

Dr. Pálvölgyi Ferenc

EGY PEDAGÓGIAI IHLETÉSŰ EMBERKÉP KÖRVONALAI

A mai Európa eszmei centrumában a polgár áll, az egyén, az individuum, az ember. A társadalom polgáraival szemben konkrét elvárásokat fogalmaz meg. Az embert nevelés által lehet formálni, s így érthető, hogy napjainkban sokan a meglévő oktatási rendszerek folyamatos korrekciójától remélik a változó társadalmi igények kielégítését¹, mások új utakat keresve reformelképzeléseket hirdetnek.² Egyre világosabban látható, hogy a pedagógia – mint az emberrel foglalkozó legrégebb tudomány – napjaink társadalmának alakításában kulcsfontosságú szerepet kap. Hogyan felelhet meg a pedagógia tudományterülete ennek a kihívásnak?

Az antropológia és a pedagógia viszonya

A társadalmi-politikai elvárások és az aktuális pedagógiai feladatok összefüggése nem új keletű. Az elmúlt kultúrtörténeti korokban az éppen érvényes embereszményt filozófiai vagy teológiai rendszerek fontos részeként fogalmazták meg. Így született pl. az erényes és leleményes görög polisz-polgár,³ vagy a földi megpróbáltatásokat reménnyel és türelemmel viselő keresztény ember képe.⁴ Ezek a filozófiai-teológiai gondolkodás által kialakított emberképek, vagyis a pedagógiától független antropológiák lényegében kijelölték a pedagógia számára a főbb nevelési célokat. A pedagógiai gondolkodás centrumában tehát nem csak az emberre vonatkozó alapvető kérdések, hanem a pedagógiába importált külső emberképből fakadó nevelési feladatok, vagyis a külső célokat szolgáló gyakorlati problémák megoldása állt. Ebből fakadóan a pedagógia fejlődésére – egészen a modern polgári társadalmak kialakulásáig – leginkább a gyakorlati tapasztalatok rendszerezése, összegzése volt a jellemző.⁵

Az antropológia és a pedagógia viszonya a „modern ember” individuálisan szabad, de egyre inkább üres és gyökértelen világában értelmeződik újra. A korábbi „szent centrumok” szertefoszlottak, az új nevelési célok jó esetben művelődés- és nevelésfilozófiai elképzelések nyomán fogalmazódnak meg. De más érdekszférák is figyelemmel fordulnak a pedagógia felé: például a médiák által manipulálható nevelés manapság könnyen válhat a fogyasztói

¹ Nálunk parlamenti pártok programjaihoz kötődve négyéves ciklusonként változnak az oktatáspolitikai koncepciók anélkül, hogy e változtatások jogosságát pedagógiai kísérletek és hatástanulmányok támasztanák alá.

² A reformelképzelések között okkult filozófiai alapozású rendszer is van. Ilyen például a Waldorf pedagógia, mely Rudolf Steiner antropozófikus elképzelésein nyugszik. Köztudott, hogy egyes reformiskolákból kikerülő gyerekek nehezebben alkalmazkodnak a társadalom elvárásaihoz (kötött tevékenység és munkaidő stb.).

³ Példa erre a Homérosz által megrajzolt leleményes Odüsszeusz alakja. A jó polisz-polgár erkölcsi kötelességeit később Arisztotelész fogalmazta meg a „Nikomakhoszi etika”-ban.

⁴ Augustinus, Hieronymus, Tertullianus, Ambrosius in.: Vanyó László: „Ókeresztény írók” sorozat, SzIT, 1980-tól

⁵ A humanista szerzők csak gyakorlati nevelési tanácsokat adtak, Comenius pedagógiai szintézise inkább didaktikai-metodikai jellegű volt, de még Szilasy János műve is (A nevelés tudománya, 1827) gyakorlati tankönyvnek tekinthető.

társadalom univerzális ideológiai eszközévé.⁶ A plurális világ azonban nem feltétlenül jelent rosszat. Ebben a kötöttségek nélküli gondolkodási rendszerben ugyanis új utak nyílhatnak meg a pedagógia számára. Az egyik legfontosabb változás az, hogy a pedagógiákat vezérlő eszmék szabadon megválaszthatók, s ezek a plurális horizont alatt ugyanúgy lehetnek filozófiai-teológiai indíttatásúak⁷ mint ahogy bizonyos esetekben nélkülözni is lehet ezeket.⁸ Továbbá nincs elvi akadálya annak, hogy a nevelés emberképét a pedagógián belül fogalmazzuk meg, szélesebb utat nyitva ezzel a pedagógia számára az önálló és független tudománnyá válás felé.

A pedagógiai emberkép jelentősége

Szakmai szempontból evidens, hogy a nevelési koncepciók rendszerét antropológiai megfontolásokra kell alapozni. Az eddig megrajzolt emberképek a klasszikus filozófiai-teológiai-, vagy az empirikus-pozitivisták tudományszemléletű gondolkodás tartalma szerint az emberi lényeg sajátos megragadására törekedtek. Ontológiai alapkérdésük: „Mi az ember?” A kérdésre adott sajátos válasz, vagyis az emberről kialakított explicit vélekedés után már csak a következményes nevelési cél, vagyis „a pedagógiai szolgáltatás megrendelése” fogalmazható meg: „Milyen legyen az ember?” Ettől kezdve a pedagógia feladata pusztán a célok megvalósítása volt.⁹ Ha a pedagógia – mint teljes jogú tudományos diszciplína – fel akarja mutatni az általános embernevelés külső eszméktől nem determinált módját, akkor első mozzanatként célelméletét egy *tisztán pedagógiai jellegű emberképre* kell alapoznia. Természetesen egy „pedagógiai emberkép” kialakításához ugyanúgy fel kell tenni az antropológiai alapkérdéseket, mint ahogy ezt a filozófiai antropológiák megalkotásakor tették. A lényeges különbség az, hogy e kérdések most már kizárólag a pedagógia nézőpontjából hangzanak el. Hogyan határozható meg az embert illetően a pedagógia sajátos antropológiai perspektívája? Nyilvánvaló, hogy erre a problémára csak a pedagógia világán belül zajló szakmai folyamatok elemzése útján lehet választ találni.

A több ezer éves nevelési tradíció vonulatait végignézve azt láthatjuk, hogy a domináns eszmékből felállított pedagógiai célrendszerek mindig kijelölték a gyermekre vonatkozó változtatás, vagyis a *fejlesztés* irányát. A külső érdekeket szolgáló célok csak néha harmonizáltak az egyén sajátos érdekeivel, legtöbbször azonban nem.¹⁰ A módszerek tekintetében nem rendelkezett a pedagógia differenciált eszköztárral, s a gyermek egyéni érdeklődését sem tartották mindig szem előtt. Ezek után természetes, hogy Szent Ágoston, Erasmus vagy Rousseau komoly iskolakritikát fogalmazott meg saját koruk nevelési gyakorlatával szemben. A klasszikus pedagógia két legnagyobb alakja, Comenius és Herbart azonban felismerte, hogy a nevelés akkor működik helyesen, ha a gyermeket céltudatos, tervszerű és szervezett nevelői hatások érik. Különösen Herbart nevelési rendszere bizonyult nagyon hatékonynak, de ennek ára – legalábbis a reformpedagógusok szerint – a gyermekkor

⁶ Németh-Skiera: Reformpedagógia és az iskola reformja, 38-39. o.

⁷ A Herbart-féle filozófiai-pszichológiai alapozású pedagógia ugyanúgy életképes marad, mint a történelmi egyházak által művelt, teológiai célok által vezérelt nagy múltú pedagógiák.

⁸ Bizonyos reformpedagógusok pragmatikus elveket vallanak (Dewey), mások a „carpe diem” elv alapján tudatosan nem tűznek ki felsőbb célokat, hanem „laissez faire” módon közelítenek a neveléshez (Neill, Summerhill).

⁹ Legjobb példa erre a közelmúlt pedagógiájának marxista filozófiai alapozású „szocialista emberképe”.

¹⁰ Szép példa az ókori Athén nevelése, ahol a kalokagathia eszméje alá rendelt pedagógia mind az egyén, mind a társadalom harmonikus fejlődését szolgálta. Ellenpélda a náci Németország vagy a kommunista Szovjetunió nevelési gyakorlata.

elvéstése volt. Herbart mai megítélése ambivalens. Nem szabad azonban elhallgatnunk, hogy pedagógiája, az ún. porosz pedagógia vitathatatlanul eredményes.¹¹

A gyermek tudományos vizsgálatának igénye a XIX. században induló gyermektanulmányi mozgalom keretében fogalmazódott meg. Szerepet játszott ebben a kialakuló pozitivista tudomány szemlélet,¹² a hozzá kapcsolódó evolúciós elmélet¹³ (Darwin, 1859), a biogenetikus alaptörvény (Haeckel, 1866) és főként a pszichogenetikus elv (Hall, 1895), melyek az akkor születő *pedológia* alapjait vetette meg. A sajátos gyermeki lét vizsgálatának megismerő szakaszában a gyermek *fejlődésének*, a fejlődés törvényszerűségeinek megértése volt a kutatási cél. Viszont az így nyert felismerések nyomán meginduló rendszerező fázisban a gyermek *fejlesztésének* módszerei kerültek előtérbe.¹⁴

Új pedagógiai-antropológiai alapkérdések

Az eddigiek alapján azt láthattuk, hogy a pedagógia belső érdeklődési köre a „fejlődés-fejlesztés” fogalma mentén rajzolódik ki. Ha pedagógiai nézőpontból kérdezzük rá erre a kulcsfontosságú területre, akkor a létezésre vonatkozó „Mi az ember?” alapkérdés helyett a *fejlődés folyamatának megértésére* vonatkozó „Milyen az ember?” típusú kérdéseket kell feltennünk. A pedagógiának – sajátos fejlesztéselvű logikája szerint – nincsen szüksége az ember ontológiai jellegű meghatározására. Ugyanakkor szüksége van az ember *megismerésére*, s ezen keresztül fejlődésének megértésére. Csak a fejlődés folyamatainak és tendenciáinak felismerése vezethet el bennünket az egyes emberekben szunnyadó *lehetőségek* feltérképezéséhez.

A klasszikus pedagógiák külső vezérlésű célrendszere a kötöttségeket hordozó, uniformizáló jellegű „Milyen legyen az ember?” kérdésre adta meg a választ. A *fejlesztéselvű pedagógiai célrendszer* új kérdésre kell hogy válaszoljon, mely a *lehetőségekre* kérdez rá: „Milyen lehet az ember?” A pedagógiai antropológia igen fontos kérdése ez, mert a pedagógiai fejlesztés adaptív *iránya* és ennek *szabadsága* függ a kérdésre adott választól.

Theoretikus kutatásunk eddigi eredményeit összegezve elmondhatjuk, hogy a pedagógia szabadsága és további fejlődése attól függ, hogy sikerül-e rendszerének legfontosabb elemeit saját tudományának határain belül definiálni. Elsőként a pedagógia *emberképét* igyekszünk megrajzolni, hiszen ez a célrendszerünk felállításának legfontosabb feltétele. Az emberkép megalkotásához sajátos pedagógiai antropológiai szemléletre van szükség, melynek alapkérdései az ember pedagógiai tulajdonságaira („Milyen az ember?") és a pedagógiai fejlesztés lehetséges irányaira („Milyen lehet az ember?") vonatkoznak. Az ember

¹¹ Herbart a filozófiai etikára (Kant), a formális logikára és saját asszociációs lélektanára alapozva dolgozta ki az oktatás „formális fokozatainak” rendszerét, ahol a gyermek tudati aktivitásának nagy szerepet szánt. Nevelése a gyermekkor törvényszerűségeinek megértése felé fordult: a kormányzás – oktatás – vezetés herbarti szakaszai már az életkori sajátosságok bizonyos mértékű figyelembevételét tükrözik.

¹² A pozitivista filozófia képviselője Franciaországban Auguste Comte, az irányzathoz tartozó evolúciós biológia atyja pedig az angol Charles Darwin. Ernst Haeckel német biológus jutott el Darwin nyomán a „biogenetikus alaptörvény” megalkotásáig. Kevesen tudják, hogy a fejlődéselvet Darwint öt évvel megelőzve először a szintén angol Herbert Spencer fogalmazta meg (1854), s az emberi kultúrára is kiterjesztette. Haeckel és Spencer elméletének összekapcsolásából az amerikai Stanley Hall hozta létre a „pszichogenetikus elvet”, mely a gyermektanulmány keretében születő fejlődéslélektan alap gondolata lett (James Baldwin, 1895). (Forrás: Németh-Skiera, 1999, p. 54-64.)

¹³ Az evolúciós elv nem mond ellent a keresztény tanításnak sem, hiszen Teilhard de Chardin francia teológus és biológus „Az emberi jelenség” c. könyvében (1939) az isteni teremtés folyamatát azonosította az evolúcióval, mely „Isten örök jelenében” folyamatosan tart. Ezt vélekedést ma már a Katolikus Egyház Tanítói hivatala is elfogadja.

¹⁴ Eduard Claparède funkcionális nevelésére (1905), vagy pl. Nagy László gyermek-fejlődéstani alapon megfogalmazott didaktikájára gondolunk (1921).

pedagógiai lényegének megértése, lehetőségeinek felismerése, fejlesztési irányainak kidolgozása végül is az emberről kialakított antropológiai szemlélettől vagyis a pedagógiai emberképtől függ. De milyen is legyen ez a pedagógiai emberkép?

A sajátosan pedagógiai személyiségértelmezés axiómái

A pedagógiai emberkép nem más, mint az emberről kialakított pedagógiai vélekedések differenciált rendszere. Mivel a fejlesztés alanya, célja és eszköze maga az ember, ezért a róla alkotott képnek az ember alapvető pedagógiai tulajdonságait, sajátosságait és lehetőségeit kell ábrázolnia. Ugyanakkor a pedagógiai tapasztalatoknak holisztikus egységgé kell válniuk, hogy az így kialakuló sajátosan pedagógiai személyiségstruktúra a további szakmai gondolkodás alapja lehessen. Az emberről kialakított pedagógiai kép azonban lényegesen több, mint személyiségmodell: a nevelés perspektívájából írja le magát az embert, beleértve individuális és társadalmi dimenzióit is. Megalkotása nem egyszerű feladat, mert maga a fejlesztés az individuum belső világában történik, ugyanakkor eredménye paradox módon a külső világ (a társadalom) dimenziójában érzékelhető. A probléma áthidalása csak a belső és a külső világ közötti érzékeny kapcsolatrendszer feltételezésével lehetséges.

A továbblépéshez azoknak az elveknek kifejtése szükséges, melyek a pedagógia sajátos emberfelfogását megalapozzák. Fontos szempont, hogy az alapelvek feleljenek meg a tudományos pedagógia igényeinek, ugyanakkor általánosan elfogadhatók legyenek bármely világnézet számára is. Ezek interdiszciplináris közelítésben az alábbiak:

1. *Az emberi személy olyan egészes belső univerzum, mely a külvilággal kölcsönhatásba lépve individuális valóságként jelenik meg.*¹⁵ Legnagyobb értéke az egyediség, legfontosabb tulajdonsága a *fejleszthetőség*.
2. *Az ember anyag és szellem egysége.*¹⁶ Az ember az anyagi világ korlátozó, a szellemi világ felszabadító antagonizmusában létezik. Szelleme (gondolkodása, kreativitása) és cselekvése által *értéktöbbletet* hoz létre, melyet *alkotásának* nevezünk.
3. *Az ember szelleme (gondolatai) által teremtett értékek cselekvés útján valósulnak meg, melyek részben valóságosak, részben szimbolikusak.*¹⁷ A valóságos, tehát anyagi bázisú cselekvés a *fizikai munka* és az ennek nyomán létrejövő *fizikai alkotás*, míg a szimbolikus cselekvés a verbális- és metanyelv használata és az ennek nyomán létrejövő *szellemi alkotás*.
4. *Az ember fejlődése örökletes tényezőkön alapuló belső vezérlésű folyamat, de a fejlődés legalább ugyanilyen mértékben függ a külső hatásoktól is.*¹⁸ A fejlesztés tehát mind exogén úton (nevelői- és szociális hatások), mind endogén úton (önfejlesztés, önreflexió) lehetséges.

¹⁵ Az ember egészes valóságát, belső egységét és egyediségét a legtöbb világnézet elismeri. Ugyancsak tényként fogadható el, hogy a külvilággal (társadalommal) való kapcsolat mind a személyt, mind a külső világot kölcsönösen megváltoztathatja (pl. a kultúra közvetítése és formálása útján).

¹⁶ A perszonális emberfelfogás szerint például az ember *test* (soma), *lélek* (pszüché) és *szellem* (nous) egysége. Ezalatt minimálisan azt értjük, hogy a test a magasabb rendű szellemi folyamatok bázisa, a lélek és a szellem foglalatja, mely mindkettővel ontológiai kapcsolatban áll. Hogy a pszichológusok lélekfogalma vagy a teológusok és filozófusok szellemfogalma anyagi vagy transzcendens természetű-e, a pedagógiai fejlesztés szempontjából érdektelen. A pedagógia a szellem működését empirikusan tapasztalja, ezért a szellem fogalmát fenomenológiai értelemben tudomásul veszi, gondolkodásában használja. Ez a mozzanat az új szemléletű pedagógiai univerzalizálás lényege.

¹⁷ Az ember az anyagi-szellemi világunk legfőbb értéke, s egyben értékteremtő forrása. Az általa létrehozott kultúra annyiban időálló, amennyiben áthagyományozható. E tekintetben a pedagógia feladata döntő fontosságú.

¹⁸ A genetika, a pszichológia és a szociológia mai álláspontja is ezt igazolja. Locke „tabula rasa” elmélete utópiának bizonyult.

E négy pedagógiai-antropológiai alapelv mind teoretikus, mind empirikus úton alátámasztható. A teoretikus bizonyítás arról szól, hogy az eddig felállított antropológiai elméletrendszerek eleve tartalmazzák-e a fenti gondolatokat, vagy legalábbis implicit módon megengedik-e ezen elvek létezését.¹⁹ Az empirikus bizonyítás az eddigi interdiszciplináris jellegű empirikus pedagógiai kutatások és téziseink összevetését jelenti.²⁰ Vélekedésünk szerint az alapelvek tekintetében nincs teoretikus vagy empirikus ellentmondás. A fenti tézisek az ember legfontosabb pedagógiai-antropológiai tulajdonságait fejezik ki, ugyanakkor gondolkodási irányokat is jelentenek. E gondolatok mentén haladva írható majd le a pedagógia személyiségértelmezése, sajátos emberképe. A pedagógiai emberkép azonban soha nem lehet merev, sematizált, uniformizált portré, hanem csak élő, változó, sokszínű organizmus, mint maga az ember.

Út egy pedagógiai szemléletű személyiségmodell felé

Első tézisünk értelmében *a pedagógiai fejlesztés lényege a harmonikus kapcsolat megteremtése az ember belső univerzuma és a külvilág között*²¹. Ennek az alkotó folyamatnak megértése érdekében célszerű az emberi személyiség szerkezetének pedagógiai modelljét felállítani. Csak feltételezéseink lehetnek arról, hogy valójában hogyan működik az ember végtelenül bonyolult belső világa, de ennek ellenére logikai úton mégis lehetővé válhat a fejlődés folyamatainak megértése. A személyiségelméletek a pszichológiában már régóta létjogosultságot nyertek, mert a belső univerzumban zajló folyamatok a személyiség képzeletbeli szerkezetének felvázolása után könnyebben megközelíthetővé válnak. Természetesen minden személyiségmodell az őt létrehozó pszichológiai iskola szemléletét tükrözi, ezért mindegyik különböző.²² Jogos igény, hogy a pszichológia bevált gyakorlatát követve, egy közvetlenül pedagógiai használatra szánt személyiségmodellt hozzunk létre.²³ Modellalkotó törekvésünk merészen holisztikus szemléletű gondolkísérlet, de mindez megfelel a manapság kialakulóban levő modern, deduktív irányú tudományfilozófiának, ahol az empiria igazi szerepe a koncepció utólagos ellenőrzésében van.

Láttuk, hogy értelmezésünkben a fejlesztés a belső és a külső világ közötti kapcsolat létrehozásával lehetséges. Feltételezzük, hogy ennek eszköze egy *szimbolikus kétirányú*

¹⁹ Az ember belső szellemi világának létezését a teológiai és az idealista filozófiai rendszerek hirdetik, de a materialista rendszerek sem tagadják, csak másképpen gondolkodnak róla. A marxizmus sajátos felfogása szerint az *emberi szellem* (vagyis a tudat) az anyag objektívációja. A tudati objektíváció – mint a felépítmény jellegű eszmék, vagyis a társadalmi tudat része – az egyén szellemi világaként is felfogható. (Nyíri: A filozófiai gondolkodás fejlődése, 343.o.)

²⁰ Az emberi szellem (kreativitás) működését állandóan tapasztaljuk. A pszichológia pozitivista szemléletű lélekfogalma közismert. A *cselekvés* reformpedagógiák központi gondolata. A fejlődés örökletes tényezői és a szociális tanulás hatásai igazolt tények.

²¹ Ez a harmónia az egyén belső törekvései és a külvilág elvárásai közötti összhangot jelenti. Ez minden kor minden embere számára más, vagyis létrehozása adaptív pedagógiai szemléletet igényel.

²² A klasszikus pszichológiai személyiségelméletek közül Freud pszichoanalitikus elméletét, Jung és Murray archetipikus elméletét, Adler, Fromm, Horney és Sullivan szociálpszichológiai elméleteit idézik gyakran. Pedagógiai szempontból jelentős elméletek még Erikson pszichoszociális rendszerén kívül Lewin mezőelmélete, Kelly kognitív személyiségelmélete vagy Maslow holisztikus-dinamikus nézőpontja. A téma jövőjéről bővebben olvashatunk Hall és Lindzey tollából. (Szakács - Kulcsár, 2001.)

²³ Már több pedagógiai személyiségelmélet született. Érdekes megoldás egyik Nagy József modellje, mely az éntudat hipotetikus tartalmi szerveződését ábrázolja (Nagy J. 2000, p.303.). Bábosik István nevelési folyamatábrája személyiségbeli szerkezetet is tükröz. (Bábosik, 1999, p.31.) Ezek a modellek a személyiség finomszerkezetére nem térnek ki.

kommunikációs híd, mely a mindkét világ számára érthető információk forgalmát teszi lehetővé (ld. az ábrát). Az ember belső világa e hídon keresztül formálható, s ugyanakkor az individuum ezen a hídon keresztül képes akár a külvilág megváltoztatására is. Ez a kommunikációs híd törvényszerűen része az épülő személyiségstruktúrának, s természetesen összeköt valamit valamivel. Külső végpontja értelemszerűen a „külvilág”, ami ugyanúgy jelenthet más személyeket, mint magát a külső tárgyi valóságot. A kommunikációs híd belső végpontját már nehezebb meghatározni. Hagyományosan itt maga az „Én” áll. *Pedagógiai értelemben az Én fejleszthető és fejlesztendő individuum*. Működésének megértéséhez finomszerkezetét sajátosan pedagógiai nézőpontból kell megállapítanunk. Régi bölcsesség mondja: „a lélek tükre nem a szem, hanem a tettek”²⁴. Tény, hogy az ember gondolatai, szellemi értékei kizárólag *cselekedetein* keresztül képesek a külvilág számára megnyilvánulni. Ebben az értelemben nemcsak a tettek, hanem maga a gondolatközlés, vagyis a szimbolikus univerzum használata is intencionális cselekvésnek minősül. Az embert belső döntések indítják cselekvésre. A döntések összehangolásának és végrehajtásának személyiségbeli helyét a „*cselekvő Én*”-ben lehet azonosítani. A döntés eredménye a külvilág számára kizárólag „cselekvés” formájában válhat érzékelhetővé, mégpedig a kommunikációs hídon keresztül. Mindebből logikusan következik, hogy a híd belső oldalán a nem lehet más, mint a cselekvő Én. Koordináló szerepéből adódóan a cselekvő Én centrális helyzetű.

Ha a cselekvő Én koordinálja a külvilág felé megnyilvánuló tetteket, akkor pedagógiai értelemben „szervező-végrehajtó” funkciója van.²⁵ Ez az egyeztető, összehangoló szerep feltételezi, hogy a személyiségnek további elkülöníthető részei is lehetnek. Ha a történeti hagyomány alapján feltérképezzük a jelentősebb pedagógiák nevelési célterületeit, akkor leggyakrabban a testi nevelésen kívül a *gondolkodás* (kogníció, logika), az *akarat* (jellem, erkölcs) és az *érzelem* (motiváció, esztétikum) fejlesztésével találkozunk²⁶. A személyiségstruktúra további bővítésénél el kell tehát különítenünk e három legfontosabb pedagógiai fejlesztési terület személyiségbeli megfelelőit. Így az értelem központja természetesen a „*gondolkodó Én*”, az érzelem vezérlője az „*érző Én*” és az akarat kifejezője az „*akaró Én*” lehet. Ezek a feltételezett, szimbolikus Én-központok – az emberi agy szerkezetének analógiájára²⁷ – szükségszerűen szerves kapcsolatban állnak a központi szervező-végrehajtó feladatot ellátó „cselekvő Énnel”. Közöttük állandóan működő gondolatcsere, szakadatlan információáramlás zajlik. Az Én-központok döntéseikben korábban megszerzett ismeretekre támaszkodnak, ezért saját memóriával és ugyanakkor jelentős tárolókapacitással kell rendelkezniük. Továbbá jól el kell különíteni azokat a személyiségbeli tulajdonságokat, amelyekért közvetlenül felelősek:

1. A kognitív funkciót ellátó „*gondolkodó Én*” alá a *logika*, a *szimbolika*, az *ítélőképesség* és a *kreativitás* tartozik, információit az „*ismeretek tárolójából*” meríti.
2. Az emocionális területekért felelős „*érző Én*” alá az *alapérzelmek*, a *szépérvék*, a *motivációs energia* és az *alkotási vágy* tartozik, s az „*élmények tárolójában*” rögzíti érzelmi emlékeit.

²⁴ Lao-ce (Tao te king). Jézus: „Operibus credite! (Jn 10,38)

²⁵ Vö.: Bábosik István, 1999, p.27.)

²⁶ *Platón* (Kr.e. IV. sz.): megismerő, érző, vágyó rész. *Augustinus* (V. sz.): test, szellem, akarat. *Erasmus* (XVI. sz.): szellem, érzület, erkölcs. *Comenius* (1657): értelem, erkölcs, vallás. *Rousseau* (1762): test, érzékszervek, értelem, erkölcs. *Pestalozzi* (1801): kéz, fej, szív. *Herbart* (1806): értelem, érzelem, akarat. *Szilasy János* (1826): eszmérő, érző és vágyó tehetség. *Rudolf Steiner* (1907): test, érzelem, értelem. *Dewey* (1909): ismeretszerzés, problémamegoldás, cselekvés. *Weszely Ödön* (1923): értelem, érzelem, akarat. *Fináczy Ernő* (1937): test, értelem, erkölcs. *Bábosik István* (1999): testi egészség, esztétikai szükségletek, intellektuális-művelődési szükségletek, morális aktivitás.

²⁷ Vö. SH Atlasz – Élettan, Goleman: EQ (1998)

3. A személyiségbeli reguláló (erkölcsi szabályozó) feladatokat végző „akaró Én” alá az *igazságérzet*, a *felelősségtudat*, valamint az *egyéni- és közösségi célok* rendszere tartozik. A csatlakozó „*értékek tárolója*” a jellem kincsestára.

Az így kialakított Én-központok között olyan virtuális területek keletkezhetnek, melyek két szomszédos centrum közös kompetenciája alá is tartozhatnak:

1. Az „*etikai szféra*” erkölcsi döntéseit az értelem és az akarat közösen hozza létre.²⁸ Így a *jellem* kialakításában az ítéloképesség, az igazságérzet és a felelősségtudat fejlesztése döntő fontosságú.
2. Az „*esztétikai szféra*” legfontosabb gyümölcse az *alkotóerő*. Az alkotást értelem és érzelem hozza létre, de ez fejlett szépérzék, alkotási vágy és kreativitás nélkül nem lehetséges.
3. A „*motivációs szféra*” a személyiség motorja, mely a cselekvés lendületéért, *dinamikájáért* felelős. Az alapérzelmek és a motivációs hajtóerő szabályozza.
4. A „*szükségleti szféra*” az egyén életvitelére van hatással. A legfontosabb nevelési eredménynek tartott „*konstruktív életvezetés*” *egyénilag* eredményes és *közösségi* szempontból is hasznos *célok* megvalósításából áll.

Ez a személyiségelmélet az ember belső világát igyekszik pedagógiai szempontból értelmezni. Eszerint a cselekvő Én működését döntés-előkészítési folyamat előzi meg, a másik három Én-központ érzelmi, értelmi és erkölcsi oldalról mérlegeli, támogatja vagy akadályozza a szándékolt cselekvést. Az egyes területek logikus rendszert alkotva úgy működnek együtt, ahogy az élő test szervei. Az ember élő biológiai és szellemi organizmus, a pedagógiai személyiségmodell ennek rendszerszemléletű parafrázisa. Organikus, sőt organizmikus személyiségstruktúra. De miért kell ilyen modelleket alkotnunk?

A pedagógiai személyiségmodell jelentősége

A bevezető részben az alap- és szaktudományok (filozófia, teológia, pszichológia, szociológia, politika stb.) és a pedagógia tradicionális viszonyát igyekeztünk érzékeltetni. A pedagógia történeti szempontból másodlagos szerepe abból adódott, hogy a nevelés alapvető céljait nem saját tudományterületén belül határozta meg, hanem külső forrásból vette át. Emiatt az import vezéreszmék kényszerűen maguk alá rendelték a pedagógiát²⁹. A változtatás gondolata annak a felismeréséből született, hogy pedagógia mégis rendelkezik a principális tudományra jellemző kritériumokkal. A saját valóságterületét, vagyis az oktatás és nevelés világát kutatja és ehhez már érvényes módszerei is vannak³⁰. Fejlődésének utolsó száz éve alatt vált egyre inkább lehetővé, hogy maga határozza meg céljait. Ez pedig nem más, mint az egyetemes embernevelés gondolata. Társadalmi rendszerektől, filozófiai elvektől, politikai törekvésektől függetlenül, tisztán tudományos eredményei alapján kívánja meghatározni, hogyan kell az embert humánus értékeiben önmaga és természetesen közössége javára kibontakoztatni.

²⁸ A súlyos fenyegetéssel kikényszerített bűncselekmény pl. nem büntethető.

²⁹ Negatív pedagógiatörténeti példák: a spártai nevelés és a hitleri Németország ifjúságnevelő programja. A szocialista pedagógia eredményei pedig marxista-leninista eszmék miatt váltak nálunk szalonképtelenné.

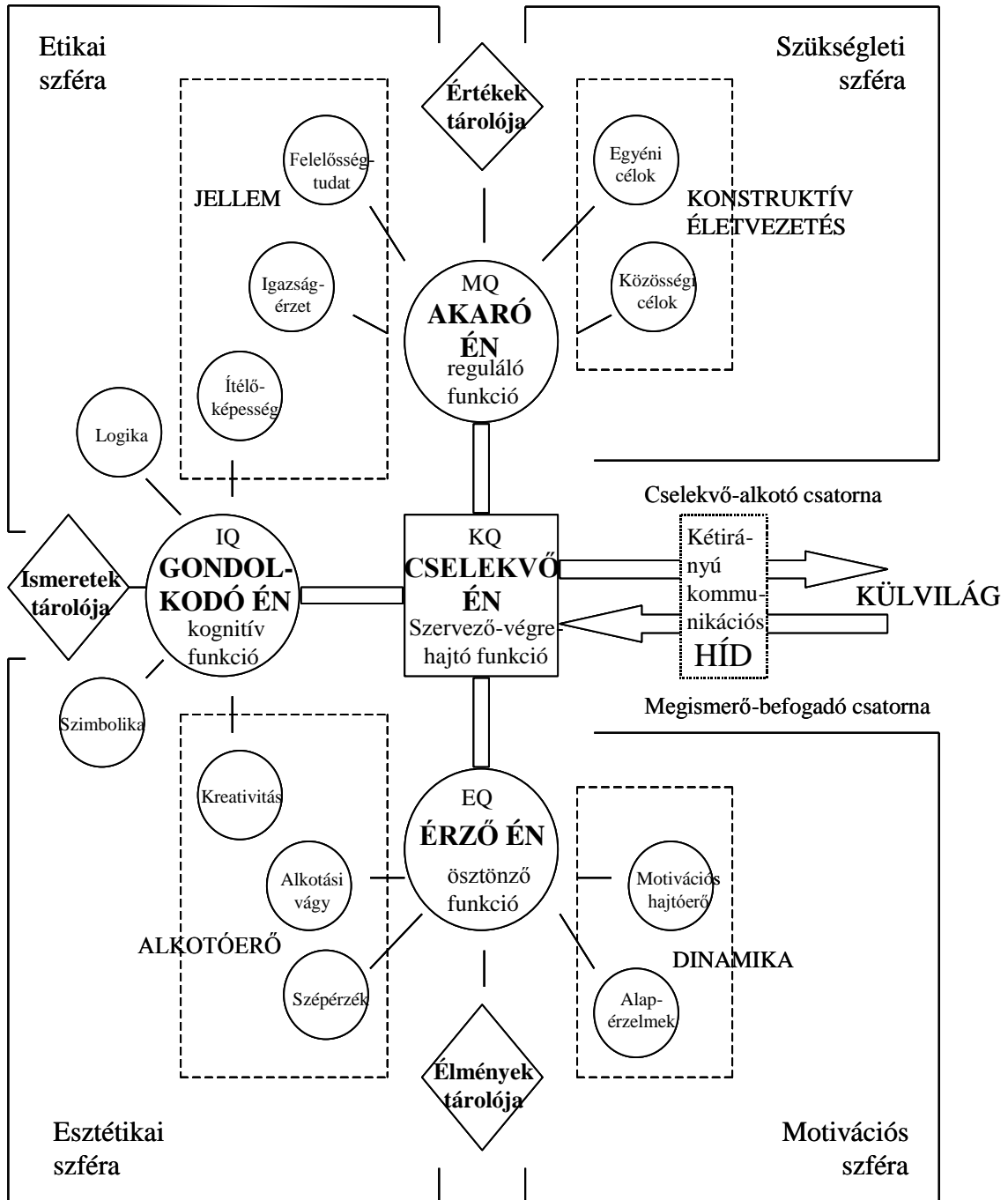
³⁰ Az akadémiai tudomány ismérvei: valóságszelet, melyet csak ő kutat, a hozzá tartozó intézményrendszer és a kutatásra alkalmas módszerek. A pedagógia esetében minden kritérium teljesül: a valóságszelet az oktatás és nevelés világa, az intézményrendszer a kiterjedt iskolarendszer, a módszerek pedig a más tudományoktól átvett, érvényesnek tekintett szellemtudományos, empirikus és statisztikai kutatómódszerek.

A pedagógia fejlesztéselvű emberképének organizmikus személyiségstruktúrája is ezt a célt szolgálja. Maga a modell az emberi individuumban belső működésének teoretikus magyarázatát adja, de ennél sokkal többet nyújt azzal, hogy felhívja a figyelmet az átgondolt pedagógiai szakmai fejlesztés legfontosabb kérdéseire. Az Én-központok fejlesztés ugyanis pedagógiai feladat. Lényegében a kognitív-, az affektív-, a morális- és a kommunikációs intelligenciák fejlesztéséről van szó. Az Én-központok közötti térben rajzolódnak ki a pedagógiai fejlesztés fő irányai. Így az etikai szférában a jellem kialakítása, az esztétikai szférában az alkotóerő kibontakoztatása, a motivációs szférában pedig a személy belső dinamikájának, energiájának fejlesztése a fő feladat. A cselekvő Én működtetése közben az autonóm szabályozású közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás és tevékenységrepertoár kialakítására van lehetőség, mely a sokat emlegetett konstruktív életvezetéssel azonos.³¹ Pedagógiai feladat az *értékek*, az *élmények* és a *műveltség* „tárolóinak” feltöltése is. Az itt összegyűjtött és szelektált információk összehangolása az Én-központok megfelelő minőségű kommunikációját és együttműködését jelenti.

Az fenti személyiségmodellt első alapelvünkből kiindulva hoztuk létre: kialakítottuk a „belső univerzum” és a „külvilággal történő kölcsönhatás” értelmezésének egy lehetséges módját. A további munka során – a másik három antropológiai alapelv hasonló beépítésével – olyan pedagógiai rendszer konstruálható, amely valamennyi elemét tekintve a pedagógia tudományterületének határain belül marad. Ebben a rendszerben *fejlesztés* alatt a személyiségben rejlő tehetségek, energiák és értékek optimálisan tervezett, a pedagógia minden lehetséges eszközével megvalósított és adaptív módon irányított kibontását értjük. Nem szabad azonban szem elől tévesztenünk, hogy a ma ismert legkomplexebb nevelési cél a konstruktív életvezetésű, vagyis az egyénileg eredményes és társadalmilag hasznos tevékenységű állampolgár kiművelése. Az efelé haladó utat az organizmikus pedagógiai koncepció gyakorlati adaptációi fogják kijelölni.

³¹ Vö.: Bábosik, 1999. és 2003.

A pedagógiai emberképet megalapozó személyiségmodell (Pálvölgyi Ferenc)



IRODALOM

- Angelusz Erzsébet: Antropológia és nevelés. Akadémiai kiadó, Bp. 1996.
- Atkinson, Richard és Rita: Pszichológia. Osiris, Bp. 1997.
- Bábosik István szerk.: A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Bp. 1997.
- Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1999.
- Bábosik István: Alkalmazott neveléstudomány. Okker, Bp. 2003.
- Carver - Scheier: Személyiség-pszichológia. Osiris, Bp. 1998.
- Chardin, Pierre Teilhard de: Az emberi jelenség. Magyar Könyvklub, Bp. 2001.
- Cole Michael és Sheila: Fejlődéslélektan. Osiris, Bp. 1998.
- Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia. OPKM. Bp. 1995.
- Goleman, Daniel: Érzelmi intelligencia. Magyar Könyvklub, Bp. 1995.
- Habermas, Jürgen: A kommunikatív etika. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp. 2001.
- Kron, W. Friedrich: Pedagógia. Osiris, 1997.
- Mészáros-Németh-Pukánszky: Neveléstörténet. Osiris, Bp., 2003.
- Nagy József: XXI. század és nevelés. Osiris, Bp. 2000.
- Németh - Skiera: Reformpedagógia és az iskola reformja. Tankönyvkiadó, Bp. 1999.
- Nyíri Tamás: A filozófiai gondolkodás fejlődése. Szent István Társulat, Bp. 1991.
- Nyíri Tamás: Antropológiai vázlatok. Szent István Társulat, Bp.
- Oelkers, Jürgen: Nevelésetika. Vince Kiadó, Bp. 1998.
- Schaffhauser Franz: A nevelés alanyi feltételei. Telosz Kiadó Bp. 2000.
- Szakács - Kulcsár (szerk.): Személyiségelméletek. ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 2001.
- Vajda Zsuzsanna: A gyermek pszichológiai fejlődése. Helikon, Bp., 1999.
- Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. OPKM, Bp. 1994.
- Zrinszky László: Neveléstudomány. MK. Budapest, 2002.