

## A PEDAGÓGIA (ÉS A PEDAGÓGUSOK) NORMAPROBLÉMÁJA

Zrinszky László

*Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet*

### A normativitás értelmezésének fő irányai a pedagógiában

Tanulmányunk címét a zárójelbe tett kiegészítés kivételével és a probléma „megoldatlanságára” való utalás elhagyásával *Jörg Ruhloff* terjedelmes monográfiájának címlapjáról idéztük (*Ruhloff*, 1979). A szerző könyvében azt igyekezett bizonyítani, hogy bár az akkortájt, a hatvanas-hetvenes években (a német nyelvű pedagógiai irodalomban) legbefolyásosabb – szellemtudományi, empirista és kritikai-emancipatórikus – irányzatok nagy erőfeszítéseket tettek a hagyományos, alapvetően normatív-világnézeti jelleg leküzdésére, végül mindig visszaestek a túlhaladottnak hitt normativitásba.

Az úgynevezett normatív vagy preskriptív (előíró) pedagógia a neveléstudomány elsőrendű feladatának azt tartotta, hogy meghatározza a pedagógiai gyakorlat követendő szabályait (elveit, normáit). A normativitás tehát a *nevelői tevékenységre* vonatkozik, de az előírt magatartás csaknem mindig azt célozza, hogy a felnővekvők is *egységes normákat* kövessenek.

Többértelműség bujkál ebben a „normativitás” fogalomban.

- 1) A szó először is arra utal, hogy a nevelés valamilyen hirdetett és vállalt *értékrend* jegyében szerveződik. Ilyen értelemben beszélhetünk például keresztény, marxista, liberális nevelésről, illetve ezek normaállító elméleteiről.<sup>1</sup> Az elmélet az általánosság különböző szintjein fejezheti ki normatív követelményeit. Legáltalánosabb a nevelés *célmeghatározásának* szintje. Kifejtett formában már *Herbart* a Kelléssel kapcsolta össze a nevelési célt, melyet – közismerten – *az erényben* látott. Ebből kívánta *levezetni* – miként korszakos jelentőségű művének címe is elárulja – az egész „*általános pedagógiát*” (*Herbart*, 1806). Ugyanakkor világosan megkülönböztette ettől a pedagógiát mint *valóságtudományt*, s mivel híressé vált megfogalmazása szerint a pszichológia „mutatja meg az utat, az eszközöket és az akadályokat” – a pedagógiának ezt a részét „pszichológiai pedagógiának” nevezte. A továbbiakban ez az elhatárolás, illetve tágabb értelemben az értékképzetektől le-

<sup>1</sup> Bár szoros az összefüggés, ezt a problématerületet célszerű elhatárolnunk a neveléstudomány értékrendi, ideológiai „semlegességének” problémakörétől. A tudomány semlegességének értelmezéséhez jó kiindulópontokat kínál *Evandro Agazzi*: A jó, a rossz és a tudomány (Pécs, 1992) c. műve (49–69).

vezetett *filozófiai pedagógia* és a konkrét realitásokból kiinduló *empirikus pedagógia* kettősségének a problémája végigkísérte a neveléstudományi reflexiót. A válaszok lényegében háromfélék:

- a) A pedagógia *egésze* normatív jellegű, mivel – ahogyan *Wolfgang Brezinka* jellemezte ezt a felfogást – „a 'pedagógia' lényeges problémái nem teoretikusak, hanem praktikusak. Elsődlegesen a célkitűzésről, a *kell* meghatározásáról, a nevelői gyakorlat számára nyújtott normaadásról van szó, ami egy valóságtudomány keretében egyáltalán nem oldható meg.” (*Brezinka, 1971. 118. o.*)

Nem mindegy azonban a pedagógia szempontjából sem, hogy mit tartanak az értékek (vagy a Legfőbb Érték) forrásáról és létezési módjáról. Az ókortól máig élénk viták tárgyát alkotó filozófiai és teológiai értékfelfogások mellé a XIX–XX. században felsorakozó pszichológiai és szociológiai elméletek *magában az emberben* (értékalkotó és értéktulajdonító tevékenységében) látják az értékek alapját. Ennek szellemében állította például *Walter Tröger*, hogy nevelési célként a pedagógia általában valamely normát jelöl ki, mégpedig olyat, melyet egy *normaadó tekintély* legitimál a normateljesítő szubjektumok szemében. E norma célként kettősen funkcionál: meghatározza a *nevelői személyiség* diszpozíciórendszerének *kell*-állapotát, előírja a nevelőnek, hogy milyen eszmény felé igyekezzen közelíteni az *educandust*. Célképzése mégsem pusztán normák szerinti. Közrejátszik benne „antropológiai” felfogása is (ennek központjában valamilyen *emberkép* áll), valamint az a „pragmatikus terület”, melyen nevelői tevékenységét kifejti (*Tröger, 1974*).

A normatív elméletek alapkérdése axiológiai jellegű: honnan származtathatók az értékek, s miből merítik erejüket. Az emberiségen – és az univerzumon – kívüli (transzcendens), hittel megragadott Tervből vagy a lényegében állandónak tartott emberi természetből, illetve a társadalmak történelmileg változó működéséből? Avagy minden érték szubjektív forrásból fakad? *Nietzsche* szavai szerint az új értékek feltalálása körül forog nesztelenül a világ. Bármelyik nézetet fogadjuk is el, a pedagógiában a normák meghatározott rendjének kell érvényre jutnia.

A normativitást a pedagógiai elmélet lényegi vonásaként tárgyalta – főként a hatvanas években – az angol „Educational Theory”, „Sociology of Education” számos képviselője is. Például *Paul H. Hirst* egyik tanulmányában a következőket olvashatjuk: „a neveléstudomány gyakorlati ítéletekkel határozza meg, hogy mit kell és mit nem szabad tenni a pedagógiai munkában.” (*Hirst, 1970. 95., 99. o.*)

- b) A nem-normativista felfogást legegyszerűbben azzal jellemezhetjük, hogy a neveléstudományok elsődleges funkciója nem a normaadás, hanem a *nevelési valóság megragadása és leírása*. *Wolfgang Brezinka* szerint „a neveléstudomány informál 'a nevelési valóságról' vagy a nevelés szempontjából releváns tényállásról, de ebből nem vezethetők le arra vonatkozó útmutatások, hogy milyen célokat, milyen normákat (irányelveket, princípiumokat, cselekvési maximákat) *kell* követni, és milyen eszközökkel *kell* nevelni.” (*Brezinka, 1971. 151. o.*) A pedagógusok és az oktatáspolitikusok dolga éppen abban áll, hogy

ezekre a kérdésekre válaszoljanak, ezekben döntsenek, és eszerint cselekedjenek. A lehetséges alternatívák közül úgysem csupán a neveléstudomány eredményeiből leszűrhető következtetéseikre hagyatkoznak, hanem befolyásolják őket a hagyományok, az adott körülmények, a pedagógiai divatok, saját nevelői és szociális tapasztalataik, általános műveltségi szintjük, személyes érték- és szokásrendjük, érzelmi-indulati tényezők stb. is, kívánatos azonban, hogy *pedagógiailag racionálisan* gondolkodjanak, kezdeményezzenek és reagáljanak.

A *pedagógiai tevékenységnek* végső soron itt is megvan a maga normatívája, ezt azonban nem egyedül és közvetlenül a neveléstudomány határozza meg vagy kínálja fel.

- c) Harmadikként vehetjük számba a két egymást tagadó álláspont valamilyen össze-egyeztetését, kombinációját. Jelentheti ez a herbarti „vegyes” megoldást: a pedagógia kettéválasztását egy „elméleti” és egy „gyakorlati” részre (természetesen azzal a kikötéssel, hogy ezek legalábbis nem mondhatnak egymásnak ellen), de jelentheti a neveléstudomány olyan strukturálását is, melyben a „pedagógiai tények” és a normák szerves egységet alkotnak.

Figyelmet érdemel *Max Frischeisen-Köhler* sok évtizeddel ezelőtti javaslata: válasszuk el egymástól a „normatív pedagógia” fogalmát és „a pedagógia normatív feladatait” (*Frischeisen-Köhler*, 1917. 14. o.).

- 2) Részben, de korántsem a maga egészében kapcsolódik a valamely értékrendhez való kötődésként (vagy az értékelő és érték hirdető jelleg elvi tagadásaként) értelmezett pedagógiai normativitás fogalmához az a jelentéstulajdonítás, mely szerint a normatív pedagógia *egyetlen pedagógiai* irányt szab, vagyis nem engedi meg, hogy a nevelő szabad elhatározásai szerint neveljen, oktasson.
- 3) Az egészében vett nevelési gyakorlat – melyen a neveléstudomány többnyire az intézmények erre kiképzett specialistáinak működését érti – mindig is elvárta az elmélettől, hogy egyértelmű tartalmi orientációt és végrehajtási (módszertani) útbaigazításokat adjon, azaz legyen nagymértékben normatív, vagy legalábbis legyenek nyilvánvaló normatív konzekvenciái. A pedagógiai elméletalkotók nagy része ugyanerre törekszik, legalábbis *Durkheim* ezzel jellemezte a nevelés teoretikusainak – köztük a legjelentősebb újítóknak – a munkásságát. „Céljuk nem annak leírása vagy megmagyarázása, hogy mi van vagy mi volt, hanem annak meghatározása, hogy minek kell lennie... Nem azt mondják nekünk: íme ez van és ennek ez a miértje, hanem azt, hogy íme azt kell tenni.” (*Durkheim*, 1980)

A részletekbe menő cselekvés-előírásokat azonban nem szívesen fogadják azok a pedagógusok, akik számára sokat jelent saját szakmai autonómiájuk, és akik belátják, hogy a nevelési tényezők számossága, változatossága és a pedagógiai helyzetek sokfélesége nem is teszi lehetővé tevékenységük szoros irányítottságát. Minél uniformizáltabb a nevelés, annál kevésbé hatékony. „Differenciális tanításelméleti” művében pregnánsan fogalmazta ezt meg *Báthory Zoltán*: „*A pedagógia a különbségek világa.*” Ezért róttá fel az egységesítő-központosító oktatásirányítást támogató pedagógiaelméletnek, hogy „végtelenen normatív beállítottságával” ezt a szemléletet erősítette. (*Báthory*, 1992. 73–75. o.)

„A gyakorlat elsőbbségének” elvéből sem feltétlenül következik, hogy a neveléstudomány egyetlen igazi feladata a pedagógiai munka optimalizálásának az a fajta elősegítése, mely a nevelőknek megadja a műveleti szabályokat (rendelkezésekre bocsátja vagy teorémáival támogatja „jogerős” elrendelésüket). *Erich Weniger*, aki a szellemtudományi pedagógiában híven követte *Schleiermacher* tanítását a gyakorlat primátusáról, azt is kifejtette, hogy vannak idők, amikor az elmélet a gyakorlat előtt halad, de ekkor sem jelenhet meg olyan normatív rendszerként, mely képes lenne a praxist teljesen szabályozni. (*Weniger*, 1990. 29–44. o.)

- 4) A *nevelési* normák sohasem jelennek meg önmagukban, hanem mindig más típusú – erkölcsi, politikai, jogi és egyéb – cselekvésnormákba ágyazottan, ezért a pedagógia normativitása nem sajátlagos. Mindamellet vannak olyan kitüntetett problématerületek, melyek saját szempontú kidolgozása nélkülözhetetlen a nevelés elmélete és gyakorlata számára. Ilyen a normák belsővé tételének elősegítése, a személyiségrendszer belső szabályozó mechanizmusainak intencionált befolyásolása, a normatudat és a magatartás viszonyának alakulása-alakítása, a kogníció normáinak fejlesztése.

## Normák és parancsok

A normativitás *különböző erősségű* lehet: a folyamatos sor a kizárólagosság, az abszolút Kellés feltétlen követelésétől az alternatív megoldások ajánlásáig terjedhet, de mindenképp azt a feladatot rója az elméletre, hogy egyértelműen megmondja, mi a helyes, és mi az, ami elkerülendő. Az egyértelműség viszonylagos. *Heller Ágnes* különbséget tett a csak egyféleképpen betartható „szabályok”, és a „normák” között, melyek lehetnek a szabályokra hasonlító, de azoknál általánosabb „konkrét normák”, és a szabályoktól minőségileg különböző, nagy vonalakban orientáló „absztrakt normák” (*Heller*, 1990). Nevelési normák *jogilag* azonban nem attól válnak *kötelezővé*, hogy „szabályokat” fogalmaznak meg, hanem attól, hogy pontos követésüket *hatalmi beavatkozással* elrendelik.

Némiképp hasonló a helyzet a nevelő—növendék viszonylatban. De nem azonos!

Etikai főművében *Max Scheler* különbséget tesz az „eszményi Legyen” és minden más Legyen között. És ami szempontunkból különösen fontos: „a *valódi*” és a „*pedagógiai parancsok*” között.

*Scheler* szerint a pedagógiai parancsok csupán „látszatparancsok”, valójában „*tanácsok*”. „A tanács lényege a következő forma: 'számodra a legjobb, ha azt teszed, és én azt akarom, hogy a számodra legjobbat tedd'... Minden pedagógiai látszatparancsnak ezért az a korlátja, hogy csak annyiban jogosak, ha a nevelőnek az a meggyőződése, hogy az érettnak és fejlettnak gondolt növendék *önmagától* azt tette volna, amit parancsoltak neki.” (*Scheler*, 1979. 313–314. o.) Ez az erkölcsfilozófiai szempontból tovább tagolt és mélyített gondolat a pedagógia számára a nevelés eltérő stratégiáit idézi fel: a kényszerítő autoritarianizmus, a fentiek értelmében vett és a pedagógiai szakirodalomban legtöbbször a lewini iskola nyomán meghonosodott „demokratikus vezetési stílus”, valamint a valódi tanácsoktól való tartózkodás (a „laissez-faire”) stratégiáját. Egy láb-

jegyzetben maga *Scheler* is foglalkozik a kérdés pedagógiai vetületével, „értelmetlennek” bélyegezve azt a kísérletet, hogy „a nevelőt teljhatalommal lássák el *tekintélyelvi* parancsok kiadására – amint ez például a herbarti pedagógia szelleméből fakad” (*Scheler*, 1979. 314. o.).

## A pedagógia mint normatudomány és mint valóságtudomány

Bár a normatív jelleget nem az adja meg, hogy valamely pedagógiai rendszer elvontabban vagy konkrétan határozza meg a nevelői tevékenység műveleti szabályait, a gyakorlathoz közelebb álló pedagógiákban hagyományosan több a nyílt (és többé-kevésbé imperatív jellegű) előírás.

Normativitás uralta a nevelési eszmélést abban a korábbi állapotában, melyben még nem létezett szigorú értelemben vett neveléstudomány, hanem a felhalmozott tapasztalatok és a „józan ész” segítségével igyekeztek válaszokat megfogalmazni a gyakorlatban felmerülő – és valamelyes reflexiót feltétlenül megkívánó – alapkérdésekre: *mire* kell nevelni, és *hogyan lehet* a kitűzött célokat elérni. Ennek a helyzetnek a meghosszabbítása a neveléstudományok fokozatos kialakulása után a pedagógia feladatkörének *normativa redukcója*. Ez ellen főleg a pedagógiát valóságkutató tudományként értelmező nézetek nevében léptek fel. *Winnefeld* szerint a neveléstudománynak „normatudományból” „reális tudománnyá” kell válnia.

*A szellemtudományi pedagógia*, ahogyan *Wilhelm Dilthey* híres művéből – „Egy általános érvényű pedagógiai tudomány lehetőségéről” (*Dilthey*, 1962) – kitűnik, szembe szállt a korábbi századok egyetemességre törő, egyben hangsúlyosan normatív felfogásával. Azzal az elgondolással, hogy a nevelés célja, a tantárgyak értékei és az oktatás módszerei teljesen különböző népek és korok számára egységesen határozhatók meg. E tévedés eredetét *Dilthey* az ember egyetemes és változatlan „természeti” lényként való felfogásában jelölte meg. Így minden egyes ember számára egyazon – racionálisan megragadható – jog, vallás, erkölcs, esztétika, politikai gazdaságtan stb., és egy „természetes” pedagógia érvényes. De a konkrét történeti ember életének normái nem vezethetők le az időtlen természeti lény képzetéből.

Mégis: a *szellemtudományi pedagógia* egy ponton túl feladta a *megértésre* törő eredeti célját, és olyan *feladatokra* világított rá, melyek a normatív pedagógia új fajtáját jelentették. A történelmi lét értelmességének tételezésével vezérlő normáját adta a pedagógiai valóság „*helyes*” látásmódjának.

Az *empirista* („tapasztalattudományi”) pedagógia fő célja egy tudományosan megalapozott „tisztá” neveléstechnológia létrehozása. Ezzel viszont az optimálisan hatékony pedagógiai beavatkozást kívánja szolgálni. A normaproblémát elkerülni vélik azáltal, hogy az egzakt módszerekkel feltárt „igazságra” hivatkoznak – és a technológiára koncentrálnak –, de a „hatékonyság” szükségképpen magába rejt egy „szupernormát”, melyről nekik is dönteniük kell.

## Az emancipatórikus pedagógia normaellenes normativitása

Max Horkheimer „Hagyományos és kritikai elmélet” (Horkheimer, 1977) című művével indult el a Kritikai Elmélet, melyből az *emancipatórikus pedagógia* kinőtt. Célja nem csupán a tudás gyarapítására irányult, hanem „az ember emancipációjára a rabszolgává alacsonyító viszonyokból” (Horkheimer, 1968. 194. o.). Az emancipatórikus pedagógia tulajdonképpen kezdete a Klaus Mollenhauer szerkesztésében kiadott „Nevelés és emancipáció” (Mollenhauer, 1968) című kötet.

Az emancipatórikus pedagógia két fronton indult harcba:

- 1) az értékmentességet hirdető empirikus neveléstudomány ellen.
- 2) a szellemtudományi pedagógia ellen.

Mollenhauer szerint a neveléstudomány tárgya „a nevelés az emancipáció követelményének alávetve” (Mollenhauer, 1968. 11. o.), ahol az emancipáció nemcsak a pedagógiai kutatás megítélési kritériuma, hanem a pedagógiai gyakorlaté is. Különösen a 70-es években bontakozott ki vita körülötte, a következő tématerületeken:

*Mit értsünk „emancipáción” (vagy „nagykorúságon”)?*

Szó szerint: „felszabadulás az uralom alól”. De mit nevezünk itt uralomnak? Általában a normák alól való mentességet? Lutz Rössner ironikusan jegyezte meg, hogy ha így értelmezzük az emancipációt, akkor egy kéjgyilkos viselkedését is a felszabadultság jeleként méltathatunk (Rössner, 1972. 612. o.).

És nem foglal-e magába minden nevelés szükségképpen uralmi viszonyt abban az értelemben, hogy például a szülő több kezdeményezési, cselekvési és ellenőrzési lehetőséggel rendelkezik, mint gyermeke? Az uralom, az emancipáció, a nevelési célként kitűzött „nagykorúság” legalábbis további konkretizálásra szorul.

*Az emancipáció követelésének megokolása.*

Mollenhauer – a habermasi nyomvonalon haladva – azt a nézetét fejtette ki, hogy „az észnek érdeke fűződik a nagykorúsághoz, a cselekvési autonómiához és a dogmatizmustól való megszabaduláshoz. Mint tudományos gyakorlat... tartalmazza a racionalitás akaratát” (Mollenhauer, 1968. 67. o.).

Hermann Giesecke – Adornóhoz csatlakozva – megkísérelte az emancipatórikus pedagógia történelemfilozófiai megalapozását. A történelemben – véleménye szerint – egy előrehaladó „demokratizálódási folyamat” ismerhető fel, melybe az emancipáció követelése és az ennek megfelelő nevelés is beletartozik.

*Miképpen operacionalizálhatók ezek az általános kritériumok?*

Lutz Rössner szerint elengedhetetlen feltétel, hogy ezt az átfogó célt egyértelműen írják le, tehát bizonyos viselkedéseket megkívánjanak, másokat kizárjanak. Más szóval: az emancipatórikus pedagógia képtelen megszabadulni az általa nemkívánatosnak tartott normativitástól. Ezzel szemben az emancipatórikus pedagógia hívei az ilyen konkretizálási törekvések jogosultságát tagadják. Ezzel ugyanis éppen attól az esélytől fosztanak meg az individuumokat és a csoportokat, hogy cselekvéseiket maguk határozzák meg. „Az 'emancipáció' mint nevelési cél nem operacionalizálható; az emancipáció kommunikatív fogalom.” (Rössner, 1972. 50. o.)

Azt láthatjuk tehát, hogy az emancipatórikus pedagógia – mivel szabaddá akarja tenni az embert – a meggyökeresedett normák nagy részét megtagadja és programjává teszi a hatalmak és ideológiák ellen forduló „kritikai racionalitást”, ámde nem mentes a normatív „hittételektől”. *Ruhloff* szerint négy dogmára épül az emancipatórikus irány:

- hit az ember mások feletti uralmának értelmetlenségében,
- hit abban, hogy az ember nembeli történetében megvan a fejlődés lehetősége egy tökéletesebb ésszerűség felé,
- hit abban, hogy az igazságosság követelményei beteljesíthetők, ha az emberek megértik egymást,
- hit egy demokratikus történelmi fordulat abszolút értelmében.

Az ilyen koncepcionális háttér csakis normatív struktúrát eredményezhet, mely nem sokban különbözik a múlt nevelésméleteinek kifejtett és magától értetődőként vállalt normativitásától.

### A megvitásra és megegyezésre építő pedagógiai normaelmélet

Képviselőik fő tézise, hogy a meghatározott cselekvéseket, illetve normákat ne „monologikusan” hozzák létre, hanem az érintettek elvi egyetértésével. *Habermas* e vonatkozásban „általános és kényszermentes konszenzusról” beszél. A döntés arról, hogy mit jelent a nagykorúság és az emancipáció – *diskurzus* útján jön létre.

Ehhez a kommunikációhoz egyenlő esélyű partnerekre van szükség. *Habermas* 1971-ben pontosította „az ideális beszédhelyzet” korábban bevezetett fogalmát. Ez voltaképpen maga a kommunikációs struktúra, mely „csak akkor működik kényszerek nélkül, ha minden lehetséges résztvevő számára adottak a szimmetrikusan felosztott esélyek arra, hogy megválasszák és gyakorolják a beszédaktust...” (*Habermas*, 1971. 137. o.)

A „kommunikatív pedagógia” törekvései visszhangozzák ezeket a gondolatokat. *Eckhard König* fejtegetései szerint az együttélés és egymással folytatott beszéd bizonyos *normáinak* elismerésén alapul minden érvelés. Ezek nem változtathatók tetszés szerint.

Az oktatási döntések kialakítása és felülvizsgálata – követelik a konszenzuselmélet pedagógiai képviselői – ne legyen monologikus, hanem kivétel nélkül minden érintett (tanuló, szülők, tanárok, szakmai és érdekvédelmi szervezetek stb.) vegyen részt ezekben a folyamatokban.

Ámde az *absztrakt elvektől a konkrét döntésekig* hosszú, gyakran bonyolult átmenet vezet. A konszenzuselmélet éppen erre az *útra* kevés figyelmet fordít. Fölöttébb problematikus az interszjektív diskurzushoz szükséges esélyegyenlőség kivitelezése is. Az eltérő *hatalmi és tekintélyi pozíciók*, valamint a karakterjellemzők és az eltérő életvilágok, kommunikációs képességek különbségei rendszerint áthághatatlan akadályokat jelentenek.

A tárgyalat nehézségek elemzése alapján *Ruhloff* azt a következtetést vonta le, hogy ha a normativitáson túllépni kívánó pedagógiák mindegyike végül is visszatér a régi struktúrához, akkor hiábavaló volt az egész kritikai fáradozás, és okatlan dolog annyira kárhözvinni a korábbi felfogásokat. Arra is gyanakodhatunk a normatív karakter makacs

vissza-visszatérésének láttán – ezt a szerző mondja –, hogy a pedagógiai normaprobléma *elvileg megoldhatatlan*. Vagyis nem létezhet olyan pedagógiai elmélet, melyből – leg-alábbis világnézeti-metafizikai *előfeltevései* folytán – ne következnenek implicit vagy explicit *előírások*. A magunk részéről ezt az állítást fogadjuk el, hozzátéve, hogy a különböző irányzatokban a normativitás eltérő erősségű, s hogy a neveléstudományok egyes ágazataiban korántsem azonos mértékben érvényesül. Sem ez, sem a sok meddő vita nem elegendő alap azonban ahhoz, hogy a normaprobléma megoldhatatlanságára következtessünk.

## Dualizmusok

A hangsúlyosan normatív pedagógiákra jellemző a *deduktív* építkezési mód. Valamely általános – leginkább filozófiai szintű – gondolatrendszer következményeként jutnak el a konkrétabb szintekre, végül a tevékenységi szabályokig.

A pedagógiai rendszerező művek nagy része azt a már érintett megoldást választja, hogy elkülöníti egymástól az elméleti kifejtést és a normatív gyakorlati következtetéseket. Például *Émile Planchard* a tudományos pedagógia két síkjáról írt: a *leírás síkjaként* szólt mindarról, ami a *pedagógiai megismerést* szolgálja, és *normatív síkként* azokról a következtetésekről, melyek a célravivő pedagógiai cselekvés szabályait állapítják meg. (*Planchard, 1963*)

Ugyancsak elterjedt a neveléstudomány egészének gyakorlati és normatív jellegűvé minősítése. Ez gyakran az ún. *alap-* és *alkalmazott* tudományok megkülönböztetéséből indul ki. A neveléstudomány alkalmazott tudományként való felfogásában történetileg sokat változott az alapozó tudomány(ok) körének megjelölése. Évszázadokon át uralkodó álláspont volt, melynek ma is vannak hívei, hogy a pedagógiát döntő mértékben a filozófia alapozza meg, különösen azok az ágazatai, melyek a maguk elvont módján, de éppen a normák jellegével, forrásaival, indokolásával foglalkoznak (etika, jogbölcselet, esztétika, vallásbölcselet). Közismertek azonban a „tényállások” megragadásának nehézségei is, különösképp az embertudományokban és az emberek közti kapcsolatokban.

Mindazokat a fenntartásokat, melyek az említett megoldási kísérletekkel kapcsolatban elmondhatók, áthidalni próbálja a neveléstudomány „kettős jellegét” valló elgondolás. Ez egyaránt tulajdonít e tudománynak valóságkutató (tény- és törvényfeltáró), valamint normatív szerepet. Itt nem válnak külön az elméleti és az előíró jellegű részek és kutatások, hanem szervesen egymásba olvadnak. Mindamellett az egyensúly ezekben a kísérletekben is rendre felbillen. Például *Weszely Ödön* a pedagógia kettős természetét elismerve, végső soron mégis normatétélező, filozófiai jellegű diszciplinát látott benne, mondván, hogy „minden tevékenység irányítója valamely értékfogalom, célképzet”, ezzel szemben a természettudományok – a pszichológia és a szociológia is – az oksági viszonyokat kutatják (*Weszely, 1923*). *Rudolf Lochner*, aki a húszas évek végétől a hatvanas évek elejéig ugyancsak a „kettős jelleg” álláspontját képviselte, érvelésének súlypontját a másik irányba helyezte, mondván, hogy a normativitás a tudományelőtti, gya-



korlati neveléstanokban jelenik meg, a par excellence neveléstudomány viszont érté mentes, tisztán teoretikus (Lochner, 1963).

Az újabb hazai szakirodalomban *Mihály Ottó* tette kritika tárgyává azt a széleskörűen elterjedt felfogást, mely a neveléstudománynak – különválasztottan – megismerő és normaalkotó funkciót tulajdonít. A különválasztás módot ad arra, hogy a neveléstudományba foglalt normatív elemek kevésbé függenek a tudományos megismerés eredményeitől, mint más meghatározóktól, vagy éppenséggel teljesen önállósuljanak. A bírált konkrét esetben – ez a Közép- és Kelet-Európában megvalósult „ügynevezett szocialista rendszer” uralkodó gyakorlatát jelenti – ily módon a napi politika vélt vagy valódi érdekei kerekedtek a tudományos megismerő funkció fölé. *Mihály Ottó* tagadja továbbá a neveléstudomány normaalkotó funkcióját. „A neveléstudomány ’pusztán’ segít(het) a pedagógiai tevékenység (gyakorlat) számára abban, hogy megfogalmazzon, elfogadjon és érvényesítsen bizonyos szakmai normákat és segíthet abban, hogy a nevelés szemszögéből eligazodjon az értékek általánosabb tartományaiban, de maga mint tudomány egyetlen alapvető funkcióval rendelkezik, és ez a megismerés, a feltárás.”

Azt is hangsúlyozza *Mihály Ottó*, hogy „a neveléstudomány ab ovo gyakorlati orientáltságú, mert a pedagógiai praxis megismerésére irányul, és ezzel segíti-segítheti a praxisban részt vevők tevékenységét” (*Mihály*, 1999. 345., 346. o.). A terminusok más rendje szerint úgy is megfogalmazható ugyanez, hogy a neveléstudomány elsődleges funkciója a gyakorlat – óhatatlanul normatív – támogatása, melyet annyiban teljesít, amennyiben megismer, feltár, magyarázatokat és paradigmákat alkot, ütköztet és nyilvánosságra bocsát. Az így értelmezett normativitás elvileg kizárja a tudományon kívüli intenciók tudományos mezben való érvényesítését. Egyszersmind megmarad az emberi világ e tartományának megértését szolgáló funkciója is, amiben semmivel sem különbözik a többi (nemcsak tudományos) kogniciótól.

A neveléstudomány normativitásának problémája messze vezet. Az értékutatásokat és -elemzéseket kerülő tudományos próbálkozások nemcsak a pedagógia alapfeladatától távolodnak el, hanem hozzájárulnak az érvényüket veszítő múltbeli értékek és normák fenntartásához is. Az NSZK-beli ügynevezett pozitívizmus-vitában *Rolf Dahrendorf* a szociológiáról állapította meg, de a pedagógiára is (és bizonyára még inkább) áll, hogy ha „megkísérli kivonni magát a gyakorlati értékítéletek vitája alól, a fennálló megörökítésének eszközévé válik”. (Idézi *Bayer*, 1989)

E ponton még inkább kitűnik, hogy ezek a pusztán teoretikusnak látszó problémák közvetlen közletről és nagyon lényeges pontokon érintik a mindennapos pedagógiai gyakorlatot, nemkülönben az erre való felkészülést.

A témakör, melyben tallóztunk, monográfiát igényel. De csak akkor, ha minden lényeges elágazását nyomon akarjuk követni. Az alapképlet ugyanis nagyon egyszerű. Normák nélkül nem létezik sem nevelés, sem neveléstudomány. „A nevelés folyamatos beavatkozást jelent az ember természeti adottságainak különböző rétegeibe” – mutatott rá *Angelusz Erzsébet* a pedagógia elsődleges antropológiai tényére. (*Angelusz*, 1996. 120. o.) A továbbiakban már a társadalmi-környezeti adottságok dominálnak, miközben a nevelés mindig sajátos beavatkozás, szabályozás marad. A pedagógiai gyakorlat – bármilyen célokat állít maga elé, bármilyen eszközöket használ fel, és bármilyen ered-

ményeket ér is el – lényege szerint szabályozó rendszer. Alanyaihoz és önmagához eszerint viszonyul. Minden ízében normákhoz kötődik – más kérdés, hogy e normák mennyire elvontak vagy konkrétak. A nevelési jelenségek megértése is csak normatív szűrő-áteresztő rendszerek közbeiktatásával mehet végbe. Mégsem indokolatlan a parancs-pedagógiák (valamint szelídebb alternatíváik) és a kutatópedagógiák különválasztása. Az utóbbiak nemcsak azt vizsgálják, mennyiben és mivel járulhatnak hozzá a személyiségek és közösségek fejlődéséhez, hanem azt is, mi minden és hogyan determinálja a nevelői szándékokat és cselekedeteket. A pedagógiai gyakorlat esetről esetre megoldandó nagy kérdése pedig abban áll, miképpen fejeződnek és fejeződjenek ki a normaállítások. Ez elvezet az implicit (szándékolatlan vagy rejtett) és a nyílt (de nem feltétlenül szavakba foglalt) nevelői intenciók alternatívájához.

A pedagógusokban működő önkéntelen „nevelési tervek” és nevelői reagálások kevéssé igényelnek teoretikus megfontolásokat. Ezek valamilyen akkumulált halmaza természetesen kifejti a maga háttér-hatását, de csak kivételesen nyújt közvetlen cselekvési útmutatást. Még kevésbé garantálja a távlataiban pozitív következményeket. A pedagógusok döntéseiben ezért is játszik olyan nagy szerepet saját belső normarendszerük.

## Irodalom

- Angelusz Erzsébet (1996): *Antropológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák — különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bayer József (1989): *Az érték antinómiái*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Brezinka, W. (1971): *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Verlag Julius Beltz. Weinheim/Berlin/Basel.
- Dilthey, W. (1888): *Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*. In (1962): *Gesammelte Schriften*. Bd. VI. *Die Geistige Welt* 2. Hälfte. Vandenhoeck und Ruprecht, Stuttgart/Göttingen.
- Durkheim, É. (1911): *A pedagógia természete és módszere*. In: Durkheim, É. (1934; 1980): *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Frischeisen-Köhler, M. (1917, 1962): *Philosophie und Pädagogik*. Beltz, Weinheim.
- Habermas, J. (1971): *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: J.Habermas/N.Luhmann: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Suhrkamp Verlag. Frankfurt/M.
- Heller Ágnes (1990): *Az igazságosság túl*. Gondolat, Budapest.
- Herbart, J. F. (1806; 1971): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Beltz, Weinheim/Berlin/Basel.
- Hirst, P.H. (1963/64. Magyarul 1970): *Filozófia és nevelésemélet*. In: *Irányzatok a polgári pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horkheimer, M. (1968): *Kritische Theorie*. Bd. II. Fischer Verlag, Frankfurt/M.
- Horkheimer, M. (1937; 1977): *Traditionelle und Kritische Theorie*. Fischer Verlag. Studienausgabe. Frankfurt/M.
- Lochner, R. (1963): *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Andon Haim, Meisenheim.

## A pedagógia (és a pedagógusok) normaproblémája

- Mihály Ottó (1993): *A neveléstudomány helyzete*. In: Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Okker-iskolafejlesztési alapítvány. Budapest.
- Mollenhauer, M. (1968, szerk.): *Erziehung und Emanzipation*. Juventa, München.
- Planchard, É. (1963): *Introduction a la pédagogie*. Nauwelaerts, Louvain/Paris.
- Rössner, L. (1972): „*Emanzipatorische Didaktik*” und *Entscheidungslogik*. Zeitschrift für Pädagogik. (Weinheim).
- Ruhloff, J. (1979): *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*. Quelle und Weyer. Heidelberg.
- Scheler, M. (1927, magyarul 1979): *A formalizmus az etikában és a materiális értéketika*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tröger, W. (1974): *Erziehungsziele*. Ehrenwirth, München.
- Weniger, E. (1929): *Theorie und Praxis in der Erziehung*. In: Weniger, E. (1990): *Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Beltz, Weinheim/Basel.
- Weszely Ödön (1923): *Bevezetés a neveléstudományba*. Eggenberger, Budapest.

## ABSTRACT

### LÁSZLÓ ZRINSZKY: SETTING NORMS: A PROBLEM IN EDUCATION – A PROBLEM FOR EDUCATORS

The problem of defining norms is discussed as a philosophical one in education, in the context of other crucial theoretical issues. Different interpretations of norm setting in education are compared, including endeavours aimed at the exclusion of this very act. Features focusing on the orientation of educational activities are found to be impossible to be eliminated either from the science of education or from direct reflections on educational practice. At the same time, however, an emphatic norm setting, which involves regulation beyond what is justifiable and which, consequently, enforces uniformity, does not contribute to effective education. This view is close to that of Jörg Ruhloff's, a distinguished monographer of the issue, with one major difference. The author does not find the problem unresolvable even though at present several competing answers are known. Education is seen here as a continuous and indispensable intervention, even when the decisive impulses are expected to be made by the subjects of education. Therefore a function of influencing mind and action, indispensable though not exclusive, is attributed to all levels of theory.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 3. 303–313. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Zrinszky László, H-1133 Budapest, Tutaj u. 1/a