

Karikó Sándor

... Szegei Tudományegyetem, JGYPK, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék  
... bacon@jgypk.u-szege.hu

## A NEVELÉSFILOZÓFIA HORIZONTJAI ÉS KIHÍVÁSAI

*The Horizons and Challenges of Philosophy Of Education*

*Horizonti i izazovi pedagoške filozofije*

Szükségesnek és kívánatosnak tartom, hogy gondoljuk át újra – elméleti és módszertani szempontból egyaránt – a nevelésfilozófia jelentését, lehetőségeit és kihívásait, illetőleg annak hasznosíthatóságát oktató- és nevelőtevékenységünk számára. A nevelésfilozófiát az úgynevezett alkalmazott filozófia részének tekinthetjük, amely legfőképpen azt vizsgálja, hogy miképpen függ össze *a társadalom, az ember és a nevelés*. E három „elem” legmélyebb szintű összekapcsolásának kérdéseit és tanulságait próbálja megragadni. Azonban a meggyőző és egyöntetű válaszok kidolgozásáért még sokat kell tenniük a nevelésfilozófusoknak, a pedagógiakutatóknak, a nevelépszichológusoknak és -szociológusoknak és maguknak a gyakorló pedagógusoknak. Amit megfontolhatunk (és jó lenne megállapodnunk abban), hogy maga a nevelés tartama nem azonos (a közfelfogással szemben) az oktatás, továbbá a szocializáció folyamatával. Végezetül szeretnék hinni és reménykedni abban, hogy a nevelés legfontosabb, egyúttal legnemesebb küldetése nem más, mint a *jóravalóság* kialakítása.

*Kulcsszavak:* nevelés, szocializáció, gondoskodás, jóravalóság, nevelésfilozófia

*Az ismeretlen jóember tiszteletére.*  
(Heller Ágnes)

Sajnálatos tény, mindmáig nem történt meg a nevelésfilozófia helyének pontos kijelölése, illetőleg jelentőségének egyértelmű és egyöntetű felismerése. A kiérleletlen helyzet sokféle okkal magyarázható, többek közt azzal, hogy elfogadhatatlanul kevés szakember kutatja a filozófia és a nevelés(elmélet) lehetséges (egyúttal szükséges) összekapcsolásának kérdéseit. Számomra nyilvánvaló, a magyar és a magyar nyelvű nevelésfilozófia még vívja sajátlagos, úgy mondhatnánk: polgárjogi küzdelmét, és eddig jórészt csupán szerény eredményekről tudnánk beszámolni. Ma még megoldatlan problémák, nagy horderejű kihívások egész sora előtt állunk, és reálisan aligha várhatjuk a helyzet gyors, valamint átütő erejű megoldását, illetőleg jobbra fordulását. Az „ügy” érdeké-

ben bizonyára sokat kell még tenniük elsősorban maguknak a nevelésfilozófia képviselőinek, továbbá ezen túlmenően összehangolt és szisztematikus együttműködés szükségeltetik a pedagógia, a szociológia, a pszichológia kutatói, a gyakorló pedagógusok és az oktatáspolitikai irányítói részéről. (Ez a felsorolás érzékelteti, milyen sokrétű, bonyolult és hosszú távú feladatról van szó!)

Vitathatatlan, nem lehet egy csapásra eltüntetni vagy akárcsak csökkenteni a kétségkívül jelen lévő hiányfoltot. Természetesen nem itt a helye és ideje, hogy hosszadalmas szak- és tárgyszerű elemzésbe fogjunk. Inkább arra teszünk röviden kísérletet, hogy *milyen elvi és módszertani jellegű tanulságot*, megfontolást célszerű és kívánatos figyelembe venniük mindazoknak, akik valamilyen szinten érintettek a nevelés folyamatában.

A nevelésfilozófia – ahogyan a szóösszetétel is már sugallja – a „nevelés” és a „filozófia” közös pontját, határterületét próbálja megragadni. Úgy véljük, a *nevelésfilozófia* azt vizsgálja, hogy a személyiségformálás folyamata milyen társadalmi célok, körülmények közepette, az emberi együttélés és -munkálkodás milyen elvei, értékei és erényei mentén zajlik. Nem a „tisztá”, a legabsztraktabb szintű, hagyományos, „akadémikus” filozófia ez, hanem *speciális bölcselet*, tudniillik a gyakorlat erkölcsi tökéletesedéséről való elmélkedés, és ennyiben az úgynevezett *alkalmazott filozófia* (FOBEL 2002: 23) része.<sup>1</sup> Olyan gondolat- kultúra, amelynek középpontjában a nevelés legáltalánosabb tartalmának és legmélyebb szintű jellemzőinek vizsgálata, illetőleg művelése áll. Csak néhány konkrét példa, amivel birkózik a nevelésfilozófus: mit jelent maga a nevelés fogalma, különösképpen szembeállítva a *gondoskodás*, az *oktatás*, a *szocializáció* jelentésbeli tartományával (a köztudat általában azonos kifejezésnek tartja valamennyi itt felsorolt tartalmat), a nevelési folyamatot milyen cél vezérli, mi a viszony a nevelés (és nevelhetőség), valamint az autonómia között, milyen ideák, erények nyilvánulnak meg (vagy kell hogy megnyilvánuljanak) benne és általa, miféle emberi erőforrások és társadalmi-biológiai korlátok (?) közepette zajlik stb.

Megannyi teoretikus (és persze gyakorlati pedagógiai) kérdés, amely tisztázásra vár. Az alábbiakban csupán három (az úgynevezett „második természet”, a szocializáció és a jóra való gondolatát) részmozzanatot, pontosabban elvet akarunk és tudunk kiemelni. Itt nyilvánvalóan *nem a szakszerű* és részletes fejtegetés igényével, hanem csupán annak érzékeltetésével, hogy milyen *módszertani szempontokat* ajánlatos figyelembe vennünk – minden(fajta) nevelés

<sup>1</sup> Magyarországon – a nevelésfilozófia mellett – az alkalmazott filozófia is küzd a szakmai elismertségéért. Nem úgy, mint a fejlett nyugati országok egész sorában, ahol régóta állandó kutatócsoportok működnek, tanszékei, folyóiratai létesültek. Megemlítjük, Magyarországon 1998-ban Budapesten az MTA Filozófiai Intézetében alakult meg az Alkalmazott Filozófiai Társaság, amelynek eddigi szakmai munkájához lásd: <http://www.jgypk.hu/alkfil>

során. Mindenekelőtt látnunk kell, milyen markáns eszmeiség, mély felismerés és szilárd meggyőződés mozgatja-szervezi magát a nevelőmunkát. Továbbá mindig szem előtt kell tartanunk azt a sajátosságot, hogy tudniillik a pedagógiai tevékenység szükségszerű és folytonos velejárója bizonyos fajta naivítás, illúzió vagy inkább szent küldetéstudat. Legalábbis egy pozitív jövőkép reménye.

*A „második természet”*

Mindnyájan egyetérthetünk a nevelés – mondhatnánk – klasszikus jelentésében, amely szerint az nem más, mint az (ifjú) ember átalakítása, a személyiség formálása. De hogy valójában miről van szó, és főként mi a jelentősége, értelme az egésznek, erről már jól érzékelhető bizonytalanság, pontatlanság, netán félreértés tapasztalható. A nevelésfilozófia ezen a ponton már tud segíteni a különféle hiányfoltok eltüntetésében. Legalábbis felkínál egy tiszta és egyértelmű nevelési világképet, differenciált(abb) megközelítést.

Amikor az embert és kapcsolatait, az emberi együttélés és -munkálkodás viszonyát akarjuk alakítani, háromféle szempontot (követelményt) szükséges (vagy kívánatos) figyelembe vennünk.

a) Az ember bizonyos külső és belső tulajdonságokat, jellemvonásokat hoz magával – születésénél fogva. Egyszerűen a szüleitől kapott biológiai-genetikai átörökítő anyaga révén. Így fordulhat elő, hogy az egyik ember magas növésű lesz, a másik alacsony, az egyik hajlamos lesz a hízásra, míg a másik sovány marad, az egyik kerekded, a másik hosszúkas fejűvé válik, azután lesznek közöttünk vidám természetű és humorérzékkel megáldott egyedek, míg mások magukba zárkózó, csendes és passzív típusként fognak megmutatkozni stb. Erre mondjuk azt, hogy az ember úgy tűnik fel a világban, mint aki már rendelkezik egyfajta alapvonással (külső és belső szempontból egyaránt), amely jellemzőkről ő aligha tehet, viszont mindazt élete végéig hordozza magában. Az egyén számára, tőle független adottságról, meghatározottságról, lényé szükségszerű velejárójáról van szó, amely akkor is megnyilvánul, ha azt felismeri és tetszik neki, ha nem. Ezt a sajátos képződményt nevezzük az ember úgynevezett „első természetének”, amelyet haláláig hordoz magában. Mindenkinek van „első természete”, azt kitörölni képtelenség, letagadni vagy szégyellni pedig nem ildomos. Inkább tanuljunk meg vele együtt élni, csökkentve a negatív hatásait, illetőleg kihasználva, erősítve a pozitív oldalait. Könnyen és azonnal beláthatjuk, az „első természet” konkrét valósága számottevő és abszolút nem közömbös tényező a nevelés számára. Az „első természet” és a nevelés gazdag összefüggésrendszeréből itt csupán utalnék egy olyan szempontra, amelyről hajlamosak vagyunk megfeledkezni. Fölöttébb érdekes tapasztalati tény, amikor két, azonos szülőktől származó, azonos nevelésben részesülő testvér, idővel gyökerében más emberre válik. Pedig a nevelési elv és érték, továbbá a család társadalmi-anyagi helyzete

te ugyanaz maradt. Mégis az azonos szülőktől származó két gyerek alaptermésze és magatartása szemlátomást távol kerül egymástól. Vagyis arról van szó, hogy ebben az esetben nem úgy jön létre a nevelés (mint átformáló-alakító tevékenység) eredménye, ahogy a szülők gondolták és/vagy tervezték.<sup>2</sup> Am ebből elhamarkodott dolog levonnunk azt a következtetést, hogy a nevelőtevékenység kudarcot vallott. Nem mintha nem fordulna elő sokféle kudarc a pedagógiában, itt mégis inkább a nevelés korlátjáról indokolt beszélünk. A korlát nem azonos a kudarc jelentésével. Ha megtesszük a két fogalom között a distinkciót, akkor megértjük, amit sokan nem akarnak és/vagy nem tudnak átlátni, majd elfogadni, hogy tudniillik *a nevelés nem mindenható*. Vagyis képtelenség a neveléssel minden problémát megoldani: az ember „első természetét” semmilyen formában nem tudjuk kiiktatni. És kiváltképpen elhibázott lépésnek tarthatjuk, ha a nevelőmunkával próbálnánk helyettesíteni azt. (Az valóban kudarcra lenne ítélve!)

Nyilvánvaló, ezen a ponton lép be az az új képződmény, amelyet nevelésnek hívunk. Nyomban szögezzük le, a nevelés maga nem pusztá gondoskodó tevékenységre utal (bár azt is tartalmazza!), mert hiszen az jelen van az állatvilágban is. Például egy emlős anyaállat eteti a kölykeit, oltalmazza-védi, mi több, tanítja-gyakoroltatja arra, hogyan kell védekezni, illetőleg elejteni a prédáállatot. Ezzel kapcsolatban Kant megjegyzi, az ember a nevelés, és csakis a nevelés által válhat emberré (KANT 2005: 498, 592). Vagyis a nevelés *nem csak gondoskodást*, hanem – hozzá képest – valami gyökerében mást, magasabb rendű képződményt jelent. Legalábbis az állatvilágban is előforduló gondoskodó tevékenységhez képest.<sup>3</sup> Olyan fejleményről van szó, amelynek során a másik emberben új vonásokat, külső-belső jellemzőket is ki tudunk alakítani. Nem az „első természet” helyett, hanem amellelt. Ahogyan már *Démokritosz jó régen* felismerte, alapvetően egy új természet születéséről, mesterséges kialakításáról van szó. Ez lesz az ember úgynevezett „*második természete*”.<sup>4</sup> A „*második természet*” gondolatot nem tudjuk elégszer hangsúlyozni, ugyanis – felfogásunk szerint – ez *adja meg az egész nevelés általános értelmét, filozófiai jelentőségét*. Másképpen fogalmazva: nemcsak a magától értetődő gondoskodás, a „nagybetűs” életre való általános felkészítés miatt nevelünk, hanem azért – mi több,

<sup>2</sup> Erre utal Horváth Attila: *Ki nevel kit? A nevelés interaktív természetéről. = A nevelés mint érték* (szerk. Karikó Sándor). Áron Kiadó, Brozsek Kiadó, Budapest, 2010. 72–73. A szerző hivatkozik Karikó Sándor *A nevelés mibenlétéről. Nevelésfilozófiai kiindulópont című tanulmányára. Új Pedagógiai Szemle*, 2006. május 3–15.

<sup>3</sup> Kant említi: különös vonása az emberiségnek az a tény, hogy nevelésre szorul. A nevelés nélkül soha nem válhatna társadalmi lénné. Ez a megnyilvánulás az egyik döntő különbség az ember és az állat között.

<sup>4</sup> Démokritosz gondolatára Pais István hívja fel figyelmünket: *A görög filozófia*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1982. 190. Sajnálatos tény, hogy Démokritosz nagyszerű gondolata nem került be a pedagógiai kutatók figyelmének körébe.

legfőképpen azért –, hogy új külső-belső vonásokat, tulajdonságokat, magas rendű új értékeket hozunk létre az ifjú emberekben. A másik emberben kialakítani a „második természetet”, vagy legalábbis törekedni rá és hinni benne – ez minden nevelő belső mozgatórugója, igazolója, végső hitelesítője.

*„Hajba” kap-e a szocializáció és a nevelés?*

b) A fentiekből láthattuk, szűkítenénk a nevelés fogalmát, ha azonosnak gondolnánk a pusztá gondoskodó tevékenységgel. Azonban kialakult egy további egyszerűsítés is, amellyel muszáj foglalkoznunk. A köztudat (ám még a pedagógiai szakma egy része is) hajlamos azt feltételezni, hogy a nevelés tulajdonképpen az életre való felkészítés folyamatát jelenti. Azt a procedúrát, amelynek során megtanítjuk a gyereket, a fiatalot az alapvető társadalmi normák, szokások elsajátítására, az úgynevezett felnőtt szerepek megértésére, illetőleg elfogadására. E felfogás szerint a nevelés funkciója, értelme alapvetően az, hogy a nevelt tagozódjék be a felnőttek világába, végső soron a társadalomba. Erre mondjuk: pontosan ez a szocializáció. A szocializáció mint társadalmi „belépőjegy” szükségszerű folyamat, amely a konkrét történelmi időtől és tértől függetlenül bekövetkezik. Ily módon kapcsolódik össze a szocializáció és a nevelés fogalma. A nevelés lényege, egyúttal társadalmi jelentősége maga a szocializációs tartalom.

Azonban a szocializáció semmiképp nem válhat azonossá a neveléssel. Első pillanatra is sejthetjük vagy ösztönösen érezhetjük, az utóbbi fogalom több és mélyebb tartalmat kell, hogy jelentsen. (A harmadik pontban próbáljuk ezt érinteni.) De először arról, miért nem indokolt a két fogalom közvetlen megfeleltetése.

A szocializációs folyamat központjába a tanítás-tanulás köré szerveződő munka- és játéktevékenység kerül: a szülőnek, az óvó néninek, a pedagógusnak egész sor ismeretet, szabályt, „tananyagot” kell megtanítania gyermekével, növendékével. S fordítva: a gyermek, a fiatal törekszik az elemi (majd mind magasabb szintű) tudás megszerzésére, amivel majd boldogulhat az életben. Nyilvánvaló, az oktatás alapvető cél, érdek és kihívás. A tanítás és a tanulás fontosságát senki nem vitathatja el. Ám joggal kérdezhetjük, hogy ez a tevékenység egyszersmind már nevelés? E kérdés kapcsán – ha futólagosan is – vessük fel az oktatás és a nevelés viszonyára vonatkozó összefüggést.

Kétségtelen, az oktató- és a nevelőmunka nem esik távol egymástól. Mindkettő hatni tud a másikra, és az csak üdvözlendő, ha együtt s egymást erősítve halad e két jelenség. Például könnyen beláthatjuk, hogy az a pedagógus, aki úgy tanít, hogy mellőz nevelési szempontot (és követelményt), az legföljebb szakbarbár lehet, tanító semmiképpen. Aki viszont úgy próbál nevelni, hogy képtelen követni a tananyag korszerűsítését, a tudomány fejlődését, az menthetlenül anakronisztikussá, hiteltelenné és hatástalanná válik.

De azt is állíthatjuk, oktatás és nevelés nem azonos és nem egyenrangú tevékenység, közöttük különbség, olykor jelentős ellentét is húzódik. Hannah Arendt figyelmeztet: „Nevelni nem lehet anélkül, hogy ugyanakkor ne tanítanánk is, a tanítás nélküli nevelés üres és [...] retorikává fajulhat. Ám nem túl nehéz nevelés nélkül tanítani” (ARENDR 1995: 203). Ezzel kapcsolatban eszünkbe juthat az a sajnálatos tapasztalat, hogy egy tanár egyidejűleg lehet nagy tudású szakember, munkaerő, illetőleg rossz ember, tisztességtelen pedagógus. Ez utóbbi hibába eshet a tanár akkor, ha például nem a végzett munka és teljesítmény, hanem a szubjektív érzelmi benyomások alapján osztályozza tanítványait. (Hogy a súlyosabb esetekről ne is beszéljünk!) Ekkor ő, a tanár bukik meg! Ha általánosan kívánjuk megadni a különbségeket, akkor azt mondhatjuk, az *oktatás*, a tanítás az emberi lény egyetlen, igaz, fontos területére, a rációra irányul, vagyis *a szellem pallérozottságát célozza és szolgálja*. Ugyanakkor a *nevelés* az emberi tartomány *egészére* kíván hatni, és alakítani akarja *minden* vonatkozásban. (Szívét-lelkét, szellemét, erkölcsi-esztétikai-testi állapotát próbálja formálni.) Az oktatás általában rövid távra szóló működés, amely kis adagokban, szakaszokban történik, és amelyet viszonylag gyorsan, könnyen követhetünk, értékelhetünk vagy kontrollálhatunk. A nevelés viszont már hosszasan elnyúló folyamat (ahogy szoktuk mondani: hosszú távú befektetés), soktényezős és sokszereplős végtelen világ, amelyben az eredmény később nyilvánul meg, és általában nagy áttételek útján valósul meg, vagy egyszerűen elmarad.

A szocializáció és a nevelés relatív különbségére hozzunk fel egy további, ezúttal könnyűzenei példát. Bródy János, a magyar beatmozgalom ismert alakja megírta – többek között – a *Rossz gyerekek* című versét, amelyet megzenésítve CD-n is hallgathatunk. Egyik versszaka a következő: „És az lehet, hogy azért rosszak / mert a felnőttektől tanulják / Hát ne várjátok, hogy jók legyenek / míg a felnőttektől azt látják, / Hogy önzők, irigyek, verekedők / és kevés bennük a szeretet.”<sup>5</sup> Vagyis a felnőttek világa tele van bűnnel, gyarlósággal, rossz emberrel. Miért akarnánk hát, hogy a nevelés során és eredményeképp a gyermekek *ilyen* felnőttekké váljanak? *Ilyen* felnőtt világhoz alkalmazkodjanak a fiatalok? *Ilyen*, tehát mindenféle rosszal terhelt társadalomba integrálódjon a jövő nemzedéke? Vagy inkább egy *különb és jobb felnőtt* életre készüljön fel? Ha az utóbbi – magától értetődő és természetes célú – esetet fogadjuk el, akkor azt is nyomban be kell látnunk, hogy a fiatal ne egyszerűen beilleszkedjen a társadalomba, ne pusztán másolja a felnőttek világát, hanem haladja is azt meg, lépjen is túl rajta. Tehát legyen kész és képes egy magasabb rendű jövő kialakítására. Ne csak reprodukálja, ismételje a mindenkori felnőttek társadalmát, ha-

<sup>5</sup> Bródy János: *Rossz gyerekek*. = *Vannak még rossz gyerekek*. CD. Éneklő: Halász Judit. Úgy véljük, a szóban forgó összefüggés lényegét a tudományos értekezések sem tudják ennél tömörebben és pontosabban visszaadni.

nem teremtsen mást, jobbat, tökéletesebbet. Ilyen merész igény és nemes érték megvalósítására kívánatos törekednie, és pontosan ezt szolgálja maga a nevelés. Legalábbis ez volna a nevelés kívánatos célja, küldetése.

A szocializáció és a nevelés viszonyának differenciált értelmezésére tesz termékeny kísérletet Mihály Ottó. A magyarországi nevelésfilozófia klasszikus művének is tartható könyvében, a *Bevezetés a nevelésfilozófiába* című kötetében írja, hogy a nevelés mindig két tényező: jelesül a szükségszerűség és a lehetőség dinamikájában működik (MIHÁLY 1998: 25). Létezik a *szocializáció* és az úgynevezett *perszonalizáció*. Az előbbi a „társadalmiság” elsajátításának folyamata, vagyis a társadalom által diktált szükségszerűség, amely kijelöli a normakövetés, a szabályértő és -követő magatartás keretét, valamint formáit. A társadalmisítás alapvetően a közösségiség irányába mutat, maga az egységesítő tendencia. A másik „tartópillér”, tehát a perszonalizáció jelenti az egyedit, egyszerűséget, a megismételhetetlenséget, a különöst: azt a belső aktív erőt, amely által az ember teremti is önmagát. Ily módon az ember nem pusztán a „külső” tényezők játékszereként nyilvánul meg. Általánosan fogalmazva: a történelem nem csupán megyesik az emberrel, mint valamilyen tőle független abszolút meghatározottság, hanem „csinálódik”, amely „csinálódásban” a személyiség maga is alakító szereplő.<sup>6</sup>

Nyilván vitatkozhatunk azon, hogy mennyire indokolt a perszonalizáció fogalmának bevezetése és kifejtése. Mások más javaslatokkal állnak elő (azok bemutatásától tekintsünk itt el!). Ám azt a meglátást, hogy tudniillik nem elég a nevelés kapcsán csak a szocializációról értekezni, nehezen tudnánk elvitatni. Végtelenül egyszerűsítsenék, még talán hamisítanánk is, ha úgy gondolnánk, hogy a nevelés lényege nem más, mint a szocializáció. Továbbá joggal vehetjük fel: a perszonalizációra nemcsak lehet, hanem kötelességünk is nevelni.

Tudjuk és tapasztaljuk, más a valóság, az élet, és megint más a nevelés. A különbség kiváltképpen akkor tudatosulhat bennünk, ha figyelembe vesszük azt a szempontot, hogy a nevelés *sajátos* eszmei-értékbeli világot (ne féljünk a szótól: idealizmust!) foglal magába. Ezzel kapcsolatban nem árt felidézni Éric Dubreueq kortárs francia nevelésfilozófus éles meglátását: a „pedagógia nem szabadul ama szabály alól, hogy nem »leírja« és magyarázza azt, ami van vagy volt, hanem [...] meghatározza azt, aminek lennie kell, s így elkerülhetetlen, hogy ideológiákhoz, spekulációkhoz vezet. [...] A pedagógia az elméletekből

<sup>6</sup> A szegényes magyar nyelvű nevelésfilozófiai szakirodalomból lásd Mihály Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker Kiadó, Budapest, 1998. Szerintünk a szakma nem reagált erre az úttörő jelentőségű munkára a kellő mértékben. Továbbá Karikó Sándor: *A nevelésfilozófia alapjairól*. SZEK JGYF Kiadó, Szeged, 2009. Második kiadás: 2010. Végül: Pintes Gábor–Fenyvesi Livia: *A pedagógus érték közvetítő szerepe és pedagógiai koncepciója*. = *Középpontban a pedagógus* (szerk. Karikó Sándor). Aron Kiadó, Budapest, 2012

halad a dolgok felé, s nem fordítva: a dolgokból az elmélet irányába. [...] A pedagógiának törekednie kell az ideológiai fogalmaktól és illúzióktól való megszabadulásra, amitől azonban még távol van (DUBREUEQ 2004: 61, 63–64, 67). A szerző jól érzékeli, a pedagógiának az úgynevezett 'van' és a 'kell' problémájával kell megküzdenie: mind az elmélet, mind a gyakorlat a 'lennie kell' elvből építkezik, nem elég számára az adott valóság, amelyhez képest mindig valami újat, tökéletesebbet kíván alakítani. Benne van tehát egy jövőirányultság, gondolat, eszme, ideál arról, hogy mit szeretne elérni. A nevelő olyan személyiséget kíván megformálni, aki még most nincs a valóságban, de a jövőben lehet.

Ez a 'lennie kell' célkitűzés sok bonyodalmat vált ki – elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt. Mindenekelőtt tudomásul kell vennünk, hogy a pedagógia, a jelzett jövőirányultsága miatt, egyfajta védtelenség állapotába kerül. A napi politika és ideológia gyakran szeretné megmondani, hogy a személyiségformáló tevékenység milyen konkrét pedagógiai elvek alapján kell, hogy szerveződjék. S elvárja a gyakorló pedagógiától (olykor a kutatástól is), hogy kiszolgálja az ilyen, mesterséges és többnyire idegen igényeket. El kell ismernünk, a szakmai ellenállás módfelett emberpróbáló kihívás, és bizony nem mindig sikerül kitartani a szakmai meggyőződésünk mellett, illetőleg védeni a pedagógiai (és iskolai) autonómia szempontját. A pedagógus (is) általában a könnyebb ellenállás irányába halad, azaz igazodik (abból baj nem lehet – alapon!) a mindenkori kormányzat, szakmailag nem kellően alátámasztott hatalmi igényeihez.

Ugyanakkor maga a szakma is bizonytalanná válik ama kérdés eldöntésében, hogy valójában mi a nevelés legbenső tartalma, „szent” küldetése, legalábbis magával ragadó varázsa, ami egyébiránt a „lennie kell” kérdésre adott válasz is. A felismerés roppant egyszerű, viszont annak elfogadása, még inkább a tartalmi követelményei betartása már nem magától értetődő. Nem más az, mint *a jóra való törekvés*. Azt állítjuk, minden nevelés végső mozgatórugója, „lelke”, ideálja, funkciója a jóra való. Ez a jóra való lesz a „lennie kell” általános elvének konkrét megfelelője, tartalma, amely számunkra nyilvánvalónak tűnik, bár a szakma egy része – sajnos – úgy viselkedik, mintha szégyellné vagy legalábbis határozottan nem vállalná fel a jóra való eszméjét és erényét. Talán azért, mert félnek a naivitás és utópia vádjától, amelyet a gyakorlatban elég gyakran és rendszeresen meg is kap a pedagógus a szűkebb-tágabb környezetétől? Ám nézzük röviden, e tanulmány harmadik pontjaként, mi is ez a jóra való!

*Jóra való = amikor a paradicsom valóssá válik*

A pedagógiatörténet klasszikusai közül többen rámutattak a nevelés és a jóra való természetes összefüggésének fontosságára, amely felismerés, sajnálatos módon, inkább elsikkadt a pedagógia elméletében és gyakorlatában.



Anélkül, hogy részletes fejtegetést indítanánk itt, csak emlékeztetünk arra, hogy már Kant felveti: a nevelés – legalábbis a legnemesebb céljában – végső soron az egyetemes jobbítás tereuma. Ő így fogalmaz: „Az ember *egyetemes jobbításának* [kiemelés tőlem – K. S.] föltétele a nevelés szabadsága” (KANT 2005: 636). A gondolatot, Kant után nem sokkal Herbart folytatja és általánosítja: a nevelésben alapvetően és mindenekelőtt „minden erényeknek összefoglalva kell lenni” (HERBART 2003: 178). A nevelőtevékenység az erények körül és által szerveződik, de közülük is talán a legmagasabb rendű a jóra való hajlandóság. Jó emberré válni – kell-e magasabb és nemesebb erény? Azután figyeljünk fel Richard Pring kortárs angol nevelésfilozófus állítására, amely szerint a nevelő szeme előtt állandóan az a kérdés lebeg, hogy „az ember miként válhat teljesebbé, jó emberré, illetőleg miként formálható még jobb emberré” (PRING 2004: 22).

S ezen a ponton még egyszer térjünk ki az oktatás és a nevelés különbözőségére. Újfént jeleznénk, mennyire fontos megragadnunk a különbséget „a »tanult embernek lenni« és a »jól nevelt személynek lenni« kifejezések között. [...] Az előbbivel kapcsolatban azt kérdezzük, »járt-e iskolába?«, az utóbbi viszont sokkal többet és speciálisabb tartalmakat jelent. [...] A »jól nevelt« személy (well-educated person) nem azonos a tanult, a képzett személlyel. [...] Figyeljünk Szókratész javaslatára: a nevelés a lélek ápolását fejezi ki” (HODGSON 2010: 110 és 120). Számunkra vitathatatlan, a lelkivilággal, általában a jellemformálás kérdésével sokkal bonyolultabb foglalkozni, igaz, egyszersmind magasabb kihívás is, mint, mondjuk, megtanítani a gyermeket a háromszögre vonatkozó geometriai törvényére, az emberi test biológiai részeire vagy egy ország hegy- és vízrajzára. Az igazi, a „vérbeli” pedagógus nemcsak oktat, hanem a semmi mással össze nem téveszthető és helyettesíthető személyiségformálás céljából is dolgozik, mégpedig nem nyűgként, pusztán fáradozásképp, hanem „kedves lázálomként”.<sup>7</sup>

A jóra való hajlandóság eszméje és elve nem csupán idea a sok közül, hanem egy olyan belső erő, amely nagyon is meg tud nyilvánulni a valóságban, a lehétköznapi életünkben. Ezzel kapcsolatban célszerűnek tűnik némi szépirodalmi kitekintés. Első gondolatra három konkrét példára szeretnénk hivatkozni: Gogol, Dosztojevszkij és Füst Milán egy-egy írására.

Gogol *Holt lelkek* című művének főhőse, Csicsikov, végső és önkritikus döntését idéznénk szó szerint: „nincs bennem elég szeretet a jó iránt, az isteneknek tetsző cselekedetekre való dicséretes hajlam nem vált természetemmé,

<sup>7</sup> A kifejezés Németh Lászlóé, aki nemcsak kiváló író, drámaíró, esszéíró, hanem igazi pedagógus is volt. Olyan pedagógus, aki valóban uralkodott az emberi szívek és lelkek fölött. = *Utolsó széttekintés*. Magvető és Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1980. 768.

szokásommá, nem olyan erős bennem az a kívánság, hogy jót cselekedjek, [...de] igyekezni fogok másokat jóra serkenteni, becsületesen fogok dolgozni, hogy jó hatással legyek másokra” (GOGOL 1982: 531). Nem feladatunk itt taglalni a regény történetét, és nem térünk ki arra a kérdésre, hogy minek köszönhető a svihák főhős „pálfordulata”. Csupán azt hangsúlyoznánk, hogy Gogolnak a fenti sorokkal sikerül megfogalmaznia a nevelés sine que nonját: vágyat ébreszteni arra, hogy felülmúljuk társainkat a jóra valószínűségben. Jó emberré alakítani önmagunkat és a másik személyt – nincs ennél magasztosabb célkitűzés és nemesebb törekvés. Ezt a gogoli megfogalmazást és tanulságot megszívlelheti minden nevelő.

Vigyük tovább a szépirodalmi példatárt. A „jó” létezését és megnyilvánulását nem számúzhatjuk azon az alapon, hogy az csupán eszmeileg létezik, a valóságban viszont csakis a rosszal találkozhatunk. Ezzel kapcsolatban érdemes felfigyelnünk Bulgakov álláspontjára. A *Mester és Margaréta* című műve végén zajlik a varázsló Woland és a szent életű Lévi Máté vitája arról, hogy a világ milyen berendezkedésű: jó vagy rossz. Nem meglepő Lévi Máté válasza: természetesen a világ jó. Woland vitába száll partnerével, és érvelése, bizony nemcsak tetszetős, hanem meggyőző is: „légy szíves egy pillanatra eltűnni a kérdésen – veti fel a varázsló –: mivé lenne az általad képviselt jó, ha nem volna gonosz, és hogyan festene a föld, ha eltűnne róla az árnyék? Hiszen árnyékot vet minden tárgy, minden ember, kivétel nélkül. [...] Csak nem akarsz megkopsztani a földgolyót, hogy eltávolítsál róla minden élőlényt, csak azért, hogy fantáziádat kielégítsd, és elgyönyörködhess a kopár fényben?” (BULGAKOV 1969: 435). Az író arra a nyilvánvaló, mégis kevésbé hangoztatott összefüggésre hívja fel figyelmünket, hogy életünkben nemcsak a rosszat nem lehet kiirtani, de a jót sem. Vagyis – témánk szempontjából fontos tanulságként – a „jó” nem csupán a mesék világában létezik, hanem a valóságban, a konkrét életünkben is megnyilvánul.

Végül Füst Milánra szeretnék kitérni. A magyar író már Gogol kapcsán elragadtatással szól a nevelés magával ragadó voltáról, „szent” küldetéséről<sup>8</sup>, de a *Naplójában* található egy olyan szövegrészletet, amelyet bizvást nevezhetünk pedagógiai „telitalálatnak”. Sajnálatos módon, Füst Milán – az alábbiakban idézendő – mély felismerése, illetőleg lenyűgöző gondolatmenete mindmáig ismeretlen maradt az irodalomtörténetben, a pedagógiai szakmában, és nem reagált rá kellőképpen a nevelésfilozófia sem. Hogy oldjuk valamelyest ezt a hiányfoltot,

<sup>8</sup> Füst Milán – első pillanatra – azt a mehökkentőnek tűnő kijelentést teszi, hogy a pedagógus többet tanulhat Gogoltól, mint a kötetekre rúgó pedagógiai tudományos művekből. A kutatók egy része bizonyára nem ért egyet Füst megállapításával, viszont az – véleményünk szerint – megfontolásra mindenképpen érdemes. *Elmélkedések és tanulmányok*. Magvető Kiadó, Budapest, 1967. 800.

kivételesen hadd idézzük részletesebben a szóban forgó szöveget: „Hiába prédikálják nektek az iskolában, hiába mondja a pap, anyátok, apátok, hogy legyetek jók, [...] hiába határozzátok el gyermekkorotokban, hogy jók lesztek, önzetlenek, tiszták. [...] Jön az élet – s ti [...] elfeleditek csakhamar, – csaltok, loptok, érzéki életet éltek. [...] Ravaszok vagytok, kishitűek. [...] S az a nevelés, amit én anyámtól kaptam, az életet nem ismerő idealizmust szíttam magamba az anyatejjel. [...] De az élet – sajnos – nem ilyen. [...] S azt hiszed, anyád nem ismerte az életet? Ismerte, – de mégis jobbik énjét [...] akarta átadni neked, [...] feltört belőle a hit, hogy az ő gyermekének szabad, lehet tisztának lenni – annak *kell* lennie. [...] S mihelyt gyermeked lesz: – te is [...] óvakodni fogsz [...] felfedni a borzalmakat, [...] s úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígéret földjét mutatta a reménykedőknek” (FÜST 1976: 178–179). A fentiekből egyértelműen kiderül, a nevelés legfőképpen a jóra, a tiszta, az önzetlen, a becsületes életre való törekvést jelenti, benne mindig humánus értékek, erények, erők és készségek munkálkodnak, ami által maga az ember nemesebbé válik. Ugyanakkor a nevelésnek ez a legbenső elve (tudniillik a jóra való törekvés), ahogyan az író fogalmaz: „idealizmus”, mindig is ellentmond a valóság „rideg” tényeinek, szörnyűséges jelenségeinek, a gyarló emberek sokaságának. Vagyis a konkrét élet, a gyakorlat sokszor mutat gyökerében más világot, mint amit a szülő, a tanító, a pap (mint a nevelés három, klasszikus „ágense”) vall és hirdet. A valóság ellenáll a nevelő nemes törekvésének, ám a hitét soha nem adhatja fel. Mert bár sokszor elbukhat maga a nevelő is, de legalább a gyermekeibe szeretné átplántálni azt a reményt és meggyőződést, hogy válhatunk jó emberré. A világ igenis tehető humánusabbá, az ember nemesebbé, amely elősegíti az *emberi lényeg valódi elsajátítását, azaz közösségi létmegnyilvánulását.*

A fenti három irodalmi kitekintés ahhoz a felismeréshez, végső soron *nevelésfilozófiai következtetéshez*, egyúttal az egész nevelőmunkát átjáró *módszertani tanuláshoz* vezet, hogy a jóság iránti vágyakozásunkat, a *jóra való törekvés megvalósítására irányuló készségünket és képességünket kiölni az emberiség történetéből soha nem lehetett.* S ez az igény és törekvés a jövőben sem fog elhalni, amíg létezik történelem, addig mindig fognak élni közöttünk *jó emberek* (is).

A jóra való törekvés erénye kapcsán – végezetül – szeretnénk felhívni a figyelmet Lukács György egyik ifjúkori tanulmányára.<sup>9</sup> *A lelki szegénységről* című írásában olvashatjuk: „Ha megjelenik bennünk a jóság, akkor a paradicsom valósággá lett. [...] A jóság elhagyása az etikának, [...] mert az etika általános, kötelező, [...] viszont – K. S.] a jóság csoda és kegyelem. [...] A jóság »megszállottság«.

<sup>9</sup> Tudománytörténeti kuriózum, hogy a marxista magyar filozófus, Lukács György munkájára egy mai dél-koreai nevelésfilozófus hívja fel a figyelmünket – a talán legnevesebb angol nyelvű nevelésfilozófiai folyóiratban. A szerző kiemeli Lukácsnak az „élj erényesen!” gondolatát. Kwak, Duck-Joo: Practising, Philosophy, the Practice of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 2010. vol. 44. No 1. 74–75.

[...] Annak lelkében, aki jó, megszűnt minden pszichológiai tartalom, minden ok és minden következmény” (LUKÁCS 1977: 540–541, 543). Úgy véljük, Lukácsnak igaza van: az emberi együttélés és -működés írott és íratlan szabályait mindenkinek be kell tartania, az erkölcs alpnormái mindenki számára kötelezőek, ám jó emberré válni – nem mindenki kész és képes. A jóság, a jóra valósság mint erény, nem általános, egyetemes, nem mindenki számára „előírt” erkölcsi követelmény, hanem egy különleges kegyelmi állapot, a sors tüneményes adománya, amely csodálatos hatásánál fogva rabul ejti a megajándékozottat és annak szűkebb-tágabb embertársait. A ’jó ember’ ideálja és erénye a nevelés legmagasabb rendű mozgatóereje, lelke, amely egyszerre jelent – és ebben ne kételkedjünk – nagyfokú jellemzilárdságot, a humánus iránti feltétlen elkötelezettséget, felvállalt „életprogramot”. Jóllehet, az élet gyakran produkál olyan bonyolult döntési helyzetet, amelyben a jóság elve nemcsak a „rideg” valóság tényeivel ütközik, hanem más erénnyel, ideállal, és ekkor bizony a konkrét választás, majd a cselekvés megítélése nem egyértelmű. (Ennek a problémának a taglalása már újabb tanulmány feladataként kínálkozna!)

A társadalom joggal várja el, hogy a jóra valósság eszméje és erénye jó és hálás talajra hulljon a nevelők táborában, mint más szociális csoportokban, rétegekben. Az igazi nevelő tudja, hogy a jó emberré válás már önmagában pedagógiai érték, és hisz abban, hogy a jóra valósság, ha természetesen képtelen is megszüntetni a valóság konkrét kínjait, az emberi gyarlóságból eredő szenvedéseket, ám – ez sem kevés! – tompítja azok káros hatásait.

Ez a felismerés és mély eltökéltség motiválja-vezérelje a nevelőmunkát, bármilyen területen is dolgozik a nevelő.

*A tanulmány a 4. Nemzetközi Módszertani Konferencián (Szabadka, 2015. május 30.) bemutatandó előadás alapján készült.*

## IRODALOM

- ARENDE, H. 1995. *Múlt és Jövő között*. Budapest  
 BULGAKOV, M. *Mester és Margaréta*. Budapest  
 DUBREUEQ, É. 2004. Une éducation républicaine. *Philosophie de l'éducation*. VRIN  
 FOBEL, P. 2002. Alkalmazott filozófia és etika. = *Az alkalmazott filozófia esélyei* (szerk. Karikó Sándor). Budapest  
 FÜST, M. 1967. *Elmélkedések és tanulmányok*. Budapest  
 FÜST, M. 1976. *Napló I*. Budapest  
 GOGOL, N. V. 1982. *Holt lelkek*. Budapest  
 HERBART, J. F. 2003. Pedagógiai előadások. = *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény* (szerk. Mészáros István és munkatársai). Budapest  
 HODGSON, N. 2010. What Does it Mean to Be an Educated Person? *Journal of Philosophy of Education. Vol. 44. No 1*.  
 KANT, I. 2005. *Antropológiai írások*. Budapest

LUKÁCS, Gy. 1977. A lelki szegénységről. = *Ifjúkori művek*. Budapest

MIHÁLY, O. 1998. *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest

PRING, R. 2004. *Philosophy of Education*. London, New York

### *The Horizons and Challenges of Philosophy Of Education*

I feel it necessary on both theoretical and methodological levels to think over the meaning, the possibilities and the challenges of philosophy of education, as well as its usability for our educational activities. Philosophy of education is part of so-called applied philosophy, which examines the interconnection of the world, mankind and education. It tends to grab the deepest relations and the edification of these three elements. Nevertheless, the educators, sociologists, philosophers and professors of education should continue working out convincing and steady answers. What we shall consider (and it would be agreeable to make an arrangement) is, that the matter of education itself is not identical to the flow of tuition and socialization. Finally, I hope and I would like to believe, that forming goodness is the noblest and most important mission of education.

*Key words:* education, socialization, care, goodness, education of philosophy

### *Horizonti i izazovi pedagoške filozofije*

Smatram potrebnim i poželjnim da – podjednako iz teorijskog i metodološkog aspekta – iznova razmotrimo pojam, mogućnosti i izazove pedagoške filozofije, odnosno koristi koje prosvetno-pedagoške aktivnosti imaju od nje. Pedagoška filozofija ustvari pripada oblasti takozvane primenjene filozofije, koja pre svega izučava na koji način međusobno zavise društvo, čovek i vaspitanje. Pokušava da fiksira pitanja i konzekvence na najdubljim nivoima povezivanja ova tri „elementa”. Međutim, do izrade uverljivih i jedinstvenih odgovora stručnjaci pedagoške filozofije, pedagozi istraživači, pedagoški psiholozi i sociolozi, kao i sami prosvetni radnici treba da urade još mnogo čega. To što se može razmotriti (i bilo bi dobro da se u tome i složimo) jeste činjenica da se (uprkos opštem shvatanju) samo trajanje vaspitanja ne podudara sa procesom obrazovanja, niti sa trajanjem procesa socijalizacije. Konačno, želeo bih da izrazim veru i nadu u to da najvažnija i ujedno najplemenitija misija vaspitanja u stvari nije ništa drugo, no formiranje čestitosti.

*Gljučne reči:* vaspitanje, socijalizacija, briga (o ostalima), čestitost, pedagoška filozofija

Beérkezés időpontja: 2015. 03. 30.

Közlésre elfogadva: 2015. 04. 06.