

*Rókusfalvy Pál*

## A rendezettség felé

**- A nevelés és az oktatás lényege és kapcsolatuk egymással -**

**A szerző a közoktatás rendezettségének, a pedagógiai tevékenység hatékonyságának növelési lehetőségét a nevelés és az oktatás lényegének és kapcsolatának elemzési példáján mutatja be. Neveléstörténeti és multidiszciplináris megközelítésben keresi azt a kompetens szaktudományi vonatkoztatási rendszert, amelyikben teljes értékű megoldás lehetséges.**

### Az emberi „tényező” minősége

Napjainkban a közoktatás hatékonyságát rendkívüli módon csökkenti, általában az iskolai és a családi nevelést károsan terheli számos, a társadalmi légkörrel összefüggő jelenség. Csupán kettőt említünk. Az egyik a pártpolitikai indulatok túlgerjesztett, lassan mindent átjáró romboló hatása, a másik a súlyos átmeneti helyzetben lassan a társadalom egészét és életének minden területét átjáró s egyre fokozódó nyugtalanság. Mindkettő érthető, indokolt, ugyanakkor mindkettő oldható, ha a mélyükön meghúzódó alapproblémát megértjük és – rajtunk múlik! – megoldjuk. Mi ez az alapprobléma?

Mára az ember – a „szubjektivitás” ürügyén, de nem annak okán – kiszorult a közgondolkodásból és a valóságosan érvényesülő különféle értékrendekből. A folyamat nem tegnapi kezdődött, s nem csak Európára jellemző. Ez nem a világháborúk következménye, ugyanis már az első világháború is egy olyan szemléletmódnak a következménye, amelyben az anyagi és az emberi tényezők kölcsönhatását egyoldalú torzultsággal látták. Akkor is és ma is az anyagiakat tartották – tartják – meghatározó értéknek, s mivel ennek a tévedésnek a tudós elmék is áldozatul estek, a végzetes következmények napjainkban, a technikai csúcstechnológiák tömeges alkalmazása idején talán még fokozottabban jelentkeznek. Mire a rendszerszemlélet kialakult, a rendszer dehumanizálódott, embertelenné vált, illetve ahol a rendszer tárgya az ember – például a személyiségben, a személyiségfejlesztő nevelésben, a kultúrában –, ott az a társadalmi nagyszisztemek egy alrendszerként másodrangúvá vált. E felfogás csődjét bizonyítják többek között a környezet pusztítása, a lokális háborúkat békévé oldani törekvő kísérletek kudarcai, a gazdasági szerkezetváltási törekvések eredménytelenségei. Valójában nem a gazdaság, nem a szociális intézményhálózat, nem az egészségügy, nem a közoktatás és nem a kultúra van válságban, hiszen ezeken a területeken tapasztalt legkedvezőtlenebb jelenségek is csak tünetek – valójában az ember van válságban. Életkörülményeink éppen ennek hangos bizonyítékai: az ember ugyanis objektív tényező, ezért a minősége – megromlott minősége – a meghatározó a másodlagos anyagi tényezőkkel való kölcsönhatásban. Ez a tény egyáltalán nem jelenti azt, hogy az anyagi – tehát a gazdasági, műszaki, infrastrukturális – tényezők nem fontosak, nagyon is azok, hanem azt, hogy az emberi tényező nagy fáziskésésben van az előbbiekhöz képest. Magyarul: az ember nem nőtt fel az őnmaga által létrehozott problémákhoz.

Minden mai problémánk közös gyökere, forrása a következő: az ember egyre inkább képes a természeti folyamatokba beavatkozni (a „természet ura” lett!), de az ember maga is része a természetnek, ám önismerete igen hiányos és egyáltalán nem ura még a saját természetének. Emberhez méltó túlélésünk azon fordul meg, hogy még időben válunk-e önmagunk uraivá.

Ebben a helyzetben megnőtt a nevelés és az oktatás jelentősége, úgyiszólván életfontosságúvá vált. Ugyanakkor a mai felfogás, mentalitás az ember minőségét fejlesztő tevékenység lényegének még a felismerését is akadályozza. Nem véletlen – mert az iránta megnyilvánuló emberi, társadalmi igény nagyon is eleven –, hogy az utóbbi években a különféle, gyors és biztos sikert ígérő tréningek, technikák – gyakran tudományos alap nélkül – kezdenek irracionális, érzelmi alapon hódítani. Az ember – önmagával szembenézni nem merő gyávaságában – odáig jutott, hogy miközben babonásan hisz a technika vívmányaiban, nem hisz a saját lelki erejében, éppen azokban a meghatározó, valóságos erőkben, amelyek a külsőleges, anyagi vívmányokat létrehozták. Ezen bálványimádó hitetlenségével az ember már nem is a kultúrát, hanem magát a kultúrát teremtő képességeit s ezen belül nevelői erejét sorvasztja el. E bálványimádó hitetlenségben kétféle nevelői magatartás lehetséges, és egyik sem vezet sehova.

Mindkét pedagógiai magatartás képviselője kiszolgáltatottnak érzi magát a gazdasági nincstelenséggel szemben. Az egyik beletörődik ebbe, vagyis a helyzethez „alkalmazkodva” leszállítja igényeit, és így tanítványait is igénytelenül neveli, azaz valójában nem neveli. A másik ugyan próbál lelkiismerete szerint igényes maradni, de előbb-utóbb belefárad, s mivel a környezete is értetlenül nézi, meghasonlik önmagával.

Lehetséges-e más megoldás? Igen. Ha a közoktatás minden szintjén felismerik – s ezt a közgondolkodásban is lépésről lépésre érvényesíteni törekszenek –, hogy az ember konkrét, tehát objektív, valóságosan létező tényező, amelynek a minősége meghatározó az anyagi és az emberi erőforrások kölcsönhatásában, azaz a társadalom gazdasági folyamataiban és minden szervezeti átalakításban, korszerűsítésben. Abban a pillanatban, amint ez a felismerés a költségvetés preferenciáiban is kifejezésre jut, kikerülünk az ördögi körből: anélkül lehetünk igényesek pedagógiai munkánkban, hogy tétova belenyugvással várnánk a körülmények javulását, vagy értelmetlen hősiességgel emészténénk alkotóerőnket.

A pedagógia alapkérdéseinek megoldása felé – ezen belül a nevelés és az oktatás lényegének a feltárása felé – teendő első lépés tehát egy szükséges, a valóságnak megfelelő szemléletváltozás: az emberi tényező objektivitásának és minősége meghatározó voltának felismerése és e felismerés gyakorlati, cselekvő érvényesítése. Ez egyszerismind az első lépés a neveléstudomány objektivitásának felismerése és egy objektív neveléstudomány kimunkálása felé is.

## Nevelés, oktatás

Természetes az a kérdés – még e szemléletváltozás szükségességének elfogadása után is –, hogy miért megoldatlan még ma is a nevelés és az oktatás kapcsolatának problémája. Még pontosabban: mi a nevelés lényege és mi az oktatásé? Hiszen ha ez tisztázott, akkor kapcsolatuk is világos.

A kérdéskör megoldatlansága a tudományos kompetenzavar és szemléletmód következménye. A pedagógiának ebben a kérdéskörében akkor igazodunk el, ha nevelői gondolkodásunkban a megfelelő szaktudomány vonatkoztatási rend-

szerében egyszerre törekszünk az emberi lényeg megragadására és egészben látására. Ellenkező esetben nemcsak a saját fejünkben, hanem másokéban is növeljük a zavart.

A neveléstudomány kiváló kutatói korábban azért nem jutottak el ezen pedagógiai tevékenységfajták lényegéig, mert egyrészt az ember egységes lényegének felismerésénél elakadtak, másrészt integrációs törekvéseikben következetlenek voltak, azaz az egyes jelenségszoportok közötti kapcsolatot nem azok természete szerinti tudományok egybevetésével keresték. Félreértés ne essék: az alább hivatkozott tudósok a kor szintjén a legjobbat nyújtották, de a tudomány sem volt még a probléma megoldásához szükséges szinten, s az egészben látás ismeretfeltételei is mások voltak. Egyébként a neveléstudomány mai kutatói – még esetleg a gazdagabb pszichológiai ismeretek ellenére is – az egységes lényegű emberkép megalkotásának hiánya miatt következetlenek a nevelés és az oktatás fogalmának kialakításában.

E fogalmak kialakításának bizonytalanságai a nevelő-oktatás herbarti értelmezéséig nyúlnak vissza. Erről *Prohászka Lajos* így ír: „A nevelő-oktatás tehát, amely kiváltképpen az értelem képzése útján remél erkölcsi hatásokat, voltaképpen az egységes pedagógiai célkitűzés ellenére is széttagolja a nevelési funkciókat, mert az értelmi képzést alárendeli az erkölcsnek, ezt az utóbbit viszont mégis intellektualizálja.”<sup>1</sup> Értékelése világos, lényegre tapintó. Érvényes *Fináczy Ernő* felfogására is, aki az oktatás lényegét elemezve – *Herbart* alapján – az általánosan művelő „pedagógiai” oktatást megkülönbözteti a „nem pedagógiai” szakoktatástól.<sup>2</sup>

*Prohászka Lajos* a saját terminológiájával árnyalt elemzésben fejti ki a nevelés, a művelődés és az oktatás lényegét és kapcsolatát, bár nem teljesen következetesen. „Az oktatás elmélete egyik része vagy ága a pedagógia ama fejezetének, amelyet művelődéseméletnek nevezünk.” Ezzel a mondatlal kezdi már hivatkozott munkáját. A pedagógiai gondolkodásban tisztázó jelentősége van szerinte a kultúrfilozófiai megközelítésnek. Ugyanakkor utal arra is, hogy e megközelítésmód széles látókörét szűkíteni kell a tanításra és az iskolára. (Oktatásemélete konkrétan a középiskolára összpontosít.) A nevelést és a művelődést egyaránt egyetemes, „a pedagógikum egészét kifejező tevékenységnek” tekinti. A nevelés a személyes életformát alakítja, az egyedi adottságokat bontakoztatja ki, a művelődés objektív tartalmakkal látja el. A kettő egymást kiegészíti: nincsen nevelés objektív műveltségtartalom nélkül, és senki nem válik műveltté, ha a kultúra tartalmai nem segítik az egyéni élet alakítását, nevelését. Az oktatás a művelődésnél kevésbé egyetemes. Az oktatás a művelődésnek az a módja, amelyben a tárgyi tartalmak közvetve, átszármasztva nyújtjuk.

Máshol ezt írja *Prohászka Lajos*: „a művelődésnek, mint a tárgyi tartalmak nyújtásának közvetlen és közvetett módja – vagy ha a hagyományos fogalomkörben akarunk maradni, mondhatjuk így is: nevelés és oktatás – csupán két oldalát jelenti ugyanannak az életalakító tevékenységnek. Mindkettő tudatos és tervszerű ráhatás, és ami közöttük a különbséget teszi, az tisztán e ráhatás tudatoságának és tervszerűségének a mértéke.”<sup>3</sup> *Prohászka* szerint az oktatásnak racionálisabb természete van, mint a nevelésnek. Az oktatási tevékenység három meghatározó jegye: a közlés, a tanulás (mint a közöltek „átvétele” a növendék részéről) és számot

<sup>1</sup> *Prohászka Lajos*: Az oktatás elmélete. Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest, 1937. 25–26. o.

<sup>2</sup> *Fináczy Ernő*: Didaktika. A Stúdium kiadása, Budapest, 1935. 23–24. o.

<sup>3</sup> I. m.: 40. o.

adás a tanultakról. Figyelemre méltó megjegyzése a tanulásról továbbá az is, hogy az „nem csak a léleknek tudatos 'rétegeiben' végbemenő folyamat”.<sup>4</sup>

*Prohászka Lajos* árnyalt fogalmi megkülönböztetéseiben és kapcsolataiban bizonyos logikai következetlenségeket (például a fogalmak terjedelmi, fölé- és mellérendeltségi viszonyai) szóvá tenni fölösleges szofisztikus tudálékosság lenne. Bírálható azonban multidiszciplináris jellegű következetlensége, amely pszichológiai műveltségének egyenetlenségéből fakad. A pedagógiai tevékenységek különböző fajtáit elemezve helyesen alkalmaz korabeli pszichológiai részismereteket, sőt mélylélektani utalása *Kerényi Károlynak* ugyanabban az esztendőben megjelent munkájából való, ugyanakkor a kérdéseire valóban korszerű megoldást jelentő hazai pedagógiai pszichológiai munkákat (például *Várkonyi Hildebrand* idevágó frásait) nem használja fel. Az egyéniséget, annak három jelentését filozófiai fogalomként elemzi s nevelésének nehézségeit (mivel az egyéniségben mint „a lélekforma sajátos képességében”<sup>5</sup> van valami kiszámíthatatlan) éppen a pszichológiai típusban segítséget véli feloldhatónak. A megismételhetetlenül egyedít osztályfogalommal megközelíteni nemcsak pszichológiailag, hanem filozófiailag is téves kiindulópont.

A kérdéskör megoldásában legmesszebb *Imre Sándor* jutott. A neveléstudomány területén szellemi, emberi teljesítményben máig nem nőtt föl senki. Integrált egészben látó tudós és szakember, aki az alapkérdések tisztázásában mindig a nevelői gondolkodás elemzéséből indul ki.<sup>5</sup> Ez teszi lehetővé, hogy míg másoknál az egyetemes kérdések és összefüggések elvont eszmék spekulatív világába kerülnek, addig ő ezeket – az élettel való köldökszínort soha el nem szakítva – reális problémákként árnyaltan, ugyanakkor közérthető egyszerűséggel fejti ki, megoldási javaslatával együtt. Mai fejjel csupán egyetlen – pszichológiai antropológiai – észrevételünk lehet: a nevelői gondolkodás egyik nagy tartalmi területén, az ember kérdésében (a másik nagy terület a munka, a nevelés mint tevékenység) nem sikerült a test és lélek kettősségének problémáját feloldania, megoldania. A tisztesség úgy kívánja, hogy hozzátegyük: nagyon ritka kivételtől eltekintve (például *Várkonyi Hildebrand*) ez máig nem sikerült másoknál sem, noha az ember nagyon bonyolult, de egységes lényegének felismerése és elismerése nagy horderejű teljesítmény. Hasznos következtetései nem csupán elméleti értékűek (például a neveléstudomány önálló, objektív jellege), hanem az egész emberiség jövőjére, emberhez méltó túlélésére is kiható gyakorlati jelentőségűek. A hazai neveléstörténet nemcsak *Imre Sándor* tárgyilagos értékelésével adós, hanem jelen és jövő társadalmunk problémáinak megoldásához hozzájárulni tudó időszerezése bemutatásával is. Ez utóbbihoz szeretnék egy parányival hozzájárulni.

*Imre Sándor* időtálló korszerűségét alapfelfogása biztosítja: számára a neveléstudomány nem csupán ismeretrendszer, hanem a szüntelenül megújuló nevelői gondolkodás folyamata. Megdöbbenően időszerezűek a következő, 67 évvel ezelőtt írt sorai a neveléstan és a nevelés kölcsönhatásáról: „ahol ez a körforgás megvan, ott sem a neveléstudomány nem szakadhat el az eleven élettől, sem a nevelés nem avulhat el és nem válhat merevvé; ahol pedig az elméletnek és a gyakorlatnak ez a természetes és szükséges, kölcsönös hatása megakad, ott megszűnik a gondolkodásban is, a munkában is az állandó megújulás, az elmélkedés élettelen szöhuvelyezés, a gyakorlat pedig a taposó malom lélektelen munkájává süllyed. Ilyenkor

<sup>4</sup> I. m.: 35. o.

<sup>5</sup> *Imre Sándor*: Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. A Stúdium kiadása. Budapest, 1928. 336 o.

szokott beállni a gyökeres változtatások vágya, de az abból eredő úgynevezett reformtörekvések eredmény nélkül sokáig húzódnak és ismétlődnek, mert a különböző irányokból kiindult mozgalmak nem tudnak egymásra akadni: az elméleti kiindulású fejtegetések a gyakorlati következmény nélkül, a gyakorlati forrású követkelések meg elméleti megalapozások nélkül állnak elénk.<sup>6</sup>

*Imre Sándor* nevelői gondolkodását itt két szempontból érdemes jellemezni: a nevelés fogalmának meghatározása és a neveléstudomány önállósága szempontjából.

*Imre Sándor* – tudatosan – nem a nevelés kész meghatározásával kezdi munkáját. Abból indul ki, hogy mindenkinek, aki nevel, saját nevelői gondolkodása kell legyen, tehát a nevelés fogalmához is tudatos végiggondolás útján juthat el. Az alábbi meghatározás minden mozzanata tehát a vele való együttgondolkodás során fogalmazódott meg: „a nevelés a közösség életéből fakadó s arra ható, az egyén kifejlődését tudatosan elősegítő, huzamosabb ideig tartó szellemi tevékenység, mellyel a fejlettség magasabb fokán levők céltudatosan és tervszerűen alakítják a kevésbé fejletteket, amíg az alakítást az önállóság nem zárja.”<sup>7</sup>

A pedagógiai tevékenységnek, a nevelésnek három eljárási módját, „eszközét” (mivel egyik sem öncél) különbözteti meg: a gondozást, a tanítást és a gyakorlást. A tanítás két módja: a példaadás és az oktatás. „Az oktatás: az értelemre való közvetlen ráhatás, a növendék elé kerülő vagy szándékosan eléje állított tárgynak ismertetése, magyarázása, jelentőségek megfigyeltetése, okok és következmények felismertetése, rávezetés gondolatokra és útmutatás a gondolkodásban.”<sup>8</sup>

A neveléstudomány önállóságához is a nevelői gondolkodásból jut el. A gondolatmenet kiinduló helyzetét érdemes szó szerint idézni: „A nevelői gondolkodás: a nevelésügy kérdéseivel a nevelés szellemében való állandó foglalkozás, egyéb kérdésekben is a nevelési szempontok alkalmazása. A nevelés szellemét azért kell hangsúlyozni, mert sokszor nem ebben a szellemben, hanem ettől idegen alapon tárgyalnak nevelési kérdéseket. A nevelés szelleme akkor érvényesül, ha a nevelés határozott fogalma a gondolkodás középpontja s e fogalom szolgáltatja az értékelés szempontjait a magunk és mások cselekvésének, szándékának megítélésében. A nevelés fogalmában a legfőbb: a fejlődés elősegítésére, a céltudatos és tervszerű alakításra való törekvés: akkor beszélünk tehát nevelői gondolkodásról, ha valakit ez a törekvés jellemez. Így értve, nevelői gondolkodású lehet a bíró, orvos, pap, közigazgatási tisztviselő és bárki.”<sup>9</sup>

*Imre Sándor* ebben a gondolatmenetben valójában arra is választ adott, amit azóta is újra meg újra megválaszolatlan kérdésként kezelnek a neveléstudomány kutatói: mi a saját szerű, a sui generis a neveléstudományban? A válasz világos: a fejlődés elősegítésére való törekvés. A neveléstudomány lényegét is így adja meg: „határozott tárgya: a fejlődő ember és a közösség alakulása; megvan a középponti gondolat: az ember és az emberi közösség fejlődésére való tervszerű hatás szándéka.”<sup>10</sup> Miért kételkednek mégis évtizedek óta még mindig a pedagógia objektivitásában és önállóságában, saját szerűségében még olykor maguk a neveléstudomány

<sup>6</sup> I. m.: 48. o.

<sup>7</sup> I. m.: 22. o.

<sup>8</sup> I. m.: 73. o.

<sup>9</sup> I. m.: 23. o.

<sup>10</sup> I. m.: 32. o.

kutatói is? A válasz akkor hasít belénk, amikor tiszta forrásból egy hiteles nevelő fejtí azt ki számunkra. A felismerés akadályai nem a tudományban, hanem az azt művelő, illetve az azt művelni vélő emberekben van: nem a nevelés szellemében – a fejlesztés őszinte törekvésével –, hanem attól idegen alapon tárgyalnak nevelési kérdéseket.

*Imre Sándor* igen tárgyilagosan mutatja be a neveléstudomány önállóságát, illetve azt, hogy „ma a neveléstudomány az önállósulás útján van”.<sup>11</sup> Pontosan meghatározza más tudományokkal (biológia, antropológia, lélektan, teológia, filozófia, etika, politika, higiéné, történelem) való kapcsolatát. A pszichológia és a pedagógia viszonyában kiemeli, hogy „mindkettő a lelki életre vonatkozik”, azonban a nevelés „a lelki életet mint a nevelés munkaterületét szemléli”.<sup>12</sup> Ebben a fejezetben érződik csupán, hogy *Imre Sándor* – noha a nevelési cél szempontjából az embert egységes valóságnak tekinti – nembeli lényege szerint a test-lélek kettősség tudatos feloldásáig nem jutott el. Ez akkor, felfogásának belső egysége következtében, sem problémálatásában, sem a dolgok gyökeréig hatoló megoldási javaslatában nem jelentett korlátot. Napjainkban azonban ez azért jelent már akadályt, mert egyrészt az ember mára kiszorult a közgondolkodásból (az emberi tényezővel annak „lelki” természete következtében nem tudnak mit kezdeni), másrészt az igazi nevelői gondolkodás elapadt.

A korunk problémáihoz igazodó emberi megújulás teszi szükségessé, hogy tudatos és az ember teljességét egységben látó képünk legyen az emberről. E kép nélkül ugyanis korunk és saját társadalmunk legsúlyosabb problémáit, az emberi problémákat még megfogalmazni sem tudjuk, nemhogy megoldani. Érdemes lenne egyébként *Imre Sándor* munkái alapján azt is megvizsgálni, hogy a tömeges jó szándékú kezdeményezés ellenére, miért olyan alacsony hatékonyságú a szociális gondolkodás és magatartás, pontosabban fogalmazva: az előzőekkel ellentétben hogyan válhatott ennyire agresszívvá az intoleráns antiszociális magatartás. Ez azonban egy újabb tanulmány tárgya lehet. Most haladjunk tovább a nevelés és az oktatás lényegének s kapcsolatának kifejtése felé.

## „Vagyok és lehetnék” – a teljesebb emberkép

Az eddigiekben kiváló neveléstudományi gondolkodók munkásságán keresztül azt vizsgáltuk: miért megoldatlan még mindig ez a probléma. A továbbiakban – hasonlóan kiemelkedő tudósok munkái segítségével – a megoldást keressük. Az emberképből indulunk ki.

A nevelés kérdésében világosan meg kell fogalmazni az egyes tudományok illetékességét és illetékességének határait. Elsősorban az embertudományok illetékesek. Ezek sorában a pszichológia nem „a lelki élet”, nem a lelki jelenségek, hanem az emberismeret tudománya, az a tudomány, amelyik az embertudományok közül a nagyon bonyolult, de egységes lényegű emberrel a legmagasabb szintű integráltságában foglalkozik.<sup>13</sup> Ebben a felfogásban teljesebb értelmet kap *Imre Sándor* előbb idézett megállapítása is, nevezetesen az, hogy a pszichológia és a pedagógia területe közös. Kapcsolatuk lényege: az ember és fejlesztése, annak a problémának a megoldása, amely a „vagyok és a lehetnék” között feszül. A nevelés

<sup>11</sup> I. m.: 44. o.

<sup>12</sup> I. m.: 43. o.

<sup>13</sup> *Rókuszfalvy Pál*: Bevezetés a pszichológiába. Eger, 1993. 285. o.

értelmezhető úgy, mint a *vagyo*któl a *lehet*nék megvalósításáig haladó tevékenység. Ahhoz, hogy a nevelés kérdéseiben eligazodjunk, a *vagyo*król és a *lehet*nékről kell hogy világos és a tudomány jelenlegi színvonalán teljes képünk legyen. Ezért megkerülhetetlen a nevelési eszmény problémája, mivel ez olyan emberkép, amelyben az előző kettő – az ember fejlődéséről és fejlesztéséről alkotott képen keresztül – egymásra vetítve jelenik meg. Az általunk kifejtett nevelési eszmény is – a tökéletesedő ember – értékeszmény, amelynek értéktartalmát azonban – szakítva évezredek gondolkodási sémákkal –, nem a filozófiai eszmék adják, hanem az ember valóságos, belső életértékei.<sup>14</sup>

A nevelés és különböző formáinak korszerű értelmezése korszerű emberképet tételez fel. A nevelés lényegének feltárásához semmivel sem jutunk közelebb azzal, ha divatos új elnevezésekkel – képességfejlesztés, kommunikációs tréning, személyiségformálás stb. – cseréljük fel a hagyományos szakkifejezéseket, és ugyanakkor a képességről, a kommunikációról vagy a személyiségről alkotott képek hiányos, egyszemélyes vagy torz maradt. Az emberről teljes, részletes és egységes képünk kell legyen. Nem véletlenül kezdi Kiss Árpád A tanulás programozása című könyvét a következőképpen: „Amikor a tanulást emeltük ki könyvünk címében, akkor nem az oktatás vagy a nevelés jelentőségét kívántuk elfedni vagy csökkenteni. Elérkezettnek láttuk azonban az időt arra, hogy egy már régebben érlelődő felismerésre felhívjuk a figyelmet. Ennek lényege egyszerűen az, hogy minden tanítást a tanulóban végbemenő átalakulásokra való tekintettel kell megtervezni, szervezni és értékelni.”<sup>15</sup> Ez a „felismerés” valójában már ötvennyolc évvel ezelőtt „megérlelődött” Várkonyi Hildebrand mára elfeledett neveléslelektani munkájában.<sup>16</sup> Ő már ekkor kifejti, hogy minden nevelő hatás tudatosan fejlesztő célzatú, kétsarkú, kölcsönös ráhatás, amelyben mind a nevelő, mind a növendék egész személyiségével vesz részt, egész személyiségük alakul. Tíz évvel később – a nevelés „funkcionális” fogalmáról írott tanulmányában<sup>17</sup> – részletesen is szól a nevelés lényegének természetes teljességéről. A nevelés valójában egyidejűleg jelenti a fejlődést eredményező tevékenység ösztönzését és irányítását, valamint a fejlesztő (természeti és társadalmi) környezet biztosítását.

A nevelő hatás jellemzői természetesen az oktatásra is érvényesek. Az oktatás lényegét is akkor látjuk világosan, ha e tevékenység során a nevelőben és a növendékben végbemenő fejlesztő és fejlődő átalakulást teljes személyiségtartalmában részletesen és pontosan ismerjük. Az oktatást és a tanítást, mivel azok tartalmi lényegükben nem különböznek, szinonim kifejezéseknek tekintjük, s elfogadjuk azok felfogását, akik oktatáson a tanítás iskolai keretek között végbemenő formáját értik.

A nevelés és oktatás összehasonlító elemzésében, az oktatás tartalmi kifejtésében – Kiss Árpád és Várkonyi H. Dezső mellett – a legtöbbet Lénárd Ferenc nyújtotta. Pedagógiai ellentmondások című tanulmánykötetében szellemes tömörséggel hasonlítja össze az oktatást és a nevelést s kifejti az előző lényegét.<sup>18</sup> A nevelésre ő is használja a képességfejlesztés, személyiségformálás kifejezéseket, de

<sup>14</sup> Rókusfalvy Pál: A közoktatás irányítójá: a nevelési eszmény. (Új Pedagógiai Szemle, 1991/5. sz. 12–22. o.)

<sup>15</sup> Kiss Árpád: A tanulás programozása. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. 5. o.

<sup>16</sup> Várkonyi Hildebrand: Bevezetés a neveléslelektanba. Kiadja az Országos Középszakoktatási Tanács Tanácsadó Testület. Budapest, 1937. 141. o.

<sup>17</sup> Várkonyi Hildebrand: A nevelés „funkcionális” fogalmáról. Embernevelés. 1947/11. sz. 481–485. o.

<sup>18</sup> Lénárd Ferenc: Pedagógiai ellentmondások. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986. 11–16. o.

neveléslelektani munkái ismeretében elmondhatjuk, hogy ezek nála nem üres, divatos kifejezések csupán, hanem pontosan leírható gazdag tartalmú fogalmak. Az oktatás nem csupán számon kérhető ismeretek átadása, hanem a gondolkodás képességének fejlesztése is. Az ismeret az oktatás során „az ember belső sajátjává” váló tudás, amely ha beépült a személyiségbe, meggyőződéssé lett, a világnézet részévé vált, s ily módon a magatartásnak is alakítója lesz.

Az oktatás tartalmi kifejtésében magától értetődő az ismeret igaz voltának, érvényességének feltételezése, s ezért említése szószaporításnak tűnik. Mégis meg kell tennünk, pusztán a reális emberismeret okán is. A gondolkodás nem csupán steril intellektuális funkció, hanem mint megismerő magatartás, teljes személyiségfunkció, amelynek működésében érzelmek, indulatok, előítéletek, ösztönös védekezősi mechanizmusok stb. mind részt vesznek. A gondolkodásnak ebből az összetettségéből fakad az értelmiség fokozott felelőssége, gyarlósága s az „írastudók árulása” is. Ezért sem tekinthető véletlennek, hogy *Várkonyi Hildebrand* így ír: „A tanítás legáltalánosabb értelemben véve nem más, mint valamely igazságnak (véleménynek, feltevésnek, tényállásnak stb.) feltárása a növekedék előtt abból a célból, hogy az ismerettartalmat megismerje és elismerje.”<sup>19</sup> Az oktatás (a tanítás) is a teljes személyiség fejlesztése.

Mind a nevelésnek, mind az oktatásnak tehát értékbeli aspektusa is van. Ez nem valamely filozófiai eszmerendszerből fakad, s nem válik úgy el, hogy a nevelésnek etikai és az oktatásnak logikai vonzata lenne. Mindkét pedagógiai tevékenységnek mindkét érték egyszerre jellemzője – mint életérték. Az etikai és a logikai alapelv – a jó és a gonosz, az igaz és a hamis alapelve – az ember belső fejlődéstörvénye. Az élet tiszteletének etikája<sup>20</sup> alapján mindkettő az élet legnagyobb értékére emelésének elvében foglalható össze.

Az etikában az embernek önmagára irányuló gondolkodása – amellyel élni akarását a világhoz való viszonyában, minden élethelyzetben tudatosítja – csak az igazságelv alapján működik hatékonyan, azaz csak akkor, ha a valóságot s benne önmaga valóságát is olyannak meri és tudja látni és mutatni, amilyen. Magyarul: az ember embersége, életértéke, „jó”-sága csak az igazság légkörében nő meg; egyén is, közösség is csak az igazság légkörében fejlődik, a hazugság légkörében – anyagilag, szellemileg – elsilányul, pusztul. Ez objektív élettörvény.

A valóság mélyebb, gazdagabb a racionálisan befogható világnál. Az irracionális nem jelent értelmetlent, hanem pusztán azt, hogy az emberi értelem (a ráció) a létező világot nem képes a maga teljességében és minden vonatkozásában megragadni. Ettől a korlátozó tényőtől az irracionális még nem válik nem létezővé, mindeztől, végleg megismerhetetlenné. Az irracionális is lehet valóságos és a valóságnak is van irracionális tartománya. A gondolkodás, mint az ember totális személyiségfunkciója, éppen ezért nem torpan meg a racionális határán, hanem bátran átlépi azt, hogy egy teljesebb valóság ismerője s egy teljesebb élet hordozója lehessen. Ezt a felismerést fejezi ki *Albert Schweitzer* a következő gondolatban, amely akár *Carl Gustav Jungé* is lehetne: „Mily figyelemreméltó kör! A magát végiggondoló gondolkodás szükségszerűen jut el az irracionálishoz és a szubjektívhoz: az etikus világ- és életigenléshez. Az ember és az emberiség létfeltételeinek megteremtésében a racionális, azaz az ezen a területen objektívan célszerű viszont csak úgy valósítható meg,

<sup>19</sup> *Várkonyi Hildebrand*: Bevezetés a neveléslelektanba. Kiadja az Országos Középiskolai Tanáregyesület. Budapest, 1937. 35. o.

<sup>20</sup> *Schweitzer, Albert*: Kultur und Ethik. Verlag C. H. Beck. München, 1981. 372. o.

ha az egyes emberek az irracionális és a szubjektív működtetéséhez tartják magukat. A működtetés irracionális elve, amelyet a racionális gondolkodás ad kezünkbe, az ember által kiváltott törekvéseknek egyetlen racionális és célszerű elve. Így jön egymásból elő a racionális és az irracionális, az objektív és a szubjektív, és tér egyik a másikába vissza. Csak ha ez a paradox reakció működésben van, akkor keletkeznek normális létfeltételek az emberek és az emberiség számára. Amennyiben megzavarja ezt valami, abnormális jön létre.<sup>21</sup>

Az egyre teljesebb valóságból kibontakozó egyre teljesebb emberkép érzékelése után és alapján a nevelésnek és oktatásnak is egy – az összefüggéseiben is – teljesebb meghatározását törekszünk megadni. Eszerint a *nevelés: az egyénben és a közösségben az emberiség teljes értékűvé fejlődését és az erre irányuló törekvés kialakulását segítő olyan céltudatos és tervszerű tevékenység, amelynek szükségességét az önnevelés szünteti meg.*

*Az oktatás a nevelésnek az a formája, amelyik az értelem működésén keresztül az igaz ismeretnyújtás és az ismereteket alkalmazó gyakorlás eszközüvel tudásra, majd értékmegvalósító meggyőződésre vezet, s amelynek szükségességét az önművelés szünteti meg.*

## A jövő már jelen van

A nevelés és az oktatás lényegének és kapcsolatának feltárását csupán példának szántuk, hogy ezen keresztül egy lépést tegyünk a közoktatás rendezettsége felé. Ehhez az értelem rendezettsége szükséges, de nem elegendő. Láttuk: a pedagógiai tevékenység folyamata totális jellegű, a benne részt vevők személyiségének teljessége és egységes egészségessége következtében. Ezt úgy is fogalmazhatjuk, hogy a nevelő az az ember, aki a maga emberségéből építi, fejleszti a felelősségi körébe tartozó gyermekek, fiatalok emberségét.

A rendezettség forrása mindig a rendezett ember, a naponta megújuló, fejlődő, tökéletesedő nevelő, annak megújuló nevelői gondolkodása.

Egy új korszak vajúadásának nagyon nehéz átmeneti évtizedeit éljük. Egyesek posztindusztriális társadalomnak nevezik, noha ennek az elnevezésnek konkrét információtartalma nincs. Annyit jelez: valami elmúlt, nincsen többé. Azt nem jelzi: mi jön, vagy mi volna szükséges, hogy jöjjön.

Különböző forrásokból mégis vannak jelzések onnan, ahol a jövő már egy kicsit jelen van: Japánból, az „információs társadalomról”, amelyben az emberségre felszabadító nevelés válik fontossá.<sup>22</sup> A Japán Számítógép-alkalmazások Fejlesztési Intézete 1972-ben a kormány elé terjesztette „Az információs társadalom terve – nemzeti cél a 2000. év felé közeledve” című munkáját, amely 1985-ig kívánta ezt a célt megvalósítani. A kormány a tervet támogatta s a hivatkozott könyvben a szerzők (ennek az ambíciózus tervnek a projektmenedzser) már az eredményekről számol be. Így például már 1980-ban a gyakorlatban alkalmazzák azokat a távirányítású orvosi rendszereket, amelyeknek csupán az országos információs hálózata létesítésére irányuló kutatásokhoz a japán kormány ötmilliárd jent biztosított.

<sup>21</sup> Schweitzer, A.: i. m. 94. o.

<sup>22</sup> Masuda Joneji: Az információs társadalom mint posztindusztriális társadalom. OMIKK, 1988.

Ennek az információs társadalomnak még a vázlatos bemutatására sincsen itt lehetőség. Feladatunknak megfelelően e korszakfordító új társadalomnak csupán a lényegi mozzanataira és megvalósítása emberi feltételére villantunk fényt.

Az információs társadalomban az anyagi javak bőséges fogyasztása helyett az emberi intellektuális kreativitás kibontakozása és magas szintű ismerettermelés valósul meg. Az emberség kibontakoztatása egyszersmind a feltétele is az információs társadalom megvalósulásának, mivel e nélkül az emberiség problémái megoldhatatlanok, s Földünkön az élet feltételeinek elpusztítása következik be. Az információs társadalom korának gondolkodásmódja a globalizmus (glóbusz = földgömb). „Összeszűrodt” Földünk lakói egymásra vannak utalva. Semmi nem történhet úgy az egyik felén, hogy ne érintse a másikat. A világ egyik fele sem élheti túl a globális válságot a másik fele nélkül. „A globalizmus tulajdonképpen egyfajta neoreneszánszt juttat majd kifejezésre, abban az értelemben, hogy a régi társadalom eltűnése közben alakul majd ki, amelynek során a régi helyet ad az új társadalomnak (az ipari társadalom az információs társadalomnak), és amelynek célja az emberi szellem felszabadítása lesz.”<sup>23</sup> Ez az új reneszánsz globalizmusa következtében két dologban különbözik a korábbtól. Az egyik: a természeti kincsek kimerülöben vannak, az ember ugyan eljutott a Holdra, azonban a Föld lakossága nem települhet sehova, ezen az égitesten kell leélnie életét („űrhajó-gondolat”). A másik jellemző az előzőből következik: az egyetlen alternatíva a békés együttélés, az emberiség és a természet szimbiózisának megteremtése („a szimbiózis eszméje”).

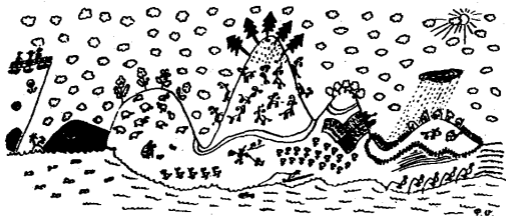
Nos, Masuda megközelítésével visszaértünk saját kiinduló gondolatunkhoz: „a természet urának” önmagát kell megfékeznie, szabályoznia, hogy elkerülje a természet olyan mértékű károsítását, amely már nem fordítható vissza. Egyébként az új korszak sem mentes az új társadalmi problémáktól. Ezek – Masuda szerint – jövősook, terror, a magánélet megsértése. Az élet végső problémájára tekintettel ő is sürgeti „új etikai nézőpontok kialakítását”. A fogyasztói társadalomról való áttérés, a környezetvédelem és az említett társadalmi problémák megoldása egyaránt követelik az *autonóm erkölcs alapján kibontakozó autonóm személyiség egyensúlyának helyreállítását*, azaz az önérvényesítés képessége mellett az *önkorlátozás* képességének jóval erőteljesebb fejlesztését. Ez egybevág az élet tiszteletének etikájával is, ugyanakkor a dolog természeténél fogva ez azért nagyon nehéz feladat, mivel az önkorlátozást (s ez nem csupán a közszükségleti cikkek fogyasztását jelenti, hanem az ipari termelés környezetszennyező energiafogyasztását is) nem a kisfogyasztóknál vagy az éhezőknel, hanem a jómódúaknál kell elkezdni. Ezt elérni és ebben a tekintetben is a rendezettség felé haladni csak nagyon fiatalon elkezdett, megfelelő emberképen (koncepción) alapuló igényes neveléssel, oktatással, önneveléssel és önműveléssel lehet.

Az új társadalmat alakító nevelést az idő paradoxona is nehezíti, két szempontból is. Először: minden megújító jövőépítés a jelenben indul. Ez azt jelenti, hogy az egyes embernek mindig a régi, azaz a jelenlegi körülmények között kell megújulnia. Masuda *Joneji* megállapítása ezért pontosítandó (hacsak nem a fordítás pontatlan): az új nem a régi eltűnése közben alakul majd ki (magától semmi nem tűnik el), hanem az újat alakítva változik meg a régi társadalom. Másodsor: a jövő felnőttei ma gyermekek, s a jövőt nem ők, hanem mi, mai felnőttek alakítjuk. Ez csak akkor nem ellentmondás, s a nevelő csak akkor tudja

<sup>23</sup> Masuda J.: I. m. 68. o.

célját – hogy az új nemzedék saját problémái megoldásához saját konstruktív gondolkodással nőjön hozzá – megvalósítani, ha a ma eseményeiben világosan látja azok múltbeli előzményeit s jövőbe ható következményeit, és szüntelenül, megújulva állandó haladásra kényszerül és kényszerít.

Az új reneszánsz szükségessége már jóval korábban – bár egészen más, kultúrfilozófiai és etikai megközelítésben –, az első világháború idején felmerült. *Albert Schweitzer* már idézett, korunk kultúrájának széthullását, majd az emberhez méltó túlélését biztosító etikus újraépítését metsző világossággal elemző könyvében ezeket írja: „A kultúremler eszménye nem más, mint az olyan ember eszménye, aki igaz emberségét minden körülmények között megőrzi. A mi számunkra kultúremlernek lenni majdnem annyit jelent, mint a modern kultúra állapota ellenére megmaradni embernek.”<sup>24</sup> Majd így ír s tanulmányunkat ezzel a gondolatával fejezzük be: „A kultúrlelkület iránti felelősségérzettel tekintünk a népeken s az államokon túl az emberségre. Aki átadta magát az etikus világ- és életigenlésnek, annak a számára az ember és az emberség jövője gond és remény tárgya. Ettől a gondtól és reménytől megszabadulni – szegénység; ennek kiszolgáltatva lenni – gazdagság. Ily módon a nehéz időkben vigasz számunkra, hogy mi – anélkül, hogy tudnánk, mit élhetünk meg egyáltalán még egy jobb jövőből, csupán a szellem hatalmában bízva – egy jövődő kultúremleriség útjait egyengetjük.”<sup>25</sup>



Pattantyús Viktória, 7. oszt

Pesterzsébeti Képzőművész Stúdió

<sup>24</sup> Schweitzer, A.: I. m. 358. o.

<sup>25</sup> Schweitzer, A.: I. m. 368. o.