



A gyermeknevelés késő modern kihívásai

BOGÁCS ERNŐ

Nemzeti Rehabilitációs és Szociális Hivatal
Szociális Szakmafejlesztési Módszertan és Kutatási Osztály

ABSZTRAKT

A tanulmány célja betekintést nyújtani a késő modern kor azon jellegzetességeibe, melyek a gyermekneveléssel kapcsolatba hozhatók. Ennek érdekében a részletes elemzés igénye nélkül kísérletet tesz e sajátosságok feltérképezésére, kihívásként történő azonosíthatóságukra, a nevelés mibenlétének körülírására, a személyiségformálásként meghatározható nevelés okán az identitás és self, valamint azok kialakítása és kibontakoztatása témakörének bemutatására, és végül bevezetést adni a kihívásokra adható válaszok problematikájába.

KULCSSZAVAK: késő modern kor, individualizáció, relativizmus, autonómia, identitáskrízis, progresszív pedagógia, értékközvetítés

ABSTRACT

The late-modern challenges of child-parenting

The purpose of the study is to provide an insight into the links between the characteristic features of the late-modern age and child-rearing. To this end, without aiming to give a detailed analysis, the present paper attempts to explore and identify the above referred characteristics to meet the challenges invited by the given issue and determine the true nature of child-rearing. Furthermore, the study endeavors to introduce the subject matter of the identity and the self as well as the process of their creation and development while finally it offers an introduction to possible ways to respond to the challenges described above.

KEYWORDS: late-modern age, individualization, relativism, autonomy, identity crisis, progressive pedagogy, transmission of values

Bevezetés

A tanulmány címe pontosítást igényel. Nyitott mondatként állítást kifejező mondat is lehet: létezik késő modern kor, melynek vannak specifikus jellemzői, e jellemzők vagy ezek némelyike kihívásként jelentkezik a gyermeknevelés számára, mely mint sajátos tevékenység szintén létezik. Másfelől kételyt kifejező kérdésként is értelmez-



hető: létezik késő modern kor, ha igen, van olyan jellegzetessége, amely a gyermeknevelést sajátos kihívások elé állítja: egyáltalán van-e olyan tevékenység, hogy nevelés. Feltételezhető, hogy maga a késő modern kor sem egységes, sem időben, sem földrajzi térben. Másképp nyilvánulhatott meg a hetvenes években, és másképp Kelet-Európában (Tillmann 2004). Van-e olyan lényegi mozzanata, sajátossága a késő modern kornak, amely egyaránt érvényes a '80-as évek francia, és a XXI. század tízes éveinek magyarországi átlagemberére, vagy csupán egy elméleti konstrukció, amely a bölcsész affinitású értelmiség egy bizonyos rétegére jellemző. Lehetséges, hogy maguk ezek a kérdések is éppen a késő modern kor kifejeződései, amennyiben a bizalmatlanság épp az egyik lényegi jellemzője¹ (Pásztor 2000), de azt a gyanút sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy e sorok írója besorolható a bölcsész értelmiségiek köré.

Jóllehet további bizonyításokat igényelnének, valamilyen kiindulópont meghatározása érdekében néhány állítást, igazolást nem követelő premisszaként szükséges kezelni. Az első: létezik késő modern kor. A második: ez a kor általános és megragadható jellemzőkkel rendelkezik. A harmadik: e korba a jelenkor is beletartozik. Negyedik: létezik a nevelés mint tevékenység. Ötödik: a késő modern kor jellemzői hatással vannak a nevelésre.

Amit viszont vizsgálni szükséges: 1. Melyek a késő modern kor csak a késő modern korra vonatkozatható jellemzői? 2. Mi a nevelés, és mi a célja? 3. A késő modern kor mely jellemzői relevánsak az így meghatározott cél szempontjából? 4. A késő modern kor e sajátosságai új kihívást jelentenek-e a nevelésben? 5. A nevelésnek hogyan kell reagálnia ezen kihívásokra?

A késő modern kor jellemzői²

Érzékletesebb kiindulópont nem lehetséges a késő modern kor értelmezéséhez, mint a csaknem költői megközelítés egy filozófus tollából: „A szellem különféle övezetei „fényévnyi” távolokra vannak egymástól. Öntörvényű mozgásuk – mindennemű alkalmi kereszteződés és mutáció ellenére – távolodó pályákon tartja őket. A szellem széttartó kozmoszában élünk, ahol ugyan egy-egy terület „naprendszerében” hatnak a „helyi” gravitációs erők, a köztük nyíló, egyre tágabb tereken keresztül azonban arányosan alábbhagy az összetartó kötelékek ereje.” (Tillmann 2004: 29).

¹ Pontosabban posztmoderné, de függetlenül a modernitás tagadásától (posztmodern) vagy meghaladásától (késő modern) kor-jellemző, vagyis a késő modern korra nem teoretikus megközelítésében és viszonyításában tekintünk, hanem bizonyos kihívásként is tekinthető társadalmi jelenségek hordozójaként.

² Alapvetően (Sik 2013), (Rényi et al. 2014) és (Takács 2014) felhasználásával.



ÚJ TÍPUSÚ ÉNKÖZPONTÚSÁG – RELATIVIZMUS – ONTOLÓGIAI SZORONGÁS

A késő modern erős szálakkal kötődik a művészethez, különösen annak kritikai funkciójában, de kiütkeresését illetően is. A nevelés vonatkozásában viszont sokkal nyersebb megnyilvánulású jelenségek létformálók. Kétségtelenül ezek egyike és bizonyos szempontból a többi eredője, a fentiekben plasztikusan körülírt relativizmus. Nincsenek már általános érvényű értelmező elvek, más megközelítésben: nincsenek nagy narratívák. A biztonságot megelőlegező, eligazító és megtartó viszonyítási pontok és keretek giddensi értelemben zónásítottak (Sik 2013). Érvényességük a legjobb esetben is csak bizonyos területekre, időtartamokra, viszonyokra és csak bizonyos feltételek együttállására korlátozódik. Az ontológiai biztonság iránti igény beteljesítése nem lehetetlen ugyan, de jelentős erőfeszítést igényel, és az erre irányuló rutinok sérülékenysége jelentős kockázatot jelenthet. A relativizmus és az általa legitimizált pluralizmus nemcsak a viszonyítási pontként is meghatározható értékek, hanem az egyes, akár relatívként is nyugtázott célok elérését szolgáló technikákat is esetlegessé teszi. Az egyén lesz önmaga mértéke, vagy legalábbis ő teremti meg az értékeket, amelyekhez igazodik, akárcsak az értékek megvalósítására/elérésére szolgáló módszereket, cselekvési módokat is. Martucelli (idézi: Rényi et al. 2014: 40) szerint ezért mind az értékek, mind elérésük, megvalósításuk módja tekintetében az egyénre terhelődik a felelősség. A biztonság mint alapvető szükséglet azt igényli, hogy a céltól és annak relativitásától függetlenül, a cél elérésére irányuló mozgások, cselekvéskombinációk, módozatok, trükkök, technikák stb. azonos feltételek között, azonos eredményre vezessenek. Hasonlóan a newtoni fizikához, amely önmagában ugyan nem alkalmas a valóság tudományos leírására, a hétköznapi cselekvésekben történő eligazodásra viszont teljesen megfelelő. A filozófiai relativizmus mellett a gyakorlati relativizmus mint a kötöttségek elleni cselekvés (Tillmann 2004) nem csak a szabadságvágy ösztönzéséből, hanem a hatékonyság igényéből, vagy más nézőpontból a „jobban tudás” arroganciájából is eredeztethető. Kétséges azonban, hogy az egyéni tér-időre kibontva hatékonyabb-e, vagyis segít-e eligazodni a mindennapokban. Generációs távlatokban ez a kétség kíváncsisággá szelődül, mivel statisztikai valószínűsége nagyobb. A késő modern kor embere nem csak a rendi társadalmak értékein és működési módjain lép túl, hanem a modern koron is, amennyiben már nem ismeri el tekintélynek a szakértelmet és az azt hordozó társadalmi intézményeket (Rényi et al. 2014). Míg korábban adottak voltak a cselekvési sémák, amelyek alkalmazásával az egyén hatékony lehetett céljai elérésében, mert a sémák alkalmazási keretei többnyire állandóak voltak, a késő modern korban ezek a sémák hiányoznak, azt az egyénnek kell kikísérleteznie. Igaz, a kísérletezés kockázata a célok felszabadulásával ellentételezett. Kérdés, hogy a célok vonatkozásában jelentkező bőség ígérete enyhíti-e a kísérletezéssel járó szorongást (Tillmann 2004), vagy ellenkezőleg, a nagy többség a korlátozottabb lehetőség-kínálatot, de a nagyobb sikerességet ígérő, előre adott cselekvési mintákat részesítené előnyben.

Az ontológiai biztonságot, késő modern kort megelőzően biztosító nagy narratívák és struktúrák kétségkívül korlátokat is jelentettek/jelentenek – függetlenül at-



tól, hogy valamely társadalmi rend igazolásai voltak-e vagy sem –, megnyilvánulási formájuktól függően egzisztenciális szorongást is kiváltó módon. Lebontásuk vagy viszonylagossá tételük felszabadító hatású, azonban patológiás tünetekkel is számolni kell (Rényi et al. 2014).

A késő modern kornak elvitathatatlan előnye és értéke a választás- és cselekvési szabadság. Nem zárják ki és lehetetlenítik el a „meghaladott” világértelmezéseket, és a körük szerveződő létezési, cselekvési mintákat. Általános érvényességük ugyan vitatott és nem mentesek a korlátozásoktól, legyenek azok egészen kifinomultak vagy direktek, de létjogosultságuk a jelenkor nyugati társadalmaiban ugyan zónásítva, de adott. A nagy narratívák visszaszorulnak és újak jelennek meg, melyek mindegyike értelemszerűen általános érvényességet követel magának, ámde mindegyik ugyanazon a feltételnek köszönheti érvényességét: a hitnek³, másképp a meggyőződésnek. Ez nem azt jelenti, hogy racionális vagy egyéb igazolással nem rendelkeznek. Ebből kiindulva értelmetlenné válik a nagy és kis narratívák közötti különbségtétel, legalábbis befogadói szempontból. Meggyőződés esetén annak alanya számára, a meggyőződésében osztozók számától függetlenül, általános érvényességgel bír a meggyőződés tartalma. Megkockáztatható, hogy a nagy világértelmezési struktúrák lebomlását is a bennük való hit lebomlása és a hozzá kapcsolódó ontológiai biztonság megrendülése okozta. A modern korban nem csak a valamiben való hit, hanem a hit önmagában kérdőjeleződött meg, viszont nem maradt úr a helyén, mert felváltotta az ész. „A késő modernitásban az ebbe vetett bizalom rendült meg” (Rényi et al. 2014: 22). A hit továbbra is gyanús, az ész bizonytalan státusú, fogódzóra továbbra is szüksége volt, így emelte ki és tette meg világa szervező elvévé és igazodási pontjaként a késő modern kor embere az ént. Az egyén létmegélésében semmi forradalmi nincs, új viszont ennek viszonyítási pontként történő deklarálása, és a róla való diskurzus.

Ok-okozati sorrendiség nélkül a késő modern kor három alapvető jellegzetessége tehát beazonosítható: az én újfajta jelentősége, a relativizmus és az ontológiai szorongás. Ezek a tényezők kölcsönösen hatnak egymásra. A meggyőződés, a racionális bizonyítás helyébe az egyén választása került, mely döntés lévén nem bizonyosság, bizonyosság hiányában viszont felerősödik az egzisztenciális szorongás, a szorongás feloldásként biztos pontot keres, de nincs meggyőződve semmiről, nem tud bizonyítani semmit, egyedüli biztos pontként önmagát érzékeli, *circulus vitiosus*. Szerencse, hogy mindez csak egy nagy érzékenységű filozófusnál válhat át intellektuális szorongásból egzisztenciális szorongássá. A hétköznapi cselekvő ennél sokkal pragmatikusabb szorongása feloldásában, jóllehet ehhez paradox módon feltehetően a meggyőződést és meggyőzést használja.

³ Nem vallási értelemben.



KISZÁMÍTHATATLANSÁG – BIZALMATLANSÁG – FELELŐSSÉG

A neveléssel szemben támasztott kihívások szempontjából érdemes részletesebben is megvizsgálni az individualizáció és a relativizmus patológiás következményeit.

Elteltekintve attól a vitától, hogy az ember természetétől fogva társadalmi lény-e, többes léte tény. Ebből óhatatlanul következik, hogy több narratíva létezik. Ezek vagy fedik egymást, vagy nem. Ez utóbbi esetében eltérő narratívákról is beszélhetünk, illetve ezek ütközése sem kizárt. Ha nincs is ütközés, az eltérő narratívák kompatibilitása és alkalmazhatósága a másik egyéni létező esetében kérdéses lehet. Az, ami X. Y. esetében hatékony, ha másoktól elkülönítve él és cselekszik, alkalmazhatatlanná válhat X. Z.-vel és/vagy Y. Z.-vel, vagyis a másokkal történő interakciót feltételező helyzetekben. A közösségi lét tényszerűsége felülírhatja a remete lét törvényszerűségeit. Így van ez a legegységibb közösségi forma, a család esetében is, és elég itt a szülő-kamasz viszonyra hivatkozni.

Az egyén az ontológiai biztonság érdekében különböző cselekvéseket és viszonyulásokat sajátít el és kísérletez ki, ezeket ismétli, többszöri sikeres ismétlés esetén rutinizálja, a rutin pedig biztonságérzetét növeli (Sik 2013). Minél több szereplős és több tényezős az élethelyzet, annál nehezebb valamennyi társas helyzetre érvényes rutink kialakítása. A kísérletezés folyamatos, a rutink rövid időtartamokra érvényesek. Rákényszerül tehát valamilyen magyarázó elvre, amely segítségével rutin nélkül is valószínűsíthetően képes egyedi helyzetekhez sikeresen alkalmazkodni. Ez vagy hit, vagy racionális bizonyítás, tudatos választás alapján történik. Mind közül a választás, vagyis a döntés a legsérülékenyebb. A többihez képest jelentősebb itt mind a felelősség, mind a bizonytalanságérzet. Talán a felelősség és bizonytalanság is, de az egyén szempontjából az objektív minőség mellékes. Az egzisztenciális szorongás valószínűsége szignifikáns, különösen, hogy a sikertelenség már nem vezethető vissza a körülményekre, csakis az egyénre, érvel Boltanski és Chiapello (idézi: Rényi et al. 2014: 33).

AUTONÓMIA – IDENTITÁSPROBLÉMA

Az individualizációnak egyik jellemzője, következménye, igénye az autonómia, mind az önmeghatározás, mind a cselekvés vonatkozásában, függetlenül annak felszabadító vagy kényszer jellegétől. Az autonómia cselekvés vonatkozásában jelentkező (és az előző fejtegetésekben vázolt egyes) hatásai elválaszthatatlanok az önmeghatározást determináló következményeitől. Ezek jóval jelentősebbek, tekintettel arra, hogy nemcsak az egyén másokhoz és másokkal való létét határozza meg, hanem az önmagához való viszonyulását is, Martucelli megfogalmazását némiképp kiterjesztve „személyes helyénvalóságát” (idézi: Rényi et al. 2014: 39) is. A sikeres alkalmazkodáson túl, minden korábban érvényes magyarázó és értékelő leírás érvényességének legalább részleges kétségbevonásával, az egyén szabadsága és felelőssége önmaga meghatározása, vagyis személyiségének tudatosítása és kialakítása. Nem



köti ebben semmilyen korábbi érték, norma vagy szerep (Rényi et al. 2014). Nyilván ez nem jelenti azt, hogy nem használhatja fel őket, kizárólagosságuk viszont megszűnt. Dönthet úgy is, hogy önmagára nézve kötelezőnek ismeri el, ez viszont döntés, nem kényszer. A tradíciókra (legyen az rendi vagy ráció alapú) épülő társadalmi struktúrák és működésmódok az egyének kevesebb döntési szabadságot adtak személyiségfejlődése alakításában. Ennek kényszer jellege mellett elvitathatatlan a biztonsági vagy kényelmi mozzanata. Akkor viszont, amikor az egyén létfeltételei felszabadítottak mind az értelmezés, mind az alkalmazkodás/asszimiláció számára, az inadekvát választás, annak ismétlődése esetén a következmény a bizonytalanság, pontosabban a biztonságérzet hiánya. Az egyén az őt érintő és általa észlelt valóságot annak dinamikájában már nem csak behatárolt módon értelmezi, asszimilálja, illetve idomul ahhoz. A többváltozós környezet mobilitást igényel, melynek viszont elkerülhetetlen pszichológiai következménye a de Gaulejac fogalomhasználatával élve a „dezidentifikáció” (idézi: Rényi et al. 2014: 48). Szociálpszichológiai megközelítésben az *„identitásprobléma – vagyis az egyén önmeghatározási feszültsége és nehézsége – ott és akkor jön létre, ahol és amikor a társadalom növekvő tagoltsága és a társadalmi egyén individualizációjának kibontakozása következtében az identitáskategóriák fokozatosan elválnak természetes, készen kapott és rögzített alapjuktól”* (Pataki 1987: 14).

A szabad alkalmazkodáshoz és asszimilációhoz kötött, választáson alapuló személyiségformálás központi eleme személyiségpszichológiai kontextusban az identitás (Erikson) vagy a self (Rogers) (idézi: Keményné 2012). Az identitásnak a tradícióhoz kötött társadalmakban is vannak krízisei, de azok jól behatároltak. Ott ahol viszont az önmegvalósítás tekintett a személyiség fő hajtóerejének, ahogyan Rogers (idézi: Keményné 2012: 71) értelmezi, ott a krízisek száma és mélysége jelentőssé válhat. Ehrenberg (idézi: Rényi et al. 2014: 42) szerint ott, ahol a kötelesség morálját az önmegvalósítás morálja váltja fel, a teljesítmény követelménye és az egyéni felelősség olyan mértékű pszichikai megterheléshez vezet, melyek már társadalmi kérdésként kezelendők.

Összefoglalva és némileg kiegészítve a késő modern kor általános sajátosságai a következők:

- az én újfajta jelentősége: a rendiség és a ráció tradícióját felváltja az én tradíciója; a kiinduló és viszonyítási pont az egyén;
- több egyén, több viszonyítási pont: relativizmus; az objektív általános érvényesség helyett szubjektív általános érvényesség (Lahire, Dubet) (Rényi et al. 2014: 18–57);
- meggyőződés, racionális bizonyítás helyett választás;
- kísérletezés begyakorlás helyett;
- stabilitás és kiszámíthatóság reménytelensége: rövid távra tervezés, illetve tervezés hiánya, epizodicitás (Bauman) (Szombathelyi 2014: 160);
- ennek ellenére és ezzel összefüggésben ontológiai biztonságigény, illetve egzisztenciális szorongás; bizonytalanság (Giddens, Boltanski – Chiapello) (Rényi et al. 2014: 18–57);



- az autonómia mint norma (Ehrenberg) (Rényi et al. 2014: 18–57);
- önmegvalósítás, mint életrendezési elv; teljesítménykényszer (Ehrenberg) (Rényi et al. 2014: 18–57);
- a személyiség felfedezésének és alakításának szabadsága (Martucelli, Bauman) (Rényi et al. 2014: 18–57) (Szombathelyi 2014: 160);
- az identitás kialakításának egyénre háruló felelőssége és folyamatos erőfeszítése: identitás- és szerepzavar (Martucelli, Dubet, Bauman, Boltanski – Chiappello) (Rényi et al. 2014: 18–57);
- a család individualizációja és egyben az, mint az identitásépítés háttere (de Singly) (Rényi et al. 2014: 18–57);
- az „intézményes program” válsága: az intézmények, mint szocializációs és individualizációs ágensek, illetve közegek hanyatlása (Dubet) (Rényi et al. 2014: 18–57).

A KÉSŐ MODERNITÁS MAGYARORSZÁGI MEGNYILVÁNULÁSA

A bevezetőben utalás történt arra, hogy érdemes lehet a kelet-európai késő modernitás jellemzőinek összevetése a nyugatival.

Takács Erzsébet (2014) a fentiekben ismertetett késő modern jellemzők mentén válogatott hazai ifjúsági kutatásokat és elemezte azokat a szocializáció különböző kereteit vizsgálva. Vizsgálatában megállapítja, hogy a késő modern kihívások a rendszerváltás és napjaink Magyarországnak ifjúságánál hasonló jellemzőkkel bírnak, némi eltéréssel.

A kutatások szerint jóllehet az autonómia igény jelen van, ez az igény azonban mérsékeltebb. Míg a kilencvenes évek végén a szülők többsége talpraesettnek, önállóan akarta nevelni gyermekét, ez a törekvés a fiatalok között végzett vizsgálatok szerint nem túl eredményes. Talán ez összefüggésben van azzal, hogy az egzisztenciális szorongás szignifikáns, viszont a biztonságra törekvés nem erősíti fel a rutinizáció igényét. Igaz nem is vezet patológiás tüneteinek kialakulásához, például radikalizálódáshoz, inkább passzivitáshoz, sodródáshoz, erőtlenséghez. Az elbizonytalanodás betudható a többszörös szocializálódás tényének és kihívásának, az ebből fakadó többszörös szerepfelvétel és -váltás kényszerének. A társadalom mindenképpen nem tud stabil értékrendet, mint igazodási pontot biztosítani. Értékekben a legfiatalabbak követendőnek a konzervatív értékeket vallják (létbiztonság, becsületesség, személyes kapcsolatok) és csökken a konformizmus elutasítása. Identitásépítésükben viszont a „globális fogyasztói kultúrában elfoglalt hely” (Takács 2014: 96) vált elsődleges tényezővé a család mellett. A kutatások szerint ugyanis a család identitástámogató szerepe jelentős, elsősorban az ontológiai biztonságot biztosító háttérként, de értékreferenciaként is. Ez nem jelenti azt, hogy az individualizáció és ennek következményeképp az autoritásgyengülés nem jelenik meg a családon belül is. Az autoritásgyengülés különösen az intézmények vonatkozásában szignifikáns, melyre az intézmények kevésbé a reflektív válassal reagálnak. Erőteljesebb „a fel-



ügyelet és kontroll új, korábbinál totálisabb formának kikísérletezéseire” (Takács 2014: 110) való törekvés⁴.

Sik Domonkos (2015) egyéb tárgyú hazai kutatások elemzéséből a felnőtt lakosságra is kiterjeszhető hasonló eredményre jutott. Megállapítja, hogy míg a késő modern kor patológiái felerősödve jelennek meg, annak emancipatorikus lehetőségei visszafogottan. Az ifjúságon túli korosztályra is jellemző az ontológiai bizonytalanság, az identitáskonstrukció nehézségei, és hazai sajátosságként az egyéni, valamint intézményi reflexivitás alig értékelhető megnyilvánulása.

KÉRDŐJELEK

A kérdés az, hogy az előbbiekben vázolt jellegzetességek valóban csak a késő modern kor sajátosságai, vagy nem korhoz kötöttek, hanem egyénekhez. A válasz, hogy előfordulási gyakoriságuk szerint köthetőek a késő modernhez. Ki állapítja meg viszont előfordulási gyakoriságukat? Itt nem csupán az a kérdés, hogy miközben célzott (és ebbe az irányítottság is beleértendő) kutatások a késő modern korban rendelkezésre állnak, ugyanezen kérdéseket feltevő kutatások megléte a megelőző korokban mennyire bizonyított, és a hasonló kutatások eredményei elemzése megtörtént-e, hanem az is, hogy bármely ilyen állítás és kutatás, kortól függetlenül mennyire szellemi divatirányzat/mainstream függő. Egybeesik-e a tudós „tisztánlátása” a hétköznapi cselekvő „hamis tudatával, illúzióival”? Pontosabban, elképzelhetetlen-e, hogy a tudós „tisztánlátása” a „hamis tudat, illúzió”, miközben a hétköznapi cselekvő tudatát esetleg más jellemzi, vagy részben ugyanazok, de más jelentőséggel. Mennyire egy adott kor, egy szűk – igaz nagyon képzett – rétege prekonceptióinak megnyilvánulása, vagy ellenkezőleg, ez a szűk réteg pontosan ragadta és ragadja meg a kor társadalmának jellegzetességeit?

Miből lehet megállapítani, hogy az ontológiai biztonság iránti igény és ezzel összefüggésben az egzisztenciális szorongás, az individualizmus, az értékkonfliktus, az autonómia igény, az intézményekkel és tekintélyekkel (szakértelem vagy státuszbeli) szembeni bizalmatlanság stb. kisebb gyakorisággal (kevesebb egyénnél) és intenzitással jelentkezett a modern, illetve premodern korban, mint a posztmodern korban. Mennyire megbízhatóak valamely kor erre vonatkozó írásos emlékei? Valós állapotot rögzítenek vagy csak annyira megbízhatóak, mint bármely korszak cenzúrázott vagy ellentétes véleményt eljelentéktelenítő szakirodalma?⁵ Elképzelhetetlen-e, hogy ugyanezen sajátosságok ugyanilyen gyakorisággal és intenzitással jelen

⁴ A tanulmány keretei nem engedik meg az okok bemutatását és elemzését, mégis szükséges megemlíteni, ez alapvetően a demokrácia deficittel rokon probléma, amelynek okozója a rendszerváltás óta eltelt időszak társadalom- és politikafejlődése és a különböző nosztalgiák a Horthy-korszak és a szocializmus iránt.

⁵ Lehetséges, hogy a késő modern is ugyanabba a csapdába esik, mint a posztmodern? A relativizmusból következően nem tud mit kezdeni a történetiség dimenziójával, holott sok mindenre, amit állít ott találná meg a magyarázatot és az okokat.



voltak az egyén életében, megnyilvánulásuknak a keretei viszont nem voltak adottak az iskolázottság, a technikai feltételek, ráérő idő, a hatalmi berendezkedés stb. okán?

Más megközelítésben: mi bizonyítja, hogy a késő modern kor sajátosságai a legtöbb vagy szignifikánsan sok egyénre jellemzőek. Mivel zárható ki, hogy nem csupán a korábban említett bölcsész affinitású értelmiség tünetei, mely lehetőségeinél fogva ezeket hangsúlyosan meg tudja jeleníteni?

A nevelés

A nevelés mibenlétének meghatározása, úgy tűnik, legalább olyan kihívást jelent, mint az egyetlen és mindenekfölött álló érvényességgel rendelkező érték megtalálása. Az összefoglaló nevelésemélet szakirodalma a definíciók ismertetését meg sem kísérelve, csak a lényegmegragadásra összpontosít, és az így beazonosított jellemzők mentén kialakított csoportosításban mutatja be a főbb irányzatokat. Kron (idézi: Fodor 2007: 24) a mindennapi nyelv nevelésre vonatkozó metaforáin keresztül mutatja be a „nevelésre vonatkozó diskurzus módozatait”. Hat ilyen metaforát sorol fel és ismerteti:

- a nevelés mint gondozás, illetve kivezetés;
- a nevelés mint vezetés;
- a nevelés mint kormányzás és belső fegyelmen alapuló vezetés;
- a nevelés mint az önfejlődés támogatása;
- a nevelés mint az alkalmazkodás kialakítása;
- a nevelés mint segítségnyújtás az élethez (Kron 2000: 250).

Charbonnel (idézi: Fodor 2007: 24) a nevelő státuszával is kiegészített metaforákat sorol fel, mint: útjelző, gondozó, mezőgazdász, szobrász, kőfaragó, véső, fénytartó, pásztor, építő, életet adó, felfedező, gyógyító, védőőr. Az ismertetett metaforák egyrészt a nevelés mibenlétének sokrétűségére mutatnak rá, másrészt a teleológiai bizonytalanságra. Bármelyik irányzatot is vizsgáljuk, elkerülhetetlen a végső kérdés: mi végre nevelünk (ha lehetséges a nevelés)? Amennyiben figyelmesebben vizsgáljuk az egyes elméleteket, az a benyomásunk támadhat, hogy vagy egyértelműnek veszik a célt, olyannak, amit nem kell explicitté tenni, vagy szemérmes hallgatásba burkolóznak. Ezt jól illusztrálja Brezinkának az elemzése (idézi: Kron 2000: 265), amely a nevelés fogalmának hétféle használatát különbözteti meg, és ezek közül egyik sem bír teleológiai jelentéssel. Ez nyilván nem jelenti azt, hogy az egyes definíciók nem tartalmaznak célmeghatározást, mindegyikből kikövetkeztethető, csak éppen az vagy nem hangsúlyos, vagy eszközként is értelmezhető, nem pedig végső célként. Kron megfogalmazásában ez a célracionális és értékracionális felfogásbeli eltéréséből adódik. Értékelése szerint a nevelés kapcsán kétféle cél különíthető el. Az egyik a platóni legmagasabb cél, az „igazság” elérése. A másik, és ennek is népes a tábora: „a nevelési célok meghatározott viselkedésmódok és elvárások normáiban, szabályaiban és a nekik tulajdonított értékekben jelennek meg”, (Kron 2000: 252)



vagyis több cél, valamint érték lehet és van, ezek pedig valamilyen más cél, valamint érték érdekében rögzítettek.

Amennyiben eltekintünk a platóni érték racionalitástól, nem kizárva, hanem nyitva hagyva annak lehetőségét, milyen végső cél, valamint érték határozható meg az igazság elérésén túl vagy helyett? Talán a túlélés⁶. Egyértelműen utilitarista alapon meghatározott érték, de ez nem zárja ki tudományosságát, hiszen cáfolható (Popper 1997). A végső célra vonatkozó szemérmesség oka az lehet, hogy egyrészt végső cél meghatározás általános érvényessége okán nem szalonképes⁷, ugyanakkor nem illik a klasszikus kultúra áthagyományozásaként felfogott neveléstől való távolságtartás sem⁸, mert ezzel a kultúra mint érték megkérdőjelezésére lehetne következtetni, vagy legalábbis a hasznosságot jelentő ismeretek szintjére való lealacsonyítására. A végső cél ennek ellenére kikövetkeztethető a különböző nevelésre vonatkozó elméletekből, mégpedig túlélésként körülírva. Jó példa erre Nagy József, aki az új pedagógiai paradigma jellemzőiként meghatározott funkció és kompetencia kapcsán utal egyértelműen, de közvetetten a nevelés végső céljára: „Az élőlények létfunkciói az egyed és a faj túlélése, amely kompetenciák által érvényesül. (...) Az emberre, a személyiségre is érvényes, akárcsak minden élőlényre, hogy elsődleges létfunkciója az egyén és a faj túlélése. (...) A személyiség három általános kompetenciájának és speciális kompetenciáinak egymást sajátosan átfedő rendszere (...) a szocializáció, a nevelés és a pedagógia alapvető funkcióit határozzák meg” (Nagy 2000: 13–14). A kompetenciamodell mint a személyiségfejlesztés hatékony eszköze melletti érvelésében a kompetenciafejlesztést határozza meg a nevelés alapvető feladatának. Az előzőekben idézett állítások alapján nem nehéz ebből a túlélés, mint legfőbb értékre következtetni.

A tétel, mely szerint nevelésre azért van szükség, hogy az egyén túléljen, ráadásul nem tagadja a hagyományos közösségi és egyéni értékfelfogást sem, csak hátrébb sorolja. Tényként rögzíthető, hogy olyan, mint ember önmagában nem létezik, hanem csak egyén, illetve egyének, és abból is többen. Ezek az egyének pedig valamiért egymás mellett, vagy egymással léteznek. Hogy miért, az itt nem releváns, létezésük ezen minősége tapasztalati tény. Az egymással való létezést úgy kell kivitelezniük, hogy valamennyire mindenkinek kielégítő legyen, ellenkező esetben a nárcizmus a hordozóját pusztítja el. Az egyén tehát miközben saját jól-létére törekszik, egyensúlyba kell azt hoznia mások jól-létével. A hagyományos közösségi értékek érvényesülése tehát adott. Figyelembe kell venni ugyanakkor, hogy a közösségi léttel szemben a másikkal/másokkal való interakció minimális szintre való visszaszorítása is reális létezési alternatíva. A túlélés mint érték ebben a relációban különösen érvényes, de

⁶ Rogers szerint „az emberi lény legbensőbb hajlama a benne rejlő képességek aktualizálása, melyek mindegyike az élet fenntartását és kiteljesítését szolgálja” (idézi: Messer et al. 1990: 379)

⁷ Mivel a modern, illetve késő modern relativizmusából következően nem tűr meg ilyen célt.

⁸ Az ellentmondásosság oka, hogy sem a tradicionális értékek áthagyományozása, sem az azokról, különösen a kultúráról, mint hagyományos értéktől való lemondás nem illő, ez utóbbit pedig a hasznosság, ezen belül a túlélésre felcserélni, az illő kategóriáján is kívül van, ezért a tapasztalható szemérmesség.



nehezen vitatható, hogy a hagyományos önkiteljesedésre irányuló értékek az egyén másoktól független jól-létét is reprezentálják vagy reprezentálhatják. Relevanciájuk tehát itt is adott, ez esetben is a túlélésnek alárendelten.

A túlélés minőségi mozzanatot is tartalmazó érték meghatározás. A létezés önmagában való értékessége annak számára, aki elvesztésével szembesül, feltehetően nem kérdéses. Az ilyen élethelyzetektől eltekintve a túlélés minősége feltehetően lényeges szempont. A kompetenciák neveléssel kapcsolatos jelentőségének fejtegetésével kapcsolatosan Nagy (2000) megjegyzi, hogy a többi élőlénytől eltérően az ember esetében a túlélés az életminőség megőrzésével és javításával egészül ki. A túlélés tehát ebben az értelmezésben sem zárja ki az egyéb neveléssel kapcsolatba hozható értékeket, viszont ebben az esetben is eszköz és nem cél minőségükben.

Összefoglalva, maguk a hagyományosnak tekintett értékek is a túlélést, adott esetben a minőségi túlélést szolgálják. Kivéve, ha Platónnak van igaza, és az ideák léteznek, és egyedül azok valóságosak. A vallásos világtértelezést nem is említve.

Az utilitárius és a progresszív pedagógia így válhat a késő modern kor kihívásaira adható nevelési válaszként. A kétely csupán az, hogy esetleg nem ugyanaz az elméleti paradigma az origója mindkettőnek, oly módon, hogy nem megállapítható tulajdonképpen melyik a kihívás és melyik a válasz. Ezen spekulatívnek is minősíthető kételyt félretéve, tagadhatatlan a késő modern kor jellemzőinek és az utilitárianizmusnak az illeszthetősége. Ez utóbbi ugyanis elválaszthatatlan az individualizmustól, és ketten alkotják a klasszikus pedagógiai liberalizmus alapelvét (Horváth 1997). A progresszívnek is tekintett liberális pedagógia az individualizmus valamennyi nevelési igényét kiszolgálja – erős is a kétely, nem ő maga generálta-e azokat. Jellemzői: gyermek spontaneitására és megfigyelésére épül; nem kultúrát akar áthagyományozni, hanem hasznosítható ismereteket; a gyermek igényeire és érdeklődésére reagál; a tudást a „tanuló” állítja elő és ez „tanulónként” más lehet (a tudás nem előre átadott műveltség, hanem az egyén által kialakított világtértelezés); érvényes tudás van, de megkérdőjelezhetetlen rendszer nincs; nem tudás van, hanem a tudásról való döntés, és ennek az alapja a meggyőződés, a hit; sajátos módon nem abban a társadalmi rétegben népszerű, amelynek segítésére létrejött, hanem a közép- és felsőbb osztályokban (Horváth 1997).

ÉN ÉS IDENTITÁS

A progresszív pedagógia érzékelhetően nagy jelentőséget tulajdonít az egyén önrendelkezésének általában, de a személyiség fejlődésében is. Tekintettel arra, hogy a neveléstudományok egy jelentős része a nevelést személyiségformálásként közelíti meg, célszerű kitekinteni, hogyan nyilvánul meg ez a személyiség színönimájaként vagy legalábbis egyik mozzanataként használt identitás vonatkozásában. Különösen, hogy az identitásválság nem csak pszichológiai, hanem tömeges előfordulása okán társadalmi jelenség is.



A posztmodern filozófia eltemette a szubjektumot, ez a gondolat pedig nem maradt meg a spekulatív elmegimnasztika területén, átszivárgott a pszichológiába is. Egyes képviselői megkérdőjelezték az én stabilitását, annak változékonysága mellett érvelve (Pataki 1982). Nem csak az én, mint önálló létező gondolatát utasítják el (talán a lélekre történő áthallást kiküszöbölendő), hanem bármilyen olyan konzisztens objektívalódást, amely a tér-idő-viszony dinamikus struktúrájában bármiféle állandóságot képviselhetne. Az énmegnyilvánulás álláspontjuk szerint mindig helyzetfüggő (Pataki 2008). Nem nehéz megjósolni, milyen további terhet jelentene ez a késő modern kor amúgy is identitásválsággal küzdő egyénére, kivéve, ha a bizonytalanság apologetikája létjogosultsággal bír. Megjegyzendő, hogy a szociológián kívüli ilyen elméletek és a köztük kimutatható kölcsönhatások felerősíthetik a késő modern kor sajátosságai iránti kételyeket, jelesül: mennyire csak és kizárólag a késő modern kor jellegzetességei és nem pedig a velük kapcsolatos diskurzus eredményei?

A szociálpszichológia honosításából jelentős részt vállaló Pataki Ferenc az ént rendszerként közelíti meg, és énszisztemről beszél, mint sajátos pszichikai alakzatról (Pataki 1987)⁹. Ezen a rendszeren belül két összetevőt azonosít (melyek csupán logikai szempontból elkülöníthetőek). Ez a személyes én vagy személyes identitás, és a szociális én vagy szociális identitás. A személyes identitás, az én időhöz nem kötött, megélt tudatos azonossága, a „ki vagyok” élménye (Pataki 1982). Jóllehet, a két identitás nem választható el egymástól: a szubjektív azonosságélményként meghatározott identitás Pataki szerint a szociális identításra épül. Az egyén ebben tudatosítja és jeleníti meg a másokhoz való viszonyának minősített alanyiságát, mind a meghatározás, mind a meghatározottság értelmében. Amikor az egyén „amiként és miképpen vagyok én?” (Pataki 1987) kérdésére keresi a választ, a szociális identitását igyekszik felépíteni. A szociális identitás a mások általi kategorizálás és reagálás függvényében alakul (Pataki 1982), az identitás konstrukciójának meghatározó tényezőjévé így a mások általi megmértetést teszi¹⁰. Ezt az állítást az sem finomítja, hogy különbséget tesz a helyzeti és állandósult társadalmi identitás között. Érzékelhető, hogy a többszörös társadalmi rétegződés és változás meglehetősen borús jövőképet vázol a megfelelő identitás kialakítása és fenntartása tekintetében, miközben Pataki is kora patológus társadalmi jelenségei okaként az egyén szociális identitászavarát határozza meg, mely a maga során visszavezethető a társadalom tagoltságára és az egyén individualizációjára. A helyzeti és állandósult társadalmi identitás megkülönböztetése megoldás lehet, viszont kérdés, hogy a mások általi meghatározottság elsődlegessége esetén az egyén mennyire tud sikeres lenni az állandó identitáselem megteremtésében, miközben a társadalmi változások „szakadatlan önmeghatározásra késztetik” (Pataki 1987: 18).

⁹ Ez nem csak kognitív konstrukció, hanem megélt valóság (élmény).

¹⁰ Hasonlóan vélekedik Lasch (1996) is: véleménye szerint a késő modern embere a világ, mint tükör által határozza meg önmagát, ahelyett hogy ő alakítaná a világot.



A formálódás (konstruálódás) szempontjából a Pataki-féle *identitással* ellentétes Rogers *self*-fogalma¹¹. Sajátos, hogy mindkét szerző kiemelt fontosságot tulajdonít a külső hatásoknak, a társadalom, illetve a másik által adott visszajelzéseknek a *self*/identitás alakulásában, alakításában. Az alapfeltételezés azonban merőben eltérő. Rogers szerint az ember alapvető hajtóereje az ön-aktualizáció, vagyis képességeinek a kiteljesítése és az *emberiség* legfelsőbb szintjeinek elérése (McLeod 2014), az ember pedig az általa képviselt humanisztikus pszichológia szerint eredendően jó és kreatív¹². Ezen alap nélkül Rogers *self* elmélete¹³ és Pataki identitás megközelítése lényegében nem különbözik. A személyiség (az, ami eredendően vagyok és amire eredendően képes vagyok) tehát **adott**, a külső hatások és azok értelmezései „csak” kibontakozására hatnak, az én-fogalom¹⁴ és az én-tapasztalás sajátos kölcsönhatásain és alakulásán keresztül. Az ember mint organizmus és mint személyiség, nem tud függetlenedni önmaga és környezete megnyilvánulásaitól, melyek kikerülhetetlenül **befolyásolják** önmegvalósítását. Rogersnél a külső hatásoknak és azok értelmezéseinek az én-fogalom alakulását érintő következményei lényegesek¹⁵, de csak az ént/énfogalmat érintően. Ami tehát mindkét elméletben azonos elem: a külső hatásoknak *self*/identitás formáló/alakító a jelentősége. Amiben különböznek: Rogersnél az én és az, amit az ember megvalósít, önmagából elkülöníthető, Patakinál viszont az identitástól független, az egyén tulajdonképpeni mivoltát reprezentáló valami nem meghatározható¹⁶. Rogersnél nem az számít, hogy mások hogyan minősítik, hanem hogy hogyan éli meg ezt a minősítést. Patakinál ez teremtő erő. A Pataki-féle énrendszer teljes mértékben kiszolgáltatott a külső változásoknak, mert azok alakítják/teremtik¹⁷, a rogersi én számára viszont adott a függetlenedés lehetősége, nem csak a nemkívánatos hártása, hanem a fejlődést elősegítő asszimiláció formájában is. Az utóbbi ugyan az énkép változásával jár, de éppen ez segíti elő (mert az énkép lehet irreális is) a személyiség kibontakozását. A rogersi személyiségfelfogás úgy tűnhet, nagyobb biztonságot tud nyújtani a késő modern ontológiai bizonytalan-

¹¹ Rogers hozzájárulása az én szociális mozzanataihoz kötött, identitáselmélet kérdéseihöz alig számbavehető (ne felejtjük el Pataki identitása a szociális én). Ugyan beszél értékekről, de nem vizsgálja se természetüket, se interiorizációs folyamatukat (hiszen minden adott az emberben). A szociális kizárólag az interperszonális kontextusában és megfelelőjeként jelenik meg.

¹² A humanisztikus pszichológia azért is humanisztikus, mert magában az emberi természetben és annak lehetőségeiben rögzíti optimizmusának támasztékait. E lehetőségek középpontjában pedig az önmegvalósítás eszméje áll (Pataki 1982: 148).

¹³ Rogers a *self* (én) és *self-concept* (énfogalom) kifejezéseket szinonimaként használja (Smith et al. 2005: 506).

¹⁴ A magyar fordítások a *self-concept* kifejezést énfogalomként használják, kérdés, hogy nem lenne pontosabb az én-elgondolás.

¹⁵ Fontos megjegyezni, hogy az én/én-fogalom és az ember mint személyiség elkülöníthető, mert az én az „önmagára vonatkoztatott észleléseinek és elképzeléseinek, szervezett állandó összessége” (McLeod 2014: 2).

¹⁶ Szükséges hangsúlyozni, hogy a helyzeti identitáselméletek képviselőivel ellentétben Pataki az egyéni létezés időbeli azonossága és folytonossága leképződéseként határozza meg a személyes identitást, mely azonban kiszolgáltatott a szociális identitás változásainak.

¹⁷ Lásd a szociális identitás meghatározó erejével kapcsolatos elemzést.



ságával, mint kihívással szemben, mert valamiféle állandóságot tud vinni az állandó változásokba, még akkor is, ha ez egyértelműen szubjektív. Ugyanakkor a Pataki-féle modellnek is adott a pozitív oldala: míg a rogersi személyiség eleve meghatározott, addig a Pataki-féle identitás szabadon alakítható egy ideális irányba (csak a hatásokat kell megfelelően szűrni). A rogersi személyiség nem változtatható, azzal meg kell békélni, el kell fogadni. Ennek tudható be vagy innen eredeztethető az ideális énkép és a reális énkép, illetve az én-kép és az én-tapasztalások közötti eltérésekből fakadó patológiák. Mi a következménye, ha valaki nem az akar lenni, ami, hanem valami más, ha elhárítja az én-képével össze nem egyeztethető én-tapasztalásokat? Mindkét elméletben krízis, viszont mindkettőben megvan a lehetőség a korrigálásra. Ideális esetben a Pataki-féle identitás vígan túri az ilyen eltéréseket, csak a hatásokat kell megválogatnia. A rogersi self a szabad akaratnál fogva asszimilálni tudja a nemkívánatos észleléseket is és így közelíteni a reális ént a valódi énhez, illetve a valódi ént az én-tapasztaláshoz. Kérdés, hogy erre maradéktalanul képes-e. Rogers szerint nem, de nem ez a fontos, hanem a folyamat, ezért is beszél a személyiség *születéséről*. A rogersi én-fogalom megtudja adni az egyénnek azt a biztonságot, hogy jóllehet, ki van téve külső hatásoknak, helyes választásaival egyre jobb és jobb irányba tart, fejlődik a teljesebb kongruencia és ennek következtében a személyiség kibontakozása értelmében, így kevesebb zavarral és szorongással fog szembesülni, ez pedig erősíti ontológiai biztonságérzetét. A változás és annak elfogadása a végső nyugalmi állapot elérhetetlenségével együtt alaptétel: *„A kliensek abba az irányba mozdulnak el, hogy sokkal inkább valami folyamattá, egy áradó változás részeivé váljanak. A változás részesei és részei is akarnak maradni ennek az áramlatnak. Az a korábbi óhajuk, hogy végkövetkeztetéseket tudjanak levonni és végső nyugalmi állapotokat legyenek képesek elérni, szinte teljes mértékben megszűnik”* (Rogers 2003: 222). Az én asszimilálja, fogadja be a változásokat, Patakinál a változás asszimilálja az épp aktuális identitást és hoz létre újat vagy másikat. A Pataki-féle identitás-koncepció egy adott helyen, időszakban és viszonyokban ad biztos fogódzót, de számolni kell a változással, így állandósulhat az érzés: meddig segíti elő a túlélést az épp aktuális identitás. Ez a kérdés Rogersnél állandó jelleggel adott: a velünk született én biztosan alkalmas a túlélésre? Rogers által is elfogadottan eltérőek az egyének képességei, amelyek kibontakozhatnak, vagyis elképzelhető, hogy miközben az egyén sikeres valódi énje kibontásában, a túlélésben kudarcot vall. Ez az a pont, amikor kikerülhetetlen a kérdés, a túlélés önmagában fontos, vagy annak minősége. Következésképpen továbbgondolva, a rogersi megközelítésben a személyiség kibontakoztatása adott körülmények között nem a túléléshez, hanem minőségi léthez viszont megszűnéséhez vezethet. A minőségi lét/túlélés nevelési vonzatainak vizsgálata viszont túlmutat e tanulmány keretein¹⁸.

¹⁸ Mert a nevelés céljaként a túlélést határozza meg, lásd: következő cím.



Kihívások és válaszok

A késő modern kor kihívásai, a csak késő modern korhoz köthető minőségükben ugyan megkérdőjelezhetőek, viszont a jelenségek kihívás jellege már kevésbé. Ezek mindegyike nevelési kihívásként is jelentkezik. Erre utal a vonatkozó pszichológiai, valamint nevelési szak- és népszerűítő irodalom sokasága és sokszínűsége, melyek két csoportra oszthatóak. Megkülönböztetésük alapja az értékekhez, valamint a normaközvetítéshez való viszonyulás. Az első csoport megjelölhető értékvallóként, a második értékközvetítőként.

ÉRTÉKVALLÓK

E megközelítés jellemzői legtisztább formájukban Thomas Gordon nevelési elveiben és módszereiben nyilvánulnak meg. Gordon nevelési módszereire saját bevallása szerint is hatott Rogers személyiségelmélete (Gordon 2016), Rogers pedig vitathatatlanul a késő modern kor emberképének a képviselője (individualizáció, relativizmus, önmegvalósítás, autonómia, személyiség kibontakozása és krízisei).

Gordon gyermekekhez fűződő kapcsolatáról megfogalmazott credójának tárgya és alanya a késő modern kor embere. Hitet tesz az individualizáció és autonómia mellett: *„mindketten különálló emberként élünk, ki-ki a maga igényeivel, és azzal a jogával, hogy megpróbálja kielégíteni ezeket az igényeit”* (Gordon 1990: 238). Szükséges kiemelni, hogy nem értékekről, nem normákról, nem meggyőződésről beszél, hanem igényekről. Ezzel kifejezi, hogy nem törekszik általános érvényességre, igényei mindenki általi elfogadására és átvételére. Valamely egyén saját igényeire történik hivatkozás, melyet az csak a saját maga számára kíván érvényesíteni. Az érvényesség-igény tehát szubjektív és egyben a relativizmus alapja. Ennek ellenére elkerülhetetlen az igények ütközése. Az önmegvalósításnak ez jelenti a korlátot, de ez nem objektív, általános kötelező erővel bíró értékek és normák, hanem a másik szubjektív érvényességű igénye. Az ütközést ennek megfelelően nem az igények versenyztetésével és a győztes mindent visz elvének hirdetésével kívánja rendezni, vagyis nem hatalmi eszközökkel, hanem megegyezéssel. Olyan megegyezéssel, mely nem a veszteségek minimalizálására törekszik, hanem a nyereségek optimalizálására. Ebben a megoldásban a konfliktus résztvevői nem győztesek, nem veszteséget minimalizálók, hanem nyertesek. A győztes és a nyertes fogalom közötti tartalmi különbség jól érzékelteti a következetes relativizmust, és azt is, hogy Gordon pedagógiájában kulcsfogalom a hatalom. A hatalom mint attitűd és mint érték¹⁹ minden nevelési sikertelenség oka²⁰. A hatalom nincs tekintettel a másik igényére, így az általános kötelező érvényesség kifejeződése, és a nyertes-nyertes helyzet ellehetetlen

¹⁹ Az attitűd valami iránt valamivel szembeni beállítódás, hozzáállás, magatartásbeli predispozíció, az érték mély attitűd a dolgok iránt (dr. Pálhegyi 1999).

²⁰ Ezt azzal is érzékelteti, hogy egy külön fejezetet szán a szülői hatalom szükségességének és indokoltságának elemzésére.



nítése. Relativizmus melletti érvelés ez, csak fordított módon, igaz, Gordon nyíltan is állást foglal, amikor külön értekezik arról, hogy „nem csupán a mi értékeink és meggyőződéseink igazak...” (Gordon 1990: 228).

Az egyén új típusú központisége, relativizmus, immanens jó-ság, önmegvalósítás, autonómia az alapjai és keretei a gordonni módszernek, mely az elfogadás szavak, és szavak nélküli kimutatásával (legyen az értő vagy passzív figyelem), a közléssorompók kiküszöbölésével és az én-üzenet alkalmazásával, nem utolsósorban a vereségmentes módszer alkalmazásával, bizonyítottan hatékony a késő modern kor nevelési helyzeteiben.

ÉRTÉKKÖZVETÍTŐK

Választ igényel: napjaink kurrens nevelési elve a gyermekre, az egyénre figyelés mennyire hatékony válasz az eligazodást igénylő, fogódzót kereső, identitásválságban lévő egyén (gyermek) számára? Az előzőekből kikövetkeztethető, ez ott működőképes, ahol meggyőződés az ember jó-sága, amely az emberre, mint immanens értékek hordozójaként tekint, és amelynek ezen túl hite az is, hogy az ember képes az adottságai kibontakoztatására. A gordonni megközelítések és a hasonló módszerek itt hatékonyak lehetnek, viszont megkérdőjelezhető eredményességük ott, ahol ez a meggyőződés hiányzik.

A nevelésnek ilyen közegben elkerülhetetlenül normaközvetítővé kell válnia, hiszen nincs minek a kibontakozását elősegíteni. Az ilyen normaközvetítés viszont nem a kötelezőség, hanem a választhatóság kontextusában történhet. Normák alatt itt azokat az (értékként is megragadható) alapismereteket kell érteni, amelyek a legalapvetőbb emberi interakciókban segítenek eligazodni. Ennek cáfolható alapfeltételezése: minden ember rendelkezik közös, az emberre, mint emberre jellemző sajátosságokkal. Érteni kell ez alatt, hogy a genetikai meghatározottság nemcsak egyéni, hanem fajbéli jellemzőkben is megnyilvánul. Az alapfeltételezésen túli további (első) feltételezés, hogy a legszűkebb közösségében vannak általános érvényességű normaként is kifejezhető sajátosságok, amelyek lehet, hogy e közösségeken túl is érvényesek, e közösségen belül viszont biztosan. A második feltételezés, hogy a legszűkebb közösségen túl létezik egy olyan közösség, amely még behatárolható, és ez is rendelkezik olyan normaként is kifejezhető sajátosságokkal, amelyek lehet, hogy e közösségeken túl is érvényesek, e közösségen belül viszont biztosan. És így tovább. Kérdés, hogy a kihívásokra adott ezen válasz mennyire érvényes olyan közegben, amely elutasítja a külső normák általános érvényességét. Elméleti megközelítésben semennyire. Gyakorlatban viszont lehet némi alkalmazhatósága.

A megélt és nem a gondolt létezésben (vagyis a hétköznapokban) a nevelés interperszonális viszonyokban nyilvánul meg, nem pedig valamely történelmi vagy társa-



dalmi kor elvont kihívásai vonatkozásában. Konkrét személyek között manifesztáló reláció. Mint ilyen, nem tud nem érték és normaközvetítő lenni²¹.

Szülő és gyermek viszonyában szemlélítve: a szülő első nevelési aktusa a gyermek veleszületett adottságaira reagál. A mire és hogyan már ekkor is értelmezett, ezért a fejlődés során már nem csak a veleszületett, hanem a „ráaggatott”, „belegyúrt” és ezek hatásából előállt adottságokat is számításba kell vennie. A gyermekkel való kapcsolat tehát még csecsemőkorban sem „tiszta”, még a gondozási tevékenységek is valamilyen értelmezési sémáktól, vagy normáktól meghatározottak. A nevelési szükségletek megjelenésével ez a folyamat komplexebbé válik, tudatos és tudattalan, változó és konstansnak vélt értékek, illetve normák érvényesítésében és érvényesülésében. Az önmegvalósításban hívó nevelő ezeknek a normáknak a tudatosítására és leépítésére törekszik a gyermek immanens értékeinek a kibontakozása érdekében. Az értékek választhatóságában hívó nevelő ugyanígy tudatosításra törekszik, de ő már az adott vagy lehetséges helyzetekre való felkészítés érdekében.

A NEVELÉS EGYSZERŰSÉGE

Egyik sem hagyhatja figyelmen kívül a célt, amely nem az értékek kibontakoztatása, illetve közvetítése, hanem a túlélés elősegítése. Ebben a keretben a nevelés „egyszerű” tevékenység. Két tényező ismerete és azok illesztése szükséges. Az egyik tényező az egyén, a második ennek előfordulási helyzetei. A nevelés bonyolultsága *a)* egyrészt az illesztés irányának a felcseréléséből és következtelenségéből adódik, *b)* másrészt a túlélés minőségi elemeinek aránytalan fontosságából. *Ad a):* A nevelésben a nevelt képességei a kiindulópont. A túlélés valószínűségét a domináns képességek²² maximalizálása, alkalmazási technikáinak tökéletesítése és adott esetben szublimálása jelenti. A szituáció domináns jellemzőihez való igazítás, azon előfeltetés valósága esetén eredményes, hogy minden egyén azonos képességekkel, és azok azonos fejleszthetőségének lehetőségével rendelkezik. Az illesztési irányok eredménytelenség következményeképp történő változtatása, a szituatív neveléshez képest is megnöveli a lehetséges módszerek számát. *Ad b):* A túlélés és a minőségi túlélés végső célként történő felcserélése, a minőségi elemek meghatározatlansága és sokasága okán hat a komplexitás fokozódására. Így van ez azonban abban a paradigmában is, ahol e minőségi elemek nem célként, hanem a hatékonyság eszközeiként megjelenítettek.

²¹ Szükséges megjegyezni, hogy az alapvető emberi interakciókon túl (bármik is legyenek azok) a túléléshez (mert ez a nevelés végső célja) az egyénnek olyan praktikus ismeretekre is szüksége van, amelyek a fizikai létfenntartást teszik lehetővé. A társadalmi-gazdasági közegetől függően ez bármi lehet a favágástól a programozásig. Természetesen ez már inkább az oktatás területe, de amennyiben az oktatásnak vannak nevelési módszerek szükségessé tevő mozzanatai, egyébként is amennyiben az oktatás a nevelés része, úgy nem tárgyidegen ezek jelentőségére is felhívni a figyelmet.

²² Mondhatni erősségek, de ez már értelmezett kategória.



Ha következetesek vagyunk, elkerülhetetlen a késő modern kor sajátosságaként meghatározott relativizmus alkalmazása e fejtegetésekben is. Bármiféle érték, norma általános érvényességének megkérdőjelezése, ennek a megkérdőjelezésnek az általános érvényességét is megkérdőjelezi. És ez is megkérdőjelezhető, és a végtelenségig lehet folytatni. Következésképp a késő modern kor kihívásaira adott válaszokra is érvényes lehet az arisztotelészi erényesség, a középút alkalmazása (Arisztotelész 1997). A számonkérést megelőzendő, tudniillik az előző fejtegetések csak kevés gyakorlati, praktikus választ²³ adnak a felsorolt kihívásokra, szintén Arisztotelészre lehet hivatkozni. Az ő értelmezésében a cselekvésre vonatkozó elméleteknek kerülniük kell a „szabatos kifejtést” (Arisztotelész 1997: 42). A cselekvés vonatkozásában tartózkodni kell a merev normáktól, különösen egyedi esetekben (láttuk, hogy a nevelés mindig az) amikor, „mindig magának a cselekvő személynek kell – az adott eset figyelembevételével – tisztába jönnie a feladattal” (Arisztotelész 1997: 42). Nevelési tevékenységben pedig az egyént érvényes kiindulási és igazodási pontnak tekinteni csak akkor „amikor, ami miatt, akikkel szemben, ami célból, s ahogyan kell” (Arisztotelész 1997: 52); autonómiát előtérbe helyezni csak akkor „amikor, ami, miatt, akikkel szemben, ami célból, s ahogyan kell”. Ugyanez lehet mérvadó az önmegvalósításra, a személyiség önálló kibontakoztatására, racionális választásra, normák közvetítésére, mert „ez jelenti a közepet és a legjobbat” (Arisztotelész 1997: 52).

Összegzés

Összefoglalásként megállapítható, hogy a késő modern kor gyermeknevelési kihívásainak beazonosítása több kérdést vet fel, mint amennyit megválaszol. Jóllehet, a késő modern kor kihívásként értelmezhető jellegzetességei jól beazonosíthatóak, kérdéses lehet késő modern kori specifikusságuk, de általánosságuk is.

A nevelés mibenlétére vonatkozó elemzés során valószínűsíthetővé vált, hogy a progresszív pedagógia az egyén középpontba helyezésével hatékony választ adhat a felsorolt kihívásokra, akkor is, ha felvethető: talán éppen az alapját képező ideológiák az eredői az én újfajta megközelítésének, a felerősödött autonómia és önmegvalósítás igénynek, a teljesítménykényszernek, az ontológiai szorongásnak, az identitásválságnak.

A kihívások közül, a sokak által személyiségformálásként definiált nevelés okán az identitás problematikát próbáltuk bemutatni Carl R. Rogers *self* és Pataki Ferenc *identitás* elméletén keresztül. Ez a kísérlet az egyértelmű eltérések mellett meglepő hasonlóságok beazonosításához vezetett. Mindkét elméletben azonos a külső hatásoknak *self*-re, illetve *identitás*-ra gyakorolt erőteljes hatása, eredményükben viszont eltérőek: a *self* formálásában a *self*-től elkülöníthető személyiség **kibontakozását**, az *identitás* vonatkozásában viszont annak **kialakulását** segítik elő. Az egyéb ki-

²³ A tanulmány célja és kerete nem is enged ilyen „tanácsadást”, erre adott a könyvtárnyi mennyiségben fellelhető szak- és népszerűsítő irodalom.



hívásokra adható válaszok természetének feltérképezése során az az állásfoglalás körvonalazódott, hogy míg immanens értékeket hordozó emberben való hit esetén a személyiség normaközvetítés nélküli kibontakozása elképzelhető, ilyen meggyőződés nélkül az érték, illetve normaközvetítés elengedhetetlen. Ez az állítás érvényes a megélt (nem gondolati) létezésre is, annak hangsúlyozásával, hogy a végső célként meghatározott túlélés a nevelés viszonyítási pontja. Ebben a keretben a nevelés „egyszerű” tevékenység. Csak két tényező, az egyén, valamint előfordulási helyzeteknek ismerete és azok illesztése szükséges, az arisztotelészi erény, mint középút elvének betartásával.

Irodalom

- Arisztotelész (1997): Nihomakoszi etika. Európa Kiadó, Budapest
- Fodor, László (2007): Neveléelmélet. Ábel Kiadó, Kolozsvár
- Gordon, T. (1990): P.E.T. A szülői eredményesség tanulása. Gondolat, Budapest
- Gordon, T. (2016): The origins of the Gordon Model. <http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/> (Utolsó letöltés: 2016.10.08.)
- Horváth, Attila (1997): Elméletek a nevelésről. OKKER Oktatási Iroda, Budapest
- Keményné, dr. Pálffy Katalin (2012): Személyiségpszichológia. L'Harmattan, Budapest
- Kron, F. W. (2000): Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest
- Lasch, C. (1996): Az önimádat társadalma. Európa Kiadó, Budapest
- McLeod, S. (2014): Carl Rogers. <http://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html> (Utolsó letöltés: 2016. 10.08.)
- Messer, Stanley B. – Warren, Seth (1990): Personality Change and Psychotherapy. In: Lawrence R. Pervin (ed.): Handbook of personality: Theory and research. The Guilford Press, New York
- Nagy, József (2002): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest
- Pálhegyi, Ferenc (1999): Személyiség-lélektani kalauz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Pásztor, János (2000): A posztmodern állapot. Református Szemle, 93(4–5): 259.
- Pataki, Ferenc (1982): Az én és a társadalmi azonosságtudat. Kossuth Kiadó, Budapest
- Pataki, Ferenc (1987): Identitás, személyiség, társadalom. Az identitáselmélet vitatott kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Pataki, Ferenc (2008): Az „eltűnt én” nyomában. Magyar Pszichológiai Szemle, 63(3): 409–470.
- Popper, K. R. (1997): A tudományos kutatás logikája. Európa Kiadó, Budapest



- Rényi, Ágnes – Sik, Domonkos – Takács, Erzsébet (2014): Elemzési szempontok a késő modern társadalmak kordiagnózisához. *Szociológiai Szemle*, 24(3): 18–60.
- Rogers, C. R. (2003): *Valakivé válni: A személyiség születése*. Edge 2000, Budapest
- Sik, Domonkos (2013): Giddens társadalomelmélete. http://www.academia.edu/12164322/Giddens_társadalomelmélete (Utolsó letöltés: 2016.10.08.)
- Sik, Domonkos (2015): Klasszikus és késő modernitás a rendszerváltás utáni Magyarországon. *Socio.hu* 1: 246–276. http://socio.hu/uploads/files/2015_1/sik.pdf (Utolsó letöltés: 2016.10.08.)
- Smith, Edward E. – Nolen-Hoeksema, Susan – Fredrickson, Barbara L. – Loftus, Geoffrey R. (2005): *Pszichológia*. Atkinson & Hilgard, Osiris Kiadó, Budapest
- Szombathelyi Szilvia (2014): Posztmodern társadalmi kihívások és életstratégiák. In: *Jó szülő-e az állam*. Rubeus Egyesület, Budapest
- Takács, Erzsébet (2014): A későmodernitás francia koncepciói a hazai ifjúság-, oktatás, családszociológiai kutatások tükrében. *Metszetek*, 3: 73–123. http://metszetek.unideb.hu/files/201403_06_takacs_erzsebet.pdf (Utolsó letöltés: 2010.10.08.)
- Tillmann, J. A. (2004): *Levelek tengere. Avagy a távlat távolra váltása*. Kolónia, Kolozsvár