más nevelési közeget felülmúl, ha egy-egy intézményben nevelt gyermek esetén úgy is látszik, hogy idejének nagyobb részét családján kívül tölti: az intenzitás nem mennyiségi, hanem *minőségi* meghatározás;
4. végül, egészen serdülőkorig a szülők *abszolút és spontán legitimációja*

7.2. Az intézményes nevelés

Az intézményi nevelés bizonyos értelemben a családi nevelés elemeinek további kognitív megerősítését szolgálja (sajátos példája ennek maga a „családi életre nevelés” tantárgy). Az

intézményesülő nevelés új horizontja ezen túl nyitás a társadalom felé, az egyén szélesebb körű szocializációja. Ahogy a családi életforma spontán nevelőeszköz, ugyanúgy mondható el, hogy az intézményi nevelés pusztán annak *közösségi jellege* miatt rendelkezik a spontaneitásnak ugyanezzel az erejével – mely ezúttal éppen a család számára nem áll rendelkezésre, mint eszköz.

Az intézményi nevelés előbb-utóbb természetesen a tartalmi szempontból, s a módszereket tekintve is módosítja a családi nevelés hangsúlyait, a *természeti-társadalmi környezettel való kapcsolatot* tematikája válik vezető motívummá. Ugyanakkor az is látszik, hogy az európai kultúrkör válságban lévő család-képe több, jellemzően családi nevelésben megvalósítható elem felelősségét próbálná átadni az intézményeknek. Máris számos ismeretet szereztünk ugyanakkor arról, hogy e törekvésnek milyen, szakmailag egyértelműen meghatározható korlátai vannak.

A családi neveléshez képesti másik érdekes és tanulságos hangsúlyeltolódás – mely családonként és intézményenként is változhat, és nem egyszer tudatosan is befolyásolják azt –, hogy míg a szocializáció folyamata a családban elsősorban a *gyermek szempontjából* értelmezendő: azaz „hogyan tereljük őt a boldogulásának megfelelő útra”, addig az óvodában, majd iskolában megfordulhat ez az irány, s a szocializáció *a társadalom elvárásainak érvényesítésévé* válhat, válik az egyénnel szemben. A társadalom elvárásainak figyelembe vétele – ahogy erről később külön fejezetben is szólunk – a társadalom által nevelő munkával megbízott pedagógus és pedagógiai munkát végző intézmény számára fontos felelősség és kötelesség, ám mindenképpen megfontolandó, hogy mennyire adjuk fel az egyén adaptálásának igényét, mint pedagógiai feladatot a hagyományos *elvárásszembesítés* paradigma kedvéért.

7.2.1. A köznevelés, közoktatás fogalma és keretei

Magyarországon a köznevelési (korábban hosszú ideig *közoktatási*-nak nevezett) rendszer fogalma ahhoz az általában 3-18 éves korcsoportoz köthető, mely egyúttal kötelező jelleggel látogatja e rendszer intézményeit. Definíciószerűen azonban kimondottan azok a gyerekek, tanulók részesei a köznevelési rendszernek, akik a köznevelési rendszer intézményeiben kapnak nevelést-oktatást. Életkortól függetlenül a rendszer részesei tehát az óvodások, az általános iskolások, a szakképző iskolák, a szakközépiskolák, a gimnáziumok tanulói érettségig, vagy tanulmányaik befejeztéig. Az óvodásokat szaknyelven nem tanulónak, hanem *gyermeknek* nevezzük, míg az iskolába iratkozókat az iskola megkezdésétől *tanulónak*.

A bölcsődék világa szakmailag mindig is vitatott helyet foglalt el, s foglal el az ellátó intézményrendszerben. Azok mind besorolásukat, mind irányításukat, mind az ott dolgozók szakképzettségét tekintve a szociális, illetve egészségügyi ágazat hatókörébe tartoznak, miközben nyilvánvaló, hogy a kisgyermek szocializációjában (nevelésében) döntő szerepük van. Különösen nyilvánvaló a bölcsődéknek a köznevelési rendszerhez kötődése ott, ahol bölcsőde-óvoda közös intézmények működnek. Ezzel együtt a bölcsődék fő feladata formálisan nem a nevelés, hanem a szociális-egészségügyi ellátás.

Ha valaki felnőtt korában, vagy legalábbis a köznevelési intézményrendszerből való távozása után kezd el újra bármely iskolafokon tanulni (akár az általános iskolát befejezni, akár középfokon folytatni tanulmányait), akkor az őt oktató intézményrendszer fogalmai rá is vonatkoznak, még ha hétköznapi megközelítésünk szerint nem is részese a szűkebb értelemben vett köznevelési rendszernek. Fontos különbség, hogy e tanuló tanulmányait nem a *tanköteleesség* alapján, hanem saját boldogulásának érdekében folytatja.

A felsőoktatás és a felsőfokú szakképzés ugyanakkor egyértelműen nem része a köznevelési rendszernek, nem tekinthető „köz”-szolgáltatnak, a részvétel benne senki számára nem kötelező és nem is általános. A felsőoktatásban tanítókat nem pedagógusnak hívják, hanem *oktató*nak, s a tanulók nem a diák, hanem a *hallgató* fogalomkörbe kerülnek.

7.2.2. Az óvoda

A harmadiktól a hatodik, illetve legkésőbb a hatodik év betöltését követő esztendőig áll a társadalom rendelkezésére az óvoda intézménye. Igénybevétele általában a harmadik életévtől, szigorúan az ötödik életévtől általánosan kötelező is. A 2011-es Nemzeti köznevelésről szóló törvényben bevezetett három éves kori kötelezettség kiemeli az óvodáztatás, a kisgyermekkorai nevelés nélkülözhetetlen fontosságát a társadalmi felzárkúztatás és általában a gyermekek szocializációja terén, mely az iskolai nevelés-oktatás keretében már a legtöbb esetben pótolhatatlan. Az óvodáztatás a legtöbb európai országban ugyanilyen általános és kötelező elvárása a társadalomnak, s az ezredforduló Magyarországon is – jogi szabályozástól függetlenül – az érintett korosztály mintegy 95%-át érintette. Az óvodai munka szakmai-tartalmi szabályozója az iskolák Nemzeti alaptantervével párhuzamos *Óvodai nevelés országos alapprogramja*.

7.2.3. Alap- és középfokú oktatás

Középfokú iskolák, melyek szerkezetüktől függetlenül az alapfokot képező *általános iskolából* távozó tanulókat fogadják (alapesetben 4., 6. vagy 8. osztály után). Ezek közül az érettségít adó intézményeket (szakközépiskolát, gimnáziumot) hívják közösen *középfokú iskolának* is. A *gimnáziumok* lehetnek 8, 6, illetve 4 évfolyamosak, míg a szakképzést (is) folytató *szakközépiskolák* és *szakiskolák*, döntően az általános iskola 8. évfolyamát követően 4, illetve 3 évfolyamosak.

A magyar iskolarendszer hagyományosan 4+4+4 osztatú. A kötelező oktatás XVIII-XIX. századi rögzülésétől kezdve a négyosztályos „elemi” iskola az oktatás alapja, ahogy ma is az általános iskola alsó tagozata, az alapvető kompetenciák kialakításával, fejlesztésével. A második és harmadik négyéves ciklus csoportosítása és elnevezése korszakonként és társadalmi igény szerint változott. A mai felső tagozat alapvető műveltséget biztosító párhuzamát sokáig *polgári iskolának* nevezték, négy vagy hat évfolyammal. A gimnáziumok a második világháború utáni évekig nyolc évfolyammal működtek, s az azokkal időben párhuzamosan működő reáliskolák (korábban reáltanodák) szolgáltak a későbbi szakközépiskolák egyik előzményeként. Az utóbbi évtizedek jellegzetes iskolatípusa volt, s mindig is a köztudatban él a technikumok rendszere, melyek a szakközépiskolánál erősebben koncentráltak a szakmai képzésre, s – az általános képzés rovására – az előbbieknél elismertebb végzettséget, *szakképzettséget* adtak. A szélesebb néprétegek általános iskolázottsági szintjének emelését célozva már az 1930-as évek végén megfogalmazódott a nyolc évfolyamos általános iskola gondolata, ám annak teljes körű és kötelező bevezetésére a második világháború után került sor. Ezzel egyúttal évtizedekre rögzült a középfokú iskolák négy (vagy annál kevesebb) évfolyamos szerkezete. Ezt az egységet az 1989-1990-es rendszerváltozás, illetve az azt megelőző enyhülés törte meg. Ekkor jelentek meg ismét a korábbi, nemzetközi szinten is kiemelkedően hatékonyan működő nyolc évfolyamos gimnáziumok titkát kereső „szerkezetváltó” középiskolák, a mai „nyolcosztályos”, majd „hatosztályos” gimnáziumok. Ezek részben a két világháború közti iskolákat kívánták rekonstruálni, részben azok nevelési lehetőségeit kívánták újra kihasználni, modern igényekhez igazítva. Az elmúlt évtizedek az utóbbiak versenyképességét igazolták, ám egyúttal azt is, hogy a szerkezet önmagában nem szolgálja az elővételezhető sikert. Ez még akkor sincs így, ha a szerkezetváltó gimnáziumok értelemszerűen korábban szelektálnak a tehetséges és ambiciózus tanulókat (családok) között. A szerkezetváltó iskolákat megjelenésük óta számtalan jogos vagy megalapozatlan kritika illeti. Kétségtelen, hogy

- a megmaradt kötelező nyolc évfolyamos általános iskola rendszeréhez sem a hat, sem a nyolc évfolyamos gimnázium nem illeszkedik; míg a nyolc évfolyamos gimnáziumnak

lehetősége van arra, hogy az alapműveltséget célzó felső tagozat és az emeltebb szintű műveltségre törekvő gimnázium oktatását azok számára, akik egyértelműen gimnáziumban folytatnák majd tanulmányaikat egységes rendszerbe integrálja (pl. a két külön irodalomtörténeti vagy történelmi képzési ciklus helyett), addig a hatosztályos forma teljes egészében megkérdőjelezi az általános iskola 5-6. évfolymának értelmét, sőt létét;

- ugyanakkor a nyolcosztályos gimnáziumok várt sikere és elitképző lehetősége néhány kivételes iskolától eltekintve szertefoszlott; ennek egyik oka az évtizedekkel korábbi iskola-kép mechanikus rekonstrukciója, az átgondolatlan, a korai kiválasztás után a tehetséggondozást nem a megfelelő intenzitással folytató munka, de leginkább az a társadalmi csapda, hogy sok általános iskola vagy gimnázium a csökkenő gyermekszám mentén kialakuló versenyben egyszerűen „nyolcosztályos gimnáziumnak” minősítette magát, az általános iskola felső tagozatának és a gimnáziumnak az egy épületbe és azonos irányítás alá vonásával. (Ezek az iskolák természetesen csak névleg nyolcosztályos gimnáziumok, élvezik a szerkezet előnyeit a korai kiválasztás miatt, ám nem adják hozzáadott értéként a nyolc éves egységes koncepciójú oktatásban-nevelésben rejlő lehetőségeket, vagy jobb esetben a kevésbé mérhető, ám értékes egységesebb és hatékonyabb nevelést valósítanak meg);
- a fejlődéslélektan elvei szerint a magyar iskolarendszertől idegen 6+6 évfolyamos bontás illeszkedik jobban mind a tanulók szociális, mind lelki és kognitív fejlődéséhez. A korábban legsikeresebb középiskolák megfontoltabban, de szinte kivétel nélkül – részben vagy egészben – a hatosztályos képzésre tértek tehát át, ezzel is növelve mérhető sikerességüket;
- a kimagaslóan tehetséges tanulók sikeres életútja nem köthető egyértelműen a minél korábbi kiválasztáshoz, ennél többet számít szempontjukból a *megfelelő pillanatban*, és *megfelelő módon* érkező kiemelt *tehetséggondozás*;
- A működő általános iskolák szempontjából, különösen a kisebb településeken vagy egyes nyolc-hat évfolyamos gimnáziumok vonzáskörzetében komoly szervezési, pedagógiai és önértelmezési kihívást jelent a tehetséges gyerekek jó részének távozása.

Nem igazolódott ugyanakkor az az elképzelés, hogy a szerkezetváltó iskolák átveszik az uralkodó szerepet a középiskolai rendszerben: a nyolc évfolyamos gimnáziumok aránya mára elenyészően csekély, és a hatévfolyamosok sem dominálnak. Ugyancsak nem jelent meg egy-egyértelmű összefüggés a tehetség-alapú kiválasztás és a kimagaslóan jó szociális háttér (szellemi és társadalmi elit) között.

7.2.4. Középfokú szakképzés

A középfokú oktatás halmazában, a kilencedik évfolyamtól kezdve a szakképző iskolák (hagyományos elnevezésük szerint szakiskolák, szakmunkásképző iskolák), illetve a szakközépiskolák a *középfokú szakképzés* részhalmazát képezik. Utóbbi iskolatípus hagyományosan párhuzamosan készít fel valamiféle szakképzettség megszerzésére és egyúttal az érettségi vizsgára. A szakképzés rendszere egyszerre kötődik egy-egy ország oktatási és gazdasági rendszeréhez, ezért a műszaki-tudományos, a gazdasági és a munkaerőpiaci változások folyamatosan hatnak annak belső struktúrájára.

7.2.5. Alapfokú művészetoktatás

A kötelező közoktatás szerves részét képezik az alapfokú művészeti iskolák, melyek középfokon a szakképzés speciális csoportját alkotják (zeneművészeti szakközépiskolák, a köznyelvben „konzervatóriumok”, képző- és iparművészeti szakközépiskolák stb.), ám alapfokon nem, vagy csak nehezen illeszthetők össze az általános iskola intézményével. Ezek az iskolák több művészeti ágban dolgoznak, ám legismertebb formájuk a zeneiskolai hálózat. Ezekbe az intézményekbe (kevés, sajátos kivételtől, például egyes waldorf iskoláktól eltekintve) az általános iskolai tanulmányai *mellett* jár a tanuló, így a képzés ideje, feladatai egyaránt az előbbit egészítik ki. A művészeti iskolák pedagógusait döntően az adott művészeti ág felsőfokú szakképzése képi.

7.2.6. Kollégium

Ugyancsak minden képzési szintre kiterjedő intézményhálózat a kollégiumok rendszere, melynek munkáját a Nemzeti alaptanterv és az Óvodai nevelés országos alapprogramjával műfajában rokon *Kollégiumi nevelés országos alapprogramja* szabályoz, s benne önálló pedagógus szakképzettség és munkakör, a kollégiumi nevelőtanár alakja is megjelenik. A kollégiumi nevelőmunka óriási lehetőség a felkészült, elhivatott pedagógusok és nem kevésbé nevelői közösségek kezében. Hazánkban a közgondolkodás, s nemegyszer (akár finanszírozási nehézségek miatt is) az oktatáspolitikai sajnálatos módon diákszállásként értelmezi a kollégiumot – a valóság pedig sok esetben kénytelenül alkalmazkodik e külső elváráshoz, pontosabban az elvárások és lehetőségek hiányához. A kollégiumok köréből feltétlenül ki kell emelnünk a protestáns iskolarendszer „kollégiumnak” nevezett, s mindannyiunk által legalább irodalmi élményekből ismert iskolatípusát, mely inkább a középiskola egy sajátos válfaja. Ugyancsak meg kell említeni a kimondottan

tehetséggondozással foglalkozó kollégiumok hálózatát, s reménykeltőek a hátrányos helyzetű tanulókat segítő kollégiumok. Ez utóbbiak jelenítik meg leginkább az intézménytípus jelentőségét és lehetőségeit, hiszen a családot sok szempontból helyettesítő, ellenben a kortárs közeget különleges erővel képviselő, s átlagon felüli pedagógus-jelenlétet biztosító kollégium a pedagógia világának kimagaslóan érdekes és értékes ága.

7.2.7. Gyógypedagógiai intézmények és szakszolgálatok

Sajátos, a pedagógusképzés egészét nem érintő (csupán a szociálpedagógiai képzéssel érintkező) intézmények egész soráról lehetne még szólnunk, a gyermekvédelem, az egészségügy, vagy akár a büntetés-végrehajtás világával érintkező pedagógiai feladatok körében. Bár ugyanígy a pedagógusképzés egy sajátos ágához kapcsolódik, mégis külön kell vázolnunk ugyanakkor a *gyógypedagógiai* munkát folytató köznevelési intézmények és hálózatok körét. Részben mert a gyermekek, tanulók egy körének a köznevelés általános óvodai, iskolai rendszerével *párhuzamos intézményrendszert* alkot, részben – s a közgondolkodással szemben jóval nagyobb részben – azért, mert éppen, hogy szorosan együttműködik az általános köznevelési intézményrendszerrel.

Azokat a kiemelt figyelmet igénylő gyermekeket, tanulókat, akiknek nevelése, oktatása akár különleges tehetségüknél, akár az átlagostól másképp eltérő sajátos nevelési igényüknél fogva az általános pedagógusképzés és az általános intézménytípusok által nem vagy nehezen ellátható feladatot jelent, az úgynevezett *szakszolgálati hálózat* segíti a fejlődésben. A szakszolgálati rendszer egy, a köznevelés egyéb intézményeivel párhuzamosan, akár azokon belül működő segítő hálózat, mely a bölcsődei, óvodai ellátást helyettesítő vagy kiegészítő *korai fejlesztéstől*, vagy az *iskolapszichológiától* a *gyógytestnevelésen* át a *logopédiai* ellátásig vagy éppen a *nevelési tanácsadásig* számos olyan területen segíti az óvodában, iskolában dolgozó pedagógusokat és szülőket, melyek sajátos felkészültséget igényelnek. A sajátos nevelési igényű gyermekek közül kizárólag azok a súlyosan és halmozottan fogyatékos gyermekek kerülnek a többségi iskolából teljes egészében önálló gyógypedagógiai (konduktív pedagógiai) intézménybe, akikről *szakértői bizottság* dönt úgy, hogy semmiképpen nem lehetséges őket együtt nevelni a hasonló fogyatékkal nem élő társaikkal. Az enyhébb testi vagy értelmi fogyatékkal élő fiatalok esetében a többségi iskolába történő befogadás (*inklúzió*) mind a befogadott, mind a befogadók számára különleges fejlesztő és nevelő hatással lehet. Ennek feltétele természetesen a feladatnak maradéktalanul megfelelő anyagi, szakmai és emberi felkészültség és előkészítés.

7.2.8. Pedagógiai intézetek

A köznevelés intézményrendszerébe tartozik, s jellemzően pedagógusokat foglalkoztat, mégis az oktatásirányítás és a hagyományos értelemben vett napi pedagógiai munka között helyezkedik el végül a *pedagógiai szolgáltatásokat* végző pedagógiai intézetek hálózata, amely Magyarországon a 20. század második felének virágkora után, az 1990-es évektől piaci érdekek mentén, s egyéb szabályozás híján jórészt magánvállalkozások halmazává alakult át, majd a 2011-es köznevelési törvény hatására szerveződik újjá. Feladata a tantárgyakkal és általános pedagógiai kérdésekkel kapcsolatos ügyek regionális és országos szervezése (továbbképzések, versenyszervezés, szaktanácsadás stb.).

Ha a családi nevelés esetén kiemeltük annak más nevelési közegekkel szembeni előnyeit, ezt megtesszük az intézményi nevelés esetében is. A felsorolás rövidebb, látszólag egyszerűbb, ám elemei nem kevésbé markánsak és nehezen helyettesíthetőek vagy pótolhatóak.

1. a pedagógusok *kognitív kompetenciái* (ismeretük, szaktudásuk és annak alkalmazása);
2. a pedagógus, a pedagógus közösség és az intézmény tágabb értelemben vett pedagógiai *szakmai kompetenciája*;
3. a nevelő intézmény nyújtotta lehetőség a *családon kívüli szociokulturális közzeggel, a társadalommal történő védett, felügyelt találkozásra*.

7.3. A közösség mint a nevelés színtere

Amikor a kortárs közösség nevelési potenciáljáról is szólni kívánunk, a nevelő intézmény fenti erősségeit végigtekintve magától értetődik az *utolsó elem* kiemelése. A családon kívüli kortárs közzeggel való találkozás az intézményben is határesetet alkot: nevelő erejének kihasználása ugyanis az intézményi nevelés számára is *lehetőség*, de ezt a lehetőséget az nem feltétlenül használja ki. A kortárs közeg viszont anélkül is nevelő hatású, hogy ez a szinbiózis a tudatos pedagógiai munka által létrejönne. Továbbá túlmutat az intézményi nevelés keretein az a tény is, hogy – elsősorban serdülőkortól – a kortárs csoportok spontán vagy tervezett körei más közzegben is elkezdik körülvenni a gyermeket (lakóhelyi, sportegyesületi, egyházközségi stb. közösségek formájában).

Mennyire felel meg a neveléssel szembeni fogalmi elvárásainknak a kortárs hatásmechanizmus? Spontán közösségek (pl. baráti társaságok, lakóhelyi közösségek) esetében egyértelmű a hatásgyakorlás (vagyis a fejlesztés egy sajátos igényével történő aktív „nevelés”). Nehézséget jelent azonban, hogy a – jelen esetben gyermeki – közeg által „fejlesztésnek” vélt befolyásolás mennyire *tudatos, pozitív* irányú. Ezért is fontosak a *tervezett* közösségek a gyermek életében, ahol mindahányszor valamely – akár szubjektív igényből kiinduló – pozitív cél vagy érték irányában érvényesül ugyanez a kortárs hatásgyakorlás.

.Ez utóbbi esetben a családi és az intézményi nevelésről elmondott *valamennyi* sajátos pozitív lehetőség megjelenhet a közösségi nevelésben. Az intézménnyel szemben eredetileg a család lehetőségei: az *időbeli előny* – a jelenségekre való gyorsabb és frissebb reakciók és feldolgozás formájában, az *intenzitás előnye* – magától értetődően, az *intimitás* – az intézményi kapcsolatok helyett a barátságban. A családdal szemben az intézmény lehetőségei: tervezett közösség esetén a *tematikus kompetencia* és a *szakmai felkészültség*, a kortárs közeg erejéről nyilván nem is szólva.

A felsorolásból kihagytuk a kortárs csoport pozitívan felhasználható nevelő hatásának legfontosabb elemét, mely viszont nem csupán lehetőség, hanem minden szempontból párhuzamba állítandó a családi nevelés egyik sajátos és a másik kettő által nem kiváltható, nehezen pótolható tényezőjével. Ez pedig az, hogy *a szülők spontán és abszolút legitimitását serdülőkortól*, bármennyire szeretné ezt a felnőtt társadalom és különösen a pedagógusok, nem ők, hanem *a kortárs közösség veszi át*. Az a pedagógus, aki szociálpszichológiai és egyéb, a közösségi mechanizmusok működésére irányuló ismereteit készséggé fejleszti, s a kortárs közösségnek ezt a legitimitását a lehető legnagyobb határfokkal képes saját pedagógiai munkájával összehangolni, igen jelentős sikerek elé, aki ugyanakkor e sajnálatos ténytet tudomásul nem véve a kortárs közösség helyét próbálja ebben az inerciarendszerben elfoglalni, valószínű emberi és szakmai kudarcok elé néz.

Összefoglaló kérdések, feladatok:

- 1. Mutassa be a családi, intézményes nevelés, valamint a kortárs csoport nevelő hatásának egymáshoz képesti jelentőségét, lehetőségeit, korlátait! Vegye sorra, miért nem helyettesíthetik egymás funkcióit az egyes pontokon!**
- 2. Mit nevezünk közoktatásnak/köznevelésnek?**
- 3. Mutassa be a magyar köznevelés rendszerét!**
- 4. Mit nevezünk szakszolgáltatásnak? Mit középiskolának? Hogyan helyezné el a bölcsődét a nevelési rendszerben?**

További problémák:

Óvodás gyermekek, tanulók a nappali és a felnőttoktatásban

Régió, megye	Tanév					
	1990/1991	2000/2001	2005/2006	2010/2011	2011/2012	2012/2013
1. Óvoda						
Budaapest	01 110	01 000	48 329	54 471	55 720	56 525
Pest	07 007	09 000	40 456	46 073	47 010	47 502
Közép-Magyarország	30 411	30 000	00 100	100 544	102 730	104 027
Közép-Dunántúl	40 014	33 300	33 010	36 605	36 980	36 910
Nyugat-Dunántúl	00 000	00 000	29 000	31 732	32 129	32 252
Dél-Dunántúl	00 000	00 000	01 111	30 945	30 609	30 303
Észak-Magyarország	00 000	00 000	46 100	41 649	41 826	41 131
Észak-Alföld	00 000	00 000	00 142	54 664	54 829	54 066
Dél-Alföld	00 000	00 000	40 200	42 023	42 087	41 515
Összesen	331 127	330 100	340 000	338 162	341 190	340 204
2. Általános iskola						
Budaapest	100 000	100 000	116 917	108 034	109 471	111 267
Pest	110 000	101 200	99 686	95 071	95 444	96 489
Közép-Magyarország	300 000	299 000	210 000	203 105	204 915	207 756
Közép-Dunántúl	100 200	110 400	90 014	81 148	80 061	79 621
Nyugat-Dunántúl	110 000	01 110	01 011	69 969	69 560	69 858
Dél-Dunántúl	114 000	00 100	00 000	70 507	69 274	68 076
Észak-Magyarország	100 000	100 000	111 000	103 058	100 195	97 833
Észak-Alföld	100 000	101 400	100 100	132 861	129 779	126 914
Dél-Alföld	100 000	101 200	110 000	97 918	96 081	95 000
Összesen	1 111 014	900 100	901 000	758 566	749 865	745 058
3. Szakiskola						
Budaapest	10 000	10 000	15 227	15 760	16 057	16 082
Pest	10 200	10 000	7 501	8 151	8 274	7 430
Közép-Magyarország	20 000	20 000	22 728	23 911	24 331	23 512
Közép-Dunántúl	20 100	10 200	10 440	17 738	17 582	15 704
Nyugat-Dunántúl	21 000	12 010	12 000	13 854	14 399	12 638
Dél-Dunántúl	22 000	10 100	10 200	16 202	15 699	14 098
Észak-Magyarország	23 000	10 200	11 000	18 467	18 907	18 281
Észak-Alföld	20 000	21 000	22 100	26 336	28 062	27 704
Dél-Alföld	21 100	11 100	10 000	20 981	20 843	18 382
Összesen	222 200	121 000	120 211	137 489	139 823	130 319
4. Speciális szakiskola						
Budaapest	000	1 000	1 556	1 889	1 855	1 808
Pest	100	200	540	465	458	462
Közép-Magyarország	1 000	1 100	2 096	2 354	2 313	2 270
Közép-Dunántúl	000	1 000	1 414	1 411	1 371	1 279
Nyugat-Dunántúl	100	000	1 144	1 266	1 239	1 194
Dél-Dunántúl	200	400	000	1 027	1 018	946
Észak-Magyarország	100	000	1 100	872	903	767
Észak-Alföld	210	400	1 120	1 288	1 291	1 225
Dél-Alföld	000	000	1 200	1 633	1 598	1 453
Összesen	2 000	2 200	9 101	9 851	9 733	9 134
5. Gimnázium						
Budaapest	40 200	01 200	61 552	58 467	57 119	56 176
Pest	1 000	10 100	18 006	19 979	20 543	20 083
Közép-Magyarország	41 000	10 400	79 558	78 446	77 662	76 259
Közép-Dunántúl	12 110	20 000	24 000	23 196	22 226	21 287
Nyugat-Dunántúl	12 200	10 010	21 000	20 085	19 283	18 294
Dél-Dunántúl	12 100	10 100	22 110	21 873	21 038	19 511
Észak-Magyarország	11 100	20 110	20 000	25 491	24 964	23 866
Észak-Alföld	22 000	01 010	00 100	41 283	40 906	40 148
Dél-Alföld	11 411	20 010	01 000	31 498	30 628	28 950
Összesen	142 241	210 000	240 010	241 872	236 707	228 315
6. Szakközépiskola						
Budaapest	00 114	00 000	67 320	63 615	64 823	66 882
Pest	0 000	10 000	15 529	14 540	14 110	13 674
Közép-Magyarország	10 000	00 110	02 000	78 155	78 933	80 556
Közép-Dunántúl	22 200	00 000	20 200	30 321	27 942	26 052
Nyugat-Dunántúl	24 000	00 000	20 100	29 593	28 349	27 248
Dél-Dunántúl	11 000	20 000	20 200	22 322	21 300	19 444
Észak-Magyarország	20 400	01 010	01 120	34 301	32 675	30 659
Észak-Alföld	20 200	40 000	40 400	40 606	39 355	39 492
Dél-Alföld	20 200	00 000	00 100	38 298	37 234	34 782
Összesen	211 101	200 000	201 200	273 596	265 788	258 233

Főállású pedagógusok a nappali és felnőttoktatásban

Régió, megye	Tanév					
	1990/1991	2000/2001	2005/2006	2010/2011	2011/2012	2012/2013
1. Óvoda						
Budapest	5 638	5 375	5 083	5 360	5 437	5 486
Pest	2 936	3 450	3 607	4 040	4 118	4 160
Közép-Magyarország	8 574	8 825	8 690	9 400	9 555	9 646
Közép-Dunántúl	3 960	3 617	3 353	3 337	3 352	3 346
Nyugat-Dunántúl	3 399	3 134	2 884	2 854	2 868	2 890
Dél-Dunántúl	3 453	3 179	2 929	2 782	2 742	2 729
Észak-Magyarország	4 363	4 040	3 854	3 611	3 573	3 562
Észak-Alföld	5 494	5 003	4 916	4 591	4 573	4 549
Dél-Alföld	4 392	4 202	3 905	3 784	3 733	3 727
Összesen	33 635	32 000	30 531	30 359	30 396	30 449
6.2. Általános iskola						
Budapest	16 097	14 420	13 542	11 991	12 059	12 107
Pest	8 232	8 680	8 999	8 449	8 379	8 443
Közép-Magyarország	24 329	23 100	22 541	20 440	20 438	20 550
Közép-Dunántúl	10 672	9 760	9 135	7 972	7 865	7 846
Nyugat-Dunántúl	10 044	9 220	8 387	6 952	6 834	6 790
Dél-Dunántúl	10 284	9 260	8 748	7 306	7 143	7 018
Észak-Magyarország	12 942	11 910	11 293	9 442	9 139	9 066
Észak-Alföld	15 599	14 570	14 178	12 074	11 870	11 647
Dél-Alföld	12 921	11 930	11 187	9 379	9 212	9 131
Összesen	96 791	89 750	85 469	73 565	72 501	72 048
3. Szakiskola						
Budapest	2 276	1 025	1 138	1 033	968	961
Pest	728	535	671	622	596	593
Közép-Magyarország	3 004	1 560	1 809	1 655	1 564	1 554
Közép-Dunántúl	1 572	1 015	1 091	1 166	1 132	1 055
Nyugat-Dunántúl	1 248	835	869	933	903	858
Dél-Dunántúl	1 476	975	1 038	1 123	1 087	976
Észak-Magyarország	1 758	1 095	1 208	1 229	1 241	1 242
Észak-Alföld	1 962	1 500	1 618	1 789	1 699	1 789
Dél-Alföld	1 886	1 170	1 305	1 419	1 409	1 436
Összesen	12 906	8 150	8 938	9 314	9 035	8 910
4. Speciális szakiskola						
Budapest	43	135	238	334	331	346
Pest	7	30	72	63	64	65
Közép-Magyarország	50	165	310	397	395	411
Közép-Dunántúl	22	97	216	254	253	237
Nyugat-Dunántúl	8	88	149	189	190	178
Dél-Dunántúl	11	35	118	122	138	129
Észak-Magyarország	5	45	87	126	125	125
Dél-Alföld	19	90	176	232	244	249
Összesen	127	575	1 239	1 518	1 538	1 537
5. Gimnázium						
Budapest	2 632	4 610	5 437	5 152	5 077	4 918
Pest	664	1 120	1 296	1 515	1 545	1 526
Közép-Magyarország	3 296	5 730	6 733	6 667	6 622	6 444
Közép-Dunántúl	918	1 390	1 634	1 714	1 679	1 693
Nyugat-Dunántúl	922	1 320	1 547	1 488	1 468	1 437
Dél-Dunántúl	1 002	1 430	1 748	1 618	1 600	1 530
Észak-Magyarország	1 188	1 610	1 807	1 821	1 842	1 822
Észak-Alföld	1 610	2 110	2 504	2 689	2 670	2 690
Dél-Alföld	1 310	1 960	2 240	2 295	2 305	2 235
Összesen	10 246	15 550	18 213	18 292	18 186	17 851
6. Szakközépiskola						
Budapest	3 371	4 930	5 296	5 008	4 872	4 845
Pest	546	945	1 149	1 147	1 064	1 075
Közép-Magyarország	3 917	5 875	6 445	6 155	5 936	5 920
Közép-Dunántúl	1 218	1 840	2 017	1 921	1 835	1 823
Nyugat-Dunántúl	1 581	2 120	2 237	2 154	2 073	2 084
Dél-Dunántúl	1 165	1 585	1 871	1 647	1 571	1 543
Észak-Magyarország	1 559	2 445	2 551	2 319	2 308	2 282
Észak-Alföld	1 610	2 580	2 908	2 862	2 687	2 670
Dél-Alföld	1 606	2 505	2 842	2 771	2 709	2 661
Összesen	12 656	18 950	20 871	19 829	19 119	18 983
<i>Mindösszesen:</i>	166 361	164 975	165 261	152 877	150 775	149 778

A fenti két táblázat a közoktatási-köznevelési rendszerben nyilvántartott gyermekek, tanulók, illetve főállású pedagógusok létszámának alakulását mutatja be különböző szempontú bontásban 1990 és 2013 között. Az első két oszlop tízéves periódusban, a második és harmadik, valamint a harmadik és a negyedik ötéves különbséggel mutatja az adatokat. Az utolsó három évenkénti változást rögzít.

- a) Vesse össze az óvodás gyermekek létszámának alakulását Budapesten és Pest megyében! Mire következtet?
- b) Miből következhet az eltérés az össz gyermeklétszám *drámai* csökkenése és az óvodások összlétszámának *csekély* változása között?
- c) Az első táblázat mely területe enged következtetni a teljes gyermeklétszám-csökkenésre?
- d) Van-e területi különbség az össz létszámcsökkenésben, ha igen, lát-e ezekre a különbségekre magyarázatot?
- e) A második táblázat alapján milyen mértékben és ütemben követi a pedagógusok létszámának változása az össz gyermeklétszám-változást?
- f) Az általános iskolai adatok alapján mennyire követi a pedagógusok létszámának változása a gyermeklétszám-változás *területi* eloszlását? Milyen okai illetve következményei lehetnek ennek?
- g) Mely középfokú iskolatípusokban legnagyobb a tanulólétszám-változás, milyen ellentétes folyamatok állapíthatók meg?
- h) Mikor zajlott e változások legdrámaibb szakasza, s mivel magyarázza ezt?
- i) Lát-e ön által magyarázható területi összefüggéseket a középfokú oktatás iskolatípusonkénti eloszlásának változásában? Mennyire követi e mozgást a pedagógusok létszámának változása?

8. A PEDAGÓGUS

8.1. A pedagógus felelőssége

Miközben a szülő egyfajta természeti-társadalmi szükségszerűség alapján végzi nevelő-oktató, pedagógiai munkáját, addig a pedagógus legfeljebb abban a különleges esetben kerül a felelősségnek erre a szintjére. Ha valamilyen oknál fogva a szülői szerepet kell helyettesítenie. Igen, a szülő a felelősség egy különleges szintje, hiszen, bár bizonyos értelemben biológiailag és társadalmi szempontból is választhat a szülői szerep elfogadása vagy megtagadása közt, amennyiben elfogadja azt, úgy feladata *adottá és megváltoztathatatlaná* válik.

A pedagógus ezzel szemben két premissza útján kerül szerepébe. Részben saját vállalása útján, részben azáltal, hogy a társadalom, s az egyes családok ráruházzák azt a szerepet, melyet lényegében hagyományosan megosztanak vele a gyermekek nevelésében-oktatásában. Régebbi történelmi korokban ez a bizalom személyesebb és direktebb lehetett, hiszen a gyermekeket egy-egy tanítóra, iskolamesterre bízták, de az iskola, majd az óvoda intézményesülésével a feladat-átruházás egyre inkább az intézménynek szólt – sőt, magának az intézményesült oktatásnak. Mára legfeljebb az egy-kétgyermekes családok egy körének alsó tagozatos iskolaválasztásában játszik szerepet a tanító személye. Az iskolarendszer sajátosságai és egyéb szempontok miatt (körzetek, megközelíthetőség, több gyermek esetén a több tanítóval való egyeztetettség nehézségei stb.) legtöbbször maga az intézmény sem minőségi vagy bizalmi választás alapján kerül partneri viszonyba a családdal.

Mindez azt jelenti, hogy a pedagógus pályaválasztása, munkája és pályán maradása egy viszonylag absztrakt társadalmi hívás, és egy igen komoly személyes küldetés eredőjeként értelmezhető.

8.2. A pedagógussal szembeni elvárások

A vele szemben megfogalmazódó külső elvárás *feladat* (cél), *felelősség* és *jogkör* szempontjából ragadható meg. A feladat (cél) és felelősség általánosságban a szülők feladataiban és felelősségében való osztozás a gyermekek nevelésében, oktatásában. Az elvárásokat *explicit módon* közösségek által alkotott *jogszabályok* fogalmazzák meg, de részleteiben továbbra is fennáll annak lehetősége, hogy bármely más, az iskolát

meghatározó közösség (egyház, alapítvány, települési közösség stb.), az iskola mint intézmény, egy osztály szülői közössége, vagy akár egy-egy gyermek szülei alakítsák. A közösségi megbízás és a gyermekek személye iránti felelősség okán ezek közül valamennyinek a figyelembe vétele és elismerése fontos feladat, ám a fenti felsorolás hierarchiája az intézményes nevelés jellege miatt szintén nehezen kerülhető meg. Egy-egy iskolafenntartó közösség nem írhat felül jogszabályokat, egy osztály szülői közössége nem adhat az iskola pedagógiai programjával ellentétes megbízást a pedagógusnak, egy-egy gyermek szülei pedig nem várhatják egyetlen gyermeküknek a közösségi szempontokkal ellentétes értékek szerinti nevelését. Elvárhatnak azonban pl. a fentiekkel ellentmondásban nem lévő *sajátos bánásmódot*, s ugyanígy haladhatunk visszafelé is tovább a hierarchiában.

8.2.1. Jogszabályi elvárások

A pedagógus legáltalánosabb, a közösség által megfogalmazható feladatait, céljait, felelősségi körét és jogkörét tehát *törvények* és *rendeletek* fogalmazzák meg, melyek a legritkább esetben, vagy csak kis mértékben térnek el az adott közösség spontán elvárásaitól, hagyományos szokásaitól. A szabályokat írásba foglaló oktatáspolitikának feladata ennek a hagyománynak az alakítása (pl. a nevelés-oktatás hatékonyságának mérései, kutatásai, egyéb tapasztalatai alapján), de közösségi, politikai felelőssége az is, hogy a többségi elvárásokkal harmonizáljon.

A pedagógus munkájának jogi kereteit Magyarországon legfőképp a mindenkori *oktatási törvények*, míg legmarkánsabb feladatait, céljait, és szakmai felelősségének tükrét a mindenkori *tantervi szabályozás* határozza meg. A tantervek, így a Nemzeti alaptanterv vagy az Óvodai nevelés, a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja a nevelő és oktató munka széles spektrumában fejtik ki ezeket az elvárásokat, hiszen a nevelési feladatok, a képességek és készségek elvárható fejlesztése valamint az oktatás tartalmi minimumszintje egyaránt megfogalmazódik bennük. Ezek a tantervi szabályok elsősorban a *pedagógus számára* jelentenek támpontot, hiszen azt a minimális követelményt fogalmazzák meg, melynek megvalósítását a társadalom az intézménytől és a pedagógustól minden gyermek-tanuló nevelésében-oktatásában elvár.

Vajon eleget tesz-e a pedagógus a vele szemben támasztott elvárásoknak, ha e szabályozásnak, illetve ezek kisebb közösségek által specifikált változatainak megfelel? Hiszen, jól látjuk, a pedagógus személyisége és szakmai módszerei egyelőre nem kerültek szóba az elvárásrendszer részeként. Első megközelítésben mégis azt kell mondanunk: az a pedagógus, aki e szabályoknak és elvárásoknak megfelel, az társadalmi szempontból (a

társadalmat itt a konkrét embercsoportok és személyek szintjén is értve) beteljesíti küldetését. Egy egyszerű példával élve: elvárás az óvodapedagógussal szemben a közösségi lét egyes alapvető elemeinek elsajátíttatása, a tanítóval szemben az írás-olvasás megtanítása, a középiskolai tanárral szemben a sikeres érettségi vizsgára történő felkészítés. Hogy ennek megvalósulása során milyen – legális – módszerek, milyen személyes kapcsolat jelenik meg a pedagógus munkájában, a gyermekekkel, tanulókkal való együttműködésében, ez a társadalom „megbízói” fele számára, de sokszor – főként utólag visszatekintve – a neveltek számára is másodlagos kérdéssé válhat.

8.2.2. Pedagógus-szakmai elvárások

Egy-egy családban ugyanakkor, ahol óvodás vagy iskolába járó gyermeket nevelnek, s a szülők így a fenti „társadalom” egy metszetét képviselik, lehetetlen, hogy ne jelenjen meg, s ne játsszon szerepet a szülő és a pedagógus közti viszonyban és elégedettségben a pedagógus és a gyermekek közti *emocionális viszony*. Az is nyilvánvaló ezekben az élethelyzetekben, hogy ez a kapcsolat nem egyszerűen érzelmi kérdés, hanem a pedagógus feladatának teljesítésében nagyon is meghatározó szakmai elem. Tárgyasítva: hosszú távon a nevelés, de akár a legkonkrétabb tárgyi tudás átadásának folyamatában is a „hatékonyság” növelője. Még akkor is, ha az adott és tantervekben megfogalmazott elvárási szinteken, mérési pillanatokban pedagógus és pedagógus között ezek az elemek látszólag nem jelentenek különbséget. Mindez azonban már mind a jogszabályalkotás, mind az egyes – laikus – családok számára nehezebben megfogható szférája a pedagógiai munkának, s kétségtelen is, hogy nagy része a pedagógus személyiségéből vagy személyes belső elvárásaiból fakad.

A módszereknek és a személyes – részben szakmai – kompetenciáknak egy jókora köre azonban megragadható. Megragadhatóak ugyanis mindazok az elemek, amelyek tudományos eszközökkel, akár a pszichológia, akár a neveléstudományi tudás-tapasztalat által *leírhatóak*. Bár részben ezek is megfogalmazódhatnak – mint látni fogjuk – jogszabályi előírásokban, az előbbi, társadalmi elvárásokkal szemben ezeket a pedagógiai aspektusokat *szakmai elvárásoknak* nevezhetjük. Konkrét elvárásokként kell, hogy megjelenjenek a pedagógusképzésben, a gyakorlatszerzés időszakában, fontos, hogy igényük részben *belső elvárássá* változzék, de a külső ösztönzés is megmaradjon, a pálya teljes folyamán. A pedagógus munka szakmai minősége ugyanis ezen elvárások teljesítésén múlik. Éppen ezért fogalmazódnak meg e szakmai elvárások (a minimumnak tekinthető jogszabályi kötelezettségeken túl) több országban, így Magyarországon is a pedagógus munka szakmai ellenőrzésének és minőségi megítélésének alapjaiként is. Ezen szakmai elvárások elemeit,

szempontjait szaknyelven ismét *kompetenciáknak* nevezzük. Hogy a pedagógus munkájának (ezen belül a különböző szakterületeken, intézménytípusban stb. dolgozó pedagógusokra bontva) melyek azok a mutatói, melyekben szakmai elvárési szinteket fogalmazhatunk meg, s amelyek valóban befolyásolják a pedagógiai munka minőségét, a legtöbb társadalomtudományi vagy antropológiai kérdéshez hasonlóan nehezen állítható meg objektív bizonyossággal. Magyarországon számos nemzetközi kutatást, s az Európai Unió ajánlásait figyelembe véve nyolc pedagógus kompetenciaterület került megfogalmazásra.

1. A tanuló személyiségfejlesztése
2. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése;
3. Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása;
4. A pedagógiai folyamat tervezése;
5. A tanulási folyamat szervezése és irányítása;
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése;
7. Szakmai együttműködés és kommunikáció;
8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Fontos üzenet a tanuló személyiségfejlesztésének kiemelése, hiszen ez valójában a pedagógus szakmai munkájának egyértelmű célját, értelmét határozza meg. A személyiségfejlesztésnek is eszköze és területe a *második* meghatározott kompetencia.

A pedagógiai folyamat tervezése (pl. tanmenetek készítése, óravázlatok), szervezése és irányítása, a megfelelő értékelés nyilvánvalóan a jogszabályok és a társadalmi konszenzus által elvárt teljesítmény (cél, feladat) *hogyanját* firtatja, szakmai szempontból felismerve és számonkérve azokat a módszertani elemeket, melyek a hatékonyság szempontjából legmeghatározóbbak a pedagógus munkájában. Ugyanígy feltétele a hatékonyságnak a *szakmai együttműködés és a kommunikáció* a szakos kollégákkal intézményen belül és kívül, a többi kollégákkal az intézményen belül, szülőkkel, a nevelő-oktató munka valamennyi résztvevőjével. A végzettség megszerzésén túli *folyamatos önképzés*, fejlődés igényét várja az utolsó szempont.

Ezek mellett magyarázatra leginkább a harmadikként megjelenő kompetencia szorul, ahol a puszta szaktárgyi tudás mérése helyett a tudást három szegmensre bontjuk, s az igazi elvárt kompetencia ezek *összehangolt* alkalmazása.

A *szaktudományos tudás* egy-egy tudományterület magas szintű ismerete. A földtudományokban, a pszichológiában, a nyelvészetben vagy a régészetben való igényes jártasság azonban nem jelenti egyúttal az adott esetben a pedagógus által tanított *szaktárgyakra szűkíthető speciális tudást (szaktárgyi tudás)* – ami legmarkánsabban talán az óvopedagógusok és tanítók esetében megjelenő különbség. Ne felejtjük el: ők is a természettel, az anyanyelvvvel, a matematikával, a kultúrával foglalkoznak, szakszerűen nevelnek, fejlesztenek – a felsőoktatásban vagy az egyéni önképzés során elsajátított elméleti ismereteik azonban messze nem azonosak a foglalkozások/szaktárgyak tudásanyagával. Tovább szűkítve ezeket – ismét valamennyi pedagógus esetében – a *tantervi tudáshoz* érkezünk, vagyis ahhoz a speciális tudáshoz, hogy mindabból, amit egy-egy tudományterületen elsajátítottunk megismertünk, mindabból, amit azokból munkánk konkrét területéhez kimetszhetünk, mi az, amit az országos és helyi tantervek elvárnak tőlünk átadandó, átadható ismeretként, fejleszthető, fejlesztendő készségeként. Ez a tantervi tájékozottság nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a pedagógus valóban a külső elvárások szerinti eredményességgel végezze munkáját, hiszen a tantervi követelmények teljesítése tudatos válogatást, mérlegelést, tervezést igényel. Az a cél, hogy teljes tudományos vagy szaktárgyi tudásunkat átadjuk tanítványainknak, bizonyosan félrevezető és önmagáért való, szakmailag felemás értékű szándék. Ugyanakkor a tantervben rögzített tudás ismerete sem elegendő a színvonalas pedagógiai munkához, hiszen a háttérben húzódó összefüggések, rendszerek, ok-okozati láncolatok nélkül a tanterv által megszabott feladatok elvégzése bizonytalanná, alaptalanná, hiteltelenné válik – nem beszélve egy olyan váratlan fordulatról, amikor a tanterv egy-egy tantárgy vonatkozásában fejlődik, változik. Így érkezünk tehát e három tudás-halmaz integrálásának igényéhez.

Hogy a pedagógus birtokában van-e e kompetenciáknak, s azokat milyen szinten mondhatja magáénak, bizonyos krolátok között, de mindenképpen mérhető. Számtalan kutatás, kísérlet áll azok mögött a vizsgálandó mutatók (ún. *indikátorok*) mögött, melyek megfigyelésével és értékelésével a kompetenciákról képet alkothatunk.

Mint utaltunk rá, a pedagógus hatékonysága mögött álló tudás-képesség-készség-attitűd hálónak számos más leírása is létezik. Ezek – főként bizonyos ismeretek területén – általában messze meghaladják a fenti követelményeket. A szaktárgyi ismeretek és azok alkalmazásának (a pedagógiai munka hogyanjának) köre e leírásokban a

pedagógusképzéssel és pedagógus személyével szemben támasztott elvárásoknak csupán mintegy negyede-ötöde. Ezekhez járulhat még pl. a tudás a pedagógiai munkát befolyásoló külső tényezőkről (családi, társadalmi, szociális, médiaközeg ismerete és figyelembe vétele). A tanterven és a szűkebb értelemben vett pedagógiai feladatokon túli társadalmi-gazdasági elvárások ismerete és figyelembe vétele (pl. munkaerőpiac). Tudás az intézményi és tanulói eredményesség méréséről, s e tudás kamatoztatása (PISA, kompetencia-mérések stb.), az oktatási rendszer statisztikáinak, mutatóinak ismerete és figyelembe vétele. Szakpolitikai tudás, szervezetfejlesztési, vezetési ismeretek, nemzetközi együttműködésre és a másoktól való tanulásra képessé tevő tudás. Hogy ezek az ismeretek és készség-szintű alkalmazásuk a pedagógus munkájának nem csupán értéknövelője, de sok esetben nélkülözhetetlenek is tűnő eleme, aligha vitatható. Elég, ha a felsoroltak közül csupán az elsőre pillantunk rá, s helyezzük azt a mindennapi gyakorlatba. A magyarországi pedagógusképzés hagyományai és pedagógus-kép azonban jelen pillanatban olyan távolról közelít ezekhez a szempontokhoz, hogy azok tényleges elvárásként való megjelenése csak a reményteli jövőtől várható. Égető feladat ugyanakkor megjelenítésük a pedagógus-képzésben, illetve ismeretük és jelentőségük felismerése az egyes pedagógusjelöltek és pedagógusok önmagukkal szembeni elvárásrendszerében.

8.2.3. Belső elvárások

A külső (társadalmi és szakmai) elvárások mellett a pedagógus munkáját természetesen az önmagával szembeni személyes elvárásai is meghatározzák. Önmagával szembeni elvárás – mint láttuk, önálló döntés alapján – általában maguknak a külső elvárásoknak való megfelelés igénye. A pályaválasztás és az igényes munkavégzés melletti folyamatos döntés. Folyamatos, hiszen a színvonalas munka személyes feltétele az igényesség és a motiváltság folyamatos, naponta, óránként történő megújítása. Szubjektív elvárás továbbá az, hogy a felsorolt, a szó tág értelmében vett hatékonyságot meghatározó tényezők közül az adott személy egyéni képességei, szándékai, értékrendje alapján melyiket milyen mértékben tartja fejleszhetőnek és fejleszti azt, milyen arányban birtokolja, alkalmazza és képviseli azokat. Esetleg milyen további elvárásokat, akár egy-egy szituációban, személyes kapcsolatban értelmezhető konkrét elvárásokat fogalmaz meg magával szemben. A külső elvárásoknak ez a fajta interiorizációja és továbbfejlesztése kívülről végképp el nem várható és ellenőrizhető, ám mind a hatékonyságot, mind a pedagógus személyes jóllétét és külső hitelességét meghatározó jelenség.

8.2.4. Fejleszthető képességek

A fentebb vázolt pedagógus kompetenciákat kiegészíthetjük továbbá olyan elemekkel, melyek a szakmai elvárásokon túl inkább a *személyiséggel* kapcsolatos megfigyelési szempontjaink lehetnek. Elvárásokként is nehéz ezeket meghatározni, hiszen alapvetően adottságokról, képességekről van itt szó, melyek birtoklása alapján véve nem várható el. Ezek közül azonban valamennyi képesség fejleszthető, akár készséggé tökéletesíthető, s ez a fejlesztés elsősorban nyilvánvalóan belső igényességből fakadhat.

A pedagógus munkájának összetettsége előnyben részesít egyfajta általánosan magasabb értelmi és érzelmi intelligenciát, melyek több eleme egyszerű megnyilvánulásokban is megragadható. Ilyen például a megfelelő *kérdezés* képessége, a megfelelő *magyarázat* képessége. Kevésbé általánosan elfogadott, ám súlyosan átgondolandó további pozitív tulajdonságokat fogalmaz meg a pedagógus-személyiséggel kapcsolatban a humanisztikus pedagógia. Ilyenek az *empátia*, a *feltétel nélküli elfogadás* képessége és az úgynevezett *kongruencia*, azaz a belső élményvilágnak, értékrendnek a pedagógiai munkával való összhangjából fakadó hitelesség. Megannyi olyan tulajdonság, melynek megléte és fejlettségi szintje minden bizonnyal született adottság is, ám elemei tanulhatóak és gyakorlással fejleszthetőek. Mindez pedig mind az e szempontból gazdagabb, mind a fejlesztést igénylő személyiség számára, akár a képzés, akár a pálya során inspiráló lehetőség.

8.2.5. A pedagógus reflexivitása

Különös hangsúllyal kell kiemelnünk mindenféle önképzés és szakmai fejlődés kulcsát, mely szintén egyformán érint képességet és tudatosan fejleszthető készséget, általános attitűdöt és kemény napi munkát. Ez a kulcs a pedagógiai reflexió, mely ma már mind a pedagógusképzés, mind a pedagógus pálya külső megfigyelésének egyik legfontosabb minőségi-módszertani fogalma. A pedagógiai reflexió az a jelenség, amikor a pedagógus mérlegre teszi saját képességeit, készségeit és konkrét teljesítményét, ezek megfigyelését szembesíti a saját magával szemben vagy a külső tényezők által megfogalmazott elvárásokkal, s további lépéseit mind a fejlesztésben, mind konkrét munkájában e szembesítés tanulságaiból tervezi meg, s hajtja végre. Reflektív gondolkodásnak és viselkedésnek nevezzük, amikor a pedagógusjelölt felismeri adottságait és hiányosságait, s ezeknek megfelelően súlyozza tanulmányait, saját fejlesztését. De ugyanígy reflexiónak nevezzük, amikor a gyakorló pedagógus óravázlata és a ténylegesen megtartott óra

ismeretében értékeli a tervezés és a végrehajtás minőségét, s következő órájának tervezésekor, vezetésekor, vagy éppen a következő tanévben, a másik tanulócsoportban „ugyanennek” az órának a megtartásakor ezekenek a tapasztalatoknak a fényében végzi munkáját.

8.3. Pedagógustársadalom, a pedagógus kapcsolata a társadalommal

8.3.1. A pedagógus mint hálózati elem

A pedagógusra mindeddig, mind minőségi mind hatékonysági szempontból mint *személyre* tekintettünk. Korunk ugyanakkor a különféle társadalmi feladatok ellátásának, munkaterületeknek a hatékonyságát számos tudományág eredményeire, a munkaerőpiac vizsgálatára, s ezek nyomán már a konkrét tapasztalatokra is alapozva *csoporthok, hálózatok, kollektívák* összteljesítményeként elemzi és értékeli. A magányos pedagógus víziója mind Magyarországon, mind a világban régi történelmi gyökerekkel rendelkezik, hiszen az iskolamester és a falusi tanító éppúgy magányos hősként élt a köztudatban (általában a valóságban is), mint ahogy a saját megszerzett tudását átadó „tudós tanár”, vagy éppen a saját személyiségéből kapcsolatot építő óvopedagógus. Napjainkban azonban mind elméleti tudásunk, mind gyakorlati tapasztalataink követik a társadalom egyéb területein érezhető szemléletváltást. A pedagógiai munkát olyan összteljesítménynek tartjuk, mely meszemenőleg nem függetleníthető egyes elemei minőségétől és hatékony működésétől, ám igazi sikere azok kapcsolódásán, vagy legalábbis azon *is* múlik. Az egyén erre való képességét és törekvését vizsgálta a fentebb felsorolt pedagógus-kompetenciák egyike is. A pedagógus hálózatba ágyazott léte a modern iskolarendszerben természetesen kénytelen adottságnak is felfogható. Akarva-akaratlanul nevelőtestületben dolgozik, ugyanazon, eléjük kitűzött cél elérése mindenképpen több személy feladata és felelőssége, ugyanez mondható el a gyermekek szüleivel, családjával való kapcsolatáról, s groteszk módon magukról a gyermekekről-diákokról, akik a hagyományos pedagógus-önirónia értelmezése szerint szintén csak nehezítik a „magányos hős” sikeres működését. Ugyanezek a kapcsolatrendszerek ugyanakkor nem csupán eltűrhetők, hanem természetesen pozitívan is felhasználhatóak.

8.3.2. A pedagógusok intézményi és szakmai közösségei

A pedagógus munkáját *munkaközösségben* és *nevelőtestületben*, általában egy intézmény keretein belül végzi. Munkaközösségnek nevezzük a valamilyen szempontból azonos szakmai feladatokat ellátó kollégák körét. A jól működő szakmai munkaközösség az egyén és az intézmény szakmai fejlődésétől (versenyek szervezése, előkészítése, belső továbbképzések, külső és belső szakmai kommunikáció stb.), elvárásaitól és céljaitól (pl. a helyi programok, tantervek megfogalmazásában) a hétköznapok szintjén a hatékony és megbízható helyettesítésig számtalan értékkel bír. A nevelőtestület egy-egy csoportot nevelő egysége vagy egésze az egyes gyermekek-tanulók és a csoport, vagy az intézmény fejlődésében teremthet előrevívő egységet, munka- és feladatmegosztást, termékeny kommunikációt. Intézményi szinten ez a kollektíva fogalmazhat meg olyan sajátos belső értékeket és szabályokat, illetve magasabb szinten pedagógiai elveket, célokat és módszereket, melyeket közösen kívánnak követni és érvényesíteni. Ezek foglalata az adott intézmény *nevelési* vagy *pedagógiai programja*.

Hasonló előnyökkel válhat részesévé a pedagógus tágabb szakmai köröknek is. Egy-egy pedagógiai munkaterület, szak, szakmacsoport akár több helyi vagy országos egyesülettel, szervezettel, hálózattal segíti tagjai munkáját, és ezzel az érintett közös terület fejlődését is. A pedagógusok legáltalánosabb szakmai szervezetei a munkavállalói aspektusukat képviselő *pedagógus szakszervezetek*. A legújabb korban számos próbálkozás történt és történik az úgynevezett *kamarai szervezet* létrehozására, mely szintén a pedagógus társadalom egészét érintené, s a szakmai érdekképviseletnek országosan egységes, a társadalom minden más elemével szemben partnerként kezelhető struktúráját jelentené. Más hivatásrendi kamarákhoz hasonlóan gyarapíthatná a pedagógus minőségi munkájával szembeni elvárások külső és belső rendszerét egy olyan *ön szabályozó* dimenzióval, mely egyfelől – látszólag – riasztónak tűnhet az elvárások már meglévő arzenáljában, másfelől azonban egy szintén implicit módon létező, ám gazdátlan, ezért nehezen fogantatható igényt tudna megfogalmazni. Ez a *pedagógus etika*, egy esetleges *pedagógus etikai kódex*. Az ügyvédi, mérnöki, orvosi stb. kamarák belső szakmai etikai elvárásrendszeréhez hasonló háló, melyet jogszabályok nem hivatottak szabályozni, a társadalom, mint absztrakció, nem képes erre, ugyanakkor a pedagógus társadalom egészére nyilvánvalóan (vagy konszenzusosan) érvényes. Magyarországon egy ilyen szakma-etikai alapvetés legkiforrottabb formája az az 1996-ban született tervezet¹⁰, melynek két példájával illusztráljuk a műfajt. Az etikai kódex pontjainak egy része, amint említettük, nem jogszabályokban megfogható igényeket támaszt a pedagógussal szemben. Pl. *A pályakezdő pedagógus gyakorlottabb kollégáitól tanulva folytatja szakmai gyakorlati*

¹⁰ nyomtatásban: Szakmai etikai kódex pedagógusoknak (szerk.: Hoffmann Rózsa). Budapest 2004.

önképzését. Az idősebb pedagógusok, az intézményvezetők, a szaktanácsadók, szakértők kiemelten törődnek a kezdővel, és szakmai tanácsokkal segítik munkáját (2.4.). Más jellegűek azok a pontok, amelyeket ugyan jogszabály is meghatároz (pl. *érvényre juttatja az intézmény nevelési programjában megfogalmazott nevelési elveket, eljárásokat* /3.6./), ám azok jelentőségét új aspektussal és súllyal erősíti meg, ha a pedagógustársadalom saját, önmagával szembeni elvárásaként fogalmazódik meg.

8.4. A pedagógus kommunikációja

8.4.1. Kommunikációelmélet és pedagógia

Többféle oka van annak, hogy a hagyományos pedagógusképzés és a pedagógusszakma gyakorlása során jelentőségénél jóval csekélyebb súllyal jelenik meg a pedagógus kommunikációjával szemben támasztható minőségi igény. Jórészt egyébként azért, mert a kommunikáció fogalma olyan széles spektrumban érinti a pedagógus munkáját, hogy elemei nehezen állíthatók össze egyetlen egységes szemponttá, s talán fölöslegesnek is tűnhet a tanításban, a szülőkkal való kapcsolattartásban, a társadalmi kommunikációban stb. alkalmazott kommunikáció saját szempontú egységes vizsgálata. E sajátos szempont érvényesítése ugyanakkor fontos lehet azért, hogy a pedagógusjelöltek és pedagógusok figyelmét egy olyan képesség, készség, kompetencia és eszközrendszer felé fordítsuk, mely munkájukat elemi szinten határozza meg, s önálló, fejleszthető készség-területként, önálló tudományos és gyakorlati megközelítésben értelmezhető. Munkájukat elemi szinten határozza meg, hiszen a pedagógus munkája kommunikáció. A kommunikáció szinte valamennyi formájának és eszközének felhasználása egy olyan cél érdekében, mely – tekintünk bár a pedagógus munkáját akár befolyásolásnak, akár egy személy kibontakozásához nyújtott segítségnek – mindenképpen személyes interakcióban érhető el, s a személyes interakció definíciószerűen valamiféle kommunikáció kell, hogy legyen. Mint ez a legtöbb, pedagógiával érintkező tudományról elmondható, a kommunikáció-elmélet sem egészében elsajátítandó, minden elemében a pedagógus-képzésbe és gyakorlatba építendő ismeretkör, ám eredményei segítik azokat.

A kommunikációelmélet tudása napjainkra olyan fontossággal bír a társadalom és gazdaság működésének számos területén, hogy annak számtalan – a pedagógus számára is direkt módon alkalmazható – gyakorlati leképezése, értelmezése létezik. Csak ritka és sajátos esetekben létezhet olyan személyes hitelesség vagy szakmai tudás, amely megfelelő kommunikáció nélkül hatékony pedagógiai aktussá is válhat. Amikor pedig megfelelő

kommunikációról beszélünk, ez az emberi kapcsolatteremtésnek olyan módja, amely alapvető eszközeit és módszereit tekintve sem időben, sem szakmánként, sem más szempontból nem mutat lényegi különbségeket. Hiába érezzük az antik rétorikát egy értelmezhetetlenül régi kor kommunikációs kézikönyvének, hiába gondoljuk, hogy a modern üzleti élet kommunikációs tankönyvei a pedagógiától tartalmukban és értékrendjükben távol álló stúdiumot jelentenek: tévedünk. Az ezekben felhalmozott elméleti és tapasztalati tudás, gyakorlati segítség, mint eszköz maradéktalanul alkalmazható a pedagógiában. A cél természetesen más. A kommunikációs eszközrendszer a pedagógus számára nem a minden áron való perbeli győzelmet, nem az üzleti partner – jószándékú – félrevezetését szolgálja. Ám a pedagógus is *hatni, meggyőzni, magyarázni* kíván. S ha a hatás, a meggyőzés és a magyarázat hatékony formáit (a szóbeli kommunikációtól a prezentáció-készítésig) éppen az üzleti menedzsment számára dolgozták ki érthetően és használható módon, nem kell szégyellni ezeket a tudáselemeket felhasználni. Mint ahogy az antik szónoklattanok alapvető tanácsai is bármely tanóra tervezésekor és megtartásakor érdemes tanulságokkal szolgálnak.

A pedagógusképzésben felbukkanó anyanyelvi kompetenciafejlesztés, rétorikai képzés, a kevésbé elterjedt tágabb kommunikációs képzés, mely a metakommunikációtól a prezentálás technikáig terjed, mind ezt az alapvető fejlesztési célt követik. A média működésének ismerete is elengedhetetlen elvárás a pedagógussal szemben, hiszen a tömegkommunikáció munkánkkal harmonizáló befolyásolásának hiú ábrándja helyett annak megfelelő *felhasználása* szolgálhatja csak pedagógiai céljainkat.

Ugyanez a tudatos proaktivitás várható el a pedagógus kommunikációs csatornáinak mindegyikében. A pedagógus mindennemű kommunikációja segítheti munkájának eredményességét. A gyermekekkel, diákokkal egyesével vagy csoportosan folytatott bármilyen kommunikáció (közös játék, folyósói beszélgetés, utcai viselkedés mint metakommunikatív elem, de akár maga a csönd is, stb.) azonos értékű lehet bármilyen – egyébként szintén a kommunikáció egy fajtáját jelentő – megtervezett tanórával. Ehhez azonban a pedagógus kommunikációjának hagyományos képét meghaladó paradigmát kell elfogadni.

A kommunikációelmélet kommunikáció-alapsémája sokak gondolkodásában (sajnálatos módon kurrens tankönyvekben is) a FELADÓ – ÜZENET – BEFOGADÓ hármassággal írható le, s csak esetlegesen merül fel a *viSSZacsatolás* jelenléte, mely azután a kommunikációt élővé és hatékonyvá teszi. A pedagógiában azonban ennél is tovább kell tolnunk a hangsúlyt. A fenti statikus leképezés ugyanis a pedagógiai munkáról és kommunikációról alkotott hagyományos, sőt elavult képzetrel nem csupán azért megfeleltethető, mert a pedagógustól a gyermek felé egyirányú közlési folyamatot sugall,

hanem azért is, mert a kommunikációs folyamat középpontjába az *üzenetet* helyezi. Ma a pedagógiáról és a pedagógiai kommunikációról nem csupán azt gondoljuk, hogy legtöbb elemében tényleges *párbeszéd*ként működhet, hanem azt is, hogy középpontjában ráadásul nem az üzenet, hanem a *gyermek*, a *tanítvány* áll. Sematikus rajzban nehezen ábrázolható folyamat ez, melyben a feladó személye ugyanúgy eszközzé válik a befogadó fejlődő személyisége érdekében, ahogy ugyanez válik meghatározójává, befolyásolójává, céljává az *üzenet* tartalmának és formájának. A jogi és üzleti kommunikációban központi szereppel bíró feladó (mint akinek érdekeit a kommunikáció szolgálja), vagy a tananyag-központú 19. századi középiskolakép (ahol minden résztvevő az absztrakt üzenet érvényesülésének alárendeltje volt) kommunikációja változik meg ezzel.

8.4.2. A pedagógus kommunikációja a társadalommal

A gyermekeken-tanítványokon túl természetes a kommunikáció a kollégákkal, a tágabb szakmai közösséggel. Kevesebb szó esik azonban a pedagógus kommunikációjáról az intézményen kívüli társadalommal. Egyes pedagógusok ugyan ritkán kerülnek abba a helyzetbe, hogy a társadalommal mint olyannal elegyedhessenek párbeszédbe. Egy egyszerű példa azonban talán megvilágíthatja e párbeszéd létét és jelentőségét. Nemzetközi szinten, elsősorban az OECD tanárkutatói nyomán igen sok információ áll rendelkezésünkre a pedagógusok társadalmi megítéléséről. A vizsgált országokban a pedagógusokról alkotott külső kép a következő kulcsfogalmakkal határozható meg: etika, bizalom, becsület, tisztelet, szaktudás. Amikor ugyanezt a vizsgált válaszadói kört arról kérdezzük, ezek után választanák-e, vagy gyermekük számára javasolnák-e a pedagógus pályát, a válaszok kulcsfogalmai megváltoznak: fegyelmezési problémák, alacsony fizetés, adminisztráció. Nem kell hozzá különösebb szociálpszichológiai érzék, hogy a kulcsfogalmak eredetét megtaláljuk. Míg az alapvető kép az elvárásokból és nyilván a diákszemmel tapasztalt vonzó pedagógus személyiségek emlékéből táplálkozik, addig a negatív diagnózis forrása kizárólag a pedagógusok saját magukról, saját sorsukról folytatott kommunikációja lehet. A társadalom nem pedagógus fele sehonnan máshonnan nem szerezhet információkat a pedagógus pálya említett árnyoldalairól, mint maguktól az érintettektől. S úgy látszik, nem csupán magyar sajátosság e negatív kommunikáció, esetleg életérzés. Az apró példa nyilván nem kérdőjelezi meg a pedagógusokra nehezedő fegyelmezési, adminisztrációs és egzisztenciális terheket, mégis, magyarázat nélkül is tanulságos lehet mind énképük, mind a róluk kialakított kép vonatkozásában.

A társadalommal való kommunikációnak létezik azonban egy ennél sokkal direkter formája, ez pedig a szülőkkel való kapcsolattartás. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, milyen

potenciál rejlik abban, ha szülői értekezleteket, fogadóórákat vagy a szülővel kialakítható informális hálókat nem szükséges rosszként, hanem szükséges lehetőségként éli meg a pedagógus. Mindkét fél szerepének betöltéséhez kulcsfontosságú segítő mozaikkockák rejlenek a másik fél birtokában. Néha családi vagy iskolai tragédiákat előzhet meg a párbeszéd, néha egy-egy tehetség kibontakozásának kulcsa lehet. Bármely fél – a hagyományoktól nem idegen – bezárkózása saját világába valójában hivatásbeli féltékenységnek nevezhető, néha kárt okozva, néha csupán jelentős nevelésbeli sikerlehetőségek kihagyásaként. A tudatos, megtervezett, stratégiává nővő kapcsolatépítés ugyanakkor mindkét fél számára egyre láthatóbbá teszi önmaga jelentőségét; ha a kapcsolatoknak értelmet adunk, azoknak – kevéssé meglepő módon – értelmük lesz.

Összefoglaló kérdések, feladatok:

5. **Milyen forrásokból alakul ki a pedagógus nevelői felelőssége?**
6. **Milyen külső és belső elvárások, elvárásrendszerek határozzák meg céljait és munkáját?**
7. **Melyek a legáltalánosabb fejlesztendő kompetenciái? Értelmezze ezeket a hétköznapi gyakorlat szempontjából!**
8. **Milyen lehetőségei vannak a kommunikációnak a pedagógia világában? Hogyan kapcsolódik a kommunikáció korszerű sémája a nevelés mai értelmezéséhez?**

További problémák:

1. **Hogyan jelenhet meg a reflexió jelensége a pedagógus hétköznapi munkájában? Miért hasznos, hogy annak írásban is emléke maradjon?**
2. **Milyen fórumai megszokottak, s milyen formáit tudná még elképzelni a szülővel való pedagógusi kommunikációnak?**

9. A PEDAGÓGIA TÖRTÉNETI-TÁRSADALMI KIHÍVÁSAI

9.1. A pedagógia mint társadalmi jelenség

A pedagógia, mint a korábbiakból is egyértelmű, *társadalmi jelenség*. A leginkább a személyiséget középpontba állító értelmezései sem tudják másként bemutatni, mint személyek közti kapcsolatot, interakciót, melynek ha nem célja, de mindenképpen egyfajta *eredménye* az együtt élő felnőtt társadalom működése. A családi nevelés első pillanataitól kezdve a társadalom közössége számára is neveljük gyermekeinket, s különösen elmondható ez az intézményes nevelésről-oktatásról. De nem csupán eredménye, vagy célja e munkának a társadalom, az emberi közösség építése, illetve az egyén felkészítése az abban való részvételre. A nevelést és oktatást természetesen eleve is befolyásolják a külső elvárások, egy adott korszak, társadalmi helyzet, befogadó közösség, kultúra hagyományai, problémái, kérdései, feladatai. Ezek a kimondott vagy kimondatlan elvárások ott motoszkálnak a legegyszerűbb ősi édesanya alig több, mint ösztönös gondolataiban és tetteiben, hiszen gyermekét arra készíti fel, hogy életképes legyen az emberek világában és az őt körülvevő környezetben. De ott a mai kor technokrata családjaiban is, akik – mai szóval élve – az érvényesülés felé segítik gyermeküket, vagy korunk iskolájában, ahol – ki mit keres az életben – mindenképp ugyanez az „életképesség”, érvényesülés, de legalábbis a mai korban megélhető felnőtt boldogságra felkészítő nevelő-oktató munka a cél. Az elvárás kimondott is lehet – erről bővebben a pedagógiai munka külső szabályozásáról szóló fejezet beszél –, hiszen az iskolatípusok, a finanszírozás, a tantervek, tankönyvek, vizsgák, sorolhatnánk: mind-mind a társadalomnak ugyanezt a külső mércéjét képviselik.

9.2. A társadalmi elvárások változásai

E külső elvárás természetesen a társadalmi fejlődéssel együtt változik. Beszélhetnénk ezzel párhuzamos földrajzi diverzitásról is, ha a globalizáció nem vetítené ma már elénk a teljes emberi civilizáció panorámáját, ahol térbeli és időbeli eltolódásokkal ugyan, de ma már egységes kérdésekre és problémákra kell megfelelnie a pedagógiának. Más részleteket kell megoldania egy halmozottan hátrányos helyzetű családban és környezetben, mint a hagyományaink szerint „gondosan nevelő”, jobb módú családokban, ám maga a két feladat világszerte egyformán jelen van – ahogy sorolhatnánk más, hasonló párhuzamokat is. Ebből is nyilvánvaló, hogy ma a pedagógia világának egyetemes társadalmi kihívásokkal kell

szembenéznie – jöllehet, ezek egyikének rögtön a *lokális* (nemzeti, települési, családi stb.) *hagyományok és feladatok* szerepének és súlyának keresését, feldolgozását tekinthetjük.

Miért lehet fontos ugyanakkor bármiféle *történeti* aspektusra is figyelemmel lennünk? Mint a pedagógia résztudományai kapcsán a neveléstörténetről elmondtuk: a történeti perspektíva – túl esetleges önmagáért való érdekességén – mindenkori minta, megtörtént kísérlet. Amivel a társadalom – s azon belül a pedagógia – korábban megküzdött, vagy legalább problémaként szembesült, balgaság lenne nem figyelembe venni, mint megélt tapasztalatot. Ha sikeres volt a szembenézés, kezünkben a lehetséges recept ugyanerre, ha nem: legalább egy hibás utat kizárhatunk. A társadalmi kihívások történeti szemlélete segíthet abban is, hogy egy-egy modernnek tűnő, látszólag sosem volt kihívásról megnyugvással lássuk be: hagyományos pedagógiai feladatot jelent küzdeni vele.

Manapság talán a gyermekek és nevelők közti informatikai szakadék leküzdése, vagy legalábbis kezelése tűnik ilyen kivételes feladványnak. Ha azonban felfigyelünk arra, milyen történeti előzményei vannak az infokommunikációs paradigmaváltásoknak, máris csupán egy lesz a sok közül korunk ebbéli kalandja. Két-három hasonló történeti előzményt említünk példaként. A bronzkori civilizációk, melyek az anyag- és eszközhasználat sajátosságai mellett az írás és a városokba szerveződés jegyeivel jellemezhetőek, alapvetően változtatták meg a kommunikációt írók és nem írók, olvasók és nem olvasók között. A Kr.u. 3-4. században terjed el a néma olvasás (ahogy mi mondjuk „amikor magunkban olvasunk”), ma már elképzelhetetlen újdonságként. A kommunikációnak megint csak egy olyan forradalmi változása, mely nem csupán szokásokat változtat meg, hanem az emberi agy és érzékszervek működésére is hatással van. Nem kisebb paradigmaváltás a könyvnyomtatás kora, amikor az eddig fejlődő tudás „demokratizálódása” kezdődik meg, sőt robban forradalmi méretekben. És ekkor még nem szóltunk a modern városiasodás, a klasszikus tömegkommunikáció későbbi fejlődéséről, melyek fontosabb lépcsőfokai mind gyötrően választottak el egymástól egykori generációkat.

Maga az iskola mint intézmény is a fenti folyamat egyik pillanatának gyümölcse: amikor az írástudás olyan szinten válik általános társadalmi elvárássá, hogy nem csupán egy szűk írónoki réteget kezd érinteni, hanem valamennyi, legalábbis a közösség életében aktívan részt venni kívánó család gyermekeit. Ekkor válik szükségessé, hogy a kulturális generációváltást és a speciális, már nem a hagyományos anyai és apai szerepből, s annak természetes továbbadásából fakadó feladatot maga a közösség oldja meg, szakembereket alkalmazva arra. Az ókori keleti társadalmak kezdeményei után európai kultúrkörünkben erre a klasszikus görög világban, a Kr.e. 4-5. század fordulóján kerül sor.

Az iskola szerepe azután később is eleget tesz e társadalmi kihívásnak, hiszen a spontán öröklődő szokások, hagyományok, „tudás” hullámmódozó mértékben ugyan, de sokáig drámaian különbözött az író-olvasó műveltség magas kultúrájától. A kora-középkorban e kettősség odáig fokozódott, hogy a mai, nyugat-európai román nyelvek (latin leánnyelvek) kialakulásával párhuzamosan az iskola világa szigorúan őrizte a klasszikus latin nyelvet – egy idő után tehát más volt egy-egy iskolázott ember nyelve, ha otthon beszélgetett, s más, ha írt vagy olvasott. Ennél is többet tudunk a kora-újkor népi kultúra hétköznapi és az iskolai műveltség közötti szakadékról, az iskola azonban ekkor is társadalmi igényt elégít ki – sőt sokkal világosabb ebbéli szerepe, mint a későbbi, a „civilizációt” általánossá és egységessé tevő korok és társadalmak iskolái esetén, melyekkel kapcsolatban már felmerülhet: vajon nem tudnánk-e például családon belül eleget tenni e műveltség-megszerzés kihívásának.

9.3. Korunk kihívásai

Amikor a pedagógiával szembeni történeti-társadalmi kihívásokról beszélünk, elsősorban mégis a ma feladatai foglalkoztatnak, melyek annyiban mondhatóak történetinek, amennyiben kimondottan saját *korunkat* jellemzik, s így valamelyest új kihívásnak tekinthetők. Nem soroljuk ezek közé a nevelés-oktatás, az óvoda, iskola számtalan alapfunkcióját, melyek *mindenkori* társadalmi igényekre válaszolnak.

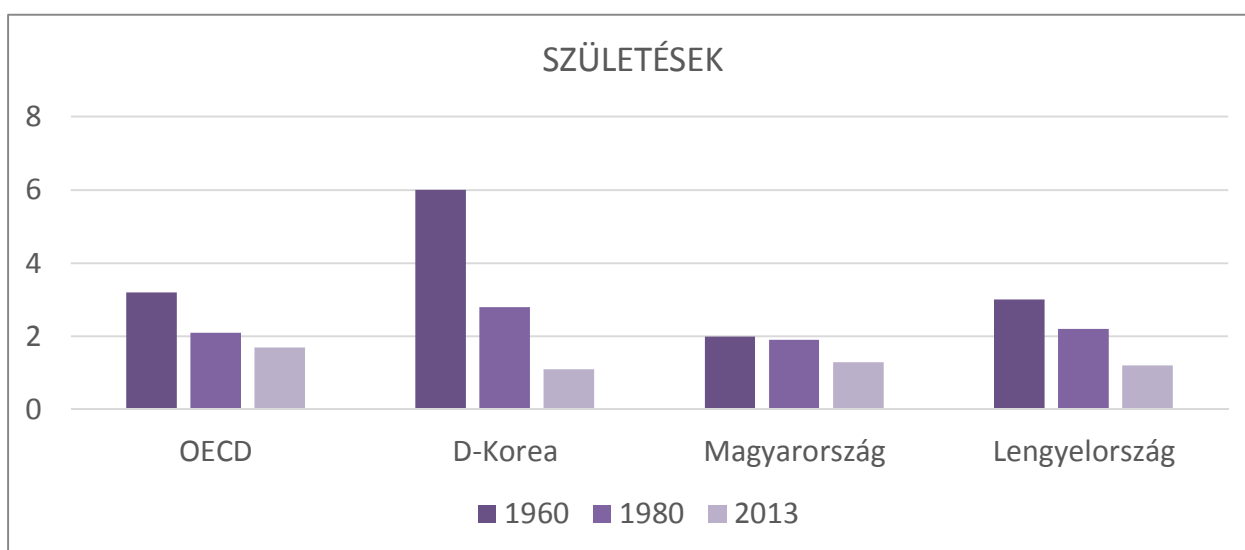
A következőkben az OECD néhány olyan felméréséből idézünk jellemző adatokat¹¹, melyek a társadalom életének legkülönbözőbb szegmenseit mutatják be, mégis mindahányszor az oktatás-nevelés feladatait körvonalazzák. Mi hát jelen esetben nem önmagukban szemléljük az adatokat, hanem azoknak a pedagógiai munkára gyakorolt hatását keressük.

9.3.1. Népesedés, életkor

Elsőként a népesedésről. A születésekről szóló ábra az egy családban nevelkedő gyermekek számával illusztrálja a változásokat. Sokszor találkozunk azzal a nézettel, hogy a gyermekszám fogyatkozása sajátosan magyar vagy európai, esetleg a fejlett gazdaságú világ sajátossága, s az adatok ezt az álláspontot igazolják is. Ráadásul, minél tovább tartja magát egy, a „modern” világnak a 20. század derekáig ellenálló terület, annál nagyobb

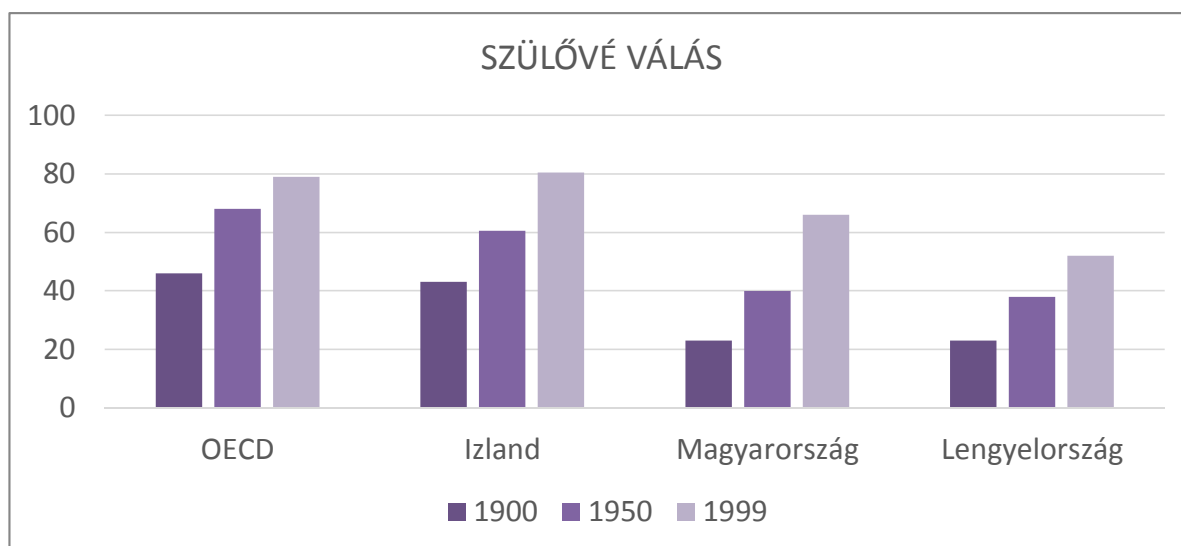
¹¹ a már ismert OECD internetes elérhetőségen belül a „Trends shaping education” című folyamatos adatszolgáltatás alapján

zuhanás következik be az ezredfordulóig a népesség alakulásában. Így a katolicizmusában erős Lengyelországban, vagy a sokáig zártabban a saját tradícióiban élő Dél-Koreában. A folyamat nem csupán mennyiségi, még akkor sem, ha az oktatás-nevelés világában nem lehet figyelmen kívül hagyni a gyermekek számának és az intézmények, pedagógusok számának arányát (Magyarországon a jelzett időszakban évfolyamonként több tízezerrel csökkent a gyermekek száma, míg a pedagógusoké lényegében nem változott). A nevelés elvontabb síkján jelenik meg például az a probléma, hogy milyen feladatot jelent egy olyan gyermek szocializációja, aki legalább két-három testvérével nevelkedik egy családban, vagy aki egymaga. a személyiség fejlődésének kérdésein túl a probléma az óvodáztatás elvi igényét is felveti. Száz évvel ezelőtt egy polgári vagy főként falusi család nem csupán azért nem igényelte az óvodai ellátást – szemben a mai, viszonylag általános igénnyel –, mert az édesanya „nem dolgozott”, vagy az együtt élő nagycsalád megoldotta a gyermekek ellátásából és neveléséből adódó feladatokat, hanem bizonyos értelemben nevelési szükség sem volt az iskola előtti szocializációra, az akár nyolc-tíz testvérével közösen nevelkedő gyermek esetén.



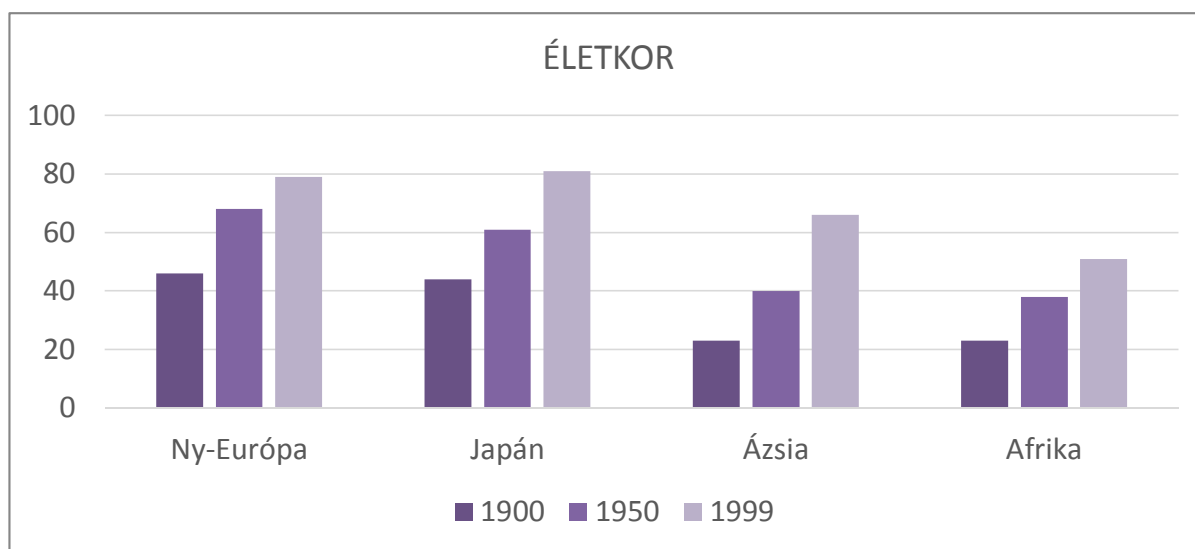
Sajátos szempontja a népesedésnek a szülővé válás időpontja, ábránkon az édesanyák esetében. Általánosságban elmondható, hogy globális jelenség a gyermekvállalás későre tolódása. A korábban indokolt lengyel példa mellett áll a hagyományosan korai anyaságot mutató Izland. az adatok nem tűnnek drámainak. Ne felejtjük azonban el, hogy *átlagokról* beszélünk. Ha az életkori eltolódás egyik fő oka a nők iskoláztatási és iskolázottsági igénye, úgy az alábbi adatok azt jelentik, hogy a magasan iskolázott nők esetében még nagyobb az eltérés a korábbi társadalmi szokásokhoz képest – nem szólva itt arról, hogy az ábra mindössze négy évtized „fejlődését” mutatja be. S hogy

mekkora a különbség egy alsó tagozatos gyermek huszonhat vagy harminchat, egy középiskolát kezdő kamasz harmincnégy vagy negyvennégy, egy érettségire és felnőttkorára készülő, önmagát kereső fiatal harmincnégy vagy negyvennyolc éves édesanyja között? Nyilván nem mondhatjuk, hogy bármelyik önmagában előnyös helyzet. Egy sokgyermekes anya esetében ráadásul spontán felborulna egy ilyesfajta mérleg, hiszen míg az első gyermek születésének statisztikáját vizsgáljuk, nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy ugyanannak az édesanyának akár tíz-tizenöt évvel később is születhet gyermeke. Amit a fiatal szülő fizikai, pszichés *kondíciója* jelent, azt sokszor ellensúlyozza az érettebb szülő *tapasztalata*, esetleg éppen korábbi gyermekeinek neveléséből fakadó bölcsessége. Jó tudni azonban, hogy a társadalmi folyamatok szerint pedagógusként egyre inkább az utóbbiakkal való találkozásra kell készülnünk, nem utolsósorban abból a szempontból is, ami egy kezdő pedagógus találkozása egy a munka világában és a társadalom egyéb szféráiban jártos, érett „felnőtttel”.



Az átlagéletkor növekedése a 20. században önmagában is megrázó adatsor. Ne feledjük, ismét átlagokról beszélünk, tehát az 1900-as években nem negyven, míg a 20. század utolsó éveiben nem feltétlenül 80 évig éltek az emberek. Az adatok az egészségügyi, háborús körülményekből, társadalmi rétegek közti különbségekből fakadó, s megannyi más szempontot takarnak. Mondhatnánk: a gyermek gyermek volt egykor és ma is. Nem mindegy azonban, hogy milyen korban milyen várható élettartam elé néző gyermeket készítünk az életre. 1900 környékén jó eséllyel az *iskolai tudást* vitte magával az életbe a gyári munkás és az értelmiségi, s az egykori jó és szorgalmas tanuló halálos ágyán művelt, tájékozott, szakmájában jártos embernek számíthatott. Ma fel sem merülhet bennünk, hogy akár a

családi, akár – főként – az intézményes nevelés és oktatás kész, tíz, húsz, vagy akár hatvan-nyolcvan év múlva is a jelen formában hasznosítható tudást adhat a gyermekek, fiatalok kezébe. Amikor készségek fejlesztésének, a tanulás tanításának, az élethosszig tartó tanulás jelentőségének hangsúlyával találkozunk, ne felejtsük el ezt az alapvető társalmi háttérinformációt!



9.3.2. Globális problémák

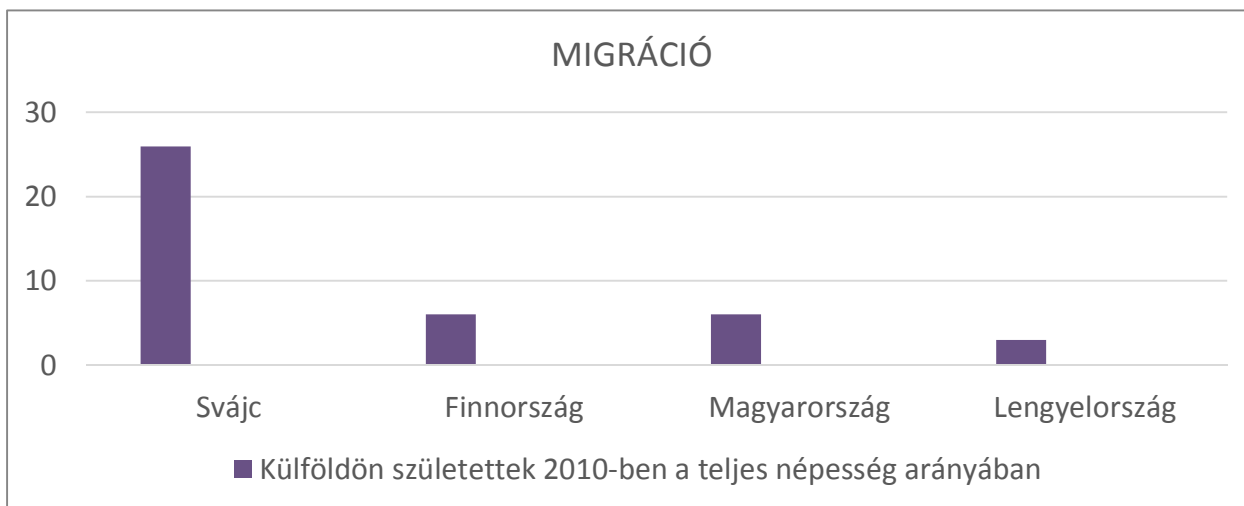
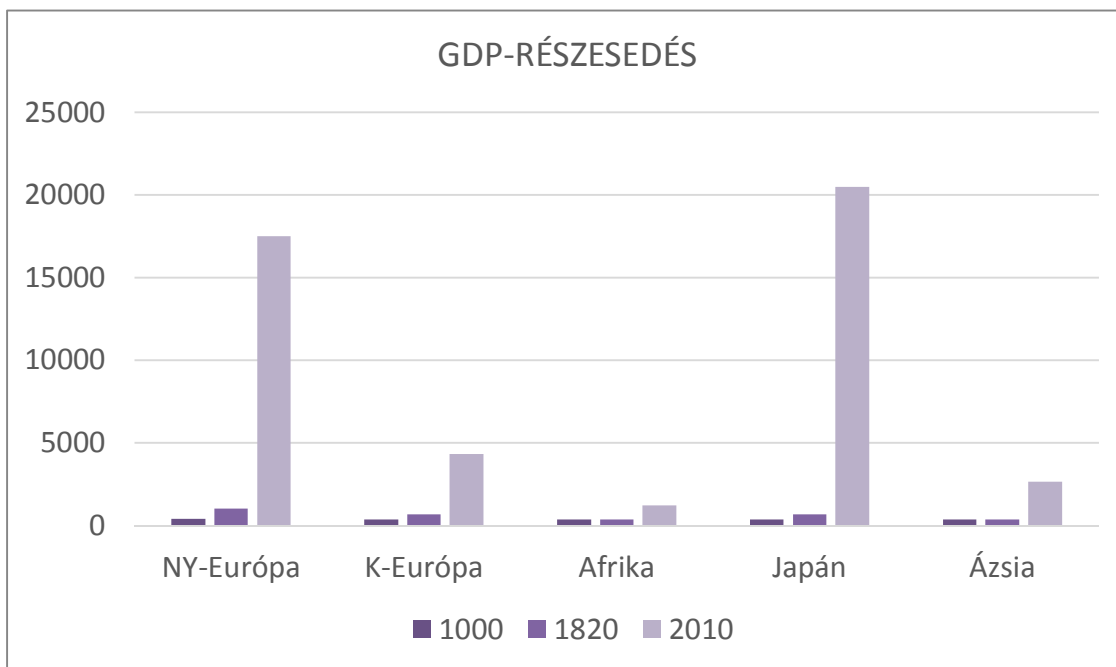
Már nem az egyén és a család, hanem a globális kihívások szintjén jelenik meg a világ népességeloszlásának problémája. A „globális” kifejezés hallatán ugyanakkor ki kell térnünk arra is, mennyiben befolyásolja pedagógiai tevékenységünket bármiféle „globális” jelenség. A mai középkorúak generációját is gyakran érte az akkor „fejlődő országoknak” nevezett államokra hivatkozva a vád, nevelő szándékú feddés: „Afrikában éheznek a gyermekek, te pedig nem eszed meg a menzán a tízóraidat!...”. Néhány évtizeddel ezelőtt azonban szinte semmi realitása nem volt a két jelenség összekapcsolásának. A globalizáció elsődleges hatása maga a globális lét, vagyis az, hogy ma szinte egyáltalán nincsenek a világban egymástól elszigetelt társadalmi-gazdasági jelenségek. Hogy mindez egy, a maga mikrokörnyezetében élő személy, adott esetben egy tantermébe és tananyagába zárkózó pedagógus életében mekkora jelentőséggel bír, nyilván változó. A legkevésbé érzékeny személyek többnyire a globalizációból adódó *külső hatásokra* fogékonyak, legyenek azok pozitívak vagy negatívak, a technikai vívmányok, a piaci jelenségek stb. Kevésbé a globális *felelősségre*, melynek leggyakrabban emlegetett elemei a környezetvédelem, a társadalmi-gazdasági szolidaritás igénye. Nem véletlen ugyanakkor az sem, hogy a globális problémákra igen nyitott *önkéntességnek* a jelmondata is ez: „gondolkodj globálisan,

cselekedj lokálisan!” Az emberi kultúrtörténet, mondhatjuk, az antropológiai tapasztalat az ember közösségérzetének és összetartozás-tudatának határát valahol a törzsi-nemzeti szintnél húzza meg. Talán az Amerikai Egyesült Államok a valaha volt legnagyobb méretű struktúra, ahol a spontán összetartozás-érzet elemei megjelennek. Ezek után még érdekesebb egyes globális folyamatokról belátni, hogy akár hétköznapi pedagógiai munkánkat, de a pedagógiai egészéről való gondolkodásunkat mindenképpen befolyásolhatják.

A következő három ábra együtt nyer jelentőséget. A világ jelenlegi és várható népesség-eloszlása önmagában elsősorban kulturális, az ehhez képest a világ GDP-tömegéből való részesedés perspektívája morális kérdéseket vet fel, melyek értelemszerűen az oktató-nevelő munkában is megjelenítendő felelősségérzetet kívánnak. A harmadik ábra ugyanakkor, a két előbbi egyfajta következményeként annál hétköznapibb és kézzelfoghatóbb jelenséghez vezet. A két előbbi ugyanis logikusan hatalmas migrációs áradathoz kell, hogy vezessen, melynek első jelei hol erősebben, hol gyengébben máris pedagógiai kihívást is jelentenek. Leginkább, ahogy erről a sajtóból értesülhetünk, nyugat-európai országokban. Ennél is jellemzőbb lenne ugyan az Egyesült Államok esete, ahol azonban történelmi hagyománya van a spontán is jelen lévő, igen tág etnikai-kulturális sokszínűség kezelésének. Ismerve a német vagy francia iskolák megoldásra váró problémáit, rácsodálkozva arra, hogy Svájcban minden negyedik iskolás az országhatáron kívül született, folytassuk azt a gondolatkísérletet, melyben a globális jelenségeket valóban közel hozzuk saját világunkhoz. Az a tény, hogy Magyarországon a migráns-bevándorló népesség az össz-társadalom mérhető szeletét teszi ki, ugyanúgy sajátosan kezelendő, mint bármely más ország esetében. A volt francia gyarmatok, a német vendégmunkás-kultúra éppúgy sajátos történelmi-kulturális háttérrel adnak azoknak, ahogy a magyar etnikum által lakott, de határon túli területek „bevándorlóinak” statisztikai adata. Ezen túl is elmondható, hogy ma Magyarország fejlett gazdaságú nagyvárosaiban egyre elképzelhetetlenebb egy-egy általános iskolai osztály, óvodai csoport legalább egy-két Távol-Keletről származó gyermek nélkül. S amikor március 15-én ünneplőbe öltözik csoportunk vagy osztályunk, a globalizáció kihívása testközelbe kerül. Mit jelent a homogénnek hitt kulturális hagyomány, mit a „mi” és a „mások”?...

Ahogy az USA esetében, úgy értelemszerűen mindenhol befolyásolja a problémát és annak kezelését a *belső* társadalmi-kulturális sokszínűség. Magyarországon a legjelentősebb párhuzamos kihívást a roma etnikum sikeres integrálásának feladata jelenti. Finnország azért szerepel kiragadott példaként a szövegünket illusztráló ábrán, mert érdekes háttérrel szolgál az egyenlő esélyeiről és egységesen magas szolgáltatásairól híres finn iskolarendszer mögött látni e kihívás *hiányát*. Finnországban sem a kívülről érkező migráció,

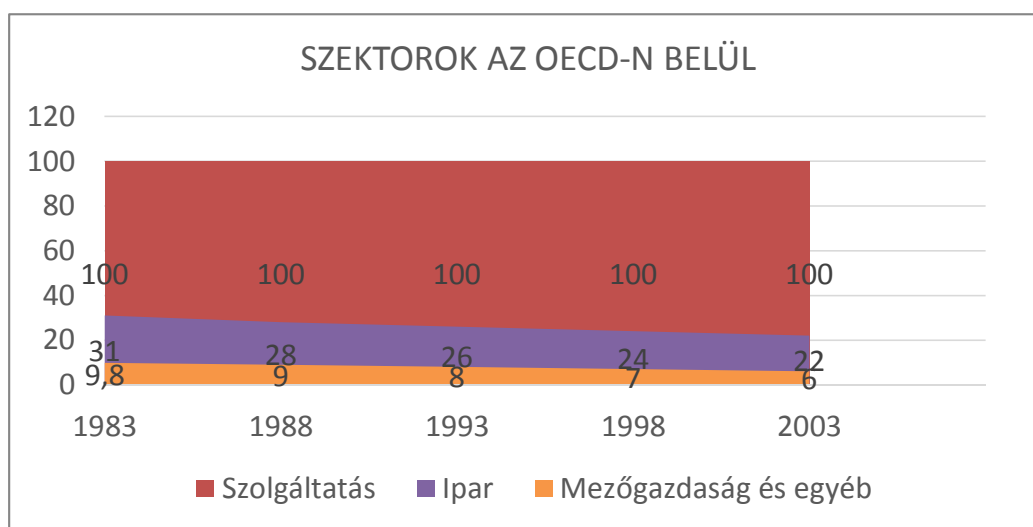
sem bármiféle belső csoport nem képez olyan megoldandó helyzetet (nem említve itt a finn társadalom nem is alacsony életszínvonalon álló gazdasági homogenitását), melyhez képest éppen például az esélyegyenlőség teljesítménye nehezen mérhető össze más országokéval.



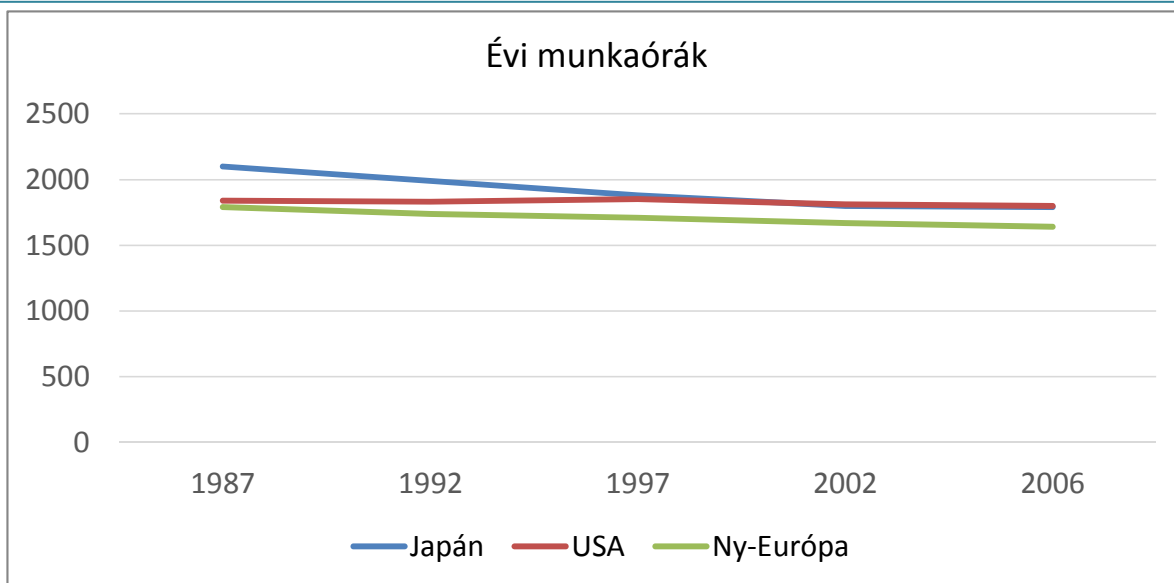
9.3.3. A munka világának változásai

A munka világának változásait leíró adatok összekötik a nemzetközi folyamatokat és az egyéni életutakat.

Az oktatás szerkezetét, az iskolatípusok megoszlását és várható szerepét befolyásolják a gazdasági szektorok arányai. Ezek ismeretében reális háttér elé kerülnek a személyesnek tűnő kereslet, a helyi társadalmi igények. Különös jelentősége lehet ezen számok ismeretében beszélni az általános képzést nyújtó gimnáziumok és a felsőoktatás nyilvánvaló jelentőségéről.

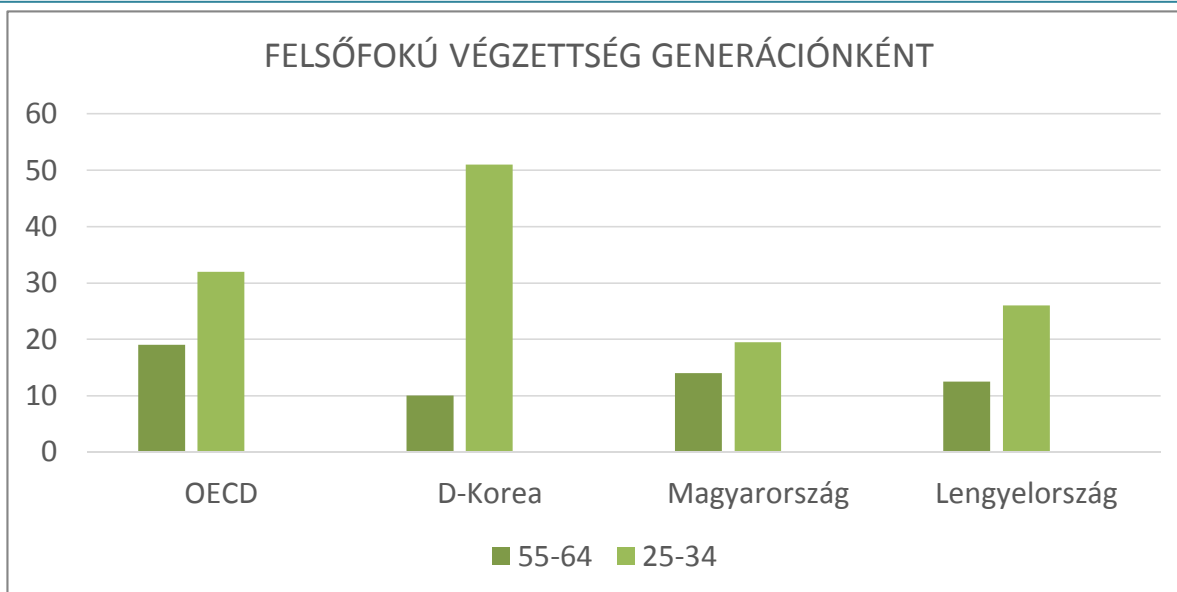


Az évi munkaórák alakulása egyszerre tart tükröt a pedagógus-foglalkoztatás szabályozásának és a családok – legalábbis elvileg – megjelenő szabadidejének. A legcsekélyebb változást mutató Egyesült Államokban az éves mintegy 1700 munkaóra, ugyancsak éves szinten átlagosan húsz munkanapnyi szabadsággal számolva az abszolútizált napi nyolc munkaóra helyett hét órás átlagot jelent. Vagyis a fentiek szerinti legjellemzőbb szektorokban dolgozó családok alighanem ennél is kisebb napi munkaóraszámban végzik munkájukat. Lehetőség a gyermeknevelésben? Mindenképp érv a pedagógus kezében a családi nevelés hangsúlyozására.



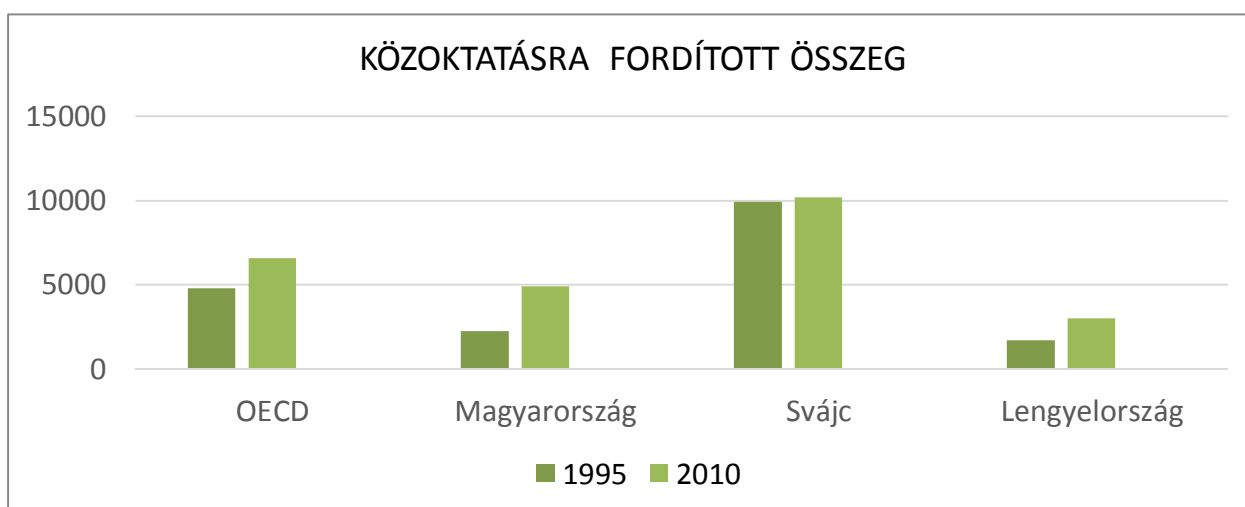
Nem csupán a szektorok, de a nők (anyák) foglalkoztatása is színezi a munka és a nevelés időbeli lehetőségeinek arányait. Az ábra egyszerre mutatja a különböző európai kultúrkörök és hagyományok eredendő különbségeit, az átlagos növekedést, de egyúttal azt is, hogy a nők foglalkoztatási aránya a közgondolkodással ellentétben hazánkban is csupán ötven százalék közeli. Ez a tény sok, egymástól szögesen eltérő szempontból értékelhető, a család és a nevelés lehetőségének aspektusából ismét tanulságos adalék. A kérdés ismételten hangsúlyozott *össztettségét* félretéve: a világ-méretű és a hazai foglalkoztatási fejlődési folyamatok a hétköznapi látszat ellenére egyre nagyobb teret, lehetőséget adhatnak a családi nevelésre.

Talán inkább az oktatáspolitikát befolyásoló tényezők közé tartozik a két következő adatsor. Az első ugyanakkor akár személyes vagy családon belüli döntéseinket, ítéleteinket is befolyásolhatja. A szektorok arányának fentebbi táblázata és az OECD adatok a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányáról világossá teszik, hogy gondoljunk absztrakt elvi alapon bármit a diplomák szükségességéről, megfelelő képzési kínálat híján vagy mások foglalják el a hazai diplomások helyét, vagy gyökeresen és megindokolhatatlanul próbálunk eltérni a világ gazdasági, és ezáltal részben társadalmi folyamataitól. Az eltérés természetesen nem kárhóztatható, az indokolás azonban nagy körültekintést és tájékozottságot kíván.



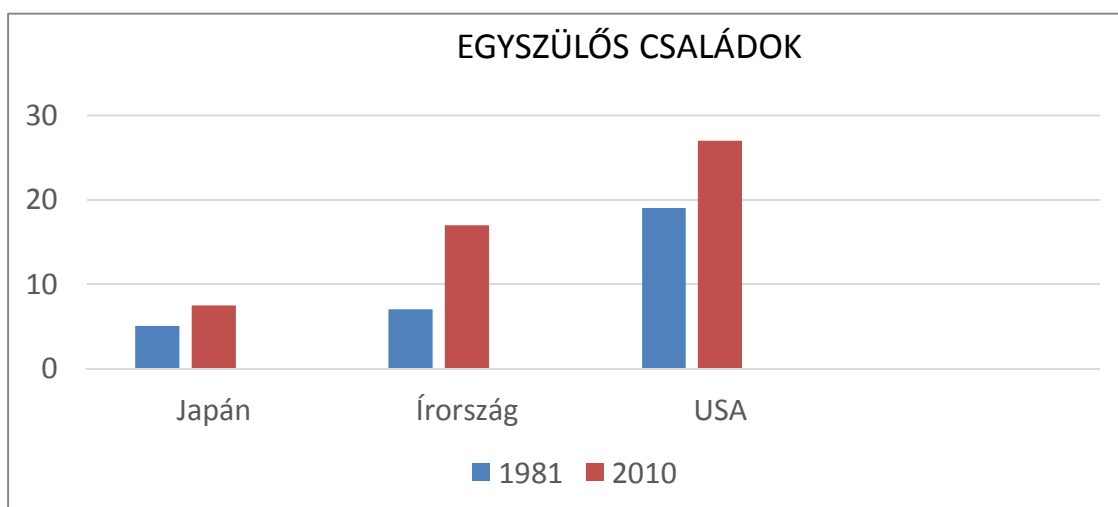
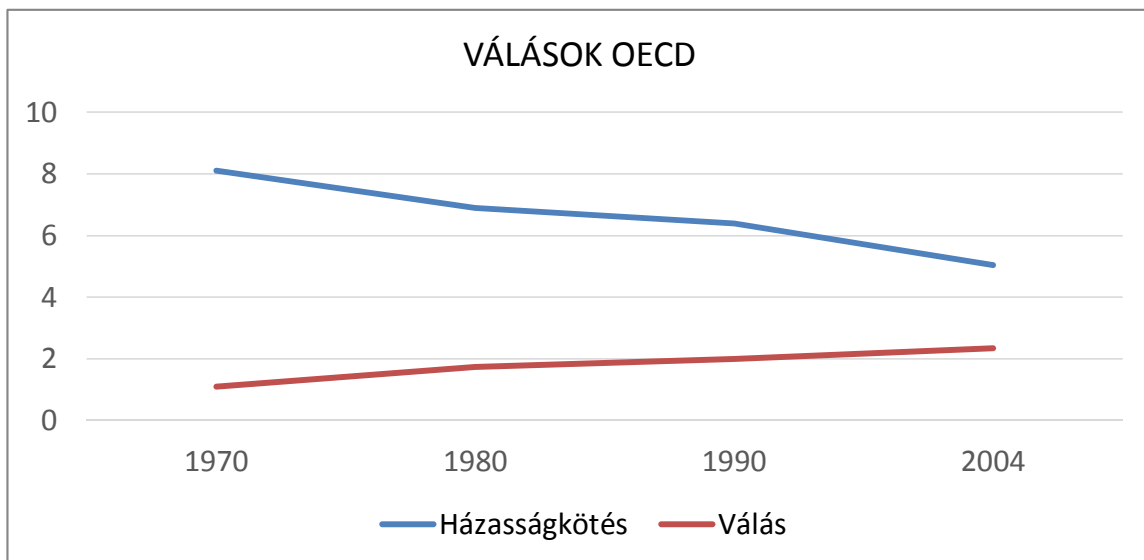
9.3.4. Az oktatás finanszírozása

Szintén inkább társadalmi szintű adalék, ám elgondolkodtató háttérinformáció, hogy a – nem nemzeti jövedelemhez mért, hanem abszolút értékben számított – közoktatásra fordított összegek mennyire csekély mértékben térnek el a legfejlettebb gazdaságú országok átlagától, s emelkednek az oktatás mérhető sikerességében jóval előttünk járó Lengyelország fölé. Az adatok azt bizonyítják, hogy *más jellegű innováció* segítheti a hatékonyság növelését. Ilyenek lehetnek a befektetett összegek belső arányai: például 2013-ig a magas befektetett össz-finanszírozás ellenére Magyarország az egész világ egyik legalacsonyabb pedagógus-bérezését nyújtotta.



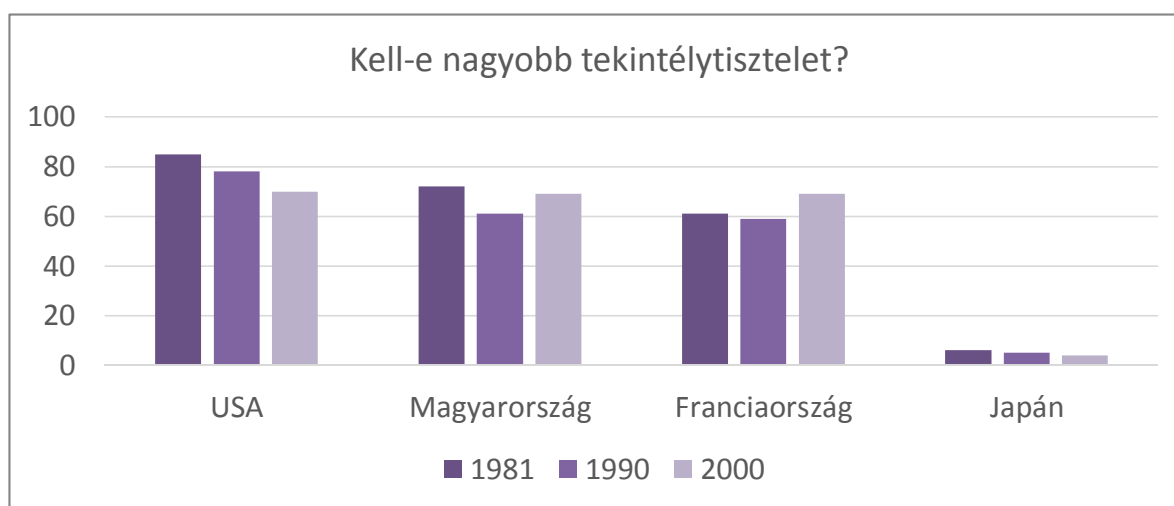
9.3.5. A családi élet változásai

A családok életéről szóló adatok szintén a társadalmi kihívások közé tartoznak. Nem egyszerűen „szomorú” vagy tényszerűen tudomásul veendő információk tehát ezek sem, hanem a hivatásos nevelő-oktató munkában értő módon feldolgozandó problémák. A tíz kapcsolatra jutó házasságkötések és válások száma Magyarországon ennél markánsabb képet mutat, utóbbi az ötven százalék közelében. A válás és a nem házasságban születő gyermek pszichés fejlődésének külső segítése egyaránt intézményes feladattá válik, fokozva egyúttal adott esetekben a pedagógus – egyebek mellett – *nemi minta-szerepét* is. A folyamatok következtében döntően anyák által nevelt gyermekek természetesen a nők foglalkoztatottsága, a munkaórák száma és több korábbi ábra esetén „vesztesnek” minősülnek. Nevelésük során mindez nélkülözhetetlen háttérinformáció.

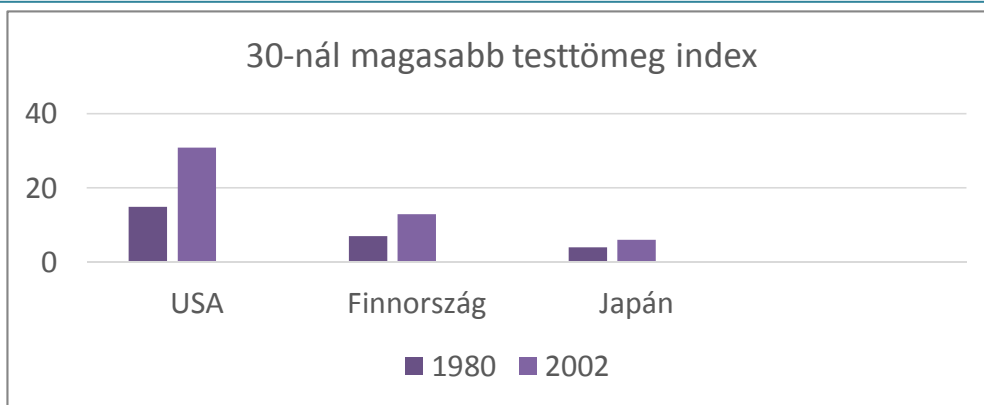


9.3.6. Sajátos összefüggések

Két egészen sajátos adatsor. Az egyik azért, mert meglepő kérdéssel járul hozzá teljesebb képünkhöz a társadalom pedagógiával szembeni elvárásairól. „Kell-e nagyobb tekintélytiszteletet kialakítani az ifjúságban a jelenleginél?” Japánban egyelőre aligha lehetséges. Ám úgy tűnik, Európa – ebből a szempontból is – eltérő hagyományú országaiban egyaránt jellemző az igény, ráadásul az utóbbi évtizedekben növekszik is. A társadalom mintegy hetven százaléka igényelne nagyobb tekintélytiszteletet. Megerősítő lehet pedagógusi munkánk során – s egybevág a pedagógusokkal szemben valójában máig kitartó elvi *társadalmi tisztelet* még meglévő hagyományaival.

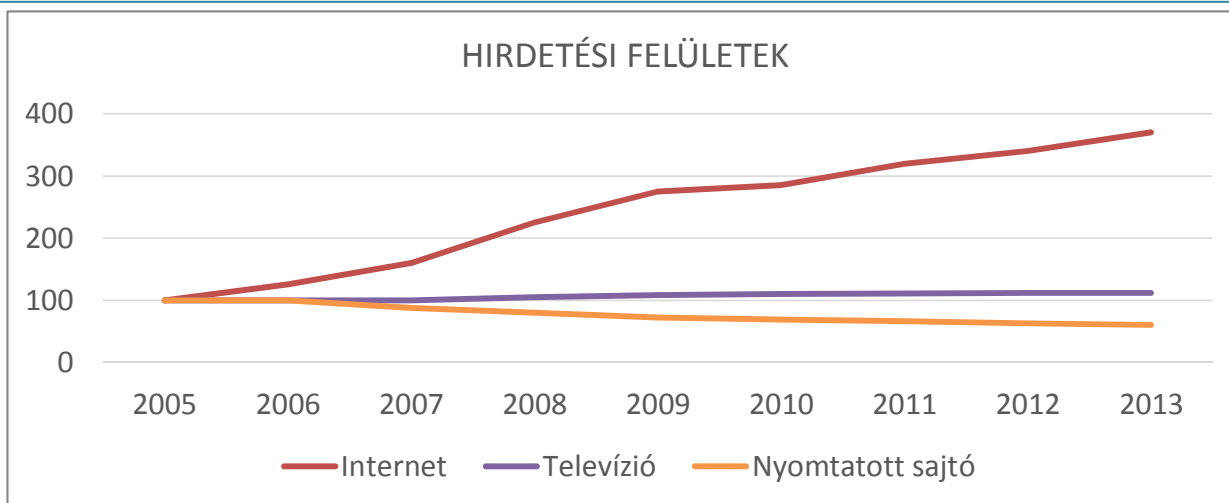


A második az oktatás világát látszólag csekély mértékben érintő kérdés. Az ún. testtömeg-index a 30-as érték felett súlyos egészségügyi problémaként jelentkező, gyermekkorban cukorbetegségben manifesztálódó elhízást jelez. A legsúlyosabb értékeket mutató USA és a hagyományosan egészségesen táplálkozó finnek és különösen Japánok között helyezkedik el az európai átlag, annak felső részén a magyarországi adatok. Önmagában is megdöbbentő az általános növekedés, húsz év, még hozzá a probléma tudatosan kezelt húsz éve alatti duplázódás, de az abszolút érték is: a kóros elhízás Európában átlagosan a társadalom mintegy 25 százalékát érintő kérdés. A mozgás hiánya, az egészséges életmódra nevelés igénye nem tantárgyfüggő kihívásnak látszik. Ma szinte minden tanító napi eszköztárában szerepel az inzulin injekció használata.



9.3.7. Az infokommunikáció

Végül pedig egy, a sok látványos és meghökkentő adatsor közül önkényesen kiválasztott ábra, mely az információs technológia használatának időbeli változását tükrözi. A kihívás tárgyanem a helyzet morális értékelése, főleg nem megítélése, hanem tudomásul vétele és felhasználása, ha tetszik kihasználása. A ma pedagógusának nem azért tartozik didaktikai felkészültségéhez az infokommunikációs világ ismerete, mert ezzel „versenyársává” válik az internet csábításainak, nem azért, mert ettől „érdekesebbek” lesznek az órái – egyszerűen azért, amiért egy idegen nyelven értő csoportnak tanítva kénytelenek vagyunk idegen nyelven beszélni, vagy *nyelvüket előbb megértve* tanítani a magunkéra őket. Ennek a közegváltozásnak sajátos, de sokat mondó mutatója a hirdetési felületek arányának változásai az elmúlt tíz évben. Miért választjuk, vásároljuk, döntünk mellette, ítéljük meg pozitívan vagy negatívan?... Miközben a mai felnőtt generáció számára a televízió tűnik a legmeghatározóbb befolyásoló tényezőnek, s talán nem is tudatosul, hogy az elektronikus levelezés vagy a világhálón zajló adatböngészés közben folyamatosan hirdetések célpontjai vagyunk, valójában nem csupán célpontokká, de – e képet folytatva – áldozatokká is itt válunk legnagyobb százalékban. Ha pedig ez most számunkra negatív tudatformálást jelent, elég arra gondolnunk, hogy lehet mindez a „pozitív” befolyásolás hasonlóan hatékony eszköze.



9.4. Hazai sajátosságok

9.4.1. A hazai oktatás a rendszerváltás utáni társadalomban

A társadalmi-történelmi kihívások az ezredforduló Magyarországon is sajátos képet mutatnak. A magyar kötelező közoktatás történetében, mely Mária Terézia 1777-ben kiadott *Ratio Educationis* című rendeletével kezdődött, természetesen számtalan fordulat következett be az elmúlt évszázadokban. Az oktatás jelenét mégis az 1990-es rendszerváltás és az azt megelőző évek kezdik meghatározni. Az 1980-as évek közepétől a szovjet megszállás alatt álló kelet-európai országok egyre többet éreznek a szabadság lehetőségéből, s ezt a szabadságot – érthetően – mindenféle kötelelem alóli mentességként élik meg. Az oktatás területén az 1985-ben születő, mind a közoktatást, mind a felsőoktatást szabályozó oktatási törvénytől kezdve szűnik meg az országos szabályozás legtöbb eleme. A szakfelügyeleti rendszer, mely a pedagógusok munkájának országosan szervezett szakmai ellenőrzését biztosította (tegyük hozzá, sok tantárgy esetében, több korszakban és területen nem kevés politikai ellenőrzéssel is vegyítve azt). Ezzel párhuzamosan az ugyancsak országos szaktanácsadói rendszer, mely nem ellenőrző, hanem tanácsadó jelleggel szerveződött egy-egy tantárgy és az azt tanító pedagógusok hálózatává. Továbbképzéseket szervezve, tanácsokat nyújtva, szakmai kiadványokat gondozva. Lassan kikerülnek a vérkeringésből az utoljára 1978-79-ben életbe lépő kötelező tantervek és az azokhoz kapcsolódó egységes tankönyvcsaládok. Az 1980-as évek végén megszűnik az iskolaszervezet megbonthatatlanak vélt egysége a hat- és nyolc évfolyamos, akkor „szerkezetváltónak” nevezett középiskolák megjelenésével. A rendszerváltás után pedig a

legnagyobb változás az intézmények fenntartásában következett be. Egyrészt megszűnt az állami fenntartás kizárólagossága (korábban „magániskolák” egyáltalán, egyháziak közül négy katolikus szerzetesrend, valamint a zsidóság által fenntartott összesen kilenc egyházi iskola működhetett). Robbanásszerűen jelent meg az egyházi fenntartású és általában „alapítványinak” nevezett intézmények egész sora. De a korábbi állami fenntartás egésze is komoly változáson ment át, hiszen – hasonlóan például az egészségügyi intézmények kezeléséhez – az egységes és központi állami fenntartás jogát és kötelezettségét döntően a települési önkormányzatok vették át. Az önkormányzatiság értelmezése Magyarországon a lehetséges paradigmák közül valamennyi település autonómiája felé tolódott el, vagyis hazánkban az oktatásügy fenntartása közel 3200, többségében roppant kicsiny település feladata lett, szemben például a hasonlóan önkormányzati alapú finn oktatási rendszer országosan mintegy *húsz* önkormányzatra épülő struktúrájával. A szabadság érzete az elmúlt évek alatt több válságtünetet is produkált, melyeknek sokféle diagnózisa készült. A két legismertebb helyzetelemzést és stratégiai javaslatot mutatjuk be a következőkben.

9.4.2. Az ezredforduló diagnózisai a magyar oktatásügyről

Az úgynevezett „Zöld könyv” 2008-ban, egy az oktatásért felelős miniszter kezdeményezésére létrejött szakmai kerekasztal magas szinten kidolgozott munkaanyaga. Szerzői a közgazdaságtan, a szociológia, az oktatásügy nemzetközileg is elismert kutatói. Perspektívájuknak előnye, hogy nem a közoktatás aktív résztvevői, ezért véleményüket nem napi tapasztalatok, hanem objektív mérések és tudományos elemzések motiválják. Őt legfontosabb javasolt beavatkozási területük, ahol a magyar – elsősorban köz – oktatás drámai szintű problémáit látták megjelenni, a következők

1. a tanári kar minősége és ezáltal a szakma társadalmi presztizsének javítása
2. a „tananyagközvetítő” iskola meghaladása
3. induláskori lemaradások (későbbi lemorzsolódás) megelőzése
4. megfelelő szakmai visszacsatolás
5. önkormányzati fenntartói rendszer felülvizsgálata (kistérség)

Nem véletlenül kerül első helyre a pedagógusok közösségének kérdése, hiszen ma már nemcsak az egyszeri véleményalkotó, hanem a nemzetközi neveléstudomány számára is közhely, hogy a pedagógus munkája és személyisége határozza meg legdöntőbben az oktatás-nevelés minőségét. A Zöld könyv nem kerüli a bérrendezés problémáját sem, amit az utóbbi évtizedekben az oktatásügy egyik legproblematisabb hiányaként élnek meg az

abban dolgozók, de hangsúlyosan *minőségemelés*sel köti össze. Így várja a társadalmi presztizs általános növekedésének lehetőségét. Hitet tesz amellett, hogy a 19. századi tananyagközvetítő iskola helyett a képességfejlesztés és a személyközpontúság irányában kell lépni. Tragikusnak érzi a nemzetközi mérésekből is egyértelmű szakadást a magyar közoktatásban résztvevők csoportjai között, s egyes csoportok leszakadását, lemorzsolódását. Orvosolandó hiányként éli meg a pedagógusmunka szakmai visszacsatolásainak (tanácsadás, ellenőrzés) megszűnését. Végül kimondja a szétaprózott önkormányzati rendszer fenntartói működésképtelenségét. Megoldási javaslata az az – évekig valóban létező – kistérségi rendszer, ahol a kisebb települési önkormányzatok közösen próbálnak egyenként erejüket meghaladó feladatokat ellátni, így például oktatási-nevelési intézményeket fenntartani.

A hasonló célkitűzésekkel születő „Szárny és teher” című kötet 2009-ben a köztársasági elnök által életre hívott „Bölcsék tanácsának” gondozásában született. A köztársasági elnök az általa Magyarországon legégetőbbnek ítélt két problémakör, a *korruptió* és az *oktatás* területén kért diagnosztizáló és stratégiai javaslatokat nyújtó anyagot. Az oktatásügyről szóló kötetrészt ezúttal széleskörű szakmai műveltséggel és felkészültséggel rendelkező, elismert – de egyúttal a közoktatásban különböző módon egyidejűleg dolgozó – szakemberek írták és szerkesztették. Így az utóbbi kiadvány perspektívájának előnye éppen a direkt érintettség problémaérzékenysége és a javasolt megoldások valóságba ágyazottsága. A fentiekhez hasonlóan tematikusan összesítve a *Szárny és teher* sarokpontjait a következőkhöz jutunk.

1. az iskola értékformáló közösségének alakítása
2. megbecsült, motivált, kiváló pedagógus
3. új pedagógiai szemlélet: hátrány, kudarc helyett érték és siker
4. kisgyermekkorai nevelés
5. tartalmi értékek (olvasás, nemzettudat, nyelv, természettudományok, környezeti nevelés, művészeti nevelés)
6. egészséges életmód
7. szakképzés, felnőttképzés, kollégium, felsőoktatás megújítása
8. külső mérés, értékelés
9. iskolaszervezet, fenntartás felülvizsgálata
10. határon túli oktatás segítése

A 2. pont reflektál a Zöld könyv első tézisére, hasonló hangsúlyokkal. A „tananyagközvetítő iskola meghaladásának” előbbi igényével állítható párhuzamba az utóbbi 3. pont. ennek perspektíváját nyitja tovább a 6. pont, az 5. ugyanakkor le is szűkíti azt, amikor ugyan a hagyományos tananyagközvetítés néhány területen tapasztalható kudarcát jelzi, azonban azok tartalmi megerősítésétől is vár megoldást. Általában megfigyelhető, hogy a nemzetközi dimenzióban vizsgáló Zöld könyvvel szemben (inkább kiegészítve azt, mint vitatva) nagyobb hangsúlyt fektet a közösségi, nemzeti, kulturális identitás erősítésének kérdésére és szükségességére (1., 5., 10. pont). A kisgyermekkorú nevelés hangsúlya a *korai lemorzsolódást* megelőző lehetőségként, a külső mérés és értékelés feltámasztása a szakmai *visszacsatolás* konkrétabb megfogalmazásával, az iskolaszervezet, fenntartás problémafelvetése pedig ugyancsak az önkormányzati fenntartói rendszer megkérdőjelezésével visszhangozza a Zöld könyv tételeit.

Napjaink történelmi-társadalmi kihívásainak pontos meghatározása éppúgy vita tárgya, mint a megoldási lehetőségek mibenléte.

Összefoglaló kérdések, feladatok:

- 1. Miért nevezhető a pedagógia társadalmi jelenségnek?**
- 2. Milyen tanulságokkal szolgálhatnak a pedagógiával szembeni korábbi társadalmi kihívások? Említsen példákat, melyek máig ható tanulságokkal szolgálhatnak!**
- 3. Milyen példái lehetnek napjaink társadalmi kihívásainak? Hogyan értelmezhetők ezek a pedagógia világában?**
- 4. Milyen jellegzetes társadalmi problémákra kell reflektálnia napjaink magyar közoktatásának-köznevelésének? Mutassa be a „Zöld könyv” és a „Szárny és teher” téziseit!**

További problémák:

Olvasson, böngésszen utána, az elmúlt évek, évtized magyarországi oktatáspolitikája mennyiben, milyen elemeiben reflektált a megismert diagnózisokra, elvárásokra!

10. A PEDAGÓGIAI MUNKA ÉS AZ OKTATÁSI RENDSZER KÜLSŐ SZABÁLYOZÁSA

10.1. A családi nevelés szabályozottsága

A családi nevelésben megjelenő pedagógiai tevékenységre a hagyományok szerint s látszólag napjainkban is alig értelmezhető a „külső szabályozás” jelensége. Ilyen azonban a *tankötelezettség* érvényesítése, mely a családot az iskoláztatásra készíteti, valamint számos a családról, a gyermekekről rendelkező jogszabály. A hétköznapi gyakorlatban valóban nem életszerű ugyanakkor arra gondolni, hogy a család ezen jogi iránymutatások szerint kezeli pedagógiai problémáit. Erősebb hatással van talán a családon belüli nevelésre a jogszabályok – általában az emberi méltóság védelmének alapelveire épülő – *tiltó* korlátrendszer, mely például a nevelés egyes módszereit (bántalmazás, megalázás) szabályozza. A jogszabályokon kívül azonban számos más külső szabályozó hathat és hat is a család nevelési nézeteire és gyakorlatára. Egyes – hatásrendszerüket tekintve – népszerű nevelési szakkönyvek, nevelési divatok, mozgalmak, mint egyszerűen mérlegelhető szempontok, nézetrendszerek lényegesen nagyobb hatást fejtenek ki. Adott környezetben sokszor akár a kényszer szintjén ható szociálpszichológiai jelenségnek is tekinthetők: egy-egy népszerűvé váló nézet, könyv, cikk a vélt vagy valós külső elvárás nyomásával nehezdedhet a szülőkre.

A társadalom sajátos csoportjai ezeket a nevelési vagy tágabb nézetrendszereiket akár követendő *szabályok* formájában is megfogalmazhatják. Ennek legjellemzőbb esete az egyes vallások, vallási közösségek szabályalkotása.

E társadalmi meghatározottságok mellett a családi nevelés esetében is üdvös vagy sajnálatos külső szabályozónak tekinthetjük a *gazdasági meghatározottságot*, mely már csupán hallgatólagosan befolyásolja egy-egy közösség, csoport neveléshez-oktatáshoz fűződő viszonyát, a nevelés célrendszerét, eszközrendszerét és lehetőségeit.

10.2. Az intézményes nevelés szabályozottsága

Az intézményes oktató-nevelő munkát részben minden eddigi elem a családdal azonos módon befolyásolja. Legmarkánsabban – és a családi életnél lényegesen átláthatóbb módon – itt is a tiltó-korlátozó szabályozók hatása a leginkább nyomonkövethető.

Az intézményesülő pedagógiai munka külső szabályozása azonban ennél lényegesen gazdagabb és több rétegű, hiszen a közösség megbízásából folytatott oktató-nevelő munka mibenlétét és szabályait maga a szűkebb-tágabb közösség kell, hogy egyetértésben kialakítsa. Ez a szűkebb-tágabb közösség lehet ugyanakkor *szakmai* közösség is. Az intézményesülő pedagógiai munkát mindenképpen meghatározza a pedagógus társadalom szakmai, akár bizonyos fokig absztrakt elvárásrendszere.

10.2.1. Az oktatáspolitiká

A tágabb, a nevelő-oktató munkát igénylő és fenntartó közösség hatásrendszerét más szóval oktatáspolitikának is nevezhetjük. Ahogy a „politika” szó az ókori görög „polisz” (városállam) kifejezésből ered (annak önmagával való foglalatosságát, önszabályozását és önreflexióját jelentette), az oktatáspolitiká is a közösségnek az általa életre hívott oktatási-nevelési rendszerrel való diskurzusát és szabályozási-működtetési tevékenységét foglalja össze.

Az oktatáspolitiká ennek megfelelően az oktatásért-nevelésért felelős társadalmi közösség ezirányú *stratégiaalkotásának*, *szabályozó tevékenységének* illetve *fenntartó-működtetői tevékenységének* összefoglaló fogalma.

A *stratégiaalkotás* kétféle alapra épülhet. Kapcsolódhat az adott közösség egyfajta általános politikai célrendszeréhez. Nemzetstratégiaához, általános alapelvek, emberi jogok stb. érvényesítésének igényéhez. Ebben az esetben az oktatáspolitikai stratégiaalkotás ezen alapelveket igyekszik leképezni az oktatás-nevelés világára. Ennek az eshetőségnek példája a szakképzési rendszernek hol a nevelési célokhoz, hol a munkaerőpiachoz igazítása, közelítése, vagy az oktatás-nevelés egyes tartalmi elemeinek hangsúlyozása, fejlesztése stb.

A stratégiaalkotás másik alapja és minden esetben szükséges meghatározója a történeti-társadalmi kihívásokra adható oktatáspolitikai válaszok kidolgozása, az oktató-nevelő munka hatékonyságának folyamatos mérése és javítása.

A *szabályozó tevékenység* legmarkánsabb megjelenési formája a jogszabályalkotás, ezt egészítik ki a finanszírozás és az indirektebb szakmai hatások (pl. pedagógiai szaktanácsadás) módszerei.

A közösség oktatáspolitikájának harmadik eleme végül a stratégia mentén szabályozott oktatási-nevelési rendszer *működtetése és fenntartása*, mely nem csupán a finanszírozást, hanem a szakmai támogatást, az ellenőrzést és a fejlesztést is magában foglalja.

10.2.2. A külső szabályozás társadalmi bázisa

Kérdésként merülhet fel, hogy az intézményes oktatás-nevelés tekintetében milyen tág *közösséget* helyettesítsünk a fenti paradigmába. Minden olyan közösség szóba kerülhet, melynek léteznek az oktatásra-nevelésre vonatkozó sajátos – önmagával szembeni – érdekei, elvárásai.

Az emberiség, a nemzetek egyetemes köre (ENSZ) szervezeti formáit tekintve csak igen közvetve alkalmas oktatáspolitikai – mint ahogy közpolitikai – tevékenységre. Általános irányelvek megfogalmazásával és számonkérésével ugyanakkor érvényesíti azt a tételt, mely szerint az oktatás-nevelés az emberiség általános jelentőségű problémája. Ugyanígy nevezhető egyfajta oktatáspolitikának az egyházak, vallási közösségek mint szervezett társadalmi struktúrák viszonya az oktatáshoz-neveléshez. Ebben az esetben is csak korlátozott politikáról beszélhetünk, hiszen a stratégiaalkotás, a szabályozás és a fenntartás tekintetében e közösségek a politikai egységeknek, így elsősorban az egyes államoknak alárendelve, bár mindhárom területen több-kevesebb szuverenitással, összességében *korlátozottan* működhetnek csupán. Stratégiájuk, szabályrendszerük, fenntartói rendszerük mindenhol és mindenkor az adott világi rendszereken belül vagy azokkal harmóniában működhetnek.

10.2.3. Az OECD és az Európai Unió

Az oktatáspolitikát gyakorló közösségek közül hazai szempontból, a gyakorlati életben a két legtagabb kört az OECD közösség, illetve az Európai Unió jelenti.

Az OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development* azaz Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) globális szervezet, melynek célja az, hogy segítse a tagállamok kormányait a lehető legjobb gazdasági és szociális politika kialakításában és értékelésében. Jogelődje 1948-ban alakult meg egy meghatározott feladat, a Marshall-terv kivitelezésére OEEC, Európai Gazdasági Együttműködési Szervezet névvel. A Marshall-terv célja az volt, hogy talpra állítsa a második világháborús pusztítások után Európát, az európai országok gazdaságát. A tagországok felismerték, hogy az európai gazdasági és társadalmi struktúrák másfél évtizedes újjászervezése révén hatalmas tudás és szakértelem halmozódott fel, mely további hasznosításra és továbbfejlesztésre érdemes. Így került sor az OECD megalakítására 1961-ben, tizennyolc ország részvételével

Párizsban. A szervezethez később csatlakozott az USA, Kanada, Új-Zéland, Ausztrália és Japán. Magyarország 1996-ót tagja.

Az OECD a gazdasági fejlődés fogalmát tágan értelmezi, vagyis annak nélkülözhetetlen elemeként tekint az egészségügy és az oktatás fejlesztésére is. A közösség nem szabályoz, viszont elemző munkája az érintett országok és az egész világ oktatásának olyan mélységű és gazdagságú adatbázisát hozta létre, mely a maga nemében egyedülálló, s az egyes nemzetek önálló politikájának, stratégiai gondolkodásának is megkerülhetetlen alapját képezik. A folyamatosan végzett mérések és elemzések (melyek közül a hazai gyakorlatban a legismertebb a PISA – *Programme for International Student Assessment*, azaz „a nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja” – felmérés) több nyelven elérhető periodikus vagy egyedi kiadványokban olvashatók, a világhálóról is. A mérések és kimutatások évenkénti összefoglalása az *Education at Glance* éves megjelenésű kötet-sorozat.

Az OECD oktatáspolitikai szerepe is erősen korlátozott. Fontos hangsúlyokat láttat, melyeket az egyes tagállamokra is ajánlásokként fogalmaz meg, majd ezek megvalósulásáról visszajelzéseket is gyűjt. A szabályozásra és a működtetésre-fenntartásra közvetlen hatása nincs, ám megkerülhetetlen adatai és álláspontja szinte minden nemzetközi és hazai politikai megnyilvánulást befolyásol.

Az *Európai Unió* ennél közvetlenebb oktatáspolitikai hatást gyakorol tagállamaira. Jóllehet, a nemzetközi jog alanyai csakis az egyes államok lehetnek, az Unió és más szervezetek létrehozásakor ezeket a közös struktúrákat a tagállamok bizonyos fokú jogokkal és kötelezettségekkel mégis felruházták. Az Európai Unió vonatkozásában e kérdést az Unió fél évszázados történetének késői szakaszában a 2007-es Lisszaboni szerződés szabályozta – és egyúttal korlátozta – egyértelműen. A szerződéshez csatolt 24. számú nyilatkozat rögzíti: „A Konferencia megerősíti, hogy az a tény, hogy az Európai Unió jogi személyiséggel bír, semmilyen módon nem jogosítja fel az Uniót arra, hogy a tagállamok által a Szerződésekben ráruházott hatáskörökön kívül jogot alkosson vagy intézkedéseket tegyen.” Az EU-nak tehát elsősorban támogató és önmagát szabályozó funkciója marad. Ennek keretében fordul az 1980-as évek végén az oktatás és képzés ügye felé: a társadalmi mobilitás és a munkerőpiac egységesítésének gondolata mentén. Ekkor indult az Európai Bizottság kilenc képzési programja, melyek (pl. az *Erasmus* vagy a *Tempus*) ma is széles körben ismertek. Az 1992-es Maastrichti szerződéstől artikulálódik elvi szinten is az EU oktatáspolitikai érdekeltsége, melyben a 126. cikkely kimondja, hogy a Közösség oly módon járul hozzá az oktatás minőségének fejlesztéséhez, hogy bátorítja a tagországok közötti együttműködést, és – ha szükséges – támogatja és kiegészíti ezek tevékenységét, miközben

teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamok felelősségét a tanítás tartalmi kérdéseiről, oktatási rendszerük szervezéséért és a kulturális illetve nyelvi sokszínűség fenntartásáért.

Az Európai Unió tehát az 1990-es évek közepétől aktívan fejleszti az egyetemes európai oktatáspolitikát, mely a tagállamok szakértői, majd döntéshozói szintű közös álláspontjának tekinthető, s közvetve az oktatáspolitikai mindhárom aspektusában megjelenik. Az elvi *stratégiaalkotás*on túl konkrét célokat fogalmaz meg (ilyenek a jelenleg érvényben levő ún. „EU2020” stratégia elemei). Ezek ugyan konkrét szabályozóként nem épülnek be egy-egy ország jogrendszerébe, de közös célok lévén valamennyi tagállam törekszik foganatosításukra. *Szabályozási rendszerének* megalkotásakor súlyosan tekintettel van az EU által megfogalmazott célokra (a jelen stratégia esetén pl. a korai iskolaelhagyás csökkentésére és a felsőoktatásban szerzett végzettségek számának növelésére, korábban a tanulói vagy pedagógus kompetenciák megjelenítésére). A *fenntartás* aspektusa az Európai Unió által biztosított támogatási alapok igényevételén keresztül jelenik meg, melyeket – értelemszerűen – az Unió stratégiai célkitűzéseinek megfelelően hívhatnak le és használhatnak fel a tagállamok. Magyarországon az oktatással kapcsolatos stratégiai szintű fejlesztő befektetések az ezredforduló évtizedeiben kizárólag ezekből az Unió támogatásából lehetségesek.

10.2.4. Nemzeti szintű jogi szabályozás

Az oktatáspolitikai teljes mértékben az eddig említett közösségi dimenzióknál alacsonyabb szinten, az *országok belső ügyeként* ölt értelmezhető formát. Magyarországon ez az országban élő nemzetiségeket is magába foglaló, s a határon túli magyarságot is képviselő nemzeti oktatáspolitikát jelenti, míg más felépítésű struktúrákban, így pl. államszövetségekben további szabályozási szintekhez vezethet tagállamok és államszövetség között. Hazánkban az oktatáspolitikai meghatározó eleme, ún. *aktora* az állam, mely a legfőbb törvényhozó szerv, az Országgyűlésen valamint a végrehajtó apparátuson – a Kormányon és a közigazgatáson – keresztül mind a stratégiaalkotásban, mind a szabályozásban, mind a fenntartásban-működtetésben fő szerepet játszik. Míg ez a lehetőség és kötelezettség korábban, a XIX. századig az egyházak és az állam között oszlott meg, a rendszerváltozástól kezdődően, a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV törvény megjelenéséig részben az állam és a helyi önkormányzatok közt. Utóbbiak az oktatáspolitikai vetületei közül döntően a fenntartás-működtetés (és pusztán az ehhez kapcsolódó stratégiaalkotás) lehetőségében és kötelezettségében részesültek. Mindez nem csupán aránytalanságokhoz, s ezeken keresztül működésképtelenséghez vezetett, de

egyúttal felvetette az állam felelősségvállalásának szükségét is ezen az – önkormányzatokra bízott – területen.

Napjainkban a hazai oktatáspolitikai *stratégiaalkotó* funkciója az oktatásért felelős minisztérium (jelenleg Emberi Erőforrások Minisztériuma) kompetenciakörébe tartozik. A stratégiaalkotáshoz szükséges kutatások és háttérinformációk elsődleges forrása a minisztérium háttérintézményeként működő Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kutató-fejlesztő tevékenysége.

A közösségi-társadalmi irányító funkció legmagasabb szintű megnyilvánulása a *törvényi szintű* szabályozás, mely ugyanennek a minisztériumnak az előkészítő munkája nyomán az Országgyűlés jóváhagyásával jelenik meg. Az Országgyűlésben döntési joggal rendelkező képviselők számára az előzetes belső vitákat és javaslatokat az Országgyűlés illetékes szakbizottsága szervezi és fogalmazza meg.

Hazánkban jelenleg három törvény szabályozza közvetlenül az oktatásügyet, a *Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV.*, a *Nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV.* és a *Szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXIV. törvény*, utóbbi elsősorban az előbbi kettőnek a közismereti oktatáson és nevelésen túli kiegészítéseként. A felsoroltakon túl értelemszerűen számos más törvény is érinti az oktató-nevelő munkát, így elsősorban az állami költségvetésről, a munkáról és a foglalkoztatásról, a családkról és az ifjúságról szóló mindenkori törvények. A három szaktörvény a jogalkotás belső sajátosságainak megfelelően úgynevezett „kerettörvény”, tehát bennük az és csak az kerül megfogalmazásra, ami kizárólag törvényi szinten szabályozható. Ilyenek az oktatás alapvető elveinek, funkciójának meghatározása, az intézménytípusok meghatározása, a foglalkoztatással, finanszírozással, fenntartással kapcsolatos kérdések, az intézmények és az egész oktatási rendszer működésének közös alapelvei, a rendszer résztvevőinek legfontosabb jogai és kötelességei, valamint a nem állami fenntartású intézményekre vonatkozó külön szabályok.

Mindezen témák részletesebb kifejtése úgynevezett *végrehajtási rendeletek*ben történik. Ezek két legfontosabb szintje a *kormányrendelet* és a *miniszteri rendelet*. Elnevezésüknek megfelelően ezek kiadása és változtatásának joga a kormány illetve a szakminiszter hatásköre. A pedagógia világának leginkább meghatározó végrehajtási rendeletei az oktató-nevelő *intézmények működési szabályait* részletező kormány- illetve miniszteri rendelet, a *pedagógusok foglalkoztatási szabályait* rögzítő kormányrendelet. Ugyancsak rendelet formában létezik az *érettségi vizsgák* tartalmi- és szabályrendszere, a *Nemzeti alaptanterv* és a hozzá kapcsolódó *kerettantervi rendszer*, valamint az ennek párhuzamaként értelmezhető *Óvodai nevelés és a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja*.

10.2.5. Nemzeti szintű tartalmi-szakmai szabályozás

A szabályozók közül sajátos elemként kell kiemelnünk a *tartalmi szabályozás* kérdését. Mint a jelen összeállítás több pontján is megemlíjtük: az 1990-es rendszerváltozás és az azt követő évek egyik legfontosabb hazai oktatáspolitikai kérdése a központi tartalmi szabályozás szükségessége és milyensége volt. A korábban utoljára 1978-1979-ben megfogalmazott központi tantervek gyakorlatilag tanmenet-szintű szabályozása, melyhez kötelezően alkalmazandó egységes tankönyvek születtek, a rendszerváltozáskor teljes tagadásba ütköztek. Mégis már 1989-ben megszületett egy egységes *Nemzeti alaptanterv* (Nat) gondolata, melynek szükségességét az 1993-as közoktatási törvény mondta ki. Az alaptanterv első változata 1995-ben látott napvilágot, s az akkori szerkezetet és célokat tiszteletben tartva újul meg periodikusan a jelenlegi, 2012-ben életbe lépett negyedik változatig. Fontos tudni, hogy a *Nat* nem politikai csatározások nyomán újul meg folyamatosan, hanem a mindenkor oktatási törvények rendelik el a periodikus felülvizsgálatot és korszerűsítést.

Miért látszott a legnagyobb szabadságvágy idején is szükségesnek valamiféle központi tantervi szabályozás? Erre az első válaszok az *iskolák közötti átjárhatóság* biztosítása, valamint az ország oktatási rendszerének legalább laza *belső egyégesítése* voltak.

Az első Nat-változat máig ható módon oldotta fel a hagyományos szaktantárgyakat úgynevezett *műveltségterületekké*: magyar nyelv és irodalom, idegen nyelvek, matematika, ember és társadalom, ember és természet, földünk-környezetünk, művészetek, informatika, életvitel és gyakorlat, testnevelés és sport; ezzel egyidejűleg általában és az egyes műveltségi területekre is a mindenki számára előírt készség és képességfejlesztési (kompetenciafejlesztési) követelményeket fogalmazott meg nemzetközi mércével mérve is korszerű és igényes módon. A tényleges tantervi-tartalmi szabályozás szükségességének és kellő mélységének vitathatósága már az első változat után kizárta a kezdeti próbálkozásokat, és legközelebb csak a 2012-es módosítás vállalta fel ezt a fajta tantervi előírást. A Nat jelenlegi formája tehát a kompetencialeírások- és fejlesztés meghatározása mellett általános „*fejlesztési célokat, nevelési követelményeket*” és műveltségterületenként előírt közműveltségi minimumot szabályoz. Előbbiek olyan nevelési alapcélokat határoznak meg, melyek figyelembe vételét a közösség elvárja minden pedagógustól és nevelő-oktató intézménytől, függetlenül az intézménytípustól, tantárgytól, életkortól (erkölcsi nevelés, hazafiasságra állampolgárságra nevelés, önismeretre és társas kultúrára nevelés, családi életre, testi és lelki egészségre nevelés, környezettudatosságra, másokért vállalt

felelősségre, önkéntességre nevelés, gazdasági és pénzügyi, médiatudatosságra nevelés, pályaorientáció, a tanulás tanítása). Utóbbiak műveltségterületenként, adott esetben tantárgyanként azt a minimális és általános fejlesztési-tartalmi követelményt határozzák meg, amelynek biztosításáért az adott közösség tagjai (az állam állampolgárai) számára garanciát vállal, s nem engedheti meg, hogy bárki azok ismerete nélkül végezze el a közoktatás egyes fázisait. E biztosíték nem csupán közös erkölcsi köteleesség – ha tetszik, egyfajta alapszolgáltatás –, hanem ez biztosítja a valódi iskolák közti átjárhatóságot, egyfajta választ ad az iskolák, régiók és társadalmi csoportok közti különbségek csökkentésének kérdésére, s végül rögzít és biztosít egy olyan kulturális kódot, mely egy adott kultúrkörön belül elsősorban a generációk közti párbeszéd lehetőségét biztosítja. Hiszen a műveltség alapelemei nem csupán az *egyén* tudásának építőkövei, hanem egyedüli alapként szolgálnak a *közösségi tudat* fenntartásához, s a tényleges, közösségen belüli párbeszédhez. Nyelvi struktúrák, szavak és nyelvtani szabályok önmagukban nem elegendők arra, hogy anyanyelvünkön megértsük egymást, ehhez az egyéni és ezáltal esetleges élményvilágon túli közös referenciákra van szükségünk.

Ezen jogszabályok részletes ismerete nem követelmény a pedagógus pályán, ám fontos tudni, hogy bármilyen általános vagy helyi szabály, eljárás csak ezek függvényében jöhet létre, ezek tükrében lehet érvényes vagy érvénytelen, hiteles vagy hiteltelen. Adott esetben tehát bárkinek a legpontosabb tájékoztató pontként ezek és csak ezek a jogszabályok szolgálhatnak.

10.2.6. A közösség mint fenntartó

A közösség *fenntartói funkciója* az előbbieknél összetettebb. Hazánkban jelenleg három alapvető fenntartói típus jelenhet meg. Az *állami*, az *egyházi* és a *magán* intézmények köre. Mindhárom fenntartó típus bármilyen közoktatási-köznevelési, sőt felsőoktatási intézményt alapíthat és fenntarthat. Így Magyarországon ma is léteznek állami, magán és egyházi óvodák, általános iskolák, középiskolák, szakképző iskolák és felsőoktatási intézmények is. Kevésbé jellemző, de létezik e sokszínűség a művészeti oktatás területén is, míg a gyógypedagógiai munkát folytató intézmények jellemzőbben állami fenntartásban dolgoznak.

Az *állami* nevezett fenntartói forma valójában több, egymástól sokban eltérő fenntartó-típust foglal össze. Óvodákat, általános iskolákat és középfokú intézményeket tarthatnak és tartanak fenn e kategórián belül a magyarországi *nemzetiségi önkormányzatok*. Az óvodák döntő többségének fenntartói a *települési önkormányzatok*

maradtak. *Felsőoktatási intézmények* saját fenntartásában dolgozhatnak a pedagógsuképzés céljait meghatározott paraméterek közt segítő *gyakorlóiskolák*. Egyes sajátos szakterületek szakképző intézményei (legjellemzőbben a mezőgazdaság, a honvédelem és a rendészet területén) *szakminisztériumok* fenntartásában maradhatnak. E kivételeken túl az állam fenntartói funkcióját egy központi intézményfenntartó struktúrán, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központon keresztül gyakorolja. A fenntartás minden esetben a fenti szabályokkal harmonizáló szakmai és anyagi irányítás, működtetés.

A működtetés tágabb értelemben véve ugyanakkor néhány olyan kiegészítő funkciót is jelent, melyek nélkül csak látszólag működhet hatékony közoktatási, köznevelési rendszer. Ilyenek bizonyos *hatósági funkciók* (pl. nyelvvizsga akkreditációk), *szolgáltatások* (pl. felvételi és vizsgarendszerek működtetése, igazolványok kibocsátása) és *ellenőrzés* (törvényességi, szakmai ellenőrzések, minősítések), melyeket az állam Magyarországon az Oktatási Hivatalon keresztül valósít meg.

Összefoglaló kérdések, feladatok:

1. Létezik-e külső szabályozása a családi nevelésnek, családi életnek?
2. Milyen szintjei és formái léteznek az intézményes nevelés külső szabályozásának?
3. Mit nevezünk oktatáspolitikának?
4. Mi az oktatáspolitiká három fő aspektusa?
5. Mennyiben van hatással, s vannak korlátai egyes nemzetközi szervezetek oktatáspolitikájának?
6. Milyen jogszabályok határozzák meg napjaink hazai nevelő-oktató munkáját?
7. Mutassa be a Nemzeti alaptanterv/Óvodai nevelés országos alapprogramja szerkezetét!
8. Mutassa be a hazai köznevelési rendszer fenntartói szerkezetét!

További problémák:

Keresse meg saját pedagógiai szakterülete szakmai-tartalmi szabályozóit! Milyen szempontokat területeket *nem* szabályoznak e források?

11. A KERESZTÉNY PEDAGÓGIA

11.1. A keresztény pedagógia fogalma

Létezik-e keresztény vagy katolikus pedagógia, s ha igen, hogyan ragadható meg – szükséges-e megragadni? A keresztény pedagógiáról és pedagógusról szóló könyvek, cikkek sora óriási. Hozzá kell azonban tennünk: ezek jó része a *hitoktatásról* vagy legalábbis a keresztény hitben való fejlesztésről, nevelésről fejtik ki nézeteiket. Ugyancsak gyakori, de újfent egy szűkebb réteget érint a tanítással foglalkozó *szervesrendek* számára, vagy róluk írt kötetek, tanulmányok sora. Ezek ugyan nem feltétlenül a hitoktatásra koncentrálnak, de ismét olyan szűkebb csoportra, akik példamutatóak, szellemi és lelki értelemben termékenyítő és éltető hatásúak, de a pedagógustársadalomban, sőt annak magát kereszténynek valló felében sem jelentenek reprezentatív tömeget. A pedagógiával óvodapedagógus, tanító vagy tanárjelöltként ismerkedő, s annak keresztény vetülete iránt érdeklődő hallgatók számára az igazi kérdés éppen az, hogy van-e jelentősége e kérdésfelvetésnek, amennyiben *nem* szerves, szervesjelölt, *nem* leendő hitoktató, akár nem is később egyházi fenntartású intézményben dolgozó személy keresi ebbéli útját. A válasz jelentősége is éppen abban rejlik – egyébiránt valamennyi érintett csoport számára –, hogy keresztény pedagógiáról minden külső körülménytől, tantárgytól, intézménytől, családi állapottól *függetlenül* beszélhetünk, sőt felelősségünk és feladatunk beszélni. Hiszen e szókapcsolat kulcsa a *keresztény pedagógus*, aki pedig definitíve *minden olyan ember, aki keresztény és pedagógus egyszerre*. Krisztus követőjének lenni olyan mélységű meghatározója a keresztény személynek, ami nem függ és változik feladattól, életállapottól, élethelyzettől, hangulattól – ahogy közhelyszerűen mondani szokták, kereszténynek lenni nem csupán vasárnapi és templomi feladat. Sőt mi több, nem feladat, hanem *lehetőség, meghívás*. Pedagógusként lényege: ugyanennek a meghívásnak és lehetőségnek a *közvetítése* óvodai foglalkozást, írásórát, kémiai laborfoglalkozást tartva, érettségiztetve, kirándulva – ami értelemszerűen nem teológiai disputák formájában lehetséges, csakis a pedagógus *hiteles keresztény* élete, példája, s annak *tudatos vállalása* útján. Ebből következően, aki hiteles keresztény, s egyben pedagógus, akaratlanul, sőt nem akarva is a mintaértékű keresztény pedagógust testesíti meg. Lényegében az egyetlen, bár néha a legnehezebben megtehető lépés, amely ezt a definícióértékű létezést beteljesíti, hogy bátran vállalja is nézeteit, világképét.

11.2. Világnézeti „semlegesség”, sokszínűség, elkötelezettség

Magyarországon és az európai kultúrkörben ez a hiteles természetesség, különösen az újkortól kezdve hol ezért, hol azért nem volt általánosan élő hagyomány. Magyarországon 1948-tól tiltott volt a kereszténység kimondott vállalása, majd az 1989-1990-es rendszerváltozás utáni időszak sem tudott hosszabb távon megfelelően bánni a vallás szabadság kérdésével. Ahogy az Európai Unió több országában igyekeznek a vallási és etnikai sokszínűséget a kötelező egyszínűség látszatával feloldani (elsősorban szokások, jelképek stb. használatának tilalmával), úgy az 1993-ban születő magyar Köznevelési törvény is bevezetőjében deklarálta az oktatás „világnézeti semlegességének” szükségét. Az idézett törvény tágabb értelemben is szabályoz: az oktatás-nevelés világát „értéksemleges”-ként optimalizálja. Miközben a fogalmak mögötti törekvés és elképzelés (aggodalom, félelem) érthető és magyarázható, a két idézett szókapcsolatot megfelelő távolságtartással szemlélve ki kell jelentenünk, hogy világnézeti *semlegesség*nek kizárólag a világnézet *hiányát* tekinthetjük, míg „értéksemleges” oktatásról és nevelésről beszélni messzemenő fogalmi és gyakorlati önellentmondás. Fogalmi szinten nem létezhet olyan nevelés vagy oktatás, amely nem értékek irányába vezet vagy segít oktatásban vagy nevelésben résztvevő személyeket, legyen az az érték az illető személy *maga*, vagy bármely más, a nevelés elé kitűzött *cél*. Az értékektől való teljes mértékű eltekintés, melyet sokan tévesen „liberális nevelésnek” neveznek, nem más, mint magáról a nevelésről való lemondás. Ebben az esetben sem igen létezik azonban az oktatás negligálása, vagyis a tudás, az ismeretek *értékként* való megközelítése. Továbbá a fogalom kritikáját: értékesemleges közösségről vagy intézményről beszélhetünk ugyan, de arról is csak akkor, ha benne a létező értékek és értékrendek egymás semlegesítik, kioltják. Ennek a közösségnek, intézménynek a nevelő-oktató „értékéről” és határfokáról még utópiaként is felesleges a továbbiakban beszélnünk.

Érdemes azonban visszatérnünk a *világnézeti semlegesség* problémájához. Az értékesemlegesség fogalmának elemzésében eljutottunk az értékeket semlegesítő közösség és intézmény képéhez. Világnézeti szempontból ugyanez a modell korántsem ilyen abszurd jelenség. Miközben világnézeti szempontból elkötelezett közösségek és intézmények célja, hogy egyes elemeinek *egy irányba* mutató világnézeti vektorai egymást *erősítsék*, egy nem elkötelezett – most már konkrétan – óvoda, iskola, vagyis az oktató-nevelő intézmények és pedagógusközösségek döntő többsége számára nevelő értéként fogható fel, ha a gyermekek *többféle irányba* mutató vektorokkal találkoznak, amelyek összességükben, az intézmény, közösség összképe szempontjából egyfajta „semleges” összképet adnak. Elfogadható szempont az is, ha egy-egy intézményvezető (egyben a pedagógusközösség megbízott irányítója) törekszik is arra, hogy a különböző irányú világnézeti vektorok közül

egyik se kapjon nagyobb hangsúlyt, több lehetőséget a másiknál. Ennek az egyensúlyi állapotnak az elérésekor beszélhetünk plurális szemléletű, sokszínű, értékek és világnézeti megközelítések sorát *lehetőségként* felkínáló intézményről és közösségről. Nem feledkezhetünk meg azonban az ugyanekkor fennálló következő alapelvekről:

1. mindez nem világnézeti „semlegesség”, főként nem „értéksemlegesség”, hanem *sokszínűség*;
2. ez a fajta egyensúly nem jöhet létre, ha nem képviseli valóban ki-ki a *maga* értékrendjét és világnézetét;
3. a különböző irányú vektorok végső hosszúsága, mely egy-egy gyermek jövőjében jelenik majd meg, mint példát adó, értéket átadó minta, nem az értékrend és a világnézet vállalásának *kinyilvánításából*, hanem *hitelességéből*, a szó legszebb értelmében *vonzó* voltából fakad.

11.3. Egyházi iránymutatások

Tehet-e azonban a pedagógus többet is annál, mint hogy hiteles, tudatos és apostoli küldetéstudattal vállalt keresztény életet él? Léteznek-e erre nézve sajátos tanítások, források, akár egyházi előírások?

A legnagyobb történelmi keresztény egyházak nem egyformán viszonyulnak ehhez a kérdéshez. A reformátusok közössége és a hozzájuk közelebb álló protestáns felekezetek Krisztus tanítását hagyományos módon ezen a téren sem értelmezik „tovább” teológiai mélységben. Ugyanakkor ők rendelkeznek a legszigorúbb oktatásügyi szabályokkal, egyházi oktatási törvényekkel, melyek 1995 óta a mindenkor állami törvényeket követve (az 1993-as „közoktatásról szóló”, és a 2011-es „nemzeti köznevelésről szóló” törvény és azok jelentős módosításai után néhány hónappal, évvel) jelennek meg, s azok rendelkezéseit értelmezik, öntik szabályokba a református egyház által fenntartott oktató-nevelő intézmények számára. Ezzel részben párhuzamát képezik az állami törvények központi végrehajtási rendeleteinek, részben belső értelmezését adják az általános szabályoknak. Ezen a téren is óvakodnak azonban hitbéli kérdések elemzésétől. Deklarálták ugyanakkor, hogy a református keresztyén nevelés és oktatás elsődleges célja a hitükhöz, egyházukhoz és nemzetükhöz hű fiatalok nevelése.

A magyarországi evangélikus közösség a nevelés-oktatás területén szinte teljes mértékben a katolikus szempontokat és dokumentumokat követi.

A Katolikus Egyház rendelkezik ugyan egyházi törvényekkel, ám sajátosan oktatási szabályokkal csak közvetve és elszórtan. Más keresztény felekezetekhez hasonlóan tanítása ezen a területen is az Evangéliumok és az Újszövetségi Szentírás szavait és értékeit követi és adja tovább. Hagyományosan nem tartózkodik azonban a jézusi tanítás *értelmezésétől, továbbgondolásától, állandó adaptálásától*. Így az egyháztörténet számtalan fontos írása, kiemelkedő alakja foglalkozik a keresztény pedagógia mibenlétével, tanít évszázadok múltán is értékes gondolatokkal. A katolicizmus számára értelemszerűen sajátos értékekkel rendelkeznek azok a szentek, akik éppen a nevelő, tanító munkájukban mutatták fel a szentséghez vezető karizmát. Néri Szent Fülöp, a szalézi Don Bosco, vagy a piarista rendet alapító Kalazanci Szent József többszáz év után ma is élő és virágzó karizmával jelenítették meg és örökítették tovább a kereszténység lényegét, éppen a nevelő munka által. Szigorúan értelmezve ugyanakkor nyilván sem ők, sem szent elődeik és követőik nem tettek és tehettek mást, mint hogy Jézus tanításainak megértéséhez és életre váltásához adott korban és élethelyzetben, feladatkörben kulcsot adtak az érdeklődő és fogékony társak, követők kezébe. Legszűkebb értelemben a mai katolicizmust alapjaiban meghatározó *II. vatikáni zsinat* sem önmagában határozza meg az egyház tagjainak isten- és emberképét, hanem ugyancsak arra tesz kísérletet, hogy Jézus tanítását mai korunkban újra mélyen szemügyre vegye, s az egyház életét hozzá igazítsa.

11.3. A II. vatikáni zsinat üzenete

A II. vatikáni zsinat látszólagos modernsége, az 1960-as években többszáz éves hagyományokat megtörő személete nem más, s nem is lehet más, mint újbóli, az egyháztörténetben a sokadik visszatérési kísérlet az evangéliumi üzenethez. Az ezredforduló katolicizmusa számára ez az evangéliumi üzenet a *Szeretet-Isten* középpontba állítása, az ebből fakadó *emberszeretet* (a jézusi főparancs kettőssége), s az ezekből fakadó *közösségi lelkeség*. Az istenszeretet, az emberszeretet és az ezekből fakadó közösség alapja az a „szeretet”, amely nem érzelem, hanem cselekedet és akaratlagos viszonyulás. Lehetőségét saját énünk kiüresítése és a másik személy – isteni vagy emberi személy – teljes befogadása teremti meg. Ez az alapállapot vezethet az *adás* kultúrájához, mely énünk helyett a másik személyt helyezi középpontba, s a keresztényi értelemben vett *szereetet* jelenti. Ugyanez az önátadás határozza meg a Jézushoz, rajta keresztül pedig a Szentháromság-Istenhez fűző viszonyt, melyben a legnagyobb emberi öröm és a legnagyobb emberi fájdalom is igyekszik kiüresedni, vagyis emberi dimenzióját hátrahagyni,

s az isteni dimenzió felé emelni tekintetét, mind a hálát, mind a fájdalmat isteni kapcsolatteremtéssé alakítva ezzel.

A keresztény embert mindez állandó imára, elmélkedésre hívja, sőt állandó aktivitásra, hiszen a fentebb vázolt élet a legjelentősebbnek tetsző emberi választaktól a legapróbb pillanatok alternatíváiig folyamatos *döntéseket*, és a döntéseknek megfelelő *tudatos lépéseket* vár. Ugyanez az élet hitet, reményt, szeretetet ígér: a legteljesebb boldogságot, mely az emberekkel való teljes közösséget és az isteni világgal való teljes közösséget jelenti, s mely – ahogy soha – ma sem csekély ígéret az emberiség számára.

A II. vatikáni zsinat utáni gondolkodásunk tehát semmiképp sem állapotodik meg az egyházi előírások betartásának, valamint a kereszténységgel való „egyetértésnek”, és ezen egyetértés hangoztatásának igényénél. Ez a többlet (nem kevesebb, mint a teljesség igénye és ígérete) vezet fejezetünk alapelvéhez, ahhoz, hogy a keresztény pedagógus pedagógusként, életének és munkájának minden pillanatában keresztény, sőt apostoli küldetést hajt végre. Döntéseivel, szavaival, minden megnyilvánulásával, hiszen minden megnyilvánulása folyamatos döntés a jézusi élet mellett, vagy azzal szemben. Így azonban az is kitűnik, hogy míg fejezetünk elején egyfajta automatizmusként beszéltünk minderről, valójában nem kis feladatról és vállalásról van szó. És ahogy életünk más területein, úgy a pedagógiában is friss, a katolikus egyház tanítása szerint a korábbiaknál még hitelesebb elvekhez igazodva.

11.4. A keresztény pedagógia „hagyományos” értékei mai szemmel

A hagyományos, helyesebben nem az élő kereszténységet ismerő emberek számára a keresztény pedagógia ideája éppen az egyoldalú *tekintélytisztelet*, valamint megfellebbezhetetlen *elvek* és *értékek* átadása és számonkérése. E szempontok a hitükben frissen élő gyakorló keresztények számára is elgondolkodtatóak, fontos attitűdökhöz és hangsúlyokhoz vezetnek. A tekintélytisztelet területén a saját magam iránti tisztelet igényének teljes feladása mellett a velem szemben álló *másik személy* (adott esetben és legtöbbször a gyermek, diák) *iránti tisztelet* igényét – mely Jézus szerint szeretetkapcsolathoz és *kölcsönös tisztelethez* vezet. Más, hitelesebb és biztosabb dimenzióban, mint a *megkövetelt* tisztelet. Az elvek és értékek területén pedig azok *hangoztatása* és *elvárása* helyett a velem szemben álló személy *teljes el- sőt befogadását*, a követelés helyett a folyamatos, szünet és feltétel nélküli *adás* igényét – mely Jézus szerint ismét szeretetkapcsolathoz és *kölcsönös el- és befogadáshoz* vezet (tehát általunk megélt

és képviselt értékek el- és befogadásához is!). Más, hitelesebb és biztosabb dimenzióban, mint a *megkövetelt* be- és elfogadás.

Különösen fontos a *tekintély* és a vezetői hatalom-felelősség problémájának értő és újszerű megközelítése. Egyiket a latin *auctoritas* szó (sok élő nyelvben ennek származéka) adja vissza, másikat a *potestas*. Nem állítjuk, hogy a kettő közül bármelyik fölösleges, idejétmúlt, negatív fogalom lenne. Fontos azonban ismernünk és megélnünk is igazi jelentésüket. *Auctoritas* – „a növekedés segítése”. *Auctor*, vagyis az auctoritas birtokosa az a személy, aki a növekedést elősegíti, növeszt, nevel. Nem kell tehát hangsúlyozni, milyen jelentősége van e „tekintélynek” a nevelő munkában. Ez a tekintély azonban nem az az önmagából, vagy egyfajta élethelyzetből fakadó, szabályok által előírt és megkövetelt tekintély, melyre a szó hallatán sokan gondolhatnak, hanem sokkal inkább feladat és felelősség, mely maga után vonja a tekintély vonzó, irányító aspektusát.

A *potestas* mely a magyar „hatalom” egyik latin megfelelője is, eredendően és bibliai értelemben is „képeséget” jelent. A „képeség” persze hatalom is a maga módján, de ugyanúgy felelősség és feladat, mint az *auctoritas* volt. Lehetőség a helyes irányításra, a segítségre, az adásra, s aki él ezzel a lehetőséggel, s ellátja e feladatát, rendelkezik az igazi *potestasszal*.

Nem egyszerű kihívás e feladat abból a szempontból sem, hogy hajszálvékony falak választják el gyökeresen más nevelési elvek, sőt ideológiák látszatától. Példának okáért az utóbb elmondott elvek emlékeztethetnek a humanisztikus pszichológia és pedagógia alapelveire, sőt legkonkrétabb gyakorlatára. Minden hasonló közelítésben alapvető különbségek mutatkoznak. A keresztény pedagógusi létben nem a „másik személy”, hanem *a két személy közti kapcsolat* áll a középpontban, s ezért a nevelés perspektívája sem a gyermek, mint *önmagára* koncentráló és a *maga* kiteljesedését kereső személyiség, hanem *egy a másik emberre koncentráló, az emberi közösséget építő* személy.

11.5. A keresztény ember mint pedagógus

Ehhez a pedagógusi szerepvállaláshoz ugyanaz a különleges hit, erő szándék és hűség szükséges, mint általában a hiteles keresztény élethez. Sajátosan pedagógusi szint adhat e tudatosságnak, ha pedagógusi tudatossággal párosul, vagyis az általános felismeréseket, indíttatásokat, szándékokat újra és újra a pedagógiai munkára is adaptálja, majd reflexív módon építi abban tovább. Bármely gondolat, szándék, elhatározás, lelki olvasmány alkalmas erre az adaptációra. Napjaink egyik legnagyobb hatású és leginkább az evangéliumi életre ösztönző írása, I. Ferenc pápa *Evangelii gaudium* (Az evangélium öröme)

című apostoli buzdítása is több szempontból ad iránymutatást a pedagógus e törekvéseihez. Buzdító szavait idézve (86.) „*napjainkban számtalan jele van az Isten, az élet végső értelme utáni szomjúságnak. Ezek a jelek gyakran burkolt vagy negatív formában nyilvánulnak meg. A sivatagban főként olyan hívő emberekre van szükség, akik saját életükkel mutatják meg az Ígéret földje felé vezető utat, és így ébren tartják a reményt. Mindenesetre ilyen körülmények között arra vagyunk hivatva, hogy amfora-emberek legyünk: adjunk inni másoknak. Olykor az amfora súlyos keresszé válik, de az Úr éppen a kereszten átszűrva lett számunkra az élő víz forrása. Ne hagyjuk, hogy elrabolják tőlünk a reményt!*”

11.6. A „*Gravissimum educationis*” zsinati dokumentum

A fenti alapvetés után kerítünk csak sort arra, hogy bemutassuk a Katolikus Egyház nevelésről szóló egyfajta alapidokumentumát. A II. vatikáni zsinaton ugyanis született ilyen tárgyú egyházi megnyilatkozás, a *Gravissimum educationis momentum*, vagyis „A nevelés igen súlyos küldetéséről”, mely azonban sem műfajában (más zsinati dokumentumokkal szemben egy egyszerű *nyilatkozat*), sem méretében, sem zsinati elfogadottságában, sem újszerűségében vagy arra irányuló törekvésében, sem utóéletét és hatását tekintve nem kiemelkedő jelentőségű dokumentum. Követi azonban a zsinat szellemét, más egykorú megnyilatkozásokkal összekötve távlatot jelent a keresztény pedagógiai gondolkodásban, s ha világi szempontból nem mond is jelentős újdonságokat, érdemes felfigyelnünk rá, mennyire komolyan reflektál a szekuláris világban a 20. század második felében végbemenő szellemi és társadalmi változásokra. Legfontosabb érintett témái és azok jelentősége röviden a következők.

- A személy egyetemes joga a neveltetésre – mely megfelel élete céljának, képességeinek, nemének, az adott kultúrának és nemzeti hagyományoknak – egyúttal nyitottan a testvéri kapcsolatokra. *Az ENSZ Egyetemes emberi jogok nyilatkozatára éppúgy felelve, mint az ökumenikus eszmére.*
- A nevelés célja a személy kifejlődése, a társadalom hasznára. *A régi-új emberkép megerősítése, a személy középpontba állítása az eszme helyett, de a közösségi vetület szem elől tévesztése nélkül.*
- A korszerű lélektan, pedagógia és didaktika eszközeivel testi, erkölcsi és értelmi fejlődésük harmonikus segítése.
- A gyermekeknek joguk van ahhoz, hogy ösztönzést nyerjenek az erkölcsi értékeknek helyes lelkiismerettel való megbecsülésére és személyes állásfoglalással való elsajátítására. *Fontos megfogalmazásaként a megkövetelés helyetti meghívás gesztusának.*

- Jog a keresztény neveléshez.
- A nevelés felelősei... *(a korban még általános és egyetemes emberi álláspontok megerősítése a család, a hivatásszerű oktatók-nevelők és az egyház tanító-nevelő jelentőségével kapcsolatban...)*
- Katolikus iskolák – *„éppenúgy, mint a többi...”* – de sajátos többletcélokkal, ebből következően ugyanazok a vele szemben támasztott igények, mint a világiaknál, de sajátos apostoli szereppel tetézve azokat.

Mint látjuk, a dokumentum valóban szikáran foglal állást alaptémákban és alapelvekben. Üzenetként és közvetlen feladatként akkor a szülők számára a katolikus intézményekhez való hűséget jelölte ki a szöveg. „A szülők, amikor és ahol megtehetik, gyermeküket katolikus iskolára bízják!”. A világ valós helyzetében ugyanakkor üdvözlí a társadalom, különösen egyes államok kereszténységgel szembeni nyitottságát is, az értékek megjelenítésére lehetőséget adó pluralista nevelés lehetőségét. A pedagógusok számára pedig mintha – kimondatlanul is – még nagyobb perspektívát nyitna feladataiban: „A zsinat nagyon buzdítja a fiatalokat, hogy a nevelői munka nagy jelentőségének tudatában arra áldozatkész lélekkel vállalkozzanak, főleg olyan vidékeken, ahol tanerők hiánya miatt a nevelés ügye válságos helyzetben van.”

A zsinat üzenete mára minden elemében élő kihívás maradt. A családok nagy része számára ma is nehezen vállalt érték egyfajta sikerességgel, a későbbi társadalmi érvényesülés víziójával szemben a keresztény értékek mentén folyó intézményes nevelés. A valódi pluralizmust, tehát a vallási, világnézeti értékek megjelenítését is támogató oktató-nevelő munkát elfogadó, esetleg ösztönző államok és társadalmak ma is szórványos példaként mutathatók csupán fel. Ami pedig a pedagógus munkát vállaló, s keresztény küldetéstudattal is rendelkező fiatalok szándékait illeti: ahogy az 1960-as években, úgy ma is jellemző, hogy ők a hagyományos katolikus, illetve egyházi iskolák biztonságában képzelik el e kettős hivatásukat. I. Ferenc pápa mai gondolatai mindegyre így reflektálnak: *Lépjünk ki! (...)* *Szívesebben látok egy olyan Egyházat, melyet baleset ért, amely megsebesült és bepizskolódt, miközben kiment az utcákra, mint egy olyan Egyházat, amely belebetegedett a zártságba és a kényelembe, mert a saját biztonságához ragaszkodott. Nem akarok olyan Egyházat, amely középpont akar lenni, és úgy végzi, hogy belebonyolódik a rögeszmék és procedúrák szövevényébe. Ha valaminek szentül nyugtalanítania és aggasztania kell a lelkiismeretünket, akkor az az, hogy oly sok testvérünk él a Jézus Krisztussal való barátság ereje, világossága és vigasztalása nélkül, az őt befogadó hívő közösség és az élet értelmének horizontja nélkül. Remélem, hogy nem annyira a kudarcból való félelem, hanem sokkal inkább az a félelem mozgat minket, hogy be ne zárkózzunk a hamis védelmet nyújtó struktúrákba, a törvényekbe, melyek kérlelhetetlen bírökká formálnak minket; olyan*

szokásokba, amelyekben nyugodtan érezzük magunkat, miközben odakinn éhező sokaság van, és Jézus állandóan ezt ismétli nekünk: 'Ti adjatok nekik enni!' (Mk. 6,37)" (Evangelii gaudium 49.)

Az elmondottakat sajátos módon összefoglalva egyúttal azt is kijelenthetjük: keresztény pedagógiáról önmagában nem beszélhetünk. Nem létezhet különálló *pedagógia* és *keresztény pedagógia*, ahogy a keresztény fizikus számára sem létezhet különálló természet és hit, fizika és istenkép, ahogy a magyartanár számára sem létezhet különálló hit és irodalom. Ha a pedagógia világáról elmondható információk bárhol ellentmondásba kerülnek a hittel, ott vagy a pedagógiai nézetek vagy a hit alaposan felülvizsgálandó. A jelen tananyag bárki számára érvényesnek szánt bevezetés a pedagógiába. Keresztény szemmel és lélekkel olvasva sorait, s azokat e szűrőn át értelmezve egyúttal keresztény pedagógiai bevezetésnek is tekinthető tehát.

Összefoglaló kérdések, feladatok:

1. Mit jelenthet keresztény pedagógusnak lenni?
2. Hogyan viszonyul egymáshoz a keresztény és a világi pedagógia? Hogyan jelenhetnek meg Értékek egyikben és másikban?
3. Hogyan szabályozzák egyes egyházak a pedagógiai munkát?
4. Milyen alapvető keresztény értékek határozhatják meg a pedagógiai munkát?
5. Hogyan értelmezzük ma a pedagógia hagyományos világában meghatározó „tekintélytisztelet”, „elvszerűséget”?

További problémák:

Próbálja összevetni bármely korábbi fejezet fő téziseit a keresztény pedagógusról és pedagógia alelemeiről elmondottakkal! Felfedez-e ellentmondást? Színezheti-e a másutt leírt gondolatok feldolgozását, kezelését a keresztény szemlélet?

1. BEVEZETÉS	3
2. MI A PEDAGÓGIA? PEDAGÓGIAI TÁJÉKOZÓDÁS	5
2.1. Pedagógia és pedagógus	5
2.2. Tájékozódás a pedagógia világában	7
2.2.1. Elektronikus tájékozódás	7
2.2.2. Papíralapú tájékozódás.....	9
3. A PEDAGÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN ÉS A TUDOMÁNYOK RENDSZERÉBEN, RÉSZTUDOMÁNYAI	11
3.1. A pedagógia a felsőoktatás rendszerében	11
3.2. A pedagógia mint tudomány	13
3.3. A neveléstudomány résztudományai	14
3.3.1. Nevelésfilozófia és nevelésmélete	14
3.3.2. Összehasonlító neveléstudomány és neveléstörténet	15
3.3.3. Didaktika.....	16
3.4. A neveléstudomány társtudományai.....	17
3.4.1. A pszichológia	17
3.4.2. A szociológia	18
3.4.3. Egyéb bölcsészeti- és társadalomtudományok	19
4. A PEDAGÓGIA GYAKORLATA – A NEVELÉS.....	21
4.1. Mi a nevelés?	21
4.2. A nevelés tudatossága.....	21
4.3. A nevelés mint „fejlesztő” tevékenység problémája.....	23
4.3.1. A humanisztikus pszichológia és pedagógia	24
4.4. A szocializáció	27
4.5. A fejlesztés mint folyamat	27
4.6. A szociális fejlesztés.....	29
4.6. A nevelő-fejlesztő személy	31
4.7. A nevelés-fejlesztés mikéntje.....	32
4.7.1. Külső és belső viszonyítási pontok	32
4.7.2. Hatalomgyakorlás-vezetés-segítségnyújtás	33
4.7. A nevelés problémája a posztmodern korban.....	35
5. A NEVELÉS LEHETŐSÉGE ÉS SZÜKSÉGESSÉGE	37
5.1. Biológiai adottságok és azok korlátai	37

7.2. Szociokulturális adottságok.....	39
7.3. A nevelhetőség korlátai	40
7.3.1. Az öröklődés problémája.....	40
7.3.2. A nevelés egyéb időbeli korlátjai.....	43
6. A TANÍTÁS ÉS A TANULÁS	46
6.1. A tanítás helye a nevelésben	46
6.2. Tanítás és tanulás viszonya	47
6.4. A tanítás feladat- és eszközszerkezete.....	48
6.4.1. A tanítás alapvető feladatai.....	48
6.4.2. A tanítás elméleti alapjai	49
6.4.3. Értelmem-érzelem-gyakorlat.....	50
6.5. Az oktatás célrendszere.....	51
6.5.1. A pedagógus céljai.....	51
6.5.2. A diák céljai	52
6.5.3. A társadalom céljai.....	52
6.5.4. Rövid- és hosszútávú célok	54
6.5.5. Oktatási és nevelési célok.....	55
6.5.6. Céltaxonómia helyett.....	55
7. PEDAGÓGIA A CSALÁDBAN, KÖZÖSSÉGBEN, INTÉZMÉNYEKBEN.....	57
7.1. Nevelés a családban	57
7.2. Az intézményes nevelés	58
7.2.1. A köznevelés, közoktatás fogalma és keretei.....	59
7.2.2. Az óvoda	60
7.2.3. Alap- és középfokú oktatás.....	61
7.2.4. Középfokú szakképzés	63
7.2.5. Alapfokú művészetoktatás	63
7.2.6. Kollégium	63
7.2.7. Gyógypedagógiai intézmények és szakszolgálatok	64
7.2.8. Pedagógiai intézetek.....	65
7.3. A közösség mint a nevelés színtere	65
8. A PEDAGÓGUS.....	71
8.1. A pedagógus felelőssége	71
8.2. A pedagógussal szembeni elvárások.....	71
8.2.1. Jogszabályi elvárások	72
8.2.2. Pedagógus-szakmai elvárások	73
8.2.3. Belső elvárások.....	76
8.2.4. Fejleszthető képességek.....	77
8.2.5. A pedagógus reflexivitása	77
8.3. Pedagógustársadalom, a pedagógus kapcsolata a társadalommal	78
8.3.1. A pedagógus mint hálózati elem.....	78
8.3.2. A pedagógusok intézményi és szakmai közösségei.....	79
8.4. A pedagógus kommunikációja	80
8.4.1. Kommunikációelmélet és pedagógia	80

8.4.2. A pedagógus kommunikációja a társadalommal	82
9. A PEDAGÓGIA TÖRTÉNETI-TÁRSADALMI KIHÍVÁSAI	84
9.1. A pedagógia mint társadalmi jelenség.....	84
9.2. A társadalmi elvárások változásai	84
9.3. Korunk kihívásai.....	86
9.3.1. Népesedés, életkor	86
9.3.2. Globális problémák	89
9.3.3. A munka világának változásai.....	92
9.3.4. Az oktatás finanszírozása	94
9.3.5. A családi élet változásai.....	95
9.3.6. Sajátos összefüggések	96
9.3.7. Az infokommunikáció	97
9.4. Hazai sajátosságok	98
9.4.1. A hazai oktatás a rendszerváltás utáni társadalomban	98
9.4.2. Az ezredforduló diagnózisai a magyar oktatásügyről	99
10. A PEDAGÓGIAI MUNKA ÉS AZ OKTATÁSI RENDSZER KÜLSŐ SZABÁLYOZÁSA	102
10.1. A családi nevelés szabályozottsága.....	102
10.2. Az intézményes nevelés szabályozottsága	102
10.2.1. Az oktatáspolitikai	103
10.2.2. A külső szabályozás társadalmi bázisa	104
10.2.3. Az OECD és az Európai Unió	104
10.2.4. Nemzeti szintű jogi szabályozás	106
10.2.5. Nemzeti szintű tartalmi-szakmai szabályozás	108
10.2.6. A közösség mint fenntartó.....	109
11. A KERESZTÉNY PEDAGÓGIA	111
11.1. A keresztény pedagógia fogalma	111
11.2. Világnézeti „semlegesség”, sokszínűség, elkötelezettség.....	112
11.3. Egyházi iránymutatások	113
11.3. A II. vatikáni zsinat üzenete	114
11.4. A keresztény pedagógia „hagyományos” értékei mai szemmel	115
11.5. A keresztény ember mint pedagógus.....	116
11.6. A „Gravissimum educationis” zsinati dokumentum	117