



Magyarország célba ér



A GYAKORLATI PEDAGÓGIA NÉHÁNY ALAPKÉRDÉSE

Sorozatszerkesztő: M. Nádasi Mária

ISBN 963 970 464 4
Lektorálta: Ballér Endre

ELTE PPK NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET

2006

HEFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0 sorszámú pályázatra

Ajánlás a sorozathoz

Pedagógia szakos egyetemi képzés az 1950-es évek óta folyik az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Az oktatáshoz évtizedek alatt kidolgoztunk, továbbfejlesztettünk olyan jegyzeteket, tankönyveket, kézikönyveket, amelyek más egyetemek, főiskolák pedagógia szakos képzésében is használatosak voltak.

A kétszintű („bolognai”), 2006 szeptemberében bevezetésre kerülő felsőoktatási rendszer új feladatok elé állított bennünket, pedagógia szakon tanító tanárokat: szükségessé vált a gyakorlatiasabb jellegű alapképzéshez szükséges oktatási segédletek kidolgozása. Megragadva a HEFOP pályázatban felkínált támogatást, a pedagógia alapszak számára oktatási segédanyag készül valamennyi hazai tudományegyetemen – természetesen az egyes intézményekben eltérő tartalmakra koncentrálnak.

Az alapképzés tantervéhez igazodva számunkra, az ELTE PPK oktatói számára különösen nyolc téma tanításának-tanulásának támogatása tűnt fontosnak akkor, amikor 2005 őszén a projekttervet kidolgoztuk.

Ezek a témák és az azokat kidolgozó szerzők a következők:

- Pedagogikum a hétköznapokban és a művészetekben (Hunyady Györgyné, M. Nádas Mária, Trencsényi László)
- Bevezetés a pedagógiai tájékozódásba (Dömsödy Andrea)
- Hatékony tanulás (Gaskó Krisztina, Hajdú Erzsébet, Kálmán Orsolya, Lukács István, Nahalka István, Petriné Feyér Judit)
- Történelem, társadalom, nevelés (Bábosik István, Baska Gabriella, Schaffhauser Franz)
- Család, gyermek, társadalom (Bodonyi Edit, Busi Etelka, Hegedűs Judit, Magyar Erzsébet, Vizelyi Ágnes)
- Az iskolák belső világa (Bábosik István, Golnhofer Erzsébet, Hegedűs Judit, Hunyady Györgyné, M. Nádas Mária, Ollé János, Szivák Judit)
- Iskolán kívüli nevelés (Foghtúy Krisztina, Hegedűs Judit, Heimann Ilona, Lénárd Sándor, Mészáros György, Rapos Nóra, Trencsényi László)
- Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia (Réthy Endréné, Vámos Ágnes).

A témák kidolgozására huszonzét, egymással folyamatos, szoros munkakapcsolatban álló olyan oktató vállalkozott, akik a pedagógia szakos képzésben gyakorlattal rendelkeznek, akik a témák kifejtésekor a szakirodalom mellett saját kutatási eredményeik, gondolataik, meggyőződésük közlését, egymással való egyeztetését, összecsiszolását is fontosnak tartották.

A tartalmi megbízhatóság mellett a feldolgozhatóság szempontjait is szem előtt tartotta ez a szakmai közösség. A könnyen kezelhetőség érdekében mindegyik témát önálló munkatankönyvbe rendeztük. Ez azt jelenti, hogy a kifejtő rész mellett minden fejezethez készítettünk az anyag feldolgozását, az önellenőrzést segítő feladatokat, és kigyűjtöttük a legfontosabb fogalmak értelmezését is. Az egyes részeket záró irodalomjegyzék az írások természetes tartozéka.

A kötetek hasonló szerkezeti felépítése az eligazodás megkönnyítése mellett a szövegekkel való munka „otthonosságát” kívánja szolgálni.

A pályázat lehetőséget adott a tartalom elektronikus megjelenítésére is. Ezért minden munkatankönyv tartalma megtalálható CD-n könyvszerűen, olvasható-nyomtatható formában, de aki igényli, akinek módja van rá, választhat elektronikusan igényesebb megoldást is. Követve az instrukciókat feldolgozhatja a köteteket a szerzők által kimunkált tartalmi

kiegészítésekkel, interaktív megoldásokkal. Csak ilyen feldolgozás esetén érhető el az összesített fogalomtár, amelyben az egyes kötetek legfontosabbnak tartott fogalom- és összefüggés értelmezéseit, felsorolásait lehet megtalálni.

Az elektronikus megoldás kidolgozója és figyelemmel kísérője Ollé János, kivitelezője Kováts Miklós volt. A munka nem készült volna el Csizmadia Zsuzsanna és Egervári-Farkas Zsuzsanna szövegszerkesztő munkája, kollégiais figyelme nélkül.

Röviden szólva: *minőségi tartalmat régi és új közvetítő eszközök korszerű kombinációjával kívántunk elgondolkoztatni, érdekes, örömteli feldolgozásra alkalmassá tenni.* Célunk elérésére vonatkozó észrevételeket köszönettel veszünk a nevelestudomany@ppk.elte.hu címen.

Budapest, 2006. július 31.

M. Dr. Nádasi Mária
egyetemi tanár
sorozatszerkesztő

Megjegyzés:

A sorozat teljes anyaga CD formában is hozzáférhető. A CD-k használatához szükséges minimális rendszerkövetelmény: 800 MHz Pentium II. 64 MB RAM, 32 MB VGA RAM, CD olvasó optikai meghajtó, 16 bites hangkártya, Windows XP operációs rendszer

A GYAKORLATI PEDAGÓGIA NÉHÁNY ALAPKÉRDÉSE

4. kötet

TÖRTÉNELEM, TÁRSADALOM, NEVELÉS

Szerzők:

Baska Gabriella
Bábosik István
Schaffhauser Franz

Szerkesztő: Schaffhauser Franz

Tartalomjegyzék

Előszó a kötethez.....	3
1. Történelem és nevelés (Baska Gabriella).....	4
1.1. Gyermekkor, társadalom, történelem.....	4
1.2. Iskola, társadalom, történelem.....	8
Fogalmak.....	13
Feladatok.....	14
Irodalom.....	15
2. Nevelés és társadalom – nevelés az Európai Unióban (Bábosik István).....	16
2.1. A nevelés szerepe az Európai Unióban és az egyén életében – a nevelés értelmezése.....	16
2.1.1. Érték és nevelési érték.....	16
2.1.2. A konstruktív életvezetés mint nevelési érték.....	17
2.1.3. A konstruktív életvezetés értelmezése az Európai Unióban – az Európai Unió emberképe.....	18
2.2. A magatartásformálás szerepe a konstruktív életvezetés megalapozásában.....	19
2.2.1. A morális magatartás- és tevékenységformák kialakítása.....	20
2.2.2. Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák megerősítése.....	23
2.3. A konstruktív életvezetés személyiségbeli feltételeinek kialakítása.....	25
2.3.1. A szokás-rendszer megalapozása.....	26
2.3.2. A modell-tanulás.....	26
2.3.3. A norma-tanulás.....	27
Fogalmak.....	29
Feladatok.....	30
Irodalom.....	31
3. Társadalom és nevelés (Schaffhauser Franz).....	32
3.1. A nevelés mint társadalmi jelenség.....	32
3.2. A társadalom és a nevelés kölcsönviszonya elméleti megközelítésének módja.....	32
3.3. A szervezett szocializáció és nevelés.....	34
3.3.1. A társadalom szintje.....	35
3.3.2. A szervezet szintje.....	37
3.3.3. Az interakciók szintje.....	38
3.4. Mai fejlődésfolyamatok.....	39
Fogalmak.....	42
Feladatok.....	43
Irodalom.....	44

Előszó a kötethez

Ebben a fejezetben a pedagógia alapösszefüggéseiről lesz szó, a gondolati ívet a múlttól a jövőig, a gyakorlattól az elméletig, az egyes embertől a társadalom egészéig felvázolva. Rámutatunk, hogy a pedagógiai jelenségek és folyamatok megközelítése feltételezi, megértése igényli a történeti és társadalmi kontextusba helyezést. Bemutatjuk, amellyel érvelünk, hogy a mai társadalmi igényeket figyelembevevő pedagógiai fejlesztési koncepció nem ismer országhatárokat, mi több, jelentős mértékben elősegítheti az európai integrációt. Elgondolkozunk a nevelés és társadalom összefüggésrendszerén, szempontokat fogalmazunk meg e viszonyrendszer társadalmi szintű, valamint a szervezet és az interakciók szintjén megvalósuló elemzéséhez.

1. Történelem és nevelés (Baska Gabriella)

„...nem akarom, hogy a gyermeket börtönben tartsák. Nem akarom, hogy egy mérges iskolamester búskomor kedélyének kiszolgáltassák. Nem akarom, hogy mint egy teherhordót, napi tizennégy-tizenöt óranyi gyötrellemmel és munkával sújtván tegyék tönkre szellemét...” – írta Michel de Montaigne francia gondolkodó az 1580-as években. (Montaigne, 2001. 215). Hogy a XVI. század második felében így gondolkodott a nevelés kérdéséről egy európai, azt számos tényező befolyásolta. Hatottak rá elmúlt századok filozófusai éppúgy, mint saját kora társadalmi jelenségei, normái, uralkodó eszméi, meggyőződése, hite és jövőképe. Montaigne reneszánsz ember volt és mint ilyen, sokirányú érdeklődés jellemezte, többek között az is foglalkoztatta, hogy melyek a nevelés ideális körülményei és módszerei.

Az emberről és lehetőségeiről alkotott kép - amely egyben a nevelési célokat is kijelölte - korszakonként változott és változóban van ma is. Montaigne esszéiben megjelenített vélekedése csak egy kiragadott példa a sok közül. Másképp ítélték meg azt, hogy mi az ember szerepe ebben a „földi létben” az ókorban, mint például a felvilágosodás Európájában, és ezzel együtt azt is, hogyan és mire kellene nevelni az éppen felnövekvő generációt. A nevelés mint társadalmi jelenség történeti szempontú vizsgálatának ez az egyik meglehetősen hangsúlyos kérdése. Felkutatni tehát azt, hogy adott kulturális közeg milyen „világkép” és ezzel összefüggésben milyen „embereszmény” alapján határozta meg a nevelés célját. De emellett számtalan kérdés vetődik fel a neveléstörténeti kutatásokban manapság. Például az, hogy adott korszak képviselői hogyan tekintettek a gyermekekre, hogyan ítélték meg a gyermekkor és azt is, hogy mindezeket figyelembe véve milyen nevelési gyakorlatot követtek azok a társadalmi rétegek, amelyeknek az életéről fennmaradt valamiféle forrás a múltból. Fontos számunkra ebben a kérdéskörben az is, hogy hogyan alakult ki a mai értelemben vett család, mint közösség és milyen fejlődésen, változáson ment keresztül az iskola intézménye. Ha iskolai nevelésről beszélünk, akkor kihagyhatatlan sajátos „történet” a pedagógus szakma kialakulásának története és a pedagógusszerep változásának alakulása. Filozófusok, elméletalkotó gondolkodók koncepcióinak lényeges elemét alkotják a pedagógusról, a nevelőről szóló sajátos felfogások. Az iskola világának vizsgálatakor merül fel a kérdés, hogyan változik az iskolai tér a mindenkori gyerekek körül. „Valós” és „szimbolikus” terekről beszélnek a mai kutatók. Emellett önálló problémaként értelmeződik a nők nevelésének története is, hiszen a társadalmi elvárások és a női nem megítélése iskoláztatásuk jellegét is meghatározták.

A további felsorolás helyett inkább nézzünk meg néhány példát a neveléstörténet gazdag ismeretanyagából, nevelés és történelem összefüggéseiről.

1.1. Gyermekkor, társadalom, történelem

Nevelés és társadalom szorosan összefüggő fogalmak. A nevelés az emberi társadalmak sajátos jellemzője, amelynek során a társadalom tulajdonképpen fönntartja, bizonyos értelemben „újratermeli” önmagát. Minden társadalom számára létkérdés, hogy a felnövekvő új generációk ki tudják aknázni képességeiket, ugyanakkor az is, hogy megtanulják az együttélés szabályait, hogy normakövető, szabálykövető társadalmi lény váljon belőlük. A magyar nyelvben a „nevelés” kifejezés etimológiailag a növel igével hozható összefüggésbe, mint ahogy az antik görög és római szavakban („tropho”, „paideuo”, „educare”) is a naggyá, erőssé tenni, táplálni jelentést találjuk (Kron, 1997). Nemcsak a nevelés folyamata, de a nevelés fogalmának a meghatározása is adott kor és társadalom, sőt társadalmi osztály függvényében értelmezhető. A társadalmak különböző rétegeiben minden időben olyan magatartásminták, személyiségvonások kialakulását próbálták ösztönözni, amelyekkel a

gyermek az adott közegben eligazodni és élni tud. A nevelés átfogóbb célját a társadalom egészében érvényre jutó értékek határozták meg (Shahar, 2000).

A mai tudományos felfogásnak megfelelő egyik megközelítés szerint a nevelés nevelő és növendék kölcsönhatása, vagyis szociális interakciók rendszere. Ebben az interakcióban részt vevő nevelők korszakonként másképp ítélték meg „neveltjeik” sajátosságait. Napjainkra elfogadott, sokirányú kutatási témává vált a „gyermekkor”. Olyan tudományterületek képviselői fordultak e kérdéskör felé, mint az antropológia, a szociológia, vagy a történettudomány (Golnhofer –Szabolcs, 2005). Történészeket jó ideje foglalkoztató kérdés, hogy létezett-e egyáltalán korábban a mai értelemben vett gyermekkor. Hasonló módon gondolkodtak-e régi korok felnőttjei a gyermekekről, illetve mai nézőpontrendszerünknek hol találjuk a történeti gyökereit. Nem lehetséges-e, hogy csak a társadalmi változások, a technika, a tudományok fejlődése generálta azt a folyamatot, amelynek következtében ma a gyermekkor sajátos életkori szakasznak tartjuk, a gyermek sajátos igényeit próbáljuk figyelembe venni életkörülményei kialakításakor.

A gyermekkor történeti vizsgálatának megjelenése a történetírásán belül egybeesett azzal a folyamattal, amelynek során a történészek érdeklődése a történelem „nagy”, elsősorban politikatörténeti eseményei felől egyre inkább a „történelem alatti” dolgok vizsgálata felé fordult, a hétköznapi élet vizsgálata felé. A gyermekkor-történeti kutatások egyik fő csapása a különböző korok hétköznapi valóságát vizsgálja abból a szempontból, hogy hol volt a „helye” a gyermeknek abban a közösségben, ahova beleszületett, milyen nevelési stratégiákat, módszereket alkalmaztak a mindennapi nevelésük során. Ezzel szoros összefüggésben a másik jellemző irány e jelenségek háttérében meghúzódó elvi alapok vizsgálata, amely arra mutat rá, hogyan jelent meg a felnőtt társadalom tudatában a gyermek, illetve a gyermekkor maga, milyen *gyermekkép* jellemezte a vizsgált korszakot.

Nézzünk egy konkrét példát, ahol elvek és gyakorlat összekapcsolódnak. A középkor folyamán a szerzetesi kultúra integráns részét képezte a gyermekek kolostori nevelése. A nemesi családok gyermekei közül sokan kolostorokban nevelődtek, sőt a 8. és a 12. század között a szülők joga volt, hogy eldöntsék, gyermekük fogadalmat tesz-e és szerzetesként vagy apácaként éli-e le az életét. Ha egy szülő ebben az időben meghozta ezt a döntést, gyermekének nem állt jogában tiltakozni ez ellen. A nemesi és vagyonosabb városi családok törvénytelen, azaz házasságon kívül született gyermekei közül is többen kerültek kolostorokba sőt ezt bizonyos okokból kifejezetten kívánatosnak találta a társadalom. Ám ahhoz, hogy ugyanezen gyermekek világi egyházi szolgálatba léphessenek, külön engedélyre (*dispensatio*) volt szükségük. A szerzetesrendek között kivételt képeztek a domonkosok, akik úgy ítélték meg, az ilyen gyermek befogadása túlságosan kockázatos lehet a rend tagjaira nézve (Shahar, 2000).

Több kérdés is felmerülhet bennünk ezeknek a történelmi tényeknek a kapcsán. Vizsgáljunk meg néhányat:

- Miért küldték kolostorba a szülők a gyermekeiket?
- Miért emelik ki a történészek, hogy a törvénytelen gyermek is odakerülhetett?
- Miért volt szükség püspöki vagy pápai engedélyre ahhoz, hogy a „fattyú” gyermek világi egyházi szolgálatba léphessen, azaz pap lehessen?
- Miért tartotta a domonkos rend kockázatosnak a törvénytelenek befogadását?

A történettudomány, azon belül a „gyermekkor-történet” a következő válaszokat adja ezekre a kérdésekre. A középkori Európa szellemi életében, a latin nyelvű műveltség közvetítésében a legnagyobb szerepet a szerzetesrendek vállalták magukra, a legtöbb rend foglalkozott gyermekek oktatásával és nevelésével. Ennek háttérében a középkori gondolkodást átható keresztény vallás dominanciáját találjuk. A középkori nemesi szülők

számára elfogadott és nyilvánvaló alternatívát jelentett a gyermekeik kolostorba küldése. De mi a helyzet a törvénytelenekkel? A középkori keresztény vallási dogmák egyik – a gyermekkortörténet szempontjából kiemelt jelentőségű – példája az eredendő bűn átörökítésének kérdése, amely dogmát Szent Ágoston (1. ábra), a 4. század végén és az 5. század elején élt egyházatya nevéhez kötik. Eszerint a gyermek teste születésekor ártatlan ugyan, de a lelke az első emberpár bűnének nyomait viseli. Ennek következtében, ha nem neveljük a jóra, úgy a rossz tulajdonságai, az önzés, az akaratosság, az agresszivitás kerekednek majd felül. Ez minden gyermekre érvényes volt tehát a korabeli hivatalos vélekedés szerint. A törvénytelen gyermeket ebben az összefüggésben azonban nem csupán az eredendő bűn, de saját szülei vétkes magatartása is sújtotta. A társadalom tehát úgy vélte, hogy e súlyos lelki tehertől legkönnyebben a kolostorok megszentelt környezetében, a szigorú vallásos nevelés színhelyén lehet megszabadulni. A domonkos rend szerzetesei azonban egy másik szempontot érvényesítettek: úgy vélték a bűn, amivel az ilyen gyermek a világra jön, túlságosan nagy kockázatot jelenthet a szerzetes testvérekre nézve, ezért nem fogadtak be törvényteleneket. A világtól nagyrészt elzárt szerzetesi élet kívánatos volt a fattyú gyermekek számára a társadalom szemében, de a világi szolgálatnak már megvolt a maga kockázata, ezért kellett hozzá püspöki vagy pápai külön engedély.



1. ábra Szent Ágoston (354-430)

A középkorra jellemző vallásos világgép és az ehhez tartozó elvi megfontolások döntő befolyással voltak arra, hogy gondolkodjanak a szülők, és a felnőttek általában a gyermekről és ezen keresztül arra is, milyen gyakorlatot kövessenek nevelésük, neveltetésük, iskoláztatásuk idején.

A történelem tanulmányozása során az egyik legfőbb csapda az, ha mai valóságunkkal próbáljuk egybevetni a múltat, hiszen, ha így teszünk, legtöbbször hamis következtetésekre jutunk. Az európai kultúra története – és benne az oktatás és nevelés sajátos története – tele van olyan eseményekkel, olyan gyakorlati megoldásokkal, amelyek ma negatív megítélés alá esnek. Akkor járunk el helyesen, ha megpróbáljuk az adott jelenséget a vizsgált korszakra jellemző összefüggésekben értelmezni. Ilyen érdekes történelmi probléma a nevelés során évezredek óta alkalmazott testi fenytés kérdése is, amely megint csak jó példa lehet a gyakorlat háttérében meghúzódó eszmeiség fontosságára. Vannak történészek (például az ún. „pszichohistória” egyik képviselője Lloyd DeMause), akik úgy vélik, a gyermekekkel szembeni bánásmód története „fejlődéstörténetként” értelmezhető, azaz a rossz felől halad

valami jobb, ideálisabb felé. Ennek a változásnak az alapja az emberek közötti – elsősorban a gyermek és az anya közötti - pszichés kapcsolat változása (2.ábra).



2. ábra William Dyce: Madonna gyermekével, 1827-30

Régi korok emberei eszerint, mai fogalmaink szerint, „rosszabbul bántak” gyermekeikkel, mint a rákövetkező századok felnőttei. Mások (például Linda Pollock) azt mondják, ha a szülők nem adták volna meg a tőlük telhető legtöbbet gyermekeiknek, akkor a rákövetkező generációk veszélybe kerülhettek volna, az emberiség pedig nehezen élte volna túl kultúrája viharos évezredeit (Pukánszky, 1998.).

Tény, hogy hosszú évszázadok nevelési gyakorlatában játszott fontos szerepet a testi fenyítés. A szülők számára ez a módszer természetes és elfogadott volt, olyannyira, hogy az a szülő, aki nem alkalmazta ezt a módszert gyermeke nevelésében, inkább esett az „elhanyagoló szülő” megítélés alá. Az a szülő, tehát aki pálcát vett a kezébe, bizonyos értelemben „csoportnyomás” hatása alatt cselekedett, elvárásként fogalmazódott meg vele szemben ez a nevelői attitűd. (Arról nyilvánvalóan nem is beszélve, hogy őt magát is hasonló módszerekkel nevelték fel). A testi fenyítés természetesen nemcsak a családi, de az intézményes nevelésben is hétköznapi jelenség volt, és legtöbbször nem függött társadalmi rétegtől. A nevelőt sokszor ábrázolják vesszőköteggel vagy pálcával a kezében, legtöbbször ez a megkülönböztető jegye a képi ábrázolásokon (3. ábra, 4. ábra). Itt megint csak utalhatunk arra az ideológiai háttérre, amely hozzájárulhatott e gyakorlat létjogosultságának elfogadásához a középkor folyamán. Végző soron tehát a pálca használata a középkori Európában az erkölcsi nevelés eszközeként értelmezhető, az értékközvetítés egyik sajátos módja ez. Helytállónak tűnik az a feltételezés, hogy a Biblia, amely a gyakorlati étellel kapcsolatban is számtalan szabályt örökített át, ez ügyben is irányadó lehetett. „Te vesszővel vered meg őt: és az ő lelkét a pokolból ragadod ki.”¹ Vagy: „A vessző és dorgálás bölcsességet ad, de a szabadjára hagyott gyermek

¹ Szent Biblia, Ótestamentum, Példabeszédek, 23,14.

megszégyeníti az ő anyját.”² Ennek alapján tehát, aki gyermekét megveri, segít neki abban, hogy lelke felszabaduljon a gonosz hatalma alól. A reformáció nyomán létrejövő protestáns egyházak megerősítették ezt az elvet és továbbvitték a gyakorlatot. Az ágostoni elmélethez kapcsolódó negatív gyermekkép átörökítéséhez tehát – elsősorban Luther tanítása alapján – a megreformált egyházak is hozzájárultak. Ez ellen, a gyakorlatból kivészni nem akaró, egyébként már az ókortól fennálló jelenség ellen, a legtöbb pedagógiai elméletalkotó félemelte a szavát, kezdve Quintilianus, antik római rétorától egészen napjainkig.



3. ábra Jan Steen: Iskolamester



4. ábra Gerrit Dou: Iskolamester

Érdeemes megjegyezni, hogy ezzel a „negatív” *gyermekképpel* párhuzamosan tartotta magát egy másik, ennek éppen ellentmondó vélekedés a gyermeki ártatlanságról is, amelyre megint csak találunk bibliai utalást: „És monda: Bizony mondom néktek, ha meg nem tértek és olyanok nem lesztek mint a kis gyermekek, semmiképpen nem mentek be a mennyeknek országába.”³ (Golnhofer, Szabolcs, 2005)

A „bánásmód” mögött is ott húzódott tehát a kor társadalmi normarendszere, az adott társadalmi osztályra sajátosan jellemző normarendszer, azok az elvárások, amelyeket a felnőttek követtek. Értékek és normák. Azok az eszmények, elvek és szabályok, amelyeket egy közösségen belül a többség hasznosnak és követendőnek ítélt.

1.2. Iskola, társadalom, történelem

A pedagógiatörténeti kutatások hagyományosabb vonulatához kapcsolódik az iskola, mint nevelőintézmény kialakulásának és változásának nyomon követése. A nevelés legfontosabb szinterei között a család, a szűkebb és tágabb közösség mellett ott találjuk azt a speciális intézménytípust is, amely részben átvállalta a szülőktől a nevelés feladatát. Az iskolai nevelés és maga az iskola intézménye a társadalmakban lejátszódó folyamatok következtében jön létre és mint ilyen követi a mindenkori társadalmak igényeit. A mai képzeteinkhez leginkább közelítő első hasonló intézmény, amely az európai kultúrában létrejött, az ókori athéni demokrácia terméke, több ezer éves jelenség tehát. Az i.e. V. századi Athénban fogadták házukban a fiatalokat azok a nevelők, akik a nyelv, a zene, az irodalom segítségével próbálták tanítványaik személyiségét formálni, innen származik a legtöbb európai nyelvben nagyon hasonló formában fennmaradt scholé kifejezés és a „pedagógus” szavunk is, amely eredetileg

² U.o.:Példabeszédek, 29,15.

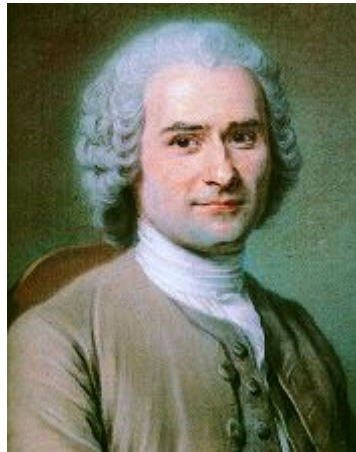
³ U.o.:Újtestamentum, Máté, 18,3

annak a rabszolgának a megnevezése volt, aki a fiúgyermeket az iskolába elkísérte (paidagogosz – fiúkísérő). (Mészáros, 1982) (5. ábra)



5. ábra Paidagogos, fiúkísérő, I.e.V.sz. Athén

De sem akkor, sem a későbbiekben nem jutott hozzá mindenki az iskola nyújtotta kulturális javakhoz. Csak a XIX. század második felében születtek meg Európa legnagyobb részében azok a jogszabályok, amelyek a társadalom egészére kiterjesztették az iskolába járás jogát és kötelezettségét, ekkor alakultak ki a nemzeti közoktatási rendszerek és differenciálódtak egyre intenzívebben az intézménytípusok. Ahhoz, hogy ez megtörténhessen, létre kell jönnie az abszolutizmus Franciaországában az első korszerűen működő, állami pénzügyi nemzetgazdasági rendszernek és nyomában Európa kevésbé fejlett régióiban a különböző időpontokban megjelenő felvilágosult abszolutista törekvéseknek. A hatékonyság és korszerűség elérésének egyik eszköze az iskoláztatás kiszélesítése, az iskolarendszerek kiépítése lett. De az újkori Európa kialakuló iskolarendszereinek kialakulásának hátterében meghúzódó tényezők között nemcsak politikatörténeteket találunk, de ott találjuk a felvilágosodás időszakában formálódó újfajta gyermekképet is. A felvilágosodás filozófusai közül többen – így Rousseau (6. ábra) is – nyíltan szembehelyezkednek az Ágostoni bűnelvvel és munkásságuk nyomán kialakulóban van az ártatlan gyermek mítosza.



6. ábra Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

A gyermekkorhoz való újfajta viszonyulás a szokások átformálódását is magával hozza. A gyermek védelemre szorul az erkölcsileg káros hatásoktól, amely védelmet többek között az iskola nyújthatja (Németh- Pukánszky, 2004).

A magyarországi iskolahálózat iskolarendszerré alakítását a Mária Terézia uralkodásának ideje alatt megszülető első átfogó oktatásügyi rendelkezés – az 1777-es Ratio Educationis – megalkotói kísérelték meg elsőként. Hogyan jöhet létre iskolák szerteágazó hálózatából egy központilag átlátható és irányítható oktatási rendszer? Egymásra épülő iskolafokok létrehozásával, egységesen érvényesíthető központi követelményekkel, tantervekkel, állami segélyekkel, tanfelügyeleti rendszer kiépítésével és egy olyan szakmai réteg felnövekedésével és megerősödésével, amelynek képviselői magukra tudják vállalni az iskolázás gyakorlati feladatait, azaz egy professzionális pedagógus réteg megjelenésével. A Ratio Educationis, amelyet számos, a magyar iskolaügy fejlesztését érintő rendelet követett, megtette mindehhez az első lépést. A tankötelezettség bevezetése és egyben a magyarországi iskolahálózat polgári jellegű átalakítása, a modern közoktatás kiépítése azonban, az 1868. évi 38. tc. megalkotója, báró Eötvös József (7. ábra) nevéhez fűződik.



7. ábra Báró Eötvös József (1813-1871)

Eötvös felfogása szerint a polgári társadalom az egyén szabadságára épül, az alkotmányos államrend feltétele pedig az egyén társulásainak aktív politikai tevékenysége. Ennek alapja a kisdédóvástól a felsőoktatásig terjedő közművelődési rendszer kiépítése (Kelemen, 2002). Az iskolába járás e törvény értelmében joga, ugyanakkor kötelezettsége az egyénnek. E kötelezettséget az iskolaválasztás szabadságával kompenzálta és liberalizálta a hazai iskolaalapítás és fenntartás területét, amely a tanítás szabadságának az elvéből következett. A törvény hatályba lépését követően bárki alapíthatott és tarthatott fenn iskolát Magyarországon, szemben azzal az évszázados gyakorlattal, amelynek értelmében hasonló jogokkal csak a vallásfelekezetek rendelkezettek.

A törvény azzal, hogy 20 állami tanítóképző felállításáról rendelkezett, a pedagógus professzió hazai fejlődéséhez is nagyban hozzájárult. A magyar oktatástörténet fejlődésének kiemelt szakasza indult ekkor el, kiszélesedett és „öntudatra ébredt” bizonyos értelemben egy szakmai csoport, a magyar tanítóság.

Társadalom és iskola a számos egyéb szempont mellett azon a ponton is összekapcsolódik, milyen elvárások fogalmazódnak meg azoknak az embereknek az

életvitelével, illetve munkájával szemben, akikre a szülők gyermekeiket rábízzák. Minden társadalom, minden történelmi korban artikulálta valamilyen módon az elvárásait a pedagógusaival szemben, és ezek az elvárások éppannyira jellemzik a korszakot, illetve az akkor élők gondolkodásmódját, mint a pedagógus professzió pillanatnyi állapotát. Ennek következtében a nevelő szerep „többarcúvá” vált, hiszen részben kiszolgálójává, részben formálójává lett a társadalomnak, amely alkalmazta.

Nézzünk meg ezzel összefüggésben egy konkrét példát. Nézzük meg, milyen lehetett a magyar társadalom elvárása a 19. és 20. század fordulóján a tanítóival, ahogy akkoriban nevezték a néptanítókkal szemben! Kérdés, hogy beszélhetünk-e egységes elvárás rendszerről, s ha nem, annak mi az oka? A korabeli iskoláztatás egyik jellemzője a sokféle iskolafenntartó - a különböző vallásfelekezetek, az állam, a községek stb. -, ami nehezíti az elvárások egységessé válását, ugyanakkor ez az egységesülés az Eötvös-féle törvény hatására, a tanítói professzió fejlesztése, a tanítói egyesületek munkája, a szakmai sajtó kiépülése következtében mégiscsak elindul. A két legalapvetőbb, fenntartótól független, általános elvárás az *erkölcsös életvitel* és a *szakmai tudás*. Ennek a foglalkozási csoportnak a munkájával együtt járt bizonyos „nyilvánosság”. Központi szerepet játszhattak annak a közösségnek az életében, ahová bekerültek, ebből adódott az első, míg a második a tanítóképzés fejlesztése és a törvényben foglalt elvek kapcsán egyre nyilvánvalóbbá, egyre fontosabbá vált. De, ha túllépünk ezen a két alapvető jellemzőn, láthatjuk, hogy a különböző források nyomán nemcsak az körvonalazódik, hogy milyen az ideális tanító, de ezzel együtt az is, hogyan gondolkodik a társadalmi elit a gyerekekről és neveléséről. Eszerint a tanító legyen *szorgalmas, béketűrő, okos, jókedvű, szelíd, nyájas, igazságos, következetes, testileg és lelkileg alkalmas* a tanításra. Ez a tulajdonságlista egy olyan tanítóideált közvetít, amely már nem emlékeztet a pálcás iskolamesterre, akinek a tevékenysége középpontjában a fegyelmezés állt. Sokkal inkább egy szakmai ismeretei birtokában lévő, erkölcsileg feddhetetlen, humánus nevelőt látunk magunk előtt, akinek a képzése a gyermeki sajátosságok ismeretére, a gyermekkor ártatlanságának, a gyermek sebezhetőségének elfogadására épül (8. ábra).

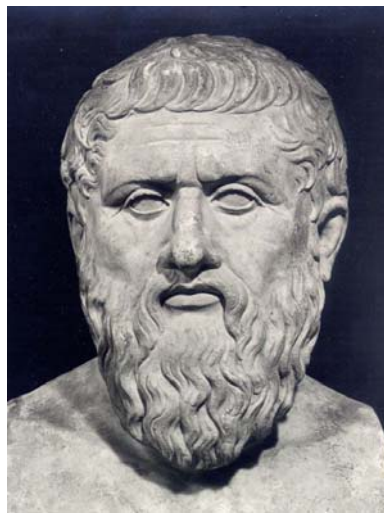


8. ábra 1901. Néptanító kisfiúval

Ez harmonizál a 19. század végi, 20. század eleji nemzetközi törekvésekkel, az iskolai nevelés reformját célzó kezdeményezésekkel, amelynek háttérében egy szélesebb társadalomkritikai alpra épülő komplex eszmerendszer, az életreform mozgalom áll.

Fejezetünkben nem részletes pedagógiatörténetet akartunk írni, hanem e tanulmányok megalapozásához kívántunk hozzájárulni. A fentiekben vázolt néhány rövid példán keresztül arra próbáltuk felhívni a figyelmet, hogy a hétköznapi valóság – esetünkben a gyermekkor és az iskola világának – jelenségei értelmezhetetlenek a korszak ismerete nélkül. A pedagógiatörténet, mint sajátos történeti és pedagógiai diszciplína, egyik legfőbb törekvése, hogy a múlt eseményeinek azon összefüggéseit tárja fel, amelyekkel közelebb visz a nevelés mindenkori lényegének megértését.

Az európai kultúra univerzumának fontosabb építőkövei, mint a keresztény eszmeiség, a humanizmus, az egyház reformja, vagy a felvilágosodás korában a liberalizmus eszméje, mind olyan eszmetörténeti fordulatként értelmezhetők, amelyek a nevelésről való gondolkodást is megváltoztatták. Aszerint, hogy milyen elvárások fogalmazódtak meg az emberrel kapcsolatban, illetve, hogy milyen lehetőségekkel ruházták fel, másképp értelmeződött a nevelés folyamata is. Az ókori görög filozófus, Platón (9. ábra) úgy vélte, a nevelés nem más, mint a nevelt kivezetése a sötétségből a fényre, azaz a tudatlanságból a tudás világába.



9. ábra Platón (i.e.427-i.e.347)

Más metaforával élt Jean Jacques Rousseau francia filozófus, amikor azt mondta, a nevelés a nevelt önfejlődésének támogatása, ahol a nevelő csupán kísér, nem vezet (Kron, 1997). Kettejük életművét több mint 2000 év választja el. A közben eltelt időben és a felvilágosodás óta eltelt évszázadok során olyan fordulatok történtek az emberi gondolkodásban, amelyek rendre más megvilágításba helyezték az embert. A nevelés kérdéseinek történeti vizsgálata abban segít, hogy az emberrel általában, és ezen keresztül végső soron önmagunkkal nézhessünk szembe.

Fogalmak

Gyermekkép: gyermekkép alatt olyan komplex ismeret, illetve hiedelemrendszert értünk, amelyben egy adott kultúra adott társadalmi közegének gyermekre, gyermekora vonatkozó tudása összegeződik.

Iskolarendszer (oktatási rendszer): iskolarendszernek a központi irányítás mellett, egységes jogszabályi háttérrel működtetett különféle funkciójú és jellegű iskolák hálózatát és a hozzá kapcsolódó képesítések rendszerét nevezzük.

Feladatok

1. feladat

Milyen főbb kutatási területei vannak a pedagógiatörténetnek? A szövegben felsoroltakon kívül milyen témák képzelhetőek el nevelés és történelem összefüggésében?

2. feladat

Mi a gyermekkor-történet, mint önálló történeti diszciplína tárgya?

3. feladat

Milyen tudományterületek tehetik vizsgálatuk tárgyává a gyermekkort?

4. feladat

Milyen tényezők játszhatnak szerepet a nevelés céljának meghatározásában?

5. feladat

Milyen összefüggést találunk a gyermekkép és a nevelés céljai között egy adott társadalomban?

6. feladat

Milyen funkciót tölt be az iskola egy társadalomban?

7. feladat

Kinek a nevéhez fűződik és mióta van tankötelezettség Magyarországon?

8. feladat

Melyek lehetnek a mai magyar társadalom elvárásai az iskolával szemben?

9. feladat

Milyen elvárásai lehetnek a szülőknek manapság a pedagógusokkal szemben?

Irodalom

- Golnhofer Erzsébet-Szabolcs Éva (2005.): Gyermekkor: nézőpontok, narratívák. Bp. Eötvös József Könyvkiadó
- Györgyiné Koncz Judit (2005.): Pályaismeret, pályaorientáció. Bp. Károli Egyetemi Kiadó
- Kelemen Elemér (2002.): Hagyomány és korszerűség – Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon. Bp. OKI, Új Mandátum Könyvkiadó
- Kron, Friedrich W. (2000): Pedagógia. Bp. Osiris Kiadó
- Mészáros István - Németh András - Pukánszky Béla (szerk. 2003.): Neveléstörténeti szöveggyűjtemény. Bp. Osiris Kiadó
- Mészáros István (1982.): Mióta van iskola? Bp. Móra Ferenc Könyvkiadó
- Montaigne, Michel (2001): Esszék I. Pécs, Jelenkor Kiadó
- Németh András - Pukánszky Béla (2004.): A pedagógia problémátörténete. Bp. Gondolat Kiadó
- Németh András: Nevelés, gyermek, iskola. Boreczky Ágnes (1997): A gyermekkor változó színterei. Bp. Eötvös József Könyvkiadó
- Pukánszky Béla (1998.): A gyermekkor története. Bp. Eötvös József Könyvkiadó
- Shahar, Shulamit (2000.): Gyermek a középkorban. Bp. Osiris Kiadó
- Szent Biblia, ford.: Károli Gáspár, Bp. Magyar Bibliatanács, 1991.
- Vajda Zsuzsanna - Pukánszky Béla (szerk. 1998): A gyermekkor története, szöveggyűjtemény. Bp. Eötvös József Könyvkiadó

Az ábrák lelőhelyei:

1. ábra www.uni-tuebingen.de/augustinus-zentrum/werkuebersicht
2. ábra www.tate.org.uk/collection/T/T00/T00618-8.jpg
3. ábra: www.exittoart.nl/steen/steen01.jpg
4. ábra: www.fitzwilliammuseum.org
5. ábra: www.gresk.com/images/paidagogos.gif
6. ábra: www.malaspina.org/gif/rousseau.jpg
7. ábra: www.kerikata.hu/e-keptar/109.htm
8. ábra: „Nefelejcs” Budai Elek néptanító emlékére, szerk: Deési Daday István, 1906. Dész, 65.

2. Nevelés és társadalom – nevelés az Európai Unióban (Bábosik István)

2.1. A nevelés szerepe az Európai Unióban és az egyén életében – a nevelés értelmezése

Az Európai Unió távlati fejlesztési koncepcióját tárgyaló dokumentumok alapján megállapítható, hogy a fejlesztési elképzelésekben stratégiai szerepet kap a humán tényező, az emberi erőforrás, s az ehhez természetes módon kapcsolódó iskola, a nevelés és a képzés. (Komenczi 2001/a; 2001/b.)

A pedagógia gyakorlata és elmélete területén megjelenő új törekvések köréből a nevelést érintő elemeket kiemelve, azt látjuk, hogy az Európai Unió fő vonásait tekintve kialakította a maga emberképét, s meghatározta ezzel együtt azokat a fontosabb nevelési értékeket, amelyek közvetítése nélkülözhetetlennek látszik abból a szempontból, hogy humán oldalról biztosított legyen az Unió gazdasági fejlődése és versenyképessége, valamint a soknemzetiségű szövetség társadalmi életének zavartalansága, rendje, biztonsága, kulturális színvonala. A következőkben az Európai Unióban kialakuló emberkép már kibontakozó főbb jellemzőit és az ezekkel a jellemzőkkel összefüggésben álló, kiemelten kezelt nevelési értékeket tekintjük át.

2.1.1. Érték és nevelési érték

Az nem véletlen, hogy az emberkép, valamint az érték és nevelési érték kérdéseit egymással összekapcsolva tárgyaljuk. Látni fogjuk az alábbiakban, hogy ezek a fogalmak lényegükben fogva egymástól elválaszthatatlanok.

A köztudatban általánosan elterjedt és elfogadott az a nézet, hogy a nevelés lényege az érték-közvetítés vagy értékteremtés. A tekintetben azonban, hogy milyen értékeket teremtünk, illetve közvetítünk a nevelés által, már meglehetősen nagy a bizonytalanság.

Próbáljuk meg tehát a nevelés által létrehozott érték fogalmát tisztázni, s azt is felvázolni, hogy ez az érték milyen gyakorlati munka eredményeként jön létre. Mindenekelőtt abból indulunk ki, hogy felfogásunk szerint az *érték* általában olyan produktum, amely kettős funkciót tölt be. Részben hozzájárul a szűkebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, tehát rendelkezik egy határozott *közösségfejlesztő* funkcióval. Másrészt elősegíti az egyén fejlődését is, azaz *individuális fejlesztő funkciót* is betölt (Bábosik, 2004. 12.).

Amennyiben az értéket a fentiek szerint értelmezzük, világossá válik az a tény, hogy az emberi társadalom életében nem a nevelés az egyetlen értékteremtő tevékenységforma, hanem ilyen tevékenységek sokasága található. Jól illusztrálja ezt többek között az egészségügyi tevékenység, amely speciális egészségügyi értékeket termel. Ezek az értékek mindenekelőtt egy egészségügyi intézményrendszer, egészségügyi eszközrendszer (terápiás eszközök) és eljárásrendszer (terápiás eljárások) formájában tárgyasulnak. Nem nehéz belátni, hogy az egészségügyi tevékenység keretében létrehozott, felsorolt produktumok megfelelnek az értékkel kapcsolatos kettős kritériumnak, tehát értéknek tekinthetők. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az egészségügyi intézményrendszer, eszköz- és eljárásrendszer hozzájárul a népesség fizikai fejlődéséhez, életbenmaradási esélyeinek fokozásához, munkaképességének megőrzéséhez, de ugyanilyen fejlesztő funkciókat lát el az egyén életében is.

Ilyen bevezetést követően tisztázható az a kérdés, hogy mi a *nevelési érték*, tehát a pedagógiai tevékenység keretében milyen konkrét érték születik. Erre azt válaszolhatjuk, hogy a tulajdonképpeni *nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése*.

Természetesen konkretizálni kell, hogy mit értünk konstruktív életvezetésen, s hogy ez a képződmény miért tekinthető értéknek.

2.1.2. A konstruktív életvezetés mint nevelési érték

Konstruktív életvezetés olyan életvitelt értünk, amely *szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes*. Ebből következően tehát az ilyen életvezetés megfelel az értékkel kapcsolatos kettős kritériumnak, amennyiben egyrészt közösségfejlesztő jellegű, de az egyén fejlődését is elősegíti, vagyis önfelkészítő és nem önromboló jellegű.

Az minden szakmai hivatkozás nélkül kijelenthető, hogy a *pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés* az egyik legfontosabb emberi érték. E nélkül ugyanis az egyén más értékek termelésében sem vehetne részt, sőt a fejlődést zavaró szerepet játszana az emberi közösségek életében, amint az a destruktív életvitelű egyének esetében jól látható.

Nyilvánvaló, hogy a *destruktív életvezetés* tragédia az egyén számára, tragédia a család számára, de tragédia a társadalom, vagyis mindannyiunk számára is. Kezelése, felderítése rendkívül költséges, az általa okozott károk igen jelentősek. Ezért szinte nem lehet elég nagyra értékelni azt a nevelői tevékenységet, amely megelőzi a destruktív életvezetés kialakulását, illetve amely megalapozza az egyén szilárd konstruktív életvezetését.

Világosan látnunk kell azt is, hogy a nevelés nem csak ma, hanem részben kimondva, részben kimondatlanul, többé vagy kevésbé tudatosan mindig ennek az alapvető fontosságú értéknek a létrehozására törekedett, önkéntelenül is ennek útjait kereste, országoktól, történelmi koroktól és irányzatoktól függetlenül.

Mindenekelőtt azt a már említett tényt kell figyelembe vennünk, hogy a konstruktív életvezetésnek két funkcionális komponense van:

- a közösségfejlesztő, vagy morális komponens, és
- az önfelkészítő, tehát az életvezetés sikerét biztosító összetevő.

A szociális és individuális szempontból egyaránt teljesértékű életvezetéshez mindkét összetevő kifejlesztése elengedhetetlen.

Az egymástól jól elkülöníthető értékteremtő próbálkozások sikerének és kudarcainak legfontosabb tanulsága az, hogy ha a konstruktív életvezetés valamelyik komponense nem kerül kifejlesztésre, ez a társadalmi folyamatokra, és az egyén sorsának alakulására is negatívan hat ki.

A fentiek alátámasztására gondoljuk át, mi történik akkor, ha az egyént egyoldalúan közösségfejlesztő, morális életvezetésre készítjük fel. Nyilván elvont értelemben értékes, morális, altruisztikus beállítódású és törekvésű személyiség lesz a nevelés eredménye, aki a törvényeket és az erkölcsi normákat követő, azokhoz igazodó életút realizálására lesz képes. Ennek, az egyébként tiszteletreméltó egyoldalúságnak, viszont az lesz a negatív következménye, hogy az egyén nem válik szociálisan életképpé, életvezetése kudarcokkal, egzisztenciális zavarokkal lesz terhelt, de a társadalom gazdasági működéséhez, versenyképességének fejlesztéséhez sem fog tudni, kellő felkészültség híján, érdemben hozzájárulni.

Ugyanakkor, a fentiekkel szemben, ha csak az életvezetés önérvényesítő, egyéni sikereket megalapozó feltételrendszerét fejlesztjük ki, ezzel egoisztikus beállítódásának megerősödése fog együtt járni, s az egyént nagy valószínűséggel törvényi szankciókkal sújtott, vagy ezekkel fenyegető életpályára állítjuk rá, interperszonális és szociális konfliktusok sokaságának szolgáltatójuk ki.

Mind ezek az összefüggések tehát arra utalnak, hogy a konstruktív életvezetés mindkét komponensének megalapozását szolgáló személyiségbeli feltételrendszer kiegyensúlyozott fejlesztése a nevelés stratégiai kérdése volt és marad az Európai Unió keretein belül is.

2.1.3. A konstruktív életvezetés értelmezése az Európai Unióban – az Európai Unió emberképe

A konstruktív életvezetés elemei egy emberképben jelennek meg, amely emberképet kifejlett, vagy kevésbé kifejlett változatban minden nevelési irányzat vagy koncepció alapul vesz. Az emberkép mind az elmélet, mind a gyakorlat szempontjából fontos, mert orientáló támpontokat nyújt a nevelési törekvésekhez és hatásszervezéshez (Meinberg, 1988).

Amennyiben arra a kérdésre keressük a választ, hogy az Európai Uniónak van-e már kialakult emberképe, s ismerjük-e ennek főbb vonásait, nincs nehéz feladunk, a kérdésre igennel válaszolhatunk. Az Európai Unió működési mechanizmusait, elvárásait, fejlődési perspektíváit és stratégiáját felvázoló dokumentumok részben megjelölik az uniós praxisnak adekvát humán sajátosságokat, részben pedig ezek kikövetkeztethetők az említett dokumentumokból, illetve magából az uniós valóságból.

Ezzel kapcsolatban, többek között a következőket olvashatjuk: „Minden ország oktatási programja tartalmaz szocioaffektív elemeket, többnyire nagyon általános formában. Ezek a célkitűzések általában a gyerekek személyiségének fejlődésére (önállóság és a felelősségérzet kialakulása) és a társas kapcsolatára (mások tiszteletben tartása, a másság tudomásulvétele stb.) vonatkoznak.

Egyes országokban a nemzetközi integráció, a természeti környezet tisztelete, vagy a felnőtt életre való felkészítés is szerepet kap.

Dániában a tanulni vágyás, más kultúrák megismerése, az ember és a természet közötti kapcsolat megértése, Németországban az esélyegyenlőség elvének a tisztelete, az udvariasság, a tolerancia és a felelősségérzet kialakítása szerepel a célkitűzések között. Görögországban az erkölcsi, vallási, humanitárius, nemzeti és más értékek megismerése, Spanyolországban a kezdeményezőkézség, a szolidaritás és a másság tisztelete a legfontosabb cél. Finnországban a következő kiemelt célok szerepelnek: személyiségfejlesztés, együttműködésre, mások figyelembevételére nevelés, egészségnevelés és környezetvédelem; az önálló információ szerzés és feldolgozás képességének kialakítása; más kultúrák tisztelete; fizikai, mentális és szociális képességek fejlesztése; felelős állampolgárrá nevelés...” (Szabó, 2000.)

Mindezek alapján, kissé általánosítva, azt mondhatjuk, hogy az Európai Unió emberképének alapvető jellemzője a *moralitás és a szociális életképesség* egysége.

Részletezve ennek az emberképnek a sajátosságait úgy fogalmazhatunk, hogy az uniós társadalom elvárásainak megfelelő ember *szociomóralis* vonatkozásban altruisztikus, munkára orientált, kooperatív, toleráns személyiség, az *önfejlesztés, önérvényesítés* tekintetében pedig a permanens önképzésre motivált, önmaga pozitív adottságait felelősen gondozó, fejlesztő, a változó körülményekhez alkalmazkodni képes, gyakorlatias, összességében tehát konvertábilis egyén (Szemere, 2001).

Látnunk kell azonban, hogy a felvázolt emberkép még mindig túlzottan elvont, túl magasan lebeg a nevelési gyakorlat terepe fölött. Ez azt is jelenti egyúttal, hogy nem tudjuk megjelölni azokat az utakat, hatásszervező, fejlesztő technikákat, amelyekkel a felsorolt tulajdonságok kialakíthatóak. Márpedig a neveléstudomány, s ennek megfelelően a nevelélmélet is fejlesztésre, formálásra orientált diszciplína, így nem állhat meg a kialakítandó sajátosságok listájának pusztá felsorolásánál.

Nem kerülhető meg tehát az Európai Unió elvárásainak megfelelő konstruktív életvezetésű személyiség sajátosságainak további konkretizálása, operacionalizálása.

Ehhez a lépéshez azt kell világosan látnunk, hogy a konstruktív életvezetés, vagy a konstruktív életvezetésű emberkép végső soron egy konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárban tárgyasul és nyilvánul meg.

Az, hogy ez így van, azzal a ténnyel igazolható, hogy az egyén életvezetését attól függően értékeljük, s tekintjük konstruktívnak vagy destruktívnek, s a társadalom is attól függően

méltányolja vagy szankcionálja kinek-kinek az életvitelét, hogy az illető mit tesz, mit alkot vagy mit követ el, vagyis magatartása és tevékenysége alapján.

Tekintve tehát azt, hogy az életvezetés, valamint a magatartás- és tevékenységrepertoár minősége ilyen szoros összefüggésben áll egymással, magától értetődő, hogy az egyik tényező, vagyis a magatartás- és tevékenységrepertoár formálása által befolyásolni tudjuk a másik tényező, az életvezetés minőségét is.

Ez közelebbről azt jelenti, hogy a nevelés keretében folyamatosan törekszünk a gyerekek szociálisan értékes, tehát közösségfejlesztő, morális, valamint önfejlesztő magatartás- és tevékenységformáinak stimulálására, megerősítésére, ezzel párhuzamosan pedig destruktív megnyilvánulásait leépítésére. Ennek a törekvésnek az eredménye lesz, optimális esetben, az egyén *konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárjának* megszilárdulása, ami nem más, mint a *konstruktív életvezetés tárgyiasult megjelenési formája*.

Ennek a repertoárnak a kialakultával az életvezetés beáll konstruktív irányba. A továbbiakban a konstruktív életvezetés alapjául szolgáló magatartás- és tevékenységrepertoár főbb elemeit és megerősítésük legfontosabb megoldásmódjait fogjuk áttekinteni.

2.2. A magatartásformálás szerepe a konstruktív életvezetés megalapozásában

A magatartásformálás a nevelésben alapozó szerepet tölt be. Ez a lépés lényegében a nevelés első szintjének tekinthető. Fontossága azonban rendkívüli, ugyanis a kialakított, megerősített magatartás- és tevékenységformák messzemenően meghatározzák az egyén életvezetésének irányát, minőségét.

Amikor a pedagógus egy-egy ilyen tevékenységforma kialakításán és megerősítésén fáradozik, lényegében egy nevelési rész-érték közvetítését végzi. Ugyanis, mint láttuk a globális nevelési érték, a konstruktív életvezetés, a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárban tárgyiasul, testesül meg, ezt a repertoárt pedig a nevelő által megerősített egyes magatartás- és tevékenységformák alkotják, építik fel.

A konstruktív magatartás- és tevékenységformák megerősítését a nevelő olyan módon éri el, hogy a gyermekek konstruktív megnyilvánulásait tapasztalva, azokra elismeréssel, jóváhagyással, jutalmazással reagál. Ilyen úton segíti elő azt, hogy a konstruktív magatartásformák a magatartás- és tevékenységrepertoár szilárd, maradandó elemeivé váljanak. Ugyanakkor, ezzel párhuzamosan a nevelő a destruktív magatartásformákra tiltással, kritikával, szankciókkal válaszol. Ezáltal az ilyen magatartásformákat leépíti, kiszorítja a gyerekek magatartásrepertoárjából.

A magatartásformálásnak ez az útja nevezhető az *ösztönös nevelés* szintjének is, hiszen akár a szülő, akár a pedagógus különösebb szakmai megfontolások és felkészültség nélkül is, szinte folyamatosan befolyásolni törekszik ilyen módon a gyerekek magatartási sajátosságait.

A nevelő tehát egy *szelektív hatásrendszert* működtet munkája során, ő ennek a hatásrendszernek a forrása.

Mindebből következően a nevelőnek kötelessége a vázolt szelektív hatásrendszer folyamatos működtetése, hiszen ez által valósul meg a nevelési részértékek közvetítése. Éppen ezért, a szelektív, orientáló hatásrendszer működtetésének felfüggesztése a nevelő részéről, vagyis a *nevelői közömbösség* az érték-közvetítés beszüntetését is jelenti, így ez alapvető pedagógiai hibának tekinthető. Ezért indokoltak a fenntartások olyan nevelési irányzatokkal szemben, amelyek nem kívánják meg a nevelőtől a szelektív, orientáló hatásrendszer működtetését a nevelés folyamatában.

A *szelektív hatásrendszer* működtetése kétféleképpen lehetséges: *ösztönösen* és alacsonyabb hatásfokkal, illetve *tudatosan* és jó hatásfokkal.

Természetesen ahhoz, hogy a pedagógus a magatartás- és tevékenység-repertoár formálását szolgáló szelektív-orientáló hatásrendszert célirányosan, s így hatékonyan működtesse, nélkülözhetetlen, hogy ismerje ennek a repertoárnak a felépítését, vagyis azt, hogy melyek a repertoár elemei, tehát mely magatartás- és tevékenységformák tekinthetők konstruktívnak, azaz értékeseknek, s így megerősítendőknak.

A különböző történelmi korok és társadalmi formációk keretében kialakult nevelési koncepciók áttekintése alapján általában megállapíthatónak látszik a nevelés *közösségre orientált* jellege, az hogy a nevelés mindig a társadalom érdekeinek szolgálatában funkcionál, erre irányul. Ez konkrétan olyan formában nyilvánul meg, hogy az egyes nevelési koncepciókban többé-kevésbé világos megfogalmazásban, de mindig fellelhető a nemzeti vagy társadalmi érdekeket szolgáló, tehát *közösségfejlesztő morális magatartás- vagy tevékenységformák*, és az egyénre orientált, de áttételesen a nemzet vagy a társadalom érdekeinek is megfelelő *önfejlesztő magatartásformák* és tevékenységformák preferálása, az ezek kialakítását, megerősítését célzó törekvés.

2.2.1. A morális magatartás- és tevékenységformák kialakítása

A fentiekből következően a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárban a magatartás- és tevékenységformák két rétege különböztethető meg.

Az első rétegbe a legértékesebb, a közösségfejlesztő vagyis *morális* magatartás- és tevékenységformákat sorolhatjuk. Ezek azért kitüntetett fontosságúak, mert nélkülük a társadalom, a nemzet vagy más emberi közösségek sem fejlődhetnek, sőt hiányuk zavart okoz a közösségek életében. Éppen ezért, ha az egyén nem hajtja végre, nem produkálja a közösségfejlesztő, morális magatartás- és tevékenységformákat, ezt az emberi közösségek általában szankcionálják.

Ebben a kategóriában a pedagógiai szakirodalom alapján összeállítható, meglehetősen terjedelmes listából az Európai Unió stratégiai dokumentumai a következő magatartásformákat emelik ki általában, amelyek kialakítása az *erkölcsi nevelés* feladatkörébe utalható:

- a szellemi, fizikai vagy közéleti munka;
- az értékővő magatartás, vagyis a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelme, óvása;
- a segítőkészség vagy karitativitás;
- a toleráns magatartás;
- a fegyelmeztség.

Ezeket a magatartás- és tevékenységformákat a nevelés sem ma, sem korábban nem spekulatív úton határozta meg és preferálja, hanem a társadalom gyakorlata és működése kényszeríti ki és teszi nélkülözhetetlenné. Természetesen a morális magatartás- és tevékenységformák fenti listája nem zárt. Ezt a listát további elemekkel ki lehet egészíteni, kihagyni azonban egyetlen elemet sem lehet a felsoroltak közül, mert ebben az esetben teljesértékű erkölcsi nevelésről nem beszélhetnénk. Ez azt is jelenti, hogy egy nevelő-oktató intézmény pedagógiai programjából a kiemelt öt morális magatartás- és tevékenységforma megerősítése, mint nevelési célkitűzés, nem hiányozhat. Ennél több tervezhető, kevesebb azonban nem.

Nézzük meg a továbbiakban kissé részletesebben hogy miért nélkülözhetetlenek, mindenekelőtt az Európai Unió szemszögéből a kiemelt, nemzetközileg is egyértelműen preferált, a társadalom által is megkövetelt morális magatartás- és tevékenységformák, mi indokolja fontosságukat.

Ami a *szellemi, fizikai, alkotó vagy közéleti munkát* illeti, ebben az esetben maga a munka, és nem annak valamely változata a fontos. A munka közösség- és társadalomfejlesztő funkciója egyértelmű. Világszerte tapasztalható, hogy ha valamely állam nem képes bekapcsolni állampolgárainak munkavégző képességét a társadalmi termelés folyamatába, vagyis, ha megnövekszik a munkanélküliség, annak az országnak a gazdasági, de kulturális és egyéb területeken is leáll vagy lelassul a fejlődése, pangó periódus áll be. Ezért minden állam vezetése törekszik ennek a helyzetnek a megelőzésére.

Mindezzel azonban csak a munka közvetlen társadalmi jelentőségét érintettük. Tudnunk kell ugyanakkor, hogy a munka az egyén szempontjából is rendkívüli fontosságú, s így az egyéneken keresztül, közvetve is hatással van a társadalmi folyamatokra. A munka jelentősége az individuum vonatkozásában abban áll, hogy stabilizálja az életvezetést, vagyis nem engedi destruktív irányba elfordulni. Azt, hogy a munka az életvezetés nélkülözhetetlen stabilizáló tényezője, nemzetközi szinten jól nyomonkövethető folyamatok és adatok bizonyítják. Egyértelműen igazolja ezt az a tény, hogy abban az országban vagy országon belüli régióban, ahol megnövekszik a munkanélküliség, ezzel együtt növekszik a kriminalitás is.

A kriminalitás növekedésének természetesen gazdasági okai is vannak. Emellett azonban szerepet játszik ebben a vonatkozásban egy olyan pedagógiai törvényszerűség is, amit a következőképpen lehet megfogalmazni: ha az egyén számára nem áll rendelkezésre konstruktív tevékenységi lehetőség (munka), akkor aktivitási szükségletét destruktív módon fogja érvényesíteni. Más szavakkal ez az összefüggés úgy írható le, hogy a *tétlenség stimulálja a destruktivitást*.

Természetes az eddigiek alapján az a törekvés, amely a nevelés keretében a munka mint tevékenységforma megerősítésére irányul. Ez a törekvés részben a *szelektív hatásrendszer* célirányos működtetésével érvényesíthető. Emellett azonban nélkülözhetetlen a gyerekek permanens ellátása *felelős feladatokkal*. A folyamatos feladatvégzés a gyereket hozzászoktatja ahhoz, hogy ne unatkozzék, hanem a rendelkezésére álló időkereteket konstruktív tevékenységgel töltsse ki, s önállóan keressen a maga számára értelmes feladatokat, tevékenységi lehetőséget. Mindez azt jelenti, hogy az illető gyerek szociálisan érettebbé válik, ami a számára permanensen biztosított feladatrendszernek köszönhető mindenekelőtt. Ez az összefüggés röviden úgy is megfogalmazható, hogy *felelős feladatok nélkül nincs szociális érés*.

Az *értékóvó magatartás*, mint a morális magatartásformák nemzetközileg is nagyra értékelt következő változata, a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelmére irányul. Ellentéte a *vandalizmus*, amely erősen terjed, sok kárt okoz a társadalomnak, s amelyet ennek megfelelően minden modern állam üldöz és törvényileg szankcionál.

Az értékóvó magatartás megerősítésében, valamint az értékromboló megnyilvánulások leépítésében nyilvánvalóan nélkülözhetetlen a *szelektív hatásrendszer* következetes és folyamatos alkalmazása. Azonban az ilyen úton megvalósított kondicionálás mellett a neveléstudomány és nevelési gyakorlat felkínál egy komplexebb és preventív hatással rendelkező megoldásmódot az értékóvó magatartás megerősítése céljából. Ez a megoldásmód az *alkotó tevékenység* alkalmazása. (Nagy, 1972)

Az alkotó tevékenység, főbb variánsait tekintve lehet intellektuális vagy manuális jellegű. Azonban mindkét változat egyenértékű abban a tekintetben, hogy a gyerekeket az értékteremtés felé orientálja, így megelőzi az értékromboló beállítódás kialakulását. Lehetővé teszi az alkotás örömeinek átélését, s feléleszti a törekvést ennek az élménynek a folyamatos keresésére.

A *segítőkészség* vagy karitativitás, mint morális magatartásforma nemzetközi felértékelődése a XX. században jól nyomon követhető. Ezt a felértékelődést jelzi a sokféle karitatív szervezet megalakulása.

A segítőkészség felértékelődése mögött többek között az a felismerés áll, hogy az egyes népcsoportok vagy egyének fontos, esetenként pótolhatatlan szellemi, kulturális vagy manuális értékek hordozói lehetnek. Éppen ezért elvesztésük veszteséget jelent az emberi közösség vagy szűkebb közösségek számára. Ebből kiindulva a társadalom ösztönzi az állampolgárt a veszélybe került csoportok vagy egyének mint érték-hordozók megsegítésére, megmentésére, sőt esetenként, a kötelező segítségnyújtás formájában ki is kényszeríti ezt a magatartást, elmaradását pedig szankcionálja.

A segítőkészség mint magatartásforma megerősítésében a *szelektív hatásrendszer* mellett az olyan szituációk játszanak kiemelkedő szerepet, ahol a gyerekeknek módjuk van kölcsönös segítségadásra, illetve amely szituációk készítetik is a gyerekeket egymás segítésére. Ilyen szituációkat kínálnak többek között a csapat-játékok, csapat-sportok, a csoport- vagy páros munka az oktatási folyamatban, illetve a bizottsági munkaforma az önkormányzati tevékenység keretében. De ide sorolhatóak az iskolán belüli patronálási és az iskolán kívüli szervezett karitatív akciók is.

A *toleráns magatartás* fontossága egyenesen következik az Európai Unió soknemzetiségű, multikulturális jellegéből. Nyilvánvaló, hogy az intoleranciából következő feszültségekkel terhelt az uniós társadalom és gazdaság nem működhetne zavartalanul és eredményesen. Emellett azonban ez a magatartásforma az életpályája során bekövetkező változásokhoz, átállási kényszerekhez való alkalmazkodásban is segítségére van az állampolgárnak.

Ennek a magatartásformának a megerősítésében a különböző kultúrák megismertetése mellett az idegen nyelv vagy nyelvek elsajátításának (a két vagy többnyelvűség kialakításának), a nemzeti vagy kulturális szempontból illetve a képességszint tekintetében heterogén munkacsoportokban folyó kooperatív feladatmegoldási folyamatoknak, valamint az integratív iskola modelleknek van jelentős szerepük (Garnitsnig, 2003).

Végül a morális magatartásformák során a *fegyelmezettséggel* kapcsolatban azt látszik szükségesnek kiemelni, hogy a társadalom életének lényeges területein a fegyelmezetség határozottan felértékelődik, jelentősége nő.

Ilyen lényeges terület többek között a közlekedési fegyelem. Ebben a szférában a fegyelmezett magatartással szembeni elvárások, követelmények, illetve a fegyelmezetlenséget sújtó szankciók határozott szigorodása figyelhető meg. Hozzá kell azonban ehhez fűzni, hogy nem a közlekedés az a legfontosabb terület, ahol a fegyelmezetség felértékelődése leginkább tapasztalható, hanem a *munka*. Ma már egyre nyilvánvalóbb tény mindenki számára, hogy ha valaki nem képes vagy nem hajlandó követni magatartási síkon munkahelyének munkafegyelmi követelményeit, szinte bizonyos, hogy el fogja veszíteni a munkáját.

A munkahely elvesztése, mint azt láttuk, destabilizálja az életvezetést. Érthető tehát, hogy ennek megelőzése érdekében az iskolának, de a családnak is mindent meg kell tennie azért, hogy a gyerekeknél megerősítsék a fegyelmezetség magatartásformáját. Ez részben a szelektív hatásrendszer működtetése útján valósulhat meg. Ehhez azonban társítani kell a gyerekek permanens tevékenykedtetését, hiszen a tétlenség a fegyelem legfőbb ellensége.

A tevékenykedtetés esetében mindenekelőtt a *folyamatosság*ot szükséges hangsúlyozni. A tevékenységi folyamatot ugyanis nem lehet felfüggeszteni, szüneteltetni a hétvégeken vagy az iskolai vakáció idején. Az ilyen tevékenységi vákuumok ugyanis nem maradnak fenn hosszabb ideig. Azokat a gyerekek destruktív, a fegyelmi normákat sértő akciókkal fogják kitölteni, így a fegyelmezetség mint magatartásforma rövidesen leépül.

Meg kell azonban jegyezni, hogy folyamatos tevékenységről beszélve nem valamiféle szorosan szabályozott, netán kényszer jellegű tevékenykedtetésre kell gondolnunk, hanem

különböző tevékenységi alternatívák felkínálására, illetve a gyermek érdeklődésének megfelelő tevékenység feltételeinek megteremtésére (Gordon, 1996).

Az áttekintett morális magatartás- és tevékenységformák mint nevelési rész-értékek vagy alapértékek fontossága nem szorul további igazolásra. Könnyen belátható, hogy ezek védik az egyént, de ezek biztosítják a társadalom intézményeinek működését is. Mellőzésük vagy felfüggesztésük a társadalom anarchizálódásához vezetnek (Husén-Postlethwaite, 1994). A nevelés közösségre orientált jellegét esetenként kritika éri. Azonban világosan látnunk kell, hogy közösség-ellenes nevelés soha nem létezett, és ilyen a jövőben sem lesz. A nevelés lényegét tekintve közösségre orientált tevékenység, hiszen a születésekor biológiai lényből, az emberből szociális lényt kell formálnia, olyan egyént, aki beilleszthető a szociális térbe, mivel képes annak elvárásait, szabályait követni, így a lényegüknél fogva közösségi jellegű, a közösség életét szabályozó morális normákat is.

2.2.2. Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák megerősítése

Természetesen egyoldalú lenne a nevelés, ha csupán a közösségfejlesztő, morális magatartás- és tevékenységformák megerősítését tűzné ki célul. Ezek az anomáliák azonban kiküszöbölhetők, mégpedig olyan módon, hogy a konstruktív magatartás- és tevékenység-repertoár második rétegét, az *önfejlesztő magatartás- és tevékenységformákat* is kialakítjuk. Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák az egyén fejlődésének, eredményességének, sikereinek pedagógiai feltételei. Ezek megerősítése szintén a nevelés feladata, hiszen a konstruktív életvezetés fogalmába az egyéni eredményesség, a folyamatos fejlődés is beletartozik.

Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kimunkálásának fontosságát jelzi, hogy az ezzel kapcsolatos teendők többnyire önálló nevelési feladatok formájában jelennek meg a neveléseméleti szakirodalomban. Közelebbről az *értelmi nevelés*, az *esztétikai nevelés* és az *egészséges életmódra nevelés* feladatairól van szó, amelyek végső soron az alábbi önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kialakítására, megerősítésére irányulnak:

- intellektuális-művelődési tevékenység;
- esztétikai tevékenység;
- az egészséges életmód normáit követő magatartás.

Természetesen az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák listája sem zárt, ebbe a körbe fel lehet venni további magatartás- és tevékenységformákat, a felsorolt három változathoz azonban egy sem hagyható el anélkül, hogy ezáltal az életvezetés konstruktivitását és stabilitását ne veszélyeztetnénk. Mindezt természetesen nem nehéz bizonyítani.

Ami az *intellektuális-művelődési tevékenységet* illeti, ennek megerősítése nem mást jelent, mint a tanulás megszerettetését, a tanulás, az ismeretek bővítése és megújítása iránti nyitottság kialakítását.

A tanulás, az ismeretszerző-művelődési tevékenység pedagógiai súlyát jól érzékelhetjük, ha átgondoljuk, hogy vajon képes-e valaki konstruktív életvezetést realizálni akkor, ha kétfajta tevékenységet nem hajlandó vállalni: a munkát és a tanulást. Ez nyilvánvalóan nem lehetséges. Tehát, ha nem tudjuk megerősíteni az egyén magatartás- és tevékenység-repertoárjában ezt a két konstruktív tevékenységformát, ez azzal a következménnyel jár, hogy nem sikerül megalapozni a konstruktív életvezetést, a nevelési folyamat kudarcra végződik.

Az egyén ismeretszerzésre irányuló motiváltságának fontosságát az Európai Unió stratégiai dokumentumai kiemelten hangsúlyozzák. Ez a permanens önképzés, más elnevezéssel az élethosszig tartó tanulás személyiségbeli alapja.

Az élethosszig tartó tanulás az Európai Unió praxisának egyik alapvető követelménye az egyénnel szemben, mivel az egzisztenciális biztonság fenntartásához nélkülözhetetlen. Ez olyan módon értendő, hogy a tanulás iránti késztettség lehetővé teszi az ember számára az új kihívásoknak, új helyzeteknek való megfelelést, az áttérést új munkakörökre, illetve a társadalomba történő reintegrációt az új feladatok megoldásához szükséges új ismeretek elsajátítása révén (Budai, 2000).

Mai ismereteink szerint a tanulóval kapcsolatos pozitív viszonyulás kialakításában sok tényezőnek van szerepe (Olechowski, 2003; Rieder, 2003; Persy, 2003; Réthy, 2004; Nádasi, 2001; Garnitschnig - Khan Svik, 2003). Ezek közül azonban kettő kitüntetett jelentőségűnek látszik. Az egyik a gyakori *sikervisszajelzés* a pedagógus vagy más felnőtt részéről. Természetesen a sikervisszajelzéseknek megalapozottnak kell lenniük, különben a gyereket megtévesztenék, tevékenységét dezorientálnák. Ennek vesszük elejét a másik tényező működtetésével, s tesszük megalapozottan alkalmazhatóvá a sikervisszajelzéseket. Ez, a sikervisszajelzésekkel szoros funkcionális kapcsolatban álló tényező, a tanulmányi feladatok megoldásához csatlakozó *segítségadás* a felnőtt részéről. Ez segíti hozzá a gyerekeket a sikeres probléma-megoldáshoz, s ez ad alapot a felnőttek a sikervisszajelzésekhez. Ugyanakkor a segítségadás akadályozza meg a tanulmányi lemaradást és mozdítja elő a felzárkózást.

Az *esztétikai tevékenység* fontossága az életvezetés sikere, konstruktivitása szempontjából szintén a XX. századi neveléstudomány felismerése.

Az esztétikai tevékenységi körből mint pedagógiai sikertényezőt, mindenekelőtt két változatot emelhetünk ki: az egyik az *egyénnek önmagára irányuló esztétikai tevékenysége*, a másik a *környezetre irányuló esztétikai tevékenység*.

Az *önmagunkra irányuló esztétikai tevékenység* funkciója a *személyi esztétikum* megteremtése. Ez a tulajdonképpeni sikertényező. Nem nehéz belátni ugyanis, hogy kapcsolatok kialakításának és fenntartásának sikere áll vagy bukik a személyi esztétikumon. A személyi kapcsolatok rendszere pedig korunk bonyolult társadalmában az eredményesség, a sikeresség fontos feltétele.

Az egyénnek az a törekvése, hogy önmagán különböző esztétikai megoldásmódokat kipróbáljon, az egyedfejlődés során spontán módon megjelenik a prepubertással kezdődően. Fontos, hogy ezt a törekvést ne fojtsuk el, hanem *orientáljuk*, azaz megfelelő instrukciókkal segítsük, annak érdekében, hogy a próbálkozások megfelelő kultúrnívón mozogjanak, s a gyerekek hasznosítható tapasztalatokat szerezhessenek azzal kapcsolatban, hogy saját adottságaikat is figyelembe véve a maximumot hozzák ki önmagukból a személyi esztétikum tekintetében.

A *környezetre irányuló esztétikai tevékenység* funkciója a környezeti esztétikum megteremtése. Ebben az esetben ez a sikertényező. A környezet esztétikuma ugyanis vonzó hatású, így az esztétikus környezet vonzza a vásárlókat, ügyfeleket vagy a turistákat.

Az iskola feladata ennek a tevékenységformának a megerősítését illetően többek között abban áll, hogy *tapasztalatokhoz* juttassa a gyerekeket környezetük szépítésében, s részesítse őket ezen keresztül az esztétikus környezet élvezetének élményében. Ebben az esetben a gyerekek valódi, célirányos esztétikai tevékenykedtetése a kívánatos, bevonva őket az iskola belső és külső környezetének, vagy a lakóhely egy-egy területének szépítésébe, rendezésébe.

Az *egészséges életmód magatartásformáira* áttérve, ezek funkciója magától értetődően az egészség fenntartása, megőrzése.

Ebben az esetben a siker-tényező az *egészség*. Ennek fontossága az életvezetés kiegyensúlyozottsága és eredményessége szempontjából nem szorul bizonyításra.

Az egészség fenntartását szolgáló magatartásformák közül mindenekelőtt a *mozgást* kell kiemelni.

A mozgás mint magatartásforma megerősítésének folyamatát elemezve az nyilvánvalónak látszik, hogy ennek kerete a *mozgásos program*. A mozgásos program azonban sokféleképpen és más-más nevelési hatásokkal szervezhető meg. Amennyiben a mozgásos program *teljesítménycentrikus, monoton* vagy *kudarcélményekkel* terhelt, illetve pusztán *testgyakorlatra* redukált, ez többet árt, mint használ. A differenciált, tehát a teljesítőképességhez igazodó, a játékszükségletet, a változatosság iránti szükségletet érvényesíteni engedő, vagyis vonzó mozgásos programtól várható az, hogy külső nyomás nélkül, látens módon megszeretteti a mozgást, s felébreszti a törekvést az egyénben az iránt, hogy a későbbiekben szabadidejében mozgásos programokat is szervezzen önmaga számára, s így tartsa karban egészségét.

A fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy a társadalmilag értékes és egyénileg eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítására való törekvés a nevelés elválaszthatatlan kritériuma.

Hangsúlyozni kell ugyanakkor, hogy a nevelés keretében nem elég annak elérését célul kitűzni, hogy az egyén csupán képes legyen a konstruktív magatartás- és tevékenységformák végrehajtására a szociális kontroll körülményei között, vagy valamilyen oktató-nevelő intézmény ösztönzésére, tehát külső hatások nyomán, mintegy ezekhez alkalmazkodva produkáljon konstruktív tevékenység- és magatartásformákat. A cél helyett nyilvánvalóan annak elérése, hogy az egyén ezeket a magatartásformákat *autonóm módon, személyiségének belső feltételrendszere által determináltan* hajtsa végre, akkor is, ha már intézményes nevelése befejeződött, illetve erre külső tényezők nem kényszerítik.

Ehhez azonban az szükséges, hogy a nevelés keretében kifejlesszük a személyiségben a konstruktív magatartás- és tevékenységformákat stimuláló ösztönző-motivációs képződményeket.

2.3. A konstruktív életvezetés személyiségbeli feltételeinek kialakítása

A konstruktív életvezetés alapját, amint arra már utaltunk, a konstruktív magatartás- és tevékenység-repertoár mellett az életvezetés szilárdságát és következetességét, autonóm jellegét biztosító magasrendű *ösztönző-motivációs* személyiségkomponensek alkotják, amelyek szintén nevelési értékek, s amelyek kifejlesztése ugyancsak a nevelés feladata.

Ilyen magasrendű személyiségkomponenseknek tekinthetők mindenekelőtt a *szokások*, a *példaképek-eszményképek* (életvezetési modellek) és a *meggyőződések*.

A szokás, a példakép-eszménykép, valamint a meggyőződés biztonságosan a bennük tárgyiasult környezeti-pedagógiai hatásrendszer alapján határozható meg, amennyiben a *szokások megerősítő-beidegző* hatások, a *példakép-eszménykép modellállítás és annak utánzása*, a *meggyőződés* pedig *értelmi-tudatosító befolyás* nyomán jelentkező *belátás* útján alakítható ki.

A személyiség ösztönző-reguláló sajátosságcsoportját – tehát a *szokást*, a *példaképet-eszményképet* és a *meggyőződést* – a neveléstudomány már régen definiálta, ezeket hagyományosan mint kialakítandó személyiségvonásokat kezeli, s magatartásszabályozó szerepüket kiemelt jelentőségűnek tartja.

Így a *szokások* végeredményben beidegzés-begyakorlás útján szükségletté alakult magatartás és tevékenységformáknak tekinthetők; a *példaképek és eszményképek* meghatározott magatartási-tevékenységi modellek követésének szükségletei; a *meggyőződések* mint szükségletté vált normák, elvek, eszmék foghatók fel.

Az természetes, hogy mivel a *szokások*, az *életvezetési modellek* (példaképek, eszményképek, ideálok, életcélok) továbbá a *meggyőződések* meghatározó szerepet töltenek be a magatartás, a tevékenység, s ezzel együtt az életvezetés szabályozásában, akkor ezeknek a személyiségkomponenseknek a formálásával a neveléstudomány, de a pedagógiai gyakorlat is kiemelten foglalkozik (Carver, 1998; Gage, 1986; Wittroch, 1978).

Az ezen a területen folyó kutatások és tapasztalat-elemzések eredményeképpen ma már ismerjük a felsorolt személyiségelemek fejlesztésének, alakításának pedagógiai feltételeit. Ezeknek a pedagógiai feltételeknek a sokaságából a legfontosabbakat emeljük ki és tekintjük át.

2.3.1. A szokás-rendszer megalapozása

Ami a *szokások*, a konstruktív *szokásrendszer* megerősítését, kifejtését illeti, ebben a folyamatban két feltételnek van kiemelkedő jelentősége.

Az egyik feltétel a *tevékenység*.

A szokások különböző *tevékenységformák* keretében alakulnak ki és erősödnek meg. A szociálisan értékes *tevékenység* folyamatában adódik lehetősége a gyerekeknek konstruktív magatartás- és *tevékenységformák* begyakorlására, beidegzésére, *szokásrendszerükbe* történő beépítésébe.

A szokásrendszer fejlesztésében a *tanulmányi tevékenység* mellett az *önkormányzati tevékenység*, az *önkiszolgáló tevékenység*, a *kulturális* és *sport tevékenység*, valamint az *alkotó* és *termelő tevékenység* is fontos szerepet tölt be.

Minél szélesebb *tevékenységi kínálatot* nyújt az iskola és a család a gyerekeknek, annál hatékonyabban járul hozzá a *szokásrendszer* fejlesztéséhez. Ugyanakkor, a *tevékenységi kínálat* csökkenése a *szokásformálás hatásfokának* csökkenésével jár együtt.

A *szokásformálásnak* azonban a széles skálájú *tevékenységi kínálat biztosítása* csak az egyik feltétele.

A másik kiemelt fontosságú feltétel a *tevékenység motiválása*.

A *motiváció* jelentősége abban áll, hogy megszünteti a *tevékenység kényszer-jellegét*, s azt vonzóvá teszi a gyerekek számára. Így a gyerekek nem törekszenek kilépni a *tevékenységi folyamatból*, ellenkezőleg abban fokozott aktivitással vesznek részt. Ennek eredményeként a *szokások fejlődési folyamata* sem áll le, sőt fel is gyorsul.

A *motiváció lényege* nagyon röviden leírható. Eszerint a *motiválás során* a gyerekek *szükségleteit* kapcsoljuk be a *tevékenység folyamatába*. Ez azt jelenti, hogy ezeket a *szükségleteket* érvényesíteni engedjük. Ezáltal az adott *tevékenység nem válik kényszer-jellegűvé*, a gyerekek megkedvelik, elfogadják, s az adott *tevékenységforma* beépül saját *tevékenységrepertoárjukba*.

A *motivációs céllal* leggyakrabban felhasználható *szükségletek* a következők: *játékszükséglet*, *mozgásszükséglet*, a *változatosság iránti szükséglet*, a *szellemi aktivitás szükséglete*, az *alkotás szükséglete*, a *társas együttlét és véleménycseré* szükséglete, a *látványosság iránti szükséglet*, az *eredményesség iránti szükséglet*, a *figyelem előterébe kerülés szükséglete*, a *személyes presztízs iránti szükséglet*.

2.3.2. A modell-tanulás

Az *életvezetési modellek* formálásának feltétel-rendszeréből szintén két különösen fontos feltételt emelünk ki.

Az egyik feltétel úgy írható körül, hogy az *életvezetési modellek pozitív irányú alakulásához* és *megszilárdulásához* *konstruktív és hatékony modellközvetítő személyekre* van szükség a gyerekek környezetében, mindenekelőtt a családban és az iskolában.

Ez azt jelenti, hogy a gyerekekkel közvetlen kapcsolatban álló felnőtt tekintélyi személyek (szülők, pedagógusok) magatartásformáinak, döntéseinek, megnyilvánulásainak *konstruktív jellegűeknek* kell lenniük, mivel azokra a gyerekek figyelnek, azokat követik, átveszik, utánozzák, *életvezetésükbe* beépítik.

Különösen hatékony modellközvetítő személyek azok, akik a gyerekekhez viszonyítva jelentős személyi többletekkel (jogi többlet, ismeretbeli többletek) rendelkeznek. Az ilyen személyek (s ebbe a kategóriába tartoznak a pedagógusok, valamint az iskola vezetői is) minták, referencia-személyek a gyerekek számára, akikre különösen figyelnek, s akiket önkéntelenül is utánoznak.

A konstruktív és hatékony modellközvetítő személyek fontosságát a modell-tanulásban, s ezzel a konstruktív életvezetés megalapozásában azok a kriminológiai kutatások is alátámasztják, amelyek kimutatták, hogy a többszörösen visszaeső bűnelkövetők személyi környezetéből életük korai szakaszában hiányoztak a konstruktív modellközvetítő személyek (Ruzsonyi, 1998).

A konstruktív és hatékony modellközvetítő személyek tehát fontosak. Érdemes azonban azt is tudnunk, hogy ezeknek a személyeknek a modellközvetítő hatékonysága különösen az együttműködésben, a *gyerekekkel való együttes tevékenykedés folyamatában* teljesebb ki. Ez az életvezetési modellek eredményes formálásának második fontos feltétele.

Ez azt jelenti, hogy a szeparatív, távolságtartó pedagógus szerep nem kedvez a modellközvetítésnek. Ehelyett a segítő, biztató, együttműködő, támogató, a gyerekek tevékenységével folyamatos kapcsolatot tartó pedagógus magatartási, döntési mintáit veszik át a leggyorsabban és a legteljesebb mértékben a neveltek.

2.3.3. A norma-tanulás

Természetesen a *meggyőződésformálásnak*, a normák, magatartási szabályok elfogadtatásnak, vagyis a norma-tanulásnak is megvannak a maga feltételei.

Ezek közül az egyik a *bizonyítékok*, s az ehhez kapcsolódó *bizonyítás, érvelés, argumentáció* alkalmazása a meggyőzés folyamatában. Enélkül nincs eredményes meggyőződésformálás.

Az argumentáció ellentéte a deklaráció, vagy kinyilatkoztatás, ami a meggyőzési folyamatban elkövetett pedagógiai hibának tekinthető, s ami nem eredményez meggyőződést.

Kérdés, hogy milyen bizonyítékokra támaszkodhatunk a meggyőződésformálás során. Sok olyan bizonyíték van, amelyek alátámasztják valamely norma követésének, betartásának fontosságát. Ilyen bizonyítékok mindenekelőtt a gyerekek tapasztalatai, amelyek során maguk is átélték egy-egy szabály megsértésének negatív, illetve a normakövető magatartás pozitív következményeit. Ugyanerre a célra igénybe vehetőek a sajtóban közzétett esemény-leírások is.

Természetesen képi bizonyítékok, a memoár-irodalom egyes elemei, dokumentumfilmek, videó-felvételek, de tárgyak (szakmai produktumok) szintén felhasználhatóak bizonyítékokként.

Fontos annak a szabálynak a betartása, hogy ha valamivel kapcsolatban meggyőződést szeretnénk kialakítani a gyerekek körében, akkor ehhez nélkülözhetetlenek a bizonyítékok és az azokra épülő érvekre történő támaszkodás.

A meggyőződésformálás eredményességének másik elengedhetetlen feltétele a *harmónia-modell kerülése* a meggyőzés folyamatában.

A harmónia-modell megszépített valóságábrázolást jelent, a negatívumok, ellentmondások, problémák elhallgatását. Amennyiben a meggyőző személy ezt az utat követi, a valóság tényei előbb-utóbb cáfolni fogják az ő állításait, elveszti hitelességét, személye és meggyőző hatása devalválódik. Ezért, tehát a meggyőző befolyás hatékonyságának fenntartása érdekében szükséges a valóságkép felvázolása során a harmónia-modell helyett a *konfliktus-modellt* követni, ami reális, tényszerű, objektív valóságábrázolást jelent, s ami tartós, sőt folyamatosan erősödő meggyőződést eredményez, mivel a valóság tényei folyamatosan erősítik az objektív valóságképre épülő érvek igaz voltát.

Láthatóvá vált az eddigiek során az, hogy a nevelés keretében lényegében kettős feladat megoldására törekszünk. Részből megerősítjük a gyerekek konstruktív magatartás- és tevékenység-repertoárját, másrészt pedig kifejlesztjük azokat a személyiségkomponenseket, amelyek ösztönző és szabályozó szerepet játszanak aktivitásuk, tevékenységük, döntéseik, s ezzel együtt életvezetésük konstruktív jellegének kialakulásában és fennmaradásában.

Fogalmak

Nevelési érték: olyan magatartás- vagy tevékenységforma, illetve személyiségkomponens, amelynek szerepe van a konstruktív életvezetés megalapozásában és stabilizálásában.

Konstruktív életvezetés: olyan életvezetés, amely szociálisan értékes, vagyis közösségfejlesztő jellegű és egyben önfejlesztő, azaz nem önromboló irányultságú.

Az Európai Unió emberképe: a morális és ugyanakkor szociálisan életképes állampolgár.

Morális magatartás – és tevékenységformák: a konstruktív életvezetést megalapozó tényezők; közülük a legfontosabbak az életvezetés stabilizálódása szempontjából: a munka, az értékóvó magatartás, a karitativitás, a toleráns magatartás, a fegyelmezettség.

Önfejlesztő magatartás – és tevékenységformák: a szociális életképesség, az egyéni eredményesség feltételei; közülük a szociális életképesség fenntartása szempontjából a legfontosabbak és nemzetközileg is legelismertebbek: az ismeretszerző tevékenység (élethosszig tartó tanulás), az egyének önmagára és környezetére irányuló esztétikai tevékenysége, a mozgás, a higiéniai szabályok betartására irányuló magatartás.

Szokás: begyakorlás (beidegzés) útján szükségletté vált magatartás – vagy tevékenységforma.

Életvezetési modellek: mintakövetési vagy utánzási szükségletek, valamely magatartási, döntési, életvezetési minta követésének szükségletei; a konkrét, személyhez kötött minta követésének szükségletét nevezzük példaképnek, az elvont, hosszú távú életvezetési modellt nevezzük életervnek, életcélnek, életideálnak, életeszménynek is.

Meggyőződés: belső szükségletté vált norma, nézet vagy eszme.

Modell-tanulás: egy mintakövetési, utánzási szükséglet kialakulása.

Norma-tanulás: valamely norma, nézet interiorizációja, vagyis a személyiség szükségletévé, meggyőződésévé alakulása.

Magatartás- és tevékenység-repertoár: a személyiség morális és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformáinak készlete.

Szelektív hatásrendszer: konstruktív magatartás- és tevékenységformákat megerősítő, illetve a destruktív megnyilvánulásokat leépítő hatások együttese.

Harmónia-modell: a valóság megszépített, a negatívumokat elfedő, félrevezető bemutatása.

Konfliktus-modell: reális, a pozitívumok mellett a negatívumokat is feltáró valóságábrázolás.

Feladatok

1. feladat

Mit értünk a nevelési érték fogalmán?

2. feladat

Melyek a konstruktív életvezetés jellemzői?

3. feladat

Melyek az Európai Unió emberképének jellemző tulajdonságai?

4. feladat

Melyek a főbb morális magatartás – és tevékenységformák?

5. feladat

Melyek a fontosabb önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák?

6. feladat

Mi a morális magatartás- és tevékenységformák funkciója az egyén valamint a társadalom életében?

7. feladat

Mi az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák szerepe az egyén illetve a társadalom életében?

8. feladat

Melyek a szokásrendszer megalapozásának főbb feltételei?

9. feladat

Melyek a hatékony modell-tanulás fontosabb feltételei?

10. feladat

Melyek a meggyőződés-formálás főbb feltételei?

Irodalom

- Bábosik István (2003): Alkalmazott neveléstudomány. OKKER Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (2004): Neveléstudomány. Osiris Kiadó, Budapest
- Budai Ágnes (szerk.2000): A képzés folytatása. Új Pedagógiai Szemle, 12. 120-127.
- Carvez, S. Ch.- Scheier, M. F. (1998): Személyiségpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gage,N.L.-Berliner,D.C, (1986): Pädagogische Psychologie. Beltz, Weinheim-Basel.
- Garnitshnig, K. (2003): Schulische Integration – eine Herausforderung zur Innovation. In: István Bábosik-Richard Olechowski (Hrsg.): Lehren-Lernen-Prüfen. Peter Lang, Frankfurt am Main. 59-77.
- Garnitschnig, K.-Khan-Svik,G. (2003): Aktív tanulás. A sikeres oktatásszervezés aspektusai. In: István Bábosik-Richard Olechowski (szerk.): Tanítás-tanulás-értékelés. Peter Lang, Frankfurt am Main.136-149.
- Gordon, Th. (1996): Tanítsd gyermeked önfegyelmre. ASSERTIV Kiadó, Budapest
- Husén,T.-Postlethwaite,T.N. (ed) (1994): The International Encyclopedia of Education. Vol.8. New York, 6576-6579.
- Komenczi Bertalan (2001/a): Közös európai oktatás-fejlesztési céltűzések 2001 tavaszán. Új Pedagógiai Szemle, 4.. 128-134.
- Komenczi Bertalan (2001/b): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. Új Pedagógiai Szemle, 6. 122-132.
- Meinber (1988): Das Menschenbild der Modernen Erziehungswissenschaft. Darmstadt.
- Nagy László (1972): Irányok és törekvések az alkotó munka terén. In.: Nagy László válogatott pedagógiai művei. Szerk. Nagy Sándor. Tankönyvkiadó, Budapest, 193-203.l.
- Nádasi Mária, M. (2001): Adaptivitás az oktatásban. Comenius Bt., Pécs.
- Olechowski,R.(2003): Alternatív teljesítményértékelés – az iskola humanizálása. In.: István Bábosik – Richard Olechowski (szerk.): Tanítás-tanulás-értékelés. Peter Lang, Frankfurt am Main. 215-235.
- Persy,E. (2003): Motiváció a tanítási-tanulási folyamatban. In:István Bábosik-Richard Olechowski (szerk.) Tanítás-tanulás-értékelés. Peter Lang, Frankfurt am Main. 78-93.
- Réthy Endréné (2004): Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rieder, K. (2003): A nonverbális kommunikáció az oktatásban. In: István Bábosik-Richard Olechowski (szerk.) Tanítás-tanulás-értékelés. Peter Lang, Frankfurt am Main. 175-188.
- Ruzsonyi Péter (1998): A destruktív életvezetés kialakulását előidéző tényezők In.: Bábosik István-Széchy Éva (szerk.): Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban. Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest. 210-223.
- Szabó Balázs Gábor (2000): Az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás az Európai Unióban. Új Pedagógiai Szemle; 2. 118-119.
- Szemere Pál (2001): Gondolkodjunk Európában. Az európai dimenzió a Tantervben. Új Pedagógiai Szemle, 4. 111-127.
- Wittroch, M.C. (1978): The cognitive movement in instruction. Educational Psychologist, no 13. .

3. Társadalom és nevelés (Schaffhauser Franz)

3.1 A nevelés mint társadalmi jelenség

A nevelés történelmileg meghatározott társadalmi jelenség, társadalmi esemény, mondhatjuk úgy is, a nevelésnek társadalmi természete van. Ez abban az értelemben igaz, hogy a nevelés, s a vele együtt zajló folyamatok, például a felnövekvő generációk képzése, oktatása, és legtágabban a szocializáció, a modern társadalom ügye, közügy, a bővített társadalmi reprodukció elengedhetetlen feltétele. De ehhez szorosan kapcsolódóan igaz ebben az értelemben is, hogy az egyén egész élete, felnevelkedése, a társadalom felnőtt tagjává érése, kulturálódása, autonóm erkölcsi személyiséggé fejlődése mindig is adott társas-társadalmi közegben, társas-társadalmi viszonyok és feltételek közepette zajlik. Az erről a rendkívül szövevényes, bonyolult, sok tényező együtthatásából előálló fejlődésfolyamatról szóló, ugyancsak történetileg (eszmetörténetileg, társadalomtörténetileg, kortörténetileg, valamint az egyéni életutak által) meghatározott leírások, elméletek hol a társadalmi-közösségi momentumot, hol pedig az egyéni-személyes mozzanatot emelik ki és hangsúlyozzák, egyiket vagy másikat tartva szubsztanciálisnak, bár igaz, hogy némelyek a két mozzanat közvetített kölcsönviszonyát is igyekeznek értelmezni. (Ami a kortörténeti meghatározottságot illeti, a neveléstudomány és a szociológia jelentős mértékben közreműködhetne a „szocialista társadalomépítés” 20. századi kelet-közép-európai elvetélt kísérletének értékeléséhez, tanulságainak levonásához. E tanulságok Európa-szerte történő kommunikálásával mértékadó módon vehetne részt az összeurópai fejlődésfolyamatok további alakításában.)

Társadalom és nevelés bonyolult kölcsönkapcsolatának az áttekintése során pontosan számot kell vetnünk minden olyan tényezővel, amelyek beható és szisztematikus elemzésével a neveléstudomány, illetve a társadalom- és embertudományok köréből való rokon- és társtudományai: a szociológia, a nevelépszichológia, a szociálpszichológia, a személyiségpszichológia, a nevelépszichológia és más diszciplínák hozzá tudnak járulni a szocializáció, a nevelés, a képzés, az oktatás folyamatainak a megértéséhez, valamint optimális tervezéséhez. A társtudományok részéről is folytonosan megnyilvánuló igény van arra, hogy a neveléstudomány a maga eszközeivel hathatósan közreműködjön a fenti folyamatok értelmezésében és előmozdításában. Már Emil Durkheim felismerte a nevelés, s vele együtt a neveléstudomány jelentőségét a modern társadalom integrációja szempontjából, emiatt is szállt síkra a modern neveléstudomány akadémiai elismeréséért (Durkheim, 1984).

Mára a neveléstudomány az egyik legjelentősebb társadalom- és embertudománnyá izmosodott, és társadalmilag nagyon is releváns mondanivalója van. S ez a mondanivaló lényegét tekintve az, hogy a nevelés, a képzés és az oktatás a 21. századi társadalmi élet olyan tényezője lesz, amely sorsfordító jelentőséggel bír majd. Ide fog ugyanis vezetni a nevelés és oktatás előttünk álló reformja, amely érinti majd céljainak meghatározását, valamennyi komponensének átalakítását, amelyek itt fontosak vagy fontossá válhatnak. A strukturális és funkcionális jelleget hordozó innováció a magasan fejlett társadalmak nevelési-oktatási rendszereiben immár tovább nem halasztható szükségszerűség (Schaffhauser, 2003).

3.2. A társadalom és a nevelés kölcsönviszonya elméleti megközelítésének módja

Az alábbiakban olyan elemzési módot alkalmazunk társadalom és nevelés kölcsönhatásának tárgyalása során, amely a neveléstudomány és a társtudományok, különösen a társadalomtudományok egymásra ható fejlődése nyomán kristályosodott ki a 20. század folyamán. A kutatásnak és elemzésnek ez a mintája a makro-szintű, a mezo-szintű, valamint az egyéni szintű vizsgálódást egyszerre és egymásra reflektálva teszi lehetővé. Makro-szinten a társadalmi nagycsoportok, osztályok különbségeiben gyökerező szocializációs-

kulturálódási-nevelési folyamatok állnak a figyelem központjában, mint például a demokratizálás, a humanizálódás, a szociális mobilitás. A mezo-szinten (hívhatjuk szervezetszintnek is) az intézményi nevelés, képzés, oktatás folyamataira, így az óvodai, iskolai, nevelőotthoni, kollégiumi, egyéb nevelési intézményekben folyó munka, valamint az intézeti szervezeten belüli egységek, osztályok, csoportok életének sajátosságaira összpontosítunk (Luhmann, 1975). A mikro-szintű, azaz egyéni szintű vizsgálódások során a pszichológia diszciplínáival alakult ki szorosabb együttműködés, amikor is az egyéni sajátosságok sokfélesége, a nevelés-képzés-oktatás alanyainak erkölcsi, kognitív, emocionális, szociális, kommunikációs fejlődésére, cselekvésképességére, valamint az interakciókra irányul a figyelem.

Ez az elemzési mód nem feltétlenül implicálja, hogy ezeket a szinteket hierarchikusan gondoljuk el, noha legtöbbször ez történik, hisz a szociostrukturális hatások a szervezetszinten közvetítődnek az interakciókra és a felnevelkedő-tanuló egyénekre. Ezeket a hatásokat a neveléstudomány legtöbbször okságilag magyarázza, és adható róluk elmélyült jelentésértelmezés is.

Társadalom és nevelés kölcsönviszonyát egyébként ajánlatos mindig többszintű elemzés tárgyává tenni, már csak azért is, hogy kellően komplex, átfogó s kellően árnyalt, perspektivikus képet alkothassunk róla, olyan képet, melynek mind az elméletre, mind a pedagógiai gyakorlatra, sőt az oktatáspolitikára nézve egyaránt fontossággal bír. Strukturális és funkcionális változtatásokra irányuló kezdeményezések pedig mindegyik szinten elindíthatók, az individuuum szintjén ugyanúgy, mint például az iskola, mint szervezet, vagy éppen az osztályviszonyok szintjén. A neveléstudomány művelői számára többnyire egyértelmű, hogy a nevelésre-képzésre-oktatásra minden szint hatással van, de legalább is hatással lehet.

Az elemzés kezdőpontjául három különböző momentum szolgálhat:

- azok az elemi folyamatok, melyek során a felnövekvő ember a társadalom tagjává válik,
- a társadalmilag intézményesült nevelés rendszerei,
- az osztályviszonyok hatása a nevelésre-képzésre-oktatásra.

Az első momentum elemzéséből *a szocializáció általános elmélete* jön létre, a másodikból mindenekelőtt *az iskolai nevelés-képzés-oktatás elmélete* kerekedik ki, míg a harmadikból az adott társadalom *nevelési-képzési-oktatási rendszerének az elmélete* áll elő.

A szocializációelmélet és a nevelési rendszer elemzése nem feltétlenül különül el egymástól, hiszen a modern viszonyok között az egyén társadalmiasulása nagyrészt és egyre nagyobb mértékben a sok ágra tagolt, differenciált nevelési-képzési-oktatási intézményekben zajlik. A folyamat az óvodában kezdődik, s az iskola (az általános iskola, a középiskola, a felsőoktatás intézményei) csak viszonylagos végpontnak számít.

Ám a neveléstudomány nem korlátozhatja magát csak a nyilvános, az intézményes nevelés területére. A családban és a kortárscsoportokban, mint hagyományosnak mondható nevelési instanciák keretében zajló nevelés és szocializáció folyamatain túl számolni kell a pedagógián kívüli területek szocializációs hatásával, elsősorban a tömegmédia expanzív befolyásával. Ugyancsak növekvő szocializációs hatása van a gyermekek és fiatalok életvilága kiterjedő computerizálódásának, informálódásának, tanulásban, kulturálódásban, kapcsolattartásban, kommunikációban, időtöltésben, szórakozásban egyaránt. (Ezekről a folyamatokról, jelenségekről más kötetek részletesen szólnak.)

A neveléstudomány a nevelés fogalmát, mint általános fogalmat, főfogalmat emeli ki és részesíti előnyben a szocializációt leíró fogalmak hálójából, mert a nevelés, a képzés, az erkölcsi érés, az intelligencia, a kreativitás, a tanulási eredmények tényezőit a biogén

adottságokat ugyan nem figyelmen kívül hagyva, de mégis azoktól elválasztva törekszik feltárni, elemezni és megérteni, az egyén és a társas-társadalmi környezet egész életen át tartó kölcsönhatásából magyarázni.

3.3. A szervezett szocializáció és nevelés

A neveléstudomány a személyiségfejlődés folyamatát nem a gyermeknek a társadalmi hatások általi egyoldalú formálásaként értelmezi, hanem e hatások jelentőségének az elismerése mellett azt is premisszaként fogadja el, hogy a gyermek a társas kapcsolatrendszer és a dologi környezetet az életvilágában szereplő többi személlyel való interakciók során aktívan sajátítja el, mint „produktív, valóságot feldolgozó szubjektum” (Hurrelmann, 1986).

A nevelési folyamatnak ez az értelmezése a háromszintű közelítésmódon, a Luhmann-féle modellen belül a mikro-szintet emeli ki. Ennek révén a neveléstudomány elkerüli azt a csapdát, hogy a szubjektum társadalmiasulását egyfajta egyoldalú alkalmazkodásként rövidítse meg. Ez az értelmezés természetesen nem zárja ki a másik két szintet. A szocializáció és a nevelés szempontjából fontos interakciók társadalmilag strukturált cselekvési térben valósulnak meg, amely reprezentálja az érvényes értékrendszert is (makro-szint). S ebben a társadalmi térben a családok és a kortárs csoportok, valamint az intézményesült nevelési instanciák (óvoda, iskola, nevelőotthon stb.), mint a külső realitás direkt közvetítői és bemutatói vannak jelen.

Az egyéni életút szempontjából legkorábbi szocializációs-nevelési közeg társadalmunkban a család. A nevelés a családban általában kevésbé szisztematizált formában, s néha csak sporadikusan történik. A család többnyire nem racionális, azaz nem célra orientált egység, hanem életközösség, amely a személyiségfejlődéshez alapvető jelentőségű és sok mindent máris eldöntő impulzusokat ad, pusztán létezése okán. A modern társadalom fejlődésében azonban megfigyelhető és egyértelműen megállapítható, hogy a mai családok életében a tervezett nevelés részaránya folyamatosan növekszik az ad hoc jellegű nevelési cselekményekkel és spontán szocializációs eseményekkel szemben. A szülő-gyermek interakciókat gyarapodó mértékben hatják át tudatos pedagógiai szándékok, ez a szülőképzési és -tanácsadási formák elterjedésén is lemérhető. A családok a gyermekek játékvilágát is egyre tudatosabb pedagógiai szempontok szerint rendezik be, a szülők bizonyos ismervek szerint körültekintően választják ki a játékszereket, törekedve arra, hogy pedagógiailag értékesek legyenek. (A család szerepéről a gyermek nevelésében más kötetek részletesebben szólnak.)

Ez nem volt mindig így. Ami nekünk természetesnek tűnik fel, hogy tudniillik a gyermekeket nevelni kell, az történetileg viszonylag újkeletű eszme. A középkori civilizációnak, a nemességet kivéve, nem volt különösebb elképzelése arról, mi is a nevelés jelentősége (Aries, 1987). Majd csak a reneszánsz érti úgy a nevelést, mint különös művészetet, és fedezi fel a gyermeket a nevelés alanyaként (Büchner, 1985, 1994). Az újkor előtt a szoptatás utáni évektől a gyermeknek nem szenteltek különösebb figyelmet. Úgy tanulta meg a dolgokat, a helyes cselekvéseket, hogy együtt csinálta azokat a család felnőtt, vagy nála idősebb tagjaival, hét-nyolc éves kora után pedig a családon kívüli életviszonyokból vette a nélkülözhetetlen tudást. A gyermekiség mint lehatárolt életkori szakasz az újkortól létezik, s lényegében az ember általános a nevelésre való igényének elismeréseként. A nevelésgondolat történelmi viszonylagossága mutatja, hogy a nevelés létezése és hogyanja a társadalmi viszonyokból fakad, és azokkal együtt maga is változik (Goffmann, 1981). A nevelés meg-megváltozó családi és társadalmi gyakorlata voltaképpen nemcsak függ a történelmi korok általános viszonyaitól, hanem, visszahatásként, alakítja is a társadalmak kultúráját, civilizációját (Elias, 1987). Konkrétan ez egyfelől azt jelenti, hogy az egyéni viselkedésminták és a rokonsági viselkedésformák hálója is a társadalmi struktúra

megnyilvánulása, a ki-kit nevel, ki-kit kontrollál látható kifejeződése, másfelől viszont azt, hogy az ember „prométheuszi stratégiát” alkalmazva törekszik maga hatni a fizikai és az embervilágra (Leach, 1996; Hankiss, 1997).

Csak miután a nevelés általános szükségességét felismerték, kezdték el a modern polgári társadalmak kiépíteni az iskolarendszereiket. Történelmi és szocio-strukturális értelemben az iskola az az intézmény, amelyben a nevelés eszméje a leginkább megfogható módon lecsapódott. Még az óvodához, a szervezett nevelés intézményrendszerének legalsó fokához képest is inkább az iskolában kerül sor arra, hogy a nevelési helyzet abszolút módon, és az egyéb társas formákban zajló szocializációs folyamatoktól leválasztottan szerveződik meg. Az iskola az az instancia, amelyben a társadalom tagjává érő egyén először szembesül céltudatos és rendezett módon annak elvárásaival, követelményeivel.

Történetileg az iskola azzal a nem figyelmen kívül hagyható jelzővel illelhető, miszerint az bizonyos értelemben „kényszerű és kényszerítő”. A gyermeknek iskolába kell járnia, s ahol is a jövőjét, az életútját illetően kikerülhetetlen következményekkel bíró döntések születnek. Engedelmeskednie kell, hiszen még a fizikai ereje is gyengébb az őt tanító felnőtténél, s egyébként is anyagi függésben él. Az iskola szabályozott belső klímája egységesíti a szocializációs-nevelési hatásokat. Míg a családban, s részben még az óvodában is, a tagok különlegességei és igényei határozzák meg az interakciókat, addig az iskolában megvalósuló nevelést és oktatást normák hatják át, melyek érvényessége nagyrészt és az alsóbb fokokon teljességgel kívül esik a nevelési-oktatási helyzet szereplőinek, s főleg pedig a gyermekeknek a rendelkezési és hatókörén: tantervek, iskolai házi rend, vizsga- és léptetési szabályok, osztályba sorolás, órarend – ezek a gyermekek első tapasztalatai a társadalom szervezett területein.

3.3.1. A társadalom szintje

A modern társadalomban a nevelés-képzés-oktatás rendszere mélyen tagolt, differenciált alrendszerként, lényeges vonásokban (politikai területként, jogszabályokként, költségvetési tételként, tudományként, professzióként) önállósulva működik. A társadalom mint nagy egész számára ez az alrendszer feladatok egész sorát teljesíti, melyek a szocializáció folyamata szempontjából nélkülözhetetlenné teszik. Szervezett keretek között folyó nevelés és tanítás, nevelkedés és tanulás nélkül az individuum nem lenne képes a mai, a munkamegosztás és a politikai hatalmi viszonyok által mélyen tagolt társadalomban eligazodni és mozogni, és a gazdaság, a politika, a kultúra területein sem lehetne kulturált, produktív és demokratikusan cselekvő szereplőkre számítani. Ezek a funkciók az iskola példáján a következőképpen csoportosíthatók:

Kvalifikációs funkció: az iskola társadalmi-erkölcsi normákat, tudást és képességeket közvetít, melyeket a foglalkoztatási rendszer igényel, s melyek biztosítják a gazdaság versenyképességét. Ezt azonban nem szabad úgy értenünk, mintha az iskola és az iskolai nevelés-képzés-oktatás mindenestül alárendelődne a kapitalista értékesítési érdekeknek. A modern társadalomban rendre törvényileg garantált a nevelési-képzési-oktatási rendszer relatív önállósága (Bourdieu, 1978).

Mobilitási és szelekciós funkció: az esélyegyenlőség biztosítására irányuló törekvések a modern nevelési-képzési-oktatási rendszerben politikai elsődlegességet élveznek, ám e törekvések ellenére az öröklött különbözőségek, akár privilégiumok ezek, akár pedig indulási előnyök illetve hátrányok, az iskolában rendre reprodukálódnak. Az oktatásügy többszöri reformja mindenesetre jelentős mértékben hozzájárult a modern társadalmak kulturális tőkéjének a gyarapodásához, valamint a szelekciós küszöb áthelyeződéséhez. A teljesítményelv fokozatosan és végül is nagyban visszaszorította az előjogokat, a szociális

egyenlőtlenség tényei módosultak, az egyenlőtlenségi viszonyok átrendeződtek, ám mint strukturális jellemzők továbbra is megmaradtak.

Integrációs és legitimációs funkció: az iskola nemcsak tudástartalmakat segít felépíteni, hanem bizonyos értékbeállítódásokat is elősegít, valamint ideológiákat és normákat is közvetít, összességében voltaképpen egyfajta életteret képez és jelenít meg. Ez részben közvetlen és nyitott módon valósul meg, politikai és világnézeti nevelés során, részben és főként pedig közvetve, az iskolai klíma, a tananyag kiválasztása, és további másodlagos jellemzők révén. Döntő hatásúnak mondható a teljesítményelv és a fegyelem elfogadtatása a tanulókkal. Ennek a hatásnak tudható be az esélyegyenlőség fikciójának, törekvésének a kitermelődése.

Rendszerelméleti megközelítésben a modern nevelés nem valamely legfőbb érték szerint orientálódik, hanem kétértékű kód szerint igazodik, s ezáltal bizonyos értelemben a szelekció – tervszerű fejleményként – mint a nevelés egyik alapismérve igazolódik, bármennyire kevésbé is szolgálja ez a pedagógiai humanizmust (Luhmann, 1987).

Számos törekvés akadt a neveléstudomány közelmúlt történetében, melyek a modern társadalom felépíttetését és ennek a nevelésre gyakorolt hatását kísérelték meg leírni. A sok fogalomból és elméletből egy tipikus irány emelhető ki, mely az elméleti előfeltevések modellszerű kombinációjából adódik: az emberképből, az oktatáspolitikai célrendszeréből, a magyarázó fogalmak szótárából. Szerepet játszanak a fentiekén kívül az elméletalkotók érdekei és tudományos érdeklődésük, valamint a társadalmiasítás éppenséggel politikai okokból kiemelt és súlyozott aspektusai. Az alkalmazhatóságban való érdekelttsége okán, továbbá a rend és az értékek mentén szerveződő fogalomtára miatt a *funkcionalista elmélet* a múlt század nyolcvanas éveinek közepe óta különösen élénken foglalkozik a nevelés- és oktatásüggyel.

Állandósult témának bizonyulnak a következő kérdések: Miért és hogyan befolyásolja a felnövekvő ember társas miliője a szocializációt, például az iskolai teljesítményt, az értékorientációt? Azokat a kvalifikációkat (és csak azokat) sajátítja-e el a gyermek, amelyekkel a szülei rendelkeznek? A nevelési miliők hierarchikusan szerveződnek-e, azaz a társadalmi csoportok és rétegek szerint másképp és másképp? A szocializáció, a nevelés-képzés-oktatás a társadalmi egyenlőtlenséget termeli-e újra, és egyebet se tesz ezzel, mint hogy a meglévő tagozódást erősíti meg? Ezek és hasonló kérdések a társadalom-iskola-tanuló viszonyának alapértelmezését érintik, az idevágó empirikus kutatási eredményekből kivehető válaszok nem teljesen egyértelműek, azonban *a demokratizálódásra, humanizálódásra, társadalmiasulásra nézve (csak) többé-kevésbé pozitív tartalmúak.*

A kutatások eredményei viszont egyértelműen kirajzolják azt a tendenciát, mely szerint a korábban a nevelés-képzés-oktatás szempontjából döntőnek tartott réteg-hovatartozás veszít jelentőségéből, és hatását a komplexebb szocio-ökonómiai és szociálökológiai perspektívák felülírják. A szocializációs, nevelési-képzési-oktatási, vagy a másik oldalról fogalmazva: *a nevelkedési és tanulási környezet határozza meg egyre inkább a pedagógiai eredményt.* A rétegspecifikus kultúrán kívül továbbra is különleges jelentősége van a szülők munkaerő-piaci háttérének. Beható vizsgálatok eredményei mutatják, hogy az objektív munka- és jövedelemviszonyok, illetve ezek szubjektív értékelése előbb a szülők világ- és értékorientációban tükröződnek, majd áttevődnek a gyermekeikére. Ha a szülők nagyfokú kibontakozási lehetőséggel, cselekvési térrel és jogosultsággal rendelkeznek, ez olyan szocializációs klímát teremt, melyben a gyerekek jelentékeny képzési és életsikerekhez juthatnak (Gazsó-Pataki-Várhegyi, 1971; Bertram, 1996; Steinkamp, 1991; Kohn, 1990; Hradil, 1987).

3.3.2. A szervezet szintje

A nevelési-képzési-oktatási rendszerek globális céljait nem közvetlenül ültetik át a mindennapi pedagógiai cselekvésbe, azok a középszintű speciális szervezeti formán közvetítődnek. A célok és feltételek együttese persze nem rideg törvényszerűségek szerint meghatározott, nem felülről lefelé, vagy kívülről befelé determinált, hanem sokrétű kölcsönös függés dinamikus összhangját reprezentálja. Ami a nevelés-képzés-oktatás során valóságosan történik, az nem vezethető le törésmentesen a társadalmi funkciók összefüggéséből. A szervezet, azaz az óvoda, az iskola és a benne zajló interakciók részlegesen saját törvényszerűségeknek és szabályosságoknak alávetettek. Ezekben a törvényszerűségekben és szabályosságokban, amelyek foglalatja a helyi tanterv és az iskolai pedagógiai program, a társadalmi elvárások viszonylag egyértelműen tükröződnek; leképeződnek ugyan, de ugyanakkor – mintha egy prizmán – meg is törnek és új, helyi jelentést és értelmezést nyernek.

A nevelés-képzés-oktatás, minthogy az egyén fejlődéséhez és a társadalomba való beilleszkedéséhez sajátos módon járul hozzá, a társadalmi alrendszerek körében kitüntetett helyet foglal el. A nevelkedés, formálódás, normatanulás, szociális tanulás, tudásszerzés ugyan a társadalom szinte minden képződményében – család, rokonság, barátok köre, munkahely, média stb. – megvalósulhat, és rendre meg is valósul, megtörténik, ám ezeken a helyeken jobbra mindig szelektív marad, s közvetlenül nem kapcsolódik a társadalmilag megfogalmazódó feladatokhoz. Az iskola mint a szervezetszint megtestesítője már csak azért is olyan jelentős a nevelési-képzési-oktatási történések megértéséhez, mert a nevelés-képzés-oktatás mint a társas cselekvés egyik formája csak akkor mutatkozik meg, igazában akkor nyilvánul meg, ha a mindennapi családi és egyéb közvetlen társas életvalóságról valamelyest, sőt végül nagyon is nagy mértékben leválik, és *önálló, társadalmi szinten létrehozott, fenntartott, működtetett és ellenőrzött intézmények specifikus céljává és funkciójává lesz*. Ez egyébként annak is elengedhetetlen előfeltétele volt, hogy a neveléstudomány, mint önálló tudományos diszciplína ki tudott alakulni.

A *jelenkori iskola* szervezeti formája – szervezetszociológiailag tekintve – a klasszikus kormányzati bürokrácia és a modern professzionális szolgáltató üzem sajátos keveréke. Csak a legutóbbi években *erősödik a szolgáltató jelleg* olyan mértékben, hogy ez válik a szervezet meghatározó, arculatot adó jellegzetessége. A bürokratikus vonás a hatósági autoritás és hierarchia elveiből fakad, melyek a nevelők-képzők-oktatók egymáshoz való, valamint a tanügyigazgatáshoz való viszonyát szabályozzák. Jó esetben ezek a viszonyok alkotják és szabják meg azt a teret is, amelyben a szervezeti célok megvalósulnak. Ám a nevelés-képzés-oktatás lényegét tekintve nem igazgatási cselekmény, hanem *nevelők-képzők-tanárok és tanulók mint személyek életeseménye, a közöttük zajló közvetlen kommunikációban létrejövő hatáseggyüttes*. Az iskola csak olyan személyek, gyerekek és fiatalok, valamint fiatal felnőttek körében tudja céljai elérése érdekében tudatos, rendszerbe szervezett tevékenységét kifejteni, akiket adott időtartamra, adott esetben az életút nem lebecsülendő hosszúságú szakaszára (hisz ez lehet 3 – 12 év) felvesz szervezetébe, s akik az általuk alkotott közösségekben készek a kooperációra.

Szervezetként az iskolát kettős orientáció jellemzi: egyrészt önmagára és a benne működő szakemberekre, másrészt pedig pedagógiai feladataira és tanulóira reflektál. Belső életét és tevékenységrendszerét gyakorta jellemzik ellentmondásos tendenciák, például egyfelől adminisztratív hatékonyságra törekszik, másfelől pedagógiai intenciókat igyekszik realizálni.

Az óvoda és az iskola mellett a *család* számít a modern társadalomban a szocializációs folyamat legfontosabb középszintű instanciájának. Szülői ház és óvoda, iskola nem ritkán keverednek komoly konfliktusba, az együttműködés szélesülése és elmélyülése helyett gyakran a konfrontáció felületei bővülnek és a problémák halmozódnak. Legtöbbször a

funkciók kölcsönös egymásra hárítása a felgyűlő feszültségek forrása, például világnézeti, erkölcsi, szexuális nevelésben, házi feladatok, vagy éppen a teljesítményértékelés kérdésében. A család, gyermekei javára, sokszor sikeresen semlegesíti a modern nevelés-képzés-oktatásügy egyenlősítő tendenciáit. A családok szocio-ökonómiai státuszkülönbségei keltette indulási esélyegyenlőtlenség emiatt menet közben csak enyhén csökken, sőt – ellenkezőleg – akár még növekedhet is. A szülők értékorientációit és cselekvésmódjait gyerekeik rendszerint átveszik, meggyőződéseik, vélekedéseik, cselekvésmintáik később, felnőtté érett gyermekeikben újra fellelhetők.

3.3.3. Az interakciók szintje

A nevelés-képzés-oktatás tényleges eredményei gyakran meglepő ellentmondásban állnak azzal, amit a nevelőknek-képzőknek-tanároknak céljaik, nevelési-képzési-tanterveik szerint el kellett volna érniük. A neveléstudomány és társtudományai, például a nevelés- és oktatásszociológia ezt a fejleményt a szerepekben oly gazdag szocializáció és nevelés-képzés-oktatás soktényezős cselekvéseggyüttesével magyarázza.

Az utóbbi években megerősödött empirikus iskolakutatás a nevelők-képzők-tanárok és a tanulók közötti, a hétköznapi iskolai gyakorlatban megvalósuló konkrét interakciók vizsgálatára is kiterjedt. A mikrostrukturális szint feltárásában jelentős eredményeket ért el a *szimbolikus interakcionizmus*, amelynek ezek nyomán mértékadó elméleti irányként sikerült meghatároznia magát. A neveléstudományi és a mikroszociológiai kutatás látóterébe tehát a pedagógiai interakcióknak a tanulók felőli perspektívája is belekerült.

A nevelői-tanári szerepek szociológiai, szociálpszichológiai vizsgálatai, a behaviorista tanuláselméletek, s nem utolsósorban bizonyos neveléstudományi teóriák, például a pedagógiai viszonyról szóló elméletek, a 20. század közepén még meglehetősen egyoldalú szemléletmódot alkalmaztak, amidőn a nevelési-képzési-oktatási helyzetet szinte kizárólag a nevelő, a képző, a tanár szerepe és szándéka felől vélték meghatározhatónak, s így is tettek. Tagadhatatlan, hogy a nevelő, a képző, a tanár rendelkezik a helyzeteket meghatározó hatalommal, legalább is hagyományosan. Ez a befolyás és hatalom intézményesen garantált – itt mutatkozik a szervezet hatása –, és a nevelés-képzés-oktatás folyamatában a ritualizálás és rutinizálás révén valóban érvényesül is. Az iskolai rituálékban, különösen a teljesítés rituáléjában, a társadalom és az iskola összefüggése szimbolikusan létrejön, s a tanulók számára megtapasztalható (Wellendorf, 1975).

Az aszimmetrikus interakció-struktúra ellenére azonban a tanulók számára is maradnak lehetőségek a pedagógiai helyzetekben arra, hogy maguk is érvényesítsék, megjelenítsék és kifejezzék helyzetdefinícióikat. Ez az önmeghatározás természetesen nem nyílt alkuszituációban történik, nem megállapodás formájában legitimálódik, hanem sokkal inkább szinte állandósuló hatékony informális interakciók révén, a hivatalos nevelési-oktatási cselekmények szintje alatt, látens, illegitim, de nagyon is élénk események sorában, mint például rendezavarás, beszélgetés, feladathárítás, teljesítmény-visszatartás, puskázás, álságos magatartás, megtévesztő manőverek és hasonlók (Tillmann – Meier 2001, Wierling 1994).

Az interakcionista látásmód egy további, korrektív előnye a pusztán csak funkcionalista megközelítésmóddal szemben abban mutatkozik meg, ahogy a nevelőnek, a tanárnak a munkája kapcsán kialakuló pozícióját értelmezi. A szervezeti szabályokat, a foglalkoztatási előírásokat az iskolában működő szakemberek is, saját és sajátos értelmezésnek vetik alá, s eme értelmezés nyomán alkalmazkodnak hozzájuk. A nevelési tervek és tantervek, a fenntartói elvárások és a felügyeleti rendelkezések törésmentes átültetése nemcsak a tanulók – néha ellenszegülést is magába foglaló, még csak markáns nevelőhatások eredményeképp finomuló – interakciós kultúrája miatt válhat nehezzé vagy akár lehetetlenné; a nevelők, a tanárok sem marionett-figurák, nem bábuk többé-kevésbé arctalan-névtelen társadalmi

hatalmi instanciák kezében, ahogy ezt a tradicionális szerepelméleti modell implicit módon előfeltételezi. A nevelés-oktatás hétköznapi lefolyása voltaképpen *döntési szituációk sorozata*, amely döntések komplex értelmezéseket követelnek meg a nevelési-tanítási helyzetek szereplőitől.

A gyermek- és ifjúkor bizonyos értelmű meghosszabbodása miatt a gyerekek és fiatalok tapasztalati világát egyre inkább az életkor szempontjából viszonylag homogén csoportok alakítják. Ezzel viszont nem csak az iskola mint szervezett szocializációs instancia, nevelési-képzési-oktatási intézmény jelentősége növekszik meg, hanem ezzel egyidejűleg és ennek közvetlen következményeként *a kortárs csoportok hatása és befolyása is egyre erősödik*.

Egyre alacsonyabb életkorú gyerekek és fiatalok viselkedését határozza meg a *sajátos ifjúsági kultúra*, manapság szinte már egyes évjáratoknak saját szubkultúrája van, amely klikkekben, speciális klubokban, szabadidő-tevékenységekben, elfoglaltságokban, gondolkodási és magatartási stílusokban manifesztálódik. Ebben a kulturális közegben elsősorban azoknak az életvilágoknak a tényeit, szabályait tanulják meg, amelyek a családban és az iskola hivatalos terein és formációiban nem vagy csak kevéssé, esetleg nekik nem adekvát módon kerülnek szóba, ilyenek például a fizikai-esztétikai attraktivitással való bánás, az erotikus interakciók, a nemek közötti kommunikáció. Még ha az ifjúsági kultúra és a szubkultúrák értékorientációi egyes családi és iskolai cél- és értéktételezéseket kontrakaríroznak is, ezek is közvetíthetnek sikereket, elismerést, és ezzel alakíthatják, befolyásolhatják, differenciálhatják a személyiségfejlődést. Ez a példa mellel jól mutatja az interakció (a gyerekek és fiatalok életvilága), a szervezet (kortárs csoportok, klikkek), valamint a társas-társadalmi struktúra (szelektív felkészítés az életre egy mélyen tagolt, munkamegosztásra épülő társadalomban) együttes hatását feltáró többszintű modell tudományos ismeretértékét.

3.4. Mai fejlődésfolyamatok

A neveléstudomány a nevelésnek-képzésnek-oktatásnak a társadalom történelmi és mai változásai szempontjából alapvető jelentőséget tulajdonít. *A nevelés-képzés-oktatás bizonyult történelmileg is a társadalmi változások egyik fő hajtóerejének*, például a városiasodás mellett, sőt azt megelőzőleg. A modernizációnak, s vele összefüggésben a nevelésnek-képzésnek-oktatásnak, valamint a velük kapcsolatos politikának joggal szentel a modern tudomány nagy figyelmet, annál is inkább, mert ezek a folyamatok folytonosak, a szcenárió állandóan változik

A képzési idő folyamatos hosszabbodása, mi több, az egész életen át tartó tanulás, művelődés révén *a „tanuló” létmód egyre több fiatal számára egyre hosszabb életidőn át lesz domináns életformává*. Az átlagos életkor, amikor egy fiatal belép a felnőtt életbe (munka, párválasztás, egzisztencia-teremtés) az utolsó negyven év során jelentős mértékben emelkedett, a „felnőtt” státusba való átmenet kitolódott.

Az iskola befejezésével azonban manapság a legtöbb fiatal számára még nem ért véget a szervezett képzés-oktatás intézményein át vezető út. Szakmai képzés, felsőfokú tanulmányok várnak rájuk, amelyek szintűgy pedagógiailag megfogalmazott és megalapozott elvárásokkal szembesítik őket. Az iskolai élet neveléstudományi kutatása nyomán előálló vizsgálati eredményekből sok adat és összefüggés adaptálható, érvényesíthető a középiskola utáni képző-oktató intézmények életének és munkájának vizsgálata során.

Ugyancsak jelentős kutatási területté nőtt a neveléstudományon belül a *felnőtt-szocializáció, felnőttképzés és intézményrendszere*. Miként a szocializáció általános értelemben mindennapos folyamat, úgy a felnőttek körében is az, mely a magán-, a családi és a szakmai élet történéseihez képest akár mellékesen is zajlik, s melynek fő tényezői a hivatás, a család, a média. A legutóbbi évek során a modern társadalmakban a szervezett

továbbképzés, utánképzés, átképzés, felnőttkori szakképzés komoly jelentőségre tett szert, a népességnek egyre kiterjedtebb rétegeit éri el, s válik az életút konstitutív összetevőjévé (Rosewitz, 1985). A felnőttképzés egész rendszere ma már kevésbé a magánjellegű érdeklődések mentén szerveződik, hanem sokkal inkább a modern gazdaság, a munkaerő-piac problémái felé fordul, esetenként magas szakmai kvalifikációra alkalmas ismereteket közvetít, képességeket fejleszt, képességeket erősít.

A mai modern társadalomban az életen át tartó tanulás fokozatosan intézményesül. Annak érdekében, hogy a társadalom tagjai munka- és foglalkoztatás-képesek maradjanak, vállalniuk kell az élethosszig való tanulást, művelődést. A képzés-oktatás így módon a társadalom egyre több életterületét hatja át, a pedagógia mindenütt jelenvalóvá válik. A pedagógizálódásnak ez a trendje feltartóztathatatlanul látszik, amit végső soron üdvözölni lehet, bár azt is meg kell gondolni, hogy ezáltal bizonyos életfolyamatok fokozatosan akár el is veszíthetik eredeti tartalmukat, instrumentális összefüggésekbe vonódhatnak be. Ez a trend bizonyos életélmények megélhetését a jövőbe tolja, a mindennapi történéseket és életeseményeket tantervi és didaktikai megfontolásoknak veti alá, s azok mentén szervezi, s akár ki is olthatja a társadalmi és magánélet természetes spontaneitását.

Ellentételezéseképpen sokan a társadalom tagjai közül bizonytalan kimenetelű kitérés kísérletekbe fognak. Sokan vonakodnak ugyanis attól, hogy életüket ily mértékben engedjék a pedagógia által uralni. Az antipedagógiák megjelenése, az önmeghatározási törekvések felerősödése a gyermekek, fiatalok, másságokkal élők stb. körében a tiltakozás jelzéseiként is olvashatók. Az ellenállás gyakran kitérő magatartásban, kívül kerülésben, kirekesztődésben, kívülmaradásban, vandalizmusban, huliganizmusban, vagy éppen viselkedés- és tanulási zavarokban (dys-problémákban, tanulási nehézségekben) manifesztálódik. Gyakorta észlelhető a közvélekedésben, közbeszédben az iskolának és a nevelők-tanárok munkájának indulatoktól kísért előítéletektől egyáltalán nem mentes leszólása, leértékelése. Az emberek közül sokan – gyermekek, fiatalok és felnőttek egyaránt – menekülnek a „pedagógiai provinciából”, s visszavonulási-menekülési képességeket erősítenek magukban, például a zenék, sztárkultuszok, idólumok és drogok mámorában.

A szocializációt a társadalmi hatások összességéként értelmezni nem jelenti azt, hogy behódolnánk holmi „szociologizmusnak”, mely szerint a nevelés nem volna más, mint a társadalmi viszonyokba való beillesztés, a képzés-oktatás pedig nem volna más, mint ezeknek a viszonyoknak a kiszolgálása. A szocializáció jórészt spontán, ámde nem mechanikusan lefutó folyamat, a nevelés-képzés-oktatás nem pusztán dresszúra, mely csupán az egyének és csoportok teljesítményképessége növelésére szolgál. *Az egyének és közösségeik számára a modern, nyílt, demokratikus, humanisztikus társadalom és annak nevelési-képzési-oktatási, valamint művelődési, politikai intézményrendszere szabadságot biztosít, szabad mozgásteret enged, sőt teremt és garantál a kibontakozásra, fejlődésre, önnevelésre, önképzésre, művelődésre, összefoglalóan: a felelős önmeghatározásra; a felelősséget vállaló részvételre a társadalmi életben, a rend megteremtésében és megtartásában; ugyanakkor igényli is a közösségfejlesztő, értékteremtő cselekvést, a részvételt, sőt éppenséggel az önfejlesztést, önnevelést, önképzést, művelődést – egész életen át.*

A neveléstudományt az ezredforduló tudományelmélete cselekvéseméletnek, a nevelés-képzés-oktatás mint társadalmi tevékenység tudományának tartja. Viszonya a rokon- és társtudományokhoz folytonosan változó viszony. A neveléstudomány és a szociológia, valamint a pszichológia tematikailag idekapcsolódó ágai között társadalom és nevelés kölcsönkapcsolatának kutatásában csak a szoros együttműködés vezethet társadalom- és oktatáspolitikailag gyümölcsöztethető eredményre. A szocializáció, a nevelés-képzés-oktatás, az önnevelés-önképzés-tanulás mint az ember második, szocio-kulturális születése a társadalomelemzés, társadalomkritika, társadalmi tervezés alapvető jelentőségű, központi témái közé tartozik, a neveléstudomány soha nem hagyhatja figyelmen kívül a nevelés-

képzés-oktatás, önnevelés-önképzés-tanulás társadalmi beágyazottságát, végső soron a társadalmi meghatározottságát.

Nevelésfilozófiai alapfelfogásunk szerint a gondolkodó egyén az, akire az élet minden terén, a társadalmi lét minden közegében, a társadalom minden alrendszerének szüksége van. A 21. század humanisztikus társadalmának elmélyülő demokráciájában viszont az egyén jogos igényt formál arra, hogy döntéshozóként léphessen fel – a növekvő direkt polgári participáció körülményei között – az élet, a társadalmi lét minden területén (Schaffhauser, 2003).

Fogalmak

Neveléstudomány: A neveléstudomány az akadémiai tudományok egyike, ezek körén belül társadalomtudomány és embertudomány. Mint minden akadémiai tudománynak, a neveléstudománynak is megvan a sajátos kutatási területe: a nevelés, képzés, oktatás folyamata, módszertana, intézményrendszere és ezek története; s rendelkezik e társadalmi valóságterület kutatására megfelelő módszerekkel és eszközökkel.

Neveléstudomány és társtudományai. A neveléstudomány a nevelés-képzés-oktatás folyamatának szabályszerűségeit rokon- és társtudományokkal szoros együttműködésben és kölcsönhatásban kutatja, legyenek ezek akár alap-, akár pedig alkalmazott tudományok. A legfontosabb rokon- és társtudományok: a szociológia, a pszichológia, a biológia, a kibernetika, a történettudomány.

Társadalmi reprodukció: a társadalom önmagát újratermelésének folyamata. A bővített társadalmi újratermelés folyamatát sok szociológus, történész, pedagógus és politikus „fejlődésnek, haladásnak” mondja.

Társadalmi rétegződés: a modern társadalom különös specifikumokkal leírható nagyobb csoportjainak egymástól való elkülönülése, ennek az elkülönülésnek a hierarchikus szerkezete.

Réteg-hovatartozás: a társadalmi egyének besorolódása a különböző társadalmi csoportokba. A réteg-hovatartozás jelentős mértékben kihat az önazonosságra, társadalmi tudatra, és nagy mértékben meghatározza a réteghez tartozók életét, tevékenységét, szocializációját, nevelkedési-oktatási-képzési-kulturálódási esélyeit és lehetőségeit.

Társadalmi mobilitás: a társadalmi csoportok adott, vagy a következő nemzedékhez tartozó tagjai bizonyos társadalmi, politikai, szocializációs, nevelési-oktatási-képzési folyamatokban való részvételük nyomán és annak eredményeképpen átlép(het)nek addigi társadalmi csoportjukból egy másikba. A modern (nyílt) társadalom alakulását, viszonyainak változását, átrendeződését nagyrészt tagjainak mobilitása teszi ki.

Egész életen át tartó tanulás: A modern társadalom mai életéből fakadó legjelentősebb feladat és kihívás, amely mind az általános művelődés, mind pedig szakmai képzés terén állandósítja a tanulás szükségességét, mégpedig a társadalom minden tagja számára.

Feladatok

1. feladat

Hogyan függnnek össze a szocializáció és a nevelés folyamatai?

2. feladat

Mit jelent az, hogy a nevelés történetileg meghatározott társadalmi jelenség?

3. feladat

Milyen módon alkalmazható Niklas Luhmann társadalomelemzési modellje a szocializációs és nevelési-képzési-oktatási folyamatok vizsgálatára?

4. feladat

Mi a társadalmi hatások jelentősége a személyiségfejlődésben?

5. feladat

Hogyan változik a réteg-hovatartozás hatása a szocializációra?

6. feladat

Hogyan függ össze a társadalmi mobilitás a neveléssel-képzéssel-oktatással?

7. feladat

Milyen veszélyeit ismeri a szociologizmusnak?

8. feladat

Milyen veszélyek rejlenek a társadalmi élet túlzott pedagogizálásában? Észlel-e ilyen veszélyeket személyes környezetében?

9. feladat

Vesse össze a funkcionalista és az interakcionista közelítésmódokat? Milyen előnyei vannak az interakcionista megközelítésnek a funkcionalistával szemben?

10. feladat

Melyek azok a témák, amelyek kutatásával a neveléstudomány a leginkább hozzájárulhat társadalom és nevelés kölcsönviszonyának feltárásához és megértéséhez?

Irodalom

- Ariès, P (1987): Gyermek, család, halál. Gondolat Kiadó, Budapest, 9 ff.
- Bertram, H (1996): Kindheit in einer individualisierten Gesellschaft. In: Edelstein, W (szerk.): Familie und Kindheit im Wandel. Potsdam, Verlag für Berlin-Brandenburg, 261-271.
- Bourdieu, P (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése. Gondolat Kiadó, Budapest
- Budge, I (1996): The New Challenges of Direct Democracy. Cambridge: Polity Press, Dalton, R. J.: Citizen Politics, Chatham: Chatham House
- Büchner, P (1985): Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens. Darmstadt
- Büchner, P (1994): Lebenswelt und Sozialisationsbedingungen von Kindern heute. Eurosocial Report, 50, 21-34.
- Durkheim, E (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt am Main
- Gaszó Ferenc-Pataki Ferenc-Várhegyi György (1971): Diákéletmód Budapesten. Gondolat Kiadó, Budapest, 9 ff.
- Elias, N (1987): A civilizáció folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest, 101 ff.
- Goffmann, E (1981): A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Gondolat Kiadó, Budapest, 241. ff.
- Hankiss Elemér (1997): Az emberi kaland. Helikon Kiadó, Budapest, 38-39.
- Hradil, S. (1987): Sozialstrukturanalyse. Opladen.
- Hurrelmann, K. (1986): Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 6, 91-109.
- Jagers, K. – Gurr, T. R (1995): Tracking Democracy Third Wave with the Polity III Data. Journal of Peace Research, 32, 470.
- Kohn, M. L (1990): Unresolved issues in the relationship between work and personality. In: Erikson K, Vallas S. P (szerk.): The Nature of Work: Sociological Perspectives. New Haven, Yale University Press, 36-68.
- Leach, E (1996): Szociálintropológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Luhmann, N (1975): "Interaktion, Organisation, Gesellschaft" in: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 2., Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft, Opladen, Westdeutscher Verlag, 9-20.
- Luhmann, N (1987): Soziologische Aufklärung. 4. k., Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Opladen, Westdeutscher Verlag, 66-91.
- Rosewitz, B (1985): Weiterbildungssystem und Erwachsenensozialisation. Beltz Verlag, Weinheim
- Schaffhauser Franz (2003): Az iskolafunkciók megváltozása és az iskolastruktúrák átalakulása a 21. század elején. In: Bábosik I. – R. Olechowski (szerk.): Tanítás – tanulás – értékelés, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 26.
- Steinkamp, G (1991): Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, Basel
- Wellendorf, F (1975): Schulische Sozialisation und Identität. Beltz Verlag, Weinheim
- Wierling, D.(1994): Die Jugend als innerer Feind. Konflikte in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre. In: Kaelble, H., Kocka, J., Zwahr, H (szerk.): Sozialgeschichte der DDR. Klett-Cotta, Stuttgart, 404-425.