

**A PEDAGÓGIA VILÁGA
AZ EMBER ÉS VILÁGA
KAPCSOLATRENDSZERÉBEN**

Írta: Dr. BARKÓ ENDRE PhD, neveléstudomány

BUDAPEST, 2008 SZEPTEMBERE

A PEDAGÓGIA VILÁGA AZ EMBER ÉS VILÁGA KAPCSOLATRENDSZERÉBEN

BEVEZETÉS

A cím a kolozsvári filozófiai iskola jeles egyéniségének alapművével összecsengő, annak tagadhatatlan reminiscenciájával. A dolgozat célja, hogy megkeresse a véleményünk szerint egyetlen lehetséges kapcsolódási pontot a pedagógia általános elmélete, az intézményes nevelési gyakorlata és a tudományok tudománya, a szoros értelemben vett filozófia között azzal a céllal, hogy olyan egységes szemléleti irányt legyünk képesek körvonalazni, amelyek az értékrendszerben tapasztalható fogalmi zavarodottságot és az erre települő diszciplináris bizonytalanságot a pedagógia tudományában az életgyakorlattal összhangba hozza.

Véleményünk szerint a diszciplináris iránytévészések és a tudományrendszerben tapasztalható tisztázatlanságot különösen az ún. társadalomtudományi területen, nézetünk szerint a leginkább érzékeny területen, a neveléstudomány területén érzékelhetjük.

A neveléstudományban vagy tradicionális elnevezéssel a pedagógiában felszínre kerülő zavar gyökere a szellemi gyökerek tisztázatlansága, a szellemi gyökereket illetően a filozófiai diszciplinákhoz kötődő kapcsolatrendszer hiátusa okolható, magyarán a leginkább érezhető területen, elsősorban filozófiai kötöttségű értékrendszer és az értékrend szintbeli különbségeit figyelembe nem vevő tudományszemléletben és a belőle táplálkozó félrevezető gyakorlat kiáltó ellentmondásaiban.

Példa a társadalomtudományi értékfogalomra. A pszichológiában Adler négyféle megközelítéssel próbálta meg definiálni a fogalmat. Az érték fogalma Adler szerint: Az értékek örök eszmék. Az értékek a tárgyak tulajdonsága, azoknak a tárgyaknak van az ember számára értéke, amelyek képesek szükségleteit, vágyait kielégíteni. Az érték csak a cselekvésben ragadható meg, csak a cselekvés fejezi ki objektívan, hogy az emberek mit tartanak értéknek. Az érték az emberek tulajdonsága, az a tanult vagy velünk született preferencia, amely alapján a környezet tárgyai, helyzetei közül választunk. Az értékekkel „emberek viszonya fejeződik ki természeti és társadalmi dolgokhoz, jelenségekhez, viszonyokhoz, valamint önmagunkhoz” (Váriné, 1978). Az érték fogalma a magyar értelmező kéziszótár szerint „valaminek az a tulajdonsága, amely a társadalom és az egyén számára való fontosságot fejezi ki” Heller Ágnes szerint az érték fogalma akkor jelenik meg, amikor kialakul a minőség fogalma, amely megkülönbözteti az előnyöst az előnytelenről, a kívánatos a nem kívánatosról, a követendőt a végzetestől, az értékelést a jó és rossz közötti választás jellemzi. Az értékelési folyamatot a szelektivitás jellemzi, amely megszabja a viselkedés irányát. (Bugán, 1994). Az attitűd viszont egy tárgyra vagy helyzetre vonatkozó hitek, vélemények összessége, míg az érték egyetlen hit, vélemény, amely a tárgyak, helyzetek sokaságára vonatkozik (Rokeach).

Tetézi a problémát *a határterületi szemléleti összetettség*, amely a norma fogalmát igyekszik meghatározni. „Viselkedési szabály, amely előírja, hogy a társadalom tagjainak bizonyos helyzetekben hogyan kell és hogyan nem szabad viselkedniük” (Andorka, 1997). „Olyan állítás, amely értéket realizáló cselekvésnek a véghezvitelét írja elő, vagy anti érték (?) megvalósítását tiltja” (Cserfalvi, 1996). „Előírások sorozata, amely megszabja, hogy az adott személyiségeknek adott helyzetben és viszonylatban hogyan lehet, szabad, kívánatos vagy kötelező viselkednie” (Buda, 1986). Az értékek ugyanakkor arra vonatkoznak, hogy mi a jó vagy rossz, mi a szép és a csúnya, mi a kívánatos, és mi a nem kívánatos stb. Ezek a kérdések és a rájuk adott válaszok létfontosságúak mind az ember saját életében, mind az emberek egymás közti viszonyaiban (a hivatkozások forrását lásd Pál, 2005.).

A fenti példák ismeretén túl alapos félreértésekre ad okot, ha *a filozófiai kategóriákat közvetlenül alkalmazzuk a pedagógiára*, azaz a filozófiai dicsfényből eredően mesterséges

rendszerre alakítjuk őket, de legalább akkora hibát követhetünk el, ha figyelmen kívül hagyjuk.

Szemléleti elkülönülés, világgépi kategóriák. Mint azt majd bemutatni szeretnénk, a pedagógia és a filozófia szerves kapcsolatában felkínálkozó lehetőség a *diszciplínák szintbeli különbségében* rejlik, s ennek lehet értékrendszerbeli zavarokat keltő következménye. Nem a dominanciákat megtestesítő belső szemléletmód természetes különbsége a perdöntő, hanem kategóriák, a diszciplináris fogalmi rendszerben manifesztálódó különbsége (lásd a lét-élet, érték és érdek, létforma-életforma stb.). Az a kérdés (és ennyiben világgépi, azaz filozófiai kötöttségű a kérdés), hogy az adott pedagógiai szemlélet a célhoz vezető útban

- 'az emberben benne rejlőt' vagy 'azon túlit' – lásd a keresztyén ismeretelméleti bevezetőt) ezzel együtt a tapasztalatit túlmutatót fogad-e el elvet formáló eszmeként (normaként, ilyen értelemben *normatív*, vö.: *ethosz*), vagy
- a tapasztalatit mint 'a benne rejlőt felszínre hozni'-t tekinti-e a pedagógia alapvető törekvésének, de ebben az értelemben csak humanisztikus, *nem normatív*, de a mindenkori emberit kutatja, s erre építve 'konstruktív', vö.: 'mos', morál stb.). A fentiek világos szétválasztása teremti meg a lehetőséget magának az általunk képviselt pedagógiának, célzottan a valláspedagógia pedagógiai relevanciájának megállapítására.

Ez kétféle világgép, amely az egzisztenciális létrend valóságában pedagógiailag és filozófiailag egyaránt a vele való *viszonyban* ragadható meg. Ebből következően lehet *értékképző tényezője a pedagógiának*. (Vö.: értékes, mert értéket közvetít, magyarul a Teremtés könyve vagy az Énekek éneke – azzal együtt, hogy allegorikus üzenet – tananyag: szerkezete van, metruma van, ugyanakkor "mondanivalója" vagy "üzenete" van: inspiratív, ihletett, teológiai értelemben – lásd majd a mózesi könyvek filológiai alaposággal bemutatott eredetvizsgálatát, a valláspedagógiai részt. →értékfogalmak.) Törekvéseink mozgatója, hogy a pedagógiát filozófiaivá, a valláspedagógiát pedagógiaivá tegyük, illetve ennek közelítését szolgáljuk.

Pedagógiai érték – pedagógiai létrend. Ebből adódik az, hogy a nézetünk szerint a helyes pedagógiai gyakorlat *olyan viszony kialakítására törekszik, amely értéket lát a világgépben*. Ez a világgép formálja pedagógiai *normáját*, amely elvet formáló eszményként konkretizálódik. Így a *norma* nem megengedő szabály, s ebben az értelemben lehet valóban az emberi tevékenység teljes egészét átfogó, életfeladatokra felkészítő nevelőmunkája számára a kultúra, az ember munkája és általa teremtett tulajdona *érték* a pedagógiai számára is.

A pedagógia akár egyik, akár másik megfontolásra hagyatkozik, örzi filozófiai relevanciáját: a *teljességre* tör, ebben az értelemben *monotelikus* (egycélú: 'oszthatatlan', illetve viszonyíthatatlan, azaz objektív), amelynek célja az egész (vö.: egészség, teljes) ember nevelése. *Olyan biológiai lényt formál, amely úgy képes a külső hatásokra válaszolni, hogy nem sérül a szintbeli különbségekben megjelenő belső értékrend egysége* (vö.: 'egy', 'egyház', 'egység', az 'egy' jelentése 'teljes', 'szent'). A pedagógiának ebben az értelemben *értékkohereciája* van a filozófiai relevancia kifejeződéséeként.

Amennyiben a szintbeli különbségek összerosódnak (az értékfogalom elsősorban filozófiai kötöttségű, elvi – vagy igen, vagy nem – dimenzionális fogalom), az értékkoherecia felbomlik, a *norma* degradálódik (tapasztalati, a szabály közegébe süllyed, szabályokká merevedik, – egy szójátékkal: az "egység" felbomlik. A mindennapi élet, a társas együttműködés vagy éppen a pedagógiai *hatásszervezés* ezáltal *óhatatlanul elveszti*

monotelikus jellegét, egészes – azaz filozófiai: antropológiai – humanizmusát, s az ember (tanuló, felnőtt, kliens) munkáját, tevékenységét, válaszát a külső feltételeknek megfelelő teljesítménnyé, őt magát pedig önmagán túllépni képtelen ösztönlénnyé, „szükségletlénnyé”, érdekeit hajszolóvá degradálja. Társadalmi elvként az embert, a felnövekvő generáció tagjait az érdekeinek, a kihívásoknak, a társadalom elvárásainak, a szerepelvárásoknak, a munkaköri leírásoknak megfelelő alkalmazottá alacsonyítja.

A fentiek több munkánkban, de egy irányba mutató szakmai megközelítésben korábbi szellemi kalandozásaink eredményeként látott napvilágot három kötetben és számos rész tanulmányban, amelyek végül is mind e kérdések körül forgolódo kísérletek voltak arra nézve, hogy a feltett szándék megvalósítható-e, vagy pusztán kísérlet marad arra nézve, hogy a nézetünk szerint a magyar neveléstudomány számára nélkülözhetetlen szemléleti tisztázatlanság és zavarodott ideológiai kérdéseit képesek lennénk megválaszolni.

Közismert, különösen az elmúlt két évtizedben hazánkban átélt tapasztalattal a hátunk mögött, hogy a gazdaságban és a társadalomban bekövetkező változások milyen hatással voltak, vannak és lehetnek a tudományra, társadalmi gyakorlatra és a társadalmi gyakorlat különféle színterein működő intézményesült formákra, így a pedagógiai elméletre és gyakorlatra, a szervezett, iskolarendszerű oktatás céljára és tartalmára, szervezeti formáira, eszközeire és módszereire egyaránt. Az is nyilvánvaló, hogy ezeknek az összefoglaló névvel *társadalminak* nevezhető változásoknak nálunk legfőbb mozgatója *a tulajdonhoz fűződő viszonyban, az értékek világában, különösen a tulajdoni viszonyok helyre állításában, mint értékrendszerünket alapvetően meghatározó értékfelfogásban* bekövetkező változás volt, amely a gazdasági szerkezetben és általában a társadalom *egyént és közösséget érintő szférájában egyaránt érzékelhető*. Főként a tulajdoni viszonyokban bekövetkezett változásnak, a tulajdonosi szemléletnek, azaz a tulajdonon alapuló *értékrendszernek* a helyreállítása, újra elfogadása és tiszteletben tartása természetszerűen számos más területen is éreztette hatását. Ez a változás különösen szembeütő *a társadalmi értékrendszerben, a jogrendszerben, az egyén és a társadalom korábban megbomlott viszonyában, a társadalmi szemlélet túlsúlyának a társadalmi rendet torz formában megjelenítő gyakorlatának a megszüntetésében* (lásd ezzel kapcsolatban Domonkos, 2006. 19. és azt követő lapjait).

Pedagógiai értelemben a társadalmi elv és az egyén fontosságának a különbsége eklatánsan jelenik meg a különböző korokra jellemző nevelési felfogásában. A népek életközösségeinek intézményesült formái – a néprajz, etnográfia föltárt eredményeinek tanúsága szerint – legalább olyan mértékben *közösségi*, mint amelyen mértékben az *egyén* fennmaradását szolgáló elveket vallanak. (Lásd ezzel kapcsolatban a diaszpórában élő zsidóság kisebbségi sorsa ellenére rendíthetetlen elkötelezettségét „szokásai, kultúrája”, helyesebben vallása iránt, szolgálva ezzel fennmaradását, – és sorolhatnánk a példákat a kisebbségi sorsukat élő magyar, örmény, kurd, ír, baszk vagy más közösségek sorsát illetően – N. Karniel, 2000). A kapcsolat mindig viszonylagos, hiszen a fennmaradás kultúrához köthető tartalma mindig is szoros összefüggésben volt az életfeltételek alakulásával. A modern kor „érettségi” követelményei, társadalmi elvárásai, az erkölcsi felfogást megtestesítő magatartási normái, együttélési szabályai, a felnövekvő generáció konvertálható ismeretei, a társadalmi szerveződésben is kamatoztatható kommunikációs képességek, s tegyük hozzá a nemzeti kultúra, egy közösség összetartozását megjelenítő parancsolat, isteni kijelentés, törvény legalább ilyen mértékben nem függetleníthetők az egyén társadalmi érvényesülésétől vagy magánéleti boldogulásától. Az iskola tradicionális feladataként megjelenített, a felnövekvő generáció társadalomba való beilleszkedésének egyéni fejlődését szolgáló iskola szerepe ebben minden korban perdöntő fontosságú akkor is, ha a szervezettség nem terjedt ki a társadalom egészére, ha a

mikroközösségi feladatok összeolvadása ellenére a közintézménnyé váló rendszer számos korláttal küzdött vagy épített maga körül. Így aztán az iskola hiánya vagy helytelenül megválasztott volta, körülményei, feltételrendszere legalább olyan mértékben befolyással lehet az életfeltételekre modern korunkban, mint a gyakorlati ügyességekben megtestesülő tudás egykor az egyszerűbbnek tűnő életfeltételek között élők társadalmában. Nézetünk szerint az életfeladatokra való felkészítés ezen felül magában kell, hogy foglalja *a teljes életre, az ember földhöz kötött állapotában is felismert transzcendens kapcsolatrendszere alakításának és fenntartásának a képességét is, az ember és világa teljességét.*

Emlékezetes törvényelőterjesztések születtek e tárgyban a felsőoktatás átalakításakor az évezredforduló első éveiben (2004. felsőoktatási törvénytervezet): „a hallgatókkal mindenoldalúan meg kell ismertetni a vallást” – N.B. Magyarul: sokoldalú a mindenoldalú, a vallás viszont egyoldalú, azért az, ami. Egyébként az állapotokat jellemzi, hogy a fenti javaslat a jelenlegi MAB-elnök előterjesztéséből való.

Az egyén és közösség összhangja: az értékrend kérdése. Az adott társadalmi követelményrendszer tartalmi változandósága ellenére a funkció változatlan, legalább is jó, ha változatlan. (Lásd tudás=hatalom megnyilvánulása az ősi kínai vizsgarendszerben – idézi Fináczy, 1984. A törvény tisztelete, a szokások tisztelete az ősök tisztelete a kezdetektől éppen úgy, mint később tananyagként szinte minden kultúrában – Schedius, 1992).

Az adott társadalmi rendszer ugyanakkor, pl. a folyami kultúrák vagy a görög demokrácia fénykora ugyanilyen változatosságot mutat a tekintetben, hogy vajon melyik társadalomszervező elv – az egyéni vagy a közösségi – vált uralkodóvá, s a későbbi korok, a monoteista vallási elkülönülés, a zsidó és a keresztyénség életelve, ugyanezt a dilemmát állította fel. *Ez az életideál az élet transzcendens kötődésű célját az egyén és közösség összhangjában, a tökéleteshez mért eszmében, parancsban, törvényben fogalmazta meg, illetve a Teremtő kinyilatkoztatásában rögzült életelvet vallott magáénak.* Az egyén tökéletesedése, ennek következtében megvalósuló boldogulása és a közösség haszna később úgy jelenik meg, mint összeegyeztethető pedagógiai cél, és tudományos megfogalmazását a felvilágosodás filozófiai lendülete táplálta, de csak a XIX. századi társadalomtudományi szemlélete, pszichológiai, humanisztikus elvvel gyarapodó törekvései adtak neki szakmai karaktert. Nem tagadható az sem, hogy ezeket a törekvéseket gyakran sarkított, az egyéni érdeklődést, az öntevékenységet szabadságát túlhangsúlyozó formában proklamálták képviselőik valóban kiáltvány ízü munkákban a XX. század eleji új iskolamozgalmak képviselői (vö. Prohászka, 1990., illetve Németh, 1993., Csorba, 2000.).

Ma számos gondolat, eszmerendszer, pedagógiai mozgalom reneszánszát éljük, mert az igazi váltásnak – a fent érintett problémák tekintetében – még mindig nem jött el az ideje: a pedagógia képviselői ugyanis képtelenek szétválasztani az ideológiát (oktatáspolitikai értelemben) a filozófia világtól, az egyéniségtől, az értéktől a személyiség értéksemleges kategóriájától, a közvetlen közösségi kapcsolatrendszert (párkapcsolat, család, vallásos közösség) a szociális közeg egyént beolvasztó tendenciáitól. Nézetünk szerint az ember kettős kötődésű, és kétszeresen is az: egyrészt *szellemében*, ahogy a kabbalisztikus szófejtés Ádám nevében örzi gyökereit, „porból vétettségét”, vagy, ahogy a Halotti Beszéd, első írott emlékünknél tanúsítja, másrészt *társas* mivoltában. (Egyébként a megszólítottak ellenére az üzenet mindig közösségi célzatú, hogy a legismertebbet idézzük: Monda az Úr Jónásnak: Kelj fel, menj el Ninivébe, *kiált a város ellen ...*” Babits-i fordulattal; Mondd el fiaidnak ...; Tegyetek tanítványokká minden népeket!) Más összefüggésben, de lényegében ugyanezt mondja a novella hőse (idézi Mátrai László Rapcsányi könyvében: *Beszélgetések ...* 1978.) „a halál nem más, mit egy olyan természeti folyamat, amelynek a során egy személyiségből dolog válik. Vagyis a lélek, a szellem az, ami éltet, mint a Biblia mondja: a lélek az, ami

megelevenít”. Ez a szellemi lét létproblémája filozófiai értelemben (lásd majd a bibliamagyarázatok láncolatszerű szerkesztettségének példáit: a Teremtő szava a tűz ... lásd Domonkos, 2006, Moskovits, 2000).). Ezt a kettősséget, *a transzcendens átfordulás lehetőségét* őrzi mindkét vonatkozásában: a szellemisége és testisége egyedi voltában és közösségi szellemében. *Az ember szellemi és anyagi attribútumú, az egyén közösségi, de a közösségben is megtartja egyéni attribútumát* (lásd a tao szomszédból hallható sokat idézett kakasszavát a természetfilozófiai világkép emberének példáján).

Ma a konzervatív pedagógiai szemlélet *értéket* lát a családban, rajta keresztül az egyénben, a vallás közösségében, a valahová, a kisebb és tágabb közösséghez kötődő értékfelfogásban (azért vagyunk, hogy otthon legyünk erdélyi életpéldájában). A félreértelmezett, liberálisnak mondott szemlélet a közösségi létet az egyén sikerében, szükségletei kielégítésében, ön- és érdekérvényesítésében látja (lásd a fenti hivatkozott társadalomtudományi fogalomrendszert). A kultúra, a hagyomány által táplált nemzeti gondolat, a közösség, az életfeltételeket biztosító élettér ökoszemlélete (vö.: öko=otthon) az elemi közösség termékeny együttműködésében lát követendő értéket (társkapcsolat, család, családi közösség, társulás, kaláka, gazdasági társulás, eketársulás – cimboraság – önkéntes gazdasági társulás): *az egyén közösségi létformájának tevékenység általi kiteljesedését, benne az ember világa kiteljesedését*. A munkálkodás célja az életfeltételek alakítása, amelyben az ember tudása, munkája és a tulajdon értékkoherenciája teljesebbé válhat. Az életfeltételek alakítása az ember harmóniaelvét jelenítik meg az értékrend összhangjában (→természetvédelem, gazdaságosság, természetfilozófia, keleti és nyugati értékfelfogás különbsége a Schumacher-i koncepcióban). A *tevékenység* önértéke fejeződik ki a zsidó és keresztyén életideálban (lásd teremtéstörténet), a protestáns etikában (Wéber), a puritanizmus angol-szász felfogásában, a polgár és a közjó összhangjában, szolgálatában, a szorgalmas munka naponkénti kötelezettségében és a japán sintó életelvben egyaránt. *Mindhárom a teljesség harmóniáját, az ember és tevékenysége, az ember és világa összhangját teremtő törekvésben teljesebbé válik. Ez a világkép az ember-munka-tulajdon értékkoherenciájának a kifejeződése. Az értékközvetítés folyamatában a költő által megálmodott harmónia érvényesülhet a szellem és a szerelem oltalmában, hiszen a szerzett, szeretett és az ismert, tudott egy tőről fakad: a szellemi és a biológiai megsokszorozódás ténye, amely teremtéstörténetünk kulcsfogalma; ez az alapja értékrendszerünknek.*

A „kertbe helyezé”, „hogyművelje azt”, „nem jó az embernek egyedül”, „ez már csontomból való csont, testemből való test”, azaz por-ember→ember-ember→más ember: annak okáért elhagyja a férfiú az ő atyját és az anyját, és ragaszkodik az ő feleségéhez. Ez az ember kettős mivolta, a transzcendens átfordulásának folyamatátörténete. – Károli-fordítás.

Ehhez látjuk szükségét annak, hogy olyan filozófiai elkötelezettségű pedagógiai koncepciót munkáljunk ki, amely tartalmában, a hozzávezető úton és módszereiben világképi, értékrendszerbeli egységet alkot ember és ember közvetlen és azt meghaladó, transzcendens kapcsolatrendszerében egyaránt. A megismert, megszerzett tudásunk így válhat a munkálkodás, az alkotás, egyszóval tetteink örömet adó gyümölcsével kecsesítő tevékenységgé, amely alkotásainkban és ércnél maradandóbb emlékekben, tradíciókat őrző utódainkban egzisztál.

A módszer. A dolgozat valójában a filozófiai közegbe ágyazott pedagógiai szemléletünket meghatározó értékkoherenciát járja körül kiindulva a filozófia idevonható alaptételeiből azzal a szándékkal, hogy számos kérdésfelvetés forrásvidékére is elkalandozva bemutassa a közös gyökerek felkutatásának és azonosításának a lehetőségét. Az írás a párbeszédre alapozott dialógus racionális ösztönzését magáénak érző szerző szövege (ki nem fejtett utalások feleletváro üzeneteiként). Ezért talán nehezen követhető, mert látszatra nem összefüggő

kérdésekre is kitekint, merésznek tűnő, gyakorta diszciplináris határokat áthágó asszociációkat kínál. Ez a szerkesztés részben a tudományszemlélet egységében szeretné láttatni a jelenséget, problémát, a probléma továbbélését vagy előéletét, találkozási pontjait, részben az élő beszéd szukcesszivitását szeretné az időben letűnt érvek, az elhangzottak egymásutánosságát az egyidejűség valódi ütköztetésének a lehetőségével bemutatni. Az utalási rendszer, a helyenként csak jelezett (→), helyenként apró betűvel szedett kitérői, zárójeles utalásai részben a gondolati tartalmi megfelelésekre, részben a szöveges értelmezés árnyalatainak a figyelembevételére hívják föl a figyelmet. (Lásd a gyakori szófejtések, „naív fenomenológia” Shosan Varda angol nyelvű disszertációját az irodalomjegyzékben.) Ezzel a szövegszerkesztő eljárással reményeink szerint felsejlik a szerző azon szándéka, hogy a tanulás *társas tevékenysége* végső eredményében mégis csak önálló, *sajátságos értelmezése* – ahogy Böhm Károly mondja: projekciója – a világnak, amely alapja lehet annak, amit – ha megértjük egymást – szellemi közösségnek nevezünk.

Ennek segítségével a szervezett iskolai tanítás keretein belül is tudományos alapon képessé válunk arra, hogy *világképi kötöttségű kérdésekben is a neveléstudomány diszciplináris határai között megnyilatkozzunk a mögöttes átfogó egészes tudományszemlélet érvényesítésével*, magyarán önállóan pedagógiai, kapcsolatos valláspedagógiai és filozófiai, világképi kötöttséggel. Így kerülhet látóterünkbe az általános pedagógiai alapvetést követően egy sajátos terület, *a vallás mint tananyag, s e tananyag mint a neveléstudomány sajátosan tematizált tárgya, mindkettő iskolai közegben való feldolgozhatósága, a taníthatóság kérdése, vagy éppen tanításának módszertani kultúrája, s egy távolabbi összefüggésben vizsgálva ezt a témát a nemzet megtartó erejét jelentő kultúraközvetítés, értékközvetítés forrásának anyagaként.*

A fenti téma a pedagógiatörténet számára leginkább *erkölcsi nevelésként* jelent meg. Az erkölcsi nevelés tárgyalásakor majd látni fogjuk, hogy a fent idézett és utalt zavarodottság talán a leginkább nyilvánvaló. Általában a bevett vallások vallástanítási gyakorlata kevésbé az állami és jobbra egyházi fenntartói intézményrendszerben képes arra, hogy a hagyományos valláserkölcsei nevelésben követendő gyakorlatot mutasson fel. Az igazi probléma ugyanakkor az állami intézményhálózat, a hazai pedagógusképzési rendszer és a fent is már utalt társadalomtudományi, oktatáspolitikai szűklátókörűség, a fogalmi tisztázatlanság magában az értékrendszer érintő kérdéseken, a hazai zavaros politikai indíttatású vallási-egyházi bejegyzési szabadosságnak a következményei leginkább hatással vannak. Véleményünk szerint nagyon is eleven hatást keltenek a felnövekvő generáció gondolkodásának formálásában, az életfeladatokra való felkészítésében, az önálló életvezetés kialakításában, abban a nevelési folyamatban, amelynek az volna a célja, hogy végső soron emberhez méltó életet teremtsen életre méltó emberek közösségeiben. Ha olyan követendő gyakorlatot leszünk képesek felmutatni, amely mindezt az értékrendszerbeli harmónia jegyében teszi, akkor e harmónia fényében láthatjuk azt, hogy a társadalmi elv rajtunk keresztül teljesedik ki, s bár igazat adunk a tao kert magányának, ahol csak a szomszéd kakasa jelzi a külvilágot, de benne majd az ember világa és nem a világ embere egzisztál.

Mint a fenti vázlatos indoklásból kitűnik a tájékozódás alapja *a neveléstudomány és a filozófia koherenciájára épülő álláspont tisztázása*, mondhatni alkalmazott pedagógiaként a pályapedagógia mellett *az életfeladatokra felkészítő szemlélet térnyerését szolgáló* vallástudományi kérdések tudományos feldolgozása a pedagógia számára, illetve ennek a témakörnek mintegy *előmunkálata*. Felfogásunkban a Herbart-i pedagógiai „ügylet” alapja „a példa felkínálása utánamcsinálásra” – egy német XIX. századi szerző szavaival. Ezt az alapkonceptiót *a kommunikatív szemléletben véljük fölfedezni*. A kommunikatív szemlélet

érvényesítése a pedagógiai ügyletben, az ember-ember kapcsolatrendszerében, társas lény mivoltunk és transzcendens átfordulásaink aktusaiban, vagy akár vallástudomány alkalmazott területén is gyümölcsöző eredménnyel kecsegtethet, hiszen ahogy a zsidó kultúrában és a belőle táplálkozó keresztyén kultúrában egyaránt gyökerező törvényünk mondja a Teremtő és ember kapcsolatrendszere élő és eleven kapcsolat, és ez azt a kötelezettséget rója ránk, hogy tanító nemzedékké válva töltsük be hivatásunkat.

Első rész A FILOZÓFIA VILÁGA

Pedagógia és ismeretelmélet. *A fejezet a filozófia és az ismeretelmélet kulcsfontosságú irányzatait, az etika példáján kifejtve tárgyalja. Bemutatja a tudományok hármas tagozódását, az etika és a logika, pszichológia, szociológia pedagógiai vonatkozásait, azokat az érintkezési pontokat, a tudományközi kapcsolatban rejlő lehetőségeket és ezek hatását az önálló pedagógia tudományára.*

A kiindulás Platón ismeretelmélete, nézetünk szerint a megoldás a kommunikációban rejlő lehetőség, ezt egészíti ki a rendszerelmélet és a klasszikus ismeretelmélet néhány tanulságának – a racionalizmusnak, az empirizmusnak – és határainak a szempontunk szerint rendezett bemutatása. Az ismeretelméleti áttekintés tanulsága az, hogy akár a platóni metaforákat, akár a harmadik út lehetőségét fölmutató kommunikáció kölcsönös megértés-elméletét vetjük egybe a pedagógia által felkínált lehetőséggel, mindkettő jó fogódzónak bizonyul az eligazodásban. Platón mítosza a fogalomrendszernek köszönhetően mai fogalmaink, kifejezéseink gyökeréhez vezet, a gondolkodás, a pszichikus történések lefolyására, eredményére, a bennünk lejátszódó folyamatokra nézve tökéletes megfigyelésekből alkotott képek sorozata, s így inkább pszichológia, mint pedagógia. Amit mond, amit láttat ugyanakkor, az igaz, valós, magunk előtt látjuk, közvetlenül megtapasztalhatóan érezzük: bemutat helyzetet, összefüggéseket, okokat, következményeket, tanít, megokol, érvel, beszél hozzánk, minden részletre figyelően, minden helyzetre utalóan teljes a kép. Realitás és elvontság keveredik, folyamatosan hatol egymásba, amit láttat, azt képzelteni, amit képzel, azt láttatja. Ez nem párbeszéd (mint Szókratész diskurzusa sem az), hanem monológ. A harmadik út a monológ helyzetet dialóggá, a monológot dialógussá szintetizálja, a gondolatot tetté transzcendentálja, s ez az, ami a pedagógiát kommunikatívvá, a hatásrendszerét igazi kommunikációvá transzformálhatja, mint a színpadi mű, a dráma, amely képzeletbeli cselekvés, de valódi tettekre sarkall.

A filozófia fogalma, tárgya és kapcsolata a pedagógiával. A filozófia a bölcsesség szeretete (*philein + sophia*), a szemlélődő életmódot folytató bölcselkedő (a *philoszophein* igéből) a filozofáló ember tudománya. A filozófus a kézműves mesterember (tanult), a művész, a bölcs, a természetfilozófus és a metafizikus jelentésváltozásain át ma a filozófia tudományát művelőt, filozófiai tudásra, bölcsességre *törekvő* embert jelent ('filozofáló' amelioratív értelemben).

A filozófia tárgyának meghatározásakor a feladatot két oldalról kiindulva lehet megközelíteni:

- ez emberből, a szubjektumból és
- az emberrel szemben álló dolgok (nem én dolgok → Böhm), az objektum oldaláról kiindulva.

A kétféle szempontból végzett fejtegetések eredményeinek találkozniuk kell, hogy a filozófia egységes meghatározásához jussunk (Kibédi, 2003).

A szubjektív út a folytonos differenciálódás, elkülönülés, egynemű részeknek különemű részekre való tagozódását mutatja. Különböző feladatok megoldására különböző szervek alakulnak (intézményesülnek → Barkó, 1992), specializálódnak – ahogy Kibédi mondja: „a szorosabb értelemben vett szellemi élet terén a tudomány, művészet, erkölcs és vallás

elkülönültek az idők folyamán egymástól”, ennek egyéni formája, *a tudás* ugyancsak így van, a polihisztorságnak vége szakadt, helyüket szaktudósok, specialisták foglalták el. (Lásd ezzel kapcsolatban az információ forradalmáról írottakat. – Barkó, 2002.)

A specializálódás folytonos összeszűküléssel jár. Ezzel szemben áll az a tendencia, amely ennek ellenében hat. Az *ember teljességre törő* (→ jóra, azaz jó≈teljes, tökéletes a klasszikus terminológiában), az egészre vágyik, az egész embert, az emberséget, a humanitást, társadalmi kérdések megoldását, az elnyomott emberségnek gondolati (tudás iránti felszabadultsága:→ teremtéstörténet, Lucifer) felszabadítását követeli. Ennek a forrása a filozófia születése, hiszen fenti törekvésében az a vágya jelenik meg, hogy „emberléte szűkülő érdeklődésének tárgya helyett a filozófiában önmagát keresse”, átfogó, az teljes életre szóló megállapításokat tegyen, *a szubjektív funkciók egységét alkotó énként*. (→ tudása, önállítása, önprojekciója legyen böhmi értelemben). A fentiek a vallásos vagy művészi érdeklődéssel kapcsolatban is érvényesülnek, bennük a filozófiai aspiráció vitathatatlanul jelen van (lásd Kibédi i.m.).

A *bölcsességre való törekvésben* egy olyan *ember eszménye* (lásd majd, mint nevelési cél) testesül meg, amely lezárt, igaz, valóságos ismeretekre tesz szert, és ebben a törekvésében *szellemi és erkölcsi tökéletesedése is megjelenik*:

- szellemi törekvése a teljességre (azaz jóra) törő ismeretekben,
- az erkölcsi (ahogyan éljen) az eszményire, a tökéletesen elgondoltra való törekvésében.

Ez utóbbi teljes és lezárt voltának köszönhetően alkalmas arra, hogy cselekedeteinknek, tetteinknek mintája, ezáltal irányítója legyen. (Lásd a jó, az igaz, a szép értékhármas, illetve Herbart nevelő oktatását, Krankl értelmes életre nevelését, Otto Wilman 'példa' fogalmát stb.).

A *filozófia tárgya a világ egésze*, teljessége (világegész, egészleges tudomány – Anzenbacher, i.m., illetve Nyíri Tamás), a lét értelmére, az én és a külvilág kapcsolatára való rákérdezés. Az embernek az a törekvése fejeződik ki, amelyben értelme segítségével a tudás birtoklására tör (Dörömbözi, 1994).

A fenti szubjektív úton elért eredmény a filozófiának *emberi* megindokoltsága, de fény derül a filozófiában kiteljesedő teljességre törő (totalizáló) magatartásra, ennek univerzalisztikus vonására (→ embereszmény, transzcendens átfordulás).

Az objektív út a szubjektum körül forgó szemléletétől át kell, hogy *forduljon* a szubjektum érdeklődésének tárgyára, a *világra, ennek egészére*, ebben az értelemben lehet *a filozófia az ember és világa tudománya*. Az ember éppen a világot, a világösszefüggést akarja feltárni a gondolkodás, a tudományos fogalomalkotás segítségével (ilyen értelemben a filozófia *világszemlélet és tanuláselmélet*).

A bölcsesség (tudás) a *megismerés* által érhető el (a megismert, magunkévá tett, elfogadott, tudott). A megismerés kiindulópontja *a rákérdezés*, tárgya, azaz a szubjektum érdeklődésének a tárgya

- világ mibenléte, értelmezhetősége,
- a világ (természet, környezet, a körülöttünk levő világban felmerült dolgok, tények, jelenségek) és az ember kapcsolata,
- a válaszban adható magyarázat világképe: felszínre kerülő érvek világképben elkülönülő kettőssége, így a szellem elsődlegessége, azaz az elgondolhatóan megtapasztalható vagy az érzékeink által megtapasztalható elsődlegessége,
- a világban végbemenő dolgokat egy központi értelem vagy a vak véletlen irányítja, azaz a világ értelme, célja immanens (önmagában való) vagy transzcendens (önmagát

meghaladó, rajta kívül levő célja van az emberi létnek. Lásd még korszakos filozófiai összefoglalóinkat, a korábbiakra nézve: Kecskés, Bartók, Böhm, Kibédi, Dörömbözi, Anzenbacher, Warburton munkáit.)

E tekintetben érdemes szemügyre venni az ún. kolozsvári magyar filozófiai iskola jeles egyéniségeinek a gyökerekre visszanyúló vizsgálódásait, akkor is, ha úgy látjuk, hogy a filozófiai rendszerek egyes elemeinek a pusztá egyezése nem jelenthet feltétlen tartalmi rokonságot, vagy szerves kapcsolatot a gondolatrendszerben, de – és nézetünk szerint ez a legfontosabb – *inspiráló gondolatokat szülhet* (→mos. Mot, motivál, kimozdít, kibillent eredeti nyugalmi állapotomból, lásd a kommunikációról írottakat). Mindenesetre tanulságos a hindu, keleti, kínai, főként a magunk által is több helyütt feltárt és visszautalt tao kontra konfuciánus tanok meghökkentő időszerűsége napjainkban. (Lásd még Barkó, 1992: A neveléstörténet vázlata.) A hindu forrás inkább a lélek transzcendens voltára, az ember őseredeti szellemi forrására, a tao a megismerésre, a magunk és a természet megismerésére vonatkozóan szolgálhat elgondolkodtató példával (a korábbi hivatkozás – Barkó, 1992. – főként a tao és a konfuciánus tanok társadalomfilozófiai kapcsolatát ismertette).

A fenti filozófiai iskola alapítójának kedvenc témája a hindu filozófia. Az alapvető filozófiai fogalmak gyökerét kutatva a hindu filozófiatörténet három nagy korszakában előremutató egység fedezhető fel. Az emberről szólva a név és alak kompozíciója együtt az ember szubsztanciája (≈nevesített, egyediesített alak: nama és rupa→a Védák tanában megjelenő monoteizmus: „a legfőbb szellem a világegyetem ura, akinek műve a világ”→ minden jelenség alapját és szülőjét képező Egy→teremtéstörténete: őseredetiségben lélegzet nélkül lélegzett az Egy – Parajapati –, ebből lépett elő *Káma*, a szeretet, mindenek csírája.) Ebben az idealizmusban:

- Az ember kettős attribútumú: vitális lelke van, amely mozgatja, élteti testét, és eszes lelke van, amely az érzés, a szenvedélyek, a jó és rossz tulajdonság székhelye. E kettőséget az isteni lényeg fűzi össze, mint minden más lényt.
- Az ember bűneit vitális lelke engeszteli ki és bünteti. A teremtő isteni lény az embert felruházta lelkiismerettel, „belső intővel”, és különbséget tett jó és rossz tulajdonságok, öröm, kín, fájdalom között → teremtéstörténet).
- A Brahmana (→Brahma=ima, a mitológiából kinövő) embert teremt: Purushát, konkrét lényt, „ősembert”, akinek a feje az ég, szeme a nap, lehelete a szél (lásd a keresztény himnuszokban is visszatérő természetfilozófiai nyomokat: Jézus Krisztus, Te szép, fényes hajnal stb.). Ennek végkifejlete az Upanishádok *Atmanja*.
- Az egyes, individuális lélek (Maga) és az egyetemes világlélek (nem-Maga), amelyben a lényeg jut kifejezésre *azonos*.
- Minden dolog ősapjának ismerete lényegében a magunk (a Maga, az én) ismerete. Ennek folyamán a saját fizikai Magunkból átmegyünk a metafizikai Magunkba (→transzcendens átfordulás). Az, hogy a mitológiai és rituális fogalomból filozófiai fogalom válik, azt jelenti, hogy a dogok lényege (az Atman=Maga, az ember lényege: 'magva' →Adyval szólva mag magam) a világegyetem pereméről fokozatosan beljebb kerül (interiorizáció) az emberi lélek felé, végül azzal azonosul. (Lásd Jung archetípusát, a görög filozófiai kezdeteit, Dionüszoszt, alétákat, de a múzsák szülőhelyének népszokássá váló tisztelete is ide vonható – lásd Barkó 1992).
- Aki igaz úton akar járni, az nem keresheti a lényegét, Atmant sehol magán kívül, azt önmaga belsejében kell megtalálnia (lásd Delphi jósda). A külsőre, a külvilágra irányuló megismerő eszközök csődöt mondanak, így hát az immanens, bennünk élő Atman felé kell fordítanunk a figyelmünket, és nem a külső, transzcendens Atman felé. A mi belső Atmanunk a világgóság világgossága, amely megvilágít, és megismer, de maga nem megismerhető.
- Atman azonos a belőle kifejlő Brahmával ('ima'), a mi belső Atmanunk (→imánk, az egyéni lélek azonos a világlélekkel: Brahma, Atman), révén az ember erkölcsi élete saját (mag 'Maga' tetteinek az) alkotása.
- Az ember alapvető vonása a *vágyakozás* (Káma→ pl. nem tudásból fakadó vágy), és amilyen a vágyakozás, olyan az akarat, amilyen az akarat, olyan a tett, amilyen a tett, olyan a létezés (lásd a tao számos utalását).

Az egyéni lélek és a világlélek egysége (Brahma, Atman, lásd tao: ember és természet). Aki ezt tudja, felismeri, meglátja, magáévá teszi, az megváltatik a lét kínjaitól, ez a tudás megváltó ereje. Aki nem tesz szert erre a tudásra (inkább felismerésre), az a *lélekvándorlás forgatagára* ítéltetett (Samsara), ugyanúgy, mint az elfajzott világ. (Ennek folytatása a Samkhya tanokban van: a nem tudásból fakadó vágyat csak az igaz ismeret oltja ki.

Aki ennek a tudásnak, felismerésnek a birtokában van, az *bölcs* férfiú (lásd a klasszikus görög ideált), azt semmiféle bosszú (büntetés) nem éri, ui. minden előbbi élet tette kiengesztelendő, mert nem maradhat büntetlenül: mint a borjú az anyját megtalálja és követi a büntetés a tettet. A Samkhya racionalizmusa tagadja isten létét: minden vágy betelt, így nem vágyhat a világ teremtésére leegyszerűsített kissé szofisztikus megállapításával. Lásd Bartók i.m. 11-12.p.)

Különösen *ismeretelméleti* támpontként szolgálhat a keleti tanok másik jelentős ága, a tao. A tao számos megállapítása azzal kapcsolatban áll, hogyan tehetünk szert a *természet* és a *magunk szellemének* a megismerésére (≈a természet taója, ≈az ember szellemiségének, gondolatvilágának a taója, újabban a fizika taója vagy feng shui az építészetben, a szerelem taója stb.).

- A természet ismeretét „maga a természet nemzi” bennünk (≈a természet föltárulkozása, maga mutatása, a benne megjelenő, feltáruló önérték, az „Én én vagyok” kijelentése. A természetre való érzékenység forrása az ember természeti volta, pontosabban az ember kettős természete: az ember a természeti és szakrális kettősség letéteményese: a transzcendens átfordulás lehetősége).
- Az emberi szellem (≈az ember szellemi volta) megismerésére áltál jutunk el, hogy a *megismerhetőt megismerjük* (≈magunkévá tesszük, megszerezjük, birtokoljuk, uraljuk, lásd a megismerni jelentését a különböző nyelvekben a szellemi és a biológiai megsokszorozódás egy töről fakadó volta, emberi lényegünk: a szellem és a szerelem áhított harmóniája).
- A *megismerhetetlent* (≈a nem racionális) hálásan (köszönettel, rajtunk kívül levőségét, okát elismerve) *élvezzük* (≈érzéki örömeiben részesülve átéljük → *ezért állapot, nem racionális, boldog állapot*≈nem kiváltó oka tudatosul, hanem állapota, léte). → Lásd a megismerés kiindulópontját, adott létállapotunkban a problémát, a felmerülés pillanatát, *kairoszát*, – ez tőlem független, ezért szerencse, ui. beleütköztem. és annak racionális választát, az ésszerű magyarázatban, megokoltságban, a hozzá vezető út irányított, akaratlagos processzusában (racionális menetében, lefolyásában – *kronológiájában*) és a tanulásban, annak megértésében, elfogadásában és a megértett átél, elfogadott állapot érzelmi telítettségében (ezért lehet különbség a pszichológiai fogalomkörben az emóció és érzelem között, holott az egyik inkább motiváció kiinduló mozzanata, a másik cselekvésmentes állapot kifejeződése).
- Az ismeret csak akkor *igaz* (valós, lényegi≈taó, taószzerű, mint a hindu Upanisádok ’ülve tanított’ – lásd jesiva – ’titkos tanában’: Atman, aki az ismeretek alanya, megismerhetetlen, valóság), ha valami rajta kívül valótól függ (≈összefüggése van, a taóval összefüggésbe hozott, rendszerbe illesztett, értelmezett, kimondott, megteremtett, ’valóságossá’ lett). → Lásd az Arisztotelész-i hermeneutika első bekezdését a szavakról, a valami és annak nevesítése, kimondása, megteremtése: valóságossá tétele ez által, vagyis értelmezése, viszonylagossá tétele, utalása, függése a taótól, pl. az *emberi* a természetitől (szóképeink: karakter≈oszlop≈rendíthetetlen), a *természeti* az emberitől (képes kifejezéseink: mítoszok, csillagképek, sziklaszilárd emberek, daliák, hősök). Magyarán: a projektáltat projektálom, értelmezem, leírom, hozzáfűzve a logikai kapcsolat rendjében az új elemet, információt: állítmányt. Tehát közlöm, közzé teszem, kommunikálom, s igaz, mert valami rajta kívül levőtől függ, azaz a taótól, Atmantól (eredeti jelentése test, törzs, lélek, ’lehelet’, mint a psyhé, a ’feng’), annak részese: *ezért lehet ’üzenet’* (14.p.) azaz hordozza a transzcendens átfordulás lehetőségét.
- Az ismeret csak akkor igaz, még ha emberi is, függ a taótól; attól, amit a *természet mutat magáról* – lásd fenn: „a természet ismeretét a természet nemzi bennünk”. Ez csak a megismerés módja, nem forrása („a természet istenítése”, antropomorfizmusa). →Lásd még a kettő összhangját egyetemes és magyar mítikus történeteinkben, pl. Philemon és Baucis tölgyfamítoszában, az égő csipkebokorban vagy kora keresztény himnuszainkban: „Jézus Krisztus, Te szép, fényes hajnal”.
- A „magát mutató természet” képe ugyanakkor *bizonytalan*, mert hogy a *kép* emberi (lásd az egész klasszikus nyugati filozófiát, a pszichológiai iskolák amannézisen nyugvó, gyakran az abnorbitás felé hajló természetesnek, őseredetinek tartott feltáró módszerei révén nyert adatokat). → A természetben megmutatózó, benne levő emberi (a természet projekciója), a természet ’embertermészete’, ugyanakkor lehet, hogy az emberi megismerésből fakadó torzító hatás eredménye, ha úgy tetszik projekciós hiba, de a természethez, mint teljességhez, a tökéleteshez képest *tökéletesen elgondoltan jó: önérték*. Neve, egyedi fogalma van, identitása, attribútuma: az Én én vagyok önazonossága.
- Amit *embernek neveznek*, az lehet, hogy maga a természet, a természethez tartozó, a természet attribútumaként – az emberben levő ’természetes ember’ – jelenik meg, ugyanakkor, mint az agyagedényben, a transzcendens átfordulás lehetőségeként az anyagi és szellemi aránya a metafizikai, fizikai arányváltással párosul. Ez a megismerés folyamatában a felismert, értelmezett, pontos, „idealisztikus” szellemi produkció, a *tökéletesen elgondolthoz képest jó: normatív érték*.
- A bizonyosság–bizonytalanságtalanság a fentiek alapján időben eltérő állapotok: a tökéletesen elgondolt bizonyossága a gyakorlatban konkretizálódó bizonyossággal párosul. A tökéletesség a rádöbbenés adott pillanatában konkrét bizonyosság: isteni szikra, – magyarán: a bizonytalanság csak időben eltérő nézőpontból lehetséges a transzcendens átfordulásnak köszönhetően.

- Az *elhivatottak* (igaz emberek, 'eklézsia', ortodoxia) függetlenítették magukat a világtól, ezért ismeretük felemelkedett a taóval való egyezésig (amit megismertek, birtokoltak, az a tao \approx a tao „megtestesülései”). Sem gondolatban, sem cselekedetben nem akarták befolyásolni a taót, hanem birtokolni, magukévá tenni (\rightarrow a korakeresztyén aszkétizmus, puritanizmus, a zsidó vallási kultúra törvényisztelete).
- Az *igaz ismeret* csak az igaz ember ismerete lehet. Az *igaz emberben* a természeti és az emberi egyensúlyban van. Ezért nincs szükség(e) parancsolatra, szabályokra, „etikai kódexre”, „amilyen fölösleges az ujjak között az úszóhártya vagy a hatodik ujj, ugyanígy fölöslegesek a morális törvények”: „a morál ne tolakodjék be a világ ősi rendjébe” azaz a taóba. \rightarrow Az *ismeretelméleti ábra kúpjai* nem csúszhatnak teljesen egymásba. „Amit én jónak nevezek, annak semmi köze a morálhoz (vö: 'mos' \rightarrow 'morál', 'szokás'), az egyszerűen a szellem (\approx tao) jósága.” (28.p.)

A további kontradikciók a természeti és emberi elválaszthatatlan összefüggéseit tárgyalják az itt sem mellőzhető szofisztikával. (Nem azonos a természeti kontra nem természeti, az emberi kontra nem emberi és a természeti kontra emberi=nem természeti, illetve az emberi kontra természeti=nem emberivel.) A kontradikciók az attribútum, illetve akcidentálé különbségéből fakadnak, a mi fogalmi rendszerünkben *ez szintbeli és dimenzionális különbség*, másképpen: *aminek természeti magyarázata van, az nem azonos az emberi tényezővel és viszont* (\rightarrow amelyek léteznek, hogy vannak, amelyek nem léteznek, hogy nincsenek). Vagyis az öröm, a boldogság nem biológiai tényező, noha biológiai hatásmechanizmusa – miután előállt – ismert: boldogsághormon, a tíz csapás, a vérré váló víz, a szétnyíló tenger csodája, könnyező Mária, a hely szelleme: Dobogókő, a pilisi mítosz stb.

A társadalmi együttélésre vonatkozóan (lásd még Kecskés Pál értékelését a kínai filozófiáról, ti. az államiság fontos alapkérdés nézetrendszerükben, az *igaz emberek* (a taó szerint élő emberek) szerint:

- Az állam lényege a törvény.
- A társasági formák lényege az érintkezés megkönnyebbítése.
- A tudásban kell megmutatni az idő követelményét, \rightarrow mit kell tennünk adott időben, tkp. a tudásban egyesül a tárgy attribútuma és akcidentáléja \rightarrow mit tudás, hogyan tudás, eszköztudás stb. badarságai
- A szellemi befolyás (\approx tanítás) eszköz arra, hogy az embereket felemeljék (a taó szerinti életre \rightarrow életfeladat, méltóvá válni az életre \rightarrow értékorientált élet tkp. valamihez képest élni).

A görög klasszikusok és a tao ismeretelméleti megállapításainak összecsengése így együtt még inkább nyilvánvaló. Lássunk néhány példát!

Protagoras: az ismeret bizonytalan \rightarrow A taó: Az ismeret csak akkor igaz (valós \approx tao szerinti), ha valami rajta kívül valótól függ (a taóban egyesülő emberi és természetitől \rightarrow i.m. 27.p.) „Az ember a mértéke minden dolognak (anthropos metron pantón), amelyek léteznek, hogy vannak, amelyek nem léteznek, hogy nincsenek.” \rightarrow A taó: Az igaz ismeret csak az igaz ember ismerete lehet. Az igaz emberben a természeti és az emberi egyensúlyban van (i.m.: 27.p.).

Platón Teaitetos dialógusában – minden dolog olyan előttem, amilyenek látszik, neked pedig olyan, amilyenek neked látszik. Nem mondhatjuk azt, hogy a szél hideg vagy meleg, csak azt, hogy a fázónak hideg, a nem-fázónak meleg (a fázó mint attribútum, azaz fázós ember, illetve fázó, éppen fázó mint akcidentálé, a helyzettől függően, időben fázó \rightarrow Arisztotelész).

Politikai aktualitásként: (62.p.): A tárgyilagosság helyébe alanyiség lép. Ez a s szubjektivizmus a közéletben is megjelenik, az önkény lesz mindennek zsinórmértéke ... Az egyéni önkény és parancs sem az ismeret, sem a cselekvés terén *értéket* teremteni nem képes, csak értéket rombolni (lásd az érték fenomenológiáját, az értékrombolás problémáit kontra a szociológia értékhiányos korszakjellemzőit Dürkheimtől és követőitől).

A kissé szofisztikus Gorgias (77.p.) példájából a nem-létező és létező problémája, a Peri tou *meontos* è peri physeós (A nem-létezőről és a természetről) – on és me on –, amely az egész filozófiai okfejtésen végigvonul a kezdetektől napjainkig.

- Nincs semmi (vagyis minden nem létező),
- Ha volna is nem megismerhető (mert nem létező),
- „Ha volna, és megismerhető is volna, nem lenne (hüen, valósan) *közölhető* (\rightarrow megismert). Ha volna ismeret a létezőről ui., az nem volna közölhető, mert a közlés csak (emberi) *jelek* által lehetséges, és pedig olyan *jelek* által, amelyek maguktól a dolgoktól különböznek. ((lásd fenn: emberi kontra természeti, azaz „a természet ismeretét a természet nemzi bennünk”, ezt átéljük „időtlenül”, az emberit megismerjük, időbe helyezzük: tudatára ébredünk, aminek időbelisége van: reflexió, múltba tekintés. Az előbbinek átélhető léte van, az utóbbinak reflektált élete. \rightarrow A jelek által való közlés „torz” egyrészt mert reflektált, összefüggésbe hozott, predikált, illetve \approx emberi, nem lényegi, helyezettől, embertől

függ (→ empiristák, racionalisták évszázados vitái), sőt senki sem vállal kezességet, hogy azok mindenki által ugyanúgy magyaráztnak.” → A fázónak hideg, a nem-fázónak meleg; Amiről nem beszélünk, nincs, de lehet...

Visszatérve a világ kettős természetére vonatkozó megállapításokhoz egyetértőleg megállapítható, hogy *ha a világon minden vagy szubjektum, vagy objektum* (Kibédi megfogalmazásában az egyénfeletti szubjektív formák és a világobjektum) *egysége*, akkor az *egész* semmiféle szétválasztást és elkülönülést nem ismerő, elkülönületlen egységet jelentő abszolút egész – Kibédi i.m.).

A hazai pedagógiai gondolkodásban a *teljességre* való törekvést az *embernevelés* jelezte (évtizedekkel korábban folyóiratcímként is) ezt a követelményt, ma azt mondhatnánk, hogy elsősorban *gyermekközpontú*, s másodsorban társadalmi feladatokra képez, azaz hasznosítani legyen képes tanult ismereteit. A fogalomrendszer ebben is rendet tehet: az ismeretek végrehajtásban is megmutatkozó szintbeli különbségek a hozzávezető útban minden tekintetben a gyermeki nevelthez igazodóak, a megvalósulás garanciája, a képesség fejlődésében mutatkozó „haszon” viszont már hordozhat társadalmi vonatkozásokat abban az értelemben, hogy ott hasznosul. Nem szeretetre nevelünk, hanem közös tevékenységek sorozatán válunk alkalmassá arra, hogy képesek legyünk másokkal együttműködve tevékenykedni azáltal, hogy „munkatársként” elfogadjuk a másikat. Az elfogadott, tanult ismeretek birtokában, a cselekvésben megjelenített, tanult válaszcselekvés mindig is *egyéni* marad, sajátos, s ez érvényes mind a tanulásra, mind a tanulás eredményeként megjelenő tette (→tudás, kompetencia). Ebben az értelemben van igaza a fenti megfogalmazásnak, hogy ti. a tudomány hasznot is hajthat, de ez csak következmény: a hasznosság nem eleve feltett (vö.: érték, önérték), csak annak következménye, hogy valami elgondolt és megtett. Ebből nyilvánvaló, hogy a tudomány (megszerzett ismeretek, magunkévá tett tudásunk) nem azért igaz (valóságos, tökéletesen elgondolt), mert hasznot hajt, hanem azért váltja ki, kényszeríti ki, hajt (‘hajlít’) hasznot, válhat hasznunkra, mert igaz, valóságos, megvalósult, *az elgondolt jövő megjelenítettett*. Ebben az értelemben a tudomány, így „a filozófia is elsősorban az igazságot (valóságot) szolgálja, és ezért szolgálhatja másodsorban az életet”. A nevelés is minden fent kifejtett egyéni intenciója ellenére közösségi célokat szolgál; általános értelemben szolgálja emberi tökéletesedésünket azzal, hogy együtt élni képes emberek társadalmát építi. Ebben az értelemben *társadalomtudomány*, s nem abban az értelemben, hogy normarendszere társadalmi eredetű (ezek szintbeli különbségek, → a tematikai redukció és egészes tudomány különbsége). Ez utóbbiban, a redukált területen szolgál, hasznot hajt, ott az ezt lehetővé tevő *értékrend, életelve* meghatározásán fáradozik. A tudomány tehát ezért nem techné, pragma, gyakorlat, hanem elvi attribútum, s nem tehetjük pusztá technikává, az itt és most körülményeit megköti akcidentálévé, s ezzel – mint Kibédi fogalmaz – *életszolgálatra* korlátozzuk. Ezzel elveszne a tudomány, s *nem* (szabadon) *elgondolhatóvá, hanem pusztán* (a korlátok figyelembevételével) *felvethetővé válnék, hozzáigazítva az „életszolgálat” kívánalmaihoz*.

A technika (techné = ‘gyakorlat’) a tudomány gyakorlati alkalmazása az életre, s ebben az értelemben a műszaki tudományokat éppen úgy megilleti az élettudományok besorolás, mint a hagyományosan ide rendelt biológiát. (Az alkalmazott technikáknak, tréningek csoportfoglalkozásainak sémája éppen azt a veszélyt rejti magában, hogy kiiktatja a rákérdezés lehetőségét, mint a stratégiai elveken nyugvó diskurzus – lásd később). Végeredményben a sokat hangoztatott – és valós értékrendszerbeli zavarodottság hálójában vergődő – minőségbiztosítás dicsfénye, hogy más példával is éljünk, ugyanezt a veszélyt rejtegeti: annak a minőségnek a biztosítását, újratermelését, amelynek a minősége – *minemű voltának elvisége* – megkérdőjelezhető (→önérték).

A megjegyzés arra is rá szeretné irányítani a figyelmet, hogy a szemléleti és tematikai differencia nem hagyhatja figyelmen kívül az *egészre*, teljesre, tökéletesre vonatkozó intenciókat. Lásd környezetvédelem kontra számos

más a természeti környezetre figyelmet nem fordító gyakorlati, műszaki, *hasznos* szaktudományok, vagy a pedagógia kényszeredett elkülönülései az egymásnak gyakran ellentmondó iskolák, izmusok és reformok, reformpedagógiák és reformdiszciplínák sokaságában: tanulóközpontú pedagógia, inkluzív nevelés, differenciálás, kiscsoport, nagycsoport, tantárgy és epocha stb. fogalmi zavaraiiban.

Találó Kibédi megfogalmazása, hogy ti. a filozófia *szubjektíve totalizáló* – tegyük hozzá – *törekvésnek* tekinthető, *objektíve* pedig *világismeretnek*, azaz 'egész' ismeretnek, a 'világegész' ismeretének (vö. a Böhm-i ember és világával). A filozófia tárgya így valóban „*a nem-egész egészek egész egésze*”. E tudomány számára így egyaránt szükség van a diszciplínákban sarkított tematikai különbségek ellenére az ember és emberkép megismerése (→ propedeutika, antropológia). *Magyarán: az ember a vizsgálódás tárgya, objektivációja, és amit az emberről gondolunk, a szubjektívációja nem különbözhet, nem szűkülhet sem megközelítésében, sem kimunkált eszköztárában, sem visszaigazolásaiban, gyakorlati megfontolásaiban. Ebben a kettős értelemben, de egy időben lehet antropológia (az ember lényegét megfogalmazó filozófiai elv) akkor is, ha a lét kérdéseit az élet viszonylatában megfigyelve, szemlélve, átélve, képzeletével átítatva igyekszik megválaszolni* (Bolberitz, 2005., Hit, erkölcs, tudomány, 2006, Váriné, 1994.).

„*A világban minden dolog vagy fizikai, vagy pszichikai, ennél fogva a világban minden objektív, tehát a dolgok világában különleges szubjektív faktoroknak nincs semmi helyük.* Aki ezeknek a világban külön helyet követel, illúziók után fut, amelyek a valóság törvényein szappanbuborék gyanánt pattannak szét. Ha tehát a filozófia a szaktudományok munkásságának eredményeivel számot vet, és az objektumok valóság-világának szükségképi törvényeit megismeri, akkor nem fogja többé a szubjektumot a többi objektumnál magasabbra értékelni, hanem a szubjektumban is az objektív világnak egy részét látja, ugyanolyan törvények alatt, mint a természet többi tárgyát.” A kettősség problémája egyezést mutat a nem európai filozófiai gondolkodás előtörténetében, a keleti kultúrák forrásánál éppen úgy, mint ahogy majd visszatér az etikai, a gyakorlati filozófiai kérdésekben, az önálló etikai diszciplína kontra szakmai etikák, etikai kódexek megkérdőjelezhető voltában vagy a leggyakrabban hivatkozott közbeszéd tárgyaként ismert igazságszolgáltatás és jogszolgáltatás, az életre nevelés dilemmájában, vagy tárgyunk gyakorta tapasztalt világában, amikor érezzük a különbséget a személyiség és az egyéniség kézzelfogható különbségében. Indokolt a félreértésektől való félelem, hiszen „ha minden ugyanazon törvények alatt áll, ugyanazon törvények szerint is ítélandó meg (lásd később a látótér, szemléleti egységét és különbségét). A fentiek ismeretében értékkülönbség valóban nem tehető (vö.: Kibédi i.m.). Lásd ezzel szemben a hazai nevelésfilozófiainak mondott összefoglalókat: Mihály Ottó, Angelusz Erzsébet munkáit szemben az ember és világot teljességgel kifejezni akaró etikai összefoglalókat: Nyíri, 1988., Etikai kódex, 1998., Kék, 2005., Kecskés, 2003., Hit, erkölcs, tudomány, 2006.

Ismeretelméleti problémák. Filozófiai értelemben *a megismerés* ismert rendje *a rácsodálkozás indítékával* a mindennapi dolgok és jelenségek megfigyeléséből levont általánosítások (egy dologról, illetve hatásösszefüggéseiről a másakra való átvitel, illetve több más dologra, tényre való átvitele) eredményeként *megfogalmazott válaszok sorozata*. Ez a tapasztalati tényekből elvont konstitúció a problémára (a 'felmerült' eldöntetlen kérdésre) adható *válasz* (elgondolhatóság, kimondhatóság, tapasztalat, tanulás, valójában elvonatkoztatás): *reflexió*.

A válasz helyessége, igazsága a megtapasztalt, elraktározott válaszlehetőségek függvénye. Ez a feltétele a tanuláshoz, hiszen a korábbi válaszok rögzülnek, fölhasználhatók, azaz a kapcsolat nem pusztán reflexív. A válasz igazságát, valóságosságát a megismertség mértéke, teljes volta, 'tökéletessége', *azaz jósága* dönti el abban a mérlegelésben (értékelés, mérlegelés, evaluation), amely *szépnek* mondja a körülmények és jellemző jegyek teljes körének a fölhasználásával összeálló *új választ*. (Lásd fogalom, metafora, viselkedés, tett, eljárás, menet, módszer).

A 'tökéletes', azaz a jó *akcidentálé*: 'szervetlen, változó alkalmi' tulajdonság. Az *attribútum*: 'szerves, változatlan lényegi' velejáró tulajdonság, jegy (→ az önérték fogalma). Ezzel szemben a *modus* 'mérték, szabály, előírás' mint

változó mód ('a létezés, történés' – *modus vivendi*, az 'eljárás' – *modus porcendi*, az 'irányultság' – *modus recius/obliqua módozataiban*).

Ebben az értelemben az akcidentálék (esetleges, járulékos tulajdonság: mennyiség, minőség, hely, idő stb.) *teljességének ismeretében, felfedésében kimondott igazság teljes és szép, önmagában az, ami (identifikált), érzelmileg telített, elfogadott, hasznos, ugyanakkor metaforikus és szimbolikus*. Ez valójában az Én én vagyok teremtéstörténeti válasza, a néven nevezett teremtmények, személyek, megszólítottak, elhivatottak – elit, eklézsia – kijelentése. Egy-egy fölismert tehetség, az irodalmi műben fölfedezett esztétikai érték, a matematikapélda explicit alakja, a megoldás tökéletes egyszerűségében: $x = 2$, a megoldást adó válasza, tette, elfogadása, mosolya stb. Ez igaz, tökéletes, szép eredmény, és érzelmi kötöttségű: kellemes, nagyszerű érzés, hogy nekem is sikerült, amely további tettekre sarkall: *szimbolikus* (→ transzcendens átfordulás).

A válasz abban az értelemben *filozófiai*, hogy vonatkozási köre *egészleges*, szemben a redukált tudományterületek vonatkozási körével, amely a módszerekben, a kérdésföltevésben, a válasz megfogalmazásakor körülhatárolt vonatkozási kör szűkítésében a tematikai redukció korlátainak a figyelembevételével válasz. *A filozófia tehát nem hajt végre tematikai redukciót – egész, világ, világegész lásd fenn –, az egészlegességben megmutatózó feltételeit, magyarázó elvét, okát vizsgálja. A filozófia megállapításai az egészre vonatkoztatottak, ez volt a kiindulás és a vizsgálati módszerek is ehhez az egészlegesre vonatkozatható megállapítások, válaszok megfogalmazására alkalmasak (a gondolkodásunk, a nyelv ehhez igazodik, vö.: a biológiaóra emberképe és az antropológia emberképe, illetve a társadalomtudományok emberképe kontra antropológiai emberkép: az egyiknek létformája, a másiknak életformája van, de a kettő összevág).*

A kérdést legpregnansabban *a platóni háromszögnek* nevezett formula (az eszme, a lét és az én kapcsolatrendszer) mutatja be a barlanghasonlat mítoszában. Lehetséges, hogy a mítosz sokkal inkább irodalom, fikció, mint bölcsélet, de a kettő közötti különbség a gyakorlatban meglehetősen összemosódik (→ ismeretelmélet). Nyilvánvaló, hogy a kérdés eldönthetetlen, hiszen a tematikai redukcióból nézve *az egészleges* válaszok nem magyarázhatók, tehát irodalomesztétikai kérdésként fölvetethők filozófiai gondolatok, de a válasz csak mindkét érvényességi körön belül értelmezhető (pl. Németh G. Béla József Attila költészetében föltárt egzisztencialista hatásokról írt esszéjében, vagy Madách, vagy Hemingway vagy mások különböző filozófiai gondolatokhoz való kötődéseinek a kimutatásakor ugyanez a benyomásunk). A határok csak egy irányban átjárhatók, a szűkebb területről csak kitekintések tehetők. Utóbbiak filozófiai értelmezést nyernek, ha filozófiai rendszerre nemesednek. Ellenkező esetben puszta kérdésfelvetésként a redukált tematika tágítását szolgálják, viszont ebbéli hatásuk a redukált tudomány szempontjából távolról sem lebecsülendő.

Visszatérve a platóni háromszög elemeire: *az eszme, az én és a lét* hármasság kapcsolatrendszerére a következőket rögzíthetjük; *a tapasztalat (tapasztalás, megismerés, gyakorlat)* filozófiai értelemben a bennünk (az énben) megjelenő lehetőség

lét-ez-het-ő-ség, elgondolhatóság, elv,

valamint a lét és e létben cselekvő, tapasztalatot szerző ember, én, aki elgondolja viszonyrendszere

el-gondol-o-m.

Azáltal, hogy beleütköztem, rácsodálkoztam, fölmerült problémaként (célként), így az eszme, mint a *tapasztalat lébbe emelt ideája célként jelent meg*, s az én tapasztalatomat (praxist, azaz emberi gyakorlatot, megtapasztalást) követően reflektálok az elgondoltra (eszmei célra). E szerint a különböző kiindulású és hangsúlyú megközelítések (filozófiai irányzatok) vonatkozhatnak rám,

- mint tapasztalóra (mennyire az én tapasztalatom),
- a tapasztalatra, mint lehetséges tapasztalatra (mennyire tapasztalat és nem az én

- lenyomatom) és végül együtt a kettőre: a tapasztalóra és tapasztalatra mint az elgondolhatás (én magam elgondolhatom, megtehetem), a szellem egységére. (Matematikai kifejezéssel: {[elgondol-hat)-om-]tam}, azaz elgondolhattam valamit, valahogy, valamiért.)

A tapasztalat (a lehetőséggel élten elgondolt tett, az elfogadott értékrendszer normái, a törvények szerinti élet) tudás (tudat), amely a tevékenységünkben, az énen kívül megjelenő, de azzal összetartozó, megvalósult, lett lehetőség.

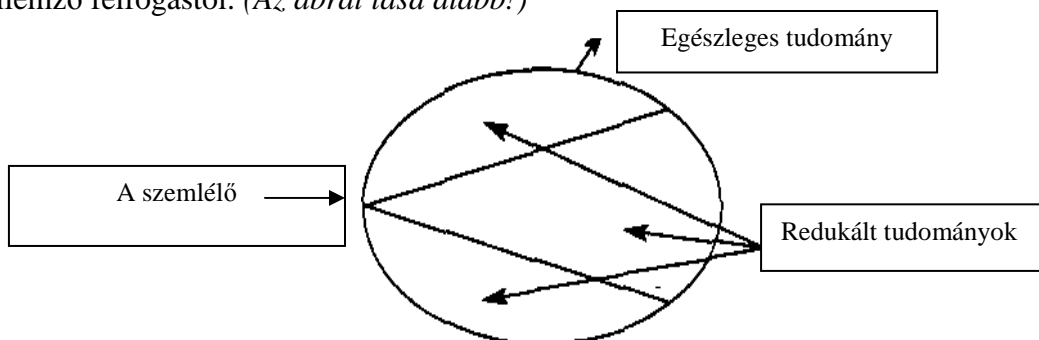
Ez a megvalósult lehetőség az egyén mások számára is hozzáférhető produktumaiban, alkotásaiban, magatartásában jelenik meg: azt mondom, hogy süt a nap – hallják, válasza készítenek vele; míg az eszme e tapasztalatban összegződő reflexió ('visszahajlás', re + flexió, megfontolás, mérlegelés, tekintetbe vétel, „tanulság”: a nap, amelyik süt, az az ismert fogalom). Ez a reflexió mind az énnek (céljának: válaszkiváltás), mind a létnek (mint a benne megjelenő feladatnak: válaszolj!) az együttes lehetősége, azaz *kommunikatív*.

Reflexió az ideák ideájára, abszolútumra, a jó és szép egységére: az én a visszaemlékezés, ráeszmélés révén *céllá* (ezt fogom mondani a nyelvi szabály alapján), a *lét* a részesedés (a befogadónak föl kínált szabály, ismeret) révén *feladattá* (intencionális beszéddé, beszédcselekvéssé, tette) *konkretizálódik*. Látom, hogy süt a nap (tapasztalat), azt akarom mondani (eszme, cél, szándék), hogy „süt a nap” (reflexió), s azt mondom, hogy „süt a nap” (tapasztalás, praxis), és azért mondom (akarat), hogy „süt a nap”, mert hallani akarom a reflexiódat. Ha válaszolsz, akkor mérlegelem korábbi tapasztalatomat: azt kellett-e mondanom, hogy... (mérlegelés, értékelés), ha igen, akkor a *tapasztalatom* platóni értelemben kalosz-kagathosz – kalokagathia: szép és jó: tökéletes.

Tárgyunk szempontjából megállapítható, hogy a filozófiai megismerés záloga az én reflexiójában benne levő létjel: a kommunikáció ténye. Ennek jellegét, jellemzőit, működési sajátosságait a későbbiekben mint a kifejezés módját tárgyaljuk.

Az ismeretelmélet és filozófia, a gyakorlati filozófia és a pedagógiai kapcsolata. Az ismeretelmélet (gnoszeológia) tárgya az ismeret természete és annak meghatározása. A racionalista rendszer az észből építi föl világát, az empirista a tapasztalatból. (*Az episztémé: az ész segítségével a tapasztalati ismeret révén szerzett egyetemes tudás, „tudomány”, a gnoszisz: az ismeret, a doxa 'vélemény'.*)

A valóság tényeivel, jelenségeivel foglalkozó tudományok feladata a megismerés, a fölismert összefüggések megállapítása, és e megállapított összefüggések alapvető megállapításai révén (törvények, törvényszerűségek) a gyakorlat befolyásolása. A tematikai redukció csak a módszertani eszköztárban és a visszautalás korlátozott voltában tér el az egyes tudományokra jellemző felfogástól. (*Az ábrát lásd alább!*)

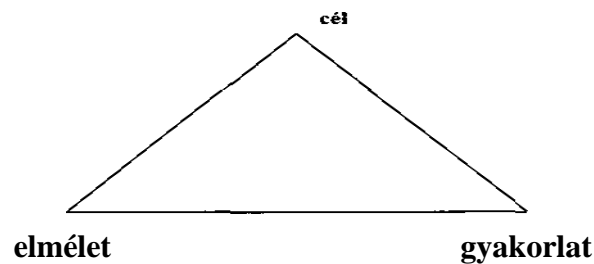


A tematikai redukció

A pedagógia a tematikailag redukált tudományok sorában hangsúlyozottan a megállapított igazságok, felismerések, elvek szerint végrehajtott cselekvésekre akar képessé tenni. A célhoz vezető út tekintetében a gyakorlati kérdésre adja meg a választ, nem *technikát* (lásd fenn), a végrehajtás pusztá menetét, hanem *az elmélet összeolvadását a gyakorlatban*. *Végső*

eredményében a gondolat és tett összhangját kívánja megteremteni a transzcendens átfordulás lehetőségében (lásd majd a kommunikatív cselekvés elméletének ismertetését).

A filozófia gyakorlati tudománya, az etika ezért válhat a célok megfogalmazásának alapjává, a logika pedig a hozzávezető racionalitás koordinátorává. Ebből következik, hogy az etika és a pedagógia kapcsolata nem közvetlen, mint ahogy a logikáé sem, hanem a pedagógia elméletét általános értelemben definiálja: milyennek kell lennie az erkölcsiségnek, nevezetesen annak a pedagógiai folyamatnak, amely képviselt emberfelfogásában, értékrendjében megjeleníteni szándékozik.



Elmélet, gyakorlat, cél

„A milyennek kell lennie?” kérdés filozófiai értelemben az etika és az *értékelmélet* az értékten, az axiológia tárgya (*axia + logosz*). Megalapozóinak egyike Max Scheler. Az ún. ideálfaktorok (lásd később) azok az ideális szándékoknak, céloknak a termékei, amelyek a kulturális életet jelentik, például az eszméket és értékeket. *Az értékek nem a tartalmat, hanem a tárgy kiválasztását és a megismerés és értékelés elvi útját, módját határozzák meg, alakítják (érték kontra norma).*

Az érték eredetére nézve gazdasági, gazdaságtani fogalom, s ez nyert értelmezést ún. nem materiális kontextusban. Az érték viszonyfogalom: az ember és a tárgy viszonyát, kapcsolatát fejezi ki. Az érték értékelés eredménye, olyan állásfoglalásé, amely racionálisan és affektíve (érzelmileg, nem racionálisan) is elfogadottá vagy elutasítottá tesz valamit. Az állásfoglalás az értékeket hierarchizálhatja: beszélhetünk abszolút és relatív értékekről, ideális és reális értékekről, kulturális és természeti értékekről, objektív és szubjektív értékekről. (Ezek rendszeréből építkezik a pszichológia személyiség lélektana, a motivációs elméletek sora, az ösztönelmélet, szükségletelmélet stb., amikor a bennünk lezajló pszichikus történéseket az értékekre, a tőlünk függő, társadalmi és a tőlünk független értékek hajtóerejére vezet vissza.)

A pedagógiára nézve gyakran különbséget tesznek az értékrendszer etikai (*ethosz*) vagy morális (*mos, morál, szokás*) volta között. Ez nem ugyanaz, mint hogy az értékelmélet pedagógiai célokat alakító volta mellett az értékek konglomerátumát, a magatartás normáit megfogalmazó sajátossága nem mellőzheti a tapasztalati valóság alapjait. (Vö.: Wessely hivatkozása Kornisra, illetve a transzcendens, azaz a gyakorlatot meghaladó jelentéssel.)

A *logika* a gondolkodás általános szabályrendszerén át azt vizsgálja, hogy a gondolkodás, a cselekvés, tett megfelel-e vagy sem a gondolkodás általános szabályrendszerének. (Ilyen értelemben a logika a fogalomalkotás útja, s diszciplináris kötődése a tanításhoz, didaktikához, mint a végrehajtás feltételrendszeréhez utalja.) A pedagógiai kötöttsége elsősorban a hagyományosnak mondható formális logikának van. Ennek lényege az, hogy gondolatainkat ítéletekben fejezzük ki. Az ítélet fogalmak meghatározott módon való összekapcsolása (lásd Rúza, 1998).

Az *ítélet* gondolkodási forma. A *fogalom* a tárgyak jegyeit, az ítélet a fogalommá alakító tárgyak összefüggéseit rögzíti, jeleníti meg. Az ítélet nyelvi kifejezése a mondat, a mondat kijelentés, a mondat kéttagú. (Lásd a kommunikációról szóló fejezetben.) Az ítéletekkel végzett műveleteket *következtetésnek* nevezzük stb.

A másik kapcsolódási pont a később részletesen tárgyalt *kommunikációnak* van. A kommunikációban részt vevők számára a megértés teremt meg a válasz megfogalmazásának,

kialakulásának a folyamatát biztosító *érvelési utakat, kutatási formákat, formalizálási eljárásokat és az ún. translációs módokat*. Az érvelési utak értelemszerűen az induktív és deduktív alapformákból kiinduló megközelítéseket, analógiás vagy más formákat, a kutatási formák a természetes és mesterséges megfigyelés leírásának, elbeszélésének a módját, mikéntjét, a *formalizálási* eljárások a definíciót, az osztályba sorolás feltételeit, a modellek alkotását foglalják magukban. (A transláció, a befogadó oldaláról szemlélt kommunikációs elemeket és a közlés *átalakítási* lehetőségeit, formáit tárgyalja beleértve a megértés, meghallgatás problémakörét is.)

Az *esztétika* mint filozófiai diszciplína akárcsak a fenti kettő, *értékelő* funkciójú, tehát nem föltár, konstatál, hanem *értékmérőt állít*, a viszonyítás feltételeit teremti meg. A megközelítéseket egy-egy kiemelt sarkpontra irányító, abból kiinduló alapállásai olyan gondolkodási struktúrát, filozófiai rendszert alkotó elvet teremt, amely az elvben, a gyakorlatban és az értékelésben ragadható meg (tanítási modellek). A megfeleltetések tovább építhetők a *cél, a gyakorlat és az értékelés* összefüggésrendszerében, amely egységbe rendezi a létfilozófiai én (igaz, fölfedeztem logikailag is igaz, nem hamis), a lét (én, aki fölfedeztem, vagyok, és amit fölfedeztem van minden vonatkozásban: etikailag teljesen, tökéletesen, jól) és a szépnek az értékelésben megjelenő általános esztétikai (érzelmi elfogadottságban megjelenő, vö.: az esztétika eredeti jelentése érzelem) kategóriáját.

A *filozófia* mint önmaga elve a logika, az etika és az esztétika gyakorlatában jelenik meg: „*amit elgondoltam, ahogy elgondoltam, ahogy tettem és amilyenné tettem.*” Ebben az összefüggésben a pedagógiai folyamat a filozófiai megismerés folyamata: *cél, aktus és értékelés*. A végrehajtás menete, a szoros értelemben vett pedagógia gyakorlata, az ún. didaktika tárgya, a tanítás, tanulás folyamata: az „*ahogyan elgondolt*”, fölismert (fölmutatott, vö.: a tanítás=mutatás, példa) pedagógiai tények és jelenségek összefüggéseinek számbavétele (ismeretnyújtás, és az azt követő tényleges cselekvés (ismeretes, tanulás, elfogadás, alkalmazás) végrehajtásának a folyamata. A szoros értelemben vett tanítástan, *didaktika* így a pedagógiai tények és jelenségek elgondolhatásával (elvével, ezért tanítástan, oktatástan, oktatáselmélet), a *metodika* a végrehajtás elvével mint módjával, menetével, „*ahogyan az elv alkalmazható*” voltával foglalkozik. Ebben az értelemben filozófiai kötöttséggel

- az oktatás *logikus*,
- az alkalmazás, gyakorlás pedig elsősorban *etikus*,

azaz minden szempontból tökéletes feltételek megteremtésének a kötelezettségével (vö.: a konszenzus elvű diskurzus fenntartásának etikai kötelezettségével),

- értékelt teljesítménye a résztvevők érzelmi telítettségű szép, tökéletes, jó munkája révén *szépnek mondott: esztétikus*.

A fenti értelemben kézenfekvő, hogy újra hivatkozzunk *az ún. platóni háromszögre, amely genezisében hordja mindazt az összefüggésrendszert, amely kapcsolatot teremthet elmélet és gyakorlat, a cselekvő és a cselekvés tárgya között a valóság, a környezet hatásösszefüggésében*.

A platóni háromszög ismeretelméleti szimbólum, hiszen az egész filozófiai gondolkodás úgy is értelmezhető, mint ismeretelmélet a *gondolkodó (cselekvő) ember, a gondolat, eszme, idea és a cselekvés tárgya, az anyag, a környező világ gyakorlatban megvalósuló összefüggése, a kettő viszonya*. A platóni kontextus az *ideákra való emlékezés (anamnézis), az anyag ideákból való részeseződését (methexiszt) a gyakorlati aktivitásra vetíti*. A gondolkodás így, mint az ideákra való visszaemlékezés, aktivitásában megszülető kiviteli terv a matériára, a világ dolgaira és jelenségeire, hatótényezőire vonatkoztatva testesül meg a tényleges cselekvés, eljárás, módszer végrehajtásában úgy, mint válasz a kiinduló problémákra (→tudás. Lásd Böhm projekció fogalmát, a transzcendens átfordulás, illetve a keresztyén istenfogalom hármasságát!)

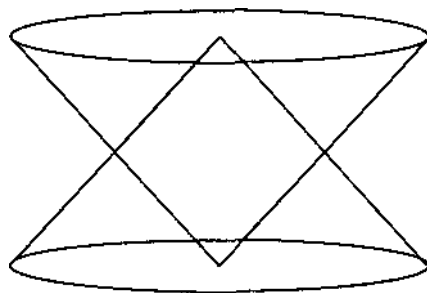
A filozófiának és az ismeretelméletnek nyilvánvalók a kapcsolatai a pedagógiával különösen abban az értelemben, hogy a filozófia *bölcsesség*, a bölcselkedés szeretete (arra való törekvés és birtoklás). A filozófia a megértés, a megismerés tudománya, ott kezdődik, ahol vége szakad annak, hogy a dolgok és jelenségek adott pillanatban magától értetődők (rácsodálkozás,

problémafelvetés). A filozófia a tudásra tör, a *pedagógia a tudás megszerzésére tett kísérlet abban az értelemben, a kísérlet a szituáció résztvevőinek a kísérlete.*

A filozófia elvi irányítást adhat arra nézve, hogy a pedagógiai hatásrendszert milyen célok vezessék, milyen feladatokat teljesítsen. A filozófia a korábban említett világnézetet formáló, alakító világgépet fogalmaz meg, a felnövekvő nemzedék számára az ember antropológiai értelmezését adja. A nagy kérdés az, hogy a pedagógiai hatásrendszert irányító nevelő képes lesz-e fölmutatni egy mintát, föl vállalni az elvet, magatartást formáló célokat feladatokká transzformálni, az eszmét eszménnyé alakítani. A pedagógia akkor válik méltó ismeretelméletté, filozófiailag megalapozott tudománnyá, ha feltételrendszerét, kidolgozottságát, a tudáshoz vezető útját, módját filozófiai rendezettségűvé képes tenni.

A tematikai redukció és az egészszleges tudományszemlélet különbsége. A tudományfelosztás tehát mereven szétválasztaná a gondolkodót, cselekvőt, a gondolatot a gondolkodás, a gondolat tárgyától, és különösen magára hagyná a gyakorlat, a megvalósulás, a pragma mibenlétének a megismerését. Természetesen elképzelhető, hogy hangsúlyeltolódások vannak elmélet, gyakorlat és a cselekvés tárgya közt, hiszen a nagyobb figyelem apróbb részletekre is rávilágíthat. Éppen ezért talán szemléletesebb a kép, ha a háromszög-szimbólumot térben képzeljük el. Ez a térszemlélet teljessé teszi a tematikai redukció korlátait szem előtt tartó vizsgálódást, nézetünk szerint a legfontosabbat, az e területre vonatkozó visszautalás kötelezettségét, szemléltetve ezzel a megközelítéssel a nem redukált, egészszleges megközelítések reflexióit is.

Visszautalva az első ábrára a tematikailag redukált tudományterületeken a fent szétterülő száraz, illetve a térben a palást mintegy bevilágítja (insight), egyúttal tárolja az értelmezett hatótényezők tényleges gyakorlatban (praxisban) kontroll mibenlétét, hatásösszefüggéseit. Az egészszleges szemlélet fordított képet használ: kúp csúcsa lefelé, a vizsgált terület adott pontját értelmezi a kozmosz (az egész, a megfigyelő szemszögéből – lásd az alábbi ábrát!). Az eredmény ugyanaz: az egymásba csúsztatott kúp adott pontja egyenértékű: rajtam múlik, hogy milyen mélyen, milyen részletességgel, milyen közelségből fókuszálom. (Ezzel a közelítés nem egymásba csúsztatja, csak közelíti a szemlélet érvényességi korlátait, így mindvégig megtartja a kellő távolságot.)



A redukált és egészszleges szemlélet azonossága, különbsége

Az *etika* és a pedagógia kapcsolata analóg a filozófia és etika kapcsolatával. Az etika gyakorlati intenciójú, a hogyan kell élni normáit (a *modus vivendit*) fogalmazza meg. A neveléstani kérdések is a pedagógia gyakorlati oldalára (a *modus procedire*) helyezik a hangsúlyt, s a pedagógia elméleti, elvi kérdéseinek, céljának irányultságában (*modus rectus/obliqua*), a nevelésemélet értelmező megközelítésében, interpretációjában visszatér a hogyan kell élni normáinak a megfogalmazásához, azaz a pedagógiának szabályt kiszabó funkciója van (Weszely, 1990). Pedagógiaivá egyrészt kettőssége teszi, együttműködésen alapul, másrészt azáltal válik pedagógiaivá, hogy célra irányuló, és a hozzávezető útra nézve is, a menetére, lefolyására, a végrehajtásra vonatkozó megállapításokat tesz, praxist, tapasztalást

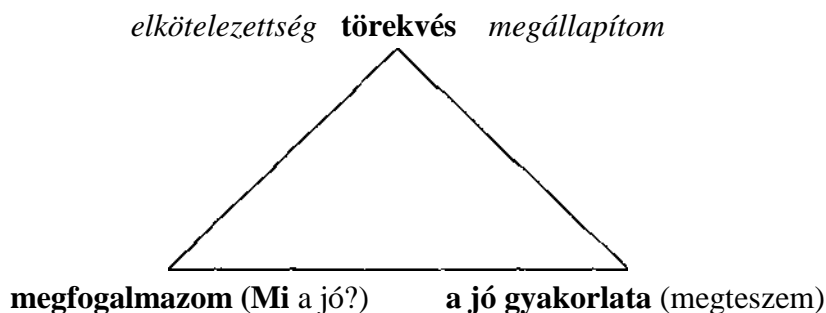
tesz lehetővé céljainak elérésére: azaz tapasztalatot biztosít. (Célja, folyamata és eredménye van.)

Jól szemlélteti az elméleti, gyakorlati felosztás nehézségeit az általános etika esete. Ebben a felosztásban az elméleti filozófiai értelmező rész általános értelemben próbálja föltárni, hogy mit tartalmaz a morál, a második azt, hogy mit kellene tennie az embernek e tartalomnak megfelelő életért, míg a harmadik oldal arra keresi a választ, hogyan lehet az embereket arra nevelni, hogy megfeleljenek a fenti kettőnek (vö.: az etikai gyakorlati filozófia, a morál tanítható, belátható, és e belátás eredményeképpen a cselekvést meghatározó döntés befolyásolható). Ezzel utaltunk arra is, hogy az etikaelmélet kötődése a történettudományhoz, szociológiához nyilvánvaló, míg a nevelő, normatív jelleg szabályt kiszabó funkciója révén inkább pedagógiai, lélektani kötöttségű. (Erre nézve lásd bővebben a tudományok fölöttébe részét, ide csak az értelmező hangsúlyú, végül is a tudományt egészében meghatározó elméleti oldal hangsúlya miatt idéztük. Ugyanerre a szempontra hívhatjuk föl a figyelmet a pedagógia diszciplínáit illetően is. A nevelélmélet, oktatásmélet kontra neveléstan, oktatástan. Utalásait lásd *A pedagógia tudomány* című részben.)

Az etikai példánál maradva az *általános etika* az ember, az emberi mivolt elemzését, bemutatását kell, hogy fölállalja az általánosság szintjén, s ha lehetséges, elszakítva a filozófiai rendszer intencióitól, ami úgy tűnik szinte lehetetlen, hiszen a filozófia egészlegessége nem teszi lehetővé megkérdőjelezését, cáfolatát, negligálását valamely filozófiai gyökerű megállapításnak, sokkal inkább számolni kénytelen esetlegességével elfogadva a nézetrendszerek egymásmellettségét, ezért megállapításai mindig körülhatároltak az adott értelmezés által, a rendszer által s nem az érvényességi kör által. (A fentieket vesd össze a pedagógia és filozófia kapcsolatrendszeréről mondottakkal, amely számos ponton ennek inkább a negatív oldalát, a kapcsolat rosszul értelmezett voltából eredő következményeket mint a kiszolgáltatottság, a pedagógia szolgálólány volta, illetve egyfajta filozófiai álláspont túlhangsúlyozásából eredeztethető következményeket tárgyalja.)

Ha azt mondom, hogy az emberek elkötelezettek a jó iránt (a jóra, tökéletesre, teljességre, az embert megillető méltóságra, szabadságra törekvők, a gyermek jó, a gyermek nem kicsinyített felnőtt, a gyermek érdeklődő, szociális, együttműködő stb.), mint mondja a magatartás-elmélet konkrétsága szemben egy általános etika megállapításával, akkor föltételeztem, hogy a van jelene (az emberi, gyermeki, iskolai szituációk kimenetének feltételezésekor) egyúttal azt is jelenti, hogy azt mondom, hogy legyen, legyenek, illetve annak megfelelő lesz, lesznek, vagyis jóra törő kimenetűek. Ez más szavakkal a pedagógiai optimizmus (újabbán: pozitív gondolkodás, pozitív hozzáállás, illetve a tudományfeloszlásra nézve: általános pedagógia, bevezetés a neveléstudományba intenciója a nevelés elméletében, gyakorlatában, a tanítás módszertanában).

Az általános etikai kérdésföltevés (az erős filozófiai kötöttség szellemében megfogalmazott eldöntendő kérdésében, problémájában) *csak fölteszi*, hogy a jelenkori világban élő ember és e kérdést megfogalmazó ember egyazon világban él, szemben azzal, hogy egyazon világban egyazon célok irányában *elkötelezettek* mindketten (együttműködők vagyunk, társas lények vagyunk, vagy az önzés irányít bennünket?). Az elkötelezettség megnyilvánulhat – az etikai példánál maradva – a jó iránti elkötelezettségben (magatartás-elmélet, keresztyén etika – Nyíri, Kecskés i.m.), az értelemre irányultságban, amely ugyanezt fejezi ki egy áttétellel (Frankl, 1996), vagy az erkölcsi érzelmek fejlődésében az értelem és a dialógus révén (Váriné, 1994) az *eleve megegyezés, a konszenzus lehetőségével egy ésszerű identitás kialakításának a lehetőségében* (lásd hermeneutika, kommunikáció). Az általános etika és a pedagógia kapcsolata ebben teljesebben ki. Az *etikai* kérdésföltevés így ábrázolható:



Erkölcstilozófiai szempontból azt mondhatjuk, hogy az ember önreflexiója: saját cselekedeteinek az értelmezése, értékelése (lásd majd a pragmatista cél, tevékenység,

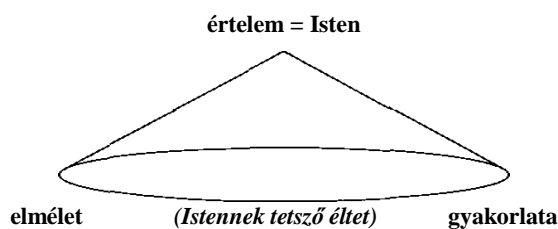
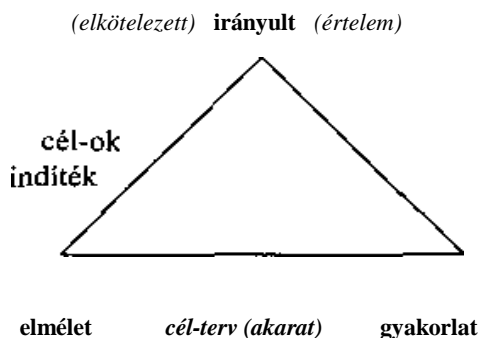
értékelés triumvirátusát). Az erkölcsfilozófia kulcsfogalma, az *ethosz* (szokás, erkölcs, latinul a morál) a tradíció által szentesített szabályrendszerrel szemben az egyén cselekedeteiben megjelenő, e szokásrendszerrel független, önismereten alapuló renddel (lásd a keresztyén etika szófejtését, amely mereven elutasítja a társadalmi gyakorlatban gyökerező etikai tartalmat, a mos-ból eredeztetett szokást, morált – Sebestyén Jenő). E szokásrenden fölül a kozmikus rend (szándékos tautológiával: a kozmosz eredeti jelentése: rend) elfogadása, hitelesítése az egyén cselekedetei által teremti meg az *ethosznak az egyénben rejlő egyediségét és szellem vezérelte, racionális kötöttségét*. Ebben az értelemben az erkölcsileg helyes nem a közösség mércéje (az erkölcsi heteronómia egyik formája), hanem az egyén fölismerésének, tudatos magatartásformáló erejének a letéteménye (lásd az idézett keleti példákat, a bölcs ember klasszikus fogalmát, a kanti maximát, kategorikus imperatívusz: azaz *tedd azt, amit a tett következményének ismeretében általános érvényűnek el tudsz fogadni: azaz tetteid valóban jó, tökéletes erkölcsi autonómia*). Ami erkölcsös, az egyúttal ésszerű is egyben. A reflexió tehát valóban az elgondolt ésszerű letéves, amely több irányú:

- a gondolkodó egyénre helyezett hangsúllyal filozófiai,
- a meggondolt, értékelt tett hangsúlyával etikai,
- a visszaigazolásra helyezett hangsúllyal ismeretelméleti,
- a gyakorlati elvonatkoztatással didaktikai,
- a visszaigazolás mikéntjére helyezett hangsúllyal *kommunikatív*.

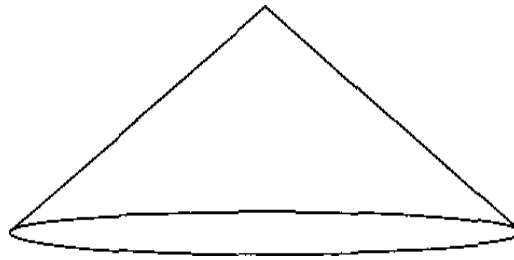
Fölmerül a kérdés, hogy lehetséges-e csupán a megtapasztalható tények (letté lett lehetőségek) döbbenetének hajtóerejéből kiindulva adekvát válaszainkat megfogalmazni. A megtapasztalható és elgondolható világ kettőssége természetes kapcsolatot tételez fel a fentiekkel. Az etikai cselekvés értékelési mechanizmusában a hatáselemzés valóban összetett:

- részben *etikai* (a jó és a természetes dichotómiája),
- az *esztétikai* szép és rút,
- az *ismeretelméleti* igaz és hamis,

a pedagógiai, *didaktikai* helyes, célravezető és téves, értékelhető és értékelhetetlen teljesítmény végleteiben. Szemléltetve:



megegyezés
(a másik elfogadása, szeretete)



Elmélet **a diskurzus** **gyakorlata**
az elgondolható, kimondható viszonyosságával fölépíthető

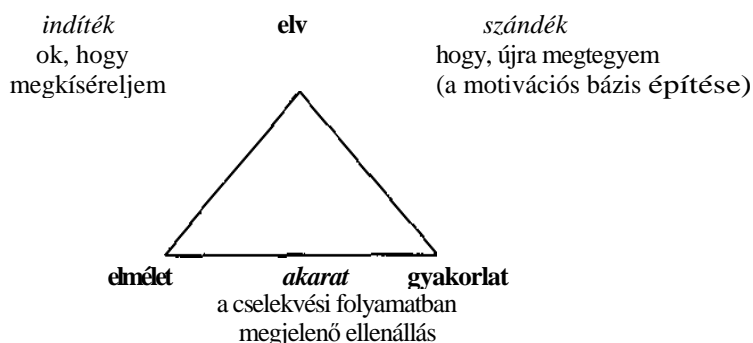
Az etika, az értelmes élet és a kommunikatív kérdésföltevés

Az ember tevékenysége szempontjából a tevékenységet kiváltó ok (lásd később motívum, motiváció, emóció, érzelem fogalmi különbségét) az *ok*, *indíték* a cselekvés végrehajtásában megjelenő *akarattal* jellemezhető, iránya a cselekvés céljára mutat.

Az akarat megjelenésének az oka kettős. A hiányteória (Böhm, V. 146.p.) alapján a következő:

- a hiány mint metafizikai hiány, azaz a defektus érzetének a megszüntetés szándékával, mint filozófiai kategóriával együtt járó érzés (az ember tökéletlenségének a tudata), és
- az olyan hiány, amely tkp. annak érzete, ami valamely cselekvési szándékkal együtt járva kelti a hiány érzetét, pl. az ösztönök (biológiai szükségletek) késztetésére fellépő hiány vagy pszichológiai – de erkölcs értelemben is – azok visszaszorítása ellenére eredő 'fizikai' hiány. Ez utóbbit, a pszichológiai elkülönítését előszeretettel tagadják a természettudományos felismerések, tegyük hozzá joggal. A probléma abban áll, hogy a biológiai szükségletekből eredeztethető fizikai hiány fizikai voltát akkor veszti el, amikor metafizikai szintre, erkölcsi szintre emelkedik a helyzetből adódóan. Az érkezés szakrális jellegét elvesztve válik fizikaivá, de normatív jellege lehet: utcán ne egyél! A kettő, a metafizikai és a fizikai összhangjának szép kifejeződése pl. a Dávid-zsoltárban található a forrás enyhét kereső szarvas hasonlatában.
- Mindkettő cselekvésválasza *a szimbolizálható* (önmagán túlmutató) *akarat*. Az egyik esetben a cselekvés végrehajtásában fennálló akadály leküzdésére tett erőfeszítés, erkölcsi kategóriaként *a lelkiismeret által felügyelt normarendszer*. (→Sopenhauer szenvedésemélete, illetve a pszichológia kedvenc egyensúlyelméletét Freudon át a jelenkoriakig: a boldogság ösztönök kielégítése, a hiányok kielégítése, a javak birtoklása. A beteljesülés azonban időleges, így a hiány folyamatos szenvedés (≈hiányérzet≈konfliktus≈a szociálpszichológia, a személyiségelméletek által sokat hivatkozott fejlődési szintek közötti kiegyenlítődés–ki-nem-egyenlítődés, akár retardáció Eriksonig a pszichológiában, vagy a nem és az affirmáló nem különbsége, vagy annak kijelentése, hogy a cél pozitív: ha nem akarom, mert nem akarom hasonlóan megannyi szofisztikus érveléshez.)
- A másik esetben, *a metafizikai hiány*, a defektus értelmében úgy tekinthető mint a fejlett organizmus *akarata*, amely gyarapítja a hiánylistát, ugyanakkor normális mértékben növeli a kielégítő mechanizmust (→igényszint, illetve az utóbbi túlzását a kiegész problémájában, az aktivitás, a tenni akarás mozgatóit, a „székláb” effektusban.)
- *A metafizikai hiány* nem fizikai volta – lásd az arisztotelészi példát a foghíjasságról –, vagyis ott, akkor, amikor 'az elgondolhatóan kellene' hiányzik állapot teszi metafizikaivá, elvívé (az akcidentálé kontra attribútum, amely a teljességben kölcsönösen megfelel egymásnak: jó, tökéletes).
- *A metafizikai hiány* a társas életterben az *én* és a *más-én* közös életterében, a cselekvések erkölcsi vonatkozásában jelenik meg: *a moralitásban*, – ami így nem valóságos, hanem létező. (Vö.: Az ember nem jó, csak *jóra törvő*: a felismerendő felismert, a megértendő, megértett felé törekvés létező volta, és *jót* cselekszik, valósággá téve a létezőt tetteiben. A jó≈tökéletes, az igaz≈valóságos).
- A hiány-keletkezés folyamatát *a lelkiismeret és a szabadságfok* (hatalom és birtoklás≈ura önmagának) jellemzi, azaz *a jóra való törekvés együtt jár azzal, hogy szabadon megtehetem* (lásd a szociálpszichológia döntéseméleteit, helyesebben a választás és döntési folyamat problémáit).

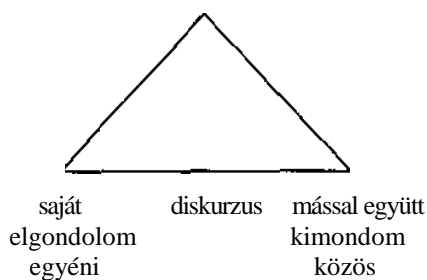
A *szándékban* a cselekvő a majdani cselekvési felületén a cselekvést egy olyan cél felé vezeti, amelynek hatását változtatás nélküli célként fogadhatja el a megelégedés, a kielégülés átérzésében.



A pedagógia ismeretelmélete

irányultság a jóra, tudásra

diskurzus nélküli cél-ok: választás



A kommunikáció ismeretelmélete

A filozófiai rendszerek viszonylag jól áttekinthető ismeretelméleti rendszert írnak le. Ennek kiindulása a *platóni érzéki megismerés kritikája*. Ez azt fogalmazza meg, hogy a világ megismerésében megelégszünk a mindennapi tapasztalatok nyújtotta megismeréssel (lásd az idézett keleti példákat az igaz ismeretről, emberi és természeti megismerés különbségét, a projekciós hiba fogalmát). A probléma főként abból adódik, ha *elfogadjuk a világról azt a képet, amelyet tapasztalatunk érzékeink közvetítése által ad: nem gondoljuk újra*.

Platón ismeretelmélete. Platón szerint az érzékleteink megrajzolta kép látszat, hiszen az érzékeink felfogható jelenségek szakadatlan változásban vannak. Amennyiben e változó, mozgásban levő jelenséget (látszatot) elfogadjuk valóságnak (azaz igaznak, létezőnek), csak azért tesszük, tehetjük, mert olyasvalamit fogadunk el valóságnak, aminek tudjuk létezését. Ez a tudott valóság a jelenséget azonosító, nem érzékelhető, csupán az érzékelhető alapjául szolgáló, benne kifejeződő lényeg.

Az igazi megismerés csak a létező, az igazi dolgok megismerése. Az absztrakció (elvonatkoztatás) nem lehet létező, igaz, hiszen ahhoz, hogy elvonatkoztassunk, előzetesen kellett volna ismernünk az egy, a sok, az azonos vagy a különböző fogalmait. (Az előzetes tapasztalat látszólagos hiánya ellenére a tanulatlan rabszolga Platón híres dialógusában ráeszmél a négyzet területének és oldalainak az összefüggésére. A példa azért is érdekes, mert az ideális, az irányított tanítási-tanulási folyamat példája. Lásd még később Locke érvelését!) A természettudományok viszont éppen ezáltal nem vezethetnek filozófiai értelemben az igazságra, általuk nem a valóságot mint igazit ismerjük meg, mert elvonatkoztatnak a tényektől (tényleges adatoktól, s az érzékeléssel

nyert olyan „átlagtényekkel" számolnak, amilyen valójában nincs, vö.: az indukció következtetése csak vélekedés, a deduktív megállapítás bizonyosság). Az indoklás kissé szofisztikus. A létező nem létezésének a bizonyítására emlékeztet (létezem, tehát *nem vagyok* nem létező, ha *nem létező* vagyok, akkor vagyok és nem vagyok valami egyszerre, viszont nem lehetek ugyanakkor mégis valami, tehát nem létezem lásd korábban a tao példáját). Igazoltnak látszik az intés a társadalomtudományi vizsgálódások megbízhatóságára nézve, különösen a pszichológia (differenciálpszichológia) és a szociológia alapvető különbségében.

Az érzéki észlelés mivoltának másik következménye az *igazi megismerés kötelessége*. Ha fölismertem az érzéki korlátait, rá kell döbennem a szellemi különbségére. Az *emberhez méltó lét a szellem vezérelte lét* (lásd a neveléstani célrendszer hierarchiáját), hiszen ez a híd az igazi léthez, szemben a látszatvilággal (tpk. a megtapasztalható, átélt világgal). Ebben az értelemben az ember léte egy állandó tökéletesedés folyamata: *az ésszerű belátáson alapuló gyakorlat véghezvitele*. Az embert önmaga szellemisége határozza meg (lásd a keleti példák sokaságát), az *érzéki* (a valóságos, a tapasztalati, a körülöttünk levő, a megélt) *világ* csak a szellem uralma alatt bontakozhat ki. Nézetünk szerintünk ez azt jelenti, hogy *akkor bizonyára el is gondolható*.

Ismeretelméletek a platóni ismeretelméletből kiindulva. A filozófia nagy áramlatai három kérdéscsoport köré szerveződnek. A filozófia alapkérdése mindig azokat a feltételeket vizsgálja, amely minden tapasztalat előzetes feltételeként szolgálnak. A *filozófia* tehát a tapasztalat, az empirikus valóság lehetőségének a feltételeit vizsgálja, ilyen értelemben *ismeretelmélet*.

A *létfilozófia a jelenségekből* indul ki, a jelenségek alapjául szolgáló lét foglalkoztatja, a tapasztalat lehetőségeinek a feltételeit kutatja a nem énben, mindazt, ami nem én (nem szellemi), rajtam kívüli.

Az *énfilozófia a megtapasztaló énből* (szellemből), a tapasztalat alanyából indul ki, és a tapasztalat lehetőségének a feltételeit kutatja az énben.

A *szellemfilozófia az eszméből* indul ki, hogy a tapasztalat lehetőségének a feltételeit megragadja egyszerre szemlélve a létet és a szellemet, a létezőt, szubsztanciát és a szellemet, szubjektumot, a methexiszt és az azt felidézőt (anamnéziszt), az ontológiai (létfilozófiai) és az azt meghaladó transzcendens problémákat.

A létfilozófia ismeretelmélete. A létezőt *igaznak*, valóságosnak ismerjük el, amennyiben egy megismerő alannyal gondoljuk el, azaz valaki, a megismerő alany igaznak mondja. Az *igaz felfedettséget jelent*. A jó (ép, nem hiányos) ontológiai értelemben *tökéletes*. Oly mértékben tökéletes, amilyen mértékben létezik, létezése pedig járulékaival sokaságával, összefüggéseinek és viszonyrendszerének a sokrétűségét, illetve ennek ismeretét jelenti. (Aminnek nincs járuléka, 'az nincs', 'nem igazi', mert annak hiánya van, tehát tökéletlen, „foghíjas”, azaz nincs viszonyrendszere felfedve.) A szép a forma érzéki kifejeződése. A művészi szép láttán az ember a tökéletes kifejeződést az érzéki közegben keresi, a természeti szép láttán a természetszerű lét jelenik meg a neki megfelelő érzékletes módon. A fizika törvényszerűségei láttán a természeti törvények összerendezettsége, felfedezettsége, érzékletes megjelenítettsége, bekövetkező voltuk jelent esztétikai élményt ugyanúgy, mint az állatvilág egy tökéletes példányának szemlélésekor, az ugró ló izmainak megfeszülésében vagy a madár reggeli énekében (lásd korábban a taóra vonatkozó megállapításokat). A *megismert világ igazi, valóságos, mert fölfedeztem, ismerem, és szép, mert érzékelem sokszínű tökéletességét - boldog vagyok*. Az érzéki megismerés eredménye szubjektumszerű. Vagyis a látvány tapasztalati hatásösszefüggésekből áll, de nem megismerés. A megismerés nem tapasztalati, empirikus jelenség, pontosabban tapasztalaton alapul, pl. az előítélet, de azt meghaladóan válik nem tapasztalativá a *transzcendens átfordulás* tényeként, vö.: metafora, új fogalom, kreativitás.

Az énfilozófiai ismeretelmélet. Az énfilozófiai ismeretelmélet azt állítja, hogy a megismerő alany olyan ismeretekkel rendelkezik, amelyek a tapasztalaton kívül, mintegy eleve léteznek,

a tapasztalatot feltételezik, lehetővé teszik. *Ezek az ismeretek mint formák rendezik a tapasztalati szemléletben megjelenő sokféle rendezetlen alapanyagot* (vö. sematikus gondolkodás, a sémák szerepe a gondolkodásban – Gestalt). Az összerendezettség eredménye az empirikus tárgy. *A tapasztalat tehát megalkotja, konstituálja a tárgyat, ugyanúgy, olyanná, ahogy az érzetek anyagát az eleve meglevő formák rendezik (Kant)*. A tapasztalat során tehát az emberi megismerés eleve adott formái alakítják az érzéki szemlélet sokféleségét. Ez a tárgykonstitúció azonban nem *alkotja*, csupán *értelmezi* a dolgokat. A megismerés célja, hogy kimutassa az eleve meglevő formák rendszerét, amely alapja, feltétele a tapasztalatnak (megismerésnek). A szemlélet és a tapasztalat alapja egy fizikai, *empirikus hatás nem empirikus következménye*, affekciója, benyomása, hatása, szerintünk *transzcendens átfordulása*. Ez két dolgot takar:

- egyrészt jelenti azt, *hogy a tárgyat az eleve adott formák irányítása mellett létrejövő szintézis adja*, ez a fenomenon≈metafora, a megmutatkozó jelenség, lásd a keleti kultúrák példáit,
- másrészt jelenti azt, *hogy az érzéki hatást, az affekciót lehetővé tevő valami (noumenon) is van, magánvaló dolgok (Böhm-i értelemben projektálódó) sokasága, amely az affekciót lehetővé teszi, s amelyet csak értelmünkkel gondolhatunk el* (lásd értelmi lényeg, illetve korábban a projekcióról írottak).

Megismerésünk tehát – évszázados vitákra reflektálva – nem isteni, abszolút dolgokat teremtő megismerés, csupán a jelenségeket, fenomenákat konstituáló megismerés (az ismeretelméleti háromszög bal alsó régiója), az eleve meglevő formák segítségével értelmez olyan magánvaló dolgokat, amelyek feltételei a jelenségeket feltáró megismerésnek. A megismerő szubjektum nem eleme a szubjektum látóterének (Wittgenstein, 1. ábra), amelyet belátni képes, azonban a látóterén kívüliség kikövetkeztethető: közvetve, néha nyelvi csorbulva ugyan – projekciós hibaként –, de megfogalmazható (emberi méltóság, empátia; a dehonesztáló történetírás, a kimondott szó közvetettsége, kivetítettsége vagy az esztétikai értékítélet: „gondolta a fene” Arany János-i ellenpéldája).

A szemléleti irány további szűkülésével (vö.: Kibédi) nyelvi, logikai szempontból ismereteinket azok az ítéletek, kijelentések viszik előre, amelyekben a valamire vonatkozó megállapítás hozzátesz (állít, kijelent állítmányként) valamit: kommentálja a kettő összetartozásában a kiinduláshoz képest megállapított többletet, ami az alany fogalmában nem volt (szintetikus ítéletek, ellenkezője az analitikus ítéletek). Feltűnően aktuális a megállapítás az általános nyelvészeti *topic-comment*, a mondat kétagúságának megállapításával. A topic, a téma, a közösen ismert itt a tapasztalt, empirikusan adott, konstituált és a hozzáfűzött, a megállapított többlet az állítmány, a réma, a kommentált. A megismerés – vagy kijelentés, ítélet, mondat – elve így a tapasztalást, az eddigelé ismertet haladja meg, transzcendentálja, de nem a tudatból lépünk ki a tapasztalati világba, hanem a tapasztalást megelőző feltételrendszerre építve képzeljük el. (Vö.: Wittgenstein a szemlélő szubjektuma tapasztalati világon innen gondolja el a lehetséges valóságot). *A megismeréseink nem ráismerések, hanem felismerések láncolatai. Nem hasonlítunk valami ismerethez, illesztünk, akkomodálunk, hanem érzékelhető, de nem érzékletes, tapasztalati metaforát teremtünk*. Ez a kifejezés és a gondolat e kettő különbsége és egysége; közelít, de el nem éri egymást (lásd az emberi és természeti, szellemi és anyagi, ideális és megvalósult évszázados dichotómiáit).

A fenomenológia a tapasztalatban megmutatkozó lehetőségek vizsgálata. A külső tapasztalásban megmutatkozó külső tárgyak adottak számunkra, de a belső tapasztalat révén érzékeljük azt, ami bennünk történik. (Pl. látok valamit, megtapasztalok, ezáltal bennem érzések, reflexiók keletkeznek – impresszionizmus, diskurzus, választ váró üzenet, megértés.) A természetes gondolkodás számára a megismerés magától értetődő. (Vö.: A rácsodálkozás és a kételkedés mint a filozófiai gondolkodás indítékai, illetve a természet feltárulkozása.)

Az érzéki valóság azonban csak önmagát igazolja, mert belső viszonyaiban figyeltük meg, természeti tényként (lásd a tudományfelosztásban a redukált tudományokat), az érzék feletti viszont belátáson, a nem tapasztalati valóság igazságán alapszik (→ embereszemély, nevelés,

belátás, meggyőződés). *Az észlelési aktusok előkészítik a belátást, ezért ez az alapozó reális-empirikus réteg hordozója a lényegi összefüggéseknek* (amelyek elvontak, szellemi aktusok sorozatának az eredményei). Megismerésünk tárgya tudatunk aktusának az eredménye, olyan tudattartalmak, amelyek a tudat aktusának köszönhetőek. Fel kell függesztenünk a külvilágra vonatkozó ítéleteinket (a megkérdőjelezettség kötelezettsége), mert azok meggátolnak abban, hogy a valóságot, az igazit felfedezzük tudatos aktusaink sorozatával. (L.: a pedagógia normativitását, célra irányultságát, a meg nem levő normáját vagy a kreativitás fogalmát, gyermekközpontú pedagógiát!) Ez a megismerés a jelenbe belelátatja másságát, *a jelen vonzó lehetőségét csillantja fel* (kételkedem a tapasztalatomban: eleve feltételezem a tapasztalat mögött a nem jelenség voltot, a valóságot, erre támaszkodom (→ Scheler).

A tudásszociológia mint ismeretelmélet. Eredete a etika vizsgálatának kérdéseire megy vissza (Karácsony, 1995). A pozitivista ismeretelmélet ellenében indult, *hiszen a pozitívizmus a megismerés célját a tények megtapasztalható világára korlátozta*, a megismerésben a tudás fejlődéseivel fogalmazta meg. *A pozitívizmus a szenzuálisan felfogható jelenségek, mennyiségileg meghatározható kapcsolataira, csupasz törvényeinek a megfogalmazására korlátozódott. Csak azokat a tudástartalmakat és a belőlük levonható következtetéseket vette számításba, amelyek az ember számára előre jelezhető felismeréseket tehet a jövő irányítására.* (Így tapasztaltam, ezek a tények, ebből várható – mint a kártyás szerencséje –, hogy az események hasonló utat futnak be, ez a tudás arra használható, hogy a jövőre vonatkozóan terveket szőjünk annak megváltoztatására → a pedagógiai, illetve a társadalomtudományi kutatás módszertana).

A tudás szociológiája az ember ösztönét és eszmetanát (formálisan az embert és világát Böhm-i értelemben) foglalja magában, de nem filozófiai alapként, hanem a kultúrszociológia részeként, ami együtt jár a tematikai redukció korlátaival. A kultúréletet az eszmék, ideálfaktorok fogják át, a kultúra szellemi objektívációit eszmék, értékek és ideális cél-szándékok határozzák meg. Ami szimpatikus vonás a fenti különbségtételben, az pl. a naturalizmus-idealizmus kérdésében nem állítja egyik vagy másik elsődlegességét (nem is teheti, tegyük hozzá), hanem az, hogy ugyan a reálfaktorok elsődlegesek azzal, hogy vannak, léteznek, fölfedezettek, igazak, kapcsolatuk van egymással és a világgal: kultúrateremtők. Ez a létükben fogant elsődlegesség azonban nem viszonyos. Csak azt mondhatjuk, hogy a reálfaktorok nélkül nem jön létre kultúra (tudás), a konkrét szellemi tartalmak, ideálfaktorok, értékek, eszmék nem vezethetők le a reálfaktorokból (hogy mégis igen, és csak abból, azt a marxizmus mondja). A másik nagy tanulása az elméletnek az, hogy a valóságban való kételkedés mindig feltételezi a kételemes realitást. (Ami nem így van, az azt jelenti, hogy valahogy bizonyosan van, ami *nincs*, még lehet: ez már az elgondolhatóság bizonyossága → Wittgenstein, Russel, Bertalanffy, fekete doboz, rendszerelmélet.)

A rendszerelmélet. A rendszerelmélet századunk szülötte, ha nem emlékeztetnénk magunkat arra, hogy a rendszer a görög *systema* szó eredetére megy vissza, azonban, ahogy a nyelvtudomány mondaná, pusztán egy fogalom jelentésmódosulásával van dolgunk. Annyi elmondható, hogy ebben az értelemben, ahogyan főként Bertalanffy, Foerstner és Luhmann használja, bizonyosan nem használták, hiszen a görög *kozmosz* szó jelentése 'rend'. Hogy a fogalom ismert a korábbi gondolkodók számára, elegendő utalni a görög emberfelfogásra, amely egész korai klasszikus filozófiai törekvése éppen az ember helyének megtalálása a kozmoszban. A nagy fordulatot hozó újkor új szellemiségű embere nem a világ rendjébe akar beleilleszkedni, hanem éppen uralkodni akar rajta, meghódítani, saját akarata alá gyúrni, ellentétben a görög ideállal, amelyik kijelölni szerette volna az ember helyét a kozmoszban.

A világkép és világnézet kettőségében (lásd Fináczy i.m.) az alapkérdés az, hogy az ember

miként viszonyulhat a kozmosz két végletéhez: a reménytelenséghez és a tenni akaráshoz, céltalan vagy célja, értelme van a világ rendszerében (tüzet hozó, fényt hozó Lucifer – vö. Dörömbözi). A *systema* összetettségére és az összetétel folyamatára egyszerre utal (*összetevés, syn + isztemi*). A kozmoszhoz való viszony manifesztálódott: rendezetté lett a világ, a világ, amiben vagyunk, és a világ, amit racionális elménk és kijelentéseink által teremtettünk, azaz szisztematizáltunk (sys-tematiké, azaz tematizált, tagolt rendszer). A rendszerelmélet a szisztematizálás egyik formája, a kozmosz, a világ rendjének fölismerése és megteremtése (értelmes alakítása, a beszédcselekvés, a kimondott szó, a megfogalmazás által). *Ez a kimondottság a rendszerelmélet gyakorlatának is fölfogható*, hiszen fogalomtörténet, amely azt jelenti, hogy korábbi fogalmak értelmezésével új rend, új rendszer, válasz keletkezik. (A fogalom nemcsak indikátora, hanem faktora is az általa megragadott összefüggéseknek – idézi Karácsony, 107.p.) A fogalmak újrafelhasználása, ciklikussága nem feltétlenül a prédikátor hiábavalóságáról vallott nézetét jelenti (nincs új a nap alatt), hiszen az új összefüggés, konstelláció új megvilágítást, új cselekvést indukál, előre vetít, távlatot nyit az eredeti fogalom talajáról elrugaszkodva (szándékos metaforával utalva a rendszerelmélet kedvenc szóképeire – i. m.: 134. p. lásd még Mihály, 1998).

A fogalmak, amelyeket újra és újra fölhasználunk, lehetnek időbeliek, temporálisak, tradicionálisak (toposz, archetípus stb.), megváltozott fogalmak, adott helyzethez kötődőek, és lehetnek funkciójukra utalva ellentétesek (szimmetrikusak és aszimmetrikusak). Az utóbbiak jellemzője, hogy velük szemben az egyik vagy másik véglet különös vonzást jelenthet: élet-halál, jó-rossz. (Ez természetes, hiszen az értékelő mozzanat velejárója a végletesség valamely pontjának elfogadása vagy elutasítása: tkp. alternatíva.) A kettős fogalompárok alapvetőek a mindennapi életben (igen-nem, elfogadom-nem fogadom el), hiszen az értékelés végpontjait jelentik, a megítélési lehetőség skáláját, (A valamihez viszonyítás, értékelés, értéktartalom összefüggésében kettős vonatkoztatási szemlélet dönt. Minél szélesebb az értékelő értékelési köre, annál inkább a végletektől eltávolodva dönt és viszont: a véglet szemlélete beszűkült értékelési intervallum. Vö.: csólatás, érzelem, indulat.) A kettős fogalompárok jelenléte a filozófiában honos jelenség, hiszen a hatásösszefüggések kirekeszthetőségének a feltételével szemlélve az, ami: minél inkább nem az, annál inkább az. (Ennek vannak következményei a rendszerelméleti fogalmakkal összefüggésben.)

A rendszerelmélet mégis csak *a megismeréshez* kötődő problémákra keresi a választ. Az első rendszerszerű összefoglalások, summák jelzik a törekvések létjogosultságát, de azt nehéz elfogadnunk, hogy a fogalomtörténeti megközelítés e század szülötte, hiszen a filozófiai rendszerek folyamatosan fogalomtörténetet írnak és revideálnak (pl. a tomizmus, marxizmus, sőt az egész filozófiatörténet lábjegyzet Platón irodalmi gondolataihoz, vagy ahogy Halasy-Nagy fogalmaz – 1991, reprint – tanítványai vagyunk a görög filozófusoknak). Miben más az eddigi fogalomtörténetekhez képest a rendszerelmélet (Ludwig von Bertalanffy alapján).

A rendszerek szerkezeti sémáját az határozza meg, hogy a rendszer és környezete (a környezet is mint rendszer) milyen kapcsolatban állnak egymással. Ennek alapján beszélhetünk az alább részletesen jellemzett nyílt és zárt rendszerekről, illetve más csoportosításban, amely inkább tartalmi elkülönülést takar, különböző szinteken elkülöníthető rendszerekről mint az egyszerű statikus vázak, dinamikus szerkezetek, a visszacsatolásra képes szerkezetek (kibernetikai rendszerek), az önfenntartó, nyílt rendszerek növényi és állati szintjei, majd az ember és az emberek rendszere, a társadalom, illetve a tapasztalatit meghaladó transzcendens szintű rendszer. A rendszerek alrendszerek funkcionális együttműködésén is alapulhatnak, reális rendszereik a fenti kategóriákról is leolvasható *statikus, dinamikus és kommunikatív* kategóriákba sorolhatók (Balla, 1995). Szempontunkból a kommunikatív rendszerek a fontosak, mint amilyenek a pedagógiai rendszerek is. A kommunikatívnak mondott rendszer *reguláit és reguláló* alrendszerből áll.

Nyilván a dinamikusnak mondott is kettős rendszer, s ahhoz, hogy a kölcsönhatás létrejöjjön, ugyanúgy kommunikációra van szükség, hiszen hatáskiváltás és hatás a dinamikusnak mondott rendszerek az alapja. A kommunikatív jelző leszűkíti a fenti értelemben a kommunikáció sémájára, szerkezetére a kommunikációt, hiszen a kommunikáció nem áramlás, hanem hatáskiváltás az információáramlás menetében.

A reguláció a *vezérlés* különféle fokozatait figyelembe véve sajátos rendszereket hozhat létre,

amelyekben a rendszer *szerkezeti* elemei, a rendszerek közötti *kapcsolat* maga és a kapcsolatokban megjelenő hatásrendszer *lefolysa* (a tulajdonképpeni reguláció mikéntje, menete) a mérlegelhető szempont tulajdonképpen a kapcsolat jellege, tartalma és lefolysa). Így lehet a reguláció *vezérlés* vagy *szabályozás*, és vagy figyelmen kívül hagyja a befolyásolás hatását (tölcserpedagógia, leadott tananyag stb.), vagy él a visszacsatolás lehetőségével. Lehet beépült reguláció ugyan e kétféle formában mint *önvezérlés* (automatizmusok, szokások) és *önszabályozás* (jártasságok), illetve ezek külső reguláló tényezők hatására létrejövő kombinációi: *irányított és önirányító* rendszerek (szerepviselkedés kontra kulturált magatartás).

A filozófiában a *rendszer* fogalmát többféleképpen értelmezhetjük. Az első szerint a rendszer strukturális jellemzőjére esik a hangsúly, így a rész és az egész fogalmával leírt fogalom. A rendszer komplex objektum, amelynek részei vagy komponensei olyan összeköttetésben állnak, hogy a rendszer több szempontból mint egység viselkedik, és nem csak mint az elemek összessége. A rendszer tehát több, mint az elemek összessége (→ Gestalt, fogalom, metafora). Az elemek összessége és az összes elem különböző dolgok, másképpen az elemek összessége, reprezentációja is, és az összes elem már semmiben nem hasonlít arra, ami volt, hanem *rendszer* (lásd metafora, fogalom, jel, jelentés). *Ez a felfogás a rendszert mint egységet és mint a részek összességét egyszerre fogadja el.*

A *rendszer „környezet” metaforájában* a rendszer elemei a rendszerben sajátos *egyensúlyban* vannak, ez a rendszerfogalom funkcionális sajátosságokra helyezi a hangsúlyt. Ha ugyanis a rendszer egyes elemeit megsértjük, a korábbi kölcsönhatások egyensúlyi helyzete fölbomlik, zavar áll be a működésben. *A zavar forrása a megbomlott egyensúly. A rendszer normális működését a zavart okozó tényezők semlegesítésével lehet megoldani*, ennek módja a *környezettel*, a természettel folytatott interaktív kapcsolattartás. (Más kontextusban a logikátlanság, az etikátlanság, a rútság kiiktatása.) Ebben az összefüggésben a rendszer *nyitott* rendszer, hiszen ez teszi lehetővé a vele való kommunikációt (interakciót, választ és viszontválaszt: a zárt rendszer ugyanis magától visszaáll, ha ki is billenthető volna egyensúlyából, pl. légüres tér kontra a gravitáció hatásának kitett tér).

A harmadik értelmezési lehetőség az előbbi továbbgondolása: *a természet mint rendszer zárt rendszer*. Itt nem az a kérdés, hogy mi az, ami, hanem az, hogy miként *működik*. Az ilyen rendszer cselekvéslehetősége is zárt, és értelmezési lehetősége is zárt, hiszen határvonalai vannak. Az ilyen rendszer önmagát produkálja (pl. az óceánok), ahhoz azonban, hogy erre képes legyen tömegében, kiterjedésében kellően nagyok, végtelennek tűnőnek kell lennie (vízszennyezés, dogmatikus gondolkodás, bigottság, pártfegyelem, egyetlen megoldás lehetősége, módszertani merevség, merev iskolai házirend, diktatórikus vezetés, diktatúra, öröknek hitt esztétikai tartalmak, stílusirányzatok).

A pedagógiai rendszerek vizsgálatakor a fenti hármast szempontra célszerű követni, nevezetesen a rendszer struktúráját, a kapcsolatok rendszerének tartalmi elemeit és a rendszer elemeinek működésben felismerhető sajátosságait. A rendszerelméleti megközelítésnek vitathatatlan érdemei vannak a környezetvédelmi nevelés fenti szempontú feldolgozásában (→ Báthory rendszerszemléletű modellje, illetve a környezetvédelmi nevelés módszertana).

A megfigyelés eredményétől nem választható el a megfigyelő helyzete, pozíciója (a körbejáró megfigyelés viszonylagossága: a pisai ferdetorony egyenes a rosszul elhelyezkedő turista szemében). Az ember szimbolikus aktivitása – a gondolkodás – csak emberre jellemző, a szimbolizmus tradicionális, szabadon alkotott (jel és jelentés nem biológiai, reflexív, reflexió eredménye) jelentéssel kapcsolatos. Az emberi szimbolizmus minden változása történeti, a feladatok megoldása az ember számára okoskodással: szimbolikus próbálkozásokkal folyik. E próbálkozási rendszer a szimbólumkészlet és a játékszabály ismeretén alapuló algoritmus, amellyel új jelentések hozhatók létre, amelyek reflektáltak: a vonatkozások általánosíthatók és konkretizálhatók, ennek segítségével „szimbolizálható” (kifejezhető és értelmezhető) az egyedi én és az általános, a világ kapcsolata (→ reflexió). Az ember szimbolikus aktivitása

(világkifejezése) a rendszerszemlélet tanulságával a világ kifejezése egy bizonyos látásmódban. Ez a mert most, itt, általam így volt lehetséges szimbolizálni: elgondolni és kifejezni, de lehet másként is a diskurzus, az értelmezhetőség lehetősége.

A fentiek további részletezéssel azt is jelentik, hogy a megfigyelések a megfigyelő álláspontjához viszonyulnak, a megfigyelés befolyásolja a tárgyat, ezzel a megfigyelő kizárja azt, hogy a megfigyelésből következtesen a jövőre: a megvizsgált körülmények ismétlődhetnek (az indukciónak valószínűsége, a dedukciónak bizonyossága van - doxa, episztemé). Ez az ismeretelmélet nem a tudás elmélete, hanem a tudás megszerzésének az elmélete (→ logika). Az így szerzett tudás fejleszthető és fejlesztendő, mert – visszatérve a rendszerelmélet megállapításához – nyitott rendszer terméke.

Ez a rendszer ugyanakkor korlátozott, redukált területet vizsgál. Az emberi emlékezet reprodukálása helyett a tényeket a múltbéli valóságossága szerinti tapasztalatként szimbolizálja (Foerster példája a számítógép emlékezte és az információ információnélkülisége: mindkettő az emberi produktummal válik azzá, ami: csak potencialitás → Arisztotelész). Lásd még a triviális rendszer, determinált, receptív gondolkodás fogalmát, a triviális rendszer embermodellje a környezet lenyomata, szokásos viselkedése, szerepmagatartása, pártfegyelme. A nem triviális rendszer bevitelének kiviteli többlete belső determináció az információelmélet fogalmi rendszerében ismert kifejezéssel. Példaként: a krisztusi, a freudi és a nietzschei emberkép harmóniailvű magyarázata, ösztönök és külső tabuk egyensúlya, ember és másik ember fölötti hatalom kibillent egyensúlya külső determináció, ember és ember feletti hatalom, a magam legyőzésével kibillent egyensúly visszaállítása belső determinációval. A hatásrendszerre alapozó példával a cowboy-filmek etikai rendje, elvárható igazságdiadala a tesztek jó megoldásai, az ismeret, felismerés és alkalmazás szintje a tanítási, tanulási folyamat részeként.

A rendszerelmélet kommunikációelméleti tartalommal való bővülése Niklas Luhmannak köszönhető. A rendszerelmélet által fölkinált tudás nem *a lehetőségek végletes alternatívájának választási lehetősége* (vagy igen, vagy nem), a másik lehetőség kizárása, *hanem rendezése más lehetőségekkel való kapcsolatának az elgondolásával, „szimbolizálásával”, a szó szoros értelmében* (pl. úgy, hogy a cselekvéseket befolyásoló elképzelés *kicserélhető*: „nem azért nem, mert...”, vagy az alternatíva véglete más is lehet, pl. eltávolodva a végponttól, a végpont nem is a vég – lásd a meggyőzés diszkurzív formáit, a parafrázis, visszakérdezés felelősségáthárító technikáját). Ez a *csere* úgy is történhet, hogy a végletes fogalom pár fölcserélődik és variálódik (ok-okozat, cél-eszköz). Ezzel számba vesszük a lehetséges okokat, összefüggéseket és lehetőségeket. (Másként is lehetséges, mint ahogyan most zajlik, vagy mi volna, ha nem az okozaton keseregnénk, hanem az okokat tisztázva lépniünk tovább stb. – lásd még algoritmus, szabály stb.) Az ember felől nézve minden cselekvés értelem általi és értelemmel közelíthető. Az aktuális megvalósulás mindig *utal más lehetőségre is* (kontextus, megértés, jelentéssíkok: puhatestű éjszaka – Barkó, 2005). Így a viselkedés mint *művelet, aktus* lehet:

- átélés (megértés, befogadás), és lehet
- cselekvés (válasz, tett).

A cselekvésben, átélésben *tudás* testesül meg, a kiválasztás (a tudás kiválasztása) a rendszerhez rendelt (kötött kifejezéseink: hajló fűz, sátáni kacaj). Az átélés a rendszer környezetét is figyelembe veszi (lila dalra kelni). *A kommunikáció ebben az értelemben az egymás számára hozzáférhető átélések és cselekvések rendszere* (ennek szép ellenpéldája: Én túllépek e mai kocsmán, az értelemig és tovább).

A tudást nem az adottságok, hanem az értelem által artikulált, azaz *értelemtelivé tett kommunikatív struktúra határozza meg* (a probléma fölmerülése, megfogalmazása: ha kimondom, megteremtem, artikulálok, létezik, van, számolni kell vele, Figyelembe kell venni, választ váró, faktum: mindegy, hogy ki mondta).

A *műveletek* (viselkedésekben megjelenő átélés, cselekvés, „tett” – lásd még Nagy S., 1993) *megkülönböztetéssel kezdődnek* (választás és azt követő döntés eredménye, értékelési aktus, megfontolt, értelemmel teli, önkényes, egyedi, etikai kötöttségű), és az ezzel együtt járó megnevezésekkel ismétlődnek (receptivitás). A megjelölések ismétlődése a bizalom talaja, megszokássá válik, majd bizalmatlanná

(megkérdőjelezetté: így van. így van? így van ... - meghökkentő fordulatok, kifejezések, válaszok, nem várt kérdések), a látens pedig folyamatosan artikulálódik új lehetőséggel (→ döntés képessége).

A rendszerszemlélet pedagógiai alkalmazását főként az oktatás világválságát leíró Coombsnak köszönhetjük. A rendszerelméleti megközelítés pedagógiai alkalmazása ugyanazzal a feltételezéssel indul, mint ama híres „fekete doboz”, amely annak a megismerési sémának a jelképévé vált, hogy amit nem ismerünk, azt tekintjük zárt világnak, és próbáljuk egészként, a nagy egész részeként kezelve, a részek egymáshoz való viszonyát föltárva megismerni. A rendszerelmélet fent taglalt hármass szemlélete sajnálatosan gyakran csak az első megközelítést, a szerkezeti, statikus rendszerek leírására szorítkozott, s rangon alulinak tekintett, sok bizonytalansággal terhelt rendszerek dinamikájával, sőt a dinamika alapját jelentő *kommunikáció részleteinek, természetének, funkcionalitásának a bemutatásával kevesebbet foglalkozott*. A sokat idézett nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet fogalmi rendszerében a rendszert szintekre bontva, azok kettős voltát mutatja be a szerző (Mihály, 1998) azzal a korszakos fölismeréssel, hogy a nevelésfilozófia feladata a tárgyául kijelölt nevelési eszmény szintje, ellentétben a konkrét neveléselméleti szinten vizsgált nevelési céllal. Felfogásunkban a rendszerelmélet pedagógiai alkalmazásával az egymással összefüggő rendszerek, a részt vevők kapcsolata és hatásmechanizmusai a harmadikként említett szinten, *a kommunikáció természetének, leírásának és működésének, a felek egymásra gyakorolt hatásaként értelmezhető megnyugtató módon*. A számos helyen található elhatárolódásunknak az az oka, hogy a kommunikációs kapcsolatrendszer gyakori bemutatásakor, pedagógiai, pszichológiai, általában az emberi társas viszonyok működtetésében szerepet játszó elméleti és gyakorlati fölhasználásában a kommunikáció statikus szintjéről nehezen vagy egyáltalán nem jutnak el *a dinamika szintjére, s benne a hatásrendszer geneziséét jelentő 'kommunikáció' szintjére* (→kommunikáció, információ, metakommunikáció, empátia, a pedagógiai munka hatékonysága, kommunikatív didaktika). Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a rendszerelmélet pedagógiai alkalmazásában sem hozott eleddig kardinális változásokat, mert felfogásában, megközelítésében nem élt a harmadik lehetőséggel: a nyílt, a stratégiát nem ismerő konszenzuson, a racionális ösztönzésen alapuló kommunikáció lehetőségével. (Vö.: Báthory idézett munkáját, Nagy József a megtanítás stratégiájaként megírt kritériumra figyelő szintjét stb.)

A klasszikus ismeretelmélet. A klasszikus ismeretelméleti felfogás szerint az érzékelés lehet külső és belső érzékelés. A külső érzékelés az *öt érzékszervet* foglalja magában. Az érzékelésre adott válasz fizikális és érzéki különbsége azonban lényegi különbség. (Az utóbbi nem magyarázható fizikai, empirikus hatásösszefüggésként, hiszen azon túlmutató.)

A belső érzékelés a közös érzék, a képzelőerő, az ítéző erő és az emlékezet. Ezekre a fogalmakra támaszkodva alakul ki az *asszociációelmélet*, amely később új lökést kapott az *emlékezet* lélektani kutatásával, majd a *tanuláselméletekkel*.

A *szellemi megismerés* (a gondolat, az elgondoltság, pl. egy fogalom, metafora) különbözősége az érzékivel szemben az, hogy nem empirikus. Ez a megismert, artikulált, kijelentett szellemi megismerés, amelynek tárgya, eredménye önmagával azonos, egyedi, nem oldódik föl az empirikus élmények özönében. Szubjektumunk összerendezi megismerésünk folyamatát, jelenvalóvá teszi a múltat és a jövőt, azaz a jelenre vonatkoztatja a múltat vagy a jövőt (elraktározott tapasztalatával fölülmúlja), az érzékelést szellemileg áthatja: expresszív, öntudatos, sajátos, egyéni, énszerű alakítja – önállít, önprojekció). Az érzékleteinket a tudat fogalmilag artikulálja, kifejti és az életfeladatok, az életút összefüggéseibe (Rókusfalvy, 1994) állítja (→ az én életem, egyszeri megismételhetetlen sajátom – a fogalom, a mű, illetve a tanuláselméletek, Gestalt).

Az ember rendelkezik a nyelv, az értelmesen szólás képességével. A racionális megismerés nyelvhez van kötve, nyelvileg artikulált. A nyelv nemcsak eszköz, a gondolat kifejezésének, artikulációjának az eszköze, hanem a megismerés *lehetőségének* a feltétele is. (A megismerés nyelvi kommunikáció is.)

A nyelv általi, fogalmi megismerés 'szellemi' (nem érzéki) megismerés, mert a nyelv szubjektumszerű. A nyelv egyéni megnyilatkozás; a nyelv ugyanakkor transzcendentális, mert 'beszélünk' a nyelvről; a nyelv jelentéstartalma lehetővé teszi, hogy a megismerés fogalmi szintű legyen; a nyelv teljességre törekvő, hiszen nyelvünk által létezőnk (nyelvében él a nemzet); a nyelv közösségi és történeti, miként megismerésünk is az, kulturális beágyazottsága, ez teszi lehetővé azt a szellemi közösséget, amit a hagyomány és a nevelés eredményeképpen átélhetünk.

Az emberi megismerés tehát szubjektumszerű, öntudatos, transzcendentális, egyetemes, fogalmi, teljes, létező, nyelvileg artikulált, amely (önálló vagy szervezett) hatásrendszerből és hagyományokból táplálkozó kulturális képződmény. (Ezzel szemben az állati megismerést a közvetlen, a mindenkori ingerekben való feloldódás jellemzi, szinguláris – itt és most érvényes –, körülhatárolt, a nyelviség hiányzik belőle.)

Ha a filozófiát általános problémák, újra és újra rákérdezések körforgásának tekintjük, a filozófia valójában a gondolkodás története, a felmerülő, gyakran ismétlődő más megvilágításba kerülő kérdések megválaszolásának és a válaszok folyamatos cáfolatának a története. A változás inkább abban mérhető, hogy mennyire képes egy-egy adott elméleti konstrukció a finom különbségek észrevételével (a nézőpont egészlegessége ellenére tapasztalható szűkülésével) újabb érveket vagy eddig figyelmen kívül hagyott érveket fősorakoztatni. (Lásd az empiristák–racionalisták, Bacon, Gallilei, Kant, Hume, Locke közismert kategóriarendszerét.)

Locke erkölcsi tanításában *a konkrét sohasem éri el az eszményt, az erkölcs az abszolút érelek alapján megfogalmazott követelményeinek és a konkrét lehetőségeknek az összeegyeztetése.* Az eszményi felettünk való az ész megismerő lehetőségével nem érhető el, hiszen a viselkedés nem állapítható meg a környezet, a társadalmi, kulturális hatástól függetlenül, mert annyira beleágyazott, A természet rendjét három norma, a kellemes, a természeti törvény, amittől olyan a természet, amilyen, olyanok vagyunk, amilyenek és a közvélemény. (Vagyis az én ítéletem szerint kellemes az, amilyen vagyok a mások véleményének figyelembevételével, lásd Freud!) Hogy a társadalmakban mi a jó és mi a rossz, az a természeti törvény – milyen az ember – megítélésétől, a közvélemény hallgatólagos megegyezésétől függ, Kantnál tisztelet övezi. A gondolat története: Platón ideatana, transzcendenciája, Arisztotelésznel a név mögötti individuum reális léte, nem pedig a tudatunkban megjelenő tárgy reális képe van, a tudat konstitúciója helyett az irányulás,, intencionális élmény, jelenség, fenomén. A gondolkodás tehát odafordulás, ráirányulás, ha a világban benne levő ember meg akarja ismerni a világot, akkor egyszerre kell elgondolnia a nyelven belül önmagát és a világot. Gondolkodásának határát a nyelv határa jelenti, a gondolkodás a nyelvvel összefüggésben megjelenő aktus, beszédcselekvés, tett. Így a szellem konstituál. A racionalizmus szellemében is minden ismeret végső és kétségbevonhatatlan feltétele a szubjektum. Ez a végső feltétel, amelytől ismeretünk függ, az eszmék, az ész princípiumai (lásd a keleti filozófia idézett példáit). A gondolkodom, tehát vagyok Descartes-i igazsága azt jelenti, hogy gondolkodom, de ahhoz, hogy biztos legyek abban, hogy ez igaz, tisztán és határozottan, minden előismeret nélkül *percipiálnom* (szó szerint érzekelnem, de inkább megragadnom, ráeszmélnem, rácsodálkoznom) kell, hogy valóban gondolkodom (kívülről szemlélem önmagam – lásd alább). Ez kevés volna a bizonyossághoz, ha nem volna igaz, tehát igaz (létfilozófiai érveléssel). Így minden igaz, amit tisztán és határozottan percipiálok, megragadok. Ez minden kétkedéstől mentes belátás, mint a matematika igazsága, s bizonyítása ismét csak szofisztikus, de legalább felemelő. Folytatva az intellektus képes egyszerre szemlélni önmagát és a világot (vö. ember és világa), vagyis önmagát képes meghatározni. Ennek lesz később folytatása a nyelv lehetőségének a végiggondolása akár a gyakorlati filozófia számára is. Ha a társadalom, illetve a társadalmat alkotó ember értékteremtő, akkor végső eredményében meghatározza az erkölcsi jót, azaz parancsként, konkrét feladatként vagy törvényként nyelvileg megfogalmazza. A parancs vagy a törvény szerinti azonban csak lehetőség, az értékmegvalósítás értelmes lehetősége, a leginkább megfelelő cselekvés végrehajtásának a rendje (vö. a klasszikus bölcs fogalmával).

A szellemfilozófia és az analitikus filozófia. A szellemfilozófia az új platonikus vonása az analitikus filozófia nyelvi elemzéseiben talál folytatást.

Az új platonikus rendszer csúcsa az isteni abszolútum, a tökéletes Egy, amelyből származik, kiárad, kiáramlik (tökéletessége és teljessége, mozdulatlanlansága ellenére túlcsozódik) az ész (a logosz), belőle érád a lélek. Az észben megsokszorozva vannak az ideák, a lélekben a tökéletesség különböző fokozatai, a szubsztanciális formák, elvek.

Ezek az elvek közvetítik az ideákat az anyagba a tapasztalati világba (az anyag tehát az ész szubsztanciális formája, az idea képmása, mint az idea az Egy képmása). *Az ember feladata, hogy eszes lelkét az érzékeléstől, az anyagtól megszabadítsa, az erények gyakorlása révén megtisztulva hasonlatossá váljék az istenséghez. Az ember*

tehát ezt a kiáramlást meg tudja állítani. (A keresztyén egyház teológusai ezt a rendszert veszik át: a szentháromságban az atya a fiúban, a logoszban fejezi ki önmagát, és mindkettőjüket a belőlük áradó szeretet (a lélek) köti össze. Az Egy, Isten, aki a logosz, az ész rendje szerint teremtette a kozmoszt, az ideák mintájára, az ész pedig, az emberi szellem, részese az isteni bölcsességnek, vagy visszakapcsolódik hozzá (anamnézisz, memória – Agustinus), így jelenik meg egyszerre lét és én, szubjektum és szubsztancia, ontológiai és szubsztanciális valóság. Isten a világ teremtője a kozmoszt a logoszban rejlő ideák szerint hívta életre, így a kozmosz isten képmása, az eszes teremtmények is részesednek az isteniből → keleti filozófiai fogalomrendszer.

Hegel dialektikus rendszerében egyesül a fenti új platonizmus számos eleme, Arisztotelész ontológiája és *Kant* transzcendentális vilásképe. *Kiindulása a tapasztalat, a természetes tudat érzéki bizonyossága*. A tudat közvetítési folyamatában az álláspontok tagadása (az érzékelhető világ állandó változásban van, s amit én érzékelek az csak szerintem az, ami, tehát valójában sohasem az, ami éppen), az egyedi (szubjektív) ész álláspontja átcsap az egyedek fölötti, közösségi (objektív) szemléletbe (erkölcs, jog, vallás). Az átcsapás mindig megszüntetve megőrző - a fogalom önmozgása -, és a tudattól az öntudaton át az észhez vezet. (A szubjektív és objektív szellem megkülönböztetés azt a lehetőséget kínálja föl, hogy a világ tényeit és jelenségeit, történelmi és kulturális mivoltukban tárgyi valóságként fogjuk föl. Ez a tárgyi, történelmi valóság a pusztá szubjektivitással, lelkiségünkkel áll szemben. Az objektivitás hat ránk, a lelkünkre - át- meg átjár, hat, lelkesít -, dialektikus, a lélek alkotta történelmi tényben, megkötött valóságban – Prohászka, 12. p.). Ebben az irányban mutat föl lehetőséget az ún. *analitikus filozófia* is. Ebbe a körbe tartozik a pozitívizmus, annak megújulása a neopozitívizmus és a kritikai racionalizmus. Mindegyik irányzat a szellemfilozófia nyomán kialakult metafizika-ellenes abszolút kiindulási pontot keres (pl. a nyelvet).

Az analitikus filozófiai szemlélet nyelvi elemzései számunkra a kommunikáció szintjén válik fontossá. Mint ismert a pozitívizmust három elkötelezettség jellemzi:

- empirizmusa (érzetekre visszavezethető bizonyossága)
- tudománya a természettudomány redukált világa
- a megismerhetőség mindenhatósága.

Szemponctunkból fontos fogalma és egyben eszköze és kiindulás a *nyelv*. Minden megismerés leképezése a valóságnak. A logikai valóság kettős: *a valóság, a körülmények formális (megformált, megszerkesztett, szerkezetes, strukturált) lehetősége, és a leképezés, a gondolat formája*. A leképezés alapja a logikai forma, a valóság formája. *A tények logikailag megformált képe a gondolat*. A kijelentésben a gondolat érzékileg felfogható módon jelenik meg, s a kijelentés a valóság képe. A kijelentés lehetősége a jelekkel való képviselés (megegyezés) elvén alapul.

Minden kijelentés kettős, két mozzanattól áll: *a kijelentés logikai formájából (a valóság formájából) és a gondolatban leképezett tárgyaktól, azaz jelektől*. (A kijelentés logikai szerkezete, a jelek viszonya, amely leképezi a valóság szerkezetét, és a jelek, amelyek a gondolatban leképezett tárgyakat mint fogalmakat jelölik. A mondat, a kijelentés tehát a jelek szerkezetes viszonya.)

Az elgondolhatóság határa a tényeket leképező nyelv határa (lásd korábban a szem és a látótér példáját, Wittgenstein fogalomrendszerében). Az érték a világon kívüli, hiszen nem lehet értéke valaminek önmagán belül. A rejtély nincs, mert nem lehet kimondani. *Ha kimondom, megteremttem, megoldom, megválaszolom: ha a kérdést fel lehet tenni, meg is válaszolható* (a nem létező nem kérdezhető). Van tehát megmutatkozó (lehetőség), s ha 'tudományos' választ akarok, akkor ugyan sem kérdés, sem válasz nem fogalmazható meg vele kapcsolatban, *viszont azért csak foglalkoztathat*.

Az analitikai gondolkodást tovább nyomon kísérve eljutunk *a nyelvfilozófiai vizsgálatához*. A jeltan vagy szemiotika a nyelvi jeleket hármasságban vizsgálja. Pragmatikusan, ami azt jelenti, hogy az emberek a nyelv használati szempontból, más nyelvi jelekkel együtt a szintaktikában és azzal, amit a jel jelent, a szemantikában. (Aszó mint jel, a jelölt mint jelentés, gondolói és az ember mini a nyelvel használó hármassága.)

A jelelmélet a jeleket operatív módon írja le, függetlenül a jelentésüktől és a felhasználás szabályaitól (pl. programnyelvek jelei). A szemantika a jel és a jelentés viszonyát vizsgálja, az értelem (jelentés) és a referencia (jelölés) kapcsán. Az értelem a fogalmak intenciója, tartalma, a másik a jelölt tárgyra vonatkozó extenció, vonatkozási kör. *A pragmatika a jelek és felhasználóik közötti viszony elmélete*. A korábbi szerepet, a nyelv

konstatáló, megállapító szerepét fölváltja *a nyelv cselekvés-jellege*. (Ha kimondom, megteremtem.) A beszédaktusnak két válfaja van, a lokúció (a beszéd) és az illokúció (nem beszéd jellegű aktus, pl. szándék kifejezése). A lokúcióban állítok, mondok valamiről valamit, az illokúcióban cselekszem, megteszem, beváltom az ígéretemet, eljátszom egy „szerepet” (tanácsolok, parancsolok, figyelmeztetek, ráveszek valakit valamire). A lokúciót vagy illokúciót a *kontextus* dönti el. Ez azt jelenti, hogy a lokúció szerepsemleges, a beszélő szándék nélküli irányultsága, a kontextusban válik illokúcióssá, cselekvéstartalmúvá. (Az ígéret példánál maradva: az ígéretnek csak abban a kontextusban van értelme, ahol a helyzetből adódóan valóban szükséges, hogy megtegyem /elvárt/. Ha ez nem így van, a szituáció nem illokúciót feltételező, tehát erőszaknak mondjuk: elvisznek valakit ... az orvoshoz, elvisznek valakit... – mindkét helyzetben elhangozhat ugyanaz a lokúciós forma: elviszünk. Visszatérünk Arisztotelész idézett hermeneutikájához: a szavak önállóan semmit nem jelentenek)

A kontextust társadalmilag beágyazott, intézményesített, szokások szabályozzák (az irodalomesztétika és általában az esztétika ennek ellentmondani látszik, irodalmi példánál maradva a hatás éppen a meglepő fordulattal arányos, akár mérhetővé tehető, lásd a hatvanas évek tudatvillódzó intenzitásfogalmát, a funkcionális verselemzés számos példáját). A beszéd-cselekvés elemzése így a szereptartalmú (azaz a szerepnek megfelelni kívánó) kontextusok vizsgálata (→szociálpszichológia, szociállingvisztika, szocialista realista irodalomszemlélet, a Brecht-i tándráma dramaturgiája, s a marxizmus jegyében a filozófiai szintre is betüremkedvén), annak a környezetnek és feltételrendszernek a vizsgálata, ahol a beszédaktus *a diskurzusokban lezajlik. Ennek következtében kétszeres a diszkrepancia, hiszen a szokás szerintit és a szerep követelményét, nem a másikat veszi tekintetbe stratégiájában, érdekeinek megfelelően.* (Lásd a nem stratégiai elvű diskurzus hatékonyságát, a közvetített és vállalt érték ellentmondásában.)

A beszéd-cselekvések folyamatában fontos lehet, hogy mi a feltétele annak, hogy a beszédaktus illokúciója teljesüljön, a diskurzus – a cselekvésben megnyilvánuló válasz és viszontválasz, az együttműködés – folytatódjék. *Ez a diskurzus lehetősége: az előfeltevések előzetes elfogadása a kölcsönös megértés reményével.*

Az emberi beszéd válaszok és viszontválaszok sorozata, amely párbeszédet (cselekvésaktust) hoz létre. A kijelentések tehát nem igazak vagy hamisak, hanem elfogadottak vagy elutasítottak (megvalósultak vagy nem megvalósultak). Ezért *az igazság megegyezés* (azaz megvalósulás, elfogadás, a megismert körülmények ismeretében), a beszélgetőtársak konszenzusa. Az etikai norma ezek szerint fiktív vagy tényleges tanácskozás eredménye, személyek között érvényes igazság nyilvánítása (interpersionális verifikáció). *Az igazság tehát minden kompetens résztvevő igaznak ítélt állítása.*

Ez a gondolat *a kommunikatív cselekvés elméletében* folytatódik. Ésszerű identitás kialakítására a tudományok képtelenek, ezért az emberi együttélés gyakorlatára, *étetvilágbeli összefüggéseinek a feltárására kell fordítani a figyelmünket.* Ebből táplálkoznak érdekeink és meggyőződéseink, vagy nyelvi interakcióink és annak pragmatikája (gyakorlata).

A fenti két lehetőség közül *az* (életvilágbeli összefüggések táplálta) *érdekeink mindig stratégiai cselekvést involváltnak.* Ezt azt jelenti, hogy *cselekedeteinket az érdek irányába tett lépések előzetes terve, stratégiája határozza meg.* A stratégiai cselekvésben az egyik fél szankciók és jutalmazások kilátásba helyezésével hat a másikra, valójában saját célját követi anélkül, hogy a másik érdekelné, vagy igyekezne megnyerni egyetértését. A jutalmazások és szankciók kilátásba helyezése arra ösztönzi a másik résztvevőt, hogy az interakciót folytassa, ne pedig *fenntartsa.* Ez a beszédaktus ellentmondásos, mert eleve feltételezi a megértésre törekvést, amelyik hiányzik belőle.

Ezzel szemben *a megértésre irányuló kommunikatív cselekvést nem az egyes cselekvő célja, ennek elérésére irányuló érdeke határozza meg, mert az interakcióban részt vevők a cselekvések sorozatát előzetesen koordinálják.* A koordináció az említett interszubjektív elismeréshez igazodik: nincs igazság megegyezés nélkül. A kifejezett beszéd-cselekvésben a felek azáltal érvényesítik igényeiket, akár a dologi világgal, akár a szubjektív világgal, akár

egy legitim csoport társadalmiasult értékrendszerével, hogy kölcsönösen megértetik egymást (a fent hivatkozott előzetes előfeltevések elfogadásával, mint lehetőséggel).

A kommunikatív cselekvésben az egyik fél a másikat – a jutalmazás büntetés kilátásba helyezése helyett – *racionálisan ösztönzi azáltal, hogy közösen cselekedjék illokúciója, nem beszéd jellegű aktusa, azaz cselekvése, szerepvállalása folytán* (tkp. annak ellenére, szerepének meghaladásával, végül is arra veszem rá, amit magam is képviselek cselekedeteimben.)

A megértésre irányuló kommunikáció *etikai* irányultsága tagadhatatlan. A beszédaktus, a diskurzusok etikai követelménye:

- *az 'igazságot' minden érintett kényszer nélkül fogadja el,*
- *minden érintett fogadja el azokat a következményeket, mellékhatásokat, amelyek mások, minden ember érdekének érvényesítéséért előreláthatólag származnak, bekövetkezhetnek, ez úgy biztosítható, hogy nem lezárható sem a diskurzus, sem annak igazsága.*

Ennek további feltétele az, hogy

- *az üzenet feleletváró, választ kiváltó funkciójú,*
- *a felek az üzenetváltás, a diskurzus fenntartásában (vitalitásában), a vitában érdekeltek,*
- *a vita addig nem zárható le, amíg a másik félnek feleletváró üzenete, válaszra váró kérdése van.*

Tagadhatatlan, hogy mind a pedagógiára, mind a társtudományokra a fentiek elvitathatatlan hatást gyakoroltak, s nézetünk szerint *a kommunikatív pedagógiai koncepció* kellő indokoltságot, az ember és világa összhangjában megjeleníthető pedagógiai gyakorlatot teremthet.

A keresztyén filozófia és ismeretelmélete. A keresztyén gondolkodás története arról tanúskodik, hogy a keresztyén gondolkodók hogyan elmélkedtek a hitükről, és ez miként viszonyul az őket körülvevő kultúráról. A különbség szembeötlő Szent Páltól, az első teológustól napjainkig tartó sorban: Simeon Calvin, Tertillianus, Kirkegaard, Barth és a korunkbeliek. A kísérlet felekezeti és korszakbeli különbség nélkül egy felé tart, a forrás a Szentírás és a hagyomány. Szerintük a hit tárgya nem valami tanbeli igazság, hanem a Szentírás Krisztusa. Ebben az értelemben a keresztyén filozófia, krisztológia.

A filozófiai megismerés alapja, szemben a megismerés korábbi pszichológiai tematikai korlátaival, a megismerést mint sajátos emberi cselekedet (actus intellectust) tárgyalja (Bolberitz, 2005). Tárgya az emberi ismeret, az ismeret értéke, az ismeret belső természete és a reflexió. (A skolasztika a logika igazságértékét, a gnoszeológia a tkp.-i ismeretelméletet, a noetika a gondolkodás a kritika, a megítélés, az ismeret értékéről ítéletet mondó tudományágként volt ismert.)

Mint korábban volt róla szó (Kibédi rész–egész fogalma), szellemünk a részigazságok megközelítését követően a megelőző 'egészt' kereste az ismeretelmélet történeti áttekintése biznyságaként. Az alapkérdés filozófiai értelemben az, hogy miként magyarázható a lét és a gondolkodás gyökérszerű (Bolberitz) azonossága. A hétköznapi megismerés kifelé fordul, a filozófiai befelé (lásd a Böhm-i kölcsönös projekció fogalmát). Ezzel az internalizálódó reflexióval az a veszély jár, hogy a felismerés túlmutat véges személyiségünkön egy abszolút személy irányába. Ennek a megértése – hermeneutikája – teológiai irányultságú. A tárgyi világtól a befelé tekintő válaszkeresés eredménye az ember belső világának teljességében tárul föl (ember és világa). A történeti és a személyes megismerés láncolatában a jelenséghez fűzött elvek alapján, ha abszolútnak tételezték, akkor ezzel maga a jelenség maradt

megmagyarázatlan – lásd a lezárt vitát –, a további lehetőség hiányával. Ezzel szemben a jelenséget folyamatosan tapasztaljuk, ezért folyamatosan szem előtt tartva értelmezését lehetővé kell tenni a rákérdés lehetőségével (lásd a filozófiai részt és valláspedagógiai rész írásmagyarázatait).

A személyes vagy történelmi megértésben megnyilvánuló kettős mozgás teszi lehetővé azt, hogy a bennünket érő tartalmakat befogadjuk, értelmezzük (előzetes megismeréssel), másrészt ez előzetesen megismerttel (ténymegismerés) gazdagodik saját értelmi világunk (elraktározható, felidézhető ismeret a tematikai redukció szintjén lásd még Böhm fogalomrendszerét a hiányról, projekcióról).

A másik megértésének lehetősége az azonosulás, a konkrét eseménnyel, életkörülményekkel való azonosulás, annak megértő pszichológiája (Bolberitz hivatkozása Schleiermacher, Dilthey, i.m. 172.p.). A Gadamer-féle horizont egybeolvadása – tegyük hozzá horizontális és vertikális értelemben, más szavakkal filozófiai és a redukált területre vonatkozóan, azaz ember–ember, ember–Isten így valóban ember és világa viszonylatában – legalább annyira korlátozott, ha komolyan vesszük az „Én Én vagyok” igazságát, mint a fenti azonosulás – identitások közelítése, a másik horizontjának látómezeje, azaz megértése – továbbra is metaforikus, pejoratív értelemben (tkp. nem valódi). Az összeolvadás nem lehetséges, de minél gazdagabb a megértésre váró tartalom, annál inkább tágíthatja világunk határát, a történelmi hagyomány hermeneutikai jelentősége ebben áll, s a megismert folyamatosan tágítja értelmünk világát.

*A hagyomány ugyanakkor teológiai jelentőségű a keresztyén felfogásban, hiszen éppen a Szentírás hagyománytörténetében valósul meg azáltal, hogy az újszövetség valóban új horizontot nyit meg, ami által az ószövetség is új értelmet nyer. (Lásd a bibliai részek kölcsönös megfeleltethetőségét most itt kiragadván Ezékiel és mások újszövetségi párhuzamait, az újszövetségi példázat a sáfarkodásról, ennek értékkülönbségét és a krisztusi hűség elismerését az „élet koronáját”; az Úr–szolga viszony, illetve Úr gyermek, azaz örökös viszony egysége és különbsége, vagy a krisztusi fordulat értelmezése a belsőből fakadó kegyesség tartalmában – Egyháztörténet, 1997). Ugyanez tapasztalható a teremtéstörténet, Isten kijelentésének megértése, elsajátítása, ismerete, tanulása az ihletett üzenet megértésével kapcsolatosan, amely ennek történelmi magyarázatától a jelenkori egyházi tanítás és életgyakorlaton át a hitéletig ível. Isten transzcendenciája tapasztalati világunk immanenciáját meghaladja, így Isten transzcendenciája immanens transzcendencia (lásd Kibédi: egész egészek egésze). Ez jelenti a világban való létünk okát, értelmét, amit nyelvünk tehetetlenségével Isten szóval illetünk (Bolberitz i.m.). *A keresztyén istenfogalom a nyelv alávetettségében, a zsidó hagyomány a törvény tiltásában teszi kézzelfoghatóvá a lehetetlent.* A lét a végső feltétlen horizont, amely felé folyvást kinyúlunk, anélkül, hogy valaha is meg tudnánk szerezni (vö. Böhm projekció fogalmával). Csak ezáltal van az embernek világa, ami emberi világ, és történelme, ami emberi történelem, hogy minden tekintetben – megismerésben, megértésben, törekvésben, szeretetben, cselekvésben – a lét horizontján valósítsa meg magát. Ha nyelvileg akarja kifejezni a létet – a világot –, akkor nyelvére, nyelve korlátaira van utalva. Az isteni kijelentés megértése, amit az isteni Ige mond, egyben a Szentírás és a hittan értelmezésének a hermeneutikai feladata, s ez hármas feladat: a kijelentés eredeti értelmét történelmi, kritikai módon kell megjeleníteni, magyarázni (rég Magyar eredeti értelemben: lefordítani), s az értelmezést be kell emelni a hagyományba (sacra traditio), az egyházi tanításba, végül a kimondott szónak meg kell nyilvánulnia üdvtörténelmi vonatkozásban is.*

Igazat kell adnunk a szerzőnek abban, hogy gyakran kell tapasztalnunk azt, hogyan nyer a Biblia nem is sejtett módon új fontosságot az egyházak életében és egymással folytatott ökumenikus eszmecsereikben, a hívők egyéni életében és a nyilvános vitában egyaránt. Azt is tapasztaljuk ugyanakkor, hogy mennyire félre lehet érteni a Bibliát, és mennyire vissza lehet élni vele, s hogy a tudományos bibliamagyarázatnak, az úgynevezett "történeti-kritikai exegézis"-nek a módszerei és eredményei csak a beavatottak számára váltak áttekinthetővé és használhatóvá, miközben a gyülekezetek tanácstalanul állnak velük szemben. Nyilvánvaló, hogy éppen a mi korunknak van szüksége olyan keresztyén hívőkre, akik nagykorú és józan ítélőképességű bibliaolvasók, mivel napjaink kihívásai közepette csak így őrizhetjük meg hitünket. ... A bibliai tudomány feladata kérdéseinek és felismeréseinek olyan továbbadása, hogy azok a bibliaolvasót a kiskorúvá való lefokozás helyett önálló ítéletalkotásra képesítsék a teológiai párbeszédben (Baldermann, 2003).

Második rész

A DISZCIPLÍNÁK PEDAGÓGIAI VILÁGA

A szoros értelemben vett társtudományok hatása. Közismert Herbartnak az a megállapítása, hogy a pedagógiának két segédtudománya van: az etika és a pszichológia. Herbartot úgy is szokták jellemezni, mint aki a pszichológiai szemléletet beépítette pedagógiai gondolkodását reprezentáló rendszerébe. Az etika nyilván mint az erkölcs tana a pedagógia számára a nevelési elvek, illetve célok forrása lehet, a pszichológia a pedagógiai gyakorlat lépéseit, irányát, útját, módját és eszközeit szabhatja meg.

Vitathatatlan Herbart érdeme, hogy a pszichológiai gondolkodást összefüggésbe hozta a pedagógiaival még akkor is, ha az a pszichológia már kinőtte akkori kereteit, bár ennek ellenére Herbart pedagógiai fogalomrendszere áttekinthető és értelmezhető. (Lásd pl. a módszer fokát, mint legmagasabb fokozatot, amely semmiben sem tér el az alkalmazás, a végrehajtás más kontextusban megjelenő taxonómiai megfogalmazásaitól!)

A pszichológia mellett talán a leginkább mélyen szántó hatást a szociológia, a társadalmi szemlélet gyakorolt a pedagógiai gondolkodásra. Az eredeti kapcsolat – Diltheyig visszamenően – sokkal kevésbé ártott, hiszen a szellemtudomány olyan örökséget emelt át a pedagógiai jelenkori gyakorlatába, amely termékenyítőleg hathat mai munkálkodásunkra (társadalmiság, nemzeti ethoszra alapozott oktatási rendszer).

A társadalmi meghatározottság, a pedagógiai célrendszerben egyeduralkodó társadalmi elsőbbség a kezdetekig nyúlik vissza, csak a természetes nevelés elmélete indítja útjára lassan terjedő gyermekközpontú szemléletét. A pszichológiai tudománnyá szerveződése táplálja a pszichológiai szemlélet túlkapasait, majd csak a gyermekközpontú pedagógiák századunkban zászlót bontó mozgalmi teremtik meg a kétféle szemlélet harmóniáját.

A pszichológia diszciplínáival kapcsolatban hasonló változás figyelhető meg. A pedagógia kedvelt terepévé vált a szociálpszichológiának és a különféle pszichológiai irányzatoknak oly mértékben, ha valaki megjegyzést tett valamely számára kellemetlen iskolai élményére (tölcserpedagógia Montaigne is mai követői, a tekintélyelvű oktatás, a pedagógusra vár a feladat, hogy korrigálja a szülők hibáit – Adler) vagy az általa fölvázolt tudományos elméletre (mit gondolhat a gyermek, ha gonosz mostoháról olvasunk neki mesét? És hasonlók), akkor a pedagógia elvesztette minden biztonságát. Sokat árthatott az iskolai gyakorlatnak az is, hogy a kísérleti eljárások kényelmes terepe, az iskola tárt karokkal fogadott minden kísérletet, még akkor is, ha meg volt győződve arról, hogy a kísérlet semmiféle hasznosítható eredménnyel nem jár. (Lásd a legutóbbi idők példáját, az 1984-es kimutatást az iskolakísérletekről.) Visszatérve a mesevilág példájához, utalva egyúttal az ifjúsági irodalom Németh László-i fölfogására, ez a hatásrendszer különösen napjainkban látszik eluralkodni: a népmesék, tartalmas irodalmi alkotások képzelet gazdag világát az urbánus írók fantáziaszegény történetei váltják föl tankönyvben, könyvben, filmben egyaránt, tetézzve mindezt azzal, hogy a sérült gyermekek olvasástanítási eljárásait ép gyermekek olvasástanítási dresszúrájává teszik.

A pszichológia természetesen sok hasznos észrevételt is tett, a legtöbb esetben nehéz megmondani, mi volt előbb a pedagógia tyúkjá vagy a pszichológiai megfigyelés tojása (a gyermek játszókedve lomra közösségi léte, a kerengők járkálva tanulása vagy a mozgásélmény szerepe a felidőzésben, vagy Adler típusai kontra Comenius típusai, vagy az ókori gyökerekig visszanyúló megjegyzések a tanító eljárásáról kontra szakmódszertanok háborúja stb.).

A pszichológiára is igaz, hogy folyamatos átalakuláson, az értelmezések körének bővülésével járó megfigyeléssorozatok eredményeként emelkedik tudományos rangra. A népi megfigyelés, a társadalmi tapasztalat képi, metaforikus kifejezései, főleg jóslásai (vö.: az ismerd meg önmagad jelszó eredetét) árnyaltabbá váltak a tudomány fejlődésével összhangban. A lélek, a lelkiség, a tudat, a gondolkodás vagy emberi típusok, alkatok ókorba visszanyúló gyökerei láttán nem lehet kétségünk előli, hogy a pszichológia is folyamatosan vált azzá, ami. A fordulat azonban még akkor következett be, amikor a megfigyelések rendszerét valóban át sikerült tenni az emberre vonatkozó általános szemléletről az elkülönülő, az egyes ember egyediségében megjelenő különbségekre. Ez a tudománytörténetben akkor következett,

amikor a differenciális szemléletű pszichológiai álláspont kialakult az egyén, az egyéniség, a személyiség jellemző jegyeinek pszichológiai megfogalmazásában. Társas lény mivoltunk fölfedezése nem új, az én is hajó vagyok szép metaforája fölemelő, de azért, hogy én fedezhetem föl, rám vonatkozik, az én reflexióm, rajtam keresztül a világ és nem fordítva (vesd össze Wundt és követőinek individuálpszichológiáját – Lénárd, 1948., Pléh, 1992).

A fejlődéslelektan talán az egyetlen olyan társtudomány, amely kellő érzékkel és hatékony segítséggel fordul a pedagógiai felé. Felismerései kézenfekvőek, a neveléslelektannal párosulva lassan kezdi elveszteni valódi pszichologizmusát, és föloldódik a nevelés, oktatás aktuális gyakorlatában. (Lásd az iskolaérettségi vizsgálatokat.)

Visszatérve a társas lény mivoltunk fölismerésére a pedagógiára nézve egy másik tudomány eleven hatásösszefüggéseit kell tisztázni. Nevezetesen a szociológiáról és a szociológia pedagógiai reflexiójaként kialakuló szakszociológiáról, a *nevelésszociológiáról* van szó. A nevelésszociológia a szocializációt mint a társadalomba való beletagozódás folyamatát értelmezi, ezt vonatkoztatja a nevelési, kultúraelsajátítási folyamatra, az adott nemzedéknek a felnövekvő nemzedékre gyakorolt hatásaként, s – tradícióként – írja le. A nevelés szociológiája és a szélesebb értelemben használt pedagógiai szociológiára nézve, amely a társadalom egyes intézményeinek a „tradálásban” a kultúraátadásban játszott szerepét mint nevelő hatást, illetve társas, szociális, e szerint pedagógiai hatást – főként pl. a család szerepét – emeli ki, az úti. Iskolaszociológiai megközelítésben világosan elkülönül: az iskolát mint szociológiai értelemben létrejött szervezetet, ennek hatásösszefüggését tárgyalja (főként az irányítás konfliktusait és a szervezet környezeti meghatározottságát, működésbeli sajátosságait, problémáit – lásd szervezetelmélet, szervezetszociológia stb. – példaként az értékelési rendszer kiterjesztése Báthory, 1992).

A nevelésszociológiai szemléletű vizsgálódások az iskolai közegre, a pedagógia számára döntés-előkészítő feladatot vállalnak abban a reményben, hogy a szociológiai szemléletben fogant, a teljes vertikumra, nevezetesen az oktatásügyre nézve valós fölismeréseket képesek megfogalmazni (mamutiskolák, körzetesítés, tagozatos osztályok, oktatási reform, tanterv, „rejtett” tanterv, integráció stb.). Valószínű, hogy a kapcsolat nem ilyen közvetlen, hiszen a nézőpont eleve más: *az egyén helyett a társas összefüggésekre koncentrál* kívülről (lásd analógiaként Wittgenstein sokat idézett ábráját a szem és látótér viszonyáról – Anzenbacher i. m.: 113. p.).

A pedagógiának meg kell találnia a különöst, amely pedagógiai szempontból megfontoltá teszi a filozófiában és a társtudományokban fölismert összefüggéseket. *A tantárgyak rendszerében megtestesülő ismeretanyagok, általában az iskolára, a kötelező iskolázásra vonatkozó követelményrendszernek, a nemzeti kultúrának, a műveltségnek éppen úgy, mint az iskolának, tökéletességre törőnek, a teljesség igényével kiindulónak kell lennie.* Az iskola klasszikus hagyományából következően az egyenlőséget, autonóm egyéniségek felelősségteljes szellem vezérelte társadalmát kell szolgálnia, önállóan gondolkodó felnövekvő nemzedéket kell világra segítenie. *A pedagógiának antropológiai értelemben kell emberközpontúnak lennie, amely egy-egy nevelőtestület szellemi közösségében válik egyedivé, sajátos arculattá, mintát adóvá.* Módjában a hatásrendszernek tapasztalati alapúnak kell lennie, az elgondolhatóság végleteit befogadni képes generáció kiművelésének a feladatával. *A iskola egész ügye, kapcsolatrendszere nemzeti legyen annyiban, amennyiben kulturális tradíciója tradícióvá tehető.*

Harmadik rész A PEDAGÓGIA VILÁGA

A pedagógia. A pedagógiát, noha eredeti jelentése a gyermekkel kapcsolatos tevékenységhez fűzi (a szó előtagja utal erre), mára a tematikai redukció ellenére olyan jelentéssel ruházhatjuk föl, amely általában az emberre, korra, nemre, hovatartozásra függetlenül vonatkozhat. Ebben a tág értelemben jelentheti az emberre vonatkozó nevelést és oktatást egyaránt, emellett a nevelésen, növelésen, gyarapításon és a testi és szellemi javakban való gazdagodáson értvén a vezetés és vezetett kapcsolatában megjelenő értelmezett, okszerű magyarázatokban megfogalmazott normatív intenciójú maieutikatív tevékenységet. Ebben az értelemben *a pedagógiai tevékenység mint nevelés a nevelő és a növendék kapcsolatában megjelenő szervezett, célirányos tevékenység, azaz ennek nem logikai-gondolati vetülete, az oktatás viszont ennek a célirányos, szervezett közös tevékenységnek okszerű magyarázata, a tevékenység tárgyának és a tevékenységet végző személynek a nevelő közreműködésében föltáruló logikai-gondolati vetülete.* A képzés és a művelés, a képzettség és a műveltség azonos dimenzióban elhelyezkedő fogalmak, egymástól csak a megközelítés két ellentétes végletéből szemlélve különböznek. *A képzés* vagy képessé tevés a nem logikai-gondolati vetületre adott reflexió, a *nevelés*, növelés felől, míg a *művelés*, műveltség a logikai-gondolati vetület reflexiója, azaz a végrehajtás mikéntjére is utal (lásd módszer). *A nevelés ilyen értelemben lehet a feltételrendszerre vonatkozó norma, elvi reflexió, míg az oktatás a végrehajtás mikéntjére vonatkozó gyakorlati reflexió, amelyben a pedagógia komplexitása a feltételrendszer nevelő hatásában és a válasz értelmeztségében és ennek megfelelő végrehajtásában jelenik meg.* (Vö. a filozófia, gyakorlati filozófiai, azaz az etika és logika kapcsolatával!).

Olvasni tanulok, tudom hogy, tudom, hogy mit, hogyan olvasok: olvasok, olvasott vagyok, bizonyos dolgokat olvasok, képzem magam, olvasott emberré lettem: művelt vagyok.

A tevékenységben közreműködők, neveltek és nevelők együttműködése a nevelő felől nézve mondható *maieutikatívnak*. A hasonlat Szókratész-től ered, ő vette észre, hogy a pedagógiai hatásrendszer mennyire hasonlatos a bábamesterséghez, a nevelő munkája a bábá munkájához, aki segíteni igyekszik abban, hogy *a dolgok* (hatótényezők, a tettekben megjelenő gondolatok) *világra jöjjenek*: megszülessenek, így válhat a pedagógia a szókratészi kontextusban a belátáson alapuló önismeret kialakulása és a gondolat világra segítése fölött való *bábáskodássá*, kreatív, teremtő, együttműködésen alapuló tudománnyá.

A pedagógia elmélete és ezen belül a nevelés, oktatás, képzés tényleges gyakorlata azt mutatja, hogy *a cél* koronként változó tartalommal telítődik, az adott kor eszmerendszerét, értékrendjét más-más pedagógiai eszményben fogalmazza meg. A pedagógia története általában a széles társadalmi összhangot megtestesítő közös célokra hivatkozik, de jobbra érdekeket érvényesítő társadalmi kényszer hatása alatt áll. Ebből az ellentmondásból születnek azok a haladó elgondolások, amelyek koronként újra és újra a pedagógiai gyakorlatban meghonosítandó demokratikus elveket hangoztatnak – koronként változó mértékben, gondoljunk a szabadok, rabszolgák különbségére, pl. a görögöknél –, vagy demokratikus elveken működő intézményrendszer létrehozásán fáradoznak, vagy a haszon, az egyén boldogulását és a közjó szolgálatát olykor külön-külön, olykor együtt hangoztatva fogalmazzák meg. Mindkét irány követésre méltó, csak a pedagógia története azt a sajnálatos megállapítást mondatja velünk, hogy mindennek ára van: akár az elvekre, akár a megvalósult gyakorlatra gondolunk, mindig ott kísért az áttételes hatni akarás árnya, a hatalom, amely létrehozta, az eszme, amely irányítja, és rányomja bélyegét gyakran kitörölhetetlenül.

Ebben az értelemben a pedagógia történeti szempontokat szem előtt tartó vizsgálata

- az oktatás, nevelés tényleges gyakorlatára,
- az intézményrendszer kialakulására, fejlődésére és
- a fenti kettőt meghatározó elméleti kérdések történeti változására irányul.

A diszciplína (tudományszemlélet) figyelembe veszi ugyanakkor az adott korra való visszahatás tényét, lehetőségét, azaz azt vizsgálja, hogy a kor társadalmi változásai, gazdasági fejlődésében bekövetkező állapotmódosulása vagy a kor etikai világrendjében, világszemléletében, filozófiai gondolkodásban lezajló változások miként hatnak vissza a fent említett pedagógiai elméletre és gyakorlatra. A fenti különbségtétel napjainkban egyre inkább indokolt. A gyors társadalmi változások következtében a társadalomtudományokban tükröződő *értékrend* változásai a pedagógia tudományát számos pontján nagymértékben érintették.

Ennek következtében az időnként naivan túlértékelt társadalmi hatás, a nevelési eszmékbe helyezett túlzott bizalom megrendült, s a társtudományok tényfeltáró törekvéseinek a következtében a pedagógia magára maradt. Különösen a szociológiai, pszichológiai – szociálpszichológiai – szempont túlhangsúlyozása gyengítette az önértékelés erejét, s a politikai nyomásnak leginkább kitett pedagógiai gyakorlat látta ennek kárát. A legutóbbi évtizedek kapkodó fejlesztési elképzelései, szervezeti átalakítási kísérletei, az anyagi ellátásban folyamatosan tapasztalható hiányosságok, amelyek azt eredményezték, hogy ennek következtében a fejlesztési elképzelésekben, határozatokban megfogalmazott elvek csak elvek maradtak akár az esélyegyenlőségről, akár az egységes színvonalról, akár a szelekciómentes hátrányos megkülönböztetés nélküli közoktatásról, oktatásról, oktatáspolitikáról volt is szó.

A pedagógiai képzettség alapja – mondja Wilhelm Dilthey – a pszichológiában és a logikában rejlik, s ennek rendszeres kifejtése tudományos diszciplína jellegének megfelelő logikus okfejtésben, letisztult nyelvi struktúrákban nyer kifejezést (Ész, élet, 1990). A képzettség a rendszerszerű ismeretek gyakorlati alkalmazásában ölt testet mint *szaktudás*. A pedagógiai tudás a megvalósult gyakorlatban érzékelhető, ott ítéhető meg. Mindazt, amit az adott kor pedagógiai gyakorlatában és elméletében össze nem illeszthető egységként ismerhetünk meg, az fals elméleti kérdések, feltevések és válaszok sorozata, illetve kiforratlan elméleti alapokra épített, megvalósított torz gyakorlat (hamis célok vagy rendezetlen tudománytalan tananyag, módszer, szervezeti forma).

Visszatérve a pszichológiai, logikai alapok fontosságához, a fenti megállapítás úgy igaz, hogy amióta a megismert pedagógiai gyakorlatnak, pl. pszichológiai magyarázata is megszületett, lehetségessé vált többek közt a tanulás folyamatára nézve számos hihető elmélet igazolása.

A nevelési eszmény, pedagógiai emberkép. A középkori keresztyén nevelési eszménye a katolikus (jelentése: általános) egyház égisze alatt formálódott, ennek következtében a legegységesebb, ezzel együtt az elmúlt korok legerősebb és legeredményesebb oktatási, nevelési rendszerét hozta létre. Ez az eszmerendszer *a személyes életvitel normáit és a társadalom működésében, fenntartásában, fejlődésében való eredményes részvétel feltételeit a teológiai eszmerendszerből vezette le*, beleértve a vallási elkülönülések példáit is. Különösen igaz ez abban az esetben, ha gyökerek „tétélesen” megegyeznek, inspiratív kijelentéshordozók (zsidó és keresztyén teremtéstörténet, parancsolatok, törvények, beleértve az újszövetségi közösségi viselkedési kihágások „vezetéstudományi” megoldásait is, vagy más vallások, vallásalapítók könyveit).

Az európai hegemoniának megfelelően a keresztyén vallás eszméje vezető szerepet töltött be. E szerint az emberi lét transzcendentális célja az isteni tökéletesség elérése olyan egységben, hogy az első egyetemalapítások idején a zsidó, mohamedán és keresztyén tanok képviselői egy intézményben is kifejthették álláspontjukat az egyetem szellemi egységet tükröző gyakorlatában (lásd később).

Az általános (vö.: katolikus) keresztyén vallás, filozófiai értelemben a földi, anyagi létünk fölkészülés a nem e világi életre (ennek túlzásai a siralomvölgy, a munka 'kín', 'szenvedés', az eredendő bűn, a "földi paradicsomi tökéletességre" való alkalmatlanságunk elismerése, illetve erre való alkalmasságunk eszköze az isteni kegyelem ajándéka. Ennek megfelelően az egész élet készülődés egy másik, a földi életen túli világra. (Lásd a korai középkori aszkétaság – mint korábban említettük, másutt is – terjed: az aszkétaság példakép.)

A műveltség megszerzésének későbbi célja a keresztyén, vallásos hit védelme és megerősítésének a szolgálata. Az oktatás ügye, fontossága, az oktatás és nevelés formáló, alakító hatása egyértelmű volt számukra éppen e "fölsimert alkalmatlanság" tudatában. (A nevelés könyörtelen eszközei is erre a "bűnben" született gyermeki tökéletlenségre reflektálnak. A nevelésbe vetett hit abban erősít meg, hogy a tökéletesség felé vezet a nevelteket, a fáradozás nem hiábavaló.)

Fokozatosan sikerül összeegyeztetni a pogány kor vívmányait az új teológiai tanokkal. Az antik kultúra elfogadásában a görög egyházatyák engedékenyebbek, a latinok kevésbé elnézőek. A nagy örökség, a hét szabad művészet embert kiteljesítő egységét, teljességét a tanulók lelkében kívánták fölépíteni, amely szellemiségét tekintve a fenti, teológiai, metafizikai rendszer alapelveiből táplálkozott, míg tartalmát tekintve a pogány hagyományokra épült (lásd az arisztotelészi műfaji kategóriákat, a skolasztika érvelését lásd Fináczy, i.m.).

Az iskolák egybeépültek az egyházzal minden területen (lásd a korai filozófiai példákat, illetve az egyházi, vallási intézmények oktatási gyakorlatát). Ez a szoros ideológiai felügyelet nem gátolta a kolostorok sem más vallási intézmények mélyén csendes háborítatlanságban folyó oktatást, amely szervesen kapcsolta össze a világi és pogány tartalmat az eszmerendszerben bekövetkezett hatalmas változásokkal. (Természetesen ideológiailag olykor minden kötöttség nélkül, gondoljunk a csillagászat, a matematika fejlődésében játszott arab, zsidó, hindu, más keleti forrásokra.)

A középkor hosszú időszakokra megőrzött egységét a lépten, nyomon föllépő szellemi áramlatok, ha kénytelen a külsőt meg-megőrizve le is vetették, de hatottak: forradalmiak számító véleménykülönbségekben megjelenve fejtették ki hatásukat. Ez a folyamat azt eredményezte, hogy az *egység* fölbomlott. A középkor aszkétizmusa fellazult. Az ember és a természet megtalálja közös szálait, az ember a természet felé fordul. A reneszánsz és majd a reformáció eszmei áramlatainak a hatására megnövekedő tananyag nemcsak azt hozta magával, hogy a tanítás eredményességéről gondolkodva kikristályosodjanak egy új diszciplína alapjai, hanem a megtört egységből fakadó új problémahalmaz is felszínre került: nevezetesen az, hogy *az egységes szellemi központ* évszázados egysége szertefoszlott.

A XVIII. század tudománytörténeti fordulópont: egységes pedagógiai tudományt kíván megteremteni. Ez a pedagógia arra támaszt igényt, hogy a nevelés, az oktatás kérdéseit valóban a maga hatókörébe vonja. Ezt olyan alapelvekből kiindulva oldja meg, amely általános érvényűnek tekinthető a későbbi korok számára is, de mindezt a tudományosság

nevében. További törekvése, hogy a társadalmi elv, a gyakorlati hasznosság és ezzel szoros összefüggésben az oktatás, nevelés eredményességének, szükségességének és hatékonyságának társadalmi követelményét magáénak vallva – amely időnként mindenekfölötti túlzásokat is magára vállal –, létrehozza szervezeti kereteit, megszervezi az intézményes nevelés különféle formáit, tartalmi követelményrendszerét, alakítja az oktatás, nevelés iskolai keretek közt zajló formáit és módszereit most már a nevelés tényleges gyakorlata nevében. És ha ma valamit megkövetelünk oktatásügyünkötől, azt nem vehetjük át közvetlenül sem valamely előttünk járó nemzet gyakorlatából, sem valamely diszciplína egyoldalú törvényszerűségeinek konglomerátumából. Annak mindig sajátosan nemzetinek kell lennie, azaz ahogyan Dilthey mondja: *a nemzeti ethoszból, a nemzetet meghatározó szabályozó elvek rendszeréből, az adott nyelvi, nemzeti, társadalmi közösséget jellemző világtrend egységéből táplálkozó eredetiséget kell magán viselnie.*

Az 'egyetemi' jelző jelentése. Az egyetem még a sanyarú sorsú hazai egyetemalapítások sorsát ismerő szemében is *egyetemességet, a mindenre kiterjedő tudást megtestesítő intézményt* jelenti annak ellenére, hogy az egyetemesség a kezdetekben is irányokat szabott részben a tudomány képviselőjének érdeklődése szerint, részben a hallgatóság igénye szerint. (A jogtudományban ismert fogalom terjedt el, inkább 'egyesület', korporáció jelentéssel vagy 'oktatók és hallgatók társasága, közössége', „céhe” a szervezeti formára utaló jelentéssel.) Dilthey nagyszerű műve (amely ennek az összeállításnak is alapjául szolgált) világosan vázolja föl az európai egyetemalapítások és az abból kinövő iskolarendszer történeti tablóját, s ezzel a nézettel bátran azonosulhatunk (különösen a tudomány egyetemessége, teljessége vonatkozásában). *Az egyetem valóban az egység, a teljesség* kifejeződése a tudomány terjesztésében, képviselésében, művelésében (lásd az egy, a teljes, a szent, a jó az egész fogalmi gyökereit, illetve a kialakult szervezeti tagolódást a karok megoszlásában). Ehhez a szemlélethez szervesen társítható a tudományok kialakulását genezisében meghatározó tudomány, a tudományok tudománya, amely európai kultúránk alapja, vitathatatlanul görög, római gyökerű, függetlenül attól, hogy a korabeli indiai, a kínai fogalomrendszer sok rokon vonást mutat vele. Még inkább az egységesülést hangsúlyozza az a tudománytörténeti tény, hogy a földrésznyi elkülönülés ellenére, a kultúra átszármaztatása különböző korok és nézetrendszerek szűrőjén át került hozzánk, hiszen az utalások mai napig kimutathatók, az egyezések szerves kapcsolatokra emlékeztetnek. (Mármint emlékeztetnek, hogy ne feledjük, azonosak vagyunk – vö. achipikus megfelelések, vagy egyszerűbb példával arab számrendszerünk és indiai írásjegyük.)

Ebben az értelemben egy képzésnek vitathatatlanul egyeteminek, azaz egyetemesnek kell lennie, mert egyetemes, általános, mindenre, minden emberre vonatkozóan az, vagyis eredendően filozófiai kategória.

Lásd a gyakorlati filozófiát mint etikát. A pedagógus szó pedig a gyermekkel való foglalkozást jelenti, platóni–szokratészi értelemben a baba munkájára emlékeztet: a gondolat világra segítségét jelenti. Innen már nincs messze a 'gondolat', az 'eszme', a 'szellemi' feltételeinek a kialakítása, az elvi irányítás, a cselekvés előtti állapot etikai közege, s ezért nevelés.

A speciális területre irányuló képzéssel, szakképzéssel kapcsolatban még inkább felvetődik a tudományrendszertan kérdése, vagyis az a kérdés, hogy mennyiben tekinthetők egyenrangú diszciplínáknak a különféle tudományterületek. Ehhez a filozófiai összefoglalókból jól ismert rendszerezést célszerű figyelembe venni, amely egyértelművé teszi a különbséget. Ez a különbség nem a jó vagy nem jó végletei szerint ítélik (ez a tett előtti állapot mérlegelése volna, s ebben az esetben filozófiai és etikus), hanem a tartalmi elemeket és a megismeréshez vezető utakat, módszereket, és főképpen a felismert összefüggések vonatkozási körét veszi

tekintetbe (az 'etikus magatartás' és a 'tanulás' különbsége). Ebben a felosztásban a filozófiai kötöttségű szemlélet (diszciplína) és a nem filozófiai kötöttségű diszciplínák különülnek el. Az elkülönülés a szerint történhetik, hogy ugyan a vizsgálati témáuktól (tematizált rendszerüktől) függő vizsgálati metodikájuk, eszköztáruk szinte azonos, azonban az egyik esetben a tematikai redukció a felismert összefüggéseket csak a redukált területre érvényesen állapítja meg, ellentétben az egészséges tudományok szemléletével – s ez a másik eset –, amely viszont végletes, ún. dimenzionális fogalmakkal operálva az egészre érvényes megállapításokat tesz. (Lásd a világgép és a világnézet különbségét.) Ennek a felnőtt életre való felkészítésben, az ember-munkatulajdon értékkohereciája megértésében van jelentősége.

A fenti rendszertanból leginkább a pedagógia redukált tudományterülete az, amelyik kitüntetett szerepet játszik, hiszen alapja a kultúra – azaz a műveltség, tudás – egészének céltudatos és szervezett átörökítése egy olyan generáció számára, amely fejlődésében, tudatos irányítás révén lesz alkalmas arra, hogy a felkínált kulturális tartalom hordozójává, továbbfejlesztőjévé és majdani átörökítőjévé váljék. Ebben a hármastagozásban a harmadikként említett *csoporthoz az átörökítést vállalók alkalmassá válásának folyamata* szerveződik (angolszász tükörfordítás szavával a képzők képzésére). Az alkalmasság vagy inkább Lénárd Ferenc találó kifejezésével az *arravalóság* abban a lehetőségben rejlik, hogy a felkínált lehetőség példája a saját tevékenysége révén váljék elfogadottá. (A tanítás 'mutatás' azaz "példát felkínálni, utánam csinálásra" – mondhatja újra velünk Otto Willmann.)

Az ismeretátadás misztériuma. A tanítás tradicionális gyökerei is a misztériumok közegebe nyúlnak vissza. Intézményesülésének a folyamata világosan utal szakrális voltára. A példa felmutatása, a '*felmutatás*' *misztériuma* a tanításban teljeseedik ki, amely kommunikációs kapcsolatrendszer feltételez (lásd később az áldozati rituálét). A kapcsolat személyközi, intencionális, kölcsönösen ható folyamatban zajlik, kifejeződési formája ún. diskurzus, egyenrangú felek gondolatcseréjének a folyamata. A felek kommunikációs kapcsolatrendszere genezisében hordozza a kölcsönös elfogadás, a konszenzus lehetőségét. *A pedagógiailag kimunkált hatásrendszer olyan közeg megteremtését szolgálja, amelyben az ismereteknek mondott kultúraelemek átadása, helyesebben: kifejezett gondolatvilágában, magatartásában követendő példaként való felmutatása váltja ki az elgondolható és kimondható, az elgondolható és kimondható volt kölcsönös elfogadásán alapuló nem stratégiai elvű kommunikációs kapcsolatrendszert a végső kérdésfeltevés etikai kötelezettségének a fenntartásával.*

A foglalkozás misztériuma. Az intézményesülés a személy társadalmi elkülönülésének a folyamata is. A tradíció letéteményese (tradálni annyit tesz: átadni). A modern társadalomban a pedagógus – vagy a pedagógus feladatához hasonlót vállaló személy – kettős szerepet tölt be. A társadalom számára *értékeset mint filozófiai kategóriát személyében megtestesítő példát állít* azzal a céllal, hogy olyan kultúrát, annak egyik szeletére vonatkozó tudást (szaktudást), annak összefüggő, rendezett tartalmi elemeit közvetítse, amelyek a társadalmi gyakorlat tanulságával értékesnek (tanulságosnak) nyilváníthatók (az értékelés eredményeként annak tekinthetők akár a kognitív, akár a pszichomotoros, akár a szociális terület dominanciája érvényesül témáikban). A pedagógus személyében filozófiai világgépet, tantárgyában (a tantárgy mint téma) ideológiát vállal a szó nemes értelmében. Így a pedagógus valóban sámán, ihletett közvetítő, az Áron nemzetségéből való kiválasztottak közösségébe tartozónak tekinthető (vö.: a zsidó és keresztény kultúrkör közös elemeivel).

A hatás misztériuma. A különféle diszciplínák a két ember kapcsolatát más és más hatásrendszerben vizsgálják, illetve írják le. A társadalomtudományok a társadalmi szerveződések rendszerszemléletű, funkcionális vagy a működésben fellépő akadályok, konfliktusok leküzdésére kialakítható eljárások kimunkálásával foglalkozva végül is a személy és személy, illetve a szervezetbe tömörült személyek és köztük levő működési

problémák megoldásában, kezelésében látják adekvát feladatukat. A formulázott összefüggések hangsúlyozzák az interakciót, hiszen ennek megismerése vezethet a problémák gyökeréhez. A szerveződés sajátos szerepeket (pozíciót, feladatot, elvárást) hoz létre, amelyek aztán az *egyén szempontjából nézve szereppel való azonosulás vagy éppen a szerepelvárásoknak való meg nem felelés hiányosságait jelenthetik*. A fenti kérdéseket akár a szervezetszociológia, akár a szociálpszichológia szemszögéből nézzük a tematikai redukció ellentétes hatását érezzük. Mindkét megközelítésben gyakran hivatkoznak az értékekre, az értékek különféle diszciplináris kategóriájára, azonban fogalmi kategóriáik nem illeszkednek, hiszen a fenti megközelítések (diszciplinák) éppen *értéktartalmukban* különböznek.

A szervezeten belüli kommunikáció fiaskója, a szervezeten belüli hierarchizált szerepfelfogás szemben az 'emberi' értékjelzővel (lásd ennek különbségét korábban). Mellesleg az e területen folyó vizsgálatok tanulsága egyértelmű: a kommunikáció legyen kölcsönös, konszenzus alapú, a szerepek egész embert, az egész tevékenységért felelősséget vállaló embert kívánók stb. legyenek. Rokon területünk példájával élve a tanulásemléletek a behaviorista, a kognitív elméletek mellett külön szólnak a humanisztikus pedagógiáról – s még ez is csak 'isztikus', csaknem kvázi humán, azaz az 'ember számba vett ember' pedagógiai rendszeréről – ez is csak mellesleg: ez a filozófiai érték, az önérték, az ember önmaga értéke, amelynél ily szépen fogalmazva sincs csodálatosabb Szophoklész óta.

Az etikai világrend. A társadalom eszmei áramlatai mindig tükröznek egyfajta, az adott társadalomra jellemző *világrendet*, az alapvető értékek rendjét, amelyet *etikai világrendnek* szoktunk nevezni. Ez az egység a különféle bomlasztó hatások következtében megrendül, az egyén a magánéleti boldogulása szellemi és materiális értelemben egyaránt aszerint alakul, hogy képes-e, és szükséges-e a változást, az egység felbomlásából eredő konfliktust vállalni vagy sem. A változások következtében ugyanis a korábbi állapotot szabályozó etikai világrend sérül, a korábbi normák (a zsinórmérték), a belőlük levont összetartó szabályok lazulnak, sőt eltűnnek, vagy jobb esetben a felszín alá szorulnak. Az egyén választás előtt áll: vagy a szűkebb körön belül maradva stagnál, ellenáll, vagy beletagozódik a változás áramlataiba a közösség társas, azaz társadalmi értékrendje felé közeledve. A dilemma a szűkebb közegben fenntartható harmónia védelme és a között a szándék között áll fenn, hogy mi az, ami átmenthető, és milyen mértékben menthető át az egyéniség feladása nélkül a tágabb közeg egységesítő, a régi értékeket tagadó törekvése ellenére.

Természetesen a későbbi korok filozófiája, pl. a keresztyénségé a legfőbb normául a legmagasabb erkölcsi tökéletességet, Istent állítja (a jó jelentése tökéletes: jó Isten; Gott, God más nyelveken). Ennek megfelelően fogalmazódik meg az emberi lét alapkérdése: az emberi élet célja, értelme, az *ember* értékfogalma. Itt az emberi élet e tökéletesedés felé vezető út, s koronként az eltérés, csak az, hogy a megvalósult beteljesülés színtere a mennyei vagy a földi paradicsom legyen-e. A nevelés egyik feladata az is, hogy ezt a feszültséget oldja, lehetőséget tárjon föl az egyéni boldogulás számára az értelmes munka áttételein keresztül a közösség, a társadalom felé és a társadalom közegében föllelt individuális kibontakozás belső köreiben egyaránt: ott a "szellem", itt a "szerelem" harmóniájában. (Vö.: az ismerni szó jelentése kettős: a megismerni, megszerezni a szellemit, elsajátítani, magamévá tenni, s ez utóbbi utal a másik jelentésre is, a nemiséggel kapcsolatosra).

A hetvenes évek elején a pannonhalmi apátság tatarozásakor a templomfal vakolatának a javításakor tompa, kopogó hangra lettek figyelmesek. A vakolatot leverték, a falat kibontották, s a falrész egy oldalfalba mélyített fülkét rejtett, egy Mária-szoborral. A fülke külső íve gazdagon faragott köcsipkével volt díszítve. A restaurátor bevilágított a fülke belső boltozatára, s meglepődve tapasztalta, hogy a belső, valójában a templomi látogató számára soha nem látható rész íve is ugyanolyan gazdagon díszített, mint a külső látható boltív. Úgy tűnik, hogy az évszázados építészeti emlék nem pusztán építészeti: egy egységes érték szemlélet

(ha úgy tetszik: etikai világtrend) kifejeződése. A tökéletes kivétel, a látvány szemmel nem érzékelhető teljessége fejeződik ki a mester keze munkájában.

A keresztyén értékfelfogás bibliai gyökerei nyilvánvalóak. A legnagyobb egyházszerzőnek, a mártírhalált halt Pálnak a Filippibeli közösséghez írt levele a sztoikus etika foglalatja, és az ágostoni testvéri szeretet előhírnöke. Az egység ugyanakkor csak vágyott egység, a valóság folyamatosan rácafol a nemes gondolatokra (→ szociális tanulás, erkölcsi nevelés)

A cáfolat erkölcsi romlás, az *értékkoherecia* felbomlása, amely a bibliai üdvtörténeti hivatkozásban isteni büntetést von maga után. Az erkölcs romlása a „kizökkent idő kárhozata”, s erre általában kétféle válasz adódhat. A *magányos* alkat egyéni erkölcsi felemelkedés apostolaként támad (Antigoné példája), a *társas* mozgalmat szervez: eretnekmozgalmak elindítói, kivonulók, remetetársadalmak. A válasz a tagadás minőségétől függően különböző lehet: az *affirmáló nem* és a *tagadó nem*. Az *előbbi* úgy mond nemet, hogy igent mond: választ, ad, tesz ellenében, erkölcsi tettet hajt végre (Antigoné). Ide tartoznak a messianisztikus alkatok (Gandhi), akik tettükkel kiváltják a társadalom ellenlépését. Mivel tettük végletes, a válasz is végzetes. Az *utóbbi* tagad, és nem tesz ellenében, kivonul, erkölcsi tett nélküli, így értékelhetetlen. A társadalom válasza is semleges. A kizökkent idő közbülső, játékos megoldása az értékek egymás elleni kijátszásának a lehetetlensége. Ennek kimenetele az egyén erkölcsi kudarca (Vö.: Pascal kártyajátékosát és Dosztojevszij Raszkolnyikovját). A pedagógiai tárgyú korai, főként a tizenharmadik század végi összegző munkákban (pl. az említett Szilassy munkájában) *a fenti világtépi kötöttségű értékkoherecia még teljes harmóniáról árulkodik.*

Az értékkoherecia nem tévesztendő össze a munka keresztyén gyökerű 'kín' jelentésével, a szenvedés fogalmával. Értéktartalma a kettős jelentésben fogant, a kínlódással, az erőfeszítés 'kínjával' végzett, a szenvedés árán megszerzett, a megelégedés örömeivel teljes munka értéktulajdonságáról van szó. Vö.: munka váltott hangsúlyokkal ezt a kettősséget őrzi a szlávban: első hangsúllyal 'kín', 'szenvedés', azaz 'kínszenvedés' jelentéssel, véghangsúllyal: 'liszt', „kenyér”, magyarban a búza=élet jelentéssel. Lásd még Payot: Az akarat nevelése.

Ez az értékkoherecia megjelenik a foglalkozásban – az egyén és közösség, az egyén haszna és a közösség boldogulása, egyén és egyén emberhez méltó viszonya, bánásmódja –, a hivatalban vagy üzött mesterségben, különféle társadalmi tisztséget viselők munkájában, mint *az etikus magatartás kötelessége, a gazdasági érdek és a mértékletesség általános emberi értékének összhangja.*

A pedagógia alapvetése. A témánk szerint leginkább érintett a *bevezetés a neveléstudományba* vagy idegen szóval propedeutika névvel illetett tudományág. Ennek a tudományágnak akkor van különleges szerepe, amikor képviselői először próbálkoznak meg elfogadtatni a tudományos közvéleménnyel, hogy valóban új rendszerről, valóban új kérdésfeltevésről vagy csak a nézőpontok gyökeres változtatása nélküli fogalmi elkülönülésről van szó. (Lásd a nyelvi megformáltság követelményét a tudományok fejezetben!)

Az utóbbi években is számtalan írás foglalkozik oktatásügyi, de kilencvenes évek derekán, különösen sok a jelentős oktatáspolitikai változások, döntések reflexiójaként. Nevezetesen olyan lépések történnek, történtek a különböző törvények és a törvények végrehajtásával összefüggő intézkedések következményeként (s ennek folyamánként egyre-másra olyan tervezetek születtek), amelyek késhegyre menő vitát váltottak ki a nem szakértő, de az intézkedések hatásait saját magán, gyermekei iskoláztatásában átélő polgár, szülő: egyszóval a gondolkodó emberek körében is. A szócsatákban nemcsak a hazai közvélemény vitakészsége nyilvánult meg, hanem – mint az ma már egyre inkább nyilvánvaló – az öngazolást kereső kutatók, a pedagógiát szakmaszerűen művelő oktatók, egyetemi tanszékek munkaközösséget, az új szerepüket kereső intézetek szakemberei újra és újra nekilendülő buzgalommal pedagógiai rendszereket fölvezelő, paradigmaváltást ígérő, bizonyító írásokban feltűnően gyakran foglalkoznak *pedagógiai* kérdésekkel.

A pedagógiai "bajok" eredetét kutató tanulmány például (Zsolnai, 1996), amely jellegében és kihatásában országos méretű mozgalommá nőtte ki magát a kilencvenes években, a fenti fogalomzavart mélyíti el. Az ún. létrendek tárgyalásakor ui. a pedagógia közegében tárgyalt feltételekkel a „tematikai korlátokat” (vö. Anzenbacher) is fölírva külön tárgyalja a *metafizikai és az eszmei létrendet, majd megállapítja az értékek létrendjét és végül „főként vallásos pedagógiákban” a metafizikai létrendről szól (a szellemi=eszmei és tapasztalati helyett). Mai problémáink ugyanakkor számos olyan kérdést vetnek fel, amelyekre adható válaszaink évszázados tapasztalatunkkal a hátunk mögött valójában a lábunk előtt hever. A világkép eredendő egységére utal a következő, végső eredményében pedagógiai példa. Mint ismert, az írás hieroglifái eredetileg szent jegyeket jelentettek, ettől elkülönülve élt a hétköznapi, profán írásforma. A kínai írásjegyek transzcendens kötődése abban is kifejezésre jut, hogy ez elsőként tanult fogalmak képletei – egyébként a legegyszerűbben rajzolhatóak is egyben – az ázsiai ember hitvilágát, természeti világképét idézik (lásd majd ezzel kapcsolatban a hasznosság és önértékről szóló részt: először értékes, aztán hasznos). Az első jegyek. a Nap, a Hold a fény, ég, fa stb. – a kozmosz, a 'rend' képei. A kifinomult kézügyességet igénylő írás a kínaiaknál felnőttkorra is megmarad szinte művészi kivitelű szinten. Más írásrendszerekben ugyanez figyelhető meg: alef-alfa, a bika képe, sziluettje, a sas-archon hasonló viszonya, de ugyanez kimutatható a még inkább képi jelrendszerben, az egyiptomi hieroglifákban. Lásd a *nyár* írásmódját: csatorna, mellette a víz hullámvonala egymás fölött többször, mellette a napkorong, rajta a kenyér jelével: 'a csatorna vízzel telt, a nap áldásának köszönhetően lesz kenyérünk.' Ugyanez a *tél* képjelével: 'ház, alatta a száj jele, mellette a napkorong a kenyérral: a házban a nap áldásának köszönhetően van mit ennünk'. (Vö.: Barkó: *Képezhetőségi vizsgálatok lehetősége az általános iskolában* című disszertáció idevágó fejezetével, illetve uő: *Információ és orientáció*. Gödöllő, 2000, Szaktudás. 35.p.) Mint látható, az érték a mögöttes viszonyban, ennek szintbeli különbségében fejeződik ki. (Ne vágd ki a fát, az Úrnak a Te Istenednek nevét hiába fel ne vedd.) Ez akkor is áll, ha „szent” jegyeket írunk, vagy köznapi magatartási szabályt, mint az érték tárgyát fogalmazzuk meg: természetvédelem, az épületbe „szerkesztett” fa, az írás, névírás, képmás tilalma, illetve “Tiszteld az idős embert”, “A himnusz alatt légy fegyelmezett”, “A kenyérral ne dobálózz!” – stb. (Vö. még Jung archetípusról szóló tanával – Jung, 1987. 440.p.)*

Az írások minden műfajt kielégítően tarkák, azt hinné az ember, a legalizációs folyamatok lezárultával alább hagy a vitakozó kedv, s nem így van. Ez a lankadatlan buzgalom azért is meglepő, mert egy nemrégiben készült hazai fölmérés tanúsága szerint a pedagógia tudománya, a műveléséhez megkívánható szakszerűség igénye, meglepte tekintetében meglehetősen ellentmondó kép alakult ki. A pedagógusképzésben tevékenykedő egyetemi, főiskolai oktatók pedagógiai föl készülsége rendkívül alacsony, tisztelet a kivételnek, a szakmai fölkeszülség szinte elvesztette presztízsét (lásd az UNESCO-CEPES éves beszámolójára készült fölmérés anyagát - Barkó, 1993). Ebből a tényből két következtetés adódik. Vagy azok az emberek tanítanak, akik nem értenek hozzá, ahogy egy „kompetens” szakszöveg mondaná: nem legitim a szakmai kompetenciájuk, vagy arról van szó, hogy akik értenek hozzá, azok nem tanítják, hanem minisztériumokban, előkészítő bizottságokban, kutatóintézetekben törnek a fejüket újabb és újabb koncepciók kimunkálásán. Ehhez képest a gyakorlati pedagógiát művelők tanítanak, alternatív vagy hagyományos keretek és feltételek közepette. Fölvetődik a kérdés: *mennyiben felelős ezért a helyzetért a pedagógia, a pedagógusképzés és a gyakorlati, iskolai oktató, nevelő munka.*

Ma a pedagógiáról és ezen belül a valláspedagógiáról szólni remélhetőleg nem tekinthető pillanatnyi föllángolásnak, s nem tekinthető utat kereső kuriózumnak sem. A kilencvenes évek fordulóján azonban más volt a helyzet.

A pedagógia szakmai képviselőiben akkor megszólalók, még azok is, akik nem a korábbi egyetlen, hivatalos politikai hatalom világképe által meghatározott ideológiát képviselték, gyakran kettős hibába estek. Egyrészt abba a hibába estek, hogy az egyoldalú filozófiai szemlélet múltbéli korrekciójaként világnézeti korrekciókat szorgalmaztak a világképi helyett, másrészt a tudományok rendszertani szétválasztása helyett a tudományok sajátos tisztázatlanságát igyekeztek helyrebillenteni sokfelé tekintő szemlélettel ismeretelméleti korrekciók nélkül. A rendszerváltásnak nevezett fordulatot követően egyre másra jelentek meg vallásos színezetű pedagógiák, talán egyetlen jogos kérdésföltevés Pálhegyi Ferenc munkájában olvasható: *Van-e keresztyén pedagógia?*

Az idézett munka alapvető jelentőségű, mert azokat a kérdéseket feszegeti, amelyek méltán számíthatnak érdeklődésre, s a válaszok közelítenek azokhoz az érvekhez, amelyek rendszerében mi magunk is elgondoljuk a lehetséges választ, válaszokat.

A ritkán érintett téma helyenként még felüti fejét, s a pedagógiai nézetrendszerek bemutatásakor az újra fölfedezett szerzők kategorizálása még alapos tájékozottsággal

megáldott szerző esetében is meghökkenést kelt, hiszen katolikus, református pedagógiákról ír kézikönyvszerűen alapos összefoglaló munkájában. Fölmerül a kérdés, hogy van-e bevett felekezeti hovatartozással igazolható, jellemezhető pedagógiai gondolkodás, vagy nincs, vagy ami még inkább fontos, lehet-e így kategóriákat fölállítani.

Előjáróban annyit csak, hogy az utóbbira nézve bizonyára nem lehet, hiszen a tudományt azt teszi tudománnyá, hogy vizsgálati anyagát sajátos, arra a célra alkalmas, körülhatárolható módszerrel vizsgálja, s következtetéseit e körre érvényes megállapításokban rendszerszerű összefüggést alkotó fogalomrendszerben képes artikulálni: a teológiai teológiában, a pedagógiai pedagógiában. Magyarán: a szerző és nem a tudomány vallásfelekezeti hovatartozású legfőbb (vö.: Kóte, 1996).

A korszakváltás, legalábbis ami a politikai, gazdasági változásokban megfigyelhető elmozdulás volt, az valóban a 90-es évek elején lezajlott politikai, társadalmi fordulatban volt megfigyelhető, azonban a társadalomban észlelhető változások korántsem követték olyan mértékben a politikai fordulatot, mint azt vártuk, vagy éppen gondolhattuk volna. A világ leginkább csak a tudománytörténészek gyakran szűk látókörében tűnik gyorsan változó, rohanó világnak, a valóság gyakran rációfal erre. Elég csalt emlékeznünk a tudományos, technikai fejlődés forradalmának nevezett gyökeres és soha nem tapasztalt változásainak hozzánk eljutó lendületére, amely sem gyorsaságát, sem horderejét tekintve nem nevezhető forradalmának a társadalomtudományokban megszokott forradalmi jelző jelentéstartalmára gondolva. Amikor angol szerzők arról számolnak be felméréseikben, hogy a rajzoló, adatkezelő és földolgozó programok kizárólagos használata visszafejleszti a tanuló rajzkészségét (Barkó, 1983), hogy szabadkézzel képtelenné válnak fölvezetni a szinuszgörbét, hogy számolási készségük elemi szintre szorul vissza, vagy az informatikai forradalom Európába csábítja a könyvet olvasni vágyó kutatókat (uo.), akik nem mikrofilmen, lemezen, képernyőn, egyszóval modern információhordozón szeretnék újraélni a klasszikus szerzők gondolatsökevényeit, hanem kézbe véve belelapozni a díszes, veretes kötésű, évszázadok levegőjét árasztó köteteket, akkor gondolnunk kell arra, hogy valóban lassúbb a fejlődés, változás, előrehaladás, ugyanakkor szinte változatlan, vissza-visszatérő gondolatok, vágyak, igények, szokások, magatartásformák szövevénye munkál bennünk, múltunkban gyökerező erek szőnek át bennünket, s táplálják tágra nyíló érdeklődésünket. Ha nem is olyan mértékben, mint Dürkheim vagy Freud állítja, de nevelt mi voltunk és (tudattalan) örökségünk meghatározó. *Az igazolásuk vagy cáfolatuk egyetlen módja a rákérdezés bizonyossága.* Ha elmarad, valóban elvágja más értelmezési lehetőségek tanulságainak a beépítését magyarázó elvei közé.

Sajátos rendszerben tárgyalja a neveléseméleti kérdéseket Gáspár László neveléseméleti munkája. A bevezető rész tulajdonképpen propedeutikai funkciót tölt be, hiszen a később következő fejezete szemléleti körét és feldolgozási módszerét, fogalomrendszerét tárgyalja. A pedagógiát neveléstudománynak mondja, elkülönítve benne az elméleti pedagógiát, a neveléstörténetet és a neveléseméletet, illetve didaktikát. Az elméleti pedagógia a nevelés legáltalánosabb kérdéseivel foglalkozik, a nevelés mibenlétével, célrendszerével, eszközrendszerével, kulcsfogalmaival, rendszertani kereteivel és módszereivel, ebben egyetértőleg más összefoglalókkal.

A pedagógia tematizálását tekintve nagyobb lélegzetű vállalkozás Zsolnai József írása (Zsolnai, 1996). A vezetőként kijelölt „szellemi dimenzió” (sic) a gondolkodást mint problémamegoldást, mint társadalmi gyakorlatot, technikát állítja. Annyiban igazat kell adnunk, hogy a pedagógiáról való elmélkedésnek a pedagógia elméletét és gyakorlatát egyaránt kell szolgálnia, de ennek megfelelő artikulációja is ezt kell, hogy tartalmazza. *A pedagógia világát egymással összefüggésben levő dolgok világának mondjuk.* A világ elemei osztályozhatók, önmagukkal azonosak és osztályhoz tartoznak (Pauer Ákos kategóriáira alapozva, amelyet ma rendszerhálózatnak mondunk, lásd korábban). A valóság a könyv elhatároló meghatározásával (mindaz van, ami nem van) a pedagógia valóságát meglehetősen kiterjeszti, végeláthatatlan osztályokba sorolja tematizált sokszínűségét. A másik hibája, hogy a filozófiai, létfilozófiai kategóriák nem transzformálhatók közvetlenül (lásd fent, lét és élet, cél és feladat, érték és norma), mert csorbulnak, jelentésük a praktikum szűk területére lesz csupán érvényes. (Erre utal Frankl, amikor a nyitottság elvesztését mutatja be háromdimenziós ábrában. Észrevétele összevág a kínai természetfilozófia tanításával. A hasznosság és anyagtalanság üresség agyagedény-metáforájában – Frankl, 1996.) A tapasztalásnak nemcsak az az előfeltétele, hogy a lét és a valami létezzon, hanem a tapasztaló létezése is (még akkor is, ha a tapasztaló nem azonos világban, világból szemléli a belátható horizontot – lásd Wittgenstein ábráját). A valóság pedig azért létezik, még ugyancsak nem biztos, hogy hat, és különösen, hogy visszahat. Éppen a szemlélő észrevétele teszi szociálissá, hatásossá – valóságossá –, és visszahatásossá (Zsolnai, 1996. 11. p.). *A világot az teszi valóságossá, hogy ható és visszaható dolgok léteznek benne, de ezt nekem kell megtapasztalnom.* Idevágó az a tudományos megismerésben ismert különbségtétel is, amelyet korábban részletesen ismertettünk a tematikai redukcióval kapcsolatban. A probléma tehát nem az, hogy a filozófiai vizsgálódás tárgyaként is vizsgálható kérdésekre keresi sok szempontot figyelembe vevő választ, hanem az, hogy ezt egyszerre igyekszik megtenni, a tematikai és a hozzá igazított módszertani apparátus figyelmen kívül hagyásával. Ebben a megközelítésben a megfigyelés nem tud kiragadni stabil, világos pontokat, mert az értelmezés köre amöbászerűen mozog. A gyakorlatilag mondott tudományos megismerés ezzel ellentmondani látszik, hiszen a gyakorlat éppen hogy konkretizál, lezár, egyértelművé tesz, faktum (hogy esetlen jelenség csupán a lényeg helyett, erre szolgál a

kérdés lehetősége, a kérdés fenntartásának, a tárggyal való nem lezárt diskurzusnak a cselekedeteimet racionálisan ösztönző befolyásoltsága: az igazságra való törekvésem). A pedagógiai tudás elméleti és gyakorlati egyszerre, a pedagógiai közegbe emelt problémákra adott tevőleges válasz. Hogy mi mindent kell előzetesen figyelembe vennem, a korábbi válaszok szellemi és fizikai tapasztalatában, a tárgyban és bennem a válasz hatására létrejött másságban jelenik meg. Ha a könyv sugallatát követnénk (Zsolnai i. m.), a válaszaink sohasem születnének meg, hiszen fürkésző tekintetünk újabb és újabb aspektusok vélt szükségességét kutatná rettegő bizonytalanságában. A korábbiakra utalva az ütköztetések, a véleménykülönbségek függetlenül attól, hogy elméleti gondolati cselekvések (elgondolta) vagy konkrét cselekvésválaszok (tettek) a választás után, a döntésünk következtében egyaránt konkrétak, ezért elfogadottak, „érzelmesekek”, akár szimbolikusak, akár konkrétak. Bennük egyesül valójában a deduktív racionalizmusunk az elemző indukcionista empiriánkkal, a feltételezés szabadságával és a válasz rabul ejtő bizonyosságával. *A pedagógia feladata, hogy a pedagógia valóságát, a benne ható tényezőket a maguk világában – közegében – föltárja* (a kérdésnek pedagógiaiinak, iskolainak, a situációt figyelembe vevőnek kell lennie. Az írásmódszertan kérdéskörében akkor merülhet föl az idegéletlenni tényező, ha a pedagógiai hatásrendszer eredménytelen. Az iskolaérett gyermekek számára az elemi kommunikáció elsajátítása nem problematikus. (Vö.: Aki nem tanul meg magától írni, olvasni, azt kell tanítani - példát mutatni arra, hogyan kell – Barkó, 1989).

Az itt bemutatott (Zsolnai i. m.) pedagógia viszonyrendszere azonban alapvetően téves összefüggésre épít, hiányzik belőle az előzetes elhatárolódás. Fogalmai különböző jelentéstartalommal, a dimenziókat folyamatosan változó kontextusban használja, mintegy azt bizonyítván, hogy ismeri azt az összefüggést is. Főként a filozófiai és társtudományai közegében érezhető ez az áthallás. Kiindulásként a magánvaló érték (az 'érték') fogalmát (amelynek filozófiai elméleti relevanciája nyilvánvaló) transzponálja az életgyakorlat dimenziójába, s ugyanezt teszi a teleologikus érték fogalommal az értünk való - haszonelvű (gyakorlati relevanciájú fogalmi) - kategóriájában. Ennek következtében a sokszoros áttételeket tartalmazó tényező rendszer a pedagógiai alanyairól, a preferált értékekről, a legyen normákról mint teleologikumról, a mindennapi élet közegéről, a közvetítő szervezetekről (család, közösség), a szervezett nevelés infrastruktúrájáról, a szociális térről, a teljesítményről mint alkotó tényezőkről beszél. (Csak egyetlen kategóriát kiemelve, a teljesítmény mint különféle érték jelenik meg: átörökített érték úgy, mint attitűd, tudás, képesség, érettség, alkotás, objektiváció.)

A pedagógia tárgyköre Zsolnai értelmezésében hatalmasra dagadt, szemléleti hálójá a rendszert azzal teszi mégis átláthatóvá, hogy világosan elkülöníthető benne a pedagógia helye (hol áll?), milyen kapcsolatban áll más tudományokkal (alap-határ), milyen a szervezési módja, és milyen a szemléleti elkülönüléssel adekvát elemzés szintje. Mi úgy gondoljuk, hogy a korábban részletezett tudományfelosztás alapkategóriája szerint *a pedagógiát tematikailag redukált tudománynak mondjuk, a benne elkülöníthető szemléleti megközelítéseket a tematikai határon belüli további tematikai korlátok viszonylagossága fogja elméleti keretbe, amely a pedagógia tudományos igényű módszertanának és artikulációjának, fogalomrendszerének köszönhetően válik egységes rendszerré*: az iskolai közegre érvényes szervezett, célirányos nevelés tudományaként neveléstudományá.

Tovább mélyül a problémánk a választott négy létrenddel összefüggésben (tapasztalati, eszmei, értékrend, metafizikai). A korábbi fejezetekben többször idézett platóni háromszög rendezheti bizonytalanságunkat. A vallást, vallásosságot, és nem a 'pedagógiát' egyébként az teszi vallásossá, hogy transzcendens létrendet is föl vállal, de pedagógiája (életrendje, gonoszul: házirendje), értékrendje csak alapelveiben, célul kitzúzott voltában 'transzcendens', nem léttel, hanem léttel teli. Amikor nem ezt teszi, akkor van vele a baj: a létforma dogmáját cseréli föl az életforma dogmáival. (Ekkor kiürülnek kollégiumai, hiteltelenek tanárai, lelki problémákkal küzdenek hallgatói, egyébként keresett mintaiskolák.)

Példa és ellenpélda számtalan van: Szabó Magda regényeinek Isten áldásával köszönő nevelői, egyházi iskolák házirendjének tiltó kitételei, Ellen Key nietzschei kitetszésű szabadságizméje stb.

Az említett könyv tanúsága szerint a 'vallásos pedagógiának' is csak három szemlélete van (nem négy – i. m. 16. p., 4. ábra), s a kérdést az dönti el, hogy honnan szemléli magát és a világot: az én felől, a világ felől vagy a szellem felől, a szellem által mintegy egyszerre, kívülről. A világot a harmadik szempontból egyszerre vagyok képes szemlélni (Anzenbacher, 1994), és egységbe foglalni (például nyelvileg artikulálva), elgondolni és reflektálni, konstituálni és objektíválni szubjektív tértől, időtől és helytől függő benyomásaim által akkor is, ha mindezek csak benyomások, intenciók, jelenségek, de megtehettek. Mint többször utaltunk rá, ez

bizonyosság, nem kellene elvonnunk ezt a lehetőséget.

Az itt akut problémának látszó összefüggést a kötet későbbi fejezete a pedagógikum mintha helyrebillentené. A pedagógikum alapösszefüggése: valamely értékes dolgot tanulva érték keletkezik, amely elszenvedi az értékes dolog tanulásában nyújtott segítséget, amely szintén 'érték'. A pedagógikum akkor érték, ha magábanvaló, önérték: az, ami minden tekintetben az, csorbítatlanul teljes, ami azt jelenti, hogy hatásrendszerében magát teremti újjá: értékes dolgot sajátítok el. Csorbult viszont az érték, ha nem értékeset sajátítok el, ha nem sajátítom el (ez lehet etikai tartalmú is: a nem tudás bűn - Ancsel), vagy az, ha nem segítjük. Ebben az összefüggésben a pedagógiai összefüggésrendszer azonban csak ontológiailag jó, tökéletes.

A pedagógiai funkciókat illetően: a repetitív, a kreáló, a korrekciós, a rehabilitáló, a szükségletkielégítő, a tökéletesítő és az önreflexiós funkciókat lehet elkülöníteni. (Ezek közül csak a szükségletek vonatkoznak a tanulókra, és csak a szervezeteknek és a tanulóknak van önreflexiója. A többi egyaránt vonatkozik rajtuk kívül a pedagógia harmadik tényezőjére: a kultúrára is.) Ha a fenti funkciók különállóak, akkor nehéz éreznünk a különbséget a kreáló és a tökéletesítő, a korrekciós és a rehabilitáló, tökéletesítő, a repetitív és a kreáló nyilvánvaló ellentmondásában, amit tetéz a szükségletkielégítés átfogó kategóriája. Ha a fogalmak hegeli értelemben ellentéteikbe csapnak a megszüntetve megőrző folyamat eredményeként, akkor a funkcióval ('működés' vagy 'feladat') lesz problémánk. Ha működés, akkor a pedagógia úgy működik, hogy repetitív tevékenységet, ismétlő aktusokat és azt meghaladó aktusokat, azokat javító, kiigazító, gyógyító alanyok hiányból eredeztethető igényét elégíti ki, tökéletesíti (ha a pedagógia alanyát nem a hiány, csak a meglévővel szembeni hiány, részleges hiány készíti) azáltal is, hogy önmaga cselekedeteinek értékelőjévé válik. Ha a funkció feladatként értelmezett, akkor a fentiek egyike-másika cél, illetve konkretizált feladat: pl. a tökéletesítés, ellentétben az ismétléssel.

A pedagógia a fenti tényezők figyelembevételével számos modellbe szervezhető: gyakorlati (praxiológiai), ismeretelméleti, alkotó, értékelő és kommunikációs modellbe. Véleményünk szerint – végül is ez ennek a tanulmánynak az egyik célja – a fenti modellek egyetlen rendszerbe szervezhetők, nevezetesen a kommunikatív modellbe, akkor is, ha én és a pedagógiai rendszer állunk szemben egymással, a megismerés szándékával, akár magáról a pedagógiai rendszerről van szó, amelynek résztvevőinek a viszonya, maga a pedagógiai hatásrendszer kommunikáción alapul (lásd korábban a rendszerelmélet, Luhmann kommunikációs rendszerét, amelyet a fenti felosztás is figyelembe vett).

Zsolnai rendszerében az alapviszonyok az én mint cselekvő, a benne levő, de idesorolja az én mint megismerőt, kreálót, újat teremtőt, értékelőt és kommunikálót. Ebből az elgondolásból származik az a félreértés is - Popper Péter nyomán -, hogy 'antropológiaként' az ember vizsgálatára szakosodott diszciplínák mindegyikét sorra veszi, mintegy körüljárva az embert (Popper, 1990), csak a szinteket nem veszi figyelembe (hogy ne mindig Franklt idézzem: a Kilimandzsáró hűvös ösvénye vonz, ez hidegen hagy).

A pedagógiai alapvetés másik lényeges sarkpontja a pedagógiai rendszer szereplői, tényezői, és a tulajdonképpeni pedagógiai hatásrendszert meghatározó ismeretelméleti háttér. Abban a formulában, hogy *én megismerem a tárgyat*, a lényeges szereplők és a szereplők közreműködésével föltételezett folyamat, valóban benne van. A megismerési módok - induktív és deduktív - megkülönböztetése ismételt zavaró keltő. A két mód nem különálló, mereven szétválasztható (lásd még Csapó, 1998), hanem Platón óta ismert egyetlen megismerési – bizonyítási – módnak két mozzanata. Hogy mit tekintek tapasztalatinak, és mit tekintek transzcendensnek, ebből következően deduktívnak, feltételezettnek, vagy induktívnak, összerakónak, az teljességgel viszonylagos, és a megismerés folyamatában folyamatosan változó szemléletmód: olyan kötélhúzás, amely kötélen csak látszat (Ryle, 1993). Ennek következtében a mindennapi tapasztalati, a szakmai jellegű, a művészi, a filozófiai, a tudományos és a metatudományos megismerés módjai (Zsolnai, 1996, illetve Nyíri, 1988) nem módok, hanem a valamire irányultság tárgyai.

Mi különbség volna fölfedezhető abban, hogy a cseremis vadásztörténet szereplője felsorolja az örvényesben fogható halak tucatját, s a novella kapcsán megtudom, milyen halak élnek arrafelé, vagy elolvassom az állathatározó adott fejezetét. A tárgyra vonatkozó ismereteim tekintetében, részletezettségében lehet különbség, bár a környezet rajza, a szereplők életszerűsége a bemutatás eszközeiben eltérhet, de nem mond ellent egymásnak. (Azt azért meg kell jegyeznünk, hogy a kettő szervesen illeszkedhet is: Csorba Győző anekdotája szerint fiatal költőnk meglepően gazdag szóincse ámulatba ejtő, különösen az, hogy sziporkázó szóbősége, virágnevei a versben ábécében – a növényhatározóban fölkelhető sorrendben – követik egymást. Jókai regényei „latinos műveltségünk” alapját jelentik. Ellenpélda további is akad: Weöres Sándor és Karinthy halandzsá verseit egyformán értjük.) A mód, menet az induktív vagy deduktív, illetve tapasztalati vagy racionális szemléleti megközelítésben van. Nem a válaszban, hanem a kérdezőben, a tárgyra irányultságában, felé fordulásában, a válaszhoz vezető útban különböznek. A Tisza tájleírása induktív, a középpontos dráma, a Lear király deduktív. Ez a különbségtétel idekíváncozik, ha csak pedagógiai ismeretelméletről is eszmélkedünk.

Az alanyok szerepe a megismerésben az alanyokhoz rendelt tevékenységgel jellemezhető, ezek a *gyakorlati tevékenység, a kommunikáció, a megismerés, alkotás és az értékelés*. A felsorolás itt is tautologikus, hiszen a tevékenység hármassá tagozódása a *cél, tevékenység, akció és az értékelés* a kommunikáció módjában elfogadható rendszert alkot. A fenomenológiai mondott „magát felkínáló tárgynak” és a „keresett ismerettárgy” kettőssége valóban lehet tévedéseink okozója, tehát ezt szolgálná kiküszöbölni a megismerésnek a kommunikatív formáját szorgalmazó szemlélete (vö.: 129-130. p.).

- A filozófiai, antropológiai értelemben aktív ember (a cselekvő, a kérdező, céltételező) a *hiányt* tapasztalja, tegyük hozzá a metafizikait éppen úgy, mint a fizikait (lásd ott), a válasz hiányát, ezért fogalmazza meg eldöntetlen kérdéseit (problémáját, amelybe beleütközött).
- A pedagógiai ismeretszerzés is válaszhiány a belső készítés által generált érdeklődéstől (daimonion vagy erőszakkal a fény felé fordítással, ha pedagógiai, így lett motiválttá) indul, és az ismeretek gyakorlati alkalmazásában manifesztálódó tudás eredményében konkludál: kommunikatív értelemben kimondott, artikulált, megtett, viselkedés a megismerés (birtokbavétel, a hozzá vezető út, szerzés).
- A pedagógiai érdeklődés is a magát felkínáló tárgyakba ütközik (célja van, eleddig ismeretlen, a probléma felmerül), s a reflexió (visszapillantás, visszafordulás) igazít el az értékelés aktusában. Ez valóban bizonytalan (probléma, lehetséges válasz, problémaválasz, válaszprobléma, lehetséges válasz stb.), de hát éppen a megismerés konstituálja a bizonyosságot, más kontextusban doxát vagy episztemét.
- A rádöbbenést, rácsodálkozást a kérdéssorozat a csoda állapotból a pontosodás fokozatosan kirajzolódó „kicsorduló” bizonyosságába vezet. (A kérdés adott pillanatban csoda, hiszen nem ezt vártam, tehát eleve feltételeztem valami mást.) A visszaigazolás készlet új kérdésekre, hiszen a gyakorlat *közben* nem megismerhető (ott már eszköz, nincs vele kapcsolatban kérdésünk, automatizmus: skill, készség).
- A pedagógiai megismerés is gyakorlat általi, de eltávolodva, kívülről szemlélve, reflektálva. Ebbe a rendszerbe tökéletesen beleillik a *legyen* problémája, de nem a témái között (tapasztalati, létező, nem létező tárgyak, ítéletek, érzelmek, értéktárgyak és az akarát), hanem *céljában* (az akarát ui. nem cél, hanem a lefolyással, az aktussal összefüggő, ha cél, akkor a tárgya az, céltárgy, 'feladat', ha pusztán cél, szándék, amely kétarcú: a cél felől 'kihívás', emelkedett kontextusban 'hivatás', a cél felé feladat – lásd a korábbi fejezet ábráját).
- A valláspedagógiának nem dogmatikája van, hanem tananyaga, a filozófiai alap dogmájaként viszont világképi kötöttséget hordoz (vö.: i.m. 131.p., illetve Domonkos, 2006., Moskovits, 2000).

Amennyiben a fent is hivatkozott a pedagógiai aktus elveszti monotelikus jellegét, egészen humanizmusát, s mint a bevezetőben említettük, valóban a külső feltételeknek megfelelő teljesítményé, önmagán túllépni képtelen ösztönlénnyé degradálja neveltjeit.

Az egy-egy sajátos értékrendet föl vállaló iskolák munkájának megfigyelésekor gyakran szembe tűnik a monotelikus, egy célra irányuló pedagógiai tevékenységben felfedezhető jelenség a pedagógiai programokban megfogalmazott „credók” ellenére (vö.: az Irodalomban felsorolt angol nyelvű disszertációk témái és téziseinek eredményei). A világi iskola (másképpen önkormányzati fenntartású) irodalomórája a nemzeti gondolat, a hatalomnak be nem hódoló magatartás illusztrációjaként tárgyalta a Walesi bárdokat. A szintbeli különbségeket összesmosva az érdeklődés fenntartására aktualizált: mai trónörökös, hétköznapi helyzeteket emlegetve az „üzenet” kézzelfoghatóvá tételére. A felekezeti líceum Jónás könyve kapcsán a víz szimbolikus jelentőségét, bibliai „üzenetét” tolmácsolta Babits helyett, másutt a házirend az életigenlő természetes öntudatra ébredést a lányok szoknyája hosszában kurtította, vagy a kopott, feszes farmert takaró felsőszoknyával próbálta leplezni.

A monotelikus azt is jelenti, hogy egy célra, mint a normára irányul. A pedagógia normatív tudomány, azaz szabályt kiszabó funkciója van, ugyanakkor normatív abban az értelemben is, hogy egyén feletti, egyetemleges. A pedagógia ebben az értelemben nem normát közvetít, hanem egy meghatározott világnézet szemszögéből „leszűr” viszonyban áll a világkép által meghatározott normativitással: nevel (növel), de legfőképpen tanít példája által. A viselkedés a magatartásban nyilvánul meg, a viselkedésnek normái, a magatartásnak szabályai vannak: a legfőbb érték az ember, az emberi *élet* érték, ennek normája az, hogy segítsük az *életet*, magatartási szabálya az, hogy a bajba jutott jelzéseire konkrét és átvitt értelemben az értékrendünk normája szerint megfelelően, körültekintően, minden fenntartás nélkül, gondjait enyhítendő válaszoljunk magatartásunkkal. *A viselkedésben tehát értékrendszer konkretizálódik, a magatartásban megjelenik.* A viselkedésben az egyén viszonya fejeződik ki, ezért lehet magatartása „értékes”: értékhordozó és nem „értékelt”.

A fenti kategóriáknak megvannak a pedagógiai relevanciái, hiszen a *cselekvésválasz* statikussága, megállapodottsága teszi lehetővé az összevetést, összehasonlítást, értékelést (a gyakorlati oldal ezért teljesítményelvű), *az ösztönző erőkre* való figyelés, érdeklődésre alapozott, ugyanakkor irányítható a kibontakozást segítő feltételek megteremtése által. *Az emberközpontú*, a humanisztikus ugyancsak a belső erők kibontakoztatását szorgalmazza a külső akadályok teljes lebontásával (pl. a tekintélyelv lebontásával, partneri viszony megteremtésével, problémaérzékenységgel stb. – vö.: T. Gordon). Találó Pálhegyi metaforája a valláspedagógiai kérdések kapcsán írt tanulmányában, hiszen az elsőt a szobrász (talán inkább építész), a másodikat a mérnök, a harmadikat a szülész magatartása szimbolizálhatja. Úgy tűnik, hogy a három pedagógiai magatartás könnyen egyesíthető az eredmény (tapasztalat) értékeléséből kibontakozó elvben (elvet formáló eszme), amely meghatározhatja közreműködő magatartásunkat (gyakorlat).

A *tanítás* (instruálás) közvetlen irányított hatásrendszer, a *fejlesztés* áttételes hatású, a mögöttes feltételeket alakítja. A két fogalom a tevékenységben (tettben, cselekvésben, válaszban) összegződik. A társas szituációban elvárt magatartás életszerű helyzetekben, a gyakorlatban fejleszti a magatartás szokásrendszerét. A kommunikációs képességek azáltal fejlődnek, hogy a felek eleven vitákban fejtik ki álláspontjukat (jelenítik meg válaszaikat) kölcsönösen ható válasz-cselekvéseikben (interakciókban, a tettváltás≈szóváltás formáiban). A szóhasználat (válaszrepertoár) gyarapodik — egyre árnyaltabban vagyunk képesek kifejezni magunkat — fejlődik vitázó kedvünk, képességünk, összességében vitakultúránk: tudjuk, hogy kell vitatkozni. Az érzelmi kifejezés sokszínűsége leginkább nem verbális jelzések sokaságában gazdagságában figyelhető meg (ez indította el az érzelemkifejezés kutatását, jelentéstartalmak keresését: düh, harag, elfogadás mimikai jelzései állatoknál, majd embernél a testbeszéd, érzelmi intelligencia stb.).

A kifejezés jelzésrendszerének rendezése, értelmes üzenetként való aposztrofálása adhatta az indítékát annak, hogy egyrészt magyarázatot keressünk a jelzésekre, másrészt a sokszínűségét, a gazdagítását, a kifejezés

változatosságát elősegítve visszahassunk a tartalmi elemek gazdagodására (magyarán: tanítsuk az érzelmek kifejezési formáit, ezáltal érzelmi kultúránk is kiteljesedhet). Ha ez azt jelenti, hogy a helyzet (a szituáció) adta lehetőség érzelmi átélésű válaszok sokaságát kínálja föl, akkor valóban tapasztalatszerző folyamatként képzelhető el érzelmi életünk alakulása is. A kellemetlen élmények tanulsága racionális, átélésük közvetett, affektív, azaz érzelmet keltő: “boldog órák szép emléke”, s a boldogtalanoké rít, elutasított.

A racionális elraktározható, felidézhető, alkalmazható, az érzelem átélhető: ezt *megértem*, az *megérint* akkor is, ha végül a kettő kiegyenlítődik: *szeretem, elfogadom minden tekintetben*. (Vö.: agapé és érosz). Az érzelmi kifejezés sokszínűsége tehát csak közvetetten fejleszthető (ezért ellentmondás az érzelmi intelligencia). A mosoly, az empátia, a pozitívnak mondott gondolkodás, azaz a dolgokban meglátni az aktuális probléma megoldási lehetőségét, — a kifejezésekben jelenik meg, ott konstatálható.

A szituációtól független formák nem gyarapítják sem a kifejezési formák mennyiségét, változatosságát, sem a mögöttük levő feltételrendszer, az ún. képességfedezeti hátteret. Ez igaz mind a dominánsan kognitív, mind a motoros, mind a szociális helyzetekre egyaránt. (Vö.: mennyiség állandóság – számolási készség, egy betű írása – másolása, mosoly – csíz-mosoly).

A pedagógia értelmezésében a megismerés kettős szereplőjű interaktív folyamat, amelyben a mediatív szerepet játszó kommunikációnak – nyelvi módnak – meghatározó szerepe van. A tanítás-tanulás kommunikatív felfogása teheti eredményessé, emberivé az iskolai közegben zajló művelődési folyamatot a megtárgyalható, elfogadható kötelezettségével.

Ha az ismereteket leszűkítjük a pusztán elemi tények összefüggéstelen halmazára, akkor valóban nem lesz elegendő az ismeretek pusztán elsajátítása. Ezzel összefüggésben az iskolai tudás is csak akkor válhat egész életünkre kiható mozgósító erővé, regulatív tényezővé, ha az ismeretek (összefüggésektől megfosztott tények, adatok) konkrét, közvetlen fölhasználási lehetősége, alkalmazási módja reprodukciója helyett *a nagyobb összefüggések fölismerésével*, fölismertetésével valódi *produktív felhasználására* leszünk képesek, az iskolát mint a kultúra átadásának intézményét, általa a felnövekvő generációt erre készítjük föl. (Vö.: újrakérdés, újragondolás, új probléma, új megoldás az elgondolható és kimondható bizonyosságával, illetve a bibliamagyarázatok évszázadokat átívelő láncolatában az újraértelmezhetőség lehetősége és folyamatos fenntartása – Moskovits és Domonkos i.m.)

A nevelés célja valláspedagógiai kitekintéssel. A neveléstan másik alapkérdése *a nevelés célja*, a célok történelmi változandósága, társadalmi meghatározottsága. A változandóság nemcsak abban fejeződik ki, hogy az egymást követő korok társadalmi más és más tartalmakra helyezik a hangsúlyt, hanem abban is, hogy milyen szerepet nyer a célrendszerben az egyén elsődlegessége a társadalmival szemben, helyesebben mennyire egyeztethető össze a kettő mindkét fél megelégedésére.

A nevelés tana számos olyan történelmi példát ismer, amely a fenti összeillesztési zavarokra vezethető vissza (lásd a szocialista nevelés társadalmi szempontú túlzásait, vagy a régebbi idők példáját Konfuciusz tanainak és a nem államvallás, a tao tanításának, emberfelfogásának a különbségét, amely két és fél évezred múltán is meglehetősen összecseng).

A szoros értelemben vett valláspedagógiai cél a vallás alapjául szolgáló tanításban (a vallásfelekezeti különbség ellenére egyazon forrásra alapozottan az értelmezések, tanítások láncolata adja a tanulmányozás alapját, jelenti a tudomány és hit egységét, hiszen a tudással megalapozott hitre való törekvés kiindulópontja annak, amit az adott vallás tanít. *Ez a tanítás függetlenül attól, hogy kanonizált formában, dogmatikus megfogalmazásban vagy a bibliai szövegmagyarázatok különféle felfogásában jelenik meg Isten, a Teremtő ismeretét és az isteni parancsolatnak megfeleltetett életgyakorlatra való felkészítést jelent.* Az Örökkévaló a világmindenség teremtője, s azáltal, hogy törekszünk a világ és törvényeinek, összefüggéseinek a megismerésére, megértésére, az Örökkévalót ismerjük meg: az embert és

világát eredeti egységében (lásd Domonkos, 2006., illetve a korábbi ismeretelméleti áttekintés idevágó forrásanyagát a korai, keleti kultúra gyökereit is belertve).

A zsidó vallás és vallástánítás kérdései. A Biblia és magyarázata képezi a zsidó irodalom lényegét – mondja M.C. Segal a zsidó időszámítás 5712. évében megjelent könyv kapcsán. (J.C. Moskovits: A biblia hagyományos kommentárjai, Göncöl Kiadó.) Ennek következtében a magyarázatokkal kapcsolatban az is kijelenthető, hogy minden kommentár két alapvető szemléletet követ. Az egyik a *psát*, amely 'felfedni', 'megmagyarázni' jelentéssel él (lásd a klasszikus ismeretelmélet felfedezett, felismert szófejtését az igazsággal kapcsolatban). A másik megközelítés a drás, ami annyit tesz, hogy 'kérdés', 'kutatás', 'keresés'. A magyarázat az első esetben az Írás, a Biblia szövegének a szöveghű értelmezése, mintegy objektív szövegmagyarázat. Az objektivitás semmi olyan magyarázatot nem fogad el, amelynek nincs szövegszerű utalása, igazolása, a szavak jelentése és azok összefüggése alapján. A másik megközelítés „kiemeli a tartalmat az eredeti (szöveg)összefüggésből, a szövegbe magyarázza azt, amihez lelki vonzalmak vannak” – ti. a kommentátornak (i.m. 17.p.). A szubjektív módban készült kommentár az Írás szavait a hagyomány alapján (folyamatosan hivatkozva az elődökre) a maga értelmezéséhez, érvei igazolásához igazítja. A fenti kétféle szempont alapján a kommentátorok, illetve az általuk készített kommentárok könnyen megítélhetők lennének, ha tisztán elkülöníthetők volnának, hiszen előfordul, hogy az objektivitás bizonyítékként szubjektív értelmezéseket, a zsidó hagyomány bölcsőinek mondásait, megállapításait érveként használják. Mindennek vannak hivatkozott esetei mindkét oldalról, hiszen gyakorta a szó szerinti, egyszerű szavak nem elegendők a teljes megértéshez. „Néha az egyszerű szó midrásnak (lásd alább) tűnik, de valójában az az objektív magyarázat”. Helyesen állapítja meg Moskovits, hogy az objektív magyarázat akkor is az, ha e szöveghű magyarázatnak szüksége van szubjektív elemek felhasználására.

A Biblia, a Tóra – a keresztyén tanítás fogalmával: Isten kijelentése önmagáról és üdvtervéről – tanulása, a Talmudba (a talmud jelentése: tanulás) fogalt szövegmagyarázatok, kommentárok sorozata. A szűkebb értelemben vett írott tanban a Tórában érvényesül a „hagyomány láncolata” (Domonkos, 2006.), tágabb értelemben Szentírás, azaz „az Örökkévalótól származó tanítás” (i.m. 38.p.). A szóbeli Misna (jelentéshasadással: 'ismételve tanulni', illetve az első rész, a Tóra ismétlése, azaz a 'második' rész) a törvényi rész, majd a 300 éven át írott gemárák Kr.u. 500 körülre a teljes tanítást ölelik fel. A Szóbeli Tan számos esetben az Írott Tan gyakorlatban való alkalmazásának a módjára ad útmutatást (objektív magyarázatokban az iskolákban és imaházakban: béta széfer). A Talmud szerkezete is kettős, magyarul a probléma felvetéséből és annak megvilágításából álló midrásokból áll. (Lásd a dialógus filozófiatörténeti és a kommunikativitás alapját jelentő vonatkozását.) A midrások a bibliai versre vonatkozó magyarázatok (egykor elkülönülten a szubjektív szemléletű tanházakban: béta midrás), amelyek ugyancsak kétfélék, a törvény szerint életre vonatkozó szöveg szerinti halachák és az aggádák, azaz elbeszélő részek (aggada=szó). A kettő egységét találóan szemlélteti a következő: Hát nem olyan az én szavam, mint a tűz, mint a szikrát zúzó kalapács? – „Amint a kalapács alól egyszerre több szikra száll fel, úgy egy vers többféleképpen értelmezhető”. A kettősség vagy inkább polifónia többszörösen adott: a kép többsíkú értelmezhetősége, a vers gondolatritmusa, ismétlése, immanens rétegzettsége: szó–tűz; tűz–szikra; szikra–kalapács; kalapács–a kiváltott szikra; a kiváltott szikra–az Úr szava; az Úr szava–lesújtó kalapács.

Ez a *felépítettség* a bibliai szöveg szerkesztettségében többféleképpen jelenik meg: az előrevetettségben (nem a helyén való szövegrészek), az általánosítást követő részletezés, az ismétlés, illetve nyelvi megszerkesztettségében, a szavak, számok, szóelemek (szótövek)

kifejtésében stb.. A modern bibliamagyarázat vallási szempontból magyarázza a Biblia egységét azzal, hogy bemutatja a Biblia és a Tóra eszmei és formai kapcsolatrendszerét. A magyarázat nem ad helyt a bibliakritikai polémiának. Ahol a kritika a hagyomány ellen szól, ott a hangsúly a szöveg helyes értelmezésén van, kifejezve az eszmék, a nyelvezet, a stílus, a poézis terén egyaránt (a magyarázat sokrétűsége a változandó).

Pedagógiai eszközként egy-egy könyvben, kommentátori összeállításban megjelenő bevezetés csak a teljes könyv megismerésével válik érthetővé. Azért van rá szükség, mert a teljes áttekintéshez előzetes tájékozódásul szolgál. Más kommentárok ismertetésére is szükség van tanítói irányítással. Az anyag áttekinthetősége megköveteli, hogy egy-egy részt aprólékosan, monografikusan feldolgozzanak a tanulók. Az égi szándék egységét kell felmutatni a tanulók számára a különböző kijelentésbeli formákban levő részeket illetően: a mózesi szavak alapján közvetlen üzenetként, a próféták tolmácsolásában, látomásaik alapján és a szent iratok sugallatai közvetettségében. Ez a lényegi kapcsolat a különböző részek egymásra utalásával, összekapcsolásával történhet mintegy végigjárva a hagyományos nemzedéki tanulás útját, módját: a Tórából vett idézet a prófétáknál, a prófétáknál megjelenő utalás a Tórában és végül a kétféle stílus egysége, illetve különbsége (lásd Mskovits: i.m. 268.p.).

A Tan tanulmányozása valójában bibliamagyarázat, eredetét tekintve, s ennek három formája lehetséges: az írásmagyarázat az Írásban levő utalások alapján, írásmagyarázat a próféták könyvei alapján és végül a próféták a szent iratokban (tpk. a korábbi előfordulásra való utalások rendjében).

Az értelmezések, tanítások *láncolata* adja a tanulmányozás alapját, jelenti a tudomány és hit egységét, hiszen a tudással megalapozott hitre – a parancsolat szerinti életre – való törekvés kiindulópontja az, hogy az Örökkévaló a világmindenség teremtője, s azáltal, hogy törekszünk a világ és annak törvényeinek, összefüggéseinek a megismerésére, megértésére, az Örökkévalót ismerjük meg, a törvény szerinti életünkkel tesszük magunk számára valósággá. Így a világi tudás {tegyük hozzá a munkálkodás, a teljes, Istennek tetsző élet} és a hit nem elválik, hanem kiegészíti egymást: minél tökéletesebb ismerete a törvénynek, annál tökéletesebb ismerete, elsajátítása az életnek (lásd az ismerni szó jeletésauráját). *A tóratanulás és a világi műveltség, az ember és világa egységében fejezi ki azt a követelményt, amely jelentheti az illő és helyes viselkedést, a tényleges munkavégzést és a világi műveltséget* (Domonkos, i.m. 114.p., Beszélgetések, 1978., Hit. Erkölcs, tudomány, 2006.).

A fenti textuális tagolás mellett meg kell említeni a korábbi kettős megközelítés kiegészítéseként az ún. allegorikus magyarázatok rendszerét is. Az allegória – részletekig kifejtett hasonlat vagy megszemélyesítés esztétikai kategóriaként – a szöveget illusztrációként használja. Elveti a szó szerinti és nyilvánvaló értelmezés lehetőségét állítván, hogy az adott vers ugyan ezt mondja, de „üzenete” ezt akarja mondani (lásd az Énekek Éneke mint a választott nép iránti szeretet allegóriája). Ennek a felfogásnak kiteljesedése Philon Alexandronikus felfogásában gyökerezik, mondván az egész Biblia az emberi fejlődés allegóriája (lásd részletesen Moskovits i.m. 24. és azt követő lapok).

A nevelési célok irányultsága. A nevelési célok általában kifejeződnek valamely *eszményben, eszményinek, követendőnek ítélt ideálban, embereszményben a valláspedagógiai eszmény az ember transzcendens kötődését vallja.* Ennek megfogalmazása, leírása mindig azt a reális veszélyt jelenti a pedagógia redukált területén, hogy a valóságtól távol eső, a gyakorlat reális lehetőségeit figyelmen kívül hagyó, ennek következtében megvalósíthatatlan *ideák* születnek. A transzcendens célok, az ember és világát kifejező megközelítések azonban a teljességre törő

igénnyel fogalmazzák meg a tevékeny életben kiteljesedő, objektíválódó praxis *folyamatában* hitelesített életgyakorlatot. Ha el nem is érik, mert nem ez a természetük, a törekvés, az élet dinamikája, vonzása kínálja a megvalósulás lehetőségét. (→ keleti filozófia, keresztyén életfelfogás, a sig itur ad astra életelve, kontra nemzeti alaptanterv).

A megfogalmazott alapelvek, célok, pedagógiai credók a kimondott szó súlyát viselik, ez a beszédcselekvés elvi véglete: kimondtam, visszavonhatatlanul megteremttem. Ez lehet ennek egyszerre terhe is és megoldása is, azaz maga a kérdés fölismerése és megfogalmazása, a *probléma* megoldása, amely a kérdezhetőség végét jelenti, a lezáruló diskurzust a világgal.

A *valláspedagógia célja* főként a pszichikus történésekre való tekintettel hármas irányultságú, s ebben az irányultságában megjelenő dominanciák alapján

- a viselkedésre, a cselekvésre, a tetre, a válaszra,
- a belső ösztönökre, a mögöttesre, a feltételrendszer fejlesztésére, mint erkölcsi, magatartási szabályokra és
- a humánusra, a humanisztikus elveket, az embert és ember–ember kapcsolatát közvetlenül meghatározó, azt követő pedagógiai magatartásra eső hangsúly szerint állíthatunk föl kategóriákat (Pálhegyi, illetve Winzer-Grigg, 1996).

Ezzel kapcsolatban lásd az ismeretelméleti alapvetésekben – azaz a filozófia, a bölcsesség megszerzésének a “tanuláselméletében” – a tanulóval kapcsolatos pszichológiai elméletek sajátos hármas tagozódását, amelynek gyökerei a naiv, korai, főként metaforikus megfogalmazású vagy éppen a modern kor fogalomrendszerében rögzült filozófiai nézetrendszerek legtöbbjében ugyanúgy megtalálható. Tárgyunk szempontjából igen értékes megállapításokra lelhetünk a filozófia és pszichológia közös gyökerekről táplálkozó voltára, akár Böhm Károly, akár Pauler Ákos később gyakran idézett munkáiban, akár az egyetemes filozófiatörténet hivatkozott szerzőinek az írásaiban az értékek, értékeszme, az értékrend, az értékvilág változatos bemutatásakor.

A fenti hármas kategória a pedagógiában egy-egy pszichológiai iskola köré csoportosuló szemléleti egységben fogant, s visszautalva a filozófiai kötődésre, tagadhatatlan filozófiai irányultságuk, sarkított voltak (→az egészes és tematikailag redukált tudományok értékfogalmának a különbsége). Az első kategóriai hívei a viselkedésválaszra eső hangsúllyal behaviorista – pragmatista filozófiai kötődésű – tanuláselméletről szólnak. A kognitív dominanciára eső hangsúllyal Bruner és Piaget etikai kérdéseket is feszegető munkásságához és fogalomrendszeréhez kötődő elvi kategóriát lehet elkülöníteni. Végül az emberiség elvén nyugvó humanisztikus pedagógia képviselőit szoktuk említeni, ez utóbbit Rogers nevével fémjelvezve (vö.: Winzer-Grigg i.m.).

A történelmi változások egymásutánjai különféle *embereszményben* fogalmazták meg a nevelés céljait (e szemlélet átöröklődése a tulajdonságpedagógiával fémjelzett irányzat), a valláspedagógia ezzel szemben konzervatív, azaz a hagyományt őrző, az alapokat szem előtt tartó szemlélet kifejezéseként. Ez az embereszmény azonban nem tévesztendő össze a nevelési folyamat azon irányultságával, amely az egyén aktivitásában, tevékenységében megnyilvánuló szükséglet-, késztetés- és motivációs rendszert, a szokásokat, eszményeket, meggyőződést alakítja ki. *Az embereszmény tehát a társadalom érték szemléletét egységes egészként fejezi ki függetlenül attól, hogy tapasztalati vagy azt meghaladó transzcendens alapokon nyugvó ideálokat követ-e. Véleményünk szerint ebben fejeződik ki a pedagógia és a valláspedagógia egysége.*

A szükségletek strukturalista szemléletű rendszere mint a cselekvést szervező és irányító feltétel kettős meghatározottságú: érzelmi töltése és olyan cselekvési programja van, amely az automatizált cselekvéstől a tudatos cselekvésig tart. A szükségletnek passzív és aktív állapota van, a nevelés a szükségleteket aktivizálja (→ Platón, Herbart, illetve Prohászka philia és erősz szófejtése).

Visszatérve az embereszményhez különösen az elmúlt időszak szakírói törekedtek arra, hogy

a nevelés célrendszerében az elővételezett antropológiai értelemben ideális tulajdonságegyüttes kialakítása helyett *a nevelés céljában egyoldalúan az alapvető társadalmi tapasztalatit* (a szocialista embert), a társadalmi tevékenységekre való felkészítést hangsúlyozzák. (→ Etika, ethosz és morál, a keleti filozófia, a sztoikusok, az általános emberi és a természet egyenlősége és a nevelés szubjektivizmusa, formális, alaki képzés a modern korban.) Az embereszményben tehát az adott társadalomban kívánatos tulajdonságokkal való felruházás jelenik meg nevelési *célként*, a társadalmi *tevékenységre* való felkészítés pedig *mint egyik feladat*. Az embereszmény tehát mint cél funkcionál, a tevékenységre való felkészítés pedig azokat a tennivalókat tartalmazza mint feladatokat, amelyek lehetővé teszik a tulajdonságokkal leirt cél megvalósulását. A nevelés tehát társadalmilag és egyénileg is értékes célokat szolgál, de egyéni feladatok – beleértve az egyéni értékekhez való viszonyát is – azok eredményes megoldását segíti elő (vö.: életfeladatok, az ember transzcendens célja, az egyéni étellel kapcsolatos, konkrét cél, amelynek közösségi vetülete is lehet, lásd még antropológia, etika).

Negyedik rész AZ ÉRTEKEK VILÁGA

Az embereszmény és érték közvetítés problémái. A pedagógiai értékfogalom *a redukált tudományterület értékszemléletét* jelenti. Az értékrend ebben a kontextusban (a pedagógiai enciklopédia nemzetközi irodalma alapján) *motivációs tényező*, amely valami elérendőre irányul, *elősegíti az egyéni életet, annak kiteljesedését, vagy az emberiség általános célját, fennmaradását szolgálja.*

A szakmai kézikönyvben foglaltak szerint a pedagógiai értékek kétfélek lehetnek.

- Objektív (tárgyasult, a társadalmi valóság objektivitásából adódó, nem viszonyítás nélküli) értékek azok a dolgok, amelyek ténylegesen segítik az emberi életet. Ilyen értelemben racionálisak, mint pl. a tiszta víz, a friss levegő, a szabadság, a béke, a tudás, az emberhez méltó munka, a család, az egészség, a szeretet, a szépség, amelyek a kultúra meghatározott elemében, a tradicionális tartalmakban jelennek meg (témakörök, tantárgyak, aktualizált művelődési tartalmak formájában). Ebben az értelemben a *megelégedettség*, objektív, kizárólagosan érvényesülő érték.
- A szubjektív értékek olyan dolgok, amelyek szubjektumszerűek, egyéni megfontolásból, viszonyításból születnek, amelyekről valaki úgy gondolja, hogy fontos számára, ebben az értelemben a teljesítmény foka, mértéke szubjektív érték.

A fenti fogalmak természetesen viszonylagosak. A teljesítmény objektív érték abban a tekintetben, ha a teljességre vonatkozik (ekkor értékkoherenciája megfelelő), s szubjektívvé degradálódik (felbomlott értékkoherencia, értékromlás), ha olyan helyzetben valósul meg, „teljesedik”, ami nem teljesül: azaz félbehagyott, nem befejezett, befejezhetetlen teljesítmény, produktum, feladat stb. Ennek káros pszichés következménye lehet a kielégületlenség érzése, a frusztráció.

Az értékek és az oktatás, nevelés célja. Az oktatással összefüggő érték az, ami objektíve (a tökéletesen elgondolthoz mérten) szükséges, nélkülözhetetlen, szubjektíve fontos a felnövekvő generáció növekedésében, gyarapodásában. (Az előbbi példára utalva szükséges a kontrollt követő értékelés, de igazi értéke a teljes, a normához mért – és nem a statisztikai átlaghoz viszonyított – visszaigazolt elismerésnek van: "megfelelt", "érett", "doktorrá fogadom" stb., szemben az elmarasztaló osztályozó skálával.)

A pedagógia értékrendszere. A gyakorlati pedagógia ugyan egyetemlegesen didaktikai és neveléstani irányultságú, de a szükséges ismeretrendszer, az ismeretek megszerzésének módjai, eszközei határozottan elkülöníthetők (a tanulás, a tanulás eredményessége, tanulási stílusok). *Kialakítható az az értékrendszer – ebben az értelemben valódi érték közvetítő folyamat –, amelyben a kultúra átadásának folyamata összetartozó értéként jelenik meg a az életútban, illetve az egyéni és a társadalmi célok összeegyeztetésének a kivitelezhetőségében, az életfeladat teljesítésében.*

A pedagógiai folyamat érték közvetítő funkciója, a működés menete. A pedagógiai hatásrendszer folyamat jellege. A pedagógiai ügylet – ahogy Herbart nevezte – társas viszony, olyan helyzet, amelyben a résztvevők kölcsönösen *hatnak* egymásra. Jellemzői:

- A hatás célirányos, szervezett és fenntartásban, működésében *nyelvi és nyelven kívüli elemek által megformált, kifejezett kommunikáció.*

- A kommunikáció *üzenetváltások* sorozata, diszkurzív folyamat, amelyben a felek intencionális beszéde, meggyőző, hatni akaró üzenetváltása zajlik.

- Az üzenetváltás folyamata mindaddig tart, amíg a folyamatot kiváltó *probléma*, kérdés a kölcsönösen értelmezett és megértett, elfogadott válaszban meg nem állapodik.

A *probléma* olyan készlet, amely elindít egy dinamikus, racionálisan (célszerűen) felépített cselekvéssort (interakciót), ebben az értelemben

- *motivált*,
- egyéni indíttatású, saját céljaink elérésére törekvő *érdek*, amely (a nem stratégiai elveknek köszönhetően)
- egyenrangú felek gondolatcseréjében, diskurzusában nyer veszteség nélküli *elfogadást*, megértést, alávetettséget, megszerzett ismeretet, elfogadott álláspontot *érzelmi azonosulásunk kíséretében* (→konfliktus).

A pedagógiai processzus szervezett és célszerű hatás és ellenhatás, a kommunikációs kapcsolatban álló felek válaszainak és viszontválaszainak a sorozata (a választás feltételeinek a kialakítási folyamata), szukcesszív, azaz időbeli egymásutánban kiteljesedő attribútumú, az alábbiak szerint:

- *tárgya* a közös tartalomban manifesztálódó ismeret (információ, üzenettartalom),
- *funkciója* az üzenettartalom közvetítése
- *alapja* a személyközi kapcsolatban megjelenő kommunikatív aktus, cselekvés.
- A megnyilvánulás *intencionális* (emotív és motív), a kölcsönös hatás kiváltására törekvő együttműködésben,
- *intencionalitásának* gyökere, *forrása* az ismerettartalomhoz fűződő *értékviszonyban* van, az értékelt dolgok és jelenségek, fogalmak meghatározott megnyilvánulásában, manifesztációjában (az értékesnek nyilvánított munka, tudás, kultúra).

Az érték közvetítés folyamata. A pedagógiai folyamat a társadalmi értékrend közvetítője. A társadalmi értékrend *normái* azokat a magatartási elveket fogalmazzák meg, amelyeket a felnövekvő generáció számára az iskola tradicionális feladataként teljesít. Az iskola hagyományosan *a kultúrát és a kultúra általános fogalomkörébe tartozó társadalmi normarendszert közvetít*. A magatartásba nemcsak a magatartást meghatározó elvek, hanem az elveket hordozó tartalmak, helyzetek, formák, viszonyok is beletartoznak. A kulturált viselkedés sohasem pusztán társasági modort, viselkedést, hanem a megnyilatkozások helyzethez igazodó tartalmát is magukban foglalják. A pedagógiai folyamat – egészlegessége ellenére – neveléstani, didaktikai irányultsága, a folyamat kommunikatív jellege alapvetően meghatározza a folyamatban részt vevők tevékenységét, a személyközi kapcsolatukban megjelenített viselkedésformákat.

Az érték fogalmi kategóriái. A filozófia egészleges szemléletében értékelméletként a következő alapproblémát tárgyalja: Mi az érték? Az értékeknek milyen osztálya, csoportja lehetséges? Mi az egyes értékek egymáshoz való viszonya, illetve eredete?

- *Az érték önmaga értéke.* Valaminek azért van értéke, mert az nem függ más értékektől, csak önmagától. Az érték nem valamihez viszonyítva az, ami. Ilyen értelemben nincs relatív, heteronom vagy eszköz érték, gazdasági érték stb. Ebben az értelemben a kellemes vagy hasznos nem érték, hiszen valamihez viszonyítva kellemes valami vagy hasznos. Ha valami hasznos, kellemes, értékét annak „a múltékony és viszonylagos függésnek köszönheti, amely hasznos, kellemes érzéseket kelt az értékelőben, adott helyzetben, adott viszonyrendszerben”. Az ilyen érték szubjektív érték, változó, az objektív önérték változatlan, örökkévaló.

Pauler Ákos példája a szobor örök értéke, amely klasszikus szépségében valóban örök érték. A politikai nyomásra készült szobor "értéke" múltékony, hiszen létrejöttében nem az önkifejezés szabadsága, hanem a

hatalom megrendelése játszott szerepet. A kivitel "szépsége", esztétikai értéke eltörpül, hiszen a teljesség, a művészet tisztaságán esett csorba, amikor talapzatára állították. Ezért nem menthető fel alkotója sem. (Erkölcseben alul maradt a kor, a szobrász amorális, – az érték ebben az értelemben az erkölcsi cselekvés tárgya. Ellenpélda is akad, Arany Walesi bárdok-ja a múltból, az ötvenes évek születésnapot köszöntő "költői" a közelmúltból.)

A fent már említett Horváth (1996) értékfogalma: az ember dolgokhoz való viszonya, amely lehet abszolút (normatív) és viszonylagos (relatív). Értékfogalmak: a tartalom konzervativizmusa vagy progreszív (liberális) volta, embereszmény – amelynek legnagyobb hibája, hogy többféle olvasata van –, az autoritás (közösségi, személyes, személytelen), moralitás, amely a pedagógiai gyakorlatban a szabadság értékének a csorbítása, a liberalizmus gondolata, lépése az anarchia felé, amelynek következménye az iskola tagadása, hiszen a hatalom intézménye lett (mint idézi: 'archon'≈irányítás, anarchon≈'irányításnélküliség'). A dolgozat számos félreértése helyett egyetlen utalás az autonómia értékére – hiszen az, valóban viszonyíthatatlanul önmaga értéke –, amely itt úgy tűnik föl, hogy mégsem az, hiszem "rögeszmés", magyarán viszonyított, valamihez képest az: a múlt paradigmáját is átalakítva utal a jövőre, tegyük hozzá normaként. Ontológiai értelemben – s ez lett volna a filozófiai érvelés – a jelen, a pedagógia autonóm fogalmának érték volta – valóban viszonylagos, a múlthoz képest jelen és a jövőt illetően válik önmaga jelenévé, hiszen folyamatában szemlélhető, élhető, "jeleníthető", megvalósítható, teljessé tehető, teljesíthető a pedagógia számára is. Ugyanez vonatkozhat a szabadság – közkeletű fordulattal – 'pillanatra' is, ahogy a „modernnek” előtt Arisztotelész is gondolta volna. A jelen tudományos szabályainak a felrúgása – szellemes fordulattal a szabályok arra valók, hogy áthágjuk őket – teremti meg a norma jeleníthetőségét. Nem az a fontos, hogy hány apró, ellenőrzött lépést követően tesszük, hanem az, hogy *tesszük*. Egyébként pedig a szabadságban élés nem veti fel a szabadságra vonatkozó szabályok áthágásának a gondolatát.

Az *eszközi* (az aktuális helyzet által megítélt) értékre vonatkozó állításunk – értékítéletünk – nem valódi (igazi) *értékítélet*. A hasznosnak minősítés tapasztalati, eszközt és cselekvést kapcsol össze. A kellemesnek minősítés ugyancsak a megtapasztalatra alapozott állítás, egy ingert, benyomást kapcsol, viszonyít egy érzéshez, hangulathoz, amely kiváltotta. A viszonyítás logikai kapcsolat, okszerű magyarázat, bizonyos szempontból indokolt, racionális, éppen ezért megkérdőjelezhető is, vagyis végeredményben szubjektív. (Megkérdőjelezhető, azaz problematikus: szerinted igen, szerintem nem). Az önmagában értékes nem racionális, elfogadott, vitathatatlan, azaz objektív (→jönak, 'tökéletesnek', igaznak, 'valóságosnak', szépnek, 'érzelmileg elfogadottnak' mondott dolgok viszonyítás nélküliek; agapé (szemben az erosszal, filiával), hűség, nemzeti szimbólumok, tulajdon).

- Semmi sem azért értékes, mert valóság (mert van ilyen társadalmi tapasztalatunk szerint, hiszen, ami nincs, az lehet: a létezésnek csak egyik létformája ui. a valóságos), hanem azért értékes, mert *megfelel az értékesnek gondolt értéknek, önmagának* (az értékeszmének vagy eszmei, ideális értéknek, eszménynek, a tökéletesen elgondolhatóknak, a tulajdon tulajdon voltának, az ember ember voltának).
- Az *objektivitás* nem a valóság létformájának a ténye (az elgondolható elgondolható), hanem a szubjektivitás ellentéte: viszonyíthatatlanság (egy-egy fogalom, a hasonlat kontra metafora, az egyéniség soha mással össze nem vethetően más, új, értékes: Ady szavával "fennség", "messzi fény", "idegenség").
- Az érték valósága, igazsága nem attól függ, hogy megvalósult-e, vagy hogy sokan elfogadják-e. (Ez magában foglalná a viszonyítást, ahogy Pauler mondja: az igazságot nem lehet megszavazni, de társadalmi érvenként, szociológiai tényként sem áll meg, hogy ti. kultúrák alapja, *számos kultúrában* ismert, elfogadott. A *nemzeti érdek* így válik *értékkategóriává* a fenti értelemben.)

Az értékkel kapcsolatos fogalmi meghatározások. Az érték *előfeltétele* annak, hogy némely valóság értékes. (Vö.: nem azért élünk, hogy éljünk, hanem azért élünk, hogy méltók legyünk az életre.)

- Az *értékesség* valamely dolognak az a vonása, amelynek következtében az önmagánál fogva előbbre való más dolgoknál (Pauler, 245.p.).
- Az *érték* az, ami lehetővé teszi, hogy előbbre valónak ítéljünk valamit.
- Az értékek *harmóniája* az értékek összetartó erejében nyilvánul meg ($\acute{E}_1 + \acute{E}_2 + \acute{E}_3 + \acute{E}_4$).
- Az értékek *koherenciája* a szintbeli különbségeket mutató érték kategóriák egysége, összerendezettség ($\acute{E}_1 - \acute{E}_2 - \acute{E}_3 - \acute{E}_4$).
- Ez az összerendezettség az *értékrend* alapja.
- Az *értékazonosság* az egynemű, azonos szintű vagy különmemű érték kategóriák jellemzője ($\acute{E}_1 = \acute{E}_2$) ($\acute{E}_{\text{vállalt}} = \acute{E}_{\text{közvetített}}$).
- Az azonos szintű érték kategóriákhoz köthető cselekvésválaszban mutatkozó különbség az *értékdiszkrepancia* jelensége (pl. a vállalt és közvetített érték különbsége ($\acute{E}_1 \neq \acute{E}_2$); ($\acute{E}_1 \approx \acute{E}_2$); ($\acute{E}_1 \neq \acute{E}_2$); ($\acute{E}_v \neq \acute{E}_k$))
- Az *értékrombolás kétféle*
- vagy az érték kohézió szándékos torzítása (degradálni az értéket szintbeli különbségére $\acute{E} \rightarrow \acute{E}$),
- vagy egy adott érték szándékos torzítása: olyannak állítani, ami nem olyan ($\acute{E} \rightarrow \acute{E}$).
- Az értékrombolás iránya kettős: vagy a szintbeli különbséget mutató érték kategóriák felől, vagy azonos szintek között zajlik: fölnagyítom, vagy degradálom ($\acute{E} \rightarrow \acute{E}$ vagy $\acute{E} \rightarrow \acute{E}$).
- Az *értékzavar*: az egyén az értéktartalmakat cseréli föl $\acute{E}_t = \acute{E}_{1 \approx 2}$.
- Az *értékhiány* egyéni tapasztalathiány $\acute{E}_t = 0$.
- Az *értékközvetítés*: például, a példa erejével fölmutatott érték ($\acute{E}_t \rightarrow$ példa).
- Az *értékelemzés* az érték, az értéktartalom és az érték kategória szintjének a megállapítása, számbavétele ($\acute{E}_1 ; \acute{E}_2 ; \acute{E}_3 ; \acute{E}_4$).
- A *lelkiismeret* a preaktív értékelés alapján megállapított igazolási alap, az elfogadás kifejeződése, *a felelősség tapasztalata*.
- A *lelkiismeret furdalás* a preaktív mérlegelés alapján megállapított igazolási alap sérelme, azaz az értékek sérelmét okozó tettet, cselekvést követő emotív élmény, *a probléma felmerülésének tapasztalata (problematikus helyzet)*.
- A *tanulság* a redukált terület értéktartalmát nem torzító cselekvés, tett racionális élménye, *a helyes cselekvés racionális tapasztalata*.
- A *problematikus helyzet* a redukált terület értéktartalmát torzító tett racionális élménye, *a hibás cselekvés racionális tapasztalata*.
- A *motiváció a problematikus helyzet racionális ösztönzésének forrása*, dinamikus elem a cselekvésre, *válaszra készítésre*.
- Az *emóció* (érzelem) a fenti készítés – ugyanúgy a latin 'mot' kimozdít, kibillent jelentésből – nem racionális *állapota*.
- A *válasz* erkölcsileg értékelhető tett.

Az értékek valóságossága. Az értékek valóságossága, átélhetősége a következőkkel magyarázható. Az önértéket hordozó eszményeink, ún. örök értékeink logikai sorrendet alkotnak (egymásnak feltevései, előfeltételei lehetnek). A jó és a szép általt válik értékessé, hogy *igaz*, azaz valóságos. A jelen valósága, *értékessége* a múlt és a jövő tekintetében az. A valóság nekem valóság (eredeti jelentése igaz), a teljesség *jósága* (eredeti jelentése teljes, tökéletes) általam válik igaz és teljes valósággá, és ezt a valóságot fogadom el, értékelem (a tökéleteshez mért viszonyításban) kinyilvánítván *szépségét* érzelmileg átfűtött kijelentésben (az esztétikus eredeti jelentése érzelmes).

Az értékelmélet a platóni fogalomtár és Plotonius munkásságában gyökerezik. "A jó felette áll a létnek", ebből következik, hogy nem az a jó, amire törekszenek, hanem az, ami törekvésre *méltó* (lásd a kínai aforizmat). A jó tehát önmagában jó, mert méltó a törekvésre. Ezt folytatja Kant: a jó, illetve a jóakarát, azaz az erkölcsiségnek nem ára van, hanem méltósága (ti. méltó arra, hogy akarjuk, amit akarunk, az ésszerű, ami ésszerű, a kötelesség.) A modern értékelmélet forrása *Antonio Rosmini Serbati*, a *szabad (érték) ítélkezés* fogalma, amelynek értelmében ráismerünk a *jó* bennünk rejtőző *eszméjére (újplatonizmus?)*. Ez az értékítélet objektív, azaz valódi értékítélet. F. Brentano az értékelés *lélektani* háttérét tárja fel, hazai képviselője a témának *Böhm Károly* (Ember és világa, 1906). Az ember létezési és ismerési mechanizmusai következtében megállapítható, hogy "az ember nem pusztán az, amit más, a külső tárgy tesz benne", hat rá, hanem az is, amit maga alkot. Az egyik a való, a *meglevő*, a másik világ a *kellő*. A kettő együtt adja az *ember világát*. Az a munka, amellyel az ember a múltba és a jövőbe magát kifejti, világképet eredményez: az *én önállítását*, projekcióját. Ennek a projekciónak a függvénye a valóság (ontológiai, létezési) és a kellő (deontológiai, szükséges) világ eszménye. Ebből következik, hogy ítéleteink vagy ontológiai, valóságra utaló jelzőket: minőség, mennyiség, vagy axiológiai jelzőket, értékjelzőket hordoznak. Ez röviden szólva azt jelenti, hogy az *értékelés valamihez viszonyított*, tehát nem maga, csak annak jelzője. Az értékjelzőknek sajátos hierarchiája, fejlődésvonulata van. Az értekek értékjelölője az én élvezete, fiziológiai fok, a második az én sematikus értelme, a hasznosság, a szervi önzés foka, a harmadik az absztrakció képességén alapul, s ez az *én méltósága*, amely saját értékét önmaga minőségében, azaz méltóságában látja. A három fok: hedonizmus, utilizmus és idealizmus. Ebben az értelemben nem az *önfenntartás* maga az értékes, hanem az, ami benne megvalósul. Az *érték végső alapja tehát a becsülő-értékelő én reális akusa, tette, és ennek fényében az egyén méltósága*. (Vö.: Maslow sokat idézett önmegvalósításával, hierarchikus rendszerével, a másság elfogadása stb.)

Értékjellemezők. Érzelmi kötöttség. Az *értékek érzelmi kötöttségűek, megértettek és érzelmileg* elfogadottak (vö.: elfogadott, szeretett, megszerzett, tanult megismert). Gyakran szimbolikusak (jelképek, külsőségek, öltözet, ruhaszín, régebben hajviselet, tegezés, bemutatkozási sorrend, kéznyújtási sorrend, ki ül le elsőnek, ki áll fel elsőnek, előreengedés, járművön, lépcsőn, szórakozóhelyen, a séta alkalmával a jobb és bal oldal fölcserélése, amelyben a megbecsülés sajátos kifejezése jelenik meg).

Az érték ismereti alapja. Az *értékek ismereti alapjuk van, tartalmukat* tekintve az egyéni és a közös érdek harmóniája vagy diszharmóniája jelenik meg bennük. Az értékrend teljessége az egyén közvetlen kapcsolatrendszerétől a társadalmi kapcsolatrendszeren át transzcendens dimenziókat is átfoghat (szüleink, őseink tisztelete, nemzeti érzés, haza, anyanyelvünk, honvágy, vallás, istenhit), s ezeknek ugyancsak tarka emblematikus jelrendszere van, amelyet *tisztelet*, elfogadott, megkérdőjelezhetetlen, általános, minden tekintetben kijáró 'tisztelet' övez (vö. Kant, illetve az *understand*≈alávetem magam, 'alatta állok').

Az értékek kapcsolatrendszere. Az értékek kapcsolatrendszere elágazó, gyakran sokféle kapcsolatot felmutató rendszer. Vannak természetesen olyan érték tartalmak, amelyek több területet érintenek, ilyen a magyar föld, az apám földje, illetve a tulajdonlás kérdése, folyóink élővíze, környezetünk, a levegőnk stb. Ezért veszélyes és káros az értékromboló kulturális tendencia, hiszen ezek racionális érvrendszerre hivatkozva kikezdzhetik a megkérdőjelezhetlent.

Az értékek megjelenési formája. A *jelrendszer* az egyszerű megjelenési formától a bonyolult szimbolikus motívumrendszerekig vezet. Ez utóbbi példái: számos vallási szimbólum, a hal, a kereszt, a csillag, egy népnév, az anyaföld, nemzeti színeink, az égisz erő fa, Csaba királyfi és a székelyek, vagy: a magyar ember sörrel nem koccint közismert története.

- A leggyakrabban hivatkozott érték tartalmak *fogalmi* kifejezései: szeretet~szerelem, család, gyermek, szabadság, nyugalom, megbecsülés, becsület, anyagi jólét, tulajdonlás, siker, hit, munka, szorgalom, szolgálat, önfeláldozás.

- Él mindezek elutasított ("nem tisztelt") *értékpárja*, amely a nyelvi kifejezés szerint lehet
- *egyetlen* fogalommal: hűség, becsület, szerencse, tulajdon, munka vagy
- két szemben álló *ellentétes* fogalommal: jó–rossz, szabadság–rabság vagy
- *tagadó* formában: “nemmel” – nem jó, vagy
- nem önálló jelentést hordozó *szórésszel* – fosztóképzővel – kifejezett: becstelen (ami egyébként török szó, pénznem, így 'pénztelen'-t jelent, mint a jiddis „sóher”).

Az értékek koherenciája. Az értékek szociológiai, szociálpszichológiai értelemben – a tematikai redukció következtében – olyan kulturális alapelvek, amelyek kifejezik azt, hogy a társadalomban mit tartanak fontosnak és kívánatosnak. Az ún. klasszikus értékek hármassága itt is érvényesül: a tökéletesen elgondolt társadalom megvalósításának reális feltételrendszere. Igaz, valóságos az a társadalom, amely képes valósággá tenni számomra az *igazságot* (ez objektív). Az ilyen társadalom legfőbb értéke a társadalmi *igazságosság* (szubjektív) értéke. Így mondhatjuk, hogy az értékek rendje, koherenciája az adott társadalom értékrendje.

Nincs az embernél csodálatosabb, minden embert megillet halálában is tisztelete stb. a görög ideálban. Ezért kell eltemetni, mert a testvérhalál valóban az igazság pillanata és nem a közösség igazságszító kedvtelése. Az igazság – a halálában tiszteletet érdemlő ember, az ember méltósága – akkor is igazság, ha csak egyetlen ember áll ki mellette. Az igazság nem „igazságos”.

Az értékek *koherenciája* a szintbeli különbségeket mutató érték kategóriák egysége, összerendezettség. Az *értékkoherecia* a *cselekvésre vonatkoztatva az értékek e kettős kapcsolódási lehetőségét, értéktulajdonosságát, normáját, „szabályt kiszabó funkcióját”* (Weszely) *jelenti*, amelyben a filozófiai kötöttségű *objektív értékek hatnak a redukált terület szubjektív* (akár egyéni, akár közösségi) *értéktartalmára, magatartási szabályaira*. A hatás azonban *egyirányú*. (Vö.: az ember méltósága, az élet védelme, a természet harmóniája, az emberi beavatkozás természeti következményei stb., illetve személyiség, önmegvalósítás, egyéniség, teljesítményelv, közösség és tömeg, illetve művi, mesterkél, jól nevelt, kulturált.)

A norma és szabály különbsége éppen ebben van, hiszen a norma objektív értékhez kötött, ezért nem csorbítható, redukálható, a szabály viszonylagos, szubjektív értéktartalommal átitatott. Ezért nem áthágható itt, de áthágható ott a redukált terület értékszféráiban (vö. Ancsel i.m. vagy Dosztojevszkij Raszkolnyikovjának napóleoni mércével mérhető tetteivel: “a társadalom számára hasznos az uzsorás élete árán” szemben az egy ember elsőbbsége a sokkal szemben – az egy, egyetlen élet is – keresztény értékrendje, a törvények etikai tartalma, elfogadhatósága).

Norma és szabály. Az értékkoherecia értelmében az *ember méltósága* sérthetetlen, normája áthághatatlan. Ezzel szemben a gyakorlat szinte az élet minden területén ellentmondani látszik ennek. Ez az ellentmondás ugyanúgy igaz nagy társadalmi kérdések tekintetében, mint köznapi megnyilvánulásainkban, társas kapcsolatunkban: az udvarias ember magatartási normája gyakran csorbul, amikor méltatlanul viselkedünk valakivel szemben, vagy világméreteken nem szűnik az erőszak nyílt alkalmazása ember és ember, társadalmi csoport és társadalmi csoport vagy éppen az ember és természeti környezete közötti viszonylatokban fölmerülő problémák megoldásakor. A gyermeknevelés, a közlekedés szabálya sérthetetlen ugyan, mégis számtalanszor áthágjuk, pedagógiai munkánk, közlekedési normánk viszonylagos, gyakran megsértjük saját pedagógiai normánkat. Nem az érték, hanem a helyzet, a tartalom változott. (Valójában a gyermekhez méltó bánásmód normája változatlan, a szabály sérült: úgy, a helyzet ellenére sem szabad viselkedni; vagy lásd a híres chicagói közlekedési kísérlet szabály mentes közlekedési morálját.)

A viselkedés normája és szabálya. Az emberek, a társadalmat alkotó egyének a szocializáció folyamatában (a társadalomba való betagozódás szociálpszichológiai fogalma, illetve szemléletmódja szerint) kétféleképpen viselkednek: vagy elfogadják a közösség viselkedési szabályait, ezzel azt a társadalmi értékrendet is, amely irányítja ezeket *normaként*, vagy elutasítják azokat, s ekkor általában számolniuk kell a környezet, a társadalom elutasító, megtorló magatartásával. Ez áll szemben az egyén *moralitásával*: "Az erkölcsnek van bátorsága" – mondja a Konfucius-tanítvány aforizmája (Lun Yü XIV. könyv 5., idézi Bartók i.m.). Ez a hatásrendszer nem jelenti azt, hogy az elhajló magatartási megnyilvánulásokat, amely minden esetben ellenállásba ütközik, s a tettet nyílt szankció követi. (A deviancia amelioratív kifejezése a szó eredeti jelentésében a görög idióta, 'kívülálló', 'különc', 'értelmes más', 'elütő'.)

A viselkedés társadalmi szankciója. A *szankció* sem feltétlen a jogi intézmény lépéseként jelenik meg, hanem a *közösség értékítéletének változatos kifejezőeszközeinek széles skáláján* (az ismert "megszólják", a közösség "szájára veszi", a közmegegyezéstől a teljes kirekesztésig). A kommunikációs helyzet számtalan jelzése utal a közeg rosszallására (tulajdonképpen erkölcsi ítéletére, vö.: a jó-rossz dimenzionális kifejezését). A metakommunikáció rendkívül gazdag jelzésrendszert alakított ki, amelyek egyértelműek: szótlantul dorgálnak. (Szemvillanás, fejszóválás, beszédszünet, lélegzetvétel, mimika, gesztus, testtartásbeli változás stb. A társalgásban értetlenkedőt végül asztal alatti "bokán rugdosással" figyelmeztetjük.) A *normakövető viselkedés* azt is jelentheti, hogy az emberek *elfogadják* azt az értékrendszert, amely meghatározza a magatartási szabályokat. Az elfogadás mentesítheti az egyént a társadalmi szankcióktól, hiszen a társadalmi normákat semmibe vevő deviáns magatartást a társadalom jobbra szankcionálja. Ez a *haszonelvű*, tkp. *jurisztikus* magyarázat, hiszen az értékes magatartás normája nem számol a következményekkel (→ Bartók az érték önérték).

A viselkedés egyéni normája. Etikai értelemben a normakövető magatartás nem számol a társadalom esetleges retorziójával, az elgondolható tökéletes magatartásválaszt fogadja el. Ebben az *érték önértéke jelenik meg, amely elvi, ha úgy tetszik filozófiai kategória, dimenzionális fogalom, s így független a cselekvés következményétől.*

A cselekvés indítékát a tökéletesen elgondolthoz mért, cselekvés előtti értékelő mozzanat határozza meg. Ezt a *preaktív mérlegelést nevezük értékelésnek* (a moralitás mozzanata), a haszonelvű, a cselekvés utáni összevetés eredményét *tanulásnak* (a tanítás-tanulás mozzanata). Végző eredményében mindkettő lehet *elvi*, előzetes mérlegeléssel induló cselekvés, csak a *szándék* tesz különbséget köztük, magyarul: azért nem teszem, vagy teszem, mert szankcionálják, vagy azért teszem, vagy nem teszem, mert *méltó* hozzáam az adott cselekvés: teljes, tökéletes minden tekintetben, vagy *méltatlan*, valamilyen szempontból nem tökéletes, teljes. Az *erkölcsi magatartásnak, amely mindig értékkoherencián alapul*, ez alapvető különbsége a szabálykövető, normakövető jelzővel szemben.

Korábbi utalásokkal egybevetve:

- Az *értékítéletben* (az elfogadott, megértett, magamévá tett szempont alapján, az értékesnek tartott elv szerint) dől el a *preferált értékek világa* (az egyén és én és másik én vonatkozásában egyaránt (→ lásd zsidó, keresztyén parancsolatok vonatkozási köreit pl. a tízparancsolatban: én és a Teremtő, én és a másik parancsolatai).
- Az *értékelő folyamatban* a becslés (→érték, eredeti jelentése pénzem) eredményeként megszülető *értékítélet, kijelentés, állítás* és a sokféle hatást magában foglaló vegyes érzés (salakíz→a tökéletesen elgondolthoz képest a gyakorlat tapasztalatával jónak mondott tendencia) egyesül. Az *értékítéletben* ugyanakkor tisztán és világosan, a maga teljességében jelenik meg az érték, aminek az én exkluzív intelligenciája (megértése: elfogadottság, magunkévá tevés, szeretet, a benne szimbolizálódott

alávetettség, vö. *understand*) az alapja. Ez a 'valami az, ami' érzet, s ez így elvi, azaz szellemi, minden mást elutasító tendenciával (nem viszonyítható más tapasztalati példához, mennyiséghez, soksághoz, így független a sokaságtól → az Egy értékmérője, lásd Pauler hivatkozott paradigmáját).

- Az *értékjelzők* az értékelés végletes megállapításai (dimenzionális fogalmai): kellemes-kellemetlen, hasznos-káros, tökéletes és fogyatékos stb.). Az értékjelző csak feltett (elvi), de benne a létezés és értékelés egysége, *életszerűsége* jelenik meg: az elgondolt 'tökéletes' valósága.
- Így lehet a szellemi, intelligibilis érték *önérték*, amelynek megjelenési formája: az *ismeret* (igaz, valós, azaz számomra fölfedezett, megértett, elfogadott, szeretett, birtokolt, uralt, konstituált), a *cselekvés által valóságossá tett* (ezáltal jó) és a *szemlélés* (*visszatekintve, a reflexió*) által megállapított, *megfeleltetett kijelentett*, (ezáltal szép). Az önérték (ellentéte a *hasznóérték*) más szavakkal a tárgynak azon értéke, amely azt „önmaga életében”, pusztán természeti minősége alapján illeti meg, s amelyet a legnemesebb mértékkel, öntudatos (független, ennek tudatában levő) intelligenciával állapítunk meg rajta (tkp. az akcidentálé és attribúció egységében). A fenti ellentétpárok sora ebben az értelemben fölösleges, hiszen az értékítéletben a felismert valósággá lett érték léte vagy nem léte áll szemben egymással. A párok egymással összefüggésben értelmezhetők – pl. a kellemetlen lehet hasznos, hiszen nem a kellemetlenséget, hanem annak elmúltával megtapasztalható hasznát ismerjük el. A tökéletessel szemben a fogyatékos is a fogyatékos embert jellemző jegyekkel szemben a teljes ember attribúciója alapján fogadjuk el. *Magyarán az ellentétpárok az akcidentálé síkján, az érték, önérték az akcidentálé–attribúció síkján együttvéve értelmezhető* (→ *méltányos–méltatlan* ≈ *logikus és morális, az erkölcsi cselekedet a tettben ítéltető meg*).
- A társas viszonyok, a „másikkal belakott életvilág” és a méltatlanságokat elutasító intelligencia (az értékmegállapító kijelentései által) az erkölcs világában a *logikai értéket* tekinti igaznak, benne érvényesül a *jó cselekedet*. (Az önérték intellektuális vonatkozásai a logika és a morális értékek egymásra vonatkoztatása a logikus gondolkodás eredményeként megértett, elfogadott, magamévá tett, megismert önérték (vö.: az igaz ember, a szent ember, a megvilágosodott ember, a bölcs ember a különböző korok változó szemléletében.)
- Az erkölcsi értékek illetén megvalósulása (cselekedete) *morális projekció* (itt a vonatkozás tárgya leht továbbra is a *nem én*, azaz a másik: emberhez méltó társadalom, kapcsolatrendszer, természeti környezet; az *énre* vonatkoztatás az élet tiszteletében, méltóságában, tisztasága megőrzésében, fenntartásában él → egészségmegőrzés, emberhez méltó életmód).
- Amikor önmagunkat *prolongáljuk* (kiterjesztjük, meghosszabbítjuk, hatunk, reflektálunk) a világban, azt tapasztaljuk, hogy a másik is „prolongálja” önmagát, kommunikál. (Vö.: Karácsony vásár metaforájával.) Tulajdonképpen (a szó szoros értelmében akcidentáléim és attribúcióm egységében) önértékemben megjelenítem magam: hatok és visszahatok, *önállításom* (tényként és tényezőként állítva magam → Wittgenstein), azaz *önkifejezésem és a másik önkifejezésének hatásmechanizmusa érvényesül a kölcsönhatásban* → kommunikáció, erkölcsi nevelés, valláspedagógia, illetve erkölcsi „parancsok”, intelmek, törvények a forrástól függetlenül).
- Az *értéket* az egyén megvalósítja (projekciója eredményeképp) cselekedeteiben, másrészt az *én magam* és a *más én* társas kapcsolatában, a másikkal és magamra, öncselekvéseimre vonatkoztatva megítéli, értékeli, megállapítja. Ez az én szempontjából kettős viszony: objektív (mert megvalósít) és szubjektív (mert megítél), ezt a viszonyt az *akarat* generálja a *szándék* jövőbeni aktusaként és a jelen aktusában a cselekvésben felmerülő akadály leküzdésére tett erőfeszítésként. A 'szándék' akarat a hiányok megszüntetésében – az ember értékekre irányuló *önprojekciójában* – funkcionál. Győzelme feltétele: a *szabadság* (*erő, képesség, birtoklás, uralom*), fiaskója a *kényszer*.
- Öncselekvéseink megítélése, a cselekedet jósága nem partikuláris vágyak kielégítésének a kérdése, hanem intellektuális (≈ elvi) értéké. Az intellektuális érték a jó az *abszolútum önprojekciója*, kifejeződése (≈ a tökéletesen elgondolt, azaz szellemi elv ≈ a hegeli teremtő abszolútum ≈ a hindu Atman, Brahma).
- „Az én (aki önmaga és környezete felett hatalommal bír → ez a szabadság) elhatározásának a következménye a jó szándékú cselekedet, amelyben az igaznak mint az én világában legmagasabb értéknek a megvalósítása (belátása) történik. (Lásd fenn ennek logikai indoklását → ez pedig a *szabadság ésszerűsége* – ti. be kell látnom – szemben a kanti terminussal, ahol a jóakarát szabadsága áll, az erre való *eleve nyitottság* → a platóni *törekvés*, felé fordulás, arisztotelészi *potencialitás*.) A jó szándékú cselekedet objektív eredménye, megvalósítása „az abszolútum *önprojekciójának* irányába esik” (lásd a hindu Atman és az én Atmanját, a taó számos utalását), így örök értéket nyer. (→ A biblia üzenete, kijelentés, prófécia, Monda az Úr Jónásnak” stb., illetve ennek profán változatai az irodalomestétika területéről vagy szövegtani próbálkozások szemben a hermeneutika időt álló eszköztárával.)
- Az erkölcsi cselekedetben az öntudatos én az ésszerű célt szabad elhatározásból hozza létre, amelyet a józan megfontolás következtében „kötelességként” hajt végre (lásd később spontaneitás). Az öntudat

tartalmi eleme az, hogy magáról tud mint tudóról és a tartalomról; tartalmilag az én az, amiről tudunk, formailag pedig az, amit tud. Ez a kettő valójában egy az énben. Lásd korábban: Olvasni tanulok, tudom hogy, tudom, hogy mit, hogyan olvasok: olvasok, olvasott vagyok, bizonyos dolgokat olvasok, képzem magam, olvasott emberré lettem: művelt vagyok.

- Az öntudat a projekcióban csak magától függ, a tartalom az öntudat számára adott, ismert, tudott, elfogadott. Így az én (az öntudattal bíró én) *spontán*, hiszen amit tud, a nem én, vagyis annak tárgya, vonatkozása adott. A spontán én bír szabad akaratral (→természet és az ember →a zavart elmeállapot tudattól mentes állapotának spontaneitása a pszichológiában →tudattalan én: az természetes, mély, ami nem tudatos stb., ugyanakkor az ember tudatos munkája rombol, emberivé aljasít, nem természetes, hanem művi, nem szellemi, hanem materiális, nem lelki, hanem testi stb.).
A spontaneitás szabad akaratának pozitív eredménye a tanításban, nevelésben a szokássá váló cselekvés (eljárás, módszer, viselkedés) rögzülése, olyan emberi magatartás kialakítása, amely az öntudatunkban (személyiségünk *magvában*) benne rejlő *önzés* természetes törekvése a helyzethez igazított felülemelkedettségben jelenik meg: *segítés*. A helyzethez igazodó magatartás a jelennel számol, nem a jövőre utaló céllal: a hasznossággal.)
- Az *egyén hatalma*: az egyén *önállítási* (önmagát kijelentő, kifejező, megjelenítő: létezőként kinyilvánító: afirmáló, 'igenlő') *képessége* („én én vagyok”), akadálytalan *tehetősége* (≈önprojekciója, hatása a világra).
- A hatalom a lét *formája* (≈funkciója): a lét pedig a tartalom (amit a létezés teremt, alkot, létrehoz≈projektál 'feladataként' – lásd alább). A hatalom nagysága az értékesség nagysága. Az ész önértékénél fogva elfoglalja az egyest, az egyes a többi elé állítja (≈példa), mint elérendő állapotot (Mózes, Krisztus, Gandhi→ a tanítás normativitása).
- Az ész öntudatos szellemiség, ennek uralma válik feladattá. Az ész a legfőbb érték, a legbecsesebb, a követelés parancsá kategorikus imperatívusszá válik.

Az érték fogalmi körében továbbgondolva a fentieket a személyiség alakulásában alapvető fejlődés, alakulás, mozgási tendencia érvényesül. Az erkölcsi magatartás az értékelés aktusában értékesnek ítélt válaszreaktíválásban az ember alapvető tulajdonságát fölülírva válik erkölcsi szempontból értékesé az által, hogy egyéni vágyain, érdekein felülemelkedni képes. A közösségi, társas lény mivoltból következően ugyanakkor mégsem a közösségi tapasztalat intenciójának megfelelő válasz az értékes, hanem az annak ellenálló, azt felülíró, a nem szokásszerű, szokványos, hanem az életgyakorlattal ellentétes. Úgy tűnik, hogy az egyéni válaszainkban éljük át a közösséget, és viszont, a közösséget pedig egyénként azzal, hogy megtagadjuk. Ebben az értelemben a közösségi elv, az egyéni gyakorlat, ha úgy tetszik életgyakorlat, erre utal a Tao kakasszava éppen úgy, mint a krisztusi intelem.

Témánk szempontjából az értékközvetítés társadalmi, pedagógiai teljes embert nevelő aspektusa, a kultúra, a tudás és a munka, mint 'értékes', általános, közös értéket hordozó, de egyéni örömet adó emberi tevékenység, azaz az *érték* és rajta keresztül a felszínre kerülő *értéktartalmak* a fontosak: az a munka, az a tevékenység, foglalkozás. Ahogy Szász Endre mondja: „Szeretem a csinálást” ..., aminek „azaz az értelme, hogy csinálom, ... a csinálás öröme az, ami viszi az embert, mint egy motor ... ez jó érzés, ezt szeretem” (Érték és ezredforduló, 2000. 4.sz.).

Az egyéni irányultság kérdése. A nevelés ugyan valóban kétpólusú, társadalmi bélyegű (a fenti példával a társadalmi reflexiót a tanár egyéni példája által közvetített) értékközvetítő folyamat, de *individuális* (én és te viszony van – lásd pl. Buber), a résztvevők individualitása, gondolkodása, beszéde, világnézete, ha úgy tetszik személyisége, emberi méltósága folytán. A céltartalom a konkrét nevelési tevékenységben már a napi élet (nem 'lét'), a mindennapok problémája, valós társadalmi közeg, redukált területre érvényes *életfeladat* kérdése (filozófiai értelemben moralitás és erkölcsi magatartás, illetve emberhez méltó munka, munkakínálat, feltétel, körülmény, elismerés).

Az egyéni irányultság kifejezési formája. A nevelés folyamatának, az életpályára való felkészítésnek, mint az egyéni életfeladatra való felkészítésnek a személyközi kapcsolatrendszerre épülő sajátos kerete van. E folyamatnak a *kommunikációs viszonyt* reprezentáló jellegzetességei az alábbiakat foglalják magukban.

- A különféle beszédhelyzetek (foglalkozások, tantermi és tanórán kívüli foglalkozások, a szociális, társas hatásrendszer elemeit bátran alkalmazó csoportfoglalkozások, tanórák) az iskolai közegben a direkt és indirekt, továbbá a szabad tevékenységek és irányított tevékenységek, kölcsönös üzenetek (interakciók révén) váltják egymást.

- A teljes kommunikációs eszköztárt fölvonultató beszédpartnerek, mint egyenrangú felek, csoporttagok vesznek részt a kommunikációban, álláspontjuk "lebeg" (a kettőnk diskurzusában az ún. harmadik lehetőséggel).

- Ez a "fenntartott", előmutatott" – azaz tanított, tanulásra, követésre, illetve elfogadásra ajánlott –, és belső késztetésből fakadóan választ váró: direkt, egyértelmű, megfellebbezhetetlen, elfogadható, érzelmileg is telített választ.

- Az intellektualisztikus irányítás itt *racionális ösztönzést* jelent (a foglalkozásokon nincs jeggyel értékelhető válasz, önvallomások vannak, aspirációk, vágyak, intimitások, személyes történések, ráhangolódás, érzelmi azonosulás stb.). Ez ugyancsak kettős hatású: én ösztönözlek, provokállok – azaz szólásra – késztetek: *válaszra*, és viszont: te azáltal vagy ösztönözve, hogy a saját problémádra keresed a választ.

A válasz jellemzője:

- *Gyakorlati, tapasztalati, meggyőző bizonyító erejű és érzelmi telítettségű elfogadottsága van.*

- A racionálisan motivált (vö.: 'mot'→motor) ösztönzésnek egyetlen kritériuma van, hogy ti. *független a következménytől*: a jutalmazástól vagy a büntetéstől, ezért *etikus*.

- A mérlegelés egyként vonatkozik az indítékra és az eredményre, a kölcsönös visszautalás (etikai) kötelezettségével mindaddig, amíg a felkínált lehetőséget aktívan el nem fogadtuk tevékenységválaszunkban, viselkedésünkben (hallgatunk a tanácsra, kipróbáljuk a javasolt eljárást, a minta alapján megoldjuk a gyakorló példát, követendő mintát látunk valaki példájában stb.) Ez a racionális ösztönzés, a meggyőzés, meggyőződés *értéke*.

A pedagógia szervezési módjában kifejeződő egyéni irányultsága. *Szervezési módjában, illetve a didaktikai, neveléstani céljainak megvalósításában közvetett eljárásai a differenciáltságot tartják szem előtt. A differenciáltság lehetővé teszi, hogy módszertani eszköztárában a csoport, a kiscsoport tevékenységét (szociálpszichológiai értelemben is) a veszteségmentes konszenzusra törekvés jegyében alakítsa, szervezze, irányítsa. Ennek következtében rendkívüli szerepe van a módszertani eszköztár, a szoros értelemben vett orientáció kialakításában a kommunikációs gyakorlatoknak.*

A tanulás mint az értékrendszer elfogadásának a folyamata. A fentieket folytatva a szervezett iskolai tanulás folyamata a társadalmi hasznosulás céljával szervezett, így az *életvezetés* – az élet feladatainak való megfelelés, értelmes élet, értelmes, hasznos munka, maga a konstruktív életvezetés – tágabb értelemben az ember önreflexiójának eredménye. A tudásban, önmagunk és a környezet megismerésében megtestesülő magatartás egy meggyőződéssel vallott és követett életfelfogás, e meggyőződés alapján felállított értékrendszer követése: életfeladat teljesítése. *Célja a cselekedetek értelmezésére, értékelésére támaszkodó tapasztalatszerzés*: normák és szabályok elsajátítása, azaz valóban az életre való felkészülés: *tanulás* a legszélesebb értelemben.

Ezáltal a pedagógiai folyamatban kimunkált, felszínre kerülő tulajdonság, megerősített tevékenységválasz már lehet *konstruktív* (építő) életvezetés, az életfeladatunk vállalásában, a tenni akarásban, tevékeny életben, a munkánkban, amely az élet felé, a közösség felé fordítja tekintetünket, hogy benne majd újra fölismerjük önmagunkat, társas lény mivoltunkat. Ahogy Payot mondja több mint száz éve megjelent nagyszerű munkájában, a dolgozó ember befelé

fordul: „megelégszik önmagával”, nem függ másoktól, munkája „élő forrás”, a munka „maga a szabadság”(→értékkategóriák).

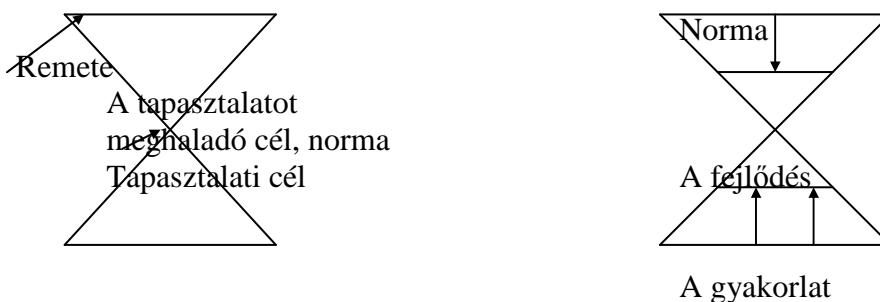
A társadalomba való beletagozódás problémái. A pedagógiai cél a társadalomba való tagozódás lehetővé tétele (a tudás, a kultúra és a munka értéke). A célokban megjelenített norma a társadalom értékrendjén nyugszik. A társadalommal való kapcsolat kialakításában két eset lehetséges, háromféle megoldással.

Az **első** esetben *a társadalmi tapasztalatból eredeztetett normát állítunk*, pl. a pedagógiai irodalomból ismert normatív értékelést, vagy a magatartás normájává tulajdonképpen a torzult társadalmi szokásrendszer viselkedési megnyilvánulásait tesszük. (Félreértés ne essék, szokásszerűen is lehet helyesen viselkedni, hiszen ebben az értelemben a szokás valamely viselkedéseggyüttes kifejezésben elkülöníthető fokára, mértékére utal, vö.: a pedagógiai gyakorlottság, rutin, készség fogalmával.)



A **második** esetben a társadalmi tapasztalatot meghaladó – transzcendens – normát választunk. Ez utóbbinak *két* megoldása lehetséges: vagy túlságosan távol, a tapasztalattól távol eső norma szerint viselkedünk, tűzünk ki ennek megjelenítését szolgáló célokat, ez a “remete” állapot, vagy a tapasztalatit meghaladva, de mindvégig megtartva a kapcsolatot a tapasztalati világgal fogalmazunk meg a társadalmi tapasztalattól eltérő, a fölött álló normát (az ábrát lásd alább).

A társadalmi reakció az egyik esetben *semleges*, nem vesz tudomást rólunk, kirekesztődünk, mint az említett remete. A másik esetben, annak mindkét formájában *reakciót* váltunk ki. A társadalmi tapasztalattól távolodva válaszként fokozatosan nő a társadalom retorziója. Olyan esetben, amikor az új norma totálisan eltérő elvet, ideált követ (lásd idióta), de a mindennapi élet alapvető kérdéseire reflektál – szemben a társadalmi kapcsolat nélküli távolsággal –, a társadalom válasza is végletes. (Lásd a mártírok, áldozatok “krisztusi” tettét. Ugyanerről szól Ady *A Hortobágy poétájában*, s ugyanez Mahatma Gandhi tragédiája, Antigóné áldozata.) Az értékes tett egyszerre *nem* és *igen* (a nem tehetem 'ethosza' és az 'erkölcs' parancsa).



A cél és norma összefüggése. A két megoldás közül az utóbbi előnye a következő. A tapasztalaton túl mutató norma még őriz annyi valóságra vonatkozathatóságot, relevanciát, hogy hiteles, életszerű legyen. E norma követése teszi lehetővé azt, hogy maga a tapasztalati világ is közelítsen az elgondolt, transzcendens – nem szokványos nem mindennapi, megszokott – normához. Ez az erkölcsi fejlődés, és általában a *fejlődés* alapja. Ebben az értelemben a “feladatok nyílt végű folyamatos ideálok” (→platóni ismeretelméleti háromszög, lásd Barkó, 1998). A feladatban a cél konkretizálódik. Ha a feladat és a cél világosan elkülönül, akkor a pedagógia *normája* rajzolódik ki, *sajátos értéktartalommal telítődve* a tanuló számára. (Vö.: a pedagógia normativitása.)

Az érték annyiban filozófiai fogalom, amennyiben az egészre érvényes összefüggését, jelentésauráját emeljük ki, s annyiban pedagógiai, amennyiben valóban tapasztalati alapú, a megismerés által fölismert és elfogadott. *A valláspedagógia azért van kivételes helyzetben, mert tárgya teológiai, azaz filozófia, módszere, szemlélete, a hatásszervezés feltételei a redukált tudományterületek számos eredményét, szemléleti sajátosságát hordozza:* eredménye a magatartásban megjelenő teológiai cél.

Az érték közvetítés, mint fent utaltunk rá, az jelenti, hogy a kultúra azon tartalmát kínáljuk föl követendő példaként, amely részben a múltbeli tapasztalat valóságos megerősítésével igaznak, jónak tűnhet föl, és az értékelés aktusában szépnek mondható. (Vö.: *példaként* – a tanítás ’mutatni’-t jelent, ’példá’-t az ’utánamcsinálásra’, *igaznak* – az igaz eredeti jelentése ’felfedezett’, ’valóságos’, eredeti jelentése tökéletes, teljes, *esztétikusnak* – azaz érzelmileg is elfogadottnak, hiszen az esztétikai, ’érzelmit’ jelent eredetileg.

Ez utóbbi alátámasztására a *motor* (’készítés, kimozdulás’) szónak jelentéshasadással két kifejezése él a pedagógiában is: a racionális elfogadottságot eredményező *motiváció* és a nem racionális elfogadottságot eredményező *emoció*, azaz ’érzelem’. A pedagógiai folyamat eredményeként a dolgokat megérjük és elfogadjuk, azaz érzelmileg is azonosulunk velük, végeredményben megszeretjük, amit tanulásunk eredményeként teszünk, csinálunk. A téma a pedagógiától távolról sem idegen, hiszen *az értékek és a pedagógia kapcsolata* nyilvánvaló.

A pedagógia egy korábbi korszakosnak tekinthető összefoglaló munka alapján az *értéktudományok* körébe sorolható, hiszen normativitása vitathatatlan (Weszely, 1994, Dékány, i.m.). A pedagógia ugyanakkor tapasztalati értékrendet közvetít, a normativitása a célokban is kifejeződik (a cél üti rá a bélyegét a pedagógiára – mondja Fináczy). A jelenlegi pedagógiai felfogás (kézikönyvszerű összefoglalásokban megjelenve – Bábosik, Schaffhauser) a normát és az értékek relativitását állítja szembe mintegy a tematikai korlátokat eltörölve, azokat csak mint virtuális határokat figyelembe véve. A norma és az értékrelativista „norma” világképi különbséget tételez föl, ezáltal semmit nem oldott meg, hiszen az értékek, „normák” transzcendens kötődése jelenthet igazi különbséget. Álláspontunk szerint a kétpólusú céltételezés (nem monotelikus), a folyamat irányításának közvetlen összekapcsolása a célok, értékek és normák más dimenziójú rendszerével azon túl, hogy szinteket, tematikai korlátokat lép át, zavart kelthet, mert kizárja, a dominanciák bizonytalan közegébe taszítja a lehetséges megoldást.

A nevelés valóban kétpólusú, társadalmi bélyegű, de individuális, a résztvevők individualitása, gondolkodása, beszéde, világnézete, ha úgy tetszik személyisége, emberi méltósága folytán. A céltartalom a konkrét nevelési tevékenységben már a napi élet (nem ’lét’), a mindennapok problémája, valós társadalmi közeg, redukált területre érvényes *életfeladat* kérdése. Ebben a helyzetben a direkt és indirekt, továbbá a szabad tevékenységek és irányított tevékenységek, kölcsönös üzenetek (interakciók révén) váltják egymást, az álláspont „lebeg” (az ún. harmadik lehetőség), „fenntartott”, előmutatott” – azaz tanított, tanulásra, illetve elfogadásra ajánlott –, és belső készletéből fakadóan választ váró: direkt, egyértelmű, megfellebbezhetetlen, elfogadható, érzelmileg is telített választ. Az intellektualisztikus irányítás itt racionális ösztönzést jelent, amelynek gyakorlati, tapasztalati bizonyító ereje és érzelmi elfogadottsága van. Ennek az ösztönzésnek egyetlen kritériuma van, hogy független a

következmenytől: a jutalmazástól vagy a büntetéstől. A mérlegelés egyként vonatkozik az indítékra és az eredményre, a kölcsönös visszautalás kötelezettségével mindaddig, amíg a felkínált lehetőséget aktívan el nem fogadtuk tevékenységválaszunkban, viselkedésünkben. Ez a tevékenységválasz már lehet konstruktív életvezetés, amely az élet felé, a közösség felé fordítja tekintetünket, hogy benne fölismerjük önmagunkat. A fentiek egyetlen megoldást involváltnak, a pedagógiában is a kommunikatív szemlélet komolyan vételét. (Vö.: Bábosik, Shaffhauser, 1997.) Úgy tűnik, hogy a vallás pedagógiájára ez különösen érvényes.

A fentieket folytatva az életvezetés (a konstruktív életvezetés is) az ember önreflexiójának eredménye, a célja a cselekedetek értelmezésére, értékelésére támaszkodó tapasztalat. Az erkölcsfilozófia kulcsfogalma az ethosz (az akolbeli szokásrend, erkölcs, morál) a tradíció által szentesített szabályrendszerrel szemben az egyén cselekedeteiben megjelenő, e szokásrendszertől független, önismereten alapuló renddel azonos. (Lásd a keresztyén etika korábban említett szófejtését.) E szokásrenden felüli kozmikus 'rend' elfogadása, hitelesítése az egyén cselekedetei által teremti meg az ethosznak az egyénben rejlő egyediségét és szellem vezérelte, racionális kötöttségét. Ebben az értelemben az erkölcsileg helyes – vagy a vallás vállalásának megfeleltetett, a vallott dogmának megfelelő nem a közösség mércéje (az erkölcsi heteronómia egyik formája), hanem az egyén fölismeréseinek, tudatos magatartásformáló erejének a letéteménye. Ami erkölcsös, az ésszerű is egyben. A reflexió tehát valóban az elgondolt ésszerű cselekvés, amely több irányú: a gondolkodó egyénre helyezett hangsúllyal filozófiai, a meggondolt, értékelt tett hangsúlyával etikai, a visszaigazolásra helyezett hangsúllyal ismertelméleti, gyakorlati elvonatkoztatással didaktikai, a visszaigazolás mikéntjére nézve kommunikatív. Ebben az értelemben a valláspedagógia szerves része lehet pedagógiánknak.

Végezetül az értékek és a pedagógus viszonyát elemezve azt kell mondanunk, hogy a *pedagógiai tartalomban megtestesülő értékrend* mégiscsak áttételesen hat. A lényeg sohasem a situációtól független tartalom, hanem az értékekhez főződő viszonyban van

- önmagam és mások,
- önmagam és a környezetem,
- önmagam és a világ, a körülöttem levő természet,
- önmagam és a világ, a mindenség, Isten, illetve
- fenti kapcsolódási lehetőségeinek konkrét formája: a kultúra, a tudás, a munka, az élet, az ember és környezete stb., illetve
- ehhez fűződő viszonyom, értékelési effektusom,
- ennek megfeleltetett érzelmi telítettségű válaszom.

A pedagógiai munka eredményességét áttekintő vizsgálat azt mutatta, hogy az eredményesség számos tényezője közül

- a tartalom alapos ismerete,
- a tartalmat közvetítő módszertani kultúra és
- a pedagógus tevékenységének feltételeként megjelenő képességfedezeti háttér játszik domináns szerepet (Szlovák, 1999).

E tényezők arányait tekintve csaknem teljesen uralják a terepet, de mégis marad egy érintetlen rész, a pedagógiai munkában megjelenő *értékrend* csekély százalékos aránya is. A vizsgálat arra hívta föl a figyelmet, hogy az *érték* a tevékenységemben, megnyilvánulásomban megjelenő viszony és nem tartalmi kérdés, hiszen a tevékenységben, a pedagógiai munka eredményességében nem maguknak az értékeknek, hanem az értékekhez fűződő *viszornak* van perdöntő szerepe. Ehhez hozzájárul még az, is, hogy ez a viszony hogyan jelenik meg, s ebben is a pedagógiai folyamatot mint *kommunikációs kapcsolatban állók személyközi kapcsolatát kell látnunk*. Ennek lesz a következménye, mint a vizsgálat eredménye mutatta, hogy csak a *közvetített* érték és a *vállalt* érték azonossága lehet eredményes, míg a *vállalt*

érték és a közvetített érték között feszülő ellentét (diszkrepancia) a pedagógiai hatást teljesen eredménytelenné teszi. Ennek magyarázata nem a tanári felkészültségben, szakmai tudásban, gyakorlottságban, arravalóságban, képességfedezeti háttér külön-különféle hiányosságaiban keresendő, hanem a tanár-diák kommunikatív kapcsolatában, amelyben a közvetített, de nem vállalt értéktartalmak jelzésrendszere nem tudatos volta jelzi (mert metakommunikatív) az értékekkel való nem azonosulást jelzi, teszi nyilvánvalóvá, amely a befogadó számára nem kontrollált jelzésrendszer eredményeként nem hiteles, hamis, hatástalan üzenetként kódolható.

Befejezésül elmondható, hogy a valláspedagógiai kérdések a pedagógia közegében szervesen kiépíthető diszciplínává nőhetnek. A vallásgyakorlás valóságos ismeretelsajátítási folyamat eredményeként jelenhet meg, s mindazok a tanítási-tanulás folyamatra jellemző mozzanatok elkülöníthetők, amelyek az általános pedagógiai folyamatban ismertek. A gyakorlati kérdések megoldásában fontos szempont, hogy a valláspedagógiai gyakorlatban sohasem a techné, hanem sokkal inkább a gyakorlati szemlélet lesz a fontos, amely annyiban gyakorlati, hogy a kimenetre, a hatásra, a magatartásban megjelenő válaszra koncentrálnak. A valláspedagógia módszertanának nem instrukciónak kell lennie, hanem sokkal inkább leíró, ismertető útbaigazítónak. Kerülni kell, hogy a végrehajtás mikéntjére vonatkozó eljárásokat ismertessen, hiszen ez ellentmondana kommunikatív jellegének. A meggyőzés helyett a stratégia zárt rendszerét követné, legyőzve, nem meggyőzve, a másik reakcióit figyelmen kívül hagyó eljárásaként, „manipulált” hadműveletként (manipuláció jelentése 'maroknyi csapat').

A pedagógiai folyamat hármasságában (a befogadás, a kifejezés és a kifejezés módjában) a tartalmi dominanciát, a viselkedésválasz megszületésének a folyamatát, míg a mód a hatáskifejtésnek a tartalmi elemek révén megvalósuló mikéntjét foglalja magában. A befogadás és kifejezés más kontextusban *váltakozó szerepeket* jelent, s ez a *kommunikáció alapkategóriája*. A hatás akkor lesz eredményes, ha a szerepek váltakozó módon jelennek meg a befogadó és kifejező szándék egyetemes és kölcsönös kötelezettségében. Ebben az értelemben a tanár, a vallástanár és a tanuló viszonya *jellegét tekintve kommunikatív, alapját tekintve etikai viszony*. Ez a kettősség kötelezettséget ró ránk, azt, hogy a tematikai redukcióra hivatkozva az egészes, a teljes, ha tetszik a filozófiai szintű előfeltevéseket ne hagyjuk figyelmen kívül. Csak így lehet emberhez méltó az a lét, amelyben példaként élni megtanulunk.

Még egy szempontra föl kell hívni a figyelmet, nevezetesen a *feltételrendszer* pszichológiai és pedagógiai értelmezésének különbségére. A fejlettségben megjelenő minőségi változás a tevékenységek sorozatában jelenik meg, ugyanakkor lehetőségként szolgál újabb tevékenységek feltételeinek a megteremtéséhez. Az *adottságokban rejlő lehetőség a pedagógiai értelemben használt képesség feltételrendszerét jelenti, amely ebben az értelemben ismereteink alkalmazásának viszonylagos, mert hol aktuális, hol célként megjelenő feltételrendszerét jelentik.* (Ezért készség- és egyben képességfejlesztő az iskola.)

A szociális alapú személyiségfelfogás ugyanakkor sajátos pszichológiai aspektusban a személyiséget valóban társadalmi lényként kezeli. A személyiség alakulásának a folyamat így a *szociális tanulás* eredménye. A személyiségalakulás a magatartási formák meghatározott viselkedésszerepeit alakítja ki (a továbbiak részletesen Kulcsár, 1992). Ennek a személyiségalakulásnak szervezett és célirányos formája a nevelés.

A személyiség viselkedésének, a társas érintkezési formák kialakításának itt kétféle módja van: az *utánzás* és az *instrumentális szociális tanulás*. Az utánzásosnak mondott tanulási forma elsősorban a természetes környezet alakította tevékenységnek az eredménye, míg a

másik mód eljárásaiban a szervezett környezeti tényezők, kitüntetett alapformái a jutalmazás és a büntetés. (Itt is keveredni látszik a mód mint utánpótlás, módszer mint jutalmazás és büntetés és a menet mint tanulás fogalma.)

A személyiség alakulásában, illetve célirányos fejlesztésében a jutalmazás és a büntetés szemléleti kötöttségéből következően más és másfajta viselkedésünket befolyásoló rendszer alakul ki. (Sőt, a kommunikatív felfogás értelmében ez a mód eredménytelen. Vö.: A stratégiai elv kontra racionális ösztönzés). A büntetés egyoldalú alkalmazása a gátlási rendszert, a jutalmazás a viselkedésrepertoár kialakulását szolgálja (inkább a kettő együtt, hiszen a fogalompár egydimenziós), egyúttal a viselkedési forma jelentését, értékét is közvetítve. A magatartás konzekvenciája szociális (ez természetes, hiszen légüres térben nincs viselkedés, a viselkedés ui. válasz), s ezt azt jelenti, hogy a magatartásunk (tettünk) megítélhető, értékelhető, mérlegre tehetővé lett ('jelenített', jelenné tett - vö.: a múlt, jelen és a jövő létfilozófiai különbségét). A személyiség szociális tanulás általi alakulása a magatartási formák jelentésének a tudomásulvételét, mérlegelését is alakítják, amelyek megjelennek a személyiség énképében önértékelése eredményeképp (öndefiníció). Ha ez az önértékelés teljes rendszerré szerveződik, akkor itt is *értékrendszer*ről beszélünk. Az értékrendszerben olyan személyiségalkotó tényező jelenik meg, amely irányító elvként az énkép mediátoraként (Kulcsár, 1992) a személyiség különféle funkcióit működteti: az önkontrollt, az önszabályozást és a lelkiismeretet mint a redukált tudományterület alapfogalmait (vö.: eszménykép, emberkép, szellem vezérelte, céltételező stb.). Ez a redukatív, ugyanakkor mechanikusnak tűnő rendszer mit sem változtat azon a dilemmán, hogy a mércét az értékek normájában, az ethoszban vagy a 'mos' értéktelenített gyakorlatában (vö.: a megvalósult emberi szokásban) kell-e keresnünk. Más szóval ez azt jelenti, hogy, az elgondolhatóság határát a megvalósítottakra korlátozzuk, és életcélá alakítsuk. Ez valóban hasznos lesz, amaz haszontalan, de érték.

Visszatérve a korábbiakhoz, a nevelés célrendszere a totális, teljes személyiség absztrakt, filozófiai szintjéről indul a különös, az adott társadalmi közegre érvényes körön át az elméletileg és gyakorlatilag is meghatározott konkrét egyéniséget alakító követelményrendszerig.

A nevelés eszközrendszerében, a módszereket megvalósító eljárásokban egyöntetűen azt valljuk, hogy azok az eszközök és módszerek célravezetőek, amelyek egyre inkább eltávolodnak a közvetlen irányítás hatásrendszerétől, és olyan elemeket tartalmaznak, amelyben érvényesülni engedik a folyamat résztvevőinek kapcsolatrendszerében megjelenő hatótényezőket (minta, példa, csoportthatás), illetve az önértékelés eredményeképp kialakuló önszabályozást.

A fentebb utalt személyiségmeghatározás a folyamatban részt vevő tanulókra – iskolai nevelési folyamatról lévén szó – vonatkozik. A *növendék* a folyamat részeseként aktív szerepet játszik a másik résztvevő, a *nevelő* által irányított hatásrendszerben. Ebből az alaphelyzetből következik a *neveléstan hármastematikai tagozódása*: a növendék, a nevelő és a kettőjük viszonyának a vizsgálata, azaz e folyamatban zajló tevékenység feltételeinek közvetlen és közvetett hatásrendszerének az alakítása, fenntartása, irányítása. Ezzel kapcsolatban figyelmet érdemel Schaffhauser tematikai felosztása; a pedagógia nyelve, az ember lényegi konstitúciója, az emberkép, a nevelés alanya, az értelmes életre nevelés - csak a nagyobb léptékre jellemző jegyeket kiemelve (Schaffhauser, 1997), szemben a hagyományos szemlélettel, amely comeniusi reminiscenciáktól sem mentes: kit nevelünk, ki nevel és mié nevelünk a testi, értelmi, erkölcsi, esztétikai, politikai és szakmai célok tekintetében (Faragó—Kiss, 1947). A legutóbbi felosztás és tematikai rend a társtudományi felismerések fényében született, pontosabban egy-egy témát az adott redukált terület figyelő, ennek nézőpontját ötvöző elemzés eredményeként (Kron, 1998). Így bővül a látókör szocializációra és nevelésre, a szocializációs folyamat vizsgálatára, illetve a szocializáció és a nevelés különbségére, a nevelés sajátos feladatrendszerére, majd a nevelés szervezett formáját magába foglaló intézményrendszer és a család kapcsolatára, a növendékre mint személyiségre - beleértve a különleges bánásmódot igénylők csoportját - az identitás, erkölcsi fejlődés alakulására, ennek dinamizmusát jelentő motivációs rendszerre (lásd Pálhegyi felosztását), a rendszerelméleti és az ún. analitikus filozófiai megközelítés

eredményeként a kommunikáció szerepére, az interakcióra, ennek közvetett és közvetlen formáira, a szociális keretek között zajló és ható voltára (pl. a csoport), amely ötvözi a fentieket, közös keretbe foglalva a szociálpszichológia fogalomrendszerét a visszajelzés, az értékelés nevelési (pedagógiai) hatásrendszerével.

Összefoglalva elmondható, hogy nézetünk szerint a filozófia és a pedagógia kapcsolatában a kölcsönös megfeleltetés alapja a tudományrendszertan egészes és tematikailag redukált diszciplínák egysége, az ismeretelméleti kontextus javasolt dimenzionális többlete. Kiemelten:

- Ez a térszemlélet teljessé teszi a tematikai redukció korlátait szem előtt tartó vizsgálódást, nézetünk szerint a legfontosabbat, az e területre vonatkozó visszautalás kötelezettségét, szemléltetve ezzel a megközelítéssel a nem redukált, egészes megközelítések reflexióit is.
- Ennek relevanciája az értékrendszer szemléletében tapasztalható zavarodottságot mind a szintbeli különbségekben, mind az szintbeli egyezésekben képes elosztani az ember és világa teljességében, *a transzcendens átfordulás tényét és dimenzionális különbségét.*
- Ez nem a kontextus elemeit, hanem a kontextust, nem a szót, hanem a kategóriát, fogalmat, metaforát, nem a szituáció elemeit, meghatározottságát, hanem a szituációt és a szituációt létrehozót együtt gondolja el az érintettek kölcsönhatását kiteljesítő értelmezés, megértés folyamatában.
- Ebben a folyamatban a megismerés *a rácsodálkozás indítékával* a tények és jelenségek megfigyeléséből levont általánosítások eredményeként *megfogalmazott válaszok sorozata*. Ez a tapasztalati tényekből elvont konstitúció a problémára (eldöntetlen kérdésre) adható *válasz függetlenül szintbeli különbségétől.*
- Ez a válasz elvonatkoztatás, szimbolizálás: *üzenet eredménye akár érzelemtől, akár ihletettségtől átítatott kommunikatív értelemben metakommunikatív.* A történet mindkét esetben ugyanaz, elvont, szellemi produktum, transzfer a szintbeli váltást is beleértve. Ez végeredményben a tanulás logikai útja, másképpen a fogalomalkotás útja, ebben pedagógiai fogalom, az élet teljességére utalva filozófiai kategória.
- A válasz helyessége, igazsága a megtapasztalt, elraktározott (ez a feltétele a tanulásnak, hiszen a korábbi válaszok rögzülnek, rendezett formában fölhasználhatók, azaz a kapcsolat nem pusztán reflexív) válaszlehetőségek függvénye, az előzetes ismereteinkre épül. *Jósága* az értékelésben, a mérlegelésben dől el, amely *szépnek, jónak, tökéletesnek* mondja a jellemző jegyek teljes körének a fölhasználásával összeálló új választ. *A jó válasz, jó felelet valóban teljes és szép, önmagában az, ami (identifikált), érzelmileg telített, elfogadott, azaz metaforikus és szimbolikus (példaértékű). E tekintetben filozófiai értelmezést nyert fogalom.*
- A pedagógiai munkának az ismeretelméleti kérdéseket komolyan vevő formájában *problémaközpontúnak és tapasztalati alapúnak kell lennie.* A személyes tapasztalat semmilyen más közvetettséggel nem pótolható, mert csak a megtapasztaltból válhat tanulság, azaz tapasztalatban összegződő reflexió.
- Az ismeretelmélet vallja a fejlődés elvét, hiszen az állandó tökéletesedés folyamata az ésszerű belátáson alapuló gyakorlat véghezvitele. A folyamat a szellem uralma, felfedezése által bontakozik ki, ha szellem uralja, akkor *a világ elgondolható, s ami elgondolható, az kimondható, meggyőződéssé és érvekké alakítható.* Az ismeretek rendszerezhetőek, formákká, egészekké alakíthatók a tapasztalat konstitúciója által, így a megismerés, tanulás nem ráismerés, hanem *felismerés.* A felismerés kiindulása, hogy rákérdézzünk a dolgokra, felülvizsgáljuk, új összefüggésbe hozzuk, értelmezzük előzetes ismereteinket: *kétkeljük és válaszoljunk.*
- Az etika felismerése, hogy az élet normái a pedagógiai kontextusban a hozzávezető útra

nézve is normát adnak, *szabályt kijelölő* funkciójuk van. A szabály itt is és a normák esetében is párosul a praxissal, ez a pedagógiára nézve nevelési helyzeteket, nevelő közösségeket kell, hogy jelentsen. A házirendek szabálysorozatai helyett például szolgáló életformát, mintát, közösségi megnyilvánulási lehetőségeket, kommunikációs közeget mind a verbális, mind a nem verbális csatornán a köszönési formától az öltözködési szokásokon át egészen az életvitelig és nem utolsósorban *a teljes életre és az élet teljességére, világgépi kötöttségére vonatkozóan egyaránt.*

- A logika pedagógiai kötöttsége elsősorban a hagyományosnak mondható formális logikának van. Ennek lényege az, hogy gondolatainkat ítéletekben fejezzük ki. Az ítélet fogalmak meghatározott módon való összekapcsolása.
- *Világgépi kötöttségű kérdésekben a neveléstudomány diszciplináris határai között megnyilatkozhatunk a mögöttes, átfogó, egészsleges tudományos szemlélet érvényesítésével,* magyarul pedagógiai, kapcsolatosan valláspedagógiai és filozófiai, *világgépi kötöttséggel.* Így kerülhet látóterünkbe az általános pedagógiai alapvetést követően egy sajátos terület, a vallás mint tananyag, illetve mint a tananyag, a neveléstudomány sajátosan tematizált tárgya világgépi konzekvenciáival, egy távolabbi összefüggésben vizsgálva ezt a témát *a nemzet megtartó erejét jelentő kultúráközvetítés, értékközvetítés forrásának anyagaként.*

A kommunikatív felfogás pedagógiai relevanciája nézetünk szerint a legfontosabb megállapítás. Arra a leginkább kézenfekvő lehetőségre irányítja a figyelmet, hogy az etikai, logikai, esztétikai kérdések – mint gyakorlati filozófiai kérdések – könnyen transzponálhatók pedagógiai tartalmúakká. A pedagógiai szemlélet alapvetően célra törő, jóra törő, optimista, *formáját tekintve viszont kommunikatív.* Ami etikai szempontból elfogadható az ésszerű, és ennek számos haszonnal kecsegtető értelmezésére hívja föl a figyelmet a gyakorlati filozófiai megközelítés: *ami erkölcsös, az egyúttal ésszerű is egyben. A válasz tehát valóban az elgondolt ésszerű cselekvés, amely több irányú:*

- *a gondolkodó egyénre helyezett hangsúllyal filozófiai,*
- *a meggondolt, értékelt tett hangsúlyával etikai, esztétikai,*
- *a visszaigazolásra helyezett hangsúllyal ismeretelméleti,*
- *gyakorlati elvonatkoztatással didaktikai,*
- *a visszaigazolás mikéntjére helyezett hangsúllyal kommunikatív.*

A cselekvés értékelési mechanizmusában a hatáselemzés valóban összetett: részben etikai (a jó és a természetes dichotómiája), az esztétikai szép és rúg, az ismeretelméleti igaz és hamis, a didaktikai helyes, célravezető és téves, értékelhető és értékelhetetlen teljesítmény végleteiben. A válasz, cselekvés ugyanakkor az elgondolható *világ egyfajta értelmezése, amelyben egységében jelenik meg ember és világa harmóniája.*

A kommunikatív cselekvésben a jutalmazás-büntetés kilátásba helyezésével szemben az egyik fél a másikat *raciónalisán ösztönzi azáltal, hogy a közös érdeknek megfelelően cselekedjék szerepvállalása folytán.* Arra veszem rá tanárként, amit magam is képviselek cselekedeteimben, arra veszem rá diákként, amit magam is szívesen csinálnék, érdeklődéssel hallgatnék. A *megértésre irányuló kommunikatív cselekvést mégsem az egyes cselekvő célja határozza meg, mert az interakcióban részt vevők a cselekvések sorozatát előzetesen koordinálják, eleve elfogadják a lehetőséget: ami elgondolható, az elgondolható empátiájával.* A koordináció ehhez igazodik: így valóban nincs igazság, válasz, felelet megegyezés nélkül.

A beszédcselekvésben a felek azáltal érvényesítik igényeiket, hogy kölcsönösen, folyamatában, szukcesszivitásában fogadják el egymás álláspontját, akár egyéni, akár csoport álláspontja az (tanár-diák-osztály: amiről beszélni kezdünk, az általában megoldhatónak tűnik). A beszédaktus, a diskurzus etikai követelménye:

- az 'igazságot' minden érintett kényszer nélkül fogadja el,

- minden érintett fogadja el azokat a következményeket, mellékhatásokat, amelyek bekövetkezhetnek,
- etikailag nem lezárható sem a konszenzus, sem a konszenzus igazsága.

Ennek további feltétele, hogy

- az üzenet feleletváró,
- a felek az üzenetváltás, a diskurzus *fenntartásában* (vitalitásában), a vitában érdekeltek,
- a vita addig nem zárható le, amíg a másik félnek *feleletváró üzenete*, válaszra váró kérdése van.

A pedagógiának meg kell találnia a különöst, amely pedagógiai szempontból megfontoltá teszi a filozófiában és a társtudományokban fölismert összefüggéseket. A tantárgyak rendszerében megtestesülő ismeretanyag, általában az iskolára, a kötelező iskolázásra vonatkozó követelményrendszernek, a nemzeti kultúrának, a műveltségnek éppen úgy, mint az iskolának, tökéletességre törőnek, a teljesség igényével kiindulónak kell lennie. Az iskola klasszikus hagyományából következően az egyenlőséget, autonóm egyéniségek felelősségteljes, szellem vezérelte társadalmát kell szolgálnia, önállóan gondolkodó fölnövekvő nemzedéket kell világra segítenie.

*A pedagógiának antropológiai értelemben kell emberközpontúnak lennie, amely egy-egy nevelőtestület szellemi közösségében válik egyedivé, sajátos arculattá, mintát adóvá. Módjában a hatásrendszernek tapasztalati alapúnak kell lennie, az elgondolhatóság végleteit befogadni képes generáció kiművelésének a feladatával. A iskola egész ügye, kapcsolatrendszere nemzeti legyen annyiban, amennyiben kulturális hagyományra *tradíció*vá tehető.*

Az anyagi létezők kategóriája és az értékek, eszmények világa éppen a pedagógiában kellene, hogy egybeolvadjon, hiszen felfogásunk szerint a pedagógia célja a kulturális valóság megismerése, föltárása föntartása, átszármasztása. A kulturális valóság elemei pedig nem választhatók el az értékelmélet, az értékelméletet leíró rendszer és az érték és valóság viszonyának egy sajátos esetétől: az érték mint feladat gyakorlati kérdésétől. Eszerint a kulturális értékek és az antropológiai értékek a pedagógiai értékrendszerben összezsengenek: mi az, amit el kell sajátítanom ahhoz, hogy képes legyek megfelelni emberi mivoltomnak, életfeladatomnak.

A pedagógia tudománya tematikai redukció eredménye. A pedagógia általános szemlélete az értékekre irányul, általa értékest tanulunk. Felfogásunkban a pedagógia kommunikatív szemléletű modellben szervezhető. A pedagógia megismerési módjai egyetlen szemléleti módnak két módozata, így a deduktív vagy induktív megközelítés nem minőségi különbség, pusztán mozzanatbeli.

A kommunikatív szemléleti modell szerint a megismerés alapja a kommunikáció. A megismerés kiindulása a problémahelyzet – feleletváró üzenet – a diskurzus, a vita, a megvitatás gyakorlatában. A gyakorlati elv kívülről szemlélve, reflektálva, visszatekintve gyakorlati.

A nevelés tana a nevelői hatás folyamatát, eszközrendszerét és módszereit tárgyalja. A nevelés elmélete a nevelés célját és a kialakítandó tevékenységformákat, a magatartásban megjelenő (válaszban manifesztálódó) személyiségvonásokat fogalmazza meg. A nevelés elsősorban individuális és másodsorban szociális hatásrendszer. A nevelés elméletének az alapkérdései, noha filozófiai eredetűek, sajátosan nevelési szemlélettel átitatottak: a célrendszert, a nevelhetőség kérdéseit, a környezet hatásrendszerét, az öröklést illetően. Fontos ismerni, hogy e sajátos nevelési kérdések a nevelés eszményében, érték szemléletében, az életfeladatokban és ezek értékelő mechanizmusában miként fogalmazódnak meg, milyen eljárásokat involválnak

pedagógiai munkánkban. Az e munkában sokat hivatkozott érték annyiban filozófiai fogalom, amennyiben az egészre érvényes összefüggését, jelentésauráját emeljük ki, s annyiban pedagógiai, amennyiben valóban tapasztalati alapú, a megismerés által fölismert és elfogadott. A valláspedagógia azért van kivételes helyzetben, mert tárgya teológiai, azaz filozófia, módszere, szemlélete, a hatásszervezés feltételei a redukált tudományterületek számos eredményét, szemléleti sajátosságát hordozza: eredménye a magatartásban megjelenő teológiai cél.

IRODALOM

- Ancsel É.: Etikai tanulmány a tudásról és a nem tudásról. Bp., 1986, Kossuth.
- Andorka R.: Bevezetés a szociológiába. Bp., 1986, OI.
- Angelusz E.: Antropológia és nevelés. Bp., 1996, Akad. K.
- Anzenbacher, A.: Bevezetés a filozófiába. Bp., 1992, Herder.
- Bábosik I.: A nevelés folyamata és módszerei. Bp., 1995, BME.
- Bábosik I.: Alkalmazott neveléstudomány. Bp., 2003, OKKER.
- Bagdy E.: A pedagógus hivatás személyisége. Debrecen, 1996, KLTE PI.
- Balázs M.: Hol jártál iskolába? Bp., 1996, OPKM.
- Baldermann, I.: A Biblia a tanulás könyve. Bp., 2003, Kálvin K.
- Balla G. T.: Nevelésszociológia. Gödöllő, 1995, GATE.
- Bánhidiné Szlovák É.: Kiválasztási eljárások továbbfejlesztése a műszaki felsőoktatásban. Kandidátusi értekezés. Bp., 1994.
- Bánki D. (szerk.): Filozófiai kisenciklopédia. Bp., 1993, Kossuth.
- Bánréti Z.: Kommunikálj! Bp., 1993, Korona.
- Barkó E. (társszerző): A NAT alapelvek. Bp., 1993. OM. 41 p.
- Barkó E. Humán követelmények a szakképzésben. = Szakképzés az ezredfordulón. Szerk.: Rakaczkiné Tóth K. Bp., 1996, ASZI. 73-90.p.
- Barkó E.: A neveléstörténet vázlata. Gödöllő, 1994, GATE.
- Barkó E.: A törvény szövege, a szöveg törvénye. Előadás. Budapest, 2005. június 17.
- Barkó E.: Az írástanítás és a képezhetőség feltételének a vizsgálata az általános iskola vonatkozásában. Bp., 1989. Kandidátusi disszertáció.
- Barkó E.: Carrier Pedagogy: an Epistemological and Ethical Approach. Előadás. Miskolc, 2005. május.
- Barkó E.: Információ és orientáció. Bp., 2002, Szaktudás.
- Barkó E.: Információ, orientáció és kommunikáció. = Tanárképzés és humán szolgáltatás. Gödöllő, 1996, GATE.
- Barkó E.: Ismerd meg önmagad. Pályaválasztási kérdőív. (Kézirat.)
- Barkó E.: Kommunikatív didaktika. Bp., 1998, Dinasztia.
- Barkó E.: Lehet-e öröm a tanulás. Előadás. Jászberény, 2004. augusztus.
- Barkó, E.: Thoughts of Enlightenment in the Study Concerning Education Based on the Book János Szilasy: A nevelés tudománya. Printed in buda, 1827, Royal Hungarian Colleges. = Rattmann J.: Gödöllő, 2003, SZIE.
- Bartók Gy.: Az erkölcsi értékeszme története... I-II. Szeged, 1935.
- Báthory Z.: Tanulók, iskolák – különbségek. Bp., 1992, TK.
- Benedek S.: Értékközpontú nevelés történelmi alaptípusai. Gödöllő, 1992, ASZI.
- Bergson, H.: Az idő és szabadság. Szeged, 1990, (Franklin-reprint.)
- Berkovitz J.: Organizational climate and focus of control as factors influencing teacher burnout in the secondary school.
- Beszélgetések a bibliáról. Szerk. rapcsányi L. Bp., 1978, Minerva.
- Bolberitz, P.: A megismerés és értelmezés filozófiája. Bp., 2005, Jel.
- Boyd, W.: The History of Western Education. N-Y., 1966, Barnes and Noble Inc.
- Buda Béla: A pszichoterápia alapkérdései. Bp., 1993, OAI.
- Choice 96. Számítógépes információs rendszer. Bp., 1996, MKM.
- Cubberly, E. P.: The History of Education. Boston, 1920, HMC.
- Csapó B. (szerk.): Az iskolai tudás. Bp., 1998, Osiris.
- Csepeli Gy.: A szociálpszichológia vázlata. Bp., 1985, Múzsák.
- Csoportos önépítés, módszerek, gyakorlatok. Gödöllő, 1997, GATE.
- Csorba P.: A reformpedagógiák és a vallásoktatás. Debrecen, 2000, DRK.

- Domonkos, D.: A nevelés és az oktatás kérdéskörének megközelítése a hagyományban gyökerező zsidó értékrend szemszögéből. Kézirat. Bp., 2006.
- Dékány I.: Pedagógiai elvek. Pécs, 1935, OKTE.
- Dror, M.: The influence of the educational administration value systems, on combination of value-social education in a educational learning plan and arrangement of the socially activity.
- Egyháztörténet. Szerk.: Tóth-Kása I.–Tökéczki L. Bp., 1997, RKKI.
- Erkölcsei kódex. A Magyarországi Katolikus Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára. Bp., 1998.
- Ész, élet, egzisztencia. Szerk. Csejtei D.- Dékány A.- Simon F. Szeged, 1990, Társadalomtudományi Kör.
- Faragó L.–Kiss Á.: Az új nevelés kérdései. Bp., 1990, OPKM. (az 1949-es kiadás reprintje.)
- Felkai László (szerk.) Tantervi változatok a magyarországi zsidó iskolákban (1780-1990). Bp., 1995, OKI. 262 p. /A tantervelmélet forrásai./
- Fináczy E.: Az ókori nevelés története. Bp., 1985, ÁKV.
- Fodorné Nagy S.: A katechézis kommunikációs problémái. Bp., 1996, Kálvin K.
- Frankl, V. E.: Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben. Bp., 1996, Kötet K.
- George, H.: Munka, hit és föld. Bp., 1991, Gondolat.
- Gordon, T.: A tanári hatékonyság fejlesztése. Bp., 1990, Gondolat.
- Halasy-Nagy J.: A filozófia. Bp., 1991, Akad.K.
- Hankiss E.: Társadalmi csapdák. Diagnózisok. Bp., 1983, Magvető.
- Heller Á.: Általános etika. Bp., 1994, Cserépfalvi.
- Hit, erkölcs, tudomány. Bp., 2006, Éghajlat K.
- Horváth M. (szerk.): A magyar nevelés története. Bp., 1988, TK-FKI.
- Illyés S. (szerk.): Nevelhetőség és általános iskola. I-II-III. Bp., 1984-85. OI.
- Imre S. Neveléstan. Bp., 1990, OPKM. (Az 1937. évi kötet hasonmás kiadása.)
- Jung, C.: Bevezetés a tudattalan pszichológiájába. Bp., 2003, Európa.
- Kecskés P.: A bölcsélet története főbb vonásokban. Bp., 2000, Gede.
- Kecskés P.: Az erkölcsi élet alapjai. Bp., 2003, Jel.
- Kék E.: Luther erkölcsi tanítása. B., 2005, Jel.
- Keszler K.: A kézműtan elemei az ifjúság számára. Budán, 1846, A Magyar Királyi Egyetemi nyomda betűivel.
- Koren D.: School Rabbi's Role Related to the Elementary School System in Israel
- Kozma T. (szerk.): Társadalom és nevelés. Bp., 1986, TK.
- Lao-ce: Tao Te King. Bp., 1994, Tercium.
- Lénárd F.: Emberismeret. Bp., 1948, Egyetemi ny.
- Loránd F.: Bevezetés a pedagógiába. Bp., 1997, OKKER.
- Mihály O.: Bevezetés a nevelésfilozófiába. Bp., 1998, OKKER.
- Moscovits, D. D.: Jewish Education in Hungary from Destruction to Redemption in the Light of Teaching of the Traditional Context
- Moskovits, J.C.: A biblia hagyományos kommentárjai. Bp., 2000, Göncöl.
- Nagy J.: Nevelési kézikönyv. Szeged, 1996, Mozaik.
- Nahalka I.: Konstruktív pedagógia I-III. = Iskolakultúra, 1997. 2.,3.,4.sz.
- Nahalka I.: A tanulás. = Didaktika. Szerk. Falus I. 117-155.p.
- Németh A.: A reformpedagógia múltja és jelen. (1889–1989.) Bp., 1993, TK
- Nemzeti alaptanterv. 1995. Bp., 1995, az MKM megb. Korona K. (és megelőző változatai)
- Nyíri T.: Alapvető etika. Bp., 1988, Hittudományi Akad.
- Pál R.: A deklarált értékrendszer és az elkötelezettség viszonya az írott kommunikációban. Szakdolgozat. Gödöllő, 2005.
- Pálhegyi F.: Van-e keresztyén pedagógia? = Iskolakultúra, 1995. 15-16-17.sz. 167-178.p.
- Pályaválasztási kérdőív. Összeállította Barkó E. Gödöllő, 1987.
- Perczel T.: Életstratégia, foglalkozási szerep, értékorientáció. Bp., 1990, Akadémiai K.
- Pukánszky B.–Németh A.: Neveléstörténet. Bp., 2000, NTK.
- Rudas János: Delfi örökösei. Bp., 1997, Gondolat-Kairosz.
- Sáska G.–Vidákovics T. (szerk.): Tanterv vagy vizsga. Bp., 1990, Educatio.
- Schaffhauser F.: Az értelmes életre nevelés. (Kandidátusi disszertáció.) Bp., 1987. ELTE.
- Schaffhauser F.: Optimista nevelési perspektívák. = A modern nevelés elmélete. Szerk.: Bábosik I. Bp., 1997, Telosz. 233-249.p.
- Schedius L.: Systema rei scolasticae ... Bp., 1992, OPKM.
- Schumacher, E.: A kicsi szép. Bp., 1991, KJK.
- Sebestyén J.: Református etika. Bp.-Gödöllő, 1993, Iránytű.
- Sherman Y.: The Attitudes of the Leaders of the State Religious Education Towards the Leadership Perceptions of the past (Chasal) and the Degree of the Realization of these Perceptions in their

Education Work

- Sípos I.: A pentateuchos mózesi szerzősége. Bp., 1935, Egyetemi ny.
- Szász E. interjú. = Érték és ezredforduló, 2000. 4.sz.
- Szikszay K.: Tanítások. Debrecen, 1795.
- Szilágyi K.: A pályák világa. Bp., 1997, Kollégium.
- Tanterv és útmutatások. Bp., 1941, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda
- Tettamanti B.: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Szeged, 1932, Városi ny. (Reprint.)
- Tóth T.-né: Minőségmenezsment az oktatásban. Bp., 2000, Műszaki.
- Varda, Sh.: Changing attitudes towards violence in High School students based intervention
- Vári P.J.–Auxné Bánfi I.–Szalay B.: Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. = Új Pedagógiai Szemle, 2002. január. 38-65.p.
- Várinél Szilágyi I.: Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből. Bp., Scientia Humana, 1994.
- Veszprémi L.: Didaktika. Szeged, 2000, SZTE–JGYTFK.
- Völgyesy Pál: Szociálpszichológia. Gödöllő, 1993, GATE.
- Weszely Ö.: Bevezetés a neveléstudományba. Bp., 1994, OPKM. (Reprint.)
- Willman, O.: Didaktika. Bp., 1935, KKTE.
- Winzer, M.-Grigg, N.: Educational psychology. Scarborough, 1992, Prentice Hall.
- Wittgenstein, L.: Logikai-filozófiai értekezés. Bp., 1989, Akad. K.
- Zsolnai J.: A pedagógia új rendszere címszavakban. Bp., 1996, NTK.
- Zsolnai J.: Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia. Bp., 1995, ÉKP-Holnap-Tárogató.
- Zsolnai J.: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Bp., 1996a, NTK.
- Zsolnai J.–Zsolnai: Mi baj van a pedagógiával. = Iskolakultúra, 1987.

TARTALOM

BEVEZETÉS	3
Szemléleti elkülönülés, világképi kategóriák	3
Pedagógiai érték – pedagógiai létrend	4
Az egyén és közösség összhangja: az értékrend kérdése	6
A módszer	7
Első rész: A FILOZÓFIA VILÁGA	10
Pedagógia és ismeretelmélet	10
Ismeretelméleti problémák	16
Az ismeretelmélet és filozófia, a gyakorlati filozófia és a pedagógiai kapcsolata	18
A tematikai redukció és az egészleges tudomány szemlélet különbsége	21
Platón ismeretelmélete	25
Ismeretelméletek a platóni ismeretelméletből kiindulva	26
A létfilozófia ismeretelmélete	26
Az éntilozófia ismeretelmélet	26
A tudásszociológia mint ismeretelmélet	28
A rendszerelmélet	28
A klasszikus ismeretelmélet	32
A szellemfilozófia és az analitikus filozófia	33
A keresztyén filozófia és ismeretelmélete	36
Második rész: A DISZCIPLÍNÁK PEDAGÓGIAI VILÁGA	39
A szoros értelemben vett társtudományok hatása	39
Harmadik rész: A PEDAGÓGIA VILÁGA	41
A pedagógia	41
A nevelési eszmény, pedagógiai emberkép	42
Az 'egyetemi' jelző jelentése	44
Az ismeretátadás misztériuma	45
A foglalkozás misztériuma	45
A hatás misztériuma	45
Az etikai világrend	46
A pedagógia alapvetése	47
A nevelés célja valláspedagógiai kitekintéssel	54
A zsidó vallás és vallástanítás kérdései	55
A nevelési célok irányultsága	56
Negyedik rész: AZ ÉRTÉKEK VILÁGA	59
Az embereszmény és értékközvetítés problémái	59
Az értékek és az oktatás, nevelés célja	59
A pedagógia értékrendszere	59
A pedagógiai folyamat értékközvetítő funkciója, a működés menete. A pedagógiai hatásrendszer folyamat jellege	59
Az értékközvetítés folyamata	60
Az érték fogalmi kategóriái	60
Az értékkel kapcsolatos fogalmi meghatározások	61
Az értékek valóságossága	62
Értékjellemzők. Érzelmi kötöttség	62
Az érték ismereti alapja	62

Az értékek kapcsolatrendszere	62
Az értékek megjelenési formája	62
Az értékek koherenciája	63
Norma és szabály	63
A viselkedés normája és szabálya	65
A viselkedés társadalmi szankciója	65
A viselkedés egyéni normája	65
Az egyéni irányultság kérdése	67
Az egyéni irányultság kifejezési formája	67
A pedagógia szervezési módjában kifejeződő egyéni irányultsága	68
A társadalomba való beletagozódás problémái	69
A cél és norma összefüggése	70
Összefoglalás	74
IRODALOM	77
TARTALOM	80