

KÖNYVEKRŐL

Réthy Endréné: Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól, vagy rosszul?

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004. 299 o.

A cél üti rá a bélyegét az oktatásra – hangzik egyre többször a híressé vált kijelentés, amelynek igazságtartalmát nincs okunk kétségbe vonni, és *Platón* filozófiai alap gondolatától is elidegeníthetetlen a cél, a célok felé törekvő vágy, amely az örök ideákból való részesedés elnyerésének a záloga.

A tradicionális nevelés, oktatás rendszere, amely szervezett és célirányos formát ölt az adott társadalmi formációk és szellemtörténeti irányok szerint, számos célváltozatot, számos célokban is elkülönülő megoldási lehetőséget vázolt föl a felnövekvő generációk oktatásával, nevelésével kapcsolatban. (Lásd a filozófiai forrásokat vagy a redukált tudományterület pedagógiai, pszichológia iskoláinak példáit, tanulásméleti koncepciókat, pedagógiai modelleket.) A viszonylag nyugalmas korszakokat heves indulattól fűtött gondolatok, eszmék, elvek váltják, ennek egyik jellegzetes fordulatot előidéző állomása volt a huszadik század elején felszínre törő úgynevezett új iskola mozgalma, amelyet reformpedagógiai elképzelések összefoglaló névvel illet a neveléstörténet feltáró munkálatainak számos jeles képviselője.

A megítélés nem egyhangú elismerést fejez ki, vannak hullámvölgyei a mértékül állított szemléleti háttér formálta megítélésnek, így aztán nem állítható, hogy az új iskola új iskola, a mozgalom új mozgalom a szó valódi értelmében, hiszen nézetünk szerint a lényeg nem a néha sarkított, kiáltvány ízű megfogalmazásokban, hanem a maradandó és a jövőt célzó szándék harmóniájában, váltakozó hangsúlyok irányt szabó célrendszerében keresendő.

Nézetünk szerint a pedagógia az intézményes művelődésnek a tudománya, hiszen a szervezett, intézményes művelődésnek mint folyamatnak a leírását és tökéletesítését vállalja. Arra a feladatra vállalkozik, hogy elsősorban *a felnövekvő nemzedék számára társadalmilag elfogadott, a közösséghez, nemzethez kötődő értékrend alapján értéket közvetítsen azzal a céllal, hogy a közösség tagjait az úgynevezett életfeladatokra testileg és szellemileg egyaránt felkészítse*, elősegítse önmaguk lehetőségeinek, képességeinek a kibontakozását, a közösség céljait és a közösség tagjaival való együttműködést is vállaló magatartás kialakítására.

Ha a fentieket tovább gondoljuk, akkor az életfeladatokra való felkészítés célja tovább tágítja a pedagógia látókörét. A cél így már nem csak bizonyos műveltség tartalom eredményes elsajátítása, hanem – műveltség tartalom kijelölésekor lényegében meghatározott *életfelfogás, eszmerendszer által determinált magatartásminta megfogalmazása is*, amely magától értetődőnek tartja, hogy a művelődési folyamatban részt vevő egyén a társadalom egészének a tevékeny szolgálatát is vállalja a szervezett pedagógiai hatásrendszer irányítása nélkül is. Ebben az értelemben az *életfeladatokra való felkészítés magába kell, hogy foglalja az önálló életvezetést, a tevékeny élet (foglalkozás, pályafutás vállalása, végzése) és az életformává váló művelődés igényét (amely többek közt az életpályán való megfelelés, a magánélet, a foglalkozás, színvonalas fenntartását lehetővé teszi). A pedagógiai folyamat ezért normatív, értékközvetítő folyamat, s az a társadalom tekinthető tudásra alapozottnak, amely ezt a célt preferálja.*

A fenti értelemben állított normák – társadalmilag elfogadott szabályok – *a pedagógia számára* mint jellemet, egyedi személyiséget formáló erkölcsi normák, általában *alapelvekben* fogalmazódnak meg. Ezek az elvek és a pedagógiai gyakorlatban kiteljesedő értéktartalmak egy-egy pedagógiai eszményben – általában embereszményben – jelennek meg (ellentétben a kodifikált normákkal, amelyeket törvényekbe foglal a jog rendszere, s nem tárgya a pedagógiai gondolkodásnak). Ez a pedagógiai cél teremthet a pedagógiai gondolkodás számára pedagógiai célokban kifejezett normát, céljában megfogalmazott, elővételezett eszményt – mint az

értéktartalom elfogadását –, ennek követését. A pedagógiai cél így válhat részben a társadalom működését befolyásoló, érintő szabályozó rendszer, a társadalmi szokásrendszer elemévé, részben a *társadalmi éthosz, etikai világrend kifejezőjévé*.

A társadalom különféle életfunkcióinak a jellegét alapvetően meghatározza a társadalom életvitelének, a társadalom tagjainak, a tagok kisebb csoportjainak egymáshoz való viszonya, illetve erről vallott felfogása. A társadalomban zajló folyamatoknak, a társadalom működésében felszínre kerülő tetteknek, a cselekedeteknek – egyéninek és a társadalmi érvényűnek egyaránt – van egy cselekvést megelőző értékkelő mozzanata is. A társadalmi közegben zajló szellemi és manuális tevékenységünk ez által válik értékalapúvá, amely az ember projektív tevékenysége és e tevékenységhez fűződő viszonya következtében az ember, munka, tulajdon értékkoherenciáján nyugszik (v.ö.: *Böhm K.*: Az ember és világa 'projekció' fogalmával). *A pedagógia az erre épülő, társadalmilag értékesnek, egyénileg hasznosnak ítélt normarendszert fogad el, alakít ki.*

A hasznosnak ítélt norma számos megfontolást rejt magában. Az egyik a *teleologikus* elv, vagyis a cselekvés következményének a pozitív vagy negatív volta (a teleológia a céltan vagy következmény, azaz az elért cél egyenlő a következménnyel) a megítélés alapja, amely egyben magában foglalhatja a társadalmi elvet is, hiszen a cselekvés kimenetele érinthet másokat is (vö.: a diskurzus fenntartása, a konszenzus lehetősége). A cselekvés megítélésének pusztán *hasznossági* szempontja viszont ugyanígy egyéni szempont, mint a *hedonista* szemléletű, amely a gyönyör, az öröm, a boldogság, illetve a fájdalom, a szenvedés következményével számolva dönt (annak kellemes vagy kellemetlen volta alapján). Ez az érvelés etikai természetű, *a pedagógiai álláspont az egyén és a társadalom szempontjainak együttes hangsúlyozását vallja az értékek koherenciája alapján. Magyarán, mennyire lehet egyénileg a lehető leghasznosabb a cselekvés úgy, hogy társadalmilag a leginkább értékesnek mondhaszuk.* (Az egyénileg hasznos feltételezi a társadalom valamely másik tagjának a jelenlétét, esetleg érdekkellentétét, egyszersmind háttérbe szorítását, kirekesztését, korlátozását. Ez a társadalom erkölcsi normája szerint káros, nem értékes.)

Ma a pedagógiának egyik meghatározó szemléleti iránya kellene, hogy legyen az életpálya pedagógiai kérdéskörének, ha tetszik: filozófiai kapcsolódásának a feltárása. Az igény jogosnak tűnik, hiszen az életpálya tevékenységre épül, oka, iránya, célja van, érdekek, érdeklődési irányok befolyásolják, így nem lehet idegen tőlünk vele kapcsolatban a célok magyarázó elve és a hozzávezető út számbavétele. Ebben kitüntetett szerepe van a leginkább központi fogalomnak, a fent említett *értékeknek, a materiális és immateriális tartalmakhoz való viszonyunknak* (vö.: a tudás 'tulajdon' jellege). Nézetünk szerint a társadalomtudományi eszközökkel föl-tárt *értékrendszer* tapasztalati alapú, tehát sokkal inkább fölismert tudás alapú (tapasztalati, azaz tanulás attribútumú, racionálisan ezért ösztönözött és ösztönözhető), mint etikai tartalmú, de éppen a filozófiai kapcsolatra nézve az alábbi megállapítások valóban kiemelten fontosak lehetnek:

- *A filozófiai megismerés* folyamata a tények *logikus rendjébe illesztett elvet* formál, amely a gyakorlat próbája által *helyesnek* bizonyult magatartást, filozófiai értelemben is *etikus magatartást eredményez*.
- Ez azt jelenti, hogy nem a *menetében*, hanem a *tartalmában* különbözik a kétféle megismerési folyamat.
- Ebben az értelemben az *etika* gyakorlati filozófia, a gyakorlatban kiteljesedő (projektált) gondolat mint tett, válasz (az etikai értékítélet feltétele akkor is a cselekvés, ha a cselekvés maga önértékű).
- Ez az etika is értékek rendszere, azaz a tárgyakhoz fűződő viszonyom rendszere által "etikus".
- *A kétféle viszony azonban kétféle szinten* jelenik meg, amely lehetséges, hogy jelez azonosságokat (lásd értékkoherencia), azonban *tartalmában a szintbeli különbségeit, érvényességi körét mindvégig megőrzi* (az irlalmas samaritánus esete és az elsősegélynyújtás kötelessége, mikéntjé, –a szintek fogalomrendszere más artikulációban jelenik meg: létforma, életforma stb.).

Az értékrendszer tekintetében, a pedagógiatudomány felől, ebben látni a legnagyobb zavarodottságot amellet, hogy a tapasztalati értékek világában, de nem az értékrendszerben bekövetkezett változások valóban mind a társadalom működésében, mind az egyén életében, életvezetésében látható zavarokat okoztak (lásd *Hankiss* híres kísérletét a szocialista közösségi magatartás vizsgálatára, illetve a megismételt vizsgálat eredményét).

A pedagógia a filozófiai tudományokkal ellentétben *tematikailag redukált tudomány* (Anzenbacher, 1992)¹. A tematikai redukció következménye, hogy a pedagógia érdeklődési körébe vont tények megismerése – pl. az ember, az ismereteit gyarapító ember, a kultúrát elsajátító ember, a kultúra elsajátításának sajátosan szervezett (tanulási) folyamata, ennek kettőssége, a tanár és diák kölcsönös együttműködésen alapuló kapcsolata stb. – egyszerűen a pedagógiai folyamat megismerésére kimunkált módszerek alkalmazásával ismerhető meg, írható le. Megállapításai, felismerései e körre érvényesen, a kultúrát elsajátítandó emberre érvényes megállapítások sorozatában fejeződik ki. Ennek pedagógiai relevanciája van. Csak áttételesen hozható kapcsolatba azzal a szemléleti megközelítéssel, amelyik az embert, mint egészes lényt, létét és élete értelmét, célját megfogalmazó lényt írja le. Mindaz, ami ebből az egészes szemléletből átvehető, csak áttételek sorozatán át érvényes és viszont. Ugyanakkor megállapítható, hogy az elmúlt évtizedek a fenti tematikai redukciót felrúgva közvetlen filozófiai ideológiával átírt pedagógiát teremtettek.

A pedagógia filozófiai kapcsolatrendszeréből következően egyoldalú, filozófiaiak mondott ideológiák kiszolgálójává vált, elég utalni a szocialista korszak „nevelésfilozófiai” nézetrendszerére, amely a világnézeti nevelés égisze alatt egyféle ideológiát hangoztatott, nem sokban különbözve a napjainkban egyre nagyobb teret nyerő konstruktivista elkötelezettségű nevelésméleti látásmódtól. A kettő között a posztmodern irányzatok gyakorta inkább erősebb, mint halványabb jelei mutatkoztak meg. Olykor az újra fölfedezett reformpedagógia képviselőinek hangzatos követői hallatják hangjukat minden kritika, mértéktartás vagy egyéni szellemiséget fölmutató teljesítmény nélkül (Waldorf teoretikusaként Vekerdí Tamás vagy Mihály Ottó és a korábbi időkben Angelusz Erzsébet nevelésfilozófiai ihletésű, Horváth Attila „konyhai” nevelésfilozófiai írásai beleértve Buber hazai adaptációit és a konstruktivizmus lelkes híveit, Nahalkát, Zrinszkit egyaránt). Egyéni szín és egyéni megjelenítés is akad: a munkaiskola elkötelezett híveként Gáspár László, az általános iskola őrzőjeként Horváth Márton, a komprehenzív iskola teóriájának letűnt időket visszarévadó Loránd Ferencé, az anyanyelvi kommunikációs program mértéket alig-alig ismerő terjesztője Zsolnai, vagy a leginkább zavart keltő pedagógiai rendszernek tekintett mű szerzője, Nagy József. A „nagyok” mellett akad friss és valódi pedagógiai törekvés, elég megemlíteni Frankl hiteles hazai népszerűsítőjét, Schaffhausert és a nyolcosztályos iskolamodell újra felfedezőjét: Hoffmann Rózsát.

Az érték nézetünk szerint eredendően filozófiai fogalom, és 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 pedagógia azért van kivételes helyzetben, mert tárgya a nevelés célja által filozófiai, módszere, szemlélete, a hatásszervezés feltételei a redukált tudományterületek számos eredményét, szemléleti sajátosságát hordozza*: eredménye a magatartásban megjelenő eszményi cél, ebben az értelemben szervezett, célirányos, etikai tartalmú értékközvetítő folyamat. Nézetünk szerint a *motivációkutatásnak* ebben volna pedagógiai relevanciája.

A fenti gondolatmenet arra szeretné ráirányítani a figyelmet, hogy a pedagógiai folyamat irányítója és a pedagógiai folyamat alanya fejében lejátszódó történésben milyen viszonyban áll *az elvet formáló eszme a gyakorlati tapasztalatra vetülő irányban, mikén jelenik meg, válik az egyén számára, az egyén cselekedeteinek, tetteinek, válaszainak valódi mozgató erejévé*. A gondolat motorja, mozgatója, a filozófiai magasságból a gyakorlat talaján megfogalmazott probléma a pedagógia szemléleti körében *a motiváció* fogalmával írható le. Mint látható a forrás egy és ugyanaz: a „mot” (motivum, motor, jelentése: kimozdít, kibillent, illetve okol, okszerű magyarázattal szolgál), amely racionális lépések elvet formáló gyakorlati választást építi okos, ésszerű, logikus lépések dinamikus egymásutánjában a tanítás, tanulás folyamatában, mint a színpad, a dráma képzeletbeli játéka, amely valódi tettekre sarkall.

A pedagógiai ügylet, ahogy Herbart mondja, feltételezi a másik résztvevő, a másik fejében lejátszódó történésnek figyelembevételét, még akkor is, ha a merev és gyakran túlzó pedagógiai hagyomány, a herbarti gondolatrendszer ítése erről időnként megfelelkeznek is. Így már teljessé lesz a kép, a készítés, a motiváció motiválót és motiváltat, a tanítás, tanulás tanítót és tanulni vágyót együtt gondol el, mint a főcímében a *Motiváció*,

¹ Anzenbacher, A. (1992): *Bevezetés a filozófiába*. Herder, Budapest.

tanulás, tanítás szerzője, Réthy Endréné korszakok nagy múltú tapasztalatát összegző munkájában. A fenti gondolatmenet előrebocsátásával olvastam *Réthy Endréné* motivációról szóló könyvét.

A könyv alcímében a „Miért tanulunk jól, vagy rosszul?” kérdést teszi fel, s az olvasó így már valóban úgy érezheti, hogy minden együtt van: a szellem izgalma, a lehetséges válasz készítése, – motiválttá lett, a készítés konkrét formát öltött: érdeklődik. Valódi érdeklődéssel olvastam *Réthy Endréné* munkáját.

Úgy tűnik, hogy a fenti gondolatmenet nem idegen a motiváció fogalmától, hiszen valóban, a motiváció kettős jelentést hordoz, jelenti a pszichológiai gondolkodás számára azokat a lelki jelenségeket, amelyek bizonyos értelemben feltétlen cselekvésre készítetők, de jelenti eredeti jelentésében az indoklás, a megokolás, a cselekvést kiváltó racionális ösztönzőt is. Ebből következően, ami motivál, az cselekvésre készítet: oka van és megokolható a nézőpont meghatározó szemléletéből következően. Mi az, ami valóban cselekvésre készítet, az indítékkal, érdekből vagy erkölcsi megfontolásból származó tettekre sarkalló elem, amely megszabja valamely tettünk, viselkedésünk cél fel forduló irányulását? Ez a készítés, amely szükségletek irányítása alatt áll, erő, energia, amely az ember cselekedetét – vagy ahogy a behavioristák fogalmazzák: viselkedését – irányítja, ugyanakkor érzelmi telítettségű válasz az adott szituációban felmerülő problémára, nemcsak a megoldáshoz vezető útra, hanem a megoldásra magára nézve is. A motivációval kapcsolatos kérdéseket (mi az oka annak, hogy készítését érzünk egy válasszal, cselekvéssel kapcsolatban, mi igazít el bennünket arra nézve, hogy milyen legyen a cselekvésválaszunk, és végül mi az oka annak, hogy egy-egy cselekvést befejezünk, vagy abbahagyunk) s a lehetséges válaszokat, az eligazító fogalmi meghatározásokat sorolhatnánk, de két fontos tényező úgy tűnik, hogy elegendő támpontot ad a motiváció általános értelmezéséhez: *a készítés, illetve ennek oka és a cél felé fordulás iránya, a célirányos cselekvés módja, befejezettsége*. Ha mindezt pedagógiai helyzetre érvényesen gondoljuk el, a tanulás és a tanulás feltételét, a *motivációt* különíthetjük el, s végső eredményében a tanulásra ösztönző készítés, a cél felé fordulás kiinduló megállapításához tértünk vissza: a cél – *egy motivált cél* – üti rá a bélyegét az oktatásra, ha nem, a motiváció minden elméleti és gyakorlati konstrukciója hiábavalóságok hiábavalósága.

A kötet első fejezetének történelmi visszatekintése szemléletes és következetes összefoglalást ad a motiváció neveléstörténeti fogalmának a forrásáról, a motivációra épülő fejlesztő munka mikéntjéről, a motiváció ebben játszott szerepéről és az ösztönzés eredményéről. Helyesen mondja a szerző, hogy a *dominanciák* és nem végletek jellemzik a táblázatba rendezés szempontjait. Nem nehéz belátnunk, hogy a pedagógiai viszony – a kölcsönös kapcsolat felismerése – kétszeresen is tautologikussá válhat, ha nem tesszük világossá, hogy a hatás iránya és forrása csak az által lehet külön kategória, ha a genézisében interaktív kapcsolatrendszer, kölcsönös kapcsolatok hatásmechanizmusát egyirányú folyamatként fogjuk fel. A táblázatok elkülönített típusai éppen erre a szemléleti beszűkülésre világítanak rá, amelyben a hangsúlyok túlzott mértékben egyik vagy másik oldal szerepét tekintették meghatározónak. Fontos különbségtételnek látszik az is, hogy a motiváció mint az általános készítés fogalma a tanítás, tanulás szukcesszív kapcsolatrendszerében a készítés irányát és a készítés forrását úgy választja szét, hogy a belsővé váló folyamatok a mi olvasatunkban a készítés alanyivá, egyszersmind önértékűvé, etikai tartalmúvá nemesítik. *A motiváció általános fogalma ez által válik* – Shaffhauser találó fordulatával – *a nevelés alanyában a tanulás iránti elkötelezettség értékfogalmává*. Egyetlen megállapítással szemben van némi fenntartásunk, nevezetesen azzal, hogy „a motiváció szerepét, jelentőségét nem vitatják [ti. egyes, említett szerzők], annak eredendő forrásáról, helyéről, magáról az ösztönzés mikéntjéről azonban másként és másként gondolkodnak.” (Lásd 27. o.)

Véleményünk szerint a kép ennél összerendezettebb, hiszen a motiváció általános fogalma mellett jól megfér a konkrét érdeklődésre alapozott tananyagtervezés, a tanári irányítás szükségletekre, a gyermeki kíváncsiságra támaszkodó volta, és végeredményben a *Fináczy* által idézett végső érdeklődés energiája valóban motorul szolgálhat az akaratnak (amennyiben az akaratot valóban a cselekvésben felmerülő akadály leküzdésére tett erőfeszítésnek gondoljuk).

A mi olvasatunkban a neveléstörténet sokszínű tanulsága, gondolatvilága sok tekintetben összecseng. A különbség, amely természetesen adódik, részben a szemléleti irányból (a tanár szerepének a hangsúlya kontra a gyermek spontán érdeklődése, kíváncsisága), részben a szóhasználat, az interpretáció eltéréséből fakad (v.ö.:

motorul szolgálhat az akaratnak, illetve a külső, belső késztetések önregulatív hatása, vagy modernebb megfogalmazásban a tanuláselméleti megközelítésű fogalomrendszer felhasználásával: attribúciós motivációs elmélet, a self-aktualizációs elmélet, a szükségletdeficitre épülő elmélet, a szükségletek fejlődéselmélete mint személyiségfejlődés elmélete a humanisztikus pedagógiában, végül a kognitív modell „jutalmazó” motivációfelfogása).

A könyv második fejezettrésze a pszichológiai motivációelméleteket tárgyalja. Nehéz megállnia az olvasónak, hogy a pszichológiai elmélet megállapításait zokszó nélkül hagyja, hiszen akár peda-pszichológiai, akár pszicho-pedagógiai szempontból nézzük a 29–30. oldal elméleti kategóriáit, s bennük logikai összefüggéseket próbálunk fellelni, meglehetősen nehezen igazodunk el. Az idézett *Madsen* (29. o.) nevével fémjelzett csoportok, „kifejtettség” szintek nem minden esetben megnyugtatóak (kifejtett, osztályozó, magyarázó és axiomatikus deduktív elméletek, majd alább leíró, hipotetikus és metaréteg, még alább empiricista, racionalista és intuicionista; ellenben a moláris-molekuláris érthető metafora). Kár, hogy a motiváció vizsgálatából táplálkozó elméletalkotók figyelmét elkerülte a pszichológia számára is értelmezhető fogalom, az *érték* fogalma, amely az önérték és hasznosság értéke dimenzióban a késztetés forrását, irányát és tartalmát egyaránt jól jellemezhető formában mutatta volna be (az életformává váló tanulás önértéke szemben a tanulás utilitarista koncepciójával). Az idézett csoportosítások, kategóriák – ugyanúgy, mint a pszichológiai iskolák – egy-egy filozófiai irány, de egy adott világnézet foglyai (lásd különösen *McClelland* behaviorista, pragmatista modelljeit, amelyek 1953-as forrása az attribúciós elmélet forrásszükségeit, a teljesítménymotivációt, a társas kapcsolatok szükségletét, a belső erőforrást és az elfogadás, elfogadottság szükségletét különítik el – *Winzer és Grigg* (1991)² vagy *Pléh Csaba* (1992)³ pszichológiatörténetét –, szemben az 1967-es, sokkal problematikusabb modelljeivel: túlélési, ingerintenzitási, ingerminta, affektív izgalmi modell – 30. o.). Értékes ugyanakkor a *Heckhausen*tól idézett megállapítás (30. o.) „a motivációkutatás ... irányainak kifejlődése ... a személyiségpszichológia, az egyéni sajátosságok elmélete, a szociálpszichológia és a tanuláspszichológia, az aktivációs pszichológiai kutatások alapján bontakozott ki”. Kitűnő az elméleti elkülönülések summázata (33., 35. és 40. o.), amely szerint az egydimenziós elméletek a kiegyenlítődés metaforájával jellemezhetők, a kétdimenziós elméletek a személyiségben lejátszódó külső és belső történésekre koncentrálnak, míg a több dimenziós elméletek ugyancsak a külső belső végletek körül rajzanak, de azzal a különbséggel, hogy míg az fent említett első a funkcióra, a második a személyiségben lejátszódó folyamat menetére, az utolsóként említett csoport főként a forrásra koncentrálnak (filológiai gyökerében: a mot-motor-motiváció-emoió jelentéssorra, vö.: a motiváció a viselkedés miértje, a kognitív komponens a hogyanja és az adaptációs komponens a jobbanja – 75. o.). Ez a rendszerezés valódi többlet a meglehetősen szerteágazó és szemléleti megközelítéseket váltogató, gyakorta nem szerencsés módon ötvöző motivációval foglalkozó elméleti munkák jellemzéseiként. További előnye, hogy összevág a pedagógiai folyamat részmozzanatainak funkcionális szerepével, hiszen nézetünk szerint a visszajelzési rendszer elemének hármasként világossá teszi a motivációs bázis építését, a tanuló tájékoztatását és az affektív, érzelmi elkötelezettséget alakító, formáló indirekt hatást, amely végső eredményében leginkább nyilvánvalóvá teszi a tanítást, tanulás folyamatának „effektív jellegét” (*Cooper és McIntyre*, 1995⁴; *Cohen és Manion*, 1995⁵) a tekintetben, hogy a tanuló végső soron elfogadja, megszereti azt, amit a tanulás megismerő tevékenységként csinál, elsajátít (vö.: a tudás ’tulajdon’ jellege).

Tovább gondolva a fentieket, jellegzetesen filozófiai megállapítás az, hogy a szükséglet feltételezi valaminek a hiányát is, tehát a szükségletelmélet végeredményben hiányelmélet, vagy Hall szavaival: drive-redukciós elmélet (bár az ok-okozat itt fölcserélődni látszik). Ebben az értelemben a szükséglet-motiváció egydimenziós modellje valóban a kiegyenlítődés – homeosztázis – funkcionális mintája. A pszichológia hozadéka a darwini magyarázó elv forrásából kiindulva vezet a két majd több szempontot egyesítő modellekig, amelyben a temati-

² *Winzer, M. és Grigg, N.* (1992): Educational psychology. Prentice-Hall, Scarborough.

³ *Pléh Csaba* (1992): *Pszichológiatörténet*. Gondolat. Budapest.

⁴ *Cooper, P. és McIntyre, D.* (1995): Effective teaching and learning. Open University Press. Buckingham.

⁵ *Cohen, L. és Manion, L.* (1995): *A guide to teaching practice*. Routledge, London.

kai redukció foka, mértéke szab némi eltérő irányt (a külső hatásrendszer kontra magatartásmodifikáció, a tanulásemelvények visszacsatolási rendszerének különféle effektusai, a kognitivitás – szerintünk szellemi ösztönzés – különféle késztetései), amelyek szerencsénkre a humanisztikus pszichológia motivációs rendszerébe torkoltnak. Igaz ugyan, hogy még így is merev rendszert, sarkított pszichológiai elvek reminiscenciáit tartalmazák (Maslow), vagy legalább kísérletet tesznek arra, hogy a szervezet válaszaiban funkcionális anatómiai összefüggéseket, belső erőforrásokat, kimeríthetetlen tartalékokat fedezzenek fel (Allport, Rogers). Sajnálatos, hogy a leginkább bizonytalan elméleti háttér a hazai motivációkutatás mögöttesében fedezhető föl, hiszen a megküzdés-elmélet adaptációja, amelyet a szerző igen helyesen az akarat sok vihart kavart fogalmának bátortalan rehabilitációjaként (v.ö.: 41. o.) aposztrofál, jelentőségénél aránytalanul nagyobb szerepet kap interpretációjában (lásd 51–61. o., különösen az apróbetűvel szedett rész fogalomrendszere, illetve tautológiája: optimizmus-reményképesség-énhatékonyság érzése; hit és képesség abban ... (Sic!) stb.).

A tanulás és motiváció kapcsolatában értékes fejezetrész a tanulási motivációt alakító tényezők számbavétele (lásd a 61. és azt követő oldalakat). Ez a fejezet szépen és tartalmilag adekvátan illeszkedik az elméleti bevezetőhöz, és kitűnő alapul szolgál a pedagógiai feladatként megjelenő motiválás problémáinak tárgyalásához (75–101. o.), hiszen mindazokat a fogalmakat, mindazokat a szemléleti irányokat felsorakoztatja, amelyekre a gyakorlati rész, a vizsgálati metodika és az eredmények feldolgozása vonatkozik, illetve támaszkodik (113–209. o.).

Tartalmilag kissé megtöri a könyv felépítését, szerkezeti vázát az ötödik, nem túl terjedelmes fejezet. Anál is inkább visszafogott a lelkesedésünk vele kapcsolatban, mert maga a szerző is kísérletnek véli, és úgy tűnik, hogy valóban nem túl szerencsés kísérlet a motiváció kutatásának rendszerében. Érti ezt a gyakran hivatkozott szerző is (Heckhausen, 1980. 103. o.). hiszen a nyolc probléma felsorakoztatása egyrészt nem nyolc, hiszen csaknem tizenötöt vesz számba, másrészt nem nyolc, hiszen a fenti tizenöt három világosan elkülöníthető csoportot alkot, ezek az önmagunk belső motivációja, az általános értelemben használható motiváció és a másokban gerjesztett késztetés motivációfogalma. Az elsőben a célállítást, a célok konfliktusa és az önreguláció, a másodikban a motiváció osztályozása, genezise, fejlődése, mérése – ennek széles körben alkalmazott és kedvelt eszköztára ismert –, hatása, míg a harmadikban az elsőként említettek másokra vonatkoztatása szerepelhet. Tökéletesen egyetérthetünk a szerző ama megállapításával, hogy a komplexitásnak legalább akkora ára van, mint a hangsúlyeltolódásnak: az eklektikussá, ez egyoldalúvá válik (vö.: a McClelland és mások 1953-as munkájával kapcsolatos megjegyzésére a 108. oldalon). A kísérlet így marad kísérlet, büne a koré, mely szülte őt.

A már hivatkozott hatodik fejezet minden érénnyel az a tapasztalati anyag, amely diagnózist állít fel a tanulási motiváció körében (a hetedik fejezetben a kauzális attribúció, talán helyesebb lett volna csak attribúciót mondani, a nyolcadik fejezetben a tanulók motivációs tendenciája a pedagógusok megítélésében és a kilencedik fejezetben a pedagógusok saját ösztönző, motiváló eszköztára – „saját hangja” – az általuk irányított pedagógiai folyamatban). Talán nem itt a helye annak, hogy egy-egy fogalomátvétel kapcsán megkérdőjelezzük a fogalom találót voltát, de annyit megenged mindkét szerző, hogy a szakszövegben előforduló fogalomkészlet elemeinek mindegyike, ugyan szerkezetében metafora, de nem metaforikus. Nézetünk szerint a „saját hang” ebben az összefüggésben inkább az utóbbi. Úgy tűnik, a szerző is érzi ezt, legalább is az idézőjel erre is utalhat, s örültünk volna, ha ebben is megtalálta volna – mint a könyv annyi más helyén kifejtett gondolatmenetben – saját hangját.

Réthy Endréné könyve világosan szerkesztett, minden lényeges kiegészítő információt tartalmazó munka (mind a mellékletek, mind a bibliográfia). Mivel a szerzővel egyetértésben pedagógusok képzésében, továbbképzésében is elképzelhetőnek tartjuk a kötet hasznosítását, a kiadó vállalhatta volna – éppen a könyv alapos elméleti áttekintést tartalmazó volta miatt és könnyebb használhatósága végett –, hogy egy tárgymutatóval kiegészíti Réthy Endréné kézikönyv komolyságú munkáját.

Barkó Endre