

DR. DURÓ LAJOS, DR. KÉKES SZABÓ MIHÁLY, DR. PIGLER LÁSZLÓ:

A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT PSZICHOLÓGIÁJA
NEVELÉS ÉS ÉRTÉKKUTATÁS

**A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT
PSZICHOLÓGIÁJA**

NEVELÉS ÉS ÉRTÉKKUTATÁS

DR. DURÓ LAJOS egyetemi tanár, a pszichológia – tudomány kandidátusa
DR. KÉKES SZABÓ MIHÁLY egyetemi tanár, a NEVELÉSTUDOMÁNY kandidátusa
DR. FIGLER LÁSZLÓ NEVELÉSTUDOMÁNY dr. univ.

**BBS – INFO Kiadó
2005.**

Lektor:

DR. BALOGH LÁSZLÓ *tanszékvezető, egyetemi tanár*
a pszichológia – tudomány kandidátusa

Technikai munkatársak:

FÖLDVÁRI NAGY ISTVÁN
GULYÁS TÜNDE
DR. PIGLER LÁSZLÓNÉ
PINTÉR KATALIN
RADVÁNYI ISTVÁN

Műszaki munkatárs:

DR. SZÜCS GYÖRGY *NEVELÉSTUDOMÁNY dr. univ.*

Borító:

MAJOR ANNA EDIT *grafikus*
BERKECZ DÁVID *számítógépes rajzoló, tervező*

Kiadó:

BBS-INFO Könyvkiadó és Informatikai Kft.
1630 Budapest, Pf. 21.

Felelős kiadó:

BÁRTFAI BARNABÁS, *a BBS-INFO Kft. ügyvezetője*

Nyomdai munkák:

Bíró Family Kft.
Felelős vezető: BÍRÓ ENDRE

ISBN 963 9425 01 X

Minden jog fenntartva! A könyv vagy annak oldalainak másolása,
sokszorosítása csak a kiadó írásbeli hozzájárulásával történhet.

A könyv nagyobb mennyiségben megrendelhető a kiadónál:
BBS-INFO Kft. 1630 Bp. Pf. 21. Tel.: 407-17-07

*„A személyiségfejlesztés az önfejlődés
elősegítése, a belső lehetőségeket kicsalógató
és azokat társas kapcsolatokban kipróbáló
öntapasztalás folyamata, melynek során
arra építünk, ami a személyiségben
lehetőségként adott”*

(Bagdy, 1990)

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ.....	9
BEVEZETÉS	10
1. NEVELÉS ÉS SZOCIALIZÁCIÓ	15
1.1 A nevelés történelmi előzményei	15
1.2 A nevelés, mint tudatos pedagógiai ráhatás	18
1.3 Nevelés és szocializáció	28
1.4 A neveléssel kapcsolatos társadalmi elvárások napjainkban	32
2. AZ ÉRTÉK.....	36
2.1 Az érték fogalma, értékutatások.....	36
2.2 Az értékfejlesztés	44
2.3 Az értékorientáció és a személyiség.....	47
2.4 Az értékaszocializáció és a közösség.....	51
Az értékrendek vizsgálatának első időszaka (1997)	
3. A KUTATÁS TÁRGYA, FELADATAI, HIPOTÉZISEK, MÓDSZEREK	58
3.1 A kutatás tárgya, feladatai.....	58
3.2 Hipotézisek.....	59
3.3 Módszerek.....	59
3.4 A minta főbb jellemzői.....	60
4. AZ INTERPERSZONÁLIS ÉRTÉKEK A TÁRSAS VISZONYLATOKBAN	63
4.1 A Gordon – féle interperszonális értékek.....	63
4.2 A TESZT	64
4.3 A vizsgálat eredményeinek értékelése	65
4.3.1 A tanulói választások iskolánként és nemenként.....	67
4.4 A vizsgálati eredmények közötti különbségek teljes mintára	77
4.4.1 A nem és a Gordon – féle teszt faktorai.....	77
4.4.2 Az iskolatípus és a Gordon – féle teszt faktorai.....	78
4.4.3 A tanulmányi eredmény és a Gordon – féle teszt faktorai.....	78

5. AZ INTERPERSZONÁLIS ÉRTÉKEK ÉS A MUNKAÉRTÉKEK KAPCSOLATA	81
5.1 A Super próba lényege, a feladatlap.....	81
5.2 A vizsgálat eredményeinek értékelése	83
5.3 A mérési eredmények közötti különbségek a teljes mintára	87
5.3.1 A nem és a Super – féle teszt faktorai.....	87
5.3.2 Az iskolatípus és a Super – féle teszt faktorai	89
5.3.3 A tanulmányi eredmény és a Super – féle teszt faktorai.....	92
6. AZ INTERPERSZONÁLIS ÉRTÉKEK A SZOCIÁLIS INTELLEGENCIA FÜGGVÉNYÉBEN.....	96
6.1 A Szociális Intelligencia Teszt (SZIT).....	96
6.2 A vizsgálat és az eredmények értelmezése	97
6.3 A vizsgálat eredményeinek értékelése	99
6.4 A vizsgálati eredmények közötti különbségek a teljes mintára	101
6.4.1 A nem, a SZIT I – IV. és a SZIT – T	101
6.4.2 Az iskolatípus, a SZIT I – IV. és a SZIT – T	101
6.4.3 A tanulmányi eredmény, a SZIT I – IV. és a SZIT – T	103
7. AZ ALKALMAZOTT TESZTEK EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFÜGGÉSVIZSGÁLATA.....	109
7.1 Korrelációs vizsgálatok	109
7.2 Faktoranalízis	117
8. AZ 1997. ÉVI VIZSGÁLATOK ÖSSZEGZÉSE	126

Az értékrendek változásainak feltárása (2004)

9. KONTROLLCSOPORTOS MÉRÉSEK.....	132
9.1 A minta összetétele.....	132
10. AZ INTERPERSZONÁLIS ÉRTÉKEK A TÁRSAS VISZONYLATOKBAN	133
10.1 A Gordon – féle teszt statisztikai jellemzői teljes mintára.....	133
10.2 Iskolatípusonkénti és nemenkénti elemzés	134
10.2.1 A szakképzős fiúk minősítése % - értékek táblázat alapján.....	134
10.2.2 A szakképzős lányok minősítése % - értékek táblázat alapján	134
10.2.3 A szakközépiskolás fiúk minősítése % - értékek táblázat alapján	135
10.2.4 A szakközépiskolás lányok minősítése % - értékek táblázat alapján.....	135
10.2.5 A gimnazista fiúk minősítése % - értékek táblázat alapján.....	136
10.2.6 A gimnazista lányok minősítése % - értékek táblázat alapján	136
10.3 A nem és a Gordon – féle teszt faktorai.....	138
10.4 Az iskolatípus és a Gordon – féle teszt faktorai.....	139
10.5 A felnőtt technikusok és a Gordon – féle teszt faktorai.....	140

11. MUNKAÉRTÉKEK A TÁRSAS VISZONYLATOKBAN	141
11.1 A Super – féle teszt értékköreinek fontossági pontátlagai iskolatípusok és nemek szerint teljes mintára	141
11.2 Iskolatípusonkénti és nemenkénti értékelés.....	142
11.3 A Super próba fontossági pontátlagai nemenként.....	143
11.4 A Super próba fontossági pontátlagai iskolatípusonként.....	144
11.5 A felnőtt technikusok értékköreinek fontossági pontátlagai.....	146
11.6 Az azonos értékköröket feltételező faktorok összehasonlítása.....	147
12. AZ INTERPERSZONÁLIS ÉRTÉKEK SZOCIÁLIS INTELLIGENCIA FÜGGVÉNYÉBEN	149
12.1 A Szociális Intelligencia Teszt összehasonlító elemzése teljes mintára	149
12.1.1 Összehasonlító táblázat a teszt statisztikai jellemzői alapján.....	149
12.2 Iskolatípusonkénti és nemenkénti értékelés.....	150
12.3 A SZIT – teszt eredményeinek összehasonlítása nemenként.....	151
12.4 A SZIT – teszt eredményeinek összehasonlítása iskolatípusonként.....	151
13. A LEGJELENTŐSEBB ÉRTÉKRENDVÁLTOZÁSOK A KÉT MÉRÉSI IDŐSZAK KÖZÖTT	154
14. AZ ÉRTÉKRENDEK MEGÍTÉLÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK	158
15. GYAKORLATI TAPASZTALATOK, JAVASLATOK, CÉLKITŰZÉSEK	159
16. UTÓSZÓ	163
IRODALOM.....	165
MELLÉKLETEK	171

ELŐSZÓ

„2004. május 01-jétől hazánk az Európai Unió tagja. A globalizációs folyamatnak egy olyan, pozitív eseménye ez, mely hazánkat a modern, fejlett világhoz csatolta.

A globalizáció ellentmondásos, sok kérdést felvető változás a XX. – XXI. században, illetve a századforduló időszakában. A történelemben egyszer már találkozhattunk hasonló kérdésekkel. A középkor évszázadai a tudományban, a művészetben, részben a világnézetben, a vallásban hasonlóan globális világ volt. A latin nyelv, mint a művelt ember közvetítő nyelve összekötötte a németalföldi Erasmust a protestantizmust elindító Luther Mártonnal, érveiket értette II. Gyula pápa, Comenius latinul írta meg a kontinentális oktatásügyet évszázadokra meghatározó *Didactica Magna* című pedagógiai munkáját. Most az angol nyelv tölt be hasonló szerepet. Lehet vitatni ezt, de a tényeket jobb elfogadni. Régóta köztudott, hogy a nyelvtudás, az idegen nyelvek ismerete az ember határait tágítja, többet fogadhat be a világból, többet ismerhet, tudhat a világegyetemről.

Elgondolkoztató, hogy az Európai Unióhoz való csatlakozásunk mit jelent? Amikor I. István király a koronát II. Szilveszter pápától kérte és kapta, akkor hazánkat a fejlett Nyugat – Európához kötötte. Nem véletlenül írta Batsányi János, hogy „vigyázó szemetek Párizsra vessétek”; a múlt század legjelentősebb irodalmi lapja a Nyugat címet viselte. Most ismét a fejlett Nyugat – Európa a cél. Nem az „előszoba”, hanem a teljes jogosultság. Emelt fővel, öntudatosan kell csatlakozni. Ehhez kell végig gondolnunk, hogy mit viszünk Európába, mit kaphatunk a fejlettebb, modernizáltabb világtól.

Az Unió a közoktatásban nagy szabadságot ad az egyes országoknak. Az iskolai tananyag, a tartalom, a struktúra az egyes államok belügye. De minden államnak érdeke, hogy később megfeleljen az elvárásoknak, az oktatási rendszerből kikerülő diákok, fiatalok, pályakezdők a közös európai foglalkoztatási piacon megfelelő tudással akarják az életüket megalapozni, felépíteni az egységes Európában.”

*Dr. Komlóssy Ákos
egyetemi docens*

BEVEZETÉS

A neveléstörténet tanúsága szerint a nevelés és az értékproblematika elválaszthatatlan egysége kezdettől fogva jelentős meghatározó tényezője az iskolaügy mindenkori változásának és fejlődésének. Ahhoz, hogy a nevelés társadalmi hivatásának megfelelően teljesíteni tudja az egymást követő fiatal nemzedékek számára az értékek átszarmaztatását, tartós elsajátítását, a növendékek alkalmassá tételét „az értékek megvalósítására” (Imre, 1995), az értékvezérelte cselekvés és magatartás szerinti életvitelre, szükséges volt a neveléstudomány értékfelfogásának állandó megújítása, hozzáigazítása a változó igényekhez. Ebben a fejlesztő folyamatban a nevelés támaszkodhatott eleinte a filozófiai, etikai, később az antropológiai, szociológiai, a pszichológiai, különösen a szociálpszichológiai érték kutatás eredményeire. Következésképpen az interdiszciplinális jellegűvé vált különböző aspektusú érték kutatások valóságfeltáró eredményeinek figyelembe vétele az értékre nevelés egyik hatékonyságnövelő előfeltételévé lett.

A nevelés területén végbemenő folyamatok, változások, fejlesztési lehetőségek nem függetlenek a mindenkori társadalmi berendezkedés értékrendjének követelményeitől és elvárásaitól. A rendszerváltást megelőző évtizedekben tapasztalható volt a hivatalos állami dokumentumok (tantervek) által meghirdetett értékek többnyire csak deklaratív szinten maradtak, nem működtek a gyakorlatban, sőt „kötelező” jellegük miatt inkább távolították, mintsem vonzották volna az ifjúságot. Idők kérdése volt csupán e monolitikus értékrendszer felbomlása, melynek folyamatát meggyorsította a demokratikus társadalmi rendszerváltás. Ebben a megváltozott történelmi helyzetben: „Teljesen természetes, s ez nem lehet vita kérdése, hogy az új magyar nevelési rendszer pluralisztikus, toleráns, sokszínű iskolarendszer lesz” (Pataki, 1991).

Ebben a szellemben megújuló iskolai nevelésünk pluralisztikus jellege az értékrendszerre is érvényes, amely biztosítja a különböző értékfelfogások, eszmeáramlatok, nézőpontok egymás mellett élését: az egyén számára pedig a szabadválasztás elidegeníthetetlen jogosultságát. A fejlődés ösztönzése szempontjából elvi jelentőségű állásfoglalásnak, s mind máig iránymutatónak tekintjük azt a felismerést, mely szerint: „A demokratikus társadalom általában, de a nevelésügy kiváltképpen csak akkor lehet működőképes, ha az eltérő értékrendek markáns megnyilvánulásával, a különböző érdekek megjelenítésével egyidejűleg a maguk szerves természetére szerint kialakulnak a konszenzusminimum keresésének és szakadatlan fenntartásának intézményes és nem intézményes keretei. A Kongresszus ajánlja, hogy minden nevelési rendszer és felfogás fogadja el azokat az alapvető humanista értékeket, amelyek mindmáig biztosították a különböző kultúrák fejlődését és együttélését. A világnézeti pluralizmus ne tehesse világnézeti harcok terepévé a nevelés intézményrendszerét, ezen belül az iskolát” (A VI. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásai, 1993).

A kissé hosszadalmasnak tűnő idézetből különös figyelmet érdemel és hosszútávon is előremutató gondolat: *a)* A nevelésügy működőképességének előfeltétele az eltérő értékrendek együttélése; *b)* Konszenzusminimum a humanista alapértékek elfogadása; *c)* A világnézeti pluralizmus kizárja az iskolából a világnézeti küzdelmek lehetőségét. Az említett humanista alapértékek mellett a dokumentum felhívja a figyelmet arra, hogy:

„A hagyományos értékek közvetítésén túl meghatározó jelentőségű az önállóságot, kreativi-

tást, produktivitást szolgáló nevelés... az értékek sorában – bármennyire evidencia – előtérbe kell állítani az egyén aktív részvételét a biológiai, individuális kulturális társadalmi lét megtartásában és formálásában” (I.m.). Ebben az összefüggésben az egyén, a személyiség aktivitásának előtérbe állítása az értékek működésében nevelési szempontból meghatározó jelentőségű felismerés, mivel: „Az értékek a személyiség alapvető alkotó elemei” (Smith, 2003). A gyakorlatban pedig az értékfejlesztés döntően a személyiség fejlesztésben manifesztálódik.

Már EU – csatlakozás kihívásainak idején a Nemzeti Alaptanterv (1995) tudatosítja azt, hogy az európaiság a humanista értékrendszert képviseli, s ennek figyelembevételével célul tűzi ki a nemzeti és az európai értékek közvetítését. Fontosnak ítéli a nemzeti jelleg megőrzését, mivel kiemelt jelentőségűnek tartja a nemzeti hagyományok, értékek ápolását, mint a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének feladatát. Emellett követendő értéknek minősíti a toleranciára, egymás kölcsönös megismerésére, megértésére, az alapvető emberi jogok tiszteletben tartására nevelést.

Az érték és nevelés (döntően inkább az oktatás) kérdései főleg az utóbbi évtizedben az európai integrációs folyamat által inspirált „európai dimenzió” fogalomkörében kerülnek napirendre. Barthélémy (1999) az Európa Tanács francia szakértője szerint az európai dimenzió: „kulcsfogalom, új ismeretelméleti készlet, mellyel feltárhatjuk egy békés, modern és minden vonatkozásban virágzó Európa építésének valóságos feltételeit, ... egyszerű mód arra, hogy tanár és diákjai gyakorolhassanak egy bonyolult feladatot: a kételkedést a szerénységet és a toleranciát”. Gondolatmenetéből egyértelműen kitűnik, hogy véleménye szerint az európai dimenzió elsősorban az európai országok közös történelmi, földrajzi és kulturális értékeinek halmaza (Vass, 2003). Az EU alkotmány bevezetője tovább erősítette a hagyományokra épülő európai dimenzió tartalmi rétegét, amikor kiemelten hangsúlyozza a humanista értékeket, az emberek egyenlőségét, a szabadság és értelem tiszteletét, a kulturális és vallási örökség jelentőségét (I.m.).

Az európai dimenzió fogalma nem zárt kategória, hanem állandóan változó, gazdagodó, fejlődő „ismeretelméleti készlet”. Éppen a tartalmi komponensek szempontjából igen figyelemreméltó Báthory (1998) azon felvetése, mely szerint a globális kihívások következtében kérdésessé válhat az oktatás nemzeti jellege, s létrejöhet „egy nemzetek feletti szupernacionális” globális dimenzió. Ezzel együtt hangsúlyozza azt, hogy az európai dimenzió befogadása érdekében nem kell megtagadni vagy háttérbe szorítani a nemzeti értékeket, hagyományokat, „de tudatosítani kell mindazokban, akik elkötelezettek a modern nevelésügy mellett, hogy ma a helyi, a nemzeti az európai és globális célok egyformán relevánsak vagy ha úgy tetszik, egyenértékű dimenziók. Ebből következik, hogy az európai dimenzió ennek a négynek az eredőjét, közös fonatát értem” (I.m.).

Az ily módon értelmezett komplettebb európai dimenzió összefüggésében vetődik fel az az uniós gondolat, hogy a nemzeti fejlesztési koncepciók kialakításához „vezérmotívumként ajánlják az európai polgár nevelésének eszményét”. Szerzőnk véleménye szerint megfontolhatjuk azt, hogy „miként kell nekünk pedagógusoknak változnunk, s minként kell iskolánkat megváltoztatni ahhoz, hogy olyan európai polgárokat nevelhessünk, akik számára a nemzeti és az európai értékek szerves egységet jelentenek” (I.m.).

Addig is, amíg közelebb jutunk eme eszmények gyakorlati kimunkálásához, szükséges az oktatás általánosabb keretei között figyelmet fordítani a neveléssel kapcsolatos kérdésekre, amelyekről viszonylag kevesebb információval találkozunk az európai dimenzió különben értékreleváns ajánlásaiban. Néhány közlemény jelzi legalább az általunk igényelt kérdések felvetését és megoldási javaslatokat is kínál. Stobart (1998), mint oktatási szakértő, nyomatékosan hangsúlyozza azt, „hogy a középiskolai oktatás európai dimenziója nem csak a tudás és szaktudás elsajátítását jelenti, hanem bizonyos nélkülözhetetlen értékek és magatartás kialakítását is”. Az oktatásban érvényesülő nevelésnek olyan készségek, attitűdök kialakítását és fejlesztését is tartalmazni kell, amelyek birtokában a fiatalok képesek a demokráciát, az embe-

ri jogokat, a másságot óvó európai polgárként élni. Meggyőződése szerint a felnövekvő fiataloknak „önbizalomra, önállóságra, motivációra, rugalmasságra, tisztességre, szigorra, kreativitásra, képzelőerőre, nyitottságra, szolidaritásra és civil kurázsira van szükségük ahhoz, hogy hozzájáruljanak a demokratikus, békés, toleráns, együttérző, dinamikus és a világra nyitott Európa felépítéséhez” (I.m.). Íme egy sor érték, amellyel gazdagítható az „európai dimenzió” gyakorlati működése.

Shennan (1998) a nevelési szempontból fontos készségek, viszonyulások, értékek és tulajdonságok fejlesztésének olyan modelljére irányítja a figyelmet, amely a tudáshoz kapcsolódó alapfogalmakat „értékekkel és értékfogalmakkal helyettesíti”. Ily módon „a humán és társadalomtudományi tárgyak tanításának a priori igazolása általában értékfogalmakkal történik, így érvelni lehetne amellett, hogy a tanulás folyamatát ésszerű értékfogalmak köré kell szervezni”. Ezzel igazolja Stobart (1998) azon álláspontját, amely szerint „az 'európai dimenzió' kifejezés nem jelenti új tárgy bevezetését az iskolai tantervbe”, mert szempontjai szervesen beépíthetők a tantárgyak anyagába.

Az eddigiek során vázlatosan áttekintettük a nevelés és értékproblematika néhány fontosabb és időszerűnek tekinthető összefüggését. Különösen tanulságos az „európai dimenzió” szemléletének érvényesítése a pluralista értékviszonyok között megoldandó nevelésünk hatékonyságának növelésében. Inkább arról szóltunk, hogy milyen használható alternatívákat és fejlesztési lehetőséget kínál a fent említett fogalomkör. Az együttműködés feltételezi a kölcsönösséget. Halász (2000) megalapozottan értekezik arról, hogy: „Az oktatás, képzés és a tudomány azon kevés területek közé tartozik, ahol Magyarország nemcsak kaphat az Uniótól, hanem adni is tud”. Ehhez azonban részletesen ki kellene munkálni az oktatás és nevelés területén található „nemzeti értékeinket”.

Modern korunkban sok szó esik – és méltán – a tudásalapú társadalom szerepéről és jelentőségéről. Ennek természetes megjelenési formája: „a tudástársadalmak új iskola ethosza: a tudásközpontú, kognitív iskola, amely egyre inkább a tananyag átadására, a gondolkodásfejlesztésre koncentrál, s egyre kevesebb figyelmet fordít az értékek közvetítésére” (Schüttler, 2000).

Véleményünk szerint a „tudásközpontú”, az értékközvetítő, „nevelésközpontú” modell nem mond ellent egymásnak, csak a hangsúlyok teszik a különbséget. A két modell eredményes együttműködésére hazai viszonylatban is találunk követésre méltó példákat. Tudáskoncentráció és pedagógiai fejlesztés címen a Szombathelyi Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium tevékenységéről szóló esettanulmányában (Tóth, 2005) írja a következőket: „Az iskola által felvállalt és közvetített értékek a legjobb helyi, nyugat – dunántúli hagyományokra épülnek: diákjait olyan erős értékrend szellemében neveli, amely életre szólóan meghatározó támpontot nyújthat számukra. Ebben az értékrendben a humanizmus hagyománya, a munka, a teljesítmény tisztelete, a személyiség fejlesztése és teljessége meghatározó. Az európaiság szelleme tehát az iskola értékrendjében igen erőteljesen jelen van”. Mindezt kiegészíti, illetve szintézisbe hozza a tudást megalapozó képességfejlesztés és tehetséggondozás hatékony megvalósítása.

Véleményünk szerint csak akkor beszélhetünk pedagógiánk, nevelésünk sikeréről, ha a fiatalok a tantervek által megfogalmazott magas szintű követelmények teljesítésén túlmenően attitűd rendszerükön keresztül megfelelnek a társadalmi elvárásoknak.

A kutatáshoz, az elemző értékelő munkához kíséreltük meg az érdeklődést felkelteni, ami nevelő – oktató munkánk eredményességét elősegítheti.

Könyvünk témájának aktualitását döntően determinálta az Unióhoz való csatlakozásunk, hiszen az egyetemes emberi értékek átszarmaztatásában, ápolásában még az eddigieknél is fontosabb feladat hárul az iskolára, ugyanis életünk igen fontos szegmensei, az oktatás, a képzés és a nevelés szerepe felértékelődött.

A modern oktatás egyik feladata a fiatalok felkészítése a folyamatos, permanens tanulásra, amely optimális esetben egy egész életen keresztül átívelő folyamat, s amit az Európai Bizottság Life Long Learning – nek nevezett el.

Mindezek azt a gondolatot fogalmazzák meg, amely szerint az egyén csak akkor képes alkalmazkodni a rohanó ütemben fejlődő országhoz, ha ismereteit folyamatosan megújítja.

ALAPTÉTEL: az Európai Unió a sokféleségek egysége, ahol a nemzetek kultúrájának megőrzése alapérték.

CÉLKITŰZÉSE, hogy a térség, a világ vezető, tudásalapú egysége legyen.

Hazánkra vonatkozó elképzelések szerint 2010 – re Magyarország az Európai Kutatási Térség részévé válik, alátámasztva azt az gondolatot, amely szerint a tudás alapú gazdasági egység megvalósulásához a nevelésen, az oktatáson keresztül vezet az út.

Éppen a fentiek miatt kap egyre fontosabb szerepet az iskolában folyó tevékenység – hiszen a fiatalok napjaik egyharmadát ott töltik –, kiemelt jelentőséget tulajdonítva a KUTATÁS – nak.

Magunkévá kell tennünk azt az Uniós szemléletet, miszerint a nevelés, az oktatás, a képzés az emberi erőforrások objektivizálásának színtere, mert csak így tarthatunk lépést a folyamatosan változó követelményrendszerrel, s csak így biztosítható – divatos kifejezéssel élve –, a fiatalok multikompetenciája, vagyis azon ismeretek, jártasságok, készségek és képességek összessége, amely alkalmassá teszi őket arra, hogy minél szélesebb körben legyenek alkalmazhatók.

Minden tagállamban, de különösen hazánkban ÚJ LÁTÁSMÓD – ot kell megalapoznunk, amely szerint:

1. az iskolákban folyó tevékenység tulajdonképpen egy hosszú távú befektetés nem pedig olyan költségkímélő tényező az államkasszában, amelyet a mindenkori hatalom kénytelen – kelletlen, fanyalogva támogat, s folyamatos elvonásokat eszközöl;
2. a pedagógia tevékenység a képzés, az óvodától az egyetemig minden kultúrterületre terjedjen ki, hiszen a szubjektum adott életkorában, adott súllyal esik latba;
3. tudatosítanunk kell azt a szemléletet, ami szerint a nevelés, az oktatás, a képzés olyan kultúrformáló tevékenység, amely elősegíti a nemzeti identitástudatunk erősödését, alakítja a világnézetünket, s közvetve vagy közvetlenül mindenkit érint.

Egyáltalán nem elhanyagolható az az Uniós szemlélet, amely szerint az egyes tagállamok úgy őrizhetik meg leghatékonyabban nemzeti azonosságtudatukat, ha oktatáspolitikájukat országukhoz kötődően teremtik meg, s az oktatási dokumentációjukat a képzési hierarchiában saját maguk állítják össze.

A fentiekén túlmenően az EU programokkal, anyagi támogatásokkal segíti a sikeres megvalósítást, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy az egyes országok iskolarendszerei között kapcsolat alakulhasson ki. Ezen nemzetek fiataljai megismerhetik mások kultúráját, nyelvét, ami a majdani érvényesülés, munkavállalás alapkövetelménye.

Nos, melyek azok a programok, amelyekről az imént említést tettünk? A teljesség igénye nélkül lássunk néhány példát!

LINGUA – program (alprogram) a nyelvtanítás fejlesztését szolgálja, s amelynek vezérgondolata: „Annyi ember vagy, ahány nyelvet beszélsz”.

ERASMUS – program koordinálja a felsőoktatás intézményrendszerek közötti egyetemi diákok és tanárok, valamint a határon túli tanulók tapasztalatszerzését.

COMENIUS – program diákok és tanárok számára nyújt lehetőséget, s úgy biztosítja a mobilitást, hogy csereprogramokat hirdet.

LEONARDO – program legnagyobb hozadéka a mobilitás serkentése a középfokú szakképzésben résztvevők, egyetemi hallgatók és pályakezdő diplomások számára.

YOUTH – program 15 – 25 év közötti ifjúsági vezetőknek szervezett képzést biztosít. Az e – LEARNING és az e – SCHOLA programok az informatikai ismeretek bővítését szolgálják. Ez utóbbinak szerves része a magyar SULINET is.

Könyvünkben a nevelés és az értékutatás témakörével foglalkozunk – bár az értékközpontú nevelés szemléletét követi – a tudás megalapozottságát fontosnak ítéljük. Az értékutatásban azért állítjuk előtérbe az interperszonális értékeket, mert ezek nélkülözhetetlenek a szociális érintkezésben, a társas együttműködésben. A munkaértékek pedig tartalmat, irányt adnak e kapcsolatok hatékonyabb érvényesüléséhez. A szociális intelligencia értéktartománya nélkülözhetetlen pszichológiai tényezője a gondolkodásra, tudatosságra épülő szociabilitás, társas érintkezés, szociális fogékonyság működésének.

1. NEVELÉS ÉS SZOCIALIZÁCIÓ

1.1 A nevelés történelmi előzményei

A korai emberi közösségek életéről nagyon keveset tudunk. Töredékesen előkerült szálláshelyek, véletlenül megtalált kőeszközök, csontmaradványok, barlangrajzok alapján próbálunk következtetni egykori őseink életmódjára, szokásaira. A 19. század végén és a 20. század elején egyes elszigetelt, nehezen megközelíthető tájakon még időnként felfedeztek olyan, a kőkorihoz hasonló módon élő népeket, akiknek tárgyi kultúrája hasonlóságot mutatott az őskori maradványokkal. A kétféle időszakból származó leletcsoport alapján feltételezik, hogy a tárgyi kultúrák hasonlósága életmódbeli hasonlóságot is jelenthet (Jakab, 1995).

Az emberi társadalom legkorábbi típusában, a vadászó és gyűjtögető társadalomban még nem ismerték sem a földművelést, sem az állattenyésztést. A hordákban élő, vadászatból, halászatból és a vadon termő ehető növények gyűjtögetéséből élő csoportok tagjait a létfenntartás közös szükséglete kötötte össze. Állandó kihívást jelentett számukra a természet erői (pl. az időjárás viszontagságai, a ragadozó állatok stb.) elleni védelem, valamint az önfenntartás és a fajfenntartás szükséglete.

A közös kihívások mellett a közösségek tagjait összekötötte az idősebb nemzedék által átvett és gyakorolt együttélési minták, tapasztalatok és ismeretek átszarmaztatásának szükségessége is. Az ősi társadalmakban a nevelés azoknak a viselkedési mintáknak, hasznos tapasztalatoknak, ismereteknek az átadását jelentette, amelyek a szükségletek kielégítése során kialakultak, illetve a szükségletek kielégítését szolgálták. A generációk során közösen kialakított és az utódoknak átörökített tapasztalatok összekötötték egymással a közösségek tagjait, s egyben – az együttes tevékenységeknek előbb rövidebb, majd később hosszabb távon célként történő megfogalmazásával és e célok állandósulásával – idővel közös értékrend (norma) kialakulásához is vezetett. A nevelés a korai társadalmakban az idősebb és a fiatalabb nemzedékek közötti kapcsolat biztosításával egyrészt megtartó, megőrző, másrészt előremutató, jövőt előkészítő jellegű volt (Magyarné, 1999).

Természetesen mai értelemben vett, minden elemében átgondolt, céltudatos, tervszerű és szervezett nevelésnek nem tekinthetjük még ezt a tevékenységet, amelynek lényege az idősebb korúaknak a fiatalokra irányuló alakító, emberformáló tevékenysége volt. Jóval később, az ipari társadalmak kialakulásával a fiatalok szocializálásában megnő a családon kívüli intézmények jelentősége, általánossá válik a felnőtt életre való iskolai előkészítés, sőt a 20. század végén már a permanens nevelés, az egyes ember élethosszig tartó művelődésének, aktív alkalmazkodása szükségességének gondolata kerül előtérbe. Az ősi kultúrákban azonban a kialakult szokások, hagyományok, a gyűjtögetéssel, halászattal és vadászattal kapcsolatos tapasztalatok átadása még a család, illetve a viszonylag kis létszámú (többnyire 20-30 fős) horda feladata volt. Az elsajátítandó ismeretek köre, tartalma valamint az ismeretek átszarmaztatásának módja jelentős mértékben különbözött a későbbi időszakokétól. A felnövekvő korosztályba tartozóknak lényegében mindazon ismereteket el kellett sajátítani, amellyel a közösség rendelkezett. Az ismeretek átvételét megkönnyítette, hogy döntő mértékben a mindennapi élettel, a közvetlen tapasztalatokkal függtek össze az ismeretek, tartalmukat illetően pedig generációkon át lényegében változatlanok maradtak, azaz a megszerzett tudás idősebb korban sem avult el.

A közösségeken belüli „munkamegosztásban” eltérő feladat hárult az idősebb és fiatalabb, az ügyesebb, gyakorlottabb, valamint a tapasztalatlanabb személyekre, illetve a férfiakra és a nőkre. Elsősorban a nők, a nagyobb gyermekek és az idősebb korosztályba tartozó, a vadászat és halászat fáradalmait elviselni már kevésbé képes férfiak feladata volt a szálláshely körüli teendők ellátása (kisgyermekek és betegek ápolása, ruházat és élelem elkészítése), a kiszámíthatóan biztos tápláléknak számító magvak, gyümölcsök, gombák gyűjtögetése. A felnőtt férfiak halásztak, megtervezték és közösen hajtották végre a vadászatot. Gyakran alkalmazták a cselvetéses vadászatot, veremcsapdákat készítettek, képesek voltak nagyvadak (mamut, barlangi medve) elejtésére is.

A gyermekek utánzással, a felnőtt mintákat követve sajátították el az idősebb generációk ismereteit, szokásait. A felnőttek nagyobb élettapasztalata, fizikai ereje, valamint az engedékenység, az idősebbek intelmei megszegése közvetlen következményeinek megtapasztalása egyaránt szerepet játszott abban, hogy a fiatalabbak az idősebbeknek engedelmessé váltak (Lőrincz, 1997). Az együttélés bizonyos normáit, a különböző helyzetekben kívánatos magatartási módokat a szokások és a felnőttek napi megnyilvánulásainak követésével, a szigorúan szankcionált szokásjog szellemében sajátították el. (A természeti népek körében végzett megfigyelések alapján azt feltételezik, hogy a testi fenyítés egykoron ritka jelenség lehetett, váratlan helyzetekben a heves érzelmi reagálás egyik formájaként fordulhatott elő.)

A korai társadalmakban élő gyermekeknek viszonylag kevés, de az adott csoport szempontjából létfontosságú ismeretet kellett elsajátítani. Könnyítette helyzetüket, hogy az idősebbek részéről őket érő hatások egymást erősítő, egyirányú hatások voltak. Az ősi társadalmak hosszú időn át változatlanok voltak, ebből adódóan a megszerzett ismeretek és tapasztalatok nem avultak el. Az ismeretek többségét az idősebbek birtokolták, így az öregek a közösségek köztiszteletben álló tagjai voltak. A zsákmányoló és gyűjtögető életmód gyakori helyváltoztatással járt. Az idősek ismerték legjobban az évszakok körforgását, az állatsordák útját, a szálláshely számára alkalmas barlangokat, az eszközkészítés fogásait, a táplálkozásra és gyógyításra alkalmas növényeket, a halászat és vadászat fortélyait, a tapasztalati világ mögött rejlő titokzatos természetfeletti erők világát, az emberek sorsát befolyásoló mágikus szertartásokat. A kisgyermekeket nagyon korán elkezdték „bevezetni” a közösség kultúrájába. Hivatásszerűen sokáig nem különült el az ősi közösségekben a nevelői szerep- és feladatkör: lényegében minden idősebb, minden felnőtt feladatának érezte a szokások, hagyományok és ismeretek átadását. A felnőttek életében, a felnőttek visszatérő tevékenységeiben bizonyos fokig elhatárolódtak ugyan egymástól a női (gyűjtögetés, gyermekgondozás) és a férfi (vadász, halász) feladatok, de ez az elkülönülés még nem jelentett kizárólagosságot.

Az évszakok változását és a vadállomány vonulását követő vándorlás során egyes helyeken a gyűjtögetésre, más tájakon viszont a vadászatra, vagy a halászatra volt inkább lehetőség. A gyűjtögetésben a gyengébb fizikumú gyermekek, nők és idősebb férfiak is részt tudtak venni, így részben a felnőttek tevékenységét utánozva, részben pedig az ő útmutatásait követve gyűjtötték össze a táplálkozásra alkalmas gyümölcsöket, magvakat. Az utánzás, a felnőttek és idősebb személyek által végrehajtott cselekvések lemásolása mind az egyedfejlődés, mind az egymást követő generációk fejlődése szempontjából nagy jelentőséggel bír. A felnőtt minták utánzása során a sikeres utánzáshoz társult pozitív motiváció (megerősítés), az utánzások tevékenység verbális elismerése a kisgyermekekben is tudatosította az egyéni tevékenység közösségi jelentőségét, ugyanakkor a gyűjtögető tevékenység eredményes végzése önjutalmazó jellegű is volt.

A hagyományörző közösségekben hosszú időn át a felnőttek, a tekintéllyel rendelkező férfiak és nők viselkedése példázta a kultúra jellegzetességeit, az ő viselkedésük szolgált modellként a felnövekvő fiatalok számára. A modellkövetéstől való eltérés súlyos, esetleg végzetes következményekkel járt volna, így a mindennapi élet apróbb mozzanataiban is érvényesült a felnőtt minták követése.

Az utánzásnak a szerepe jelentős (volt) a beszédtanulásban, a nemi szerepek elsajátításában, a csoporton belüli különböző nemű, életkorú és státuszú személyek közötti kapcsolatok átörökítésében, a csoportidentitás kialakulásában, valamint az egyének által szerzett ismeretek és tapasztalatok elterjesztésében (Győri – Séra, 1997).

A vadászat és a halászat nagyrészt a férfiak feladata volt. A fiúknak a vadászathoz szükséges fegyverek (nyilak, dárdák, buzogányok) használatát már gyermekkorban, a tényleges vadászatot megelőzően meg kellett ismerniük. A nagyobb vadak becserkészése, csapdába ejtése és elpusztítása, az elejtett állatok húsának szárítása szintén felkészültséget, az együttes tevékenység különböző elemeinek megismerését és begyakorlását igényelte. A mindennapi életben és a vadászatnál és halászatnál használt eszközök (íjak, szigonyok, dárdák, kőpattintással készített kések, szakócák, rostból font hálók, bőrből varrt ruhák, fából faragott csónakok és edények) elkészítéséhez is tapasztalati szintű ismeretekre, begyakorlottságra volt szükség.

A zsákmányolásból, a természetben készen talált javak fogyasztásából élő közösségek tagjai szoros egymásrautaltságban éltek. A vadászat, a halászat, a gyűjtögetés együttműködést igényelt. A gyermekek, a szülő nők, a betegek és az öregek társaik támogatása nélkül elpusztultak volna. Az együttműködő közösségek életében megnyilvánuló önzetlenség a horda, tágabb értelemben a faj fennmaradását szolgálta, annak hiányában az egyes egyedek sem létezhetek volna. A humánétológia és a szociológia által feltárt, az emberben öröklött komponensként meglévő szociális hajlamok (gondozási, csoporthoz tartozási, területvédő) és a sajátos életfeltételek kényszere egyaránt szerepet játszhatott abban, hogy a közösséghez tartozás, az utódokról és a társakról való gondoskodás meghatározó értéké válhatott (Nagy, 2000).

(Az önzetlenség egyes természeti népeknél a legutóbbi időszakig megfigyelhető volt és többek között a nagylelkűség tiszteletében, vendégszeretetben, tárgyak elajándékozásában nyilvánult meg.)

Az életmódtörténettel foglalkozók feltételezései szerint egykori elődeink feltehetően sok ráérő idővel rendelkeztek. A vadászat, a gyűjtögető utak gyakran két vagy három napra elegendő ételmet biztosítottak, s mivel azt tartósítani nem tudták, így hosszabb időre nem halmoztak fel készleteket. A „kezdeti bőség társadalmában” gyakran körbeajándékozták egymást az emberek. „Mindenki abból indul ki, hogy adományai megtérülnek, most ő ad, máskor viszont ő fog kapni. Az adományokat nem méricskéli. Egyes megfigyelők szerint minél szegényebb anyagi javakban egy társadalom, annál bőkezűbb... A vadászok nem ismerik azokat a társadalmi különbségeket, melyek a nélkülözést megalázóvá tennék. Vagy mindenkinek van mit ennie, vagy a hordán belül mindenki egyformán nélkülöz. Ennek a társadalomnak nem lehet a szélére sodródni, senki sem koldus, munkanélküli vagy magányos. Mivel létszámuk, életnívójuk a természethez igazodik, nincsenek kitéve a termelés hullámzásának” (Lőrincz, 1995).

Az ősi állapotok számunkra helyenként idealizáltak tűnő ábrázolása egyes közösségek életének szerencsésebb időszakaira talán igaz lehetett, de ennek ellenére az emberek nem éltek tartósan a „bőség társadalmában”. A természeti adottságok és az éghajlati viszonyok mellett a véletlennek és a szerencsének is szerep jutott az egyének és csoportok létfeltételeinek alakulásában.

A korai közösségek a mai értelemben vett magántulajdont nem ismerték, a tárgyakat a használatukhoz leginkább érték használták, illetve akiknek szükségük volt rá. A közösségek vérségi és területi alapon szerveződtek. A hordák vezetői a legügyesebb, legerősebb férfiak voltak. A hordákból egy idő után nemzetségi-törzsi társadalom alakult ki. Az azonos nemzetségekbe tartozók feltételezett közös őstől származtatták magukat, így a nemzetségen belül – noha a vérségi kapcsolatok már áttekinthetetlené váltak – mindenki rokonnak számított. A nemzetségen belül kialakult párválasztás (endogámia) tilalma az életképtelen utódok születésének megelőzését szolgálta. A nagycsaládok, nemzetségek törzsekké szerveződve földrajzi-

lag körülhatárolható területen éltek, közös nyelvet használtak, szokás- és hiedelemviláguk is összekötötte őket.

A törzsi keretek kialakulásával a politikai, katonai és igazságszolgáltatási hatalom újfajta koncentrációja jött létre, amelynek élén a törzsfőnökök álltak. A közösségi kultúra megőrzésében, a szokások és hiedelmek átadásában – átszarmaztatásában egyre jelentősebb szerepük lett a kultikus szertartásokat vezető, a titokzatos hatalmakkal (természeti erőkkel, az elhunytak lelkeivel) kapcsolatokat kialakítani képesnek tartott „beavatott” személyeknek, a varázslóknak, sámánoknak. Az „elkülönülő”, egyes személyekben összpontosuló, fokozatosan gyarapodó, a nemzetség és a törzs tagjai számára fontos tudást (szokásokat, eredetmondákat, tabukat) egyre nehezebb volt spontánul, mintakövetéssel, utánzással elsajátítani és megérteni, így egy idő után szükségessé vált és megjelent a fiatalok elkülönített felkészítése a felnőtt életre.

Az „elkülönített” nevelés bizonyos tartalmi elemei a korábbiakhoz hasonlóak, más jellemzői viszont újszerűek voltak. A korábbi időszakhoz hasonlóan a szokások és hagyományok egy részének, a mindennapi élet gyakorlati vonatkozásainak a megismerésében jelentős szerepe maradt a gyermekek szüleinek, a gyermekek környezetében élő felnőtteknek. Bizonyos életkorban, főként a serdülőkor idején a fiatalokat (külön a fiúkat és külön a lányokat) rövidebb-hosszabb időszakon át a törzs többi tagjától elkülönítve külön is felkészítették a felnőtt életre. A fiatalok „oktatását” a felnőttek kiválasztott szűk csoportja (az ún. „keresztapák”, illetve „keresztanyák”) végezték a varázsló vagy a sámán irányításával (Pukánszky – Németh, 1994). A képzés jórészt a fizikai állóképesség és bátorság kialakítására irányult, de a fizikai erőpróbák mellett az együttélési szokások, a követendő normák és a törzs eredet mítosza megismerésére is kiterjedt. A felkészítés végén a fiataloknak a felnőtt életre való felkészültségük igazolásaként a beavatás (iniciáció) során igazolniuk kellett, hogy képesek a megpróbáltatások, fáradalmak elviselésére, ügyesen tudnak vadászni, bátor harcosként szembe tudnak szállni az ellenséggel.

A törzsi közösségben élő elődeink tehát megtartották a természetes nevelődés és a környezetüktől átvett „céltevékenység” (vadászat, halászat, eszközkészítés) ősformáit, de azokat új elemmel, az intézményes nevelés csírájával egészítették ki. „A beavatás és előkészületei nemcsak meghatározott életkori szakaszban, meghatározott ideig, elkülönített helyen, a „beavató ember” irányításával folynak, hanem bizonyos értelemben társadalmilag kodifikált tartalommal, társadalmi ellenőrzés mellett is. A szellemi és a fizikai erőpróbák nyilvánosak. A sikeres próbatétel gyökeresen megváltoztatja az egyes társadalmi (csoportbeli) státusát: felelőtlen gyermekből „hivatalosan” is felelős (kötelességeit teljesíteni képes) felnőtté válik. Nemcsak nevet, hanem pozíciót is, szemléletet is cserél.” (Gáspár, 1997).

1.2 A nevelés, mint tudatos pedagógiai ráhatás

A nevelésnek, mint tudatos pedagógiai ráhatásnak az első intézményszerű formái a beavatási szertartásokat megelőző csoportos felkészítési eljárásokban, a fiatalok elkülönített nevelésében jelölhetők meg. A korábbi időszakokban folyó nevelésben a családnak és az adott közösségi keretek (horda, nemzetség) között élő felnőtteknek volt meghatározó szerepe, de ez a nevelés az intézményes jelleget még nélkülözte. Az átadandó ismeretek, a legfontosabb magatartási normák, hiedelmek és hagyományok a felnőttkor határáig egyszerű utánzással, a felnőtt minták követésével is elsajátíthatóak voltak. Neveléssel külön foglalkozó személy működését sem a közösségi keretek között élők alacsony száma (egy-egy hordában a tagok létszámát többnyire 15-30 főre becsülik), sem a gyermekek és fiatalok alacsony aránya, sem a rendelkezésre álló anyagi javak szűkössege nem tette lehetővé.

A törzsi keretek kialakulásával nem csupán az egymással gyakori érintkezésbe kerülő személyek száma bővült, hanem az ismeretek, tapasztalatok, hagyományok köre is gyarapo-

dott. A természetben készen talált javak fogyasztása mellett számos közösség életében egyre nagyobb jelentőségűvé vált az állattenyésztés, illetve a földművelés. A nemzetségek és törzsfőnökök hatalma megnövekedett, személyük – és egyben a közösség – védelméről fegyveresek gondoskodtak. A hatalmukat és magántulajdonként kezelt javaikat utódaiknak átadni akaró vagyonosok csoportjába tartozók gyermekeinek nevelésére olyan elkülönülő nevelési-oktatási „intézmények” kezdtek létrejönni, amelyekben a fiatalok tanításáért a szülőknek el-lenzolgáltatást kellett fizetni.

A nevelést, mint tudatos pedagógiai ráhatást több aspektusból is vizsgálhatjuk. Vizsgálati megközelítési mód lehet többek között:

- a nevelés fogalmának, definícióinak elemzése;
- a nevelésnek, mint értékelsajátítási folyamatnak a bemutatása;
- az egyes időszakok gyermekfelfogása és nevelési gyakorlata összefüggéseinek feltárása.

Természetesen az egyes elemzési szempontok csak részben határolhatóak el egymástól, illetve számos egyéb megközelítési módot is alkalmazni lehetne. A nevelés fogalmi jegyeinek áttekintése során utalunk majd arra, hogy a különböző történelmi időszakokban a nevelésnek más és más meghatározásai fogalmazódtak meg, s ezekben a meghatározásokban tükröződött az adott korszak gyermekfelfogása, s egyben értékpreferenciák is megnyilvánultak.

A nevelés fogalmát többnyire a pedagógia legátfogóbb, legegységesebb fogalmaként definiáljuk, amely magában foglalja az összes céltudatos, tervszerű és szervezett hatást (Ágoston, 1970). A célkitűzés, a céltudatos és tervszerű személyiségalkotás minden nevelési koncepcióra jellemző, még abban az esetben is „... ha az adott teória nem fogalmazza meg egyértelműen a célját, vagy kifejezetten tagadja, hogy meghatározott cél elérésére törekedne” (Bábosik, 1997).

Érdekes és egyben tanulságos is, hogy az ókori görög filozófusok az emberi élet céljáról és értelméről gondolkodva jutottak el a nevelés jelentőségének felismeréséhez. Tudománytörténetileg nyilvánvaló és egyben szükségszerű jelenségnek kell tekintenünk, hogy a módszeres pedagógiai gondolkodás első képviselői a filozófusok voltak.

Szókratész az erényessé, az erkölcsössé válást jelölte meg az emberi élet céljának, s ennek elérése eszközének tekintette az emberben benne rejlő igazság felszínre hozását (önmagunk megismerését), illetve az erkölcsi normák elsajátítását. Felfogása szerint a jó, a helyes, az erkölcsös magatartás normáinak megismerése garanciát jelent az etikai értékek megvalósításához. Erkölcsi intellektualista álláspontját bírálni szokták, pedig halálával igazolta, hogy még azokat az állami törvényeket is betartotta, amelyekre hivatkozva halálra ítélték.

Platon a boldogságot tekintette elérendő célnak, s ennek elérése természetes velejárójaként szólt az erkölcsösségre való törekvésről. Az általa elképzelt ideális államban az egymást követő generációk élete lényegében változatlanul zajlott volna, a nevelés feladatának az idősebb nemzedék tudásának, erkölcsi felfogásának, szokásának tovább adását tartotta. A nevelés, mint a generációk közötti együttműködés és kapcsolat, a társadalomban uralkodó rend biztosításának az eszköze elképzelés nem tekinthető teljesen új gondolatnak. Az ókori nagy rabszolgatartó birodalmak mindegyike nevelésében olyan tradicionális elemek sokasága figyelhető meg (pl. az idősebbek, szülők, tanítók, előjárók tisztelete, a hagyományok megismerése és betartása stb.), amelyek az egymást követő nemzedékek közötti zavartalan generáció-váltást biztosították.

Arisztotelész, aki ismerte az athéni demokrácia fénykora eszményét, a kalokogethiát, a testi, erkölcsi és értelmi nevelést egyaránt fontosnak ítélte. A nevelés három területének megkülönböztetésével, az egymást követő hét éves életkori szakaszok fő feladatainak megjelölésével későbbi korok pedagógiai felfogására is hatott. Fiának írt művében, a „Nikomakhoszi etiká”-ban az emberi élet célját a boldogságban jelölte meg. Azt tartotta igazán boldognak, aki erényesen, a szélsőséges magatartást elutasítva él. Úgy gondolta, hogy mindenkor a „közép eszményét”, a mezotészt, a „középhatárt” kell követni. Az erényeket az emberben meglé-

vő természetes hajlamokból szoktatás, valamint oktatás és tanítás segítségével kell kifejleszteni. A szoktatással kialakítható erkölcsi erények csoportjába sorolta a bőkezűséget, az önuralmat, a bátorságot és az igazságot; a szellemi erények közé pedig az éleselméjűséget, a belátást és az okosságot. A gyermekek nevelésében mind a szoktatásnak, mind az oktatásnak fontos szerepet tulajdonított. „A szoktatás útján keletkezett erkölcsi erényeket ... csak az ész útján lehet tudatos erénnyé alakítani. Lehetetlen jónak és erényesnek lenni okosság nélkül – írta Arisztotelész, s ez fordítva is igaz: lehetetlen okosnak lenni erkölcsi erény nélkül” (Pukánszky – Németh, 1994).

A középkori nevelés a földi életet átmenetnek tekintette és a földi lét értelmét, célját a túlvilági, örök életre való tökéletes felkészülésben jelölte meg. Az erkölcs forrásává a hit és a szeretet válik, hosszú időn keresztül a nevelés középpontjában a hit erősítése és az akarat fejlesztése áll. A test és a testiség a korai keresztény felfogás szerint a bűnök forrása lehet, de a pogány szerzők művei is veszélyesek lehetnek a hit igazságaival ismerkedő fiatalok számára.

Comenius – magánéletének súlyos megpróbáltatásai ellenére – őszintén hitt abban, hogy a világ az egység és a harmónia állapota felé közeledik. Úgy gondolta, hogy a nevelés akkor töltheti be hivatását, ha elősegíti az emberben születésekor már meglévő isteni képmás kibontakozását. „Nyilvánvaló, hogy minden ember alkalmasnak születik arra, hogy tudományos ismeretekre tegyen szert, elsősorban azért, mert Isten képmása. A hű képmás pedig szükségképpen eredetijének vonásait tükrözi, különben nem lenne képmás. Mivel pedig Isten egyéb tulajdonságai közül kiemelkedik a mindenhatóság, ennek valamely mása kell hogy visszatükröződjék az emberben... Értelmünk nem csupán a közelit ragadja meg, hanem a térben és időben távol esőt is közel hozza, felemelkedik a magasba, feltárja a rejtett dolgokat, lerántja a fátylat a burkolt dolgokról és azon fáradozik, hogy kifürkésze a hozzáférhetetlent is; ennyire határtalan és végtelen ő” (Mészáros – Németh – Pukánszky, 2003). A nevelés tehát lehetséges és egyben szükséges is, lényegét tekintve pedig nem más, mint az emberben születésekor benne lévő lehetőségek megvalósítása, azaz az egyes ember, illetve az emberiség tökéletesítésének az eszköze.

Rousseau szerint az ember eredendően jó, a nevelés feladata a gyermekben meglévő képességek kibontakozásának elősegítése, a természet által beleoltott adottságok kifejlődésének biztosítása. „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt. A földet emitt arra kényszeríti, hogy egy másik föld terményeit táplálja, egy fát arra, hogy egy másikkal a gyümölcsseit... Semmit sem akar olyannak, amilyenek a természet alkotta, még az embert sem. Kedvére idomítja őt, akár a cirkuszi lovat, kitekeri tagjait a maga ízlése szerint, mint egy fát a kertjében” (Mészáros – Németh – Pukánszky, 2003). Rousseau felfogása újszerű, mert elutasítja a korábbi időszakok nevelésfelfogásában természetesnek tekintett szokások és hagyományok követését. Újszerű, mert nemcsak a szokásokat és hagyományokat, hanem a szokások és hagyományok átvétele által történetileg folytonosan önmagát reprodukáló társadalmi berendezkedést is elutasítja. A nevelés célja a külső, az egyéni képességek kibontakozása szempontjából akadályokat, az erkölcsi fejlődés vonatkozásában pedig torzító tényezőket jelentő társadalmi viszonyok és realitások átadása és elfogadtatása helyett Emil, azaz az ember nevelése lesz.

Mai pedagógiai gondolkodásunk elutasítja azokat a nevelési nézeteket, amelyek a társadalmi realitásokra és szükségletekre nincsenek tekintettel. Rousseau pedagógiai koncepciójában azonban nem erről van szó: Emil vidéki neveltetése során akadályokkal, megoldandó helyzetekkel találkozik és „... az ezekkel való szembesülésből merített tapasztalatok jelentik a tulajdonképpeni nevelést”, a későbbi élethelyzetekre való felkészülést (Szabolcs, 1997). A Rousseau által megrajzolt gyermekképp ugyanakkor meglehetősen sajátos: Emil többnyire segítségre szoruló, gyöngé, gyámoltalan, felnőtt támogatást igénylő személyként jelenik meg, akinek tapasztalatlansága felnőtt együttérzést, s egyben atyáskodó magatartást vált ki környezetéből, amely elmélyíti a gyermek és felnőtt közötti szakadékot (Pukánszky, 2001). Rous-