

## PEDAGÓGIA ÉS PSZICHOLÓGIA<sup>1</sup>

„Bele kell a paedagógusnak mélyedni a köztudat alakulásának állapotába, annak tényezőit kellőképpen mérlegelni és méltatni kell tudnia, hogy belőle a maga gyakorlati feladata számára, amelynek szolgálatában áll, hogy t. i. a már megalakult köztudat el ne vesszen, hanem megmaradjon, kellő alapot, s irányadást nyerjen.”<sup>2</sup>

**A** KÜLÖNBÖZŐ TUDOMÁNYÁGAK keletkezésének, öndefiníciójának, tagolódásának és kapcsolatkeresésének története a közelmúlt néhány évtizedben intenzíven foglalkoztatta a kutatókat; a tudományok története és metateoretikus kérdései önálló tudományágakká váltak. A kutatók nagy része ugyanakkor egyetért abban, hogy a társadalomtudományok esetében kevésbé beszélhetünk a Kuhn-i értelemben vett paradigmaváltásokon keresztül végbemenő haladásról, mint a természettudományok esetében. A társadalomtudományokban inkább az egyre nagyobb tagolódás folyamatosságával találkozunk, írja *Hilvoorde és Weijers (2000)*, ami azt jelenti, hogy iskolák, hagyományok, hálózatok és különböző előfeltevés-rendszerek párhuzamosan léteznek egymás mellett. Megjegyzendő, és témánk szempontjából jelentőséggel bír, hogy *Pléh Csaba* hasonló módon, több-paradigmás tudományként értékeli a pszichológiát (1992), annak ellenére, hogy a pszichológia „társadalomtudományi” minősítése sohasem élvezett egyértelmű elfogadottságot művelőinek körében.

Bár az elmúlt évtizedekben óriási viták alakultak ki az elméletek keletkezésének, alapjainak, az előfeltevések szerepének kérdése körül, a legtöbbször elsősorban az előfeltevés és az azon alapuló tudományos gondolatmenet viszonya került előtérbe. Csak kevesen foglalkoztak az előfeltevések és a belőlük kibontható paradigmák társadalomszociológiai eredetével és egymáshoz való viszonyával. Az egyik ilyen jellegű munka *Koestler Alvajárók* című műve, amely átmenet a tudományos munka és a nívós lektúr között. Koestler azonban a modernitáshoz vezető természettudományos kérdéseket, Kopernikus, Kepler és Galilei felfedezéseit vizsgálja a kor jellegzetes világszemléletének, általános hiedelem- és szokásrendszereinek tükrében.

<sup>1</sup> Eredetileg az oktatás és a pszichológia kapcsolatáról szóló tanulmány megírására kaptam felkérést. Kiemelve, hogy a pedagógia mai értelmében jórészt az oktatás-nevelés állami intézményrendszerének működésében testesül meg – az angol szóhasználat is erre utal –, mégis pontosabbnak láttam a hagyományos, kevésbé pragmatikus értelmű „pedagógia” használatát.

<sup>2</sup> Kármán Mór: A paedagógia feladata és helye a tudományok sorában. *Magyar Paedagógia*, 1897/VI.

Arra sem került sor, hogy megfogalmazódjék, miből fakadnak a társadalomtudományi paradigmák és jellegzetes átalakulásaiak vizsgálatának rendkívüli nehézségei. Ezek a nehézségek a társadalomtudományi alapfeltevések tárgyilagosságával kapcsolatosak. A tárgyilagosság feltétele azt jelenti, hogy az adott jelenség értékelésében elvonatkoztatunk a partikularitásoktól, esetlegességektől, nem a jelenséghez, hanem a megfigyelőhöz tartozó sajátosságoktól. Ha a tárgyilagosság követelményének akarunk eleget tenni, akkor arra teszünk kísérletet, hogy a vizsgálandó jelenség bármely helyzetben megmutatózó, általános jellegzetességeit tárjuk fel. Nyilvánvaló, hogy ez képtelenség akkor, amikor olyan kérdésekre kell választ adni, amelyek vitathatatlanul kapcsolatban vannak az egyének személyes praxisával, életük körülményeivel. A társadalomtudományok mintegy száz éves történetében azonban e probléma kezelése gyökeresen megváltozott. Kezdetben a társadalomtudományok metodológiai „illemszabályai” közé tartozott, hogy a kutatási téma kiválasztásánál a szakemberek lehetőleg kerüljék azokat a kérdéseket, amelyekben személyükben, érzelmileg érintettek, hogy egy lassan avítnak tűnő kifejezéssel éljünk, elfogultak. Az elmúlt néhány évtizedben nemcsak érvényét veszítette az elfogultság kerülésére vonatkozó elvárás, hanem teljes fordulat következett be: a jelenkor támogatott kutatói attitűdje nem kezeli torzító tényezőként az elfogultság elvi lehetőségét, amelyre nagy valószínűséggel számíthatunk, amikor elvált apák az apa nélkül nevelkedett gyermekek személyiségtorzulásaival, idősödő kutatók az öregedés kérdéseivel foglalkoznak. Függetlenül attól, hogyan értékeljük a téma és a kutató különböző elvek alapján történő összeállításait (tehát helyeseljük-e a személyes érintettség bevonását, vagy éppen ellenkezőleg), a fordulat bekövetkezése tény. Értékelésénél azt is tekintetbe kell venni, hogy ez a gyökeres fordulat nem az elfogultságra vonatkozó, és a torzító hatás jelentéktelensége mellett érvelő metodológiai viták eredménye, legalábbis ilyen vitának nem sikerült a nyomára bukkannom. A kutatói attitűdre vonatkozó norma szinte „észrevétlenül” változott meg, feltehetően éppen azért, mert itt is az előfeltevések nem nyilvánvaló változása van a háttérben. A kutató személyes érintettségének kérdését ugyan összefüggésbe lehetne hozni a tudományos objektivitás és relativizmus körül kialakult vitákkal (bár tudomásom szerint ez eddig nem történt meg), és a fordulat tényét értékelhetjük úgy, mint annak egyfajta belátását, hogy a társadalomtudomány kérdéseiben objektivitás úgyszemint lehetséges. Kérdés azonban, hogy a tudományos igazság abszolútizmusát, vagy relatív voltát két, egymást gyökeresen kizáró előfeltevésként kell-e elfogadnunk, vagy inkább az a helyzet, hogy a „relatív”, önmagában semmitmondó kategóriája a különböző *valószínűségek* sokféleségét rejtheti magában. Ha ez utóbbit fogadjuk el, akkor viszont azt is érdemes mérlegelni, hogy – legyen szó akár természet- akár társadalomtudományról – milyen metodológiai és egyéb feltételek között jutunk *minél valószínűbb* összefüggésekhez?

A pedagógia és a pszichológia közötti viszony értékelésében tehát arra keresek választ, hogy az ezzel kapcsolatos felfogások milyen antropológiai és társadalomelméleti előfeltevésekhez kapcsolhatók, és kísérletet teszek ezen előfeltevések történeti-erikai beágyazottságának bizonyítására. Ehhez előljáróban áttekintem, milyen megközelítések lehetségesek a két tudományterület kapcsolatát illetően.

Semmilyen kétség nem fér hozzá, hogy a pszichológia és a pedagógia tudománya mind elméleti-metodológiai, mind gyakorlati-alkalmazási szinten valamilyen értelem-

ben elválaszthatatlanul összetartozik. De mi az összetartozás gyökere? Maga az a tény, hogy a két tudomány az emberi természettel, jellemmel, személyiséggel foglalkozik, nem volna elegendő. A pedagógia és a pszichológia között szorosabb és szerveesebb a viszony, több a párhuzamosság, mint a pedagógia és a szociológia, vagy a pedagógia és az antropológia között. A pedagógia és a pszichológia történetében ez a két tudomány néha úgy szerepel, mint egymás ellentétei, máskor mint amelyek egymással összeolvashatók, felcserélhetőek, közös szemléleti keretbe foglalhatóak. A közelmúltban egyre erősödnek az integráló törekvések: a jelenkor pedagógiai gondolkodásában egyre inkább eluralkodnak a korábban a pszichológiára jellemző megközelítési módok.

Mint a későbbiekben részletesen is kitérünk rá, már Herbartnál megjelenik az a felfogás, hogy a pszichológia a neveléstudomány alapja, a neveléstudomány eljárásainak tekintetbe kell venniük a pszichológia ismeretanyagát.<sup>3</sup> A pszichoanalitikus Ferenczi Sándor nem sokkal a századforduló után már úgy fogalmaz, hogy a pszichológia úgy viszonyul a pedagógiához, mint a növénytan a kertészethez (Ferenczi 1982), vagyis a pszichológiát a pedagógia alaptudományának tekinti. Weszeli 1925-ben már azt állapította meg, hogy a pszichologizmus óriási térfoglalása minden tudományt pszichologizálónak tett „s a pedagógiát is szinte azzal a veszedelemmel fenyegette meg, hogy egészen magába olvasztja” (Weszeli 1925). Weszeli hangot ad abbéli reményének, hogy a pedagógia hagyományos ismeretelméleti és pszichológiai-pozitívista megközelítése találkozni fog egymással. 1928-ban született írásában pedig azt állapítja meg, hogy „Az alapfogalmaknak ez a változása pedig nem valami külső változás, nemcsak névváltoztatás, hanem a dolgok lényegében rejlő változás. *Az emberek lelke mélyén állottak be változások*” (Weszeli 1928) [saját kiemelésem – V. Zs.].

A Weszeli által megállapított tendencia, a pedagógia és a pszichológia egymásba olvadása, a pedagógia szemléleti kereteinek széttöredezése különösen nyilvánvalóvá lett napjainkban. A neveléstudomány identitásválsága tükröződött a pedagógiai tanácskezes és szaktárgyak elmozdulásában vagy a szociológia, vagy a pszichológia irányába.<sup>4</sup> A neveléstudomány identitásának megőrzésére irányuló egyik kísérlet és lehetőség Csapó Benő pragmatikus megoldása, amelyet válaszként fogalmaz meg a pedagógia tudomány voltát menetrendszerűen megkérdőjelező nézőpontokkal kapcsolatban: „...hangsúlyozni szeretném, hogy a pedagógia, mint tudomány létezése, vagy nem létezése nem elvi, elméleti, hanem tisztán gyakorlati kérdés”. Felfogása szerint a pedagógia célja, hogy „Egységes és a felhasználás szempontjából hatékony rendszert alkosson”, ahogyan az orvostudományi, mérnöki ismeretek, vagy a számítógéptudomány. Ez a megközelítés teljes mértékben elfogadható, hiszen ténylegesen a valós helyzetet tükrözi: a pedagógia tudományos besorolásának kérdéséről viszonylag függetlenül is vizsgálhatja a nevelés, tanítás, oktatás különféle változóit, és ténylegesen hatalmas ismeretanyagot halmozott fel ezen a téren. A pedagógia és a pszichológia viszonyával kapcsolatos, a következőkben felvázolandó érvelés szerint a „mint-

3 A későbbi variációk tekintetében a hazai reflexiókra szorítkozunk, abban a meggyőződésben hogy lényegében tükrözik a problémával kapcsolatos válaszlehetőségeket.

4 A neveléstudomány hazai identitásválságát a 90-es években a magyar szakemberek a rendszerváltás következményének tulajdonították, holott – ma már világosan látható – mindez egy, az egész fejlett világban lezajló folyamat része. Lásd: Education: Culture, Economy, Society c. tanulmánykötetet (Halsey et al. 1996).

egy-autonómia” megvalósítása tehát igazolható. Ám azzal már vitába kell szállnunk, amit Csapó Benő a „tudományos” és „humanisztikus” pedagógia összeegyeztetése kapcsán az értékek és a tudomány viszonyáról ír. (Sajátságos, hogy itt a pedagógiából elszármazott, empirikus, pozitivista módszerekkel dolgozó „tudományos” pedagógia áll közelebb a pszichológiához és a pszichológiai eredetű „humanisztikus” pedagógia a pedagógia „világnézet jellegű” hagyományos megközelítési módjához). Eszerint „Ahogy nem lehet bizonyos tudományos állítások igazságát bizonyos értékek alapján eldönteni, ugyanúgy nem lehet az értékeket tudományos eszközökkel levezetni.” A fenti állítással sokféle érv szembesezhető, ám a továbbiakban arra szeretném helyezni a hangsúlyt, ami az egész mondanivalóm szempontjából a legfontosabbnak látszik: az egyének racionális együttműködésen alapuló társadalmának morális ideálja nem valósítható meg az utóbbi, az értékek *tudományos* vizsgálata nélkül. Ugyanabban a vonatkoztatási rendszerben, amelyben a pedagógiai kutatásnak létjogosultsága van, szükségképpen vizsgálhatóak az értékek is, még akkor is, ha – a különbségtétel Herbarttól származik – kevésbé „matematizálhatók”, mint például a figyelem tartóssága.

Egy másik megoldás, amelyet *Mihály Ottó (1993)* képvisel: nincs szükség és nincs is lehetőség a pedagógia egységes szemléleti kereteinek megteremtésére; a pedagógia értelmezhetetlen egy „úgymond” tudományos kritériumrendszer alapján. Ezek után nem jelent többé problémát a pedagógia és a pszichológia kapcsolatának definiálása sem. Hiszen a pszichológiai iskolák is többféle paradigmához kapcsolódnak – állapítja meg. A feladat csak annyi, hogy a pedagógiai iskolák megfelelő pszichológiákkal társuljanak, a megközelítés helyes, vagy helytelen voltát pedig a kliensek döntenek el. Csakhogy a pedagógia éppenséggel önmaga egységes és tudományos alapját keresve a pszichológia később részben illuzórikusnak bizonyult pozitivista megközelítésében. E megközelítés, amely mintegy „piaci” alapon igyekszik megoldani egy tudományos problémát, napjaink jellemző tendenciájának, a tudományos megközelítések devalválódásának, a tudományos és hétköznapi szemlélet összeolvadásának, végül soron a tudományos gondolkodás felszámolódásának summázatát tartalmazza.

Sajátos módon a pedagógia identitásválságát, a neveléstudomány növekvő tanácstalanságát, a fokozódó széttagozottságot, és általában a pedagógiai diszciplínák nyilvánvaló válságát a szerzők többsége nem kapcsolja össze a működés általános zavarával, amelybe a neveléstudománynak nem az elmélete, hanem maga a gyakorlat került. Holott ennek első jelei már a hetvenes évek elején láthatóak voltak, és a kilencvenes évekre világszerte nyilvánvalóvá váltak, miként arról többek között *Halász Gábor (1991)* és *Nagy József (2000)* beszámol. Halász Margaret Archer, Coombs és Habermas írásai alapján rámutat, hogy a kilencvenes évekre általános legitimitási válság következett be az oktatás valamennyi szintjén, az oktatási rendszerek a nyugati típusú társadalmakban irányíthatatlan gépekké váltak. Bár e folyamatnak szerves része az expanzió – a világ fejlett országaiban egyre több gyerek és fiatal egyre hosszabb ideig jár iskolába – válságba került az oktatásnak mind szocializációs, mind tanító funkciója. A világ fejlett országaiban az állami oktatási rendszer egyre tanácstalanabb mind a nevelés és tanítás tartalma, mind a szocializáció értékrendje és az alkalmazható eszközök tekintetében. Ebben a helyzetben – hívja fel a figyelmet Halász Gábor –

kényszerűen a „kisebbik rossz”, az intézményi önállóság, a piac szerepének növelése, a teljes szabályozhatatlanság elkerülése érdekében.

Nem célunk most, hogy részletesen is kitérjünk e legitimitási válság alaposabb ismeretetésére, témánk szempontjából csupán arra a később alátámasztandó szempontra szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy az intézményes nevelés 19. században kialakult formája a racionalitás elve alapján működő államiság szerves tartozéka, és sem a társadalmi szerepét, sem az egyének szocializációjában betöltött funkcióját tekintve nem helyettesíthető a piaci alapon működtetett oktatási intézményrendszerrel.

A pszichológia és a pedagógia alaposan összeszőződött történetében nem könnyű megfogalmazni, mi is volt az a lényegi különbség, amelyet az elmúlt száz év során megszüntetni igyekeztek. Hiszen az intézményes pedagógia, az oktatás – a reformpedagógia és a pszichoanalízis elvárásainak megfelelően – fokozódó mértékben vette igénybe a pszichológiai ismereteket, a pedagógusok egyre több pszichológiát tanultak, és végső soron a pedagógia tudományán belül nem volt komoly ellenállás a gyerek különleges tulajdonságait feltáró pszichológiai nézőponttal szemben. A pedagógia és a pszichológia szemléletének egyesítésére irányuló törekvések azonban a jelen felé közeledve egyre mélyebb rétegeket érintettek. Amikor már nemcsak arról van szó, hogy a pedagógiai munkában tekintetbe kell venni a pszichológiai ismeretanyagot, hanem arról, hogy a pedagógiának át kell vennie a pszichológia megértő, gyógyító, segítő szemléletét, akkor voltaképpen a pedagógia normatív szemléletének megszüntetése kerül előtérbe.<sup>5</sup> Igazság szerint ugyanis a normativitás megléte, vagy hiánya az, amely megkülönböztette egymástól a pedagógia és a pszichológia nézőpontjait.<sup>6</sup>

A továbbiakban először azt vizsgáljuk, honnan származik a normatív szemlélet, majd arra térünk rá, hogy a normativitás miért nem összeegyeztethető a pszichológia megközelítési móddal. Végül arra keresünk választ, lehetséges-e normativitás nélküli pedagógia, és pedagógia nélküli pszichológia, akár a tudomány, akár a hétköznapi gyakorlat szintjén.

„Az a pillanat, amikor a társadalom áttért az egyéniség kialakításának történelmi-rituális mechanizmusairól a tudományos-diszciplináris mechanizmusokra, amikor a normális felváltotta az ősit és a mérce a státust, az emléket állító ember egyénisége helyébe a mérhető emberét állítva, az a pillanat, amikor lehetségessé váltak az emberről szóló tudományok, azzal az idővel azonos, amikor életbe lépett a hatalomnak egy új technológiája és a testnek egy új politikai anatómiája.” – írja Michel Foucault *Felügyelet és büntetés* című könyvében. Foucault ugyanebben a művében arra is felhívja a figyelmet, hogy a kortárs társadalomtudományokban a hatalomnak kizárólag negatív értékelése létezik, mint ami elnyomó, korlátozó stb. Holott a hatalom – hívja fel Foucault a figyelmet – alkot is. Igazság szerint, amikor a „hatalomról” mint társadalmi jelenségről esik szó, háttérbe szorul az a tény, hogy minden egyes társadalom

<sup>5</sup> Nyilvánvaló, hogy a pedagógiai normativitás nem független a normativitás általános visszaszorulásától például az esztétikában, vagy az etika általános válságától. Abban reménykedem, hogy a normativitás válságának gyökerei a pedagógián keresztül meggyőzően bemutatathatóak, és úgy gondolom, hogy a tanulságok a normativitás egyéb értelmezéseire nézve is igaznak bizonyulnának.

<sup>6</sup> Igazság szerint inkább a normativitás eredetéről van szó, hiszen a pszichológiai megközelítés sem nélkülözheti a normativitás bizonyos fajtáját (például az orvostudományból kölcsönzött „egészség” normája.)

valamilyen értelemben maga is hatalmi formáció. A társadalmi hierarchia és az abban való mozgás lehetőségei a társadalomban való élés egyik legfontosabb aspektusa. Ez pedig azért van így, mert a társas-társadalmi hierarchiában elfoglalt helyzet alapvető fontosságú az egyén életlehetőségeinek szempontjából. Bár a pszichológia sokféle oldalról foglalkozik a személyiségben nyilvánvalóan jelenlévő igénnyel a kompetenciára, a dominanciára, a szociálpszichológia legelső megfigyelései közé tartozott, hogy az emberek halmazai igen gyorsan alá-, fölrendeltségi szerkezetekbe tagolódnak, a pszichológiai kompetencia véget ér ott, ahol ezek társadalmi jelentésre tesznek szert. A pszichológia feladata ugyanis ebben a logikában az ember antropológiai-biológiai tulajdonságainak képviselése. Nyilvánvaló, hogy az emberek együttműködési, hatalmi formáinak vannak biológiai-antropológiai korlátai, és ez a korlát a történelem során működött is: kihaltak azok a népek, amelyek szokásai, kultúrája, vagyis a kapcsolatok intézményesült formái lehetetlenné tették a biológiai létet. (Például, mert túlságosan sokat háborúztak, vagy a szokások diktálta endogám házasságok miatt.) A racionálisan szerveződő társadalom törekvése, hogy „előre” vegye tekintetbe az emberi sajátosságokat, és intézményrendszerét ennek megfelelően alakítsa. Ehhez azonban természetesen arra van szükség, hogy az ember biológiai-antropológiai sajátosságait részleteiben, aprólékosan ismerje, ne csak arról legyen tudomása, hol van végtelen ütközőpont a társadalmi lét és az emberi sajátosságok között. Az újkori társadalmak demokráciái saját erkölcsi eszményeik szerint éppen abban különböznek minden más hatalmi formációtól, hogy lehetővé teszik az emberi sajátosságok, ezen belül egyéni szándékok és késztetések széles körű képviselését. Az ilyen társadalmak deklarált ideáljai szerint belátható, logikailag összefüggő rendszert teremtenek az egyének társadalmi mozgása számára, lehetővé téve, hogy saját belátásuk, mérlegelésük és döntésük alapján módjuk legyen sorsuk megtervezésére és befolyásolására. Mivel a sok embert magában foglaló, összetett gazdasági-technikai rendszert működtető társadalmakban a különböző tulajdonságokkal bíró egyének közötti egyezkedéseket csak bonyolult szervezetek biztosíthatják, ideális esetben folyamatosan vizsgálni kell, hogyan működik az egyeztetés mechanizmusa az egyének és a különböző intézmények között. Ebben a racionális keretben nyílik tér az empirikus társadalomtudomány, illetve a pszichológia számára. Az egyén és a társadalmi intézmények viszonya így mindenképpen hordoz egyfajta szembenállást, érdekkülönbséget: az egyén saját tulajdonságait olyan mértékben érvényesítheti, amennyiben – legalábbis ideális esetben – még a másokkal való együttműködés valamilyen rendszerébe illeszthető, és ez folyamatos alkuk tárgya. Ez a szembenállás tükröződik a normákban, amelyeket a hatalommá szervezett társadalom és intézményei képviselnek többek között az intézményes nevelésen, az oktatáson keresztül. Így a pedagógiának tulajdonított normatív, illetve a pszichológiára jellemzőnek talált megértő szemlélet úgy jelenik meg, mint az emberi viselkedés jellegzetességeinek egymástól gyökeresen különböző, sőt ellentmondó megközelítései. Másrészt azonban ez a szembenállás egy szélesebb körű közös érdekelttségbe kapcsolódik, amelynek lényege a társadalom racionális célrendszerének és az egyeztetés-együttműködés módjának fenntartása.

A normativitás és a pszichológiai megértés paradoxona már Kant, a racionálisan szervezett emberi közösségek belső törvényein még csak az ideálok szintjén gondol-

kodó, a társadalomtudományok legújabb kori történetére döntő hatást gyakorló filozófus elméletében nyilvánvaló. Miként *Pléh (2000)* pszichológiatörténeti munkájában részletesen is elemzi, Kantnak az emberi gondolkodás sajátosságaival kapcsolatos gondolatai eszmei keretet és fogalmi rendszert adtak a későbbi pszichológiai kutatások számára. A megismerésben szerepet játszó *a priori* – az érzékelést is szervező, az információ útját „belülről”, az egyén oldaláról meghatározó – sémák feltételezése, miként Pléh felhívja rá a figyelmet, bizonyos értelemben éppenséggel megmutatta azt a jelenségvilágot, amely például az értelmi működések tekintetében a pszichológusok vizsgálata számára felkínálkozik. A sémák ugyan az egyén saját lelki folyamatainak eredményeképpen keletkeznek, de a Kant-i rendszerrel az is összeegyeztethető, hogy részben vagy egészben szociális eredetűek. Vagyis Kant felismeri az emberi jelenség vizsgálatának fontosságát és hozzá is lát a keretek felvázolásához.

A másik oldalról azonban Kant tagadja az emberi lelki funkciók, a pszichológiai jelenségvilág mérhetőségének, valódi megismerhetőségének lehetőségét. A lélek „matematizálhatóságának” lehetetlensége összefügg Kant etikai állásfoglalásával, amely azóta is súlyos terhet jelentő problémát hordoz a pszichológiai elmélet számára: az emberi viselkedés megjósolhatósága bármilyen determinizmus alapján és a szabad akaratlan alapuló erkölcsi döntés kizárja egymást.

Néhány évtizeddel később Herbart, a modern pedagógia egyik klasszikusa Kanttal vitázva pontosabban is meghatározza a pszichológia feladatát: ez pedig a neveléshez kapcsolódik. A racionális társadalomfelfogás szükségképpen feltételezi az egyének sokféleségének, sajátosságainak tanulmányozását és megismerését: az egyének mérlegelő belátásán és egyezségein alapuló társadalom erkölcsi eszménye azon a meggyőződésen nyugszik, hogy az egyének szempontjaik egyeztetésére megtaníthatók. Mindez azért lehetséges, mert az emberi lelki funkciók, ha nem is mérhetőek, de alkalmazhatóak rá a logika, a racionális gondolkodás ismérvei, a nevelésnek ezért ez utóbbiak tanulmányozására, a pszichológiára kell épülnie. Figyelemre méltó, hogy ezután még csaknem ötven év telik el Weber, Fechner és Helmholtz működéséig, addig az időpontig, amelyet a tudománytörténet a pszichológia keletkezéseként tart számon. Herbart álláspontjának tehát elvi jelentősége van. Szükség van az emberi lelki jelenségek tanulmányozására, de a Herbart-i rendszerben a gyermek sajátosságainak megismerése azt a célt fogja szolgálni, hogy az utóbbi hatékonyabban érhesse el a társadalom etikai céljait: „...*a nevelés célját az etika, a hozzá vezető utat a pszichológia szabja meg*” (*Pukánszky 1993*). Nem volt jogos tehát a mintegy száz évvel később tevékenykedett Natorp azzal kapcsolatos bírálata (*lásd Weszeli 1925*), hogy Herbart a pedagógiát a normativitás helyett alapítaná a lélektanra. Herbart pszichológiája és pedagógiája éppenséggel feltételezi a normativitást.

Napjainkra egyértelműen bebizonyosodott, hogy mind Herbart, mind Kant kishitű volt a lelki funkciók és folyamatok mérhetőségének tekintetében: az emberi viselkedés számos vonatkozása mérhető és vizsgálható, sőt sokan azon az állásponton vannak, hogy az utolsó korlátok a modern agyvizsgáló módszerek, a molekuláris genetikai felfedezések és számítógépes szimulációk következtében már ledőltek, vagy ledőlésük a küszöbön van. A Kant életművében megfogalmazódó ellentmondásnak a tudományelmélet síkján is sokféle megközelítése létezik. Ám a megjósolható-

ság – legalábbis a nevelésben – az egyén szándékos alakítására irányuló törekvésben elvi okokból nem egyeztethető össze azokkal az eszményekkel, amelyek a nevelés intézményesítésével, tudatos és célirányos tevékenységgé válásával, többek között az oktatási rendszerek létrehozásával kapcsolatosak. *Oelkers (1997)*, a nevelés etikai kérdéseivel foglalkozó német szerző a következőképpen indokolja meg, miért nem működhet a nevelés egyszerűen az ok-okozat, a befolyás-következmény logikája alapján, függetlenül attól, rendelkezünk-e a gyerek befolyásolásának olyan ismeretével és eszközeivel, amelyek segítségével ez kivitelezhető: „A növendékeknek meg kell tanulniuk az elveket, de épp a sikeres tanulás készíteti őket ezek folyamatos használatára, ami a problémát nem hagyja elnyugodni... *Semmiféle nevelés nem hagyja igazán nyitva tevékenységének terepét, ám az, hogy ténylegesen milyen hatásokat ér el, nem határozható meg magában a helyzetben...* A nevelés nem közvetít értékeket vagy normákat, ahogyan azt egy állandóan visszatérő fordulat sugallja, amely persze csak metaforákat nevez ki valóságnak. Sokkal inkább arról van szó, hogy bizonyos morális témák olyan kommunikatív folyamatok tárgyai lesznek, amelyeknek a hatása előre nem látható.” – írja. Ha a nevelést kizárólag instrumentálisan értelmezzük, vagyis olyan folyamatként, amelynek során pedagógiai valósággá fordítjuk le az etika általános elveit, „*ilyen nevelés nem volna védhető az indoktrináció gyanújával szemben*”. Ha a nevelést pusztán etikai elvek levezetésének tekintjük, akkor ebből a tanulási folyamat egészének kontrollálása következne, az erkölcs felszámolása árán [saját kiemeléseim – V. Zs.]

A racionálisan működő társadalom morális eszményével, és az azt alátámasztó gazdasági-társadalmi realitással csakis olyan nevelési metódus egyeztethető össze, amely sem nem nyitott, sem nem zárt, vagyis tevékenységének célját bizonyos fokig kénytelen nyitva hagyni: nem törekedhet rá, hogy ez utóbbit mindenáron, saját eszközeivel elérje. A folyamat minden szintjén lehetőséget kell adnia a nevelteknek, hogy saját hajlamai szerint döntse el, mennyire és milyen minőségben tesz eleget az elvárásoknak. Mindez az egyéni életek tervezése szempontjából azt jelenti, hogy az érintkezés sokféle szintjén különböző kimenetek, döntési lehetőségek állnak az egyének és csoportjaik rendelkezésére. Bármilyenek is legyenek azonban a lehetséges elágazások, eleget kell tenniük e két feltételnek: kimenetelüket tekintve valamilyen értelmes, más társadalmi alrendszerhez kapcsolható rendszerbe illeszthetőeknek kell lenniük, valamint ideális esetben nem távolodhatnak el túlságosan az egyének saját késztetéseitől, vágyaitól, életeszményeitől.

Ha elméletileg tűzzük ki a célt, hogy olyan szocializációs rendszert hozzunk létre, amely az egyént gyerekkorától megtanítja rá, hogyan kell majd a későbbiekben saját tevékenységét másokéval racionális alkufolyamatokban egyeztetnie, akkor az intézményes oktatás rendszeréhez jutunk. Ti. ezt a célt olyan szocializációs rendszer fogja a leginkább szolgálni, amely lehetőleg minél inkább utánozza a későbbi feltételeket, ám amelyben e feltételek teljesítésének jóval kisebb a tétje, kisebb jelentőségűek a következményei, mint az „életben” a felnőtt társadalom rendszerében.

Térjünk itt vissza a pedagógiai normativitás megnyilvánulására az oktatási rendszerekben. Az iskola alapvetően szocializációs célú (természetesen a nevelés különböző „oldalai”, a nevelés és az oktatás csak elméletileg szétválaszthatók) fegyelmező-nevelő funkciójával kapcsolatban különösen gyakori vád, hogy az alkalmazott jutal-



mazás-büntetés és a teljesítmény számszerű értékelésének módszerei megnyomorítják az egyéneket, sérüléseket okoznak a felnevelkedő gyerekeknek. Itt azonban érdemes visszatérni Foucault gondolataihoz, aki a büntetéssel kapcsolatosan felhívja a figyelmet a középkori *megtorló* és az újkori *normalizáló* büntetés között. A megtorló büntetés célja – amely magában foglalta a fizikai kínzást – magán a törvényen és annak világi megszemélyesítőjén, az uralkodón esett sérelem megtorlása, az uralkodó és az uralkodó rend méltóságának helyreállítása volt. Ezt a fajta büntetést az újkorban egyre inkább felváltja a normalizáló szankció, amely alapvetően javító jellegű. E normalizáló szankció célja egyrészt egy mesterséges rend fenntartása, amelyet a törvény, a tanrend, vagy a szabályzat ír elő. Másrészt viszont tekintetbe veszi a helyzet olyan meghatározóit is, amelyek „természetesek és megfigyelhetőek”, azaz az egyének szempontjait: a tanulás optimális időtartamát, vagy a különböző képességeket. A normalizáló fegyelmezés „a tilos dolgok egyszerű elkülönítése helyett, mint a büntetőjog teszi, egy pozitív és egy negatív pólus között történik a megosztás, a magatartás a jó és rossz osztályzatok, a jó és rossz pontok szférájába kerül. Ezen kívül létre lehet hozni egy számokban kifejezett minősítést és ökonómiát”.

Vagyis a normalizáló funkció alapvetően abban különbözik a büntetőjogtól, hogy egy, legalábbis körvonalaiban minden résztvevő számára közös cél- és értékrend alapján *feltételezi az egyén saját érdekelttségét abban, hogy a normának eleget tegyen, és valamilyen értelemben erre irányuló erőfeszítéseit támogatja*, míg a büntetőjog azokra az esetekre vonatkozik, amikor az ilyen közös érdekelttség helyzete nem áll fenn. Ennek tudatában érdemes átgondolni, milyen következményekkel jár, ha – miként a jelenkori „fősodor” megkívánja – az etika és a normativitás szerepét az iskolában a jog fogja átvenni. Nincs semmilyen abszolút mérce arra nézve, hogyan kell szabályozni az egyének viselkedését bármilyen intézmény keretein belül, az azonban kimondható, hogy ez a fajta szabályozás nem fér össze a racionális egyezségek alapján működő társadalmi ethosszal.

Foucault másik észrevétele a normalizáló szankciókról szintén alapvető fontosságú az oktatás modernitás óta betöltött szerepének vizsgálata szempontjából. A normalizálás feltételei között a „rendszerzésnek így büntető, és a büntetésnek rendező funkciója van. A fegyelmi rendszer az előléptetések pusztá variációjával jutalmaz, amikor lehetővé teszi rangok és posztok elnyerését, s a lefokozással és visszaminősítéssel büntet”. Vagyis a racionálisan működő társadalomban a fegyelmezés – szélesebb értelemben az oktatás által képviselt minden normativitás – egy irányban működik, vagyis ténylegesen elősegíti a hozzájutást – de ideális esetben nem dönti el, eleget téve a nyitottság követelményének – a társadalmi előnyökhöz.

Vizsgáljuk meg a normativitás szerepét az intézményes nevelés másik fő oldala, a tanítás, ismeretátadás szemszögéből. Hogyan dönthető el, mit tanuljanak a gyerekek, milyen mélységig sajátítsák el a fizika, a matematika, a kémia, vagy a magyar irodalom ismereteit? Az e kérdésben állandóan jelenlévő bizonytalanságot tükrözik a tankötelezettség létrejötte óta nem szűnő tantárgyi reformok, amelyek részben megpróbálták lépést tartani a tudományok gyors fejlődésével. Az oktatás egyik alapvető célja, hogy az egyének, akikre fontos döntések súlya hárul, legalább elemi szinten mindenképpen birtokában legyenek a természet (saját szervezetük, az általuk működte-

tett gépek, az általuk használt anyagok) megfelelő ismeretének, és ismerniük kell azt a kultúrát és intézményrendszert, amelyben az életüket élni fogják. Csakhogy az oktatás és ezen belül a természettudományos oktatás célja nemcsak az, hogy a gyerekek megismerjék a repülőgépek, a gyógyszerek, vagy a gének működését, hanem az is, hogy képesek legyenek bonyolult, nem nyilvánvaló logikai összefüggések belátására. Erre szükség van, hogy modellszerűen megérthessék az összetett társadalmi intézményrendszer működését, képesek legyenek követni annak változásait, vagy adott esetben maguk is változtatni rajta. A természettudományok logikájának megtanítása azért intézményes feladat, mert a felvilágosodás utáni *racionális társadalmak intézményei eszményi esetben maguk is e logika szerint szerveződnek*.

Az iskolarendszer, az oktatás működtetése ugyanakkor a hatalom egyik jellegzetes technológiája, ennek megfelelően is kezelték (és kezelik) minden történelmi korban mind a hatalom birtokosai mind azok, akik harcba szálltak vele. Az ilyen szocializációs intézmény paradoxona, amelyet gyakran meg is fogalmaztak az iskola szociológiai kérdéseinek vizsgálatánál: az állam egyrészt kénytelen úgy felépíteni az iskolát, hogy az tükrözze a társadalom szervezetét és intézményeit. Másrészt azonban ezáltal meg is határozhat antropológiai sajátosságokat, befolyásolhatja, milyen legyen az egyén. Sőt, a helyzet ennél is bonyolultabb, jellemzéséhez ismét Foucaulthoz fordulunk: „A normalizáló hatalom bizonyos értelemben egyneműsége kényszerít, de individualizál is, azzal, hogy lehetővé teszi az eltérések mérését, a színvonalak meghatározását, a specialítások megállapítását és az egymáshoz illesztett különbségek hasznosítását”. Foucault arra hívja fel a figyelmet, hogy az emberek között nyilvánvalóan mindig létező egyéni különbségek összevetése csak akkor nyer értelmet, ha rendelkezünk valamilyen szempontrendszerrel, amellyel ezt az összehasonlítást elvégezzük. Vagyis megmérhetjük az emberi viselkedés, a mentális működés megannyi paraméterét, és szert tehetünk objektív adatokra, összességében azonban nem tudunk kitorni abból a körből, hogy az egyén tulajdonságait a társadalmi realitásból merített szempontok alapján mérlegeljük. Így például bizonyos értelemben igaz az, hogy az értelmi fogyatékos, mint minősítő kategória, az iskolarendszernek köszönheti a létét: amíg nem volt tankötelezettség, addig ki sem derült, hogy az emberek különböznek a számolás, olvasás, logikai feladatok megoldása terén mutatott ügyességük tekintetében. A tankötelezettséget ugyanaz a társadalomkép és társadalmi ethosz működteti, amely alapján az emberek sorsát és életlehetőségeit befolyásolják értelmi képességeik. Ha változatlan társadalmi-kulturális feltételek mellett az iskolákat egyik napról a másikra bezárnánk, akkor egyrészt megszűnne az esély, hogy a folyamatos próbálkozás esetleg fejleszti, vagy hívebben tükrözi az egyéni képességeket, mint az egyszeri mérés, másrészt a praxisnak valódi élethelyzetekben kellene az egyéneket minősítenie, ami nemcsak számtalan egyéni drámához, hanem súlyos veszélyekhez is vezetne.

A racionálisan működő társadalmi ethosz keretén belül a pszichológia illetékessége arra vonatkozik, hogy megállapítsa: vajon az egyének különböző sajátosságai összehajlíthatók-e azokkal az életlehetőségekkel, amelyek felkínálkoznak nekik. E sajátosságok vizsgálatában a pszichológia tudománya akkor jár el helyesen, ha minél tovább feszíti a húrt, és minél inkább törekszik az egyéni különbségek, a biológiai örökség és a

kulturális viszonyrendszer bonyolult dinamikájának feltárására, a kontextustól inkább és kevésbé függő sajátosságok megismerésére. A pszichológia több-paradigmás volta – az a tény, hogy a mentális működés különböző aspektusaival foglalkozó pszichológiai területek, például a személyiségpszichológia és a percepció pszichológiája meglehetősen eltérő előfeltevésekkel, eltérő metodológiával dolgoznak – éppenséggel a viszonyítások differenciáltságából fakad, és a pszichológia tudományának szerves tartozéka.<sup>7</sup>

Hasonlóképpen jelölhető ki a többi társadalomtudomány illetékességi terepe abban a dinamikai mezőben, amely az intézmények, hatalmi struktúrák és különböző kapcsolati fajták sokaságán keresztül biztosítja az egyének együttműködését, bár van egy fontos elvi különbség, és ez éppenséggel a normativitás. A pszichológia tipikus kérdése szükségképpen az, hogyan viselkednének az egyének és társulásaik, ha nem létezne az adott norma, és ezt a változó társadalom minden egyes körülményével kapcsolatban folyamatosan meg kell kérdeznie. Ettől eltérően a többi társadalomtudomány – a szociológia, a történettudomány, az esztétika, vagy a neveléstudomány – ha túllép a leírás, a fenomenológia szintjén, csak valamilyen normativitáson belül mozoghat, ha az adott normarendszer elfogadottságának és érvényesítésének mértéke különböző.

Visszatérve tehát a pedagógia és a pszichológia viszonyára, eddigi fejtegetéseinkből következik, hogy e két tudományág nem művelhető azonos szemléleti keretben. A pedagógia nem tekinthet el attól, hogy megfogalmazza a gyerekek, neveltek számára azt a célrendszert, amely nélkül nem képzelhető el nevelés, a pszichológiai megközelítésnek pedig az a feladata, hogy az egyének számára a megfelelő nyitottságot, az egyéni különbségeket és az ezek alapján történő döntések lehetőségét felkutassa és biztosítsa a cél felé haladás során.

Nem meglepő, hogy a jelenkor nevelésében ideológiaként felkínálkozó, főként Rogers és Maslow munkásságán keresztül ismert humanisztikus irányzat, amely öndefiníciója szerint egyesíti magában a pedagógiai és a pszichológiai megközelítést, voltaképpen egyiket sem képviseli. Nem gyűjt az egyéni különbségekre vonatkozó autentikus ismereteket, az emberi viselkedés megfigyelését, empirikus vizsgálatát elutasítja, így nem is lehetséges, hogy azokat bármilyen szocializációs célrendszer jegyében minősítse. A humanisztikus iskola saját elvei szerint távol marad a normativitástól, ez azonban nem lehetséges: az ellentmondás annál is kiáltóbb, hiszen a humanisztikus iskola képviselői „világnézatként” aposztrofálják saját rendszerüket. Ez a világnézet azonban nem az egymással és a társadalom intézményeivel kötött mérlegelésen alapuló egyességek világnézete.

„Minden ember egy magában álló sziget, a szó valódi értelmében – írja Rogers – és csak akkor emelhet hidakat más szigetek felé, ha akar és tud is mindenekelőtt maga lenni”. E tudás forrása a belső tapasztalat: „Megbízom a magam tapasztalatában” „...mások értékelése számomra nem irányadó”. Am önmagunk és mások minősítése nélkül a tapasztalatokat, a vágyakat és érdekeket nem lehet összemérni, nem építhetők fel az együttműködés értelmes és kiszámítható szabályai. Ez az individuum nem a modernitás individuum, aki képes belső racionalitása alapján megérteni önmagát

<sup>7</sup> Talán erre gondol Pléh Csaba, amikor azt írja, hogy a pszichológiának javára válik több-paradigmás volta.

és mérlegelni a valóság tényeit, hanem az arctalan tömeg egy alakja, aki türességére büszke (Rogers 1990).

Még inkább leleplező az elszigetelt egyének közös cselekvésének egy leírása, amely Brunertől származik: „Ahol együttes cselekvésre van szükség, ahol valamely cél elérése egy csoporton belül kölcsönösséget követel, ott úgy látszik, olyan folyamatok mennek végbe, amelyek az egyént magukkal ragadják, tanulásra serkentik, *belesodorják a csoport keretei által megkövetelt kompetenciába...* Az ember (és hozzá hasonlóan más fajok is) *magáévá teszi azt a sablont, amelyet megkövetelnek annak a társadalmi csoportnak a céljai és tevékenységei, amelyhez az ember tartozik*” (u. o.) [saját kiemelésem – V. Zs.]. A csoportosablonok felé sodródó, sablonokat elsajátító egyén volna a posztmodern független és szabad individuuma?

Természetesen a humanisztikus iskola eszmeisége nem művelőinek szüklátóköri-ségéből vagy rosszindulatából táplálkozik: azt a világot tükrözi, amely feladta a szempontok racionális egyeztetése lehetőségeinek felkutatását. Csakhogy kritikai reflexió nélkül – hiszen a tárgyilagosság követelménye ugyancsak a racionális rendszer tartozéka volna.

Oelkers *Nevelésetika* című könyvében arra is felhívja a figyelmet, hogy „...a nevelés nem technikai történet és épp ezért nem is helyettesíthető egy jobb modellel. A felnövő nemzedéket mindenképp éri valamilyen befolyás, mivel egyetlen társadalom sem mondhat le a morális kommunikációról, az etikai feladat pedig akkor is fennáll, ha kultúrkritikai szempontból lehetetlennek tartják” (Oelkers 1998). Minden társadalomban emberek élnek és jó esetben születnek gyerekek. A szocializáció erkölcsi legitimitációjában és mechanizmusában azonban óriási különbségek lehetnek, amelyek úgy tűnhetnek fel, mint a tudomány haladása.

VAJDA ZSUZSANNA

## IRODALOM

- CSAPÓ B. (1992) *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai.
- BRUNER, J. (1976) *Új utak az oktatás elméletéhez*. Budapest, Gondolat.
- FERENCZI S. (1982) *Pszichoanalízis és pedagógia*. In: *Lelki problémák a pszichoanalízis tükrében*. Budapest, Magvető.
- FOUCAULT, M., 1990: *Felügyelet és büntetés*. Budapest, Gondolat.
- HALÁSZ G. (1991) Az elszabadult gépezet. *Café Babel*, No. 1.
- HERBART, J. F. (1932) *Pedagógiai előadások vázlatja*. Budapest, Kisdidnevelés.
- HILVOORDE, I. & WEIJERS, I. (2000) *Boundary-work*. Az ESHHS (Európai Tudománytörténeti Társaság) 19.-ik éves konferenciáján tartott előadás
- KANT, I. (1981) *A tiszta ész kritikája*. Budapest, Akadémiai.
- KOESTLER, A. (1998) *Ahujárók*. Budapest, Európa.
- KRON, P. (1997) *Pedagógia*. Budapest, Osiris.
- MIHÁLY O. (1993) A neveléstudomány és a pszichológia kapcsolatáról. *Új Pedagógiai Szemle*.
- NAGY J. (2000) *XXI. századi nevelés*. Budapest, Osiris.
- PUKÁNSZKY B. (1994) *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ROGERS, C. (1990) Ilyen vagyok. In: Klein S. & Farkas K. (eds) *A nevelés pszichológiai alapjai*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- PLÉH Cs. (1992) *Pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat.
- PLÉH Cs. (2000) *A lélektan története*. Budapest, Osiris.
- WESZELI Ö. (1925) *A tudományos pedagógia mai állása*. Ismeretlen eredetű különlenyomat.
- WESZELI Ö. (1928) *A pedagógiai fogalmak változása*. Budapest, Minerva.