

Bábosik István

A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési tendenciái a XX. században

A hazai iskolákat, az egyes pedagógusokat napjainkban talán leginkább a helyi pedagógiai programok kidolgozása foglalkoztatja. A tanulmány ehhez a munkához ad elméleti-gyakorlati segítséget. Bemutatja, hogy a nevelőtestületnek a program koncepcióját meghatározó olyan rendszerelemekkel kapcsolatban kell pedagógiai döntéseket hoznia, mint a nevelési cél típusa, az alapjául szolgáló személyiségértelmezés, a nevelési folyamatról alkotott felfogás, a pedagógiai hatásszervezés és metodika modelljei.

A szakirodalom többnyire kevés támpontot ad ahhoz, hogy az egyes nevelési koncepciók, valamint a rájuk épülő megoldásmódok hatékonyságát, szakszerűségét, azaz pedagógiai értékeit vagy hiányosságait biztonságosan megítélhessük. A megbízható tájékoztatáshoz tehát a szakmai elemzés, a sokoldalú összehasonlítás, az egyes megoldásmódok előnyös és kevésbé előnyös elemeinek bemutatása elválaszthatatlanul hozzátartozik. Ez teszi lehetővé azt, hogy ki-ki egyéni vagy saját intézménye nevelési koncepcióját, pedagógiai programját és gyakorlatát a legjobb szinten alakíthassa ki vagy fejleszthesse tovább. Ezt a szempontot érvényesítve törekszünk a nevelés értelmezésének változásait, valamint a XX. század legnagyobb hatású nevelési koncepcióit elemzés alá venni, s ennek alapján a fejlődés irányait felvázolni.

Természetesen az elemzés nem hajtható végre meghatározott szempontrendszer nélkül. Ennek felvázolása nem megoldhatatlan feladat, hiszen mai fejlettségi szintjén a neveléstudomány lehetővé teszi annak megállapítását, hogy egy rendszerben teljes értékűen kidolgozott, koherens nevelési koncepció milyen elemekből épül fel.¹ Ismeretes továbbá az is, hogy az egyes elemek milyen formában funkcionálnak hatékonyan vagy kevésbé hatékonyan, mikor tekinthetőek tehát optimálisan vagy kevésbé optimálisan kidolgozottnak, mely esetekben orientálják vagy dezorientálják a gyakorlatot. Mindebből kialakítható egy olyan elemzési szempontrendszer, amelyre támaszkodva elbírálhatóak valamely nevelési koncepció, irányzat vagy kísérlet alkalmazásának, követésének várható következményei. Ez a szempontrendszer nem csupán az elméleti eligazodást teszi lehetővé a különböző nevelési teóriák és megoldásmódok között, hanem az egyes nevelési-oktatási intézmények helyi tantervének, illetve pedagógiai programjának kialakításához biztosít szakmai mérlegelési és döntési támpontokat.

¹ Hufnagel, E.: Pädagogische Theorien im 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main, 1982; Kreis Udo von der Burg, H. (Hrsg.): Erziehungskonzepte für die Schule. Befunde, Modelle, Perspektiven. Düsseldorf, 1982; Németh A.: A reformpedagógia múltja és jelene (1889-1989). Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1993; Röhrs, H.: Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf, 1986; Goldschmidt, D.-Roeder, P. M.: Alternative Schulen? Stuttgart, 1987; Behr, M.: Freie Schulen und Internate. Düsseldorf, 1988; Chubb, J. E.-Moe, T. M.: Freie Schulen sind bessere Schulen-Erfahrungen und Reformvorschlüge USA. Frankfurt am Main, 1993; Kemper, H.: Wie alternativ sind alternative Schulen? Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim, 1991; Potthoff, W.: Einführung in die Reformpädagogik. Freiburg, 1992; Klassen, T. F.-Skiera, E. (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Hohengehren, 1993; Vág O.: Reformelmeletek és reformmozgalmak a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp., 1985.

Nézzük tehát mindenekelőtt a különböző nevelési koncepciók elemeit, a köztük fennálló funkcionális kapcsolatokat s ebből levezetve az elemzés alapjául szolgáló szempontrendszert.

A nevelési koncepciók elemeinek összefüggésrendszere

Bármely nevelési koncepciót vizsgáljuk is, azt találjuk, hogy minden esetben fellelhetőek olyan lényegi összetevők, amelyek nélkülözhetetlenek egy nevelési teória felépítéséhez, amelyek éppen általános voltak következtében alkalmasak a különböző koncepciók összehasonlítására. Azt mondhatjuk, hogy ha valamely nevelési irányzat rokon egy másik irányzattal, a hasonlóság vagy közel állás oka az, hogy elemeik konkrét megoldásmódjai hasonlóak. Az eltérések oka viszont az általános koncepcionális elemek egységére, különböző módon történő megvalósítására vezethető vissza.

Valamely nevelési modell minőségét meghatározó s annak kategorizálására alkalmas koncepcionális elemek kiemeléséhez s ezek változatainak leírásához, valamint hatékonyságuk értékeléséhez az indukciós bázist a nevelési teóriák két nagy köre adta. Részben a XX. századot megelőzően a nevelés elméletét és gyakorlatát legmélyrehatóbban és legszélesebb körben meghatározó, *Comenius Jan Amos Komenský* (1592–1670) és *Johann Friedrich Herbart* (1776–1841) által kidolgozott nevelési koncepciók nyújtanak támpontot az elemzéshez. Gondolataik egységes elméleti rendszert alkottak, s ez hatásukat messzemenően megnövelte.² Bár időben és térben működésük távol állt egymástól, elméletükben mégis sok a rokon vonás, így nevelési felfogásukat nem teljesen indokolatlan együtt említeni és tárgyalni.³ Hozzá kell mindehhez tenni, hogy *Comenius* fő műve, a „*Didactica Magna*” nem egyszerűen oktatáseméleti kézikönyv, hanem olyan átfogó pedagógiai munka, amely a szerző neveléseméleti felismeréseit és nézeteit is organikus egységbe fogva fejt ki. Ilyen alapon tekinthető *Comenius* az oktatáseméleten túl a nevelés elméletét és gyakorlatát is hosszú távon befolyásoló személyiségnek.

Az elemzéshez alapul szolgáló nevelési elméletek másik körét *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) és *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746–1827) gondolatai és az ezekből kiinduló XX. századi reformpedagógiai nevelési teóriák legjelentősebbjei alkotják.⁴

A nevelési modellek említett két nagy körének analízise világossá tette, hogy bármely nevelési koncepcióról is legyen szó, annak jellegzetességeit, megbízhatóságát, valamint hatékonyságbeli paramétereit s ezzel együtt alkalmazhatóságát is a modell meghatározott elemeinek a kidolgozottsága, tudományos megalapozottsága és korszerűsége determinálja. Éppen ezért ismeretük a nevelési-oktatási intézmény pedagógiai programjáért felelős vezető számára ugyanannyira nélkülözhetetlen, mint a koncepciót megvalósító pedagógusnak, illetve a gyerekek neveltetése ügyében dönteni hivatott szülőknek.

² Egy elemző munka jellemző módon *Comenium*-t a XVIII. század reformpedagógusának nevezi, *Meyer-Willner: Differenzieren und Individualisieren*. Bad Heilbrunn/Obb, 1979. 15. o.

³ Ami a herbarti koncepció jelentőségét illeti, ezt jól illusztrálja az a tény, hogy a reformpedagógiai megoldásmódok megítéléséhez általában ez szolgál viszonyítási alapul. *Platz, K.: Reformpädagogik – Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Münster–New York, 1991. 96–110. o.

⁴ *Rousseau* és *Pestalozzi* XX. századra gyakorolt befolyása egyébként nemcsak hangzottát jelszó, de ma is széles körű elemzések tárgya. *Von Dick, L.: Alternativ-Schulen*. München, 1974. 18–20. o.

Ezek a bármely nevelési koncepciót felépítő, minőségét meghatározó elemek s egyben a koncepciót minősítő kritériumok a következők:

- a nevelési cél típusa;
- a nevelési teória alapjául szolgáló személyiségértelmezés;
- a koncepcióban érvényesülő nevelési folyamatfelfogás;
- a hatásszervezési modell;
- a nevelésmethodikai modell.

Természetesen a felsorolt általános koncepcionális elemek többféle egyedi változatban lehetnek fel a különböző nevelési teóriákban. Lényegében ezen változatok minősége és kidolgozottsága alapján, helyesebben ezek átalakulásai, megjelenése, majd eltűnése alapján tudunk a nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési tendenciáira következtetni, tendenciáikat felvázolni.

Ezen a ponton kell hangsúlyozni azt, hogy egy nevelési koncepció időbeli, történeti újszerűsége nem garantálja egyúttal annak minőségi magasabbrendűségét. A nevelés elméletének és gyakorlatának XX. századi alakulása sok zsákutcát s ezt követő vargabetűket is mutat. Ezek megismerése a tévedések megismétlésétől óvhat meg bennünket, s a minőségi alternatívák felismerését teszi lehetővé.

Nézzük tehát a nevelési modellek minősítésére alkalmas koncepcionális elemek rendszerét, amelyek egymással szoros logikai és funkcionális összefüggésben állnak.

1. A nevelési cél

Evidens, hogy minden nevelési koncepció valamilyen célkitűzésen alapul. Ez akkor is igaz, ha az adott teória nem fogalmazza meg egyértelműen a célját, vagy kifejezetten tagadja, hogy meghatározott cél elérésére törekedne. Ez utóbbi esetben ugyanis az történik, hogy a koncepciónak megfelelő nevelési folyamatszervezés és hatásszervezés objektíve és kirekeszthetetlenül valamilyen cél megvalósítása irányában hat. A célmegvalósítás ilyenkor latens módon érvényesül, de érvényesül, igaz viszont, hogy kisebb hatékonysággal, több véletlenszerűséggel terhelten.

Az is általános jellegzetessége a nevelési modelleknek, hogy a nevelési célkitűzések meghatározott típusú életvezetés megalapozására, kialakítására irányulnak. Ennek megfelelően, minőségileg beszélhetünk vallásos, morális, altruisztikus, sikerre orientált, önfejlesztő, közösségre orientált vagy többpólusú (komplex) céltartalmakról.

Az egyes céltartalmakat s a nekik adekvát életvezetés-típusokat áttekintve látható, hogy azok mindegyike szociálisan és/vagy individuálisan is fejlesztő jellegű. Ennek alapján állítható a különböző nevelési koncepciók közötti viták vagy nézeteltérések ellenére is, hogy a nevelési célok mindig konstruktívak. (Destruktív nevelési cél nincs, ha igen, az nem nevelési célkitűzés, hanem manipuláció, s idegen a neveléstudománytól.) Ezen a ponton nem mellőzhető a *konstruktivitás* fogalmának tisztázása. Konstruktív nevelési célon olyan célkitűzést értünk, amely megfelel egy szűkebb közösség érdekének, de nem ellentétes a legtágabb emberi közösségek érdekeivel sem. Ez a kritérium a valódi nevelési célok elengedhetetlen jellemzője. Ugyanakkor látnunk kell, hogy minden nevelési cél valamilyen típusú életvezetésben ölt alakot. A nevelési célok konstruktív jellegéből következően ezek az életvezetési modellek is konstruktív, azaz fejlesztő jellegűek, s vagy az egyén, vagy valamely közösség, vagy mindkettő fejlődését szolgálják. A konstruktív életvezetés kialakítása a növendékeknél az a produktum, amelyet *nevelési értéknek tekinthetünk*.

A konstruktív életvezetés mint nevelési érték az egyén meghatározott magatartás- és tevékenységrepertoárjában tárgyasul, s ennek alapján minősíthető. A kettő egymástól elválaszthatatlan. Ennek megfelelően a konstruktív életvezetést mint nevelési értéket a konstruktív magatartás- és tevékenységformák részértékeként építik fel. Következésképpen a nevelésben az érték közvetítés ezen konstruktív magatartás- és tevékenységformák megerősítésének és személyiségbeli feltételeik kialakításának útján megy végbe.

A fentiek szerint tehát az egyes nevelési koncepciók között nem célkitűzéseik pozitív jellegű tartalma alapján tehetünk különbséget elsősorban, hanem cél- és értékelméletük kidolgozottsága, célmegvalósító és érték közvetítő törekvésük tudatossága alapján.

Röviden: a nevelési érték közvetítés és célmegvalósítás tudatossága, kidolgozottsága szerint megkülönböztethetünk *normatív* és *értékrelativista* koncepciókat.⁵

Nevelési céltípusok

a) A normatív nevelési koncepciók

Közös és lényeges jegyük az, hogy deklarálják és fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékek, magatartási normák közvetítését és interiorizálását a nevelés által, s tudatosan törekszenek erre. Ennek megfelelően ezeket az értékeket és normákat hosszú távon fennmaradónak tekintik, olyanoknak, amelyek szerepet kell hogy kapjanak az egyén életében, magatartása és életvezetése irányításában, mivel csak így képes az ember konstruktív módon a társadalomba beilleszkedni és tevékenykedni.

Ilyen alapállásból kiindulva az ebbe a kategóriába sorolható nevelési koncepciók pontosan meghatározzák célkitűzéseiket, s alapvető teendőjüknek tekintik cél- és értékelméletük részletes kidolgozását, bemutatását és indoklását.

Bár a comeniusi–herbarti nevelési modellre egyértelműen jellemző a normativitás, ez nem jelenti ennek az elemnek a korszerűtlenségét. Ezt az is alátámasztja, hogy számos reformpedagógiai vagy más XX. századi nevelési koncepció is normatív jelleget mutat. Gondoljunk a morálpedagógia vagy a munkaiskola markáns célkitűzéseire s azok konzekvens és tudatos érvényesítésére a nevelési folyamat-szervezésben.⁶ De ugyanez vonatkozik a szocialista és a neotomista koncepcióra is, számos más vallásos nevelési irányzat mellett, valamint az alig néhány évtizede Németországban kidolgozott társadalmi partnerviszonyra nevelési koncepciójára, amely újabb változatában a „konstruktív türelmetlenség” tulajdonságát jelöli meg mint legfőbb állampolgári erényt, s ennek kifejlesztését tűzi ki célul.⁷ Mindebből az is következik, hogy a normativitás önmagában sem nem rossz, sem nem jó. A meghatározó tényező a közvetítésre kerülő tartalom, a célkitűzések minősége.

Természetesen ezekben a célkitűzésekben különböző céltartalmak jelennek meg, amint arról már szó volt. A céltartalmak különbözőségei gyakran szolgáltak

⁵ Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München, Basel, 1990. 142. o.

⁶ Foerster, F. V.: Iskola és jellem. Bp., 1913; Kerschensteiner, G.–Seidel, R.: A jövő iskolája a munkaiskola. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.

⁷ Maritain, J.: Education at the Crossroads. Yale University Press, 1964; Wilhelm, T.: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart, 1963.

türelmetlen szakmai viták ürügyül, főként azért, mert azokban más-más értékek kaptak hangsúlyt, esetenként egyoldalúan domináltak. Általában az tapasztalható, hogy vagy valamely közösség érdekei, vagy az egyén fejlődését, sikerét megalapozó értékek irányában történnek meg a hangsúlyeltolódások. Ez az egyoldalúság azonban nem szükségszerű, a közösség és az individuum fejlődését egyaránt szolgáló, többpólusú (komplex) értékközvetítés minden nehézség nélkül érvényesíthető a nevelési folyamatban.⁸

A lényegi konzekvencia a fentiek alapján oly módon fogalmazható meg, hogy valamely nevelési koncepció normatív jellege nem jelez automatikusan konzervativizmust, ellenkezőleg, a nevelés hatékonyságának, az értékközvetítésnek jelentős szakmai feltétele lehet, mivel a nevelési folyamat célirányosságát erősíti.

b) Az értékrelativista koncepciók

Képviselőik olyan álláspontot foglalnak el, amely szerint a magatartási normák, a szociális-etikai értékek múltbeli emberi tapasztalatok alapján fogalmazódtak meg. Mivel azonban az élet és a világ folyton változik, ezek veszítenek alkalmazhatóságukból és jelentőségükből. A múltbeli tapasztalatokon nyugvó értékek úgymond nem orientálnak a jelenben, még kevésbé a jövőben, ezért alkalmazhatóságuk relatív.

Természetes, hogy az értékrelativista koncepciók nem dolgoznak ki részletes érték- és normarendszert, sőt figyelmeztetik a pedagógust arra, hogy ne avatkozzék be az értékképződés folyamatába. Az ilyen beavatkozást indoktrinációnak, doktrínának erőszakolt beprogramozásának minősítik. Ennek következtében azonban fennállhat az a veszély, hogy az értékközvetítés a tudatosság és célirányosság hiánya miatt nem lesz elég hatékony.

Éppen ezért – vallják – a magatartási normák vagy erkölcsi értékek közvetítése helyett a gyerekeket életszerű körülmények között kell tevékenykedtetni, ilyen módon tapasztalatokhoz juttatni. Ezeknek a tapasztalatoknak az átgondolása alapján alakítja ki majd az egyén azokat a normákat, valamint a jóról és a rosszról alkotott fogalmait, amelyeket az életben érvényesülni vél, és amelyekről az a véleményre alakul ki, hogy magatartásában is érdemes ezeket követni.

A nemzetközi szakirodalomban megfogalmazódott elemzések az értékrelativista nevelési koncepciók hatékonyságbeli gyengéit gyakran szóvá teszik.⁹ Összehasonlító pedagógiai vizsgálatok kimutatták ezt a problémát az Amerikai Egyesült Államok nevelési gyakorlatát meghatározó instrumentalista koncepció esetében, míg mások az önkibontakoztatási nevelési teória alapján működő intézmények, így Summerhill példáján bizonyították a nem kielégítő hatékonyságot.¹⁰ Talán ezzel is magyarázható, hogy az önkibontakoztatási koncepció tiszta formában sehol nem vált államilag bevezetetté, a gyakorlatot általánosan meghatározó tényezővé.

Mindez azt is jelzi, hogy az értékrelativisztikus céltípus, bár a normatív változathoz képest történetileg újabb képződmény, nem jelent automatikusan korszerűbb vagy jobb megoldást.

⁸ Bábosik I.–Mezei Gy.: Neveléstan. Bp., 1994.

⁹ Brezinka, W.: Erziehung in einer wertunaicheren Gesellschaft. München, Basel, 1993. 13. o. A szerző az értékrelativisztikus koncepció egyik következményeként „az orientálás kríziséről” beszél.

¹⁰ Bronfenbrenner, U.: Response to pressure from peers versus adults among soviet and american school children. In: XVIII. Internat. Congress of Psychology. Symp. 35. Moscow, 1966. 7–19. o.; Snyder, G.: Irányított nevelés vagy szabad nevelés? Gondolat Kiadó, Bp., 1977. 46–84. o.

A nevelési cél befolyása a nevelési koncepció egyes elemekre

A nevelési cél természetesen nem csupán a nevelési folyamat célirányosságát s ezen keresztül hatékonyságát határozza meg. Ez sem jelentéktelen befolyás. A célrendszer kidolgozottsága, illetve tartalmi sajátosságai azonban ennél távolabbra ható tényezők, amennyiben következményeik egy-egy neveléseméleti modell minden elemében fellelhetők.

A nevelési cél legközvetlenebbül a nevelési koncepció *személyiségértelmezését*, áttételesen pedig *nevelési folyamatfelfogását* határozza meg. Ennek a meghatározó szerepnek a részleteit az alábbiakban követjük nyomon.

2. A személyiségértelmezés helye és szerepe a nevelési koncepcióban

Az a felismerés már pedagógiai evidenciának számít, hogy a nevelés célja meghatározza a nevelés eszköztárát.

A nevelési cél természetesen döntő módon befolyásolja a nevelési teória metodikai konstrukcióját, de nem közvetlenül, hanem csak távoli közvetítéssel – mint azt látni fogjuk. A cél közvetlenül a nevelési koncepció személyiségértelmezését határozza meg. Itt azonban tisztáznunk kell, hogy a személyiségértelmezés nem valamiféle pszichológiai személyiségelmélet kialakítását vagy beemelését jelenti a nevelési koncepcióba, hanem sajátosan pedagógiai jellegű, pedagógiai szempontok alapján konstruált, a célrendszerből levezetett személyiségkép kidolgozását értjük valamely nevelési elmélet személyiségértelmezésén.

Az így megszerkesztett személyiségkép általában két elemből épül fel. Az egyik elemet a *személyiségkomponenseknek* az adott nevelési koncepció által leginkább preferált-hierarchizált rendszere alkotja. Természetesen minden nevelési teória szelektálja a pszichológia által definiált személyiségkomponenseket, s közülük csak azokat építi be az általa konstruált személyiségképbe, amelyek a megfogalmazott nevelési cél eléréséhez nagyon fontosnak látszanak. Ilyen módon határozza meg tehát a nevelési cél a nevelési modell személyiségfelfogását.

A sajátosan neveléseméleti szempontú személyiségképnek azonban van egy másik eleme is: a többé-kevésbé határozottan megfogalmazott *magatartás- és tevékenységrepertoár*. Ez a repertoár azon magatartás- és tevékenységformák együttesével azonos, amelyeket a nevelési koncepció a növendékeknek ki akar alakítani, s amelyeket a nevelési célkitűzésekben is kifejtett formában vagy utalásszerűen szerepeltet.

Természetesen a személyiségkép, valamint a magatartás- és tevékenységrepertoár egymással összefüggenek, amennyiben szakszerűen kidolgozzák azokat. Ez az összefüggés azt jelenti, hogy a személyiségkép olyan elemekből áll össze, amelyek ténylegesen meghatározó szerepet töltenek be a magatartás- és tevékenységrepertoár szabályozásában és determinációjában.

A személyiségkép, valamint a magatartás- és tevékenységrepertoár összehangolása azonban nem minden nevelési modellben történik meg azonos színvonalon. Tekintve, hogy a magatartást és a tevékenységet a személyiség ösztönző-reguláló sajátosságai determinálják a legközvetlenebbül, logikus lenne, hogy a nevelési koncepció keretében a *regulatív*, vagyis a motivációs személyiségkomponenseket – szükségletek, beállítódások, irányultságok – preferáló személyiségképet alakítsák ki. (Ilyen motivációs személyiségelemek mindenekelőtt az interiorizált magatar-

tásminták és a meggyőződés, valamint a már kialakult szokások.) Mégsem mindig ez történik. Megfigyelhető ugyanis, hogy egyes nevelési koncepciók a személyiség intellektuális jellegű (*szervező-végrehajtó*) sajátosságait (ismereteket, jártasságokat, készségeket, képességeket) állítják előtérbe, ezeket tartják fontosnak a magatartás és tevékenység meghatározásában, s így a nevelés időbeli vagy hatásrendszerbeli kapacitásait is döntő mértékben ezek fejlesztésére fordítják.¹¹ Ez utóbbi elméletek nem veszik figyelembe azt a tényt, hogy az intellektuális, szervező-végrehajtó sajátosságok fejlettsége önmagában nem határozza meg az egyén aktivitásának és életvezetésének szociális minőségét (gondoljunk a fejlett ismereterendszerrel rendelkező intellektuális bűnözőkre), s így a személyiségfejlesztés irányát is helytelenül határozzák meg.

Végeredményben tehát a *regulatív* személyiségfelfogás eredményeképpen alakulhat ki a *neveléscentrikus iskolamodell*, az *intellektuális* személyiségkép pedig az *oktatáscentrikus iskolamodell* kialakulását vagy fenntartását segíti elő. Az első változatban a motivációs személyiségkomponensek fejlesztése, a másodikban az intellektuális (szervező-végrehajtó) sajátosságok fejlesztése dominál.

Amint tehát látható, nem mindegy, hogy a nevelési cél milyen személyiségkép kialakítását inspirálja. A személyiségkép döntően szól bele a továbbiakban abba, hogy az adott nevelési modell vagy iskolamodell milyen személyiségkomponensek fejlesztésére koncentrálja erőit. Ezért fontos kérdés, hogy egy nevelési koncepció milyen személyiségbeli sajátosságok fejlesztését preferálja, s ezeket helyesen hierarchizálja-e, vagyis a konstruktív aktivitás és életvezetés lényegi determinánsait állítja-e előtérbe vagy nem. Természetesen minden nevelési koncepció keretében megtalálható többé-kevésbé kifejtve a konstruktív életvezetés valamely elemének megalapozására való törekvés, ha csak töredékes formában is. Nyilvánvaló, hogy minél teljesebben kidolgozott a koncepció ezen eleme a személyiségkép területén, annál célirányosabban és hatékonyabban működtethető az adott nevelési modell.

Ez utóbbi állítást az az összefüggésrendszer is alátámasztja, miszerint bármely nevelési teória elemzése azt látszik igazolni, hogy a nevelési céllal együtt tételezett személyiségkép közvetlenül meghatározza a nevelési folyamatkonceptiót, ezen keresztül pedig áttételesen a nevelési hatásszervezési koncepciót, valamint ennek közvetítésével a nevelésmetodikai koncepciót is. Amennyiben tehát a személyiségkép kidolgozatlan, úgy az adott nevelési elmélet nem csupán azt nem tudja megmutatni, hogy mit fejlesszünk a nevelési folyamat keretében, de azt sem, hogy hogyan, milyen módszerekkel és eszközökkel.

A különböző nevelési teóriák és gyakorlati megoldásmódok áttekintése azt jelzi, hogy a neveléstudomány a differenciált pedagógiai személyiségkép kidolgozásával, főként pedig annak a nevelési modellekbe és a praktikumba történő integrálásával máig is adós. Természetesen regisztrálható fejlődés ezen a területen is, ennek útjében azonban nem kielégítő. A fejlődés kiindulópontját történetileg az intellektuális személyiségértelmezés és az azoknak megfelelő magatartás- és tevékenységformák megjelölése jelenti. Ezt a szintet képviseli a comeniusi–herbarti nevelési modell, de a szocialista pedagógiai koncepció sem tudott jól megragadható, saját személyiségképet konstruálni. Annál kiterjedtebb tulajdonság- és magatartáslistákat állított össze, főként pedig jellemzője volt az intellektuális személyiségkomponensek hangsúlyozása. Ezt a hiányosságot érezték az ennek a koncepciónak a teoretikusai, s

¹¹ Claparède, E.: A funkcionális nevelés. Tankönyvkiadó, Bp., 1974; Alisch, L. M.–Rössner, L.: Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. München, 1981. 61. o.

megújítási törekvésekben többször felbukkan a próbálkozás a képességek mellett a regulatív természetű *szükségletek*, *beállítódások* és az *irányultság* fejlesztését célzó nevelési koncepciók kidolgozására, s így közeledésre a reformpedagógiai megoldásmódochhoz, illetve törekvés azok meghaladására.¹²

A reformpedagógiai törekvésekben és más XX. századi nevelési modellekben is megfigyelhető az eltávolodás a comeniusi–herbarti koncepció intellektualisztikus személyiségértelmezésétől s a közeledés a *regulatív* személyiségkép kidolgozásához. Így a morálpedagógia a jellem fejlesztését, a funkcionális pedagógia a szükségletrendszer fejlesztését, az instrumentalizmus a tapasztalatokon alapuló meggyőződésrendszer, az önkibontakoztatás irányzata a szubjektív ideálok és meggyőződések, a társadalmi partnervizonyra nevelés koncepciója a szociális szokásrendszer fejlesztését preferálja.¹³

Mindez természetesen jól jelzi a fejlődés irányát, de még mindig távol állunk egy sajátosan pedagógiai, a nevelés folyamatát szakszerűen és hatékonyan orientáló, koherens személyiségkoncepció kidolgozásától. Márpedig ez nélkülözhetetlen a nevelés elméletének és gyakorlatának érdemi megújításához, mivel a személyiségkép főként a nevelési modellnek a gyakorlathoz legközelebb álló elemeire hat ki döntő módon.

Nézzük meg a továbbiakban kissé részletesebben mindenekelőtt azt, hogy a nevelési cél, illetve a pedagógiai személyiség-értelmezés milyen módon befolyásolja a nevelési folyamatkoncepciók kialakulását.

3. A nevelési folyamatfelfogás alakulása

A nevelési folyamatkoncepciókat két szempont alapján is osztályozhatjuk. A nevelési folyamat *szabályozottsága* szerint beszélhetünk irányított folyamatfelfogásról, valamint *szabad* nevelési folyamatkoncepcióról. Ebben az esetben tehát irányításának, szabályozottságának szoros vagy kevésbé szoros jellege szerint teszünk különbséget az egyes folyamatfelfogások között. Megkülönböztethetők emellett a folyamatkoncepciók *bázisuk* szerint is. Ezalatt az a sajátosságuk értendő, hogy egy-egy nevelési teória mit jelöl ki a nevelési folyamat szervezése alapjaként. Ebből a szempontból különbség tehető *receptív*, vagyis *befogadásra épülő*, valamint *aktivitásra épülő* nevelési folyamatfelfogás között. A két felfogás közti eltérés abban van, hogy az előző koncepció nem tekinti a nevelési folyamat szempontjából döntő fontosságúnak a gyerekek tevékenykedtetését, ez utóbbi azonban igen.

Természetesen a különböző nevelési folyamatkoncepciók közti eltérések nem csupán formai jellegűek, s nem csupán az egyik vagy másik logikai kategóriába sorolást, hanem döntő mértékben a nevelés hatékonyságát határozzák meg. Ezért érdemes és szükséges velük közelebről foglalkozni.

Tekintsük tehát át az egyes nevelési folyamatkoncepciók jellegzetességeit, s azt is, hogy a különböző változatok hogyan függenek össze a nevelési teóriák egyes elemeivel.

¹² *Gáspár László: A szentlőrinci iskolakíséret I.* Tankönyvkiadó, Bp., 1984; *Clauss, M.: Személyiségfejlesztés és a beállítódások*; *Dorst, W.: A beállítódásra való nevelés néhány aktuális pedagógiai problémája*; *Brezsnyánszky L.: A beállítódás és az erkölcsi normák elsajátításának problémái*; *Petriháza Á.: A személyiség beállítódásának nevelési aspektusai.* In: *A beállítódás pedagógiájának időszaki kérdései.* Debrecen, 1973.

¹³ *A morálpedagógiában vagy Imre Sándor nevelési koncepciójában ez a preferált elem a jellem, a funkcionális nevelésben a szükséglet.* *Imre Sándor: Neveléstan.* Bp., 1942. 50–52. o.; *Foerster, F. V.*, 1913; *Claparède, E.*, 1974. i. m.

a) Irányított nevelési folyamatkonceptiók

Az irányított folyamatfelfogás egyértelműen a normatív nevelési elméletek velejárója. Az idesorolható folyamatértelmezések deklarálják a nevelési folyamat külső, a pedagógus által történő irányításának fontosságát s a gyerek tevékenységének a felnőtt akciói útján történő orientálását. A nevelő az, aki előírja, hogy milyen tananyagot, milyen munkaformában és milyen sorrendben kell feldolgozni, s azt is, hogy a különböző tevékenységformák, programok milyen rendszerben követik egymást. Mindezt tehát nem bízva a gyermekre ez a koncepció. Jellegetessége, s ezt ismételten hangsúlyozzuk, a nevelési folyamat külső tényezők által történő irányítása, ami általában csak igen kevés teret ad a gyerek ötleteinek, kezdeményezésének, kívánságának, érdeklődésének.

Az irányítás ebben az esetben konstruktív feladatsorok és tevékenységi lehetőségek felülről – a pedagógus, a nevelő által – történő szervezését jelenti, továbbá a tevékenység és magatartás kifejezett kontrollját, ami mintegy pozitív értelmű kényszerpályán tartva a gyerekek aktivitását, csak a nevelési céllal adekvát magatartás- és tevékenységformák produkálását teszi lehetővé, az ettől való eltérést vagy a destruktív megnyilatkozásokat nem.

Az ilyen módon irányított nevelési folyamatban a nevelők erőteljes szelektív hatásrendszert működtetnek, vagyis megerősítő hatásokkal ösztönzik a nevelési céllal egybeeső megnyilvánulásokat, s leépítő hatásokkal gátolják az ettől eltérőket. Ennek megfelelően a pedagógusszerep meghatározó vonása ebben a keretben a direkt irányítás érvényesítése az értékelés-központú magatartás, az erőteljes és permanens kontroll.

Amennyiben az irányított nevelési folyamatkonceptió hatékonyságát kellene értékelni, az fogalmazható meg ezzel kapcsolatban, hogy ebben az esetben a hatékonyság számottevő lehet, amint azt a nemzetközi gyakorlat igazolja, amelyből ez a modell máig sem szorult ki, sőt sok támogató vélemény fogalmazódik meg vele kapcsolatban. Igaz viszont, hogy a túlzott szabályozás és az erős kötöttségek kifejezett demotiváló hatást gyakorolnak a gyerekekre, ami különösen a serdülés időszakát követően csökkenti a nevelési hatékonyságot. Mindennek ellenére ez a nevelési folyamatkonceptió ma is szilárdabban tartja nemzetközi pozícióit, mint a szabad nevelési folyamatértelmezésre alapozott modellek. Ez a folyamatfelfogás jellemzi többek között a morálpedagógiát, a funkcionális nevelést és a munkaiskolát.¹⁴

b) Szabad nevelési folyamatkonceptiók

A szabad nevelési folyamatfelfogás kizárja a nevelési folyamat külső, pedagógusok általi irányítását. A nevelést önkibontakozási folyamatként értelmezi, amelyet ennek megfelelően a gyermek spontán érdeklődéséhez, szükségleteihez, életkori sajátosságaihoz kell igazítani. A nevelő feladata csupán a feltételek megteremtése a gyerek tevékenységéhez, érdeklődésének kielégítéséhez. Az elsajátítandó ismeretanyag, ennek egymásutánja, a tevékenységi program és a munkaformák mind a gyerek választásától, kívánságától függenek. A pedagógus ebben a modellben a nevelési folyamatnak szolgáltató és nem szabályozó tényezője. Tevékenységében a szervező-segítő elemek dominálnak. A direkt irányítás helyébe az indirekt lép, de

¹⁴ Foerster, F. V., 1913; Kerschensteiner, G.-Seidel, R., 1979; Claparède, E., 1974.

ez is főként a tevékenységi alternatívák felkínálására szorítkozik, amelyek természetesen konstruktív, fejlesztő jellegűek.

A pedagógus szelektív, az egyes magatartás- és tevékenységformákat leépítő nevelési akciói ebben a keretben nem kapnak helyet. Az orientáló szerepet döntően a megerősítő hatások és a tevékenységrendszer tölti be. A szelektív és értékelt hatások érvényesítésének egyébként is csak akkor lenne értelmük, ha ezeket a nevelési cél orientálná, s így tudni lehetne, hogy mely megnyilvánulások a megerősítendő és melyek nem. Ez a fajta támpont azonban ebben az esetben hiányzik, tekintve, hogy a szabad nevelési folyamatfelfogás az értékrelativista nevelési modellekben lelhető fel, amelyek a célmeghatározást mellőzik.¹⁵

Mivel ebben az esetben a nevelési folyamat meghatározó szabályozó tényezője a gyerekek spontán érdeklődése, elvben lehetséges, hogy a felkínált tevékenységformák közül az egyes gyerekek az érdeklődésüknek megfelelőeket magas motívációs szinten hajtják végre, s ez jó fejlesztő hatást garantál. Ugyanakkor a meglévő érdeklődés gátló tényezője is lehet a fejlődésnek, hiszen a gyermek csak az érdeklődéseinek adekvát tevékenységi körben mozog, ami a fejlesztő hatások körét is leszűkíti egyúttal. Ez utóbbi körülmény azt eredményezheti, hogy az ebben a modellben nevelődő gyerekek saját kiinduló fejlettségi szintjükön megállnak, amint azt az egyes szerzők megjegyzik.¹⁶

További probléma, hogy a nevelő orientáló hatásainak hiánya következtében a gyerekek nem kapnak megfelelő támpontot a követendő, illetve a leépítendő magatartásformák tekintetében. Emiatt a magatartás-repertoár fejlődési útjeme és iránya is elégtelenül alakul.

A fentiek alapján érthetővé válik az a tény, hogy a szabad nevelési folyamatfelfogást érvényesítő teóriák miért nem váltak általánosan elterjedté a gyakorlatban, illetve az ezt a koncepciót megvalósító iskolák is miért térnek vissza sok esetben a nevelési folyamat célszerű mértékű irányításához.

Az eddigiekből kitűnt, hogy a nevelés lényegéhez hozzátartozik az irányítás, az intencionalitás. Ennek teljes mellőzése zsákutcába torkollik, a fejlesztés hatásfokát megengedhetetlen mértékben csökkenti. Ebben a vonatkozásban a fejlődés sajátos ívet jár be. A szigorú szabályozottságot érvényesítő comeniusi–herbarti modellt követően a XX. század vegyes képet mutat. Kialakulnak a szabad nevelési koncepciók, de mellettük keletkeznek irányított nevelési megoldásmódok is, mint a morálpedagógia vagy a munkaiskola. Tekintve azonban, hogy a szabad nevelési teóriák gyakorlati alkalmazása világossá tette ezek alacsony hatásfokát, többek között Franciaországban köztes megoldások születtek, vagyis bizonyos mértékű közeledés következett be az irányított nevelés megoldásmódjaihoz.¹⁷

Figyelmezt érdemel az a tény is, hogy az 1950-es években Németországban kidolgozott társadalmi partnervizsionyra nevelés koncepciója szintén irányított nevelési folyamatfelfogásra épül.¹⁸

Ezek a tények is jelzik, hogy nem minden XX. századi nevelési elgondolás feltétlenül problémamentes. Ezekben is találhatóak olyan egyoldalúságok vagy túlzások, amelyek nem bizonyultak hatékonyak és időtállóknak.

¹⁵ Kelly, E.: *Perceiving, Behaving, Becoming*. Washington, 1962.

¹⁶ Nagy L.: *A gyermektanulmány feladata*. In: Nagy László válogatott pedagógiai művei. Szerk. Nagy Sándor. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 97. o.

¹⁷ *Snyders, G.*, 1977. i. m. 229–251. o.

¹⁸ *Wilhelm, T.*, 1963. i. m.

Amint láttuk, a nevelési folyamatértelmezések nem csupán a szabályozottság mértéke szerint, hanem megvalósításuk bázisa szerint is osztályozhatóak. Ez tovább színesíti és gazdagítja az ezen a területen érvényesíthető alternatívákat, amelyeket a következőkben tekintünk át.

c) A befogadásra épülő nevelési folyamatkonceptiók

A befogadásra, a passzivitásra épülő nevelési folyamatfelfogás nem XX. századi terméke a neveléstudománynak. Inkább a comeniusi–herbarti teória sajátja.¹⁹ Ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a XX. század gyakorlatában ez a modell nem lenne fellelhető. Csak deklarativé nincs jelen, mivel egyetlen irányzat vagy nevelési elmélet sem vállalja. A gyakorlatban azonban sok eleme sokszor érvényesül, bár mind az elmélet, mind a gyakorlat megpróbálja ezeket az elemeket visszaszorítani, felszámolni.

Ez a felfogás az aktivitásnak, a tevékenységnek és az érdeklődésnek nem tulajdonít meghatározó szerepet a nevelésben, a személyiség és a magatartás formálásában. Azt feltételezi, hogy a fejlesztő hatások fő forrása nem az aktivitás, hanem a pedagógus. Sőt, a kettőt gyakran szemben állóként értelmezi, úgy gondolván, hogy a tevékenység sok esetben inkább akadály, gátja, semmint elősegítője a pedagógustól eredő fejlesztő hatások érvényesülésének. Ezért a gyerek szellemi és fizikai aktivitása helyett a passzív befogadást helyezi előtérbe, s gátolja, esetleg szankcionálja a szellemi és fizikai aktivitás külső megnyilvánulási formáit is.

Az aktivitás háttérbe szorítása olyan formában is megnyilvánul, hogy ez a modell szűk tevékenységi kínálatot biztosít a gyerekeknek, s az oktató-nevelő intézmény tevékenységrepertoárját gyakran egy-két elemre szűkíti le. Ez a korlátozó tendencia továbbgyűrűzik az alkalmazott munkaformák területére, amennyiben kevés és kis mértékű önállóságot vagy valódi aktivitást kívánó munkaformákat alkalmaznak, mindenekelőtt a tanulmányi tevékenység keretében (például a frontális osztálymunka).

Ezeknek a munkaformáknak éppen a valódi aktivitást korlátozó sajátosságuk következtében igen mérsékelt a fejlesztő hatásuk. Emellett, mivel a munkaformák kevésbé változatosak formai-szervezeti értelemben, monotonná teszik a munkafolyamat egészét, így demotiváló, frusztráló, elriasztó hatásúak, a feladatok megkezdésére késztetnek. Ahhoz, hogy a pedagógus a munka folyamatába visszairányítsa a gyerekeket, kényszerítő-szankcionáló hatásokat kell érvényesítenie, ami tovább fokozza a nevelési folyamat demotiváló jellegét.

Nyilvánvaló, hogy az a rossz körforgás, ami ebben a modellben kialakult, nem segíti elő a nevelési folyamat hatékonyságát. Ezek a jellegzetességek váltották ki elsősorban a XX. század kezdetén az ellenérzést és a bírálatokat a neveléstudomány képviselőiből, s ösztönöztek egy teljesen más beállítódású, az aktivitásra épülő nevelési folyamatkonceptió kialakítására.²⁰

¹⁹ Comenius: *Didactica Magna*, Pécs, 1992. 205. o.; Herbart, J. F.: *Pedagógiai előadások vázlata*. Bp., 1932. 36. o.

²⁰ Key, E.: *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.

d) Az aktivitásra épülő nevelési folyamatkonceptiók

Ezek a konceptiók a XX. századi neveléstudomány alkotásai. Jellemzően reformpedagógiai eredménynek tekinthető a kialakításuk, amennyiben szinte az összes nevelélméleti megújító törekvés erre a problémakörre koncentrálódott. Így tehát nem véletlen, hogy minden reformpedagógiai nevelési elmélet a nevelési folyamat felfogásában különbözik minden korábbi elképzeléstől.

Ez a konceptió a személyiség és a magatartás formálásában meghatározó tényezőnek tekinti az aktivitást, a nevelési folyamatot pedig a tevékenység keretébe ágyazott, attól elszakíthatatlan elemnek értelmezi. Ezért arra törekszik, hogy az oktató-nevelő intézmény tevékenységi kínálatát szélesítse, mivel teljesen megalapozottan azt feltételezi, hogy ezáltal a fejlesztő-nevelő hatás is sokoldalúbb és intenzívebb lesz. Jellemző, hogy ebből a hipotézisből kiindulva a szocialista nevelési konceptiót megújítani törekvő próbálkozások is mindig ezt a megoldásmódot alkalmazták, mivel a korszerűsítés, a hatékonyság fokozása irányába tett leglényegesebb lépésnek ezt a megoldást tekintették.²¹

Ez a felfogás szakít a tevékenységi kínálatot a tanulásra leszőkítő oktatóiskolával, s a tanulás mellett az önkormányzat, az önkiszolgáló, a klubjellegű tevékenység, a termelőmunka, a művészi és alkotó tevékenységformák sokaságát kínálja fel a gyerekeknek.²² Bevonja őket a tevékenység tervezésébe, szervezésébe, értékelésébe is. Nem engedi meg, hogy egyes tanulók vagy tanulói rétegek kirekesztődjenek a tevékenység folyamatából, mivel felismerte, hogy az egyenlő lenne a nevelési folyamatból való kizárással. Mindenkinél biztosít tehát feladatot, mivel kimondva vagy kimondatlanul feltételezi, hogy felelős feladatok nélkül nincs szociális fejlődés. Az oktató-nevelő intézmény nevelési hatékonyságát pedig egyenes arányban lévőnek tartja az intézmény tevékenységrepertoárjának szélességével.

Az iskola sokszínű tevékenységi kínálata megszünteti a monotonitást, s a változatosság aktivitásra ösztönzi a gyerekeket. Nagyrészt feleslegessé válnak ennek következtében a kényszerítő, demotiváló hatások, mérséklődik vagy megszűnik a frusztráció legfőbb forrása. A vonzó konstruktív tevékenységformák, s az ezek keretében reprodukálódó, szociálisan értékes magatartásformák megszilárdulása, interiorizálódása felgyorsul. A sokszínű, életszerű tevékenységrendszer szervezése különösen jellemző a Hermann Lietz-féle Landerziehungsheimekre.²³

Mind ezt a pozitív hatást fokozza a változatos és aktivitásra készített munkaformák (csoportmunka, páros munka, individuális munka) kidolgozása és bevezetése. Ezek a munkaformák már nem csupán az intellektuális aktivitásra ösztönöznek, hanem megkívánják a szociális aktivitást is, a kooperációt, a szociális döntéseket, a teljesítmények és magatartás kölcsönös értékelését, a

²¹ Blonskij, P. P.: Was ist eine „Arbeitschule“? In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Stuttgart, 1982. 63–79. o.; Wittig, H. E.: Leben und Werk des frühsozialistischen Reformpädagogen und Bildungspolitikers Pavel P. Blonskij. In: Klemm, U.–Tremel, A. K. (Hrsg.): Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatschulpädagogik. München, 1989. 181–199. o. Természetesen A. Sz. Makarenko pedagógiai törekvéseinek egyik fő jellegzetessége is a tevékenységrepertoár szélesítése.

²² Domokos, L.–Blaskovich E.: Az alkotó munka az új iskolában. Bp., 1934.

²³ Lietz, H.: Die deutsche Nationalische Schule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig, 1911; Badry, E.: Die Gründer der Landerziehungsheime. In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik II. München, 1991. 152–170. o.

kölcsönös segítségnyújtást, vagyis előhívják és begyakoroltatják a szociális interakciók és magatartásformák sokaságát.²⁴

A nevelési folyamat irányítása ebben a modellben indirekt jellegű. Ez az indirekt jellegű szabályozottság bizonyos mértékig még a szabad nevelési változatokban is érvényesül. A szabályozó funkciók ebben az esetben a meghatározott és megvalósított konstruktív tevékenységi alternatívák felkínálása, illetve az alkalmazott munkaformák töltik be. Az irányítás tehát itt latens módon, a tevékenységi alternatívák kínálatán keresztül érvényesül.

A célszerűen összeállított tevékenységi kínálat nyilvánvalóan meghatározott magatartásformák előhívását és gyakoroltatását biztosítja, tehát így szabályoz. A munkaszervezési modelleket pedig – kiegészítve ezt a szabályozó hatást – olyan változatokban alakították ki és alkalmazták, hogy nem teszik lehetővé a kilépést a tevékenységi folyamatból következmények nélkül, illetve sok esetben kooperációt feltételezve, magatartás-szabályozó, formáló jellegű kölcsönhatásrendszert működtetnek a tanulók között, amint az a csoportmunka vagy a páros munka esetében jól kimutatható.²⁵

A nevelési folyamatban érvényesített közvetett szabályozó hatást szolgálja bizonyos mértékben a motiváció erőteljes érvényesítése is. A motivációs folyamatok mechanizmusainak felismerése és gyakorlati felhasználása szintén a XX. századi neveléstudomány eredménye. Ebben a vonatkozásban világosan meghatározták a gyermekek meglévő szükségleteinek motivációs szerepét, illetve ezek motivációs céllal történő felhasználhatóságát a nevelés- és tevékenységsszervezés folyamatában. Mindenekelőtt a játékszükséglet, a mozgásszükséglet, a monotonia kerülésének szükséglete, az új információk iránti szükséglet az, ami be van kapcsolva a tevékenységsszervezésbe. Ennek eredményeképpen a gyerekek számára megszűnik az egyes tevékenységformák kényszerjellege, azonosulnak ezekkel a konstruktív tevékenységformákkal, nem törekszenek megkerülésükre, következtetésképpen az így szervezett tevékenységformák könnyebben erősödnek szokásszerűekké, eredményesebben interiorizálódnak.²⁶

Az aktivitásra épülő nevelési folyamatmodell megjelenhet *szabad vagy irányított* formában is. Az első változatban a gyerekek érdeklődése dominál, s ehhez igazodik az oktató-nevelő intézmény tevékenységi kínálata, illetve a gyerek, egyéni érdeklődésétől ösztönözve, az intézmény kínálatán kívüli tevékenységi alternatívákat is művelhet, vagy tetszése szerint passzívan is viszonyulhat az intézmény tevékenységi kínálatához.²⁷ Ebben az esetben tehát a teljesen esetlegesség és parttalanná váló tevékenységrendszer már nem tölt be orientáló funkciót.

Természetesen az irányítás ilyen mértékű kikapcsolása a nevelési folyamat hatékonyságát már egyértelműen kedvezőtlenül érinti. Ennek a felismerésnek a nyomán a nevelésre irányuló megújító törekvések egyre inkább az aktivitásra épülő nevelési folyamatkonceptió irányított változatait próbálták és próbálják kidolgozni. Ebben az esetben az oktatási-nevelési intézmény tevékenységi kínála-

²⁴ Meyer, E.: Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen. Stuttgart, 1963; Buzás L.: A csoportmunka. Tankönyvkiadó, Bp., 1980; Bábosik I.-Nádasi M.: A pedagógus lehetőségei a közvetett ráhatási formák létrehozásában a csoportmunka keretében. Magyar Pedagógia, 1974. 2. sz.; Bábosik I.-Nádasi M.: Az oktatás nevelőhatásának vizsgálata. Tankönyvkiadó, Bp., 1970.

²⁵ Bábosik I.-Nádasi M.: Közvetett ráhatás a csoportmunkában. Tankönyvkiadó, Bp., 1975.

²⁶ Claparède, E.: Gyermekepszichológia és kísérleti pedagógia. Bp., 1915. 116-127. o.; Bassola Z.: Decroly pedagógiai rendszere. Bp., 1937; Shiera, E.: Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. Bp., 1994.

²⁷ Klemm, U.: Alexander S. Neills „Summerhill”. In: Klemm, K.-Tremel, A. K. (Hrsg.): Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik. München, 1989. 171-181. o.

tából nem lehet kilépni, ezen belül azonban a fakultáció biztosított, sőt, bizonyos mértékben a munkaformák tekintetében is. Az egyes tevékenységi alternatívákon belül természetesen szintén szabad a mozgástér, amennyiben az adott tevékenységformán belüli aktuális feladatok meghatározása és megtervezése többnyire szintén a gyerekek hatáskörébe tartozik.

Végezetül ki kell emelni, hogy az aktivitásra épülő nevelési folyamatfelfogás egy nevelési teória esetében a legfontosabb és legjellemzőbb XX. századi reformpedagógiai ismérv. Ennek alapján dönthető el tehát a legmegbízhatóbban, hogy az adott nevelési elmélet s az arra épülő iskola melyik irányzathoz áll közelebb, a comeniusi–herbarti koncepcióhoz-e vagy a reformpedagógia gondolatvilágához és gyakorlatához.

Amint az eddigiekből részben kitéjt, a nevelési folyamatértelmezés jelentős mértékben meghatározza az adott nevelési koncepció keretében érvényesülő hatásszervezési modellt is.

Nézzük meg kissé közelebbről ezeket az összefüggéseket.

4. Hatásszervezési modellek a nevelés elméletében és gyakorlatában

A nevelési folyamatértelmezés és a hatásszervezési modell olyan módon mutat kapcsolatot egymással, hogy a befogadásra épülő nevelési folyamatértelmezés szükségszerűen szűkebb körű, egyoldalúbb hatásszervezéssel jár együtt. Ebben a modellben a nevelő befolyást döntően értelmi és verbális hatások fejtik ki, amelyek a nevelőtől kiindulva érik a növendéket. Ezt a *hatásszervezési változatot* nevezzük *intellektualisztikus modellnek*.

Az aktivitásra épülő nevelési folyamat, természetes módon, sokoldalúbb hatásrendszeren alapul, hiszen itt a nevelőhatások fő forrása a tevékenység, amely változatos formában kelt életre és működtet mindenekelőtt tapasztalati, valamint begyakorló-beidegző hatásokat. Ezt az előbb említett hatásszervezési modellnél jóval életszerűbb és természetesebb változatot nevez a szakirodalom *naturalisztikus hatásszervezési modellnek*.

A két modell sajátosságait tekintsük át kissé részletesebben.

a) Az intellektualisztikus hatásszervezési modell

Az intellektualisztikus hatásszervezési változatban az intellektuális-logikai-verbális hatások töltik be az alapvető személyiség- és magatartás-formáló szerepet. Ez a megoldásmód a legtöbb nevelési feladatot vagy problémát általában szóbeli hatásokkal törekszik rendezni. Különösen nagy jelentőséget tulajdonít a humán tantárgyak ismeretanyagának, az azokban foglalt, élményszerű formában kifejtett erkölcsi-szociális mintáknak. Általában feltételezi, hogy a kultúra és a tudomány eredményeinek megismertetése döntő mértékben járul hozzá a neveltek magasrendű életvezetési elközeléseinek, valamint konstruktív meggyőződéseinek kifejtéséhez. Ennek a két személyiségbeli képződménynek a formálására koncentrálna az intellektualisztikus modell a nevelési erőfeszítéseket.

Nyilvánvalóan kitéjt ennek a hatásszervezési modellnek az egyoldalúsága, s ebből következik feltételezhetően nem kielégítő hatékonysága is. Ez az egyoldalúan intellektualisztikus-verbális hatásrendszer a személyiség magatartást és életvezetést szabályozó olyan ösztönző tényezőinek kialakítására kevésbé alkalmas,

mint a szokások vagy az interiorizált magatartási minták. Korlátozott cselekvési és tapasztalatszerzési lehetőségeket biztosít a gyerekek számára, tehát kevés a gyakorlati lehetőség a konstruktív magatartásformák beidegzéséhez, háttérbe szorul azoknak a tapasztalatoknak az átélhetősége, amelyek a normák meggyőződéses elfogadásához szükséges bizonyító anyagot nyújthatnak a gyerekeknek. Természetesen az életszerű, megtapasztalható, átélhető cselekvési és döntési minták hiánya következtében a modellközvetítés is csak kis gyakorissággal valósulhat meg. Ennek következtében hiányzik az indukciós bázis, melynek alapján a gyerekek saját életvezetési elveiket szintetizálhatnak és általánosíthatják. Ráadásul ez a hatásszervezési változat azzal, hogy a tevékenységből származó beidegző és tapasztalati hatásokat kikapcsolja a nevelési folyamatból, a gyerekek közti interakciók (kölcsonös példaadás, kölcsönös értékelés, kölcsönös felvilágosítás, kölcsönös követelés, kölcsönös segítségadás stb.) nevelő hatásairól is lemond, ami tovább fokozza a hatásrendszerbeli egyoldalúságot. Ennek következtében ebben az esetben elsősorban a gyerekek tudatossági szintje, normaismerete, ítélőképessége, összefüggéslátása, anticipációs képessége fejleszhető. Természetesen ez sem lebecsülendő, a tudatossági szint azonban nem azonos a neveltségi szinttel, s a tudatosság fejlettsége csupán szükséges, de nem elégséges feltétele az aktivitás és életvezetést orientáló személyiségbeli ösztönző képződmények (szokások, interiorizált minták és meggyőződések) kifejlődésének.²⁸

Ezeknek a hiányosságoknak a felismerése indította el a naturalisztikus hatásszervezési koncepció kialakítását.

b) A naturalisztikus-tapasztalati hatásszervezési modell

Az intellektualisztikus hatásszervezési elképzeléssel szemben, amely elsősorban a belátásra épít, ez a modell mellőzhetőnek tartja a nevelési folyamatban az intellektuális és verbális hatásokat, de legalábbis erősen leértékeli szerepüket. Annál inkább fontosságot tulajdonít a tapasztalati és beidegző-begyakorló hatásoknak, s mindezek forrásának a gyerekek sokoldalú tevékenységét tekinti. Úgy véli, hogy a nevelési folyamatban elsősorban a konstruktív magatartási szokások kialakítására kell törekedni, mivel az egyén magatartását, szociális arculatát és életvitelét lényegében szokásrendszere determinálja. Emellett nem becsüli le a meggyőződések formálását sem, de ebben a vonatkozásban különbséget tesz intellektuális-logikai úton kialakított meggyőződések, valamint gyakorlati-tapasztalati úton létrejött meggyőződések között, s ez utóbbiak magatartás- és életvezetést befolyásoló szerepét értékeli magasabbra. A magatartási, döntési és életvezetési modellek kialakításában sem a humán tárgyak anyagát tekinti fő forrásnak, hanem a gyerekek tevékenységi folyamatban szerzett szubjektív tapasztalatait.

Természetesen ez az elképzelés a tevékenység, főként a kooperatív tevékenység keretében kibontakozó kortársi interakciókat is nagyra értékeli, és bekapcsolja a nevelés folyamatába.²⁹

Látnunk kell ugyanakkor, hogy a logikai-intellektuális s a kellő mértékű verbális hatások kiiktatása a nevelés hatásrendszeréből, amellett, hogy a nevelés

²⁸ Az intellektualisztikus hatásszervezés túlsúlya a comeniusi–herbarti koncepció mellett a neotomizmus és a szocialista pedagógia esetében is kimutatható.

²⁹ Mindezen ismérvek a már többször említett, társadalmi partnervázonyra nevelés irányzata mellett jellemzőek az instrumentalista koncepcióra is. Dewey, J.: *Moral Principles in Education*. New York, 1953; Kilpatrick, V.: *Philosophy of Education*. New York, 1963.

metodikai eszköztárát szegényíti, azzal a következménnyel jár, hogy a gyerekek saját tapasztalataikat nem mindig tudják részben helyesen, részben pedig kellő mélységben elemezni. Ennek következtében a megfelelő következtetések és általánosítások megfogalmazása elmarad, s így a generalizált magatartási normák és éleltelvek nem tudatosodnak, következesképpen nem szilárdulhatnak meggyőződéssé. Ezáltal a magatartás- és éleltvezetés legmaradandóbb és legszélesebb hatáskörű determinánsai nem fejlődnek ki.

A hatásszervezéssel kapcsolatos elképzelések sajátosságainak rövid áttekintése is jelezte, hogy itt nem egyszerű spekulatív konstrukciónól van szó, hanem olyan koncepciókról, amelyek közvetlenül és igen széles körben meghatározzák a nevelés gyakorlatát. Ezt látjuk bebizonyosodni a nevelésmetodikai modellek esetében, amelyek szorosan igazodnak a hatásszervezési teóriákhoz, amely utóbbiak a nevelési módszerek kialakításán keresztül tényleges gyakorlatmeghatározó szerepet kapnak.

5. Nevelésmetodikai koncepciók

Valamely nevelési teória módszertani elveit természetesen erősen meghatározza a nevelési cél típusa. A normatív céltípus a direkt nevelési módszerek alkalmazásának kedvez általában, míg az értékrelativisztikus koncepciók indirekt metodikát alakítanak ki.

Talán még ennél is következetesebb együttjárás figyelhető meg a nevelési folyamatfelfogás és a nevelésmódszertan között. Eszerint az irányított és befogadásra épülő folyamatfelfogás direkt nevelési metodikával, míg a szabad és az aktivitásra épülő felfogás indirekt nevelésmódszertannal kapcsolódik össze. A hatásszervezési modellek esetében pedig az intellektualisztikus koncepciónak felel meg a direkt, a naturalisztikus modellnek az indirekt metodika.

Tekintsük át a vázolt kapcsolatok konkrétabb megjelenési formáit s a kétféle metodika alapvető különbségeit!

a) Direkt nevelési metodika

A direkt vagy közvetlen nevelési módszerek alapvető jellemzője az, hogy alkalmazásuk során a nevelő közvetlenül hat a növendékre minden áttételezés nélkül, s ennek megfelelően a nevelő hatás forrása a *nevelő*, a növendék a befogadó, s az interiorizálásra kerülő társadalmi tartalmakat is a nevelő szelektálja, preferálja, szervezi meg és közvetíti.

Önmagában a közvetlen módszerek alkalmazása gyakran csupán külsődleges, kényszerű alkalmazkodást eredményez a személyiség ösztönzőrendszerének tényleges formálódása nélkül, amely külsődleges alkalmazkodás a nevelők vagy a környezet szociális kontrolljának megszűnésével maga is megszűnik. Emellett a közvetlen módszerek egyoldalú vagy túl nagy gyakorisággal történő alkalmazása, különösen a serdülés időszakától kezdődően gyakran válthat ki a növendék részéről a nevelő hatásaival, eljárásaival és követelményeivel szemben személyi ellenállást, ami végső soron lehetetlenné teszi a nevelő számára az adott tanuló személyiségének formálását.

Nagyobb problémát jelent az a körülmény, hogy a nevelési folyamat direkt módszerekkel történő túlszabályozása az önzvezérlő képesség kifejlődését, az auto-

nóm magatartás és életvezetés kialakulását gátolhatja meg, így mintegy akadályává válhat a neveltség legmagasabb, leginkább kívánatos szintje elérésének.³⁰

Ugyanakkor a közvetlen hatásrendszer korrigálja, kiegészíti a közvetett hatások irányításbeli gyengéit, megkönnyíti a növendékeknek a különböző tapasztalatok értelmezését, s megkíméli őket a hibázásoktól.

Ennek megfelelően elmondható, hogy a közvetlen nevelési módszerek teljesen nem mellőzhetők a nevelési folyamatban, s kirekesztésük szükségszerűen különböző torzulásokat okozna. Különösen igaz ez a serdülőkor előtti életkori periódusra vonatkozóan, amikor a gyerekek igen nyitottan fogadják a közvetlen nevelő hatásokat, s csak később zárkóznak el ez elől a hatásrendszer elől.

b) Indirekt nevelési metodika

A közvetett vagy indirekt nevelési módszerek esetében a növendékek számára kijelölt *feladatok* a nevelő hatások alapvető forrásai. Emellett a tevékenység spontán kialakuló vagy a nevelő által speciálisan szervezett feltételei úgy alakítják a tanulók kölcsönhatásait, hogy ezek a *kölcsönhatások* válnak a normák, eszmék és magatartásformák megteremtőivé és közvetítőivé. A tanulók közötti kölcsönhatásokon azok az interakciók értendők – kölcsönös követelés, kölcsönös ellenőrzés, kölcsönös segítségadás, kölcsönös értékelés, kölcsönös példaadás, kölcsönös felvilágosítás –, amelyek a közösségben vagy csoportban folyamatosan érvényesülnek. Ebben az esetben tehát a nevelő nem közvetlenül hat a növendékre, hanem közbeiktatja a feladatokat, s a közösséget, annak életét, tevékenységbeli feltételeit célirányosan szervezi, s ezzel indirekt úton irányítja a kortársi interakciókat is.

Az indirekt nevelési módszerek igen jó hatásfokúak az önállóság, az önzvezérlő képesség, vagyis az *autonómia fejlesztésében*. Ugyanakkor a közvetett hatásrendszerre jellemző, hogy mivel nem áll minden részletében a nevelő szoros szabályozása alatt, nem mindig a kívánatos ösztönzők vagy magatartásformák megerősödését eredményezi. Ez annál is veszélyesebb, mivel ugyanakkor igen nagy formálórejű befolyásról van szó, hiszen tudjuk, hogy a gyerekek a prepubertástól kezdődően rendkívül nyitottak a saját kortárs csoportjaikban lejátszódó kölcsönhatások iránt.

Míg tehát a direkt módszerek előnyeit a szakszerű és folyamatos irányítottság s az ebből származó korrekciós szerep együttese adja, addig az indirekt módszerek alkalmazását a nagy hatékonyság s az a tulajdonságuk teszi szükségessé, hogy a legkritikusabb életkori periódusban kikapcsolják a tanulók személyi ellenállását, s így ösztönzőrendszerüket hozzáférhetővé teszik a formáló hatások számára.

Nem véletlen tehát, hogy a nevelés megújítására irányuló törekvések már a XX. század első éveiben ráirányítják a figyelmet a közvetett hatásrendszerre, s elkezdődik az ezt a hatásrendszert szervező módszerek kidolgozása is. Csak sajnálni lehet, hogy ezt követően gyakran kizárólag a közvetett metodikát alkalmazták egyes nevelési modellek, holott igazán jó hatásfokkal a közvetlen és közvetett módszerek együttesen alkalmazhatók.

A közvetett nevelési hatásrendszer gyakorlati jelentőségének felismerése, elemzése és szervezési eljárásainak kialakítása a *morálpedagógia* keretében tör-

³⁰ Oeschläger, H.-J.: Lernen in Alternativschulen. In: Handbuch und Lexikon der Erziehung. B.3. Haller, H. D.-Mayer, H. (Hrsg.) Stuttgart, 1986. 131–148. o.; Dauber, H.: Schulkritik. Hagen, 1981.

tént meg. *F. V. Foerster* „társadalmi módszerek”-nek nevezi a követett eljárásokat. Ezt követően, néhány évtizeddel később a nemzetközi tapasztalatok értékelése alapján *J. Piaget* ezt a hatásrendszert a nevelési folyamat teljes értékű megvalósításához nélkülözhetetlennek tartja.³¹ Vele egy időben, szinte párhuzamosan, *A. Sz. Makarenko* a maga nevelési, átnevelési gyakorlatát alapvetően erre a hatásrendszerre alapozza.³²

Napjainkra kialakult a közvetett hatásrendszer szervezésére és optimalizálására alkalmas nevelési módszerek együttese, amely a közvetlen módszerekkel egyenértékű osztályt alkotva egyenrangú szerepet tölt be a teljes nevelésmódszertan felépítésében.³³

Végeredményben elmondható, hogy ma már nem tekinthető korszerű és hatékony nevelési koncepciónak az, amelynek módszertana nem foglalja magában a közvetlen módszerek mellett a közvetett módszerek rendszerét is.

6. A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési perspektívái

A különböző nevelési koncepciók történeti és komparatív elemzése alapján vizuálisan is felvázolhatóak a nevelési modellek elemeinek különböző változatai és összefüggésrendszere. Ez áttekinthetőbbé teszi a fejlődési folyamatokat, s az eközben kialakuló variánsokat, sőt azt is lehetővé teszi, hogy az egyes elemeket újszerűen variálva az eddigieknél jobb modellt konstruáljunk, kiküszöbölve a múltban kialakult modellek egyoldalúságait vagy torzulásait. Ez pedig a gyakorlat, az iskola számára ad támpontokat konstruktív változtatások, döntések meghozatalához.

Kiindulásul, az ábrázolt összefüggésrendszerre támaszkodva nézzük meg közelebbről először a klasszikus comeniusi–herbarti nevelési modell felépítését, majd a legjellegzetesebb reformpedagógiai modell szerkezetét, s végül azt a neveléseméleti modellt, amely a gyakorlat tapasztalatai és a neveléstudományi kutatások szerint a leginkább hatékony elemekből épül fel, s így joggal tekinthető perspektívikus – vagy mai ismereteink alapján a lehető legjobb –, s így széles körben ajánlható modellnek.

A comeniusi–herbarti nevelési modell felépítése a következő:

- cél felfogását tekintve normatív;
- céltartalma vallásos, morális;
- személyiségképe intellektuális;
- nevelési folyamatfelfogása szabályozottsága szerint irányított, bázisa szerint befogadásra épülő;
- hatásszervezési megoldásmódja intellektualisztikus;
- módszertana direkt jellegű.

A reformpedagógiai modell szerkezete ennek szinte teljes ellentéte:

- célfelfogása értékrelativisztikus;
- céltartalma önfejlesztő;

³¹ *Foerster, F. V.*, 1913. i. m. 66. o.; *Piaget, J.*: *The Moral Judgement of the child.* London, 1932; *Piaget, J.*: *Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái.* In: *Válogatott tanulmányok.* Bp., 1969.

³² *Makarenko, A. Sz.*: *Neveléseméleti művei.* I–II. Bp., 1965.

³³ *Neill, A. S.*: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung.* Hamburg, 1994; *Bábosik I.*: *Személyiségformálás közvetett hatásokkal.* Tankönyvkiadó, Bp., 1982; *Bábosik I.–Mezei Gy.*: *Neveléstan.* Bp., 1994.

- személyiségértelmezése regulatív;
- nevelési folyamatfelfogása, szabályozottsága szerint szabad, bázisa szerint aktivitásra épülő;
- hatásszervezése naturalisztikus;
- metodikája indirekt jellegű.

A sok vonatkozásban ellentétes két modell előnyös vonásai egy olyan *optimális nevelési koncepció* felépítéséhez szolgálhatnak alapul, amely mentes a szélsőségektől, s a leghatékonyabban alkalmazható a gyakorlatban. Egy ilyen nevelési modell célfelfogása normatív, tehát részletesen kimunkált és hierarchizált célrendszerre támaszkodik. Ez a célrendszer többpólusú, komplex jellegű, amennyiben preferálja az autonóm vezérlésű közösségfejlesztő, vagyis morális magatartás- és tevékenységformák kialakítását, de törekszik a személyes sikert elősegítő, önfejlesztő tevékenységformák megerősítésére is. Személyiségértelmezése regulatív, vagyis a nevelési feladatok megoldását állítja előtérbe, s ennek rendeli alá az iskola hatásrendszerét. Ennek megfelelően a pedagógiai kapacitást nem emészti fel a túlméretezett ismerethalmazok közvetítése, s így lehetségessé válik olyan, az életvezetés szociális minőségét közvetlenül meghatározó ösztönző-reguláló személyiségkomponensek kifejlesztése is, mint a szociális szokásrendszer, az életvezetési terv és a konstruktív meggyőződésrendszer. Nevelési folyamatfelfogása irányított, de pedagógiailag célszerűen válogatott, és az érdeklődés, valamint a szükségletek által motivált tevékenységi kínálatot nyújt a gyerekeknek, s ezzel biztosítja a sokoldalú és jól szervezett nevelési hatásegységeket. Hatásszervezési megoldásmódja komplex jellegű, amely magában foglalja az intellektuális, a tapasztalati és beidegző-begyakorló hatásokat is. Ennek megfelelően a személyiség ösztönző-reguláló *sajátosságcsoportjának* minden elemére fejlesztően hat. Módszertana életkoradekvát, ami azt jelenti, hogy a prepubertásig a direkt, azt követően az indirekt nevelési metodika tölt be domináns szerepet. Ilyen módon lehetővé válik a serdülőkori személyi ellenállás kikapcsolása, s a gyerekek a pedagógus partnereként a nevelési folyamat aktív résztvevőivé tehető, ami a nevelési folyamat hatékonyságát számottevően fokozni fogja.

Látható tehát, hogy a Comeniustól napjainkig terjedő időszak maradandó nevelésméleti felismerései, az egyes irányzatok által megalkotott teóriák elemei olyan módon állíthatók össze új koncepcióvá, hogy ez a nevelés eredményességében, az egyoldalúságok kikerülésében előrelépést tehet lehetővé. Természetesen az említett felismerések és koncepcionális elemek sokféleképpen variálhatók, de ehhez ezeknek az elemeknek az ismerete, előnyös és hátrányos jellemzőinek átlátása nélkülözhetetlen. A tanulmányban kifejtettek ehhez kívánnak segítséget nyújtani, s ezáltal nevelésméleti támpontokat adni egy-egy nevelő-oktató intézmény pedagógiai programjának összeállításához; már meglévő programok korszerűsítésének és hatékonyságának szakszerű elbírálásához, torzulásaik kiküszöböléséhez, célszerűtlen üres járataik kikapcsolásához; új hatásszervezési megoldásmódok kialakításához; érték- és célrendszerbeli bizonytalanságok megszüntetéséhez; megalapozott, magabiztos szakmai döntésekhez; a lehető legjobb alternatívák kiválasztásához.