



PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

KORMOS JÓZSEF

Nevelésfilozófia

egyetemi jegyzet

ISBN 978-963-308-083-2

Budapest, 2012.

Kormos József
Nevelésfilozófia

Tartalomjegyzék

Előszó	7
I. Bevezetés	11
I. 1. A tudományról	13
I. 2. A filozófia mint tudomány	23
A filozófia meghatározása	23
A filozófia tudományai	28
Filozófiatörténet	30
Logika	43
Ismeretelmélet	49
Metafizika	51
Étika	55
Esztétika	61
I. 3. A pedagógia mint tudomány	67
A pedagógia mint tudomány meghatározásai és jellemzői	67
A pedagógia önállósága	75
A pedagógiának, mint tudománynak az irányzatai, típusai	79
A pedagógia tudományai	86
Neveléstudomány	91
Szakpedagógiák	92
Neveléstörténet	93
Összehasonlító pedagógia	96
Didaktika (Oktatástudomány)	97
II. A nevelésfilozófia szükségességéről és meghatározásáról	105
II. 1. A nevelésfilozófia meghatározásának nehézségei	107
II. 2. Tudományos megfontolások a nevelésfilozófia szükségessége mellett	115
Történeti megfontolások	115
Antropológiai megfontolások	116
Ismeretelméleti megfontolások	117

Metafizikai megfontolások.....	119
Etikai megfontolások.....	120
Társadalomfilozófiai megfontolások.....	122
A nevelésfilozófia meghatározása	123
III. A nevelésfilozófia témakörei.....	131
III. 1. A pedagógia mint elmélet meghatározása és lényege	135
III. 2. A pedagógia mint gyakorlat meghatározása és lényege (A nevelés lényege)	145
A konstruktív életvezetés koncepciója.....	146
A személyiség mint komponensrendszer koncepciója	151
Az Európai Unió koncepciója.....	156
A hagyományos nevelésértelmezési koncepció	161
A nevelés metaforikus értelmezései.....	164
A nevelés irányzatai.....	168
A neveléssel kapcsolatos fogalmak.....	171
Más meghatározások a nevelésről	174
III. 3. A nevelés okáról. (A nevelés szükségességéről).....	183
Filozófiai érvelés	183
Vallási, teológiai érvelés.....	185
Biológiai érvelés	186
Pszichológiai érvelés	188
Szociológiai érvelés.....	192
III. 4. A nevelés céljáról.....	199
III. 5. A nevelés lehetőségéről és meghatározottságáról	209
A nevelés lehetőségéről.....	209
A nevelés meghatározottságáról.....	211
IV. A nevelés alapkategóriái.....	219
IV 1. A nevelés szereplőiről	221
A filozófiai antropológiáról.....	221
IV.2. A tanulásról	233
A tanulás biológiai szempontból.....	233
A tanulás pszichológiai szempontból.....	237
A tanulás ismeretelméleti szempontból	240
A kognitív tudomány és a tanulás.....	243
A tanulási folyamat kérdései a kognitív pszichológia szempontjából	245
IV. 3. A perszonalizáció.....	255
A személyiség meghatározása.....	256

A személyes kompetencia fejlesztéséről.....	259
IV. 4. A szocializáció	265
A szocializáció meghatározása.....	266
A szociális kompetencia fejlesztéséről	269
V. A nevelés alapkategóriáinak összefüggése.....	275
V. 1. Komplexitás	277
V.2. Etikai jelleg.....	279
A nevelésetika problémáiról és megoldási lehetőségeiről	279
Alasdair MacIntyre és a komunitárius etika	283
John Rawls igazságosságelmélete.....	284
Jürgen Habermas kommunikatív etikája.....	286
Annemarie Pieper és a feminista etika	287
Befejezés	293
Felhasznált irodalom.....	295

Előszó

A nevelésfilozófiai alapozás olyan pedagógusok képzését segíti, akik megfelelő filozófiai (logikai, antropológiai, ismeretelméleti, metafizikai és etikai) ismerettel rendelkeznek. Ezen ismeretekre támaszkodva és ezeket a konkrét helyzetre vonatkozó pedagógiai elvekkel ötvözve a pedagógus pályán szakszerűen és hitelesen tudnak eljárni. Az elméleti alapozás elősegíti, hogy a leendő tanárok a mai kultúrából adódó új és összetett nevelési szituációkat is meg tudják oldani. Hozzáértő módon tudjanak viszonyulni a kor kihívásaihoz (globalizáció, bioetika, esélyegyenlőség, tolerancia, ...).

A pedagógus pályán olyan szakemberekre van szükség, akik a megfelelő módszertani és szaktárgyi jártasság mellett elméleti és tudományos ismeretekkel is rendelkeznek. Ezen elméleti ismeretek egyrészt lehetővé teszik számukra, hogy a gyakorlati feladatokat hitelesen és meggyőződéssel tudják elvégezni. Másrészt az elméleti alapozás az újabb tudományos eredmények feldolgozását, használatát, illetve az új sokszor váratlan pedagógiai feladatok, helyzetek (kisebbségek, hátrányos helyzetűek, más kultúrájú tanulók együttes oktatása, ...) megoldását, vagyis a pedagógus mesterségbeli tudásának a folyamatos fejlesztését is segítheti.

Az elméleti háttér biztosítását szolgálja a nevelésfilozófia tárgy oktatása. A nevelésfilozófia elméleti megalapozó és integráló szerepének a növelését két szempont még inkább indokoltá teszi. A nevelésfilozófia szokásos helye a pedagógusképzésben két irányba tolódott el. Az egyik esetben filozófiai diszciplínaként kezelik és oktatása filozófiatörténeti szempontú, mintegy a filozófusok nevelésről kialakított gondolatainak az ismertetését jelenti. A másik esetben a

nevelélmélet résztudományaként kezelik, amely a nevelélmélet speciális kérdéseinek a megválaszolását segíti elő. Természetesen ezen két szerepkör megőrzése mellett, egy új strukturális szempontú tantárgy felépítés szükséges. A nevelésfilozófiának a pedagógiai elméleti és gyakorlati képzést kell megalapoznia, úgy hogy egyben integrálja a filozófiai és a pedagógiai tudományok eredményeit is.

A tankönyv bevezetesként áttekinti a tudomány általános jegyeit és bemutatja a nevelésfilozófia két alaptudományát a filozófiát és a pedagógiát. Ezt követi a nevelésfilozófia meghatározásának és szükségességének a bemutatása. A nevelésfilozófia főbb témaköreinek (a nevelés lényege, oka, célja, lehetősége és meghatározottsága, alapkategóriái) ismertetését, az alapkategóriák összefüggésének a vizsgálata zárja. A részletes tartalomjegyzék a jobb áttekintést szolgálja. Az egyes fejezetek előtt olvasható egy rövid ismertetés a tartalomról. Minden fejezet végén található irodalomjegyzék a további elmélyültebb tanulmányozáshoz.

A könyv nem akar minden esetben lezárt, tételeket, axiomákat adni a neveléstudomány és a filozófiatudomány ma is sokat vitatott kérdéseiben. Amennyiben ilyen tételes axiomák mégis jelen vannak (ezek a szövegben félkövér betűtípussal szerepelnek), annak didaktikai okai vannak. Egy tudománnyal való megismerkedéshez szükségesek módszertani okokból is a körülhatárolt, pontosan megfogalmazott alaptételek. A tudomány alaposabb, mélyebb ismerete már alkalmassá teszi a vele foglalkozót arra, hogy a speciális szakmai problémák és különféle nézetek közt eligazodjon és azokat árnyaltan, összekapcsolódásaiban-ellentéteiben, vagyis dialektikusan lássa. Aki egy tudomány alaposabb ismeretére tesz szert annak már nem feltétlenül szükségesek a bevezetésnél használt alapelvek, axiomák, mivel már átlátja a didaktikai szempontú meghatározások segítő jellegét és túl tud emelkedni rajtuk. Ludwig Wittgenstein „létrahasonlata” jól kifejezi ezt a helyzetet: *„Az én kijelentéseim oly módon nyújtanak magyarázatot, hogy aki megért engem, végül felismeri azt, hogy értelmetlenek, ha már*

fellépvén rájuk túllépett rajtuk. (Úgyszólván el kell hajítania a létrát, miután felmászott rajta.)”¹

¹ Wittgenstein, Ludwig 1989. *Logikai-filozófiai értekezés.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 90.

I. Bevezetés

A bevezetés áttekinti a tudomány általános jegyeit, feladatait, a tudományokkal kapcsolatos elvárásokat és a tudományok csoportosítását. Valamint bemutatja a nevelésfilozófia két alaptudományát a filozófiát és a pedagógiát. Tárgyalja a két tudomány meghatározását, történetét, jellegzetes kérdéseit, problémáit és rész tudományait. A tudományok meghatározásánál más-más szempontú megközelítések is megtalálhatóak.

Erre az általános áttekintésre azért van szükség, mert egyrészt a képzésben nem szerepel egy ilyen jellegű bevezetés, másrészt a nevelésfilozófia interdiszciplináris jellege indokoltá teszi a két tudomány elméleti alapjainak az ismeretét.

I. 1. A tudományról

A tudomány szó a magyarban is a tudás szóból eredeztethető. Ez megfigyelhető az európai nyelveknél is lásd: a német Wissenschaft, a latin scientia, és ebből származóan az angol science, az olasz Scienza, A tudás az ismeretek birtoklását jelenti. Az ember többféle módon és sokféle tudást szerezhet meg a hétköznapi élete során. Azonban ez a tudáshalmaz nem lesz feltétlenül tudomány is egyben. Ezen tudáselemek legtöbbször ellentmondanak egymásnak és a megszerzésük módja sem mindig határozható meg világosan. A hétköznapi tudás személyes jellegű, sokszor a lelkiállapottól függő egyedi, egyénre, énre vonatkoztatott tudás. Lehetővé teszi és elősegíti az adott ember életvitelét, de nem alkalmazható általánosan.²

A tudomány a módszeresen megszerzett és rendszerezett, megbízható, általánosan elfogadott tudás összessége. A tudomány nem csak kuriózum, vagy a tudósok magánügye, hanem rendkívül fontos szerepet tölt be az emberi társadalom életében, mert eredményei általában mindenki számára elfogadhatóak, megbízhatóak és tárgyilagosak.

„A tudományos objektivitás nem absztrakt filozófiai erény, hanem olyan kulturális norma, amely a társadalmi gyakorlat szövevényében ölt testet. Az objektivitás teszi a tudományt igazán értékké a társadalom számára, és ez a tulajdonság egyben garancia a megbízható, az érdekeket nem kiszolgáló tudásra. A tudománynak egyedülálló szerepe van a ténybeli viták eldöntésében. Ez nem abból adódik, hogy különleges racionális

² lásd: Csepeli György 2001. A hétköznapi tudás. In Brezsnyánszky László – Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 23-24.

vagy szükségképpen birtokában van az igazságnak. Azért van, mert az anyag természetével kapcsolatos kérdésekben tekintélyt szerzett magának részre nem hajlásával. A demokratikus társadalom bonyolult szövetét ebben az objektivitásban való bizalom tartja össze. a tudomány, mint objektív döntőbíró nélkül sok társadalmi konfliktust, csak politikai beavatkozással vagy nyílt erőszakkal lehetne feloldani.”³

A tudományos ismeretszerzés mindig meghatározott, körülírható módon történik. Maga a módszer az egyes tudományoknak megfelelően változhat, de megfogalmazhatóak általánosan érvényes tudományos módszerbeli elvárások. A tudományos módszereknek ellenőrizhetőeknek és ezért megismételhetőeknek kell lenniük. A módszertől elvárható egyfajta következetesség, logikai precizitás, koherencia és konzisztencia. Vagyis a módszer részelemei, eljárásai, „lépései” pontosak, egymással összefüggőek és ellentmondásmentesek legyenek. Vannak tudományok melyeknél az induktív módszer és a tapasztalatszerzés a kiemeltebb (pl. fizika) és vannak olyanok, amelyeknél a deduktív módszer és az elméleti tevékenység (pl. matematika).

A tudomány által megszerzett tudással, a tudományos eredménnyel kapcsolatban is többféle elvárás fogalmazható meg:

- Verifikálhatóság (a latin *verus*-igaz és *facere*-tenni szavakból). Legyen igazolható empirikus (tapasztalati) adatokkal. Amennyiben ez nem lehetséges akkor legyen logikusan visszavezethető már előzőleg empirikusan igazolt tételekre.
- Falszifikálhatóság (a latin *falsus*-hamis és *facere*-tenni szavakból). Legyen cáfolható, vagyis egy eredmény akkor tudományos, ha világosan megfogalmazhatóak azok a körülmények, amelyekkel megcáfolható abban az

³ Ziman, John 1996. 'Post-academic Science': Constructing Knowledge with Networks and Norms. In *Science Studies* 9. 488. idézi Fehér Márta 2007. Tudományról és tudományfilozófiáról. In Boros Gábor (szerk.) 2007. *Filozófia*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1327.

esetben, ha hamis (pl. azon tudományos eredmény, hogy a víz 101,325 kPa nyomásnál 100 °C-on forr, azért falszifikálható, mert megfogalmazhatóak azok a körülmények, amikor cáfolható pl. az, hogy a víz 101,325 kPa nyomásnál 70 °C-on forr)

- **Strukturáltság, rendszerezettség.** Az egyes tudományos eredmények valamilyen séma szerint kapcsolódjanak, illeszkedjenek egymáshoz. Egy adott tudomány eredményei álljanak össze egy rendszerré.
- **Kvantitatívitas.** A tudomány eredményei mennyiségi jellemzőkkel is legyenek felruházhatóak. Ezek számszerűsítést jelentenek általában, ezért e jellemzőt matematizálhatóságnak is nevezik. Egyes vélemények szerint egy tudomány fejlettségét a matematizálhatóság jelzi, ugyanakkor ez megkérdőjelezhető, hiszen a bölcsészettudományok vagy a teológiai tudományok esetében a kvantitatívitas nem fokmérője a tudományosságnak.
- **Mérhetőség.** Ez összefügg az előzővel. Itt nem csak a kifejezetten mérőműszerekkel történő mérésre kell gondolnunk, hanem arra, hogy a tudomány eredményei valamilyen szakterminus, legtöbbször mértékegység alapján egymáshoz viszonyíthatóak legyenek.
- **Objektivitás, tárgyilagosság.** A tudományos eredmények ne személyes, kutatói elfogultság vagy előítélet, előfeltevés alapján szülessenek.
- **Ellenőrizhetőség.** A tudás megszerzésének a módja és eredménye ellenőrizhető legyen. Ez főleg az adott tudomány résztvevői számára legyen lehetséges, hiszen kívülállók, laikusok ezt általában nem is tudnák megtenni.
- **Reprodukálhatóság.** A tudományos eredmény pont az ellenőrizhetőség miatt legyen megismételhető. Ugyanolyan feltételek mellett ugyanaz legyen az eredmény.
- **Tematikai lehatároltság.** Egy tudomány tematikája legyen pontosan megfogalmazható, körülírható, vagyis ilyen értelemben lehatárolt.

A tudomány művelőivel, képviselőivel kapcsolatban is megfogalmazódnak elvárások:

- Intézményi forma. Az egyes tudományágaknak meg van a sajátos intézménye. Ez jelent egyetemi struktúrákat (intézetek, tanszékek, kutatóműhelyek), nemzeti és nemzetközi szervezeteket. A tudomány képviselői ezeknek tagjai, elfogadják a megfogalmazott szakmai elvárásokat, protokollokat. Ugyanakkor ezen szervezetek legitimálják a tudomány képviselőit, biztosítják a szakmai kontrollt, szükség esetén védettséget is adnak. A szakmai szervezetek létrehozzák a szaktudomány fórumait is, ahol a tudományos eredmények ismertethetőek, összemérhetőek, véleményezhetőek (szakfolyóirat, konferencia, verseny, ...)
- Etikai elvárások. Ezeknek különösen a mai korban van nagy jelentősége. (nyitottság, érdeklődés, önzetlenség, közösségiség, önkritikusság, ellenőrizhetőség, ...).

A tudományokat módszerük és tárgyuk alapján többféle szempontból lehet csoportosítani. A legelfogadottabb csoportosítás a következő:

- Elméleti (absztrakt) tudományok. Amelyek nem konkrét dolgokkal, tárgyakkal foglalkoznak, hanem elvont, tiszta fogalmakkal és elméleti, strukturális kérdésekkel. Legjobb példa ehhez a matematika és a logika, de egyes tudományok esetében is találkozhatunk ilyen területtel pl. elméleti fizika, elméleti szociológia, ...
- Tapasztalati (empirikus) tudományok. Amelyek az embert körülvevő, tapasztalható valóságot vizsgálják.

A tapasztalati tudományok további felosztása:

- Természettudományok. Az embert körülvevő élő és élettelen természetet kutatják. pl. fizika, biológia, kémia, ...

- Társadalomtudományok. Az emberi társadalmi közösségi létével kapcsolatos területet vizsgálják pl. történelem, szociológia, közgazdaságtan.
- Bölcsészettudományok (humántudományok). Az ember különböző tevékenységét vizsgáló tudományok pl. etika, esztétika, ...

A társadalom- és a bölcsészettudományokat gyakran szinonimaként használják, vagy egymás résztudományaként sorolják be. A mai tudományos közéletben már inkább használatos főként az angol szakirodalomban a Social Sciences és a Humanities megkülönböztetés, ami mindenképpen indokolt. „A társadalomtudományoknak és a bölcsészeti tudományoknak mind tartalma, mind kutatási módszerei, mind kutatás-szervezésük, mind a kutatási eredmények értékelési eljárásai, mind pedig gyakorlati alkalmazhatóságuk eltér egymástól.”⁴

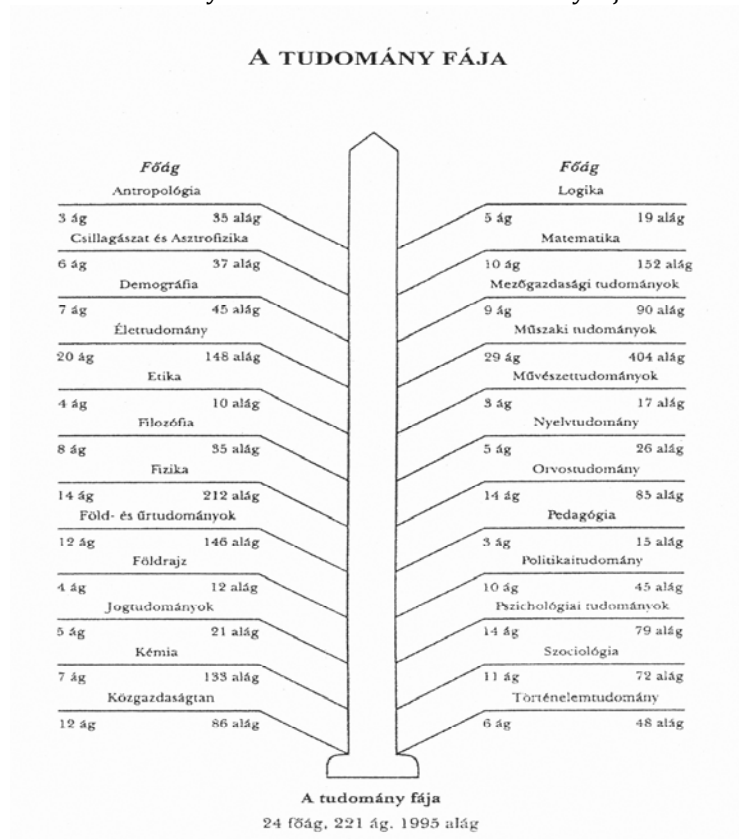
A mai korban a tudományok gyors felhasználása, egyre erőteljesebb gyakorlati alkalmazása és a különböző tudományok ezen okokból történő kapcsolódása két új tudománycsoportot tett szükségessé:

- Alkalmazott tudományok. Valamely hagyományos értelemben vett tapasztalati tudomány gyakorlati felhasználásával, alkalmazásával kapcsolatos kérdéseket kutatják pl. kertészettudomány, elektronika, reklámpszichológia, ...
- Interdiszciplináris tudományok. Tudományközi, határterületi kérdésekkel foglalkoznak. Ma talán a legdinamikusabban fejlődő tudományok pl. biofizika, szociálpszichológia, kognitív tudomány, ...

A tudományok nemzetközi felosztásához az UNESCO 1973-ban kiadott javaslatát, a *Tudomány és Technika Nemzetközi Terminológiai Szabványát (International Standart Nomenclature*

⁴ Enyedi György 2004. A bölcsészeti és a társadalomtudományok a Magyar Tudományos Akadémián. In *Magyar Tudomány*. 2004/12. 1382.

for Fields of Science and Technology) veszik figyelembe. A „tudomány fája” 24 főtudományt, 221 tudományt és ezen belül 1995 altudományt sorol fel. Ebben a Filozófia és a Pedagógia is külön főtudományként van besorolva. A tudomány fája:⁵



⁵ Brezsnnyánszky László – Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 343.

A magyar tudományos életben mérvadó a Magyar Akkreditációs Bizottság 2008/8/II.2. számú határozata, amely 2009. 01.01-én lépett hatályba és a doktori iskolák létesítésének és működésének akkreditációs bírálati szempontjait tartalmazza.⁶ Itt a bölcsészettudományok (Humanities) közt önállóan szerepelnek a Filozófiai tudományok (Philosophy) és a Neveléstudományok (Educational sciences).

1. Természettudományok	Natural Sciences
1.1. Matematika- és számítástudományok	Mathematics and computer sciences
1.2. Fizikai tudományok	Physical sciences
1.3. Kémiai tudományok	Chemical sciences
1.4. Földtudományok	Earth sciences
1.5. Biológiai tudományok	Biological sciences
1.6. Környezettudományok	Environmental sciences
2. Műszaki tudományok	Engineering and technology
2.1. Építőmérnöki tudományok	Civil engineering
2.2. Villamosmérnöki tudományok	Electrical engineering
2.3. Építészmérnöki tudományok	Architectural engineering
2.4. Anyagtudományok és technológiák	Material sciences and technologies
2.5. Gépészeti tudományok	Mechanical engineering
2.6. Közlekedéstudományok	Transportation engineering
2.7. Bio-, környezet- és vegyészmérnöki tudományok	Bio-, environmental- and chemical engineering
2.8. Informatikai tudományok	Informatics
2.9. Agrárműszaki tudományok	Agricultural engineering
2.10. Katonai műszaki tudományok	Military engineering
3. Orvostudományok	Health sciences
3.1. Elméleti orvostudományok	Theoretical medicine

⁶ MAB 2008/8/II.2. számú határozata

(<http://www.doktori.hu/index.php?menuid=351&cid=148>
augusztus 4.)

2012.

3.2. Klinikai orvostudományok	Clinical medicine
3.3. Egészségtudományok	Health sciences
3.4. Gyógyszerészeti tudományok	Pharmaceutical sciences
3.5. Sporttudományok	Sports sciences
4. Agrártudományok	Agricultural sciences
4.1. Növénytermesztési és kertészeti tudományok	Crop production and horticulture
4.2. Állatorvosi tudományok	Veterinary science
4.3. Állattenyésztési tudományok	Animal husbandry
4.4. Élelmiszertudományok	Food sciences
4.5. Erdészeti és vadgazdálkodási tudományok	Forestry and wildlife management
5. Társadalomtudományok	Social sciences
5.1. Gazdálkodás- és szervezéstudományok	Business and management
5.2. Közgazdaságtudományok	Economic science(s)
5.3. Állam- és jogtudományok	Legal studies
5.4. Szociológiai tudományok	Sociology
5.5. Politikatudományok	Political science(s)
5.6. Hadtudományok	Military sciences
5.7. Regionális tudományok	Regional studies
5.8. Média- és kommunikációs tudományok	Media and communication studies
6. Bölcsészettudományok	Humanities
6.1. Történelemtudományok	History
6.2. Irodalom- és kultúratudományok	Literary and cultural studies
6.3. Nyelvtudományok	Linguistics
6.4. Filozófiai tudományok	Philosophy
6.5. Neveléstudományok	Educational sciences
6.6. Pszichológiai tudományok	Psychology
6.7. Néprajz és kulturális antropológiai tudományok	Ethnography, folklore and cultural anthropology

6.8. Művészettörténeti és művelődéstörténeti tudományok	History of art and culture
6.9. Vallástudományok	Religious studies
7. Művészetek	Arts
7.1. Építőművészet	Architecture
7.2. Iparművészet	Design
7.3. Képzőművészet	Fine arts
7.4. Színházművészet	Drama and theatre
7.5. Film- és videoművészet	Motion picture and video arts
7.6. Zeneművészet	Music
7.7. Tánc- és mozgásművészet	Dance and eurhythmics
7.8. Multimédia művészet	Multimedia studies
7.9. Művészet-tudomány (zárójelben a művészeti ág megjelölésével)	PhD in arts (...)
8. Hittudományok	Theology

Ajánlott irodalom

Breznysnyánszky László – Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem.

Csepeli György 2001. A hétköznapi tudás. In Breznysnyánszky László – Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 23-24.

Enyedi György 2004. A bölcsészeti és a társadalomtudományok a Magyar Tudományos Akadémián. In *Magyar Tudomány*. 2004/12. 1382.

- Fehér Márta 2007. Tudományról és tudományfilozófiáról. In Boros Gábor (szerk.) 2007. *Filozófia*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1312-1329.
- Forrai Gábor – Szegedi Nóra (szerk) 1999. *Tudományfilozófia. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Áron Kiadó.
- Hársing László 2004. *Tudományelméleti kisenciklopédia*. Miskolc, Bíbor Kiadó.
- Jáki Szaniszló 1990. *A tudomány megváltója*. Budapest, Ecclesia.
- Laki János (szerk.) 1998. *Tudományfilozófia*. Budapest, Osiris.
- Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest, Typotex.
- Rokay Zoltán 2009. *Etika – Tudományelmélet*. Budapest, Jel Kiadó.
- Thomas Kuhn 2000. *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest, Osiris.

I. 2. A filozófia mint tudomány

A filozófia meghatározása

A filozófia görög eredetű szó (φιλοσοφία) jelentése: a bölcsesség szeretése, kedvelése. A filozófus pedig a bölcsesség kedvelője. A *philosz* valaminek a kedvelője és a *szophia* bölcsesség szavakból származik. A *philoszophosz* kifejezés első használójaként Hérakleitoszt (kb. Kr. e. 535–475) tartjuk számon „Nagyon sok mindent kell tudnia annak, aki bölcsességszerető ember.”⁷ Eredetileg a szó nem is annyira tudományt, mint inkább egyfajta életmódot, életformát fontosnak tartó embert jelentett. Akinek nem a dicsőőség, nem a vagyon kedvelése (*philotimia*, *philargüria*), hanem a bölcsesség kedvelése volt a legkívánatosabb. A bölcsességekedvelője, a *philoszophosz* olyan valaki aki a megismerést, a tudást tartja fontosnak és egyfajta kíváncsiság, tudásszomj, a „bölcsesség vágya” jellemzi.⁸ A *philoszophosz* nem tudatlan, hiszen tudja, hogy mit nem tud és tudja, hogy mit szeretne megismerni, ismeri saját tudásának határait és korlátait. Ugyanakkor nem is tudós, bölcs teljes mértékben soha, hiszen pont a tudás, a bölcsesség megszerzésének a vágya jellemzi.

A *szophia* eredetileg tudást, ügyességet jelentett, amely valamilyen mesterség, tevékenység gyakorlásához szükséges.

⁷ Hérakleitosz B35. In Simon Endre (szerk.) 1966. *Filozófiatörténeti szöveggyűjtemény I.* Budapest, Tankönyvkiadó, 30.

⁸ lásd Bor, Jan – Petersma, Errit (szerk.) 2010. *Képes filozófiatörténet. A gondolat képzelőereje.* Budapest, Typotex, 16.

Majd Kr.e. a VI. századtól az a tudást, bölcsességet jelölte, amely az életvitelhez szükséges (életbölcsesség). A *szophosz*, a bölcs az az ember, aki jártas az élet alapvető dolgaiban. Tehát nem annyira az élet egyes dolgaiban (mesterségeiben), hanem általában vagy egyetemesen értve az élet dolgaiban.

Ilyen „dolgai” az életnek:

- Az ember életének eredete, oka
- Az ember életének célja
- Az ember életének összefüggései, kapcsolódásai
- Az ember életének lényege
- Az ember életének értékei (igazság, jószág, szépség, ...)
- Az emberi élet lehetőségei, meghatározottságai

A *philia*, kedvelés, szeretés pedig leginkább a barátság értelemben volt használatos, a barátok szeretete értelemben, akik jókedvűen, örömmel, kényszer nélkül szeretnek együtt lenni. Szemben a szeretés, szeretet egyéb használataival pl. erősz, agapé, amor. A *philoszophosz* tehát az az ember, aki örömmel, jókedvűen, kényszer nélkül foglalkozik a bölcsességgel, vagyis a tudás megszerzésével. Már a filozófia kezdeténél a görögnél felmerült az a kérdés, hogy ha a filozófia valamiféle egyetemes tudásra törekszik, és ezt a tudást nem a dicsőség vagy a vagyon szempontjából akarja megszerezni, akkor van-e a filozófiának valamiféle gyakorlati haszna. Ahogy ezt ma is sokszor megfogalmazzák: „A filozófiáról gyakran hiszik azt, hogy szükségtelen, a gyakorlat szempontjából haszontalan luxus.”⁹

Természetesen a filozófiáról 2500 éves története során többféle meghatározás született, amely tükrözte az adott kor ill. szerző látásmódját, véleményét. (lásd a Filozófiatörténet résznél)

Általánosan a következő meghatározás adható:

A filozófia a tudás, az ismeret megszerzésére törekszik. Olyan tudás megszerzésére, amely közvetlenül vagy közvetve az emberre, az ember életvitelére vonatkozik. Olyan tudás megszerzésére, amely általánosan,

⁹ „Philosophy is often thought to be an unnecessary impractical luxury.”
Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. London and New York, Routledge, 2.

egyetemesen érvényes. Azt, hogy ez az ismeret, tudás mire irányul – vagyis, hogy mi a filozófia tárgya, témája – jól jelzik a filozófia alapvető szavai: eredet, alap, ok, cél, lét, lényeg, valóság, szabadság, szükségszerűség, összefüggés, igaz, jó, szép,

A filozófiai gondolkodásnak, a filozófiai tudományoknak a jellemzői:

- Strukturáltság, rendszerezettség. Tudományos eredményeit valamilyen séma szerint kapcsolja, illeszti egymáshoz. Ismereteit egy egészben, egy rendszerben próbálja összerakni.
- Logikusság. Ismereteit következetesen, koherensen, konzisztensen rendszerezi.
- Dialektikus szemlélet. A dolgokat, jelenségeket, vagyis a létezőket nem egyoldalúan, hanem ellentéteik egységében látja.
- Történetiség. A filozófia fontosnak tartja saját történetét, hagyományát. A filozófia eredményeinél nem annyira az újdonság, a fejlődés a fontos, hanem az egyes ismeretek összekapcsolódása, egymásra épülése.
- Igazolhatóság. Eredményeit, állításait tapasztalati tényekkel vagy elégséges argumentummal tudja alátámasztani.
- Objektivitás, tárgyilagosság. Eredményei ne személyes, kutatói elfogultság vagy előítélet, előfeltevés alapján szülessenek, hanem általánosan legyenek érvényesek.
- Egyetemesség. A filozófia az ismereteit nem az egyedi esetekre, az egyes emberre vonatkoztatja, hanem általános, egyetemes megállapításokra törekszik.
- Realizmus.
- Filozófiai látásmód. Ne csak a tapasztalati dolgot „lássa”, hanem azt is ami, mögötte van. Platónnál figyelhető meg kifejezetten ez a fajta látásmód, aki nem csak a dolgot, hanem a mögötte lévő ideát, eszmét is „látta”.
- Kritikus jelleg. Eredményeit mindig kritikának veti alá. Az újabb módszerek, vagy eredmények alapján saját elméleteit felülvizsgálja.

- Nyitottság. Megfelelő érvek alapján az újnak, a másnak, a meglévő eredménytől eltérőnek az elfogadása.

Érdemes megnézni néhány ma használatos filozófia meghatározást:

„A filozófia a dolgot magát tekintve: az emberi észnek a valóság egészére vonatkozó, a végső okokig hatoló ismeretét, különösen az ember létére és mibenlétére vonatkozó tudását jelenti. ... A filozófia feladata pontosabban körvonalazható, ha a többi tudománnyal állítjuk szembe. Hozzájuk hasonlóan a filozófia is okokra vonatkozó tudás, de tőlük teljességgel eltérő jellegű. Minden más tudomány rész tudomány (szaktudomány), mivel a valóságnak egy szeletére korlátozódik, és pusztán az e körben (vagyis viszonylagosan) érvényes végső okokat kutatja. Ezzel szemben a filozófia egyetemes tudomány, mivel a valóságnak az egészét fogja át, ennél fogva pedig egyáltalában mindenféle valóságosan létezőnek az okaihoz, vagy mondhatjuk úgy is, az abszolút végső okokig hatol.”¹⁰

Filozófia: *„A másra már vissza nem vezethető, végső előfeltevések alaptudománya. A létezők érzékfeletti összetevőit, összefüggéseit, végső alapját kutatja az ész természetes fényében. Általános, a valóság egészére érvényesnek tartott nézeteket fogalmaz meg.”¹¹*

„A filozófia az egészként fölfogott tapasztalati valóság lehetőségének feltételeit kutató kritikai tudomány.”¹²

Filozófia: *„a természet, a társadalom és a gondolkodás legáltalánosabb törvényeit kutató és rendszerező tudomány”¹³*

¹⁰ Brugger, Walter (szerk.) 2005. *Filozófiai lexikon*. Budapest, Szent István Társulat, 160-161.

¹¹ Zimányi Ágnes 2004. *Filozófiai meghatározások gyűjteménye*. Kecskemét, Korda Kiadó, 37-38.

¹² Anzenbacher, Arno 1993. *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Herder Kiadó Kft, 38.

„A filozófia egy sajátos kultúrterület, amely a gondolkodási lehetőségek vizsgálatára, a gondolkodás mechanizmusai feltárására, a világban zajló folyamatok mindenkori újragondolására, differenciáltabb módon történő bemutatására törekszik. A filozófusban a világmegértés, illetve az önmegértés igénye munkál, a végső valóság megeléjét megmagyarázását tekinti feladatának. A filozófus, aki a fizikai és a lelki valóság végső határának, a dolgok alapjának, okának felderítésére vállalkozik, a világot egységesként értelmezi.”¹⁴

„A filozófia egy intellektuális kaland, amely egyben megvitatása azoknak a legfontosabb dolgoknak, amit az életünkkel tehetünk. ... A filozófia az, ami akkor történik, amikor elkezdesz magadról/magadért gondolkodni.”¹⁵

„A filozófia értelmezhető egyrészt tanként vagy elméletként, másrészt sajátos életbölcsességként vagy tevékenységként. Amennyiben a hangsúly a tevékenységre helyeződik, úgy a filozófia az igazságra való törekvésként határozható meg. ... Tágabb értelemben a filozófia azonos egyfajta világgéppel. Bár a filozófia ugyanazon a tématerületeken belül vizsgálódik, azonban a megközelítésmódjában különbözik a világgéptől. Mindkettőnek ugyanúgy a valóság, mint egész a tárgya – a valóság alapja, értékei, az ember helyzete a valóságban, ismeretei – az ember cselekvési lehetősége, jogai és kötelességei. De a világgép csak

¹³ Bakos Ferenc (szerk.) 2003. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest, Akadémiai kiadó, 203.

¹⁴ Áron László – Jócsák Mária – Kalmár Zoltán – Kerner Anna 2008. *Filozófia*. Budapest, Áron Kiadó, 7.

¹⁵ „Philosophy is a great intellectual aventura while at the same time what it discusses is one of the most important things we can do with our lives. ... Philosophy is what happens when you start thinking for yourself.” Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. London and New York, Routledge, 1 és 2.

bemutat egy átfogó szemléletet, a filozófia azonban elméleteket és megfelelő érvelési módokat fejlesztett ki.”¹⁶

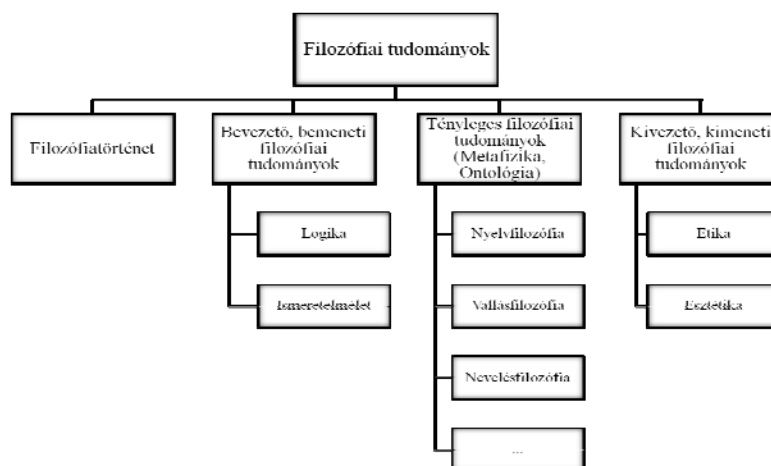
A filozófia tudományai

Több olyan tudományt ismerünk, amelyekről az az általános megállapítás, hogy filozófiai tudományok. A filozófia története során többféle felosztás történt a filozófiai tudományokat illetően. Sok filozófus, ill. filozófiai irányzat már a felosztással jelezni akarta a saját filozófia nézeteinek jellegét. A felosztás még ma sem lezárt vitájának az ismertetése helyett célszerű egy olyan sémát bemutatni, amely egy filozófiai bevezetés szempontjából érthető, logikus és megfelel az filozófiáról kialakított általános felfogásnak.

A filozófiát ezen szempontok alapján a filozófiatörténetre, a „bevezető, bemeneti” tudományokra és a „tényleges” filozófiai tudományokra valamint a „kivezető, kimeneti” tudományokra lehet felosztani. A „bevezető, bemeneti” tudományok a logika és az ismeretelmélet. Ezek a tényleges filozófia előkészítői. A filozófiai tevékenység, a gondolkodás előtt

¹⁶ „Philosophie läßt sich einerseits als Lehre oder Theorie, andererseits als die besondere Lebensweise oder Tätigkeit des Philosophie auffassen. Liegt der Hauptakzent auf der Tätigkeit, kann Philosophie als Streben nach Wahrheit umschrieben werden. ... Im weitesten Sinn ist Philosophie mit Weltanschauung identisch. Die Philosophie bewegt sich zwar innerhalb desselben Gegenstandsbereichs wie die Weltanschauung, unterscheidet sich jedoch in der Zugangsweise. Gegenstand ist in beiden Fällen die Wirklichkeit als ganze – ihre Grundlage, die Werte, die Stellung des Menschen, seine Erkenntnis – und Handlungsmöglichkeit sowie seine Rechte und Pflichten. Während aber die Weltanschauung eine ganzheitliche Sicht nur darlegt, werden in der Philosophie Theorien, d.h. entsprechende Argumentationsweisen entwickelt.” Hügli Anton – Lübcke Poul (Hg.) 1997. Philosophielexikon. Reinbek bei Hamburg, 1997, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 491.

tisztázni kell a gondolkodás mikéntjét, módját (logika) és azoknak az ismereteknek a létrejöttét, amelyekről gondolkodunk, filozofálunk (ismeretelmélet). A „tényleges” filozófiai tudomány a metafizika és a belőle származó szakmetafizikák (szakfilozófiák). A tényleges filozófiai tevékenység az általános, elvi, elméleti kérdések tisztázását jelenti (metafizika), valamint a sokféle speciális terület elvi, elméleti kérdéseinek a megválaszolási kísérletét (szakmetafizika, szakfilozófia). A „kivezető, kimeneti” tudományok pedig az etika és az esztétika. A tényleges filozófiai tevékenység eredménye az ember cselekvése (ennek elveit vizsgálja az etika), ill. az ember alkotó munkája (ennek elveit vizsgálja az esztétika).



A filozófiai tudományok

Filozófiai tudományok:

- Filozófiatörténet
- Bevezető, bemeneti filozófiai tudományok (Logika, Ismeretelmélet)

- Tényleges filozófiai tudományok (Metafizika, Szakmetafizikák (Szakfilozófiák) pl. Nyelvfilozófia, Vallásfilozófia, Társadalomfilozófia, ...)
- Kivezető, kimeneti filozófiai tudományok (Etika, Esztétika)

Filozófiatörténet

A filozófiának, mint minden tudománynak az egyik első és alapvető ága a saját története, vagyis a filozófiatörténet. Talán a filozófia esetében a történetnek még jelentősebb a szerepe, mivel a filozófusok, ill. a filozófiai irányzatok egymáshoz kapcsolódnak, cáfolják, igazolják, kiegészítik egymást. A filozófiában nem annyira a fejlődésen, a haladáson van a hangsúly, hanem inkább a különböző korokban felmerülő kérdéseken és az azokra adott válaszokon, ezek a kérdések és válaszok pedig sokszor nagyon hasonló jellegűek. A filozófiában nem gyakoriak a teljesen új elméletek, mindig fontos a filozófiatörténeti kapcsolódás. *„A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a tisztán tudományos filozófus rangjára pályázók csak ritkán jártak sikerrel, amikor az ész állítólag történetiségtől mentes »forrásaira« kívántak szorítkozni.”*¹⁷ Így egy adott filozófiai téma jobb megismerését pont annak filozófiatörténeti analízise teszi érthetővé.

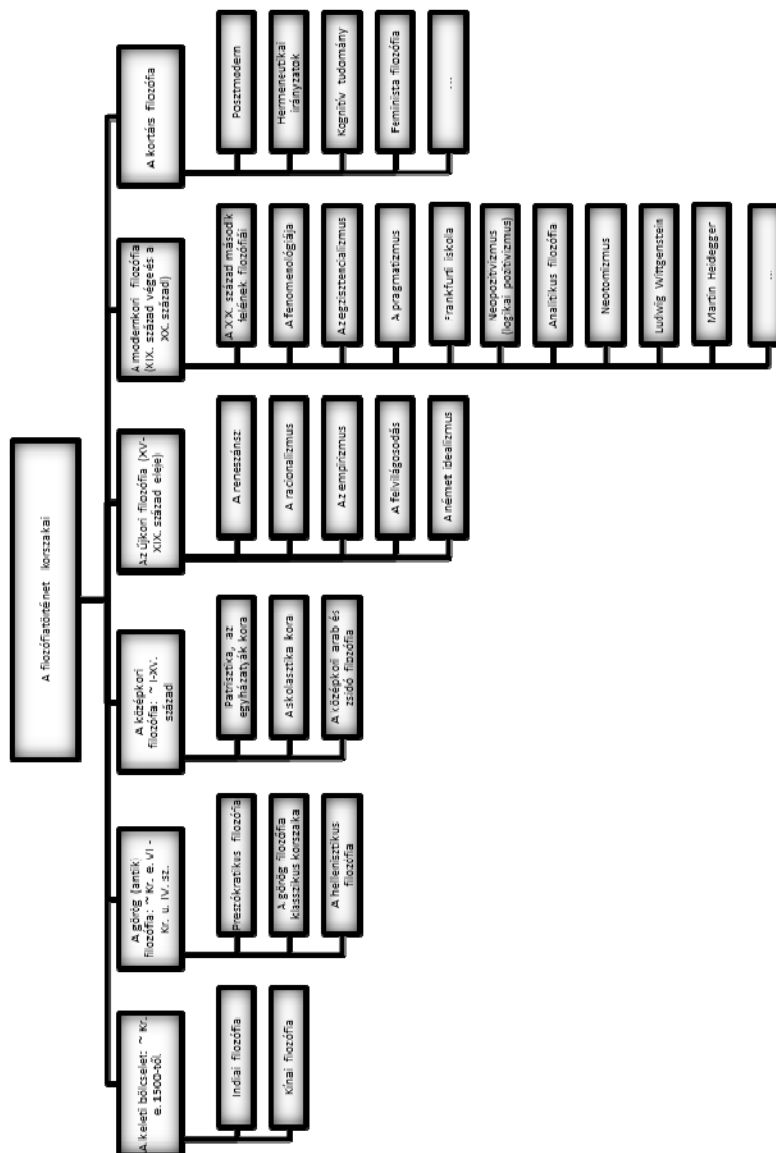
A filozófiatörténet összefügg a tudomány, a művészet, a vallás történetével is, és segíti ezen területek jobb megismerését, megértését.

„A bölcsellettörténet a filozófia tanulmányozásához nyújtott segítség mellett művelődéstörténeti ismereteinket is bővíti. A filozófia valóságegészre irányuló szemléletében összefutnak egy-egy kor szellemi áramlatainak, művelődési és világnézeti

¹⁷ .Rée, Jonathan (szerk.) 1993. *Filozófiai kisenciklopédia. A nyugat filozófiája és filozófusai*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 118.)

*irányainak s társadalmi viszonyainak hatósugarai. A filozófiát az
összkultúrával való szerves egysége alapján a »kultúra
önreflexiójának« nevezik: a kulturális életet mozgató célok,
értékek, eszmék öntudatos értelmezője és kifejezője.”¹⁸*

¹⁸ Bolberitz Pál – Hosszú Lajos 2004. *Bölcselettörténet*. Budapest, Szent István Társulat, 11.



A filozófiatörténet korszakai:

- A keleti bölcsélet (indiai, kínai) ~ ie. 1500
- A görög filozófia (preszokratikus, klasszikus, hellenizmus); ~ ie. VI-izs. IV. sz.
- A középkori filozófia (patrisztika, skolasztika); ~ I-VIII. sz. és VIII-XV.sz.
- Az újkori filozófia (reneszánsz, racionalizmus, empirizmus, felvilágosodás, német idealizmus) XV-XIX. sz.
- A modernkori filozófia (kontinentális, angolszász-amerikai, ...); XIX. vége és a XX. sz.
- A kortárs filozófia (új kísérletek, posztmodern, ...);

A korszakok felosztása általánosan így elfogadott, de ez a felosztás nem mindig pontos, átfedéseket, néha következetlenséget is tartalmaz. Pl. a korszakváltás határai nehezen meghatározhatóak (kérdés hogy történelmi eseményhez, személyhez vagy műhez kapcsolhatóak-e); a hellenizmus (késő antik) és a patrisztikus filozófia közös korszakot is jelent, de tartalmában eltérő; vagy a skolasztika korában nem minden filozófia, és filozófus kötődött az egyetemi oktatáshoz, ill. a skolasztikus módszerhez; a modernkori és a kortárs filozófia felosztása, csoportosítása már a történelmi „közelség” miatt is nehezebb.

A keleti bölcsélet ~ Kr. e. 1500-tól.

A filozófia történetében nem mindig kerül külön sor a tárgyalására, mivel nem annyira önálló filozófia, mint a görög, és jellegében is inkább a keleti vallásokhoz kötődik, de kérdései, válaszai filozófiai témákhoz is kapcsolódnak, ezenkívül a hatása is jelentős a filozófiára.

1. Az indiai filozófia gondolatai a Védákban (~Kr. e. 1500) és az azokat magyarázó Upanisadokban (Kr. e.800-500) találhatók. Az indiai filozófia – ellentétben az inkább ismeretelméleti, metafizikai jellegű európaival szemben – meditatív, metafizikai jellegű. Főbb gondolatok: a természet

körforgása, a lélekvándorlás, a brahman (~ világegész) és az átman (~ egyediség) egysége, a meditáció, az aszkézis, a végső megszabadulásról szóló tan (móksha, nirvána), Jelentős személyek: Jádnyavalkja (~ Kr. e. 800 és 600 között), Mahávíra Dzsina (Kr. e. VI. század), Buddha (Kr. e. 566-486), Nágárdzsuna (~ 200 körül)

2. A kínai filozófia inkább etikai, államfilozófiai jellegű. Fontos a harmóniára, az összhangra törekvés, a hagyománytisztelet. Főbb gondolatok: a két elv, a dualizmus (Jin-Jang, aktivitás-passzivitás, értelem-anyag, ...), harmónia, mértéktartás, összhang, tekintélytisztelet, a tao (út, elv, ...), a „nem-cselekvés”, az elfogadás, Jelentős személyek: Konfuciusz (Kr. e. VI-V. század), Lao-ce (Kr. e. V. század), Zou Jan (Kr. e. III. század), Tung Csung-su Kr. e. II. század),

Az indiai és a kínai gondolkodás mellett fontos az egyiptomi, a mezopotámiai, az iráni kultúra hatása is.

A görög (antik) filozófia ~ Kr. e. VI - Kr. u. IV. sz.

A filozófiai gondolkodás a görög kultúrában alakult ki ennek több oka is lehet: a görög nyelv (kifejező, „hajlékony”, több jelentésű szavak, ...), a görög földrajzi adottságok (a tenger miatt fontos lesz a kereskedelem, ez elősegíti a sokszínűséget, mivel sokféle kultúrával kerülnek kapcsolatba; harmonikus, kiegyensúlyozott az éghajlat és gazdag, sokféle a földrajzi környezet), a görög társadalom „igényli” a filozófusokat, a filozofáló embereket. (szükség van tanítókra, szervezőkre, szónokokra, politikusokra, ...), a görög vallás (a mitologikus, meseszerű jelleg, az antropomorf istenek miatt szükség van az értelmi, filozofikus magyarázatokra is). A görög filozófia általános jellemzői: értelmes, logikus összefüggéseket, törvényeket keres („logosz” szemlélet, jelleg; λόγος = értelem, szó, elv, ...), az érthetőség, a kifejezés miatt szereti a hasonlatokat, képeket („eidosz” szemlélet, jelleg; εἶδος = kép, lényeg, eszme, ...), a világban, a történetekben az összhangot keresi („kozmosz” szemlélet, jelleg; κόσμος = rendezett világ), az igazságot akarja feltárni („aletheia” szemlélet, jelleg; ἀλήθεια =

igazság, el nem rejtettség), útmutatást akar adni az ember gyakorlati életében („ethosz” szemlélet, jelleg; ethosz = szokás, hagyomány, illem), fontos számára a közösség, a városállam („polis” szemlélet; πόλις = város).

A görög filozófia korszakai:

1. Preszókratikus (Szókratész előtti) filozófia: (~ Kr. e. VI-V.század). Még inkább a természet kérdéseivel foglalkoznak: az őszanyag, az őselv, az ősök (arché), a mozgás, változás, a keletkezés, Ide tartoznak: Thalész, Püthagorasz, Hérakleitosz, Démokritosz, ..., a szofisták (Prótagorasz, Gorgiasz, ...).

2. A görög filozófia klasszikus korszaka: (~ Kr. e. IV. század) Az egymással mester-tanítvány viszonyban álló „nagy” filozófusok kora. Szókratész (Kr. e. ~ 470-399) a „bábáskodó” filozófus. Platón (Kr.e. 427-347) az „idealista” filozófus. Arisztotelész: (Kr. e. 384-324) a „realista” filozófus.

3. A hellenisztikus filozófia: (~ Kr. e. III. – Kr. u. IV.század). Már inkább az emberrel és a társadalommal kapcsolatos kérdésekkel foglalkoznak. Jelentős irányzatok: a sztoikusok (Seneca Kr.e. 4- Kr. u. 65, Marcus Aurelius 121-180, ...), az epikureusok (a kert filozófusai, alapítójuk Epikurosz Kr. e. 342-271), a szkeptikusok (eliszi Pürrhon Kr. e. ~ 360-270, Sextus Empiricus ~200-250, ...), az újplatonizmus (~ II-VI.század) Ammonius Sakkas (175-242), Plótinusz (~204-270), ...).

A középkori filozófia ~ I-XV. század.

A középkori európai filozófia szoros kapcsolatban áll a kereszténység teológiájával. Fontos kérdése a hit és a tudás viszonya. Az alapvető témákban a keresztény vallás hatása figyelhető meg (Isten, ember, világ, történelem, ...).

A középkor felosztása:

1. Patrisztika, az egyházatyák (patres) kora (~ VIII. századig). Ekkor történik meg a keresztény tanok kiépítése, megszilárdítása és védelmezése az antik filozófia felhasználásával. A patrisztika elnevezés inkább a filozófiában használatos, gyakori a patrológia vagy az ókeresztény irodalom

elnevezés is. Az ókeresztény írok nyelve keleten a görög, szír, örmény, nyugaton pedig a latin. Kiemelkedő személyek: Római Szt. Kelemen (†102 körül), Antiochiai Szt. Ignác (†107 körül), Alexandria Kelemen (150-215 körül), Origenész (~ 185-254), Tertullianus (~160-220) Nisszai Gergely (335-394), Nazianzi Gergely (329-390), Aranyszájú Szt. János (344-407), Szt. Ambrus (330 és 340 közt-380), Szt. Jeromos (340 és 350 közt-420), Szt. Ágoston (354-430), ...

2. A skolasztika kora (~XV. századig). A scholasticus ~ iskolai latin szóból, mivel a filozófiával való foglalkozás az iskolában (az egyetemeken) történt. A filozófia „ancilla theologiae ~ a teológia szolgáló leánya”, feladata a vallás kérdéseinek (a dogmáknak, a vallási tanításoknak ...) a magyarázata (N.B. ez abban korban a világgal kapcsolatos minden egyes kérdést jelentette, vagyis a filozófia területe rendkívül széles volt). Jelentős személyek: Eriugena (800-877), Szt. Anzelm (1033-1109), Abelard (1079-1142), Szt. Bonaventúra (1222-1274), Aquinói Szt. Tamás (1225-1274), Johannes Duns Scotus (1265-1308), Eckhart mester (1260-1327), William Ockham (1285?-1349), Nicolaus Cusanus (1401-1464), 3. Az arab és a zsidó filozófia. Ezen irányzatok nem álltak kapcsolatban a keresztény teológiával, de jelentős hatást fejtettek ki a skolasztika filozófusaira. Mindkét irányzat szintén erőteljesen kötődött a saját vallásának gondolataihoz. Jelentős személyek: arab filozófusok: Al-Farabi (875-950), Avicenna (980-1037), Averroes (1126-1198), ..., zsidó filozófusok: Avicbron (1020-1058), Maimonidesz (1135-1203), ...

Az újkori filozófia (XV-XIX. század első fele).

Az újkori filozófia kialakulását és jellegét befolyásoló tényezők: a humanizmus, a társadalom és a gazdaság átalakulása (a feudalizmus felbomlása), a polgárosodás, a földrajzi felfedezések, a könyvnyomtatás, a természettudományok fejlődése, a reformáció, a vallás kritikája majd háttérbe szorulása, az individualizmus, az ember felé fordulás, ...

Irányzatok:

1. A reneszánsz. Jellemzője az „újjászületés” a középkori gondolkodás, életforma megkérdőjelezése. Racionalizmus és irracionalizmus (tudományosság, okkultizmus, miszticizmus, ...) egyaránt jellemzi. Az ember helyezi előtérbe (humanizmus) és az antik hagyományokat eleveníti fel. Az új probléma felvetések, kérdések: a természet felfogásában, a tudományos módszereket illetően, a keresztény vallással és a politikai berendezkedéssel kapcsolatban, Kiemelkedő gondolkodók: Marsilio Ficino (1432-1499), Nikolaus Kopernikusz (1473-1543), Francis Bacon (1561-1626), Niccolo Machiavelli (1469-1527),

2. A racionalizmus. Fő gondolata, hogy a valóság a gondolkodás (az ész, ratio) segítségével megismerhető. A racionalizmus (ésszerű, a latin *ratio* szóból) szerint az emberi megismerés forrása az ész és a fogalmaink a tapasztalat előtt és attól függetlenül is léteznek. A valóság a gondolkodás (az ész, ratio) segítségével megismerhető. A matematikát tekinti minta tudománynak. A középkor ismereteivel és módszereivel szemben az ész ismereteit és módszerét hangsúlyozza. Az észnek való megfelelést tartja fontosnak minden területen (társadalom, gazdaság, tudomány, vallás, ...). Pozitívuma: világos, határozott, rendszerezett, logikus, Negatívuma: merevség, rugalmatlanság; érzelmi, érzékszervi elemek háttérbe szorulása Képviselői: René Descartes (1569-1650), Baruch Spinoza (1632-1677), Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716),

3. Az empirizmus. A megismerés alapját az érzéki tapasztalatban látta. Empiria=tapasztalás szóból ered az elnevezése. A megismerésben a tapasztalás, az érzékszervek szerepét hangsúlyozza. Előnye a tényszerűség, tárgyszerűség, pontosság, hátránya az elmélet, a dedukció elhagyása. Sőt a teljes indukcióhoz való ragaszkodás szkepticizmust is eredményezhet. Képviselői: Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776),

4. A felvilágosodás. A hagyományoktól való eltávolodás, a haladás, az ésszerűség, a szabadság hangsúlyozása jellemzi. A humanizmus, a reneszánsz (főként a társadalmi élet, a kultúra területén), a racionalizmus, az empirizmus (főként a megismerés, a tudomány területén) már mintegy a felvilágosodás „előkészítői” (de össze is kapcsolódnak). A XVII.

század végétől elinduló felvilágosodás fontos jegyei: a hagyomány elvetése; a haladásban, fejlődésben való hit; kritikus jelleg; az emberi jogok hangsúlyozása; liberalizmus (gazdaságban, politikában, gondolkodásban, magánéletben); az ész szerepének hangsúlyozása; deizmus; kereszténység (egyház) kritikája; szabadság, egyenlőség, testvériség; Jelentős személyek: Giovanni Battista Vico (1668-1744), Voltaire (1694-1778), Charles de Montesquieu (1689-1755), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Adam Smith (1733-1790),

5. A német idealizmus. A német – és egyben az európai – filozófia kiemelkedő korszaka, hatása ma is jelentős. A német idealizmus kialakulását és jellegét befolyásoló tényezők: a felvilágosodás, a francia forradalom, a protestantizmus elterjedése, a romantika, az alanyi szemlélet, a történelem felfogás, fontos a kor költőinek és íróinak a hatása (Goethe, Schiller, Herder), Kiemelkedő képviselői: Immanuel Kant (1724-1804); Johann Gottlieb Fichte (1762-1814); Friedrich Wilhelm Joseph Schelling (1775-1854); Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831).

A modernkori filozófia (XIX. század második fele és a XX. század).

A modernkori filozófia kialakulását és jellegét befolyásoló tényezők: a társadalmi, politikai változások; új eszmék: konzervativizmus, szocializmus, liberalizmus; nemzetállami törekvések; a tudományok (biológia, fizika, történelem, ...) fejlődése, új tudományok létrejötte (szociológia, pszichológia, informatika, ...), a technikai fejlődése,

Főbb irányzatok:

1. A XIX. század második felének filozófiai (ezek nagymértékben hatottak a XX. századi filozófiára): Auguste Comte (1798-1857) pozitivizmusa, Karl Marx (1818-1883) Friedrich Engels (1820-1895), Arthur Schopenhauer (1788-1860), Søren Kierkegaard (1813-1855), Friedrich Nietzsche (1844-1900),

2. Edmund Husserl (1859-1938) fenomenológiája, amely a tudományos értelemben vett filozófia által vizsgált jelenségek lényegének vizsgálati módját írja le.

3. Az egzisztencializmus. Összefoglaló név, mely azokat a gondolkodókat jelöli, akik elvetik az elvont elméleteket és a konkrét emberi létezést (egzisztenciát) vizsgálják. Fontos Søren Kierkegaard hatása és Martin Heidegger szerepe. Képviselői: Karl Jaspers (1883-1969), Jean Paul Sartre (1905-1980), Gabriel Marcel (1889-1973), ...

4. A pragmatizmus Amerikai gondolkodási irányzat, az európai empirizmushoz kapcsolódik; William James (1842-1910) *A pragmatizmus* című műve adja az alapját az irányzatnak. Az igazság fogalmát a hasznosságra és a sikerre vezeti vissza. A világot nem lehet egyetlen, egységes elvből megmagyarázni, pluralisztikus, nyitott világot feltételez. Nem az elméletek, hanem a hasznosság a működőképesség a fontos. ...

5. Frankfurti iskola. A 30-as években jött létre, marxista, baloldali jellegű. Képviselői: Max Horkheimer (1895-1973) Theodor Adorno (1902-1969) kritikai elmélete az európai racionalista hagyomány egyesítése a marxizmussal. Herbert Marcuse (1898-1979) Legismertebb műve *Az egydimenziós ember*. A fennálló adottságok radikális tagadása, az ember egydimenziós, fogyasztói lény. A munkásság egydimenziós (fogyasztói lény) ezért a forradalmi feladatra képtelen, lázadásra, anarchizmusra van szükség. A kortárs radikális nyugati fiatalság fontosnak tartja Marcuse gondolatait.

6. Neopozitivizmus (logikai pozitivizmus). A pozitívizmus hagyományát a modern, matematikai logika alkalmazásával bővítették; fontosak az alábbi hatások: Bertrand Russell (*Principia Mathematica* (1910-13), Ludwig Wittgenstein (*Logikai-filozófiai értekezés*), Gottlob Frege (*Begriffsschrift* 1879), *Grundgesetze der Arithmetik* 1884). Főbb képviselői a „Bécsi Kör” tagjai (Moritz Schlick (1882-1936), Rudolf Carnap (1891-1971), Otto Neurath (1882-1945), Szerintük a filozófia új feladata a kijelentések logikai értelmének (értelmességének) a vizsgálata (igaz vagy hamis a kijelentés). Egy mondatnak eleget kell tennie a nyelv grammatikai és szintaktikai szabályainak és verifikálhatónak (megfigyelés és tapasztalat útján igazolhatónak)

kell lennie. Logikai nyelvelemzés szükséges és a logikában használatos nyelv (jelrendszer) létrehozása.

7. Analitikus filozófia. Kapcsolódik a neopozitívizmushoz (gyakran keverik is a két elnevezést); logikai és nyelvi analízist (elemzés) jelent, főleg angol nyelvterületen terjedt el. Ide tartozik a „ordinary language philosophy” a hétköznapi nyelv filozófiája is. Képviselői: Bertrand Russell (1872-1970), Gilbert Ryle (1900-1976), John L. Austin (1911-1960), ...

8. Neotomizmus. A név a katolikus gondolkodókat jelzi, talán túl általános, sok különböző gondolkodó tartozik ide. Közös elem az Aquinói Szent Tamás gondolataihoz való kapcsolódás. XIII. Leó pápa az „Aeterni Patris” (1879. aug.4.) kezdetű körlevelében ír a keresztény filozófia – Szent Tamás szellemében történő – megújításáról. Jelentős alakjai: Jaques Maritain (1882-1973), Etienne Gilson (1884-1979), Joseph Maréchal (1868-1944), Karl Rahner (1904-1984), ...

9. Ludwig Wittgenstein (1889-1951) Igazából egyik irányzathoz sem tartozik, önálló gondolkodó. Filozófiáját legtöbbször a neopozitívizmushoz, az analitikus filozófiához sorolják, de vizsgálódásaiban mindig fontos szerepe van az etikának és a vallásnak is. Munkásságát hagyományosan két korszakra osztják. Az egyik korszak az úgynevezett „némaság-motívum” névvel jelzett, melynek híres mondata *„Amit egyáltalán meg lehet mondani, azt meg lehet mondani világosan; amiről pedig nem lehet beszélni, arról hallgatni kell.”*¹⁹ A másik az ezt felülíró „nyelvjáték” gondolatához kapcsolódó korszak. A nyelvhasználat különböző módjai a nyelvjátékok. A nyelvjátékok különböző szabályok és szereplők szerint „játszhatóak”.

10. Martin Heidegger A XX. század talán legjelentősebb filozófusa, Wittgensteinhez hasonlóan nem sorolható be semmilyen irányzathoz, bár nagyon sok különböző filozófiai irányzathoz kapcsolódik, illetve hatott rájuk (egzisztencializmus, nyelvfilozófia, fenomenológia, hermeneutika, Filozófiájának középpontjában a lét kérdése áll, amelynek kitüntetett helye az emberi lét a „jelenvalólét”, melynek jellemzői az egzisztenciálék

¹⁹ Wittgenstein, Ludwig 1989. *Logikai-filozófiai értekezés.* Budapest, Akadémiai Kiadó 7.

(világban-benne-lét = in-der-Welt-Sein, feltárultság = Erschlossenheit, gond = Sorge, halálhoz viszonyuló lét = Sein zum Tode, bűnös lét = Schuldigsein, időbeli lét, időbeliség = Zeitlichkeit, ...

A kortárs filozófia.

A jelen korszak filozófiai irányzatainak feltérképezése, még sokszor nehézségbe ütközik, nehéz eldönteni, melyik filozófus ill. irányzat hatása mérvadó és melyik az amelyik esetleg csak pillanatnyilag híres, divatos. Néhány irányzat jelentősége már látható.

1. Posztmodern. A posztmodern a felvilágosodás utáni „racionalista, technicista” modern felfogás akarja meghaladni. Jól jellemezhető az általa értelmezett modern-posztmodern jelzőpárokkal: egyfésülés – sokfésülés; zártság – nyitottság; egoizmus, individualizmus – szolidaritás; az egész (Lét) szemlélete, a jelenségek visszavezetése alkotóelemeire (redukcionizmus) – rendszerekben, egészben való gondolkodás (holizmus); értelmi megismerés, racionalizmus – esztétikai, meditativ (vallási) megismerés; szubjektum, objektum szétválasztása – szubjektum, objektum egysége; természet uralma – harmónia a természettel; gazdasági növekedés – gazdasági egyensúly; centralizált csúcstechnológiák – decentralizált alternatív technológiák; zárt, merev politikai rendszer – nyitott, mobil társadalom; Kritikák a posztmodernnel kapcsolatban: a posztmodern nem lehet anti-modern, mert a modernből nőtt ki; valójában nem más mint a modern folytatása, beteljesítése (Habermas). A sokfésülésnek, a mindent elfogadásnak káoszt „gerjesztő” hatása is lehet. Posztmodern gondolkodók: Jean-Francois Lyotard (1924-), Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-), Paul Feyerabend (1924-1994),

2. Hermeneutikai irányzatok. A megértés, az értelmezés kérdéseivel foglalkozik. Ennek a művészet mellett a vallási, vagy tudományos szövegek, szimbólumok értelmezésében is nagy

szerepe van. Az értelmezés mindig valamilyen „előfeltevással” rendelkezik és fontos magának az értelmezésnek a története is.

3. Kognitív tudomány. Interdiszciplináris megközelítés. Az emberi megismerést vizsgálja, több tudományhoz kapcsolódik és eredményeiket figyelembe veszi. Kapcsolódó tudományok és (hatások): filozófia, logika (az emberi tudat, a gondolkodás „szabályai”, ...) számítástechnika (a gép mint analógia, folyamatábrák, mesterséges intelligencia ...) pszichológia (megismerés, tudat, viselkedés, ...) nyelvészet (nyelvi szabályok és struktúrák, ...) biológia (agy, érzékszervek, ingerek, ...)

4. Feminista filozófia. A női emancipáció hatására kerül előtérbe a kérdés a XX. században, hogy beszélhetünk-e férfi és női gondolkodásról, filozófiáról. Mindenesetre feltűnően kevés filozófusnő található a filozófiatörténetben. A feminista nézetek szerint a nyugati filozófiára a logocentrizmus, a racionalitás (a „fallikus racionalitás”) a jellemző. Sok szempontból már a filozófia kialakulásánál látnak ilyen tendenciát. Szókratész szerint a filozófus, mint bábaasszony segíti elő a gondolat megszületését, talán itt a férfiak „szülési irigységének” a kompenzálása látható. Platón szerint az ember célja az ideák világába való visszajutás, amelyet a testiség akadályozhat. A testiséget és az ehhez kapcsolódó vágyakat pedig a nőkhöz kapcsolták később is. Arisztotelésznél az ember „értelmes élőlény”, az isten is elvi, szellemi lény, tiszta gondolat, mentes az érzelmektől. Ezek a férfihoz kapcsolt tulajdonságok. Simon de Beauvoir gondolata fontos a feminista szemlélet kialakulásában „Az ember nem születik nőnek, hanem azzá válik”.²⁰ A feminista gondolkodók szerint a biológiai felépítésből adódó elkülönítés a férfiak gondolkodásának jellemzője pl. a férfi kifelé forduló, adó, aktív, a nő befelé forduló, befogadó, passzív. Szerintük ez a fajta női szerepelvárás a férfiközpontú társadalom elvárása, a nevelés, a szocializáció hatására jön létre. (a feminista szemléletben ezért is használatos a „gender” kifejezés, amely a pszichoszociálisan meghatározott nemet hangsúlyozza, nem pedig a biológiailag meghatározott nemet (sexus)). Mai kérdések a témában:

²⁰ Beauvoir, Simone de 1969. *A második nem*. Budapest, Gondolat, 197.

Elválasztható-e egymástól a biológiai és a társadalmi szerep, milyen a kapcsolatuk? Létezik-e női és férfi gondolkodásmód, logika? A mai társadalmi életben a nők jelenléte nagyobb, jelent-e, vagy létrehoz-e ez egyfajta filozófiai szemléletváltást? Létezik-e kétféle etika (nők esetében a gondoskodás alapelveire, férfiak esetében az igazságosság elvére építve)? Másmilyen a női és a férfi érzelmi, erkölcsi viszonyulás? ...

A filozófiatörténet szorosan kapcsolódik a neveléstörténethez, mivel a különböző pedagógiai irányzatok filozófiai irányzatokból nőttek ki. A pedagógia neves személyiségei pedig sok esetben jeles filozófusok is egyben.

Logika

A görög *logosz* = értelem, *logikosz* = az értelemmel kapcsolatos szóból ered a neve. Az emberek mindig is a logika szerint gondolkodtak. Tudományos értelemben azonban Arisztotelész alapozta meg a logikát, rendszerbe foglalta a gondolkodás és a nyelv alapelveit, törvényszerűségeit. A filozófia „eszköze, szerszáma” az értelem. Az értelem működésének – a gondolkodásnak – az eredménye a gondolat. Mielőtt bármiről gondolkodnánk célszerű megnézni azt, hogy egyáltalán, hogyan, milyen módon hozunk létre új gondolatokat, vagyis hogyan gondolkodunk, hogyan következtetünk.

Rövid meghatározásként azt lehet mondani, hogy a logika a helyes gondolkodás, vagy még inkább a helyes következtetés tudománya. „A logika a helyes gondolkodás tudománya.”²¹A logika egyik jelentős területe a következtetések (szillogizmusok) szabályainak a megfogalmazása. „A logika

²¹ „Logic is the study of good reasoning.” In Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. London and New York, Routledge, 64.

szűkebb értelemben a formailag szabatos következtetés, bizonyítás, érvelés tudománya (formális logika), tágabb értelemben hozzá számítják a tudományos megismerés módszertanát, az igazság elméletét, és a logika bizonyos alkalmazásait is. Alapvető feladata a formailag helyes következtetés meghatározása és törvényeinek a feltárása. A következtetés során adott információkból olyan további információkhoz jutunk, amely kiinduló adatainkban többé-kevésbé burkoltan rejtőzött; ennyiben a következtetés implicit (burkolt) információ explicitté (nyíltan kifejezetté) formálása.”²²

A logika a gondolkodás formai, szerkezeti tulajdonságait, nem pedig a mentális, pszichikai vagy biológiai, élettani folyamatait vizsgálja.

A logika kapcsolódik a matematikához (matematikai jeleket használ, a matematikában használt eljárásokat, következtetéseket használja). Két határos matematikai terület a halmazelmélet és a valószínűségszámítás. Valamint a nyelvészethez, hiszen a következtetési eljárások a nyelv mondatképzésével is összefüggenek. Két fontos kapcsolódás a szintaxis=mondattan, a szószerkezetek és a mondatok vizsgálatával foglalkozik és a szemantika=jelentéstan, a nyelvi formák jelentésével, a jelentések változásával foglalkozik.

A logika fontos a hétköznapi életünk során is, mivel gyakran kell meggyőznünk másokat állításaink igaz voltáról, ill. gyakran kell felfedeznünk egy látszólag meggyőző érvelésben a hibákat. A logikának kiemelt szerepe van a tudományok esetében. Egy tudományos elmélet felépítésében, a tudományos szövegek elemzésében a logika eszközeit kell használnunk. Ez igaz a neveléstudományok esetében is. Sőt amennyiben a nevelés gyakorlatát vesszük figyelembe, látható, hogy az egész folyamat során mennyire fontos a következetesség, az érthetőség, az átláthatóság, vagyis a logikusság. Mivel a nevelés-oktatás során más tudományok tananyagának az „átadása” is történik különösen nagy szerepe van a logikai strukturáltságnak.

Érdemes a logika néhány vizsgált témakörét megnézni, hogy még inkább látható legyen a pedagógiában való fontossága.

²² Ruzsa Imre 1998. *Logikai zsebciklopédia*. Budapest, Áron kiadó, 2.

A logika alapelvei (bizonyos alapelveket elfogadását az követeli meg, hogy az érthetőség, az ellentmondás mentesség követelményének eleget tegyünk, valamint az, hogy a logikai láncban, a bizonyításban „usque ad infinitum” (egészen a végtelenig) nem haladhatunk):

- Ellentmondás elve (principium contradictionis). Két ellentmondó ítélet egyszerre nem lehet igaz
- Harmadik kizárásának az elve (principium exclusi tertii; vagy tertium non datur). Minden ítélet vagy igaz vagy hamis, a harmadik lehetőség ki van zárva.
- Azonosság elve. Minden dolog azonos önmagával.
- Elégséges megokolás (alap) elve. Semmit nem lehet elfogadni igaznak megfelelő és elégséges indoklás nélkül.
- Osztályozás elve. Minden dolog besorolható valamely osztályba, csoportba.
- Összefüggés elve. Minden dolog összefüggésben van másokkal.

A logika módszerei:

- A dedukció - általánosról az egyesre való következtetés.
- Az indukció - egyesről az általánosra való következtetés.
- A redukció – visszakövetkeztetés.

A bizonyítás:

- A bizonyítás tudást eredményez.
- A tudás: az okok ismerete és az oksági összefüggés ismerete.
- A bizonyítás feltételei: az előzmények ismerete; az oksági összefüggés ismerete; a következtetés legyen szükségszerű; a bizonyítás a valóságnak is megfeleljen.
- A bizonyítás formái: „a priori” (okból az okozatra); „a posteriori” (okozatból az okra); visszafordított (a kettő szintézise); indirekt (közvetett); analógiás; tekintélyi, statisztikai;

A logika alapelemei:

- A fogalom. A fogalom a dolog tudati, értelmi képe, a megértett, meglátott lényeg. A dolog tartalmi jegyeinek a megfogalmazása. Használatos elnevezések még: conceptus-felfogott, megértett fogalom; idea-a dolog eszményi képe, természete; species expressa-kifejezett kép, a dolog tudati, értelmi képe; terminus (határkő, határ, vég, cél) a lehatárolt tartalmi kör. A fogalom külső jele a szó (terminus oralis). A fogalomnak van comprehensioja (tartalmi köre,) és extensioja (kiterjedési köre, terjedelme). Pl. az „asztal” fogalomtartalmi köre lehet a négylábú evésre használt bútordarabok, kiterjedési köre pedig az adott helyen lévő asztalok száma. A lényegi összefüggést a comprehensio fejezi ki. Minél nagyobb a comprehensio annál kisebb az extensio. A fogalomhoz kapcsolódik az egyik legrégebbi filozófiai probléma, amely az egyetemes fogalmak státuszáról szól. A kérdés az, hogy az egyetemes fogalmak (amelyek több létezőről állíthatóak pl. ember, jó, ...) honnan erednek, mi emberek hozzuk létre őket a dolgoktól függetlenül, mintegy névként, jelként? Vagy rendelkezünk-e már eleve valamilyen módon ezen fogalmak ismeretével?
- Az ítélet: Az ítélet olyan logikai forma, amelyben két fogalmat a subjektum-ot S (alanyt) és a predicatum-ot P (állítmányt) kapcsoljuk össze. Az ítélet lehet igaz vagy téves. Az ítélet lehet egyszerű vagy összetett. A kategorikus ítélet lehet: Egyetemes állító ítélet „a” (affirmo) omnes S est P (minden ember okos). Részleges állító „i” (affirmo) aliquis S est P (néhány ember okos). Egyetemes tagadó ítélet „e” (nego) omnis S non est P , nullus S est P (egyetlenegy ember sem okos). Részleges tagadó ítélet „o” (nego) aliquis S non est P (néhány ember nem okos)
- A következtetés (szillogizmus). Ítéletek alapján újabb ítélet alkotása. A logika valójában a következtetések létrehozásának helyes módjával foglalkozik. A tudományban, de a hétköznapi életben is fontos az, hogy az adott információkból, adatokból (premisszákból)

milyen következtetést tudunk levonni. A kategorikus ítéletekből levezetett következtetést kategorikus szillogizmusnak nevezzük. A szillogizmus elemei a „praemissák”. A felső tétel a „maior”, az alsó a „minor”, a zárótétel a „conclusio”. A szillogizmusban szerepelnie kell a „terminus medius”-nak (M) ez mindkét premisszában szerepel, de a zárótételben nem. pl. maior: Minden ember halandó; minor: Szókratész ember; konklúzió: Szókratész halandó.

A modern logika:

A modern logikát szimbolikus (mivel logikai szimbólumokat használ) vagy matematikai (mivel matematikai eszközöket és módszereket használ) logikának is nevezik.

A modern logika két jelentős területe:

1. Az extenzionális logika (extenzió=terjedelem), mely olyan logikai összefüggésekkel foglalkozik, amely a megformált kifejezések (terminusok, predikátumok, mondatok) extenziója közötti kapcsolatokon alapul (nem veszi figyelembe a kifejezések intenzióját, jelentését).

2. Intenzionális logika (intenzió=jelentés), olyan logikai elméletek neve, amelyekben a logikai műveletek eredményének extenziója az argumentumok intenziójától, jelentésétől függ.

A modern logika pontos megfogalmazásokra törekszik (a logikai jeleknek pontos meghatározása és alkalmazásuknak meghatározott szabálya van), formalizált nyelvet hoz létre, matematikai eszközöket és módszereket használ, törvényeit kevés számú alapelvre vezeti vissza, kerüli a metafizikai kijelentéseket.

A nemklasszikus logika (a modern logikának az arisztotelészi és fregei alapelveit elutasító területe):

- Többértékű logika. A kétértékű logikával szemben a több igazságérték elfogadását tartja fontosnak. A lehetőség és a szükségszerűség kifejezésére is használható. Matematikai, elektronikai, híradástechnikai problémák megfogalmazásánál alkalmazható.

- Valószínűségi logika. A matematikai valószínűségelméletből átvett fogalmakat használja. Egy hipotézis konfirmáltsági (megerősítési, jóváhagyási) fokát, mértékét) fejezi ki. A tudománymetodológia és a tudományfilozófia területén alkalmazzák.
- Intuicionista (konstruktivista) logika. Tételei nem logikai igazságokat, hanem a konstruktív matematikai bizonyíthatóság törvényeit fejezik ki. Elutasítja a harmadik kizárásának az elvét.
- Kérdések logikája. A kérdő mondatok típusainak és logikai szerkezetének a leírását végzi.
- Dinamikus logika. A hagyományos logikában egy mondat jelentését igazságfeltételei adják meg. A dinamikus logika szerint egy mondat jelentése valamilyen állapotváltozással is jellemezhető. Pl. a befogadó tudatállapotának változásai is befolyásolhatják. A befogadó tudását értékelő függvények halmazával jellemzik és egy mondat jelentése ezen függvényektől függ. Több mondatból álló szövegek esetén figyelembe tudja venni a kontextus változását és eszerint képes módosítani az interpretációt.
- Transzlogika. Valamiféle transzállapotnak (nem a normál tudatállapotnak) megfelelő logika. Pl. hipnózis esetén az embert nem befolyásolják a környező világ ellentmondásai, de mégis valamiféle logika megfigyelhető.
- Szakmai logikák. Sokszor bizonyos szakmák, tevékenységek egy sajátos logikát alakítanak ki az emberben, amelyet más területen is használhat. Pl. orvos, elektronikai szakember, sportolók, Sok szakma (matematikus, mérnök, ..., vagy sportág (sakk, kártyajáték, ...) esetén az lesz kiváló a területen, aki a sajátos szakmai logikát képes elsajátítani és alkalmazni.
- Misztikus logika. A misztikus gondolkodás alapvetően eltér a tudományos gondolkodástól, inkább a vallásos gondolkodáshoz áll közel. A misztikus gondolkodásban egy igaz kijelentés ellentéte nem egy hamis kijelentés. Egy mély értelmű igazság ellentéte lehet egy másik mély

értelmű igazság. Pl. a misztikusok Istenről tett állításai, az állító és a tagadó kijelentések Istenről. A misztikus gondolkodás elveti az objektivitást és a szubjektivitást. Alapja valamilyen extatikus élmény. A misztikus gondolkodásnak többféle útja lehetséges. A misztikus gondolkodás a lényegét ragadja meg. A keleti és a nyugati misztikus gondolkodás sokban hasonlít, de vannak alapvető eltérések. A nyugati a célt (azt, hogy mi legyen) és a megkülönböztetést, az elválasztást tartja fontosabbnak. A keleti a célhoz vezető utat és az egységben látást, együttlátást tartja fontosabbnak. Érdekes a Bibliában lévő első mondatok is jelzik ezt: „Legyen világosság”. „Isten elválasztotta a világosságot a sötétségtől.”

Ismeretelmélet

Az ismeretelmélet elnevezései:

- Episztemológia (episztémé = tudomány)
- Gnoszeológia (gnószisz = ismeret)
- Kritika (régies elnevezés, krinien = megítélni, elkülöníteni)
- Noetica (noéma = gondolat)
- Logica maior (régibbi skolasztikus elnevezés)

Az ismeretelmélet meghatározása:

Az ismeretelmélet az emberi megismeréssel, annak módjaival, elveivel foglalkozó filozófiai tudomány. „A ismeretelmélet az ismeret/a tudás természetével, területeivel és szerkezetével foglalkozik.”²³ Egyben a tudás érvényességét,

²³ „Epistemology is concerned with the nature, scope and structure of knowledge.” In Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. London and New York, Routledge, 11.

igazolhatóságát is vizsgálja. „Az ismeretelmélet az emberi tudással és az emberi meggyőződés igazolásával foglalkozik.”²⁴

Az ismeretelmélet témakörei:

- Az emberi megismerés módjai, formái és annak összefüggései
- A tudás természete és forrásai
- Az ismeret megalapozása, érvényessége.
- A filozófia önmegalapozása. Az ismeretelmélet a filozófia alapozó tudománya, mivel a filozófiai problémák tárgyalása ismeretelméleti állásfoglalásból is következik.

Az ismeretelmélet fontos alapfogalmai: alany, tárgy (szubjektum, objektum), noéma, noézis, empirizmus, racionalizmus, absztrakció, illumináció, transzcendentális, ...

Az ismeretelméletben (leegyszerűsítve) három alapvető irányzat alakult ki:

- Racionalizmus (ratio = ész), mely szerint alapvetően az ész tevékenysége által teszünk szert tudásra, „minta” tudománya a matematika és a logika, az igaz ismeretekhez racionális következtetések során jutunk el.
- Empirizmus (empiria = észlelet, tapasztalat), mely szerint alapvetően az érzékeléssel szerzünk tudást, „minta” tudománya a természettudományok azon köre ahol a megfigyelés, a kísérlet a fontos. Az igaz ismeretekhez a tapasztalás (érzékelés) során jutunk el.
- Az alanyi szemlélet. Kant ún. kopernikuszi fordulata, mely a megismert tárgyról a megismerő alanyra helyezi a hangsúlyt. A megismerő alany a priori (tapasztalás előtti) szemlélete határozza meg az ismeretet.

²⁴ „Erkenntnistheorie behandelt das menschliche Wissen und die Rechtfertigung von menschlichen Überzeugungen.” Breitenstein, Peggy H. – Rohbeck, Johannes (Hg.) 2011. *Philosophie*. Stuttgart – Weimar, Verlag J. B. Metzler, 147.

Az ismerethez való viszony alapján az alábbi megközelítésekről beszélhetünk:

- Az ismeretelméleti realizmus szerint ismereteink megfelelnek a valóságnak.
- A szkepticizmus a megismerés lehetőségeit korlátozottnak tartja és ezért tartózkodik (vagyis lemond) bármiféle ítélettől (a görög „szkeptikosz ~ körültekintően vizsgálódó, kételkedő” kifejezésből).
- A szolipszizmus szerint egyedül a saját tudatom ismerhető meg, így megkérdőjelezi a külvilág létét is (a latin „solus ipse ~ egyedül ő maga” kifejezésből).

Az ismeretelmélet kérdései más tudományoknak is alapvető témái. A pedagógia esetében különösen, mivel bizonyos értelemben a nevelés-tanítás ismeretszerzés.

Metafizika

Az elnevezés jelentése: A metafizika elnevezése a görög *meta* és a *phűszika* szavakból származik (görögül: μετά = után, valamin túl; φύσις = természet). Arra utal, hogy ez a tudomány a természet létezőin túl lévő dolgokkal foglalkozik. Vagyis általános, elméleti, elvi kérdésekkel. A természetben meg tapasztalt dolgok elméleti, elvi alapjaival. A létezők, a létezés vagy más szóval mondva a lét általános kérdéseivel.

Metafizika meghatározások:

- **A metafizika a dolgokat a legáltalánosabb szinten elemzi, az empirikus (tapasztalati) dolgokon túllévő összefüggéseket, a legvégső okokat vizsgálja.**
- A metafizika filozófia legalapvetőbb tudománya (Arisztotelésznél „első filozófia”), mivel a filozófia minden részterületének a végső alapjait kutatja.

- A metafizika a létezővel, mint létezővel s magával a léttel foglalkozik.
- A metafizika a legnagyobb teljességre törekvő tudomány (hiszen tárgya a teljes valóság), a legelvontabb tudomány (a tapasztalatból indul ki, de leginkább el is távolodik tőle).
- A fizikán (régii tág értelmében a természetén, a tapasztalaton) túl lévő kérdésekkel foglalkozó, elméleti filozófiai tudomány.
- A valóságnak empirikusan nem ellenőrizhető mozzanatairól fogalmaz meg érvényes kijelentéseket. *„A metafizika a lét, a létezés, a valóság végső szerkezetére és a megismerés végső elveire vonatkozó filozófia. ... A metafizika a tapasztalati világ »mögöttire, túlira« kérdező rá.”*²⁵
- A lét első elveivel, okaival foglalkozó tudomány.
- A valóság végső természetével foglalkozik. *„A filozófiának az a része, amelyik túlmegy a tapasztalhatóság/tapasztalható dolgok határán és a lét végső alapjaival és okaival foglalkozik.”*²⁶
- A létezőket egyetemes szempontok szerint vizsgálja.
- A lét lényegéről és értelméről szóló tan.
- *„A metafizika a filozófiának az a része, amely a létezés (vagy lét) fogalmát valamint a vele kapcsolatos fogalmakat tárgyalja.”*²⁷

A metafizika alapvető témakörei:

²⁵ Dörömbözi János 2009. *A filozófia alapjai*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 24, 26.

²⁶ „Denjenigen Teil der Philosophie, der über die Grenzen des Erfahrbaren hinausgeht und es mit den letzten Gründen und Ursachen des Seins zu tun hat.” Waibl, Elmar – Rainer Franz Josef 2007. *Basiswissen Philosophie in 1000 Fragen und Antworten*. Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 356.

²⁷ „Metaphysics is the part of philosophy that treats the concept of existence (or being) along with a host of related concepts.” In Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. London and New York, Routledge, 36.

- A létezők (a létezés, a lét) meghatározása
- A létezők eredete, oka
- A létezők célja
- A létezők szabadsága és meghatározottsága
- A létezők lényege
- A létezők felosztása, kategorizálása
- A létezők alapvető törvényszerűségei
- A létezők összefüggései, kapcsolódásai

A metafizikai vizsgálódás fontos alapfogalmai: Anyag, forma, lét, lényeg, ok, cél, szabadság, szükségszerűség, tér, idő, egység, sokféleség, egyedi, egyetemes, mozgás, változás, azonosság, különbözőség, analógia, ...

Metafizikai alapálláspontok:

- Materialista felfogás: a létet az anyaggal azonosítja, minden, ami van, anyagi jellegű, csak a tapasztalatit (a természettudományos módon megközelíthetőt) tartja fontosnak
- Idealista felfogás: a valóságot a tudattal azonosítja; mindent a tudat immanens (belső) tartalmának tart; a tudatra, az Én-re, vagy valamilyen tudati élményre vezeti vissza a valóságot.
- Dualisztikus felfogás: a tudat és a külvilág kettőségét vallja; a kétféle lét megkülönböztetése olyan erős, hogy köztük semmiféle kapcsolatot nem tart lehetségesnek.
- Teisztikus felfogás: az ember és a világ (tudat és külvilág) egymásra utaltságát, kapcsolatát vallja, úgy, hogy feltételezi, hogy ennek az egymásra utaltságnak, kapcsolatnak valami alapja kell, hogy legyen; a lét végső okát tapasztalaton túli, transzcendens valóságból vezeti le.

A metafizika módszertana: A metafizika a tapasztalásból indul ki, de elvonatkoztat és általánosít, elméleti jellegű és logikai módszereket használ.

Általános és speciális metafizika:

- Az „Általános metafizika” a léttel kapcsolatban vizsgálja a metafizikai kérdéseket (ok, cél, lényeg, összefüggések, kategóriák, ...), ezért Ontológiának (Lételméletnek) is nevezik. A 18. századtól „metafizika generálisnak”, ontológiának nevezték a létezők létével általánosságban foglalkozó tudományt. Az ontológia egy filozófiai nézet, irányzat alapja, fundamentuma. Egy filozófiai rendszer lételmélete alapvetően meghatározza az egész rendszert. Még ha az adott irányzat nem fogadja el a metafizikát abban az esetben is, mivel a metafizika elvetése már önmagában egy „metafizikai” alapvetést jelent.
- A „Speciális metafizika” a léttel rendelkező létezők egy-egy csoportjának a metafizikai kérdéseit vizsgálja. Hagyományosan ilyen speciális terület volt a Teodicea, az istenről szóló tudomány, vagy a Kozmológia, a kozmoszról, a világegyetemről szóló tudomány. Mára már sokféle speciális területe alakult ki a metafizikának. Ma inkább „szakmetafizikákról”, „szakfilozófiákról” beszélhetünk, amelyek egy-egy szakterület esetén vizsgálják a metafizikai kérdéseket (tudományfilozófia, jogfilozófia, nyelvfilozófia, társadalomfilozófia,). A szakmetafizikák, szakfilozófiák mindig az adott terület alaptudományaként vehetők figyelembe (pl. a nyelvfilozófia a nyelvtudományok alaptudománya, a vallásfilozófia a vallástudományok alaptudománya, ...). A nevelésfilozófia valójában egy speciális „szakmetafizika”, amely a nevelés esetén vizsgálja a metafizikai témákat (nevelés eredete, célja, oka, lényege, összefüggései, lehetősége, meghatározottsága, ...). A nevelésfilozófia a neveléstudományok, a pedagógia alaptudománya.

Etika

Az elnevezés jelentése:

- A görög „ethosz” a közös lakóhellyel összefüggő dolgokat szokást, hagyományt, illemet jelentett.
- Az „éthosz” már erkölcsi magatartást, karaktert, jellemzilárdságot jelentett.
- A latin „mos” szóból ered a morál, alapjelentése akarat, az az akarat, ami a szokásban, erkölcsben nyilvánul meg.
- A magyar erkölcs szó eredete ismeretlen, először a XIV-XV. századba fordul elő.

Az etika és erkölcs szó általában felcserélhető, de pontosabb értelemben az etika a cselekedetek filozófiai vizsgálódására, reflexiójára vonatkozik, az erkölcs pedig a konkrét cselekvésekre.

Az etika meghatározása:

Az etika a filozófiának az a tudománya, amely filozófiai módszerekkel vizsgálja az emberi cselekvést és arra törekszik, hogy megállapítsa mely cselekedetek értékesek, értéktelenek, helyesek, helytelenek, jók vagy rosszak. *„Ha a filozófia valamely ágára azt mondhatjuk, hogy gyakorlatias, az etika az. Életünk érzelmi aspektusaival és legvitatottabb kérdéseivel foglalkozik. De míg a filozófusok azt keresték, hogyan kellene élnünk, az etikát inkább úgy tekinthetjük, mint annak megkísérlését, hogy vizsgálódva, elmélkedve gondolkodunk a helyesről és a helytelenről, a jóról és a rosszról.”*²⁸Az etika az emberi cselekvés elveit, okait kutatja. Elméletileg, elvileg reflektál az ember erkölcsi cselekedeteire.

Az etika tárgya az emberi cselevés és maga a cselekvő ember. Az etika azt vizsgálja, hogy mely cselekvési formák vannak összhangban az ember értelmes természetével. *„Mitől lesz helyes vagy helytelen egy cselekedetünk? Mit értünk azon,*

²⁸ Law, Stephen 2008. *Filozófia*. Budapest, M-ÉRTÉK Kiadó Kft., 101.

hogy valakinek meg kell tennie valamit, illetve azon, hogy valamit nem lenne szabad megtennie? Hogyan élünk? Hogyan bánjunk más emberekkel? ... Vajon az erkölcs pusztán az előítéletek felségterülete vagy erkölcsi hiteink mellett jó okokat is feltudunk hozni? A filozófiának azt a területét, amely ilyen kérdésekkel foglalkozik, etikának vagy morálfilozófiának szokás nevezni.”²⁹ Az etika az ember erkölcsi cselekedetét érintő értékek filozófiai vizsgálata. „Az etika, a morálfilozófia a filozófiának az az ágazata, amelyik az erkölcsi jelenségekkel és értékekkel foglalkozik.”³⁰ Az etika az erkölcsi kifejezések (kell, helyes, kötelesség, ...) jelentésével, érvényességével foglalkozik. „Etikának azt a filozófiai tudományt nevezzük, amely az erkölcsi parancsok érvényességének filozófiai megalapozásával foglalkozik.”³¹

Az etika (erkölcsfilozófia, philosophia moralis) a természetes észre és a logikus következtetésekre hivatkozhat. Az erkölcssteológia (theologia moralis) a kinyilatkoztatás által megszabott normákra hivatkozhat. Pl. a lopás esetén az etika hivatkozhat arra, hogy a lopás ellenkezik az ember társas lény mivoltával, az erkölcssteológia hivatkozhat a Szentírásban lévő Tízparancsolatra.

Etikai érvelésmódok: Az etikai értékek, az etikus cselekedetek mellett különféle érvek hozhatóak fel (miért így vagy úgy cselekszik az ember):

- Tekintélyelvű érvelésmódok: a normákat felsőbb tekintélyre vezetik vissza. Ez lehet személyes tekintély (vezetők, karizmatikus személyek,), vagy szövegek (előírások, szent szövegek,), esetleg hagyomány (helyi sajátosságok, közösségek szokásai, ...). A

²⁹ Warburton, Nigel 2000. *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Kossuth Kiadó, 49.

³⁰ „Ethik, Moralphilosophie, Zweig der Philosophie, der sich mit moralischen Phänomenen und Werten beschäftigt.” Hügli Anton – Lübcke Poul (Hg.) 1997. *Philosophielexikon*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 189.

³¹ Steiger Kornél 1997. *Filozófia*. Budapest, Holnap Kiadó, 105.

keresztény erkölcs Isten kinyilatkoztató tekintélyén alapul.

- Természetjogi érvelés (pl. Aquinói Szt. Tamás 1225-1274): az ember természetére (lényegére, fogalmára) hivatkozik, ami az ember biológiai, pszichológiai (testi, lelki) természetének megfelelő az helyes cselekedet.
- Észjogi érvelés (pl. Immanuel Kant 1724-1804): helyes az, ami az észnek megfelelő (sok szempontból azonos a természetjogival), de a természetjogi teljesebb és „természetesebb” pl. ésszerű lehet egy ember kínzása, hogy megtudjanak tőle valamit, de az ember természetével ellentétes a megalázása és kínzása.
- Utilitarista érvelés (pl. John Stuart Mill 1806-1873): helyes az a cselekedet, amelyik hasznos, amelyik hozzájárul az emberi szükségletek és érdekek megvalósításához. A hasznossági elv (a lehető legnagyobb boldogság a lehető legtöbb embernek) fontos, de igazságtalan is lehet, mert csak a többséget veszi figyelembe.
- Értéketikai érvelés (pl. Max Scheler 1874-1928): etikai szempontból elfogadható az cselekvés amely értéket valósít meg, ilyen érték: kellemes, jogos, igaz, szép, szent, ...
- Teleológiai érvelés: a cselekedetek helyességét a cselekedet célja (következménye) határozza meg.
- Deontológiai érvelés: cselekedetek helyességét a köteleesség teljesítése határozza meg
- Emocionális érvelés (pl. Anthony Ashley Cooper Shaftesbury 1671-1713): helyes az a cselekedet, amely jó, kellemes érzést vált ki.
- Hedonista érvelés (pl. Arisztipposz ~ Kr. e. 435-355): az ember számára legfontosabb az élvezet, a gyönyör ezért az a cselekedet a helyes, amely ennek elérését szolgálja.
- Eudaimonista érvelés (pl. Démokritosz Kr. e. 460-370): az ember tágan értelmezet célja a boldogság, ezért az a cselekedet helyes, amelyik ennek megvalósulását segíti elő.

- Evolúciós érvelés: az etika a biológiai evolúció „terméke”, amely a faj fennmaradásáért jött létre; etikus az a cselekedet, amely a fajfennmaradását biztosítja.

Az etikai vizsgálódás fontos alapfogalmai: Jó, helyes, szabadság, lelkiismeret, erény, felelősség, kötelesség, norma, érték, szeretet, boldogság, ...

Az etikai értékek:

Az ember számára léteznek értékek, melyek elérését, megvalósítását fontosnak tartja. A különböző értékek közt az ember rangsort (hierarchiát) állít fel. Az etikai értékeknek kiemelt szerepe van az ember életében. *„Az erkölcsi értékek ugyanis az emberi természet egészét érintik, az emberi személy legbelsőbb világához tartoznak. ... Az erkölcsi értékek kiemelkedő szerepét az adja, hogy az ember szellemi-lelki nemesítését segítik, és így az ember kiteljesedésének a legfontosabb feltételei.”*³²

Értékek, amelyekre a személy irányul:

- Az emberi élet értéke: Ez alapérték és általános meggyőződése az embereknek minden korban.
- Szellemi és lelki értékek: A tudás, mint érték (okosság, bölcsesség, szaktudás, ...). Leleki (erkölcsi) értékek, ezek tartoznak leginkább az emberi személyhez, az erkölcsi értékek belső értékek, önmagukért becsülendők és egyetemes jellegűek (minden korban, minden emberre érvényesek).
- Közösségi és társadalmi értékek: Család, kisközösségek, állam, társadalom értékei (szolidaritás, közös felelősség, értékek átadása, őrzése,).
- A természeti (anyagi) világ értéke: A környezet (élő és élettelen) és a tárgyak, eszközök, mint értékek.³³

Az etikai értékek jellemzői:

³² Berán Ferenc 2007. *Etika. Az értékek tisztelete*. Budapest, Gondolat, 61-62.

³³ lásd bővebben Berán Ferenc 2007. *Etika. Az értékek tisztelete*. Budapest, Gondolat, 53-73.

- Az etikai értéket az ember önmagában is jónak tartja, nem pedig másért.
- Az etikai érték minden más érték közül a legkiválóbb.
- Az etikai értéknek alapvetően abszolút jellege van, hiszen kultúrától, kortól, egyéni meglátástól függetlenül minden emberre vonatkozik.
- Az etikai érték a tevékenységgel és a tevékenységet végző emberrel is kapcsolatos (pl. Jó, értékes tevékenység a rászorultak segítése, és jó, értékes az e tevékenységet végző ember is).
- Az etikai érték feltétel nélkül kötelezi az embert.

Az etikai cselekedetek értékelése. A cselekedeteket az értelem alapján értékeljük. Az értelem alapján a tettek, cselekedetek értékelésénél három szempont vehető figyelembe:

- Maga a cselekvés (opus), vagyis a cselekvés tárgya. Vannak cselekedetek melyek már tárgyukat tekintve értékesek. Pl. a segítségnyújtás, ételt adni az éhezőknek.
- A cselekvő szándéka (intentio). A rossz szándék a tárgyilag jó tettet is értéktelenné, rosszá teheti. Pl. ételt adni az éhezőknek, hogy tovább lehessen kínozni. De a jó szándék nem teszi értékesé a tárgyilag rossz cselekedetet. Pl. kínozni valakit azzal a szándékkal, hogy jó legyen.
- A körülmények (circumstantiae). A körülmények értékesebbé vagy értéktelenné tehetik a cselekedetet. Pl. a segítségnyújtás értékét növelheti a segítségnyújtás módja és mértéke.

Az erények. Általánosan az mondható, hogy az erény gyakorlással szerzett lelki alkat, jóra irányuló készség. Az, hogy az erény gyakorlással „növelhető”, fejleszthető fontos a nevelés szempontjából is, hiszen a nevelés során a közösségi lét szempontjából kiemelt erények begyakorlása is megtörténik. Aquinói Szt. Tamás szerint az erény a jóra irányuló cselekvési készség (habitus operativus bonus) „... az emberi erény bizonyos készség, amely képessé teszi az embert a jó

*cselekedetre.*³⁴ Arisztotelész szerint az erény egyfajta lelki alkat, amely a szélsőséges cselekedetek helyett az értelem által a kiegyensúlyozott, harmonikus „közepet” választja. *„Az erény lelki alkat Középhatár két rossz között, melyek közül az egyik a túlzásból, a másik a hiányosságból ered; s középhatár azért is, mert míg az egyik rossz a kellő mértéket túllépi, a másik pedig azon alul marad, az érzelmekben éppúgy, mint a cselekvésben – az erény a közepet találja meg, és azt is választja.*”³⁵ MacIntyre azt hangsúlyozza, hogy az erény olyan tulajdonság, amely képessé teszi az embert a jó elérésére. *„Az erény olyan szerzett emberi tulajdonság, melynek birtoklása és gyakorlása általában képessé tesz bennünket a gyakorlathoz tartozó belső jók elérésére, hiányuk pedig ténylegesen meggátol bennünket e javak bármelyikének az elérésében.*”³⁶

A filozófiában sokszor hangsúlyozottan szerepel a négy fő erény, az úgynevezett sarkalatos erények (virtutes cardinales): okosság (prudentia), igazságosság (iustitia), mértékletesség (temperantia), bátorság, lelki erősség (fortitudo).

A keresztény tanítás kiemeli az isteni erényeket: a hitet, reményt és szeretetet. Ezeket a teológiai erényeket ma egzisztenciális erényeknek is nevezik, mivel a keresztény létezés (egzisztencia) alapvető és legfontosabb erényei. A legkiválóbb ezek közül a szeretet, ahogy Szt. Pál is hangsúlyozza a Szeretethimnuszban. *„Addig megmarad a hit, a remény és a szeretet, ez a három, de közülük a legnagyobb a szeretet.”* (1 Kor 13.13.)

Megjegyzendő, hogy a szeretet különleges helyet foglal el az erények közt, mivel minden erény alapja, mert minden erény tartalmazza a szeretet mozzanatát. Ugyanakkor mintegy az erények maximuma is, a végtelenre, a tökéletesre irányul. „ ... a

³⁴ S. T. II/I. 58.3. „... virtus humana est quidem habitus perficiens hominem ad bene operandum.” Sancti Thomae Aquinatis 1891. *Summae Theologiae*. (Opera omnia. Tomus sextus) Romae, Polyglotta, 374. (Editio Leonina).

³⁵ Arisztotelész 1987. *Nikomakhoszi etika*. Budapest, Európa Könyvkiadó, 44.

³⁶ MacIntyre, Alasdair 1999. *Az erény nyomában. Erkölcselméleti tanulmány*. Budapest, Osiris Kiadó, 257.

szeretethez hozzátartozik a határtalan jövő, nem tűr sem térbeli, sem időbeli korlátokat, nem lehet véges keretek közé szorítani.”³⁷

Korunkban már az etika területén is megfigyelhető a „szakosodás”. Ma alkalmazott vagy szaketikákról beszélhetünk (bioetika, médiaetika, közszolgálati etika, ...). A pedagógia szempontjából ilyen terület a nevelés-etika.

Esztétika

Az elnevezés eredete: A görög aiszthésizsz = érzékelés szóból származik. Először Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) használta filozófiai tudomány nevéként. Evvel jelezte, hogy ez a tudomány az érzékszervekkel érzékelhető dolgokban megjelenő elvekkel, eszmékkel foglalkozik. A látható, hallható, tapintható, ... dolgokban, vagyis kiemelten a művészet alkotásaiban megjelenő elvekkel, eszmékkel.

Az esztétika meghatározása:

- ***„A filozófiai esztétika az ember esztétikai dimenzióinak egyetemes és általános elmélete, amely az alábbi fogalmakról és struktúrákról elmélkedik***
 - *esztétikai ismeretek és alkotások;*
 - *esztétikai állítások, értékek és értékítéletek;*
 - *esztétikai tárgyak és jelenségek a művészetben, a természetben és a gyakorlati életben.”³⁸*

³⁷ Ratzinger, Joseph 1993. *Krisztusra tekintve*. Budapest, Vigília Kiadó, 62.

³⁸ „Philosophische Ästhetik ist die universale und übergreifende Theorie der ästhetischen Dimension des Menschen, d. h. sie reflektiert über Begriff und Strukturen
ästhetischen Erkennens und Hervorbringens,
ästhetischer Prädikate, Werte und Werturteile sowie

- Az érzékszervekkel tapasztalható dolgokkal foglalkozó tudomány.
- Az esztétika a szépről szóló tudomány. „Az esztétika mint tudomány a szépségről szóló tanként értelmezhető.”³⁹Az esztétika tárgya a természetben, társadalomban és kiemelten a művészetben megjelenő esztétikum, szépség.
- A művészettel, a műalkotással, a művészi tevékenységgel foglalkozó elméleti tudomány. „Az a filozófiai tudomány, amely a művészetnek általában, valamint az egyes művészeteknek és műalkotásoknak filozófiaiilag megalapozott vizsgálatával és magyarázatával foglalkozik.”⁴⁰Az esztétika feltárja az esztétikai élmény és ítélet természetét, összetevőit, elveit
- Az esztétika filozófiai tudomány és egyben művészettudomány is. „Az esztétika kétszeresen is arisztokratikus tudomány; egyszerre feltételez két ritka adományt: a filozófiai elmélyedésre és a művészi odaadásra való hajlamot.”⁴¹

Az esztétikai vizsgálódás fontos alapfogalmai: Szépség, esztétikum, tartalom, forma, stílus, kifejezés, műalkotás, művészet, művész, ábrázolás, reprezentáció, metafora, szimbólum, mimézis, katarzis, ...

A művészet. Az esztétika legfőbb témája a művészet. Megpróbálja meghatározni, hogy mi a művészet (kifejezés, ábrázolás, alkotás, érték, nevelési eszköz, terápia, játék,

ästhetischer Gegenstände und Phänomene in Kunst, Natur und Lebenpraxis. Breitenstein, Peggy H. – Rohbeck, Johannes (Hg.) 2011. *Philosophie.* Stuttgart – Weimar, Verlag J. B. Metzler, 381.

³⁹ „Ästhetik als Wissenschaft gilt als die Lehre vom Schönen.” Liessmann, Konrad Paul – Zenaty, Gerhard – Lacina, Katherina 2009. *Vom Denken. Einführung in die Philosophie.* Wien, Braumüller, 137.

⁴⁰ Steiger Kornél 1999. *Filozófiai kislexikon.* Budapest, Fiesta – Saxum, 53.

⁴¹ Sík Sándor 1942. *Esztétika.* Budapest, Szent István Társulat, 17.

szórakozás, kikapcsolódás, mágia – varázslás, katarzis – megtisztulás, mimézis – utánzás, ...). Foglalkozik a műalkotás jegyeivel, jellemzőivel (arány, harmónia, kompozíció, technikai kivitel, stílus, tartalom, forma, ...). A művészt meghatározó tulajdonságokkal (ösztön, zsenialitás, szenzibilitás, technikai tudás, ...). A műalkotás befogadásának folyamatával (újraalkotás, feldolgozás, értelmezés, átélés, élvezet, véleményalkotás, ...).

A szép. Az esztétikai kategóriák (szép, rút, fenséges, tragikus, komikus, ...) közül kiemelt szerepe van a szépnek. Bizonyos értelemben minden más esztétikai kategória hozzá kapcsolódik, vele van valamilyen viszonyban. A szép, a szépség sokértelmű, összetett fogalom. Leggyakoribb megfogalmazása: szép az, ami esztétikai értelemben tetszést vált ki. Persze itt további kérdést vet fel, hogy mi maga a tetszés (élmény, megnyugvás, extázis, ...), és mik azok a jegyei a szépnek amelyek tetszést váltanak ki a befogadóból (összhang, arányosság, érdek, érdeknélküliség, érték, moralitás, transzcendencia, ...).

Az esztétika az általános értelemben vett esztétikai élménnyel és ítélettel foglalkozik. Fontos kérdés továbbá, hogy az esztétikumnak, a művészetnek van-e etikai dimenziója, funkciója. Ez gyakran felmerül a neveléssel kapcsolatban is (irodalmi, képzőművészeti, zenei alkotások erkölcsi nevelésben betöltött szerepe). A kortárs esztétikákban fontos szerepet kap az információelmélet (média, számítógép, ...) és a nyelvanalízis. Az esztétika kérdései ma szinte minden területen megjelennek (divat, szórakozás, építészet, ipari formatervezés, ...). A pedagógiában általában is, de kiemelten az esztétikai nevelés esetén fontos a kapcsolódás.

Ajánlott irodalom

- Anzenbacher, Arno 1993. *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Herder Kiadó Kft.
- Arisztotelész 1987. *Nikomakhoszi etika*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Áron László – Jócsák Mária – Kalmár Zoltán – Kerner Anna 2008. *Filozófia*. Budapest, Áron Kiadó.
- Berán Ferenc 2007. *Etika. Az értékek tisztelete*. Budapest, Gondolat.
- Bolberitz Pál – Hosszú Lajos 2004. *Bölcselettörténet*. Budapest, Szent István Társulat.
- Bor, Jan – Petersma, Errit (szerk.) 2010. *Képes filozófiatörténet. A gondolat képzelőereje*. Budapest, Typotex.
- Breitenstein, Peggy H. – Rohbeck, Johannes (Hg.) 2011. *Philosophie*. Stuttgart – Weimar, Verlag J. B. Metzler.
- Brugger, Walter (Hg.) 2005. *Filozófiai lexikon*. Budapest, Szent István Társulat.
- Dörömbözi János 2009. *A filozófia alapjai*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hügli Anton – Lübcke Poul (Hg.) 1997. *Philosophielexikon*. Reinbek bei Hamburg, 1997, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kövér Alajos 1995. *Út, igazság, élet. Katolikus erkölcsstan*. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Law, Stephen 2008. *Filozófia*. Budapest, M-ÉRTÉK Kiadó Kft.
- Liessmann, Konrad Paul – Zenaty, Gerhard – Lacina, Katherina 2009. *Vom Denken. Einführung in die Philosophie*. Wien, Braumüller.
- MacIntyre, Alasdair 1999. *Az erény nyomában. Erkölcselméleti tanulmány*. Budapest, Osiris Kiadó.

- Ratzinger, Joseph 1993. *Krisztusra tekintve*. Budapest, Vigília Kiadó.
- Rée, Jonathan (szerk.) 1993. *Filozófiai kisenciklopédia. A nyugat filozófiája és filozófusai*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- Ruzsa Imre 1998. *Logikai zsebenciklopédia*. Budapest, Áron Kiadó.
- Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. London and New York, Routledge.
- Sík Sándor 1942. *Esztétika*. Budapest, Szent István Társulat.
- Simon Endre (szerk.) 1966. *Filozófiatörténeti szöveggyűjtemény I.* Budapest, Tankönyvkiadó
- Steiger Kornél 1997. *Filozófia*. Budapest, Holnap Kiadó.
- Steiger Kornél 1999. *Filozófiai kislexikon*. Budapest, Fiesta – Saxum.
- Thomae Aquinatis Sancti 1891. *Summae Theologiae*. (Opera omnia. Tomus sextus) Romae, Polyglotta, 374. (Editio Leonina)
- Turay Alfréd 2000. *Az ember és az erkölcs*. Szeged, Agapé.
- Waibl, Elmar – Rainer Franz Josef 2007. *Basiswissen Philosophie in 1000 Fragen und Antworten*. Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Warburton, Nigel 2000. *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Kossuth Kiadó.

I. 3. A pedagógia mint tudomány

A pedagógia mint tudomány meghatározásai és jellemzői

A pedagógia görög eredetű szó (παιδαγωγία) jelentése: gyermekvezetés, gyermekkísérés. A pedagógus pedig a gyermek vezetője, kísérője. A *paisz* gyermek és a *ágein* vezetni, kísérni szavakból származik. Hasonlóan a filozófiához – amelynél a filozófus volt először használatos – a pedagógia szót megelőzte a pedagógus (παιδαγωγος) használata. Azt a rabszolgát nevezték így, aki kísérte, vezette a filozófusokhoz tanítás céljából a fiúgyereket, később bővült a jelentése a nevelés értelmében. Már azt a szolgát nevezték így, aki a gyermek szellemi „vezetését” is, vagyis a nevelését végezte. A szolga először vitte a gyermek íróeszközeit, hangszereit, a foglalkozásokon is ott volt majd hazakísérte. A gyermekkísérés közben a rabszolga is tanult és már foglalkozni is tudott a gyermekkel otthon. A rómaiak is szívesen alkalmaztak ilyen művelt rabszolgákat nevelőnek, tanítónak. Így terjedt el aztán a pedagógus elnevezés a gyermekekkel hivatásszerűen foglalkozó emberekre.

A pedagógia mai értelemben vett használata a XVIII. század második felében kezdődött el, jelezve a tudomány függetlenedését a filozófiától és a teológiától. Az első egyetemi pedagógiai tanszék a hallei egyetemen lett alapítva 1779-ben, professzora Ernst Cristian Trapp volt. Ez nem azt jelenti, hogy csak ettől kezdve beszélhetünk a neveléssel összefüggő tudományról, hanem azt, hogy korábban ezek a kérdések leginkább a filozófia és ahhoz kapcsolódva más tudományterületek részeként voltak kifejtve. Az antik görög

kultúrában a politikához, államelmélethez, római korban a retorikához, a középkorban a teológiához tartoztak ezek a témák.

A pedagógia szó mai használatával kapcsolatban is felmerülnek kérdések. A pedagógia egyaránt jelenti a nevelés gyakorlati folyamatát és a nevelés témáiról alkotott elméletet is. Tehát a pedagógia a nevelés gyakorlata és a nevelés elmélete (tudománya) egyben. Ezért használatos a neveléstudomány kifejezés, mely jelzi a pedagógia elméleti értelmét. Természetesen a pedagógia esetén a gyakorlat és az elmélet éles szétválasztásának nincs értelme, hiszen minden nevelési gyakorlathoz szükséges valamilyen elméleti előfeltevés, és az elmélet mindig a gyakorlati folyamatra vonatkozik.

Az elméleti előfeltevés felveti a pedagógiával kapcsolatos másik nagy kérdéskört. Mennyiben szükséges, és elvárható-e az elméleti előfeltevés? Ugyanis bizonyos értelemben mindenki pedagógus.⁴² Nyilvánvaló, hogy aki nevelési szituációban cselekszik valamilyen módon, rendelkezik bizonyos alapfelgondolással arról, hogy miért így vagy úgy „nevel”. Az emberek többsége rendelkezik valamilyen alapvető elgondolással (filozófiával) magáról, az őt körülvevő világról, célokról, értékekről, ... és ez alapján cselekszik, ha szükséges ez alapján keres módszert a nevelési szituációkhoz. A különféle nevelési szituációkban minden ember, mint alkalmi „nevelő” akaratlanul is képvisel „pedagógiai” álláspontokat:

- Mit gondol saját magáról.
- Mit gondol a másik emberről (az emberekről).
- Miért érzi magát feljogosítva a „nevelői” tevékenységre.
- Mi a célja a „nevelői” tevékenységgel.
- Mennyire kapcsolódik ez össze más tevékenységeivel.
- Mit tart hatékonynak, milyen eljárást, módszert.

⁴² Ahogy bizonyos értelemben mindenki filozófus is, hiszen mindenki elgondolkodik filozófiai témákon (életcél, életesemények okai, történések közti összefüggések, ...) Mindenki kerülhet nevelési helyzetbe, nemcsak a saját gyermekkel kapcsolatban, hanem mindenféle egyéb emberi viszonylatban (család, munka, lakóhely, utazás, ...

Tehát mindenkitől elvárható, de mindenki rendelkezik is valamilyen alapvető pedagógiai elméleti ismerettel. Különösen azoktól várható ez el, akik hivatásszerűen, felelősséggel végzik a nevelést. Természetesen a tudományos értelemben vett pedagógia ezeket az álláspontokat szisztematikusan, rendszerezve, összefüggéseiben tudományos módszerekkel tárgyalja.

Általános értelemben a pedagógia és a neveléstudomány azonos jelentésben használatos. „*A neveléstudomány és a pedagógia fogalmak a mai nyelvhasználatban gyakran szinonimaként fordulnak elő.*”⁴³ Hiszen a neveléstudomány is sajátos módon tartalmazza a gyakorlati nevelést, ahogy ez a pedagógia szó esetén is így van. A neveléstudomány (Erziehungswissenschaft) elnevezés főleg az 1960-as évektől terjedt el a német szakirodalomban a pedagógia (Pädagogik) helyett, ezzel is hangsúlyozva a nevelés gyakorlata mellett az elméleti jelleget.⁴⁴Érdemes megfigyelni a pedagógia mellett és helyett használt neveléstudomány szótövének jelentését is. A magyarban a nevel a növelni szóból ered. A németben az *Erziehung* az *erziehen* kihúzni szóból, az angolban az *Education* az *educare* (latinból származó) kivezetni szóból képződött.

Természetesen a pedagógiáról is többféle meghatározás született, amely tükrözte az adott kor ill. szerző látásmódját, véleményét. Általánosan a következő meghatározás adható:

A pedagógia mint tudomány a tudás, az ismeret megszerzésének és továbbadásának kérdéseivel foglalkozik. Amely tudás, ismeret alkalmassá teszi az embert önmaga megismerésére, megőrzésére, fejlesztésére, valamint az embert körülvevő világ (kiemelten a társadalom) megismerésére, megőrzésére, fejlesztésére. A pedagógia

⁴³ „*Die Begriffe Erziehungswissenschaft und Pädagogik finden im heutigen Sprachgebrauch häufig synonyme Verwendung.*” Krüger, Heinz-Hermann – Grunert, Cathleen (Hrsg.) *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. 2006. Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich. 152.

⁴⁴ lásd Gudjons, Herbert 2008. *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhard, 21.

önálló, speciális, multidiszciplináris tudomány, melynek fő jellemzője a komplexitás és a kooperáció.

A meghatározásban több hangsúlyos elem szerepel, a pedagógia fontos kérdése:

- a tanulás (az ismeret megszerzése),
- a tanítás (az ismeret továbbadása),
- a perszonalizáció (a személy önmegismerése, önmegőrzése, fejlesztése),
- a szocializáció (a külvilág, a közösség megismerése, megőrzése, fejlesztése).
- a pedagógia kiemelt hangsúlyt fektet a tanulás, a tanítás, a szocializáció, a perszonalizáció „szereplőjére”, az emberre,
- a pedagógia önálló tudomány, de több más tudomány eredményét integrálja,
- a pedagógia együttműködik a többi tudománnyal (filozófia, teológia, pszichológia, szociológia, ...).

Látható, hogy a pedagógia az embert a legfontosabb dologra, az életre, pontosabban szólva a konkrét életvezetésre készít fel. Arra, hogy hogyan, milyen módon, milyen eszközök, lehetőségek igénybevételével, milyen viszonyok, kapcsolatok kialakításával éljünk kiegyensúlyozottan, hatékonyan, boldogan. Vagyis a konstruktív életvezetésre készít fel. *„Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes. ... Az minden szakmai hivatkozás nélkül kijelenthető, hogy a pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés az egyik legfontosabb emberi érték. E nélkül ugyanis az egyén más értékek termelésében sem vehetne részt, sőt a fejlődést zavaró szerepet játszana az emberi közösség életében, amint az a destruktív életvitelű egyének esetében jól látható.”*⁴⁵

A pedagógiai gondolkodásnak, a pedagógiai tudományoknak a jellemzői:

⁴⁵ Bábosik István 2004. *Neveléstudományok*. Budapest, Osiris Kiadó, 13.

- Strukturáltság, rendszerezettség. Tudományos eredményeit valamilyen séma szerint kapcsolja, illeszti egymáshoz. Ismereteit egy egészben, egy rendszerben próbálja összerakni.
- Logikusság. Ismereteit következetesen, koherensen, konzisztensen rendszerezi.
- Történetiség. A pedagógia is fontosnak tartja saját történetét, hagyományát. A pedagógiai gyakorlat egy folyamatos, egymásra épülő tevékenység. Az „előző” tevékenység az, amelyre az aktuális pedagógia épít. Tehát mindig kiemelt szerepe van a folyamatosságnak, a történetiségnek.
- Igazolhatóság. Eredményeit, állításait tapasztalati tényekkel vagy elégséges argumentummal tudja alátámasztani.
- Objektivitás, tárgyilagosság. Eredményei ne személyes, kutatói elfogultság vagy előítélet, előfeltevés alapján szülessenek, hanem általánosan legyenek érvényesek.
- Ellenőrizhetőség. A pedagógiai elméletre épülő pedagógiai gyakorlat esetén mindkét komponens (elmélet és gyakorlat) nyilvános és ellenőrizhető legyen. Ez jogi és etikai szempontból is kiemelt jelentőségű.
- Nevelésközpontúság. Az ismeretek átadásának a sorrendjét a nevelt fejlődése határozza meg (életkori sajátosságok, előzetes ismeretek, készségek, ...).
- Fejlesztő, segítő jelleg. A pedagógiai elmélet és gyakorlat az ember, a személyiség, a közösség, a társadalom „segítője” legyen. A káros, öncélú, felesleges elméletre és gyakorlatra nem lehet igény a pedagógiában.
- Emberközpontúság. A pedagógia „főszereplői”, résztvevői az emberek, és a pedagógiai tevékenység kiemelten az emberre irányul, az emberért van.
- Cselekvésorientáltság. A pedagógia mindig az emberi cselekvésre, tevékenységre irányul.
- Kritikus jelleg. Eredményeit mindig kritikának veti alá. Az újabb módszerek, vagy eredmények alapján saját elméleteit felülvizsgálja.

- Nyitottság. Megfelelő érvek alapján az újnak, a másnak, a más tudományból származó elméletnek és gyakorlatnak, a meglévő eredménytől eltérőnek az elfogadása.

A pedagógia művelőivel, képviselőivel kapcsolatban is megfogalmazódnak elvárások:

- Intézményi forma. A többi tudományhoz hasonlóan a pedagógiának meg van a maga intézményi háttere. Ez jelent egyetemi struktúrákat (intézetek, tanszékek, kutatóműhelyek), nemzeti és nemzetközi szervezeteket. A tudomány képviselői ezeknek tagjai, elfogadják a megfogalmazott szakmai elvárásokat, protokollokat. Ugyanakkor ezen szervezetek legitimálják a tudomány képviselőit, biztosítják a szakmai kontrollt, szükség esetén védettséget is adnak. A szakmai szervezetek létrehozzák a szaktudomány fórumait is, ahol a tudományos eredmények ismertethetők, összemérhetők, véleményezhetők (szakfolyóirat, konferencia, verseny, ...). Ugyanakkor a pedagógiához egy sajátos intézményrendszer, struktúra is kapcsolódik. Ez pedig az oktatási rendszer, az iskolarendszer. A többi tudományhoz képest ez egy speciális intézményi felépítés, amely a pedagógia elméletének és kiemelten a gyakorlatának a színtere.
- Etikai elvárások. „Minden nevelési igény egyben erkölcsi igény is”⁴⁶ A nevelés az etika szempontjából valóban egy speciális terület, az emberi, társadalmi tevékenységeknek az etikai mozzanatokkal leginkább rendelkező területe.⁴⁷ Ezeknek különösen a mai korban van nagy jelentősége (segítés, nem ártás, nyitottság,

⁴⁶ Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó, 188.

⁴⁷ lásd Kormos József 2009. A nevelésetika megalapozási lehetőségeiről a kortárs filozófia szempontjából. In Loboczky János (szerk.) 2009. *Kortárs etikai irányok – gondolkodók*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XXXVI: Sectio Philosophica. Eger, EKF Liceum Kiadó, 222-228.

érdeklődés, önzetlenség, közösségesség,
önkritikusság, ellenőrizhetőség, ...).

Érdemes megnézni néhány ma használatos pedagógia meghatározást:

„A neveléstudomány tárgya: a személyiség céltudatos alakítása, önalakítása, célokat határoz meg, értéket ad át; segít a közösségek létrehozásában megfelelő módszerek és eszközök felhasználásával a nevelés különböző területein, színterein; foglalkozik a közösség hatásrendszerével, a nevelővel és tanítványával, méri az elért eredményeket.”⁴⁸

„pedagógia: kettős értelemben használt komplex fogalom. Egyrészt a nevelés elmélete, neveléstudomány, másrészt a nevelés gyakorlati megvalósulásának jelölésére szolgál. A pedagógia mint neveléstudomány vizsgálja azokat a folyamatokat, körülményeket és feltételeket, amelyek közreműködnek a nevelésben. Feltárja összefüggéseiket, törvényszerűségeiket, s ezek alapján meghatározza a nevelés célját, alapelveit és feladatrendszerét, azokat az eljárásokat, szabályokat és módszereket, amelyek biztosítják a nevelési alapelvek megvalósulását, a nevelési célrendszer elérését.”⁴⁹

„A tudományos pedagógia/neveléstudomány tárgya és sajátossága abban rejlik, hogy a nevelés helyzeteinek és folyamatainak az elmélete. Másként kifejezve: a 'nevelési valóság' elmélete. Nevelési valóságon személyes és társadalmi életünk valóságát értjük, amelyben a nevelés kifejti a hatását. A nevelési valóság tehát az ember életvilágának mindazon metszeteit jelenti, ahol a nevelés konstitutív (fontos, meghatározó) módon jelen van. Ide tartozónak

⁴⁸ Oláh János 2004. A nevelés és a nevelési folyamat. In Dombi Alice – Oláh János – Varga István 2004. *A neveléstudomány kérdései*. Gyula, APC-Stúdió, 6.

⁴⁹ Báthory Z. – Falus I. (szerk.) 1997. *Pedagógiai lexikon III.* Budapest, Keraban Könyvkiadó, 138.

ítéljük a szociális életet, a kultúrát, a természeti világot, azoknak az emberre gyakorolt tudatos és kevésbé tudatos befolyásait.”⁵⁰

„A neveléstudomány az ember céltudatos alakításának tevékenységét tanulmányozza. Vizsgálja a személyiség alakíthatóságnak, fejleszthetőségének összefüggéseit, ok-okozati tényezőit, törvényszerűségeit, a nevelés folyamatában érvényesülő tényezőket, azok rendszerét, hatásmechanizmusait. ... A pedagógia elmélete – a neveléstudomány – a nevelés alapvető elvi kérdéseit, cél, feladat- és eszközrendszerét kifejtő tudomány. A pedagógia tárgya pedig az a folyamat, amelyben az ember személyiséggé válása végbemegy.”⁵¹

„A pedagógia – hagyományos értelemben – a gyermekek nevelésének elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó tudomány. Manapság már tudjuk, hogy az ismeretek szerzése és tökéletesítése, a személyiség fejlesztése nemcsak a gyermek- és ifjúkor, hanem az egész emberi élet feladata. A tágabb értelemben vett pedagógia minden embert érint.”⁵²

„Pedagógia alatt értendő maga a gyakorlati nevelés és a nevelési folyamat történéseinek tudományos megvilágítása. A neveléstudomány kifejezés a nevelés jelenségeinek tudományos megközelítését fejezi ki”⁵³

„A pedagógia illetve a neveléstudomány az a tudomány, amely a nevelés, a képzés, a tanulás, a szocializáció folyamatait tudományosan megfigyeli, értelmezi, magyarázza, valamint ezeknek a folyamatoknak a hatását prognosztizálja, és a

⁵⁰ Dietrich, Theo 2001. A pedagógiai gondolkodás és a neveléstudomány sajátosságai. In Brezsnayánszky László, Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 117.

⁵¹ Kozma Béla 1996. *Pedagógia I. A pedagógia alapjai*. Pécs, Comenius Bt., 6., 9.

⁵² Rédly Elemér 2006. *Pedagógia keresztény szemmel*. Győr, Hittudományi Főiskola, 5.

⁵³ Czike Bernadett (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 9.

pedagógiai praxisban érintett személyeknek ezt a tudást a rendelkezésére bocsátja.”⁵⁴

„A pedagógia szűkebb értelemben egyrészt elmélet és gyakorlat egysége, jelentéshasadással a nevelés elmélete és (nevelés/oktatás) gyakorlata, tágabb értelemben magában foglalja azt a művelődési (kulturálódási) folyamatot, amit a megfigyelt, e szervezett és elrendezett, intézményesült, társadalmilag szentesített nevelési elveknek tanítás, oktatás általi gyakorlata jelent.”⁵⁵

„Amíg a pedagógia mindenekelőtt a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatban használatos és elsősorban a gyakorlat ismeretét jelzi, addig a neveléstudomány fogalma a nevelés és képzés megfigyelésének ismereteit írja le, valamint a pedagógiának egy akadémiai tudománnyá való fejlődését is magába foglalja.”⁵⁶

A pedagógia önállósága

⁵⁴ „Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft ist die Wissenschaft, die Prozesse der Erziehung, Bildung, des Lernens und der Sozialisation wissenschaftlich beobachtet, interpretiert, erklärt, die Auswirkungen dieser Prozesse vorhersagt und somit allen hieran beteiligten Personen der pädagogischen Praxis Handlungswissen zur Verfügung stellt.” (Stein, Margit 2009. *Allgemeine Pädagogik*. München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag, 12.

⁵⁵ Barkó Endre 1998. *A kommunikatív didaktika*. Budapest, Dinasztia Kiadó, 24.

⁵⁶ „Während Pädagogik vor allem mit der pädagogischen Praxis in Verbindung gebracht wird und in erster Linie das Wissen der Praxis bezeichnet, ist Erziehungswissenschaft der Begriff, der das Wissen der Beobachter von Erziehung und Bildung umschreibt und die Entwicklung der Pädagogik zu einer akademischen Disziplin erfasst.” Krüger, Heinz-Hermann – Grunert, Cathleen (Hrsg.) 2006. *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich, 152.

A pedagógia helye a többi tudomány közt is kérdéseket vett fel. A filozófiától és a teológiától való függetlenedés sem jelent mindig teljes önállósodást. A neveléshez kapcsolódó kérdésekkel ma több tudomány is foglalkozik (pszichológia, szociológia, kulturális antropológia, humánetológia, kommunikációelmélet, informatika, ...). A XX. század elejétől kezdve „... egészen napjainkig tartó folyamatos küzdelem figyelhető meg a pedagógiában – a tudomány »autonómiájáért«, illetve a rokon tudományok »segédtudományokként« történő meghatározásáért.”⁵⁷

Egyes tudományok képviselői sokszor azt hangsúlyozzák, hogy a pedagógia nem önálló tudomány, mivel témái és módszerei is megtalálhatóak más tudományokban, a neveléstudomány legfeljebb mintegy alkalmazott tudomány lehetséges. A neveléstudomány képviselői szerint azonban a pedagógiának jól körülhatárolható, saját témái és módszerei vannak, még ha azok részleteiben előfordulnak más tudományokban is. (Egyébként az ilyen tematikai, módszertani átfedések más tudományok esetében is megtalálhatóak pl. biológia esetében a kémia, az orvostudomány; vagy a történelem esetében a politika, a jogtudomány, ...). Az természetesen helytálló, hogy talán a pedagógia az a tudomány, amelyik a legtöbb kapcsolódással rendelkezik. „... a pedagógia napjainkban olyan tudományként értelmezhető, amely számos más tudománnyal folytat kooperációt.”⁵⁸ Ez a sok kapcsolódás azonban nem az önállóságot jelenti, hanem azt, hogy amivel foglalkozik az sokrétű, komplex terület. A pedagógia, a nevelés az ember szempontjából kiemelt jelentőségű és az egyik legfontosabb terület, és valóban szükséges a kooperáció. „Az emberiség jövője a neveléstől, ettől a változtatható programrendszerrel függ. Az emberiség történelme lényegében ennek a programozásnak a fokozatos változását tükrözi, s ha bárki összehasonlítja önmagát egy vad emberevővel, beláthatja, hogy egyetlen lényegbevágó különbség kettejük eltérő nevelési

⁵⁷ Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó, 29.

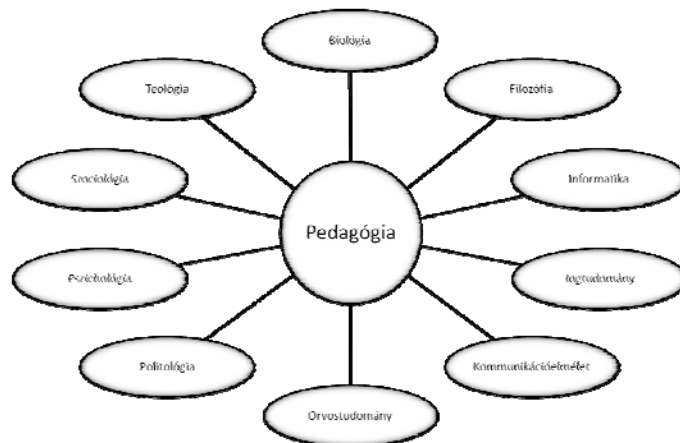
⁵⁸ Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó, 30.

programjában van. Ebből következik, hogy a nevelés az emberiség egyik legfontosabb tevékenysége. Csodálatos lehetőségek felé nyit kaput, de ugyanakkor szörnyű veszedelmeknek teszi ki az emberiséget; neveléssel bármelyik diktatórikus rendszer saját érdekei szerint változtathatja meg a társadalmat, ártatlan embereket vérengző gyilkosokká változtathat, amint erre századunk folyamán nem egy példa volt már”⁵⁹

A pedagógia fontosabb kapcsolódó tudományai:

- Filozófia
- Teológia
- Pszichológia
- Szociológia
- Biológia
- Orvostudomány
- Informatika
- Jogtudomány
- Kommunikációelmélet
- Politológia

⁵⁹ Szent-Györgyi Albert 1989. *Az örült majom*. Budapest, Magvető Könyvkiadó, 17.



A pedagógia kapcsolódó tudományai

Ma a pedagógia önállóságával kapcsolatban az alábbi elképzelések fogalmazhatóak meg:

- A pedagógiára önállóan nincs szükség, mivel a pedagógia nem más, mint a többi tudomány eredményeinek egyfajta gyakorlati szempontú összerendezése.
- A pedagógia nem egy önálló, állandó témával, módszerrel rendelkező tudomány, hanem az adott feladat megoldásához alkalmilag összerakott elméletek halmaza.
- A pedagógia önálló tudomány, mely saját tematikával, módszerekkel, kutatásokkal, intézményekkel, ... rendelkezik.
- A pedagógia egy speciális tudomány. A komplexitás, a kooperáció miatt egy integrált multidiszciplína.

Az, hogy a pedagógia más tudományok eredményeinek a rendszeres, vagy alkalmi összerakása lenne csupán nem helytálló vélemény. A pedagógiának sajátos témái, módszerei, eljárásai

vannak, amelyek nem csak egy összerendezés eredményei, hanem a pedagógia saját kutatása és gyakorlati tevékenysége során fogalmazódnak meg. A pedagógia önálló tudomány, de sok elemét más tudományok eredményeiből építi fel (pl. a különböző életkorok pedagógiájához a pszichológia, vagy a csoportok kialakításához a szociológia eredményeit használja fel, ...). Ezért a pedagógia speciális, multidiszciplináris tudomány, melynek fő jellemzője a komplexitás, a kooperáció.

A pedagógiának, mint tudománynak az irányzatai, típusai

Mivel a pedagógia ilyen sok kapcsolódással rendelkezik, ezért a tudományként való értelmezésekor valamelyik társdiszciplína kerülhet hangsúlyos szerepbe. Ez alapján lehet különböző irányzatokba sorolni a pedagógiai elméleteket. A nem teljes körű áttekintés arra szeretne rámutatni, hogy milyen sokféleség jellemzi a pedagógiai elméleteket. Ez nem a pedagógia áttekinthetetlenségét vagy kaotikus jellegét jelzi, hanem azt, hogy egyrészt egy állandóan alakuló, megújuló, dinamikusan fejlődő tudományról van szó. Másrészt azt, hogy a pedagógiának rugalmasnak, toleránsnak, nyitottnak kell lennie, hiszen nagyon sokféle „helyzetben” kell megoldásokat keresnie. Az eltérő kultúrák, történelmi, politikai, gazdasági helyzetek és a különböző korosztályok, személyiségek, valamint a speciális feladatok (általános műveltség, szakképzés, gyógypedagógia, szociálpedagógia, ...) más-más pedagógiai elméletet igényelnek.⁶⁰

A pedagógia tudományának első, önálló irányzatokra tagolódása a meghatározó európai filozófiai szemléletek mentén történt. Ez alapján beszélhetünk a XIX. század végén két irányzatról:

⁶⁰ Természetesen ez nem azt jelenti, hogy ne lehetne a pedagógiának egy alapját, fundamentumát, kiindulópontját megadni. A nevelésfilozófiának pont ez lenne a feladata.

- A német (porosz) szellemtudományi irányzatról, mely a filozófiai, deduktív, elméleti jellegű és főleg az elvek, eszmék értelmezésével foglalkozik.
- Az angolszász empirikus irányzatról, amely induktív, gyakorlati jellegű és főleg a tapasztalható, mérhető, funkcionális elemekre helyezi a hangsúlyt.

Ez a két irányzatra bontás még ma is meghatározó. *„Ezen irányzatok aztán mint klasszikus paradigmák vonultak be a neveléstudomány történetébe: az elsőt a humán tudományokra támaszkodó, holisztikus szemléletű, értelmező (Verstehen), a másodikat a természettudományokra alapozó, empirikus, matematikai eszközökkel mérhető kauzális összefüggéseket magyarázó (Erklären) megközelítés jellemzi. A két paradigma más-más ismeretelméleti felfogásmódot képvisel, így az első értekező, humanista, megegyezésen alapuló, szubjektív, kollegiális természetű, míg a másik funkcionális-strukturális, objektív-racionális, célvezérelt és technokrata.”*⁶¹

A XX. század elején négy irányzat nevezhető meg:

- „Gyermektanulmányi mozgalom”. Ehhez tartoznak a gyermekkel kapcsolatos főleg pszichológiai kutatásokra épülő elméletek.
- „Új nevelés” irányzata. Radikális neveléskritikát fogalmaznak meg és erős a nevelésfilozófiai megalapozásuk.
- A tudományos kutatási irányzat. Ezen irányzat képviselői a pozitivista kutatási módszertant tartották fontosnak.

⁶¹ Báthory Zoltán – Perjés István 2001. A neveléstudomány a tudományok családjában. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) 2001. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Budapest, Osiris Kiadó, 16.

- A humanista irányzat. Több emberhez kapcsolódó tudomány (filozófia, antropológia, szociológia, történelem, ...) eredményeire volt figyelemmel.⁶²

Friedrich W. Kron a XX. században a pedagógia hat főbb elmélettypusát mutatja be.⁶³ Ezek a feladatok, a célok, az elméletalkotás és a kutatási módszerek szerint különíthetők el:

- A normatív elméletek. Alapvető normákat, erkölcsi elveket fogalmaznak meg és erre épül a pedagógia elmélete és gyakorlata. A valláspedagógiák általában idesorolhatóak.
- Szellemtudományos pedagógiák. Magát a nevelési valóságot és annak történetiségét elemzik és ez alapján fontos számukra a személyiségen belüli jegyek (gondolkodás, beállítódás, érdeklődés, érzelem, akarat, ...) vizsgálata. Az antropológiai megközelítést hangsúlyozzák.
- Az empirikus irányzatok. A pedagógiai valóság kvalitatív és kvantitatív empirikus módszerekkel történő kutatását és ezen kutatási eredmények igazolását tartják fontosnak.
- A kritikai-racionalista neveléstudományok. Logikai eszközök (kiemelten a falszifikáció) segítségével próbálják meg hipotéziseiket igazolni és így a pedagógiai elmélet és gyakorlat számára alkalmazhatóvá tenni.
- A kritikai-történeti pedagógiák. Közel állnak a szellemtudományos irányzatokhoz. De elméleteik, vizsgálódásaik számára nem az individuum, a személyiség, hanem a történeti, társadalmi-politikai szempontok a fontosak.
- A materialista pedagógiák. Szintén a társadalmi-politikai szempontokat (egyenlőség, igazságosság, ...) tartják

⁶² Báthory Zoltán – Perjés István 2001. A neveléstudomány a tudományok családjában. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) 2001. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Budapest, Osiris Kiadó, 16.

⁶³ Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó, 42-44.

fontosnak. Pedagógiai elméletüket és gyakorlatukat a materialista marxi filozófiai-társadalmi elméletre építik.

Látható, hogy a hat irányzatnál sorrendben az alábbi társszociológiai kerülnék hangsúlyos szerepbe (azonban mindegyiknél, még ha áttételesen is, de jelen van a filozófia is):

- Etika, teológia. A normák, az erkölcsi elvek felmutatásában.
- Antropológia, pszichológia. A személyiségen belüli jegyek vizsgálatában.
- Természettudományok. Matematika. A kutatási módszerek, az értékelés vonatkozásában.
- Logika. Matematika. Az igazolás, a falszifikáció eljárásai miatt.
- Történelem, szociológia. A társadalmi-politikai szempontok megadásában.
- Politika, ideológia. Szintén a társadalmi-politikai szempontok megadásában

Herbert Gudjons a tudomány tárgya és elméleti megközelítése szempontjából az új irányzatok számára egy nyitottabb, bár nem teljesen következetes felosztást ismertet:⁶⁴

- Szellemtudományi pedagógiák. A modern szellemtudományok „atyjának”, a filozófus Wilhelm Dilthey-nek az elméletére építenek. Nagy hangsúlyt fektetnek a pedagógia önállóságára, a megértés folyamatára, módszerére (hermeneutika), a történetiségre.
- A kritikai-racionalista (empirista) neveléstudományok. Tulajdonképpen a Kron-féle kritikai-racionalista és az empirista irányzatok tartoznak ide. Fő jellemzőjük az erőteljes tudományos igény.
- A kritikai neveléstudományi irányzatok. Ezek pont az előző irányzat túlzót tudományosságra törekvését

⁶⁴ Gudjons, Herbert 2008. *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 29-49.

(redukcionizmus, determinizmus) kritizálják és a társadalmi, szociológiai szempontokat helyezik előtérbe.

- További irányzatok. Ide illeszti a szerző az újabb, vagy a többihez nem sorolható irányzatokat: mint pl. a transzcendentális-kritikai (a neokantianizmushoz kapcsolódó) irányzatok, a történelmi-materialista (a marxizmushoz kapcsolódó) irányzatok, a fenomenológiai (Edmund Husserl filozófiájához kapcsolódó) irányzatok, a rendszerelméleti pedagógiát és a konstruktivizmust, a társdiszciplínákhoz kapcsolódó (integrált) pedagógiákat (pszichoanalitikus, kibernetikai, feminista, ...).

Mihály Ottó a neveléstudományok esetében – az eltérő ismeretelméleti és tudományelméleti felfogás miatt – négy alapvető paradigmát különböztet meg. Három már meglévő, kialakult értelmezést és szerinte egy a korunkban most formálódó paradigmát mutat be:⁶⁵

- Az empirikus-analitikus tudományértelmezés. E szerint a neveléstudomány feladata a természettudományok mintájára az egyes törvényszerűségek felmutatása. „... *e felfogás szerint tudományról a társadalomtudományok esetében is csak akkor beszélhetünk, ha azok eredménye – pl. a fizika. biológia tudományokhoz hasonlóan – törvényszerűségek »feltárása«.*”⁶⁶ Empirikus mivel a tapasztalható valóságból indul ki és analitikus mivel a vizsgálandó területet elemeire, részeire bontja. Inkább „természettudományos” elvárásai vannak a saját elméleteivel szemben (univerzalitás, érdekértékmentesség, formalizálhatóság, rendszerszemlélet, ...). Fontosnak tartja a mérhetőséget, a matematizálhatóságot és a tudományt, az elméletet határozottan elválasztja a gyakorlattól. A gyakorlati

⁶⁵ Mihály Ottó 1998. *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER, 93-99.

⁶⁶ Mihály Ottó 1998. *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER, 94.

alkalmazást már inkább egyfajta technikának, technológiának tartja.

- A szimbolikus, interpretatív (szabályalkotó és szabálykövető) tudományértelmezés. E szerint a társadalmi valóságot – a nevelés valóságát is – szubjektív viszonyok, szimbolikus interakciók és kapcsolatok hozzák létre és tartják fenn. Az interakcióban résztvevőket nem „atomokként” (nem természettudományos módon), hanem interszubjektív kapcsolatban létezőkként értelmezi. *„A »szabályalkotó és szabálykövető« felfogás a tudomány figyelmét az emberi tevékenység állandó természetétől az emberi cselekvés, a szándékok, a kommunikáció felé irányítja. E felfogás élesen elkülöníti a társadalom »természetét« a fizikai világ »természetétől».”*⁶⁷ A tudomány célja itt is a tudományos elmélet létrehozása, de nem annyira a törvényszerűségek leírása, hanem az interszubjektív folyamatok és kapcsolatok feltárása, megismerése. A tudományos elmélet nem használható a gyakorlatban technikaként, technológiaként, hanem inkább értelmező, feltáró, megvilágító funkciója van.
- A kritikai (kritikai-konstruktív) tudományként való értelmezés. E szerint a felvilágosodástól kezdve a természettudományos racionalitás (a kalkuláció, a technika, ...) határozza meg a tudományokat és a társadalmi gyakorlatot is. Az ember azonban nemcsak megismerni akarja a világot és önmagát (lásd az első paradigmát), sőt nemcsak érteni, értelmezni (lásd a második paradigmát), hanem szeretné maga meghatározni, megválasztani a saját céljait, tevékenységeit. Ez a „felszabadítás”, az emancipáció, az értelmes autonómia igénye jellemzi a kritikai tudomány felfogást. *A »kritikai pedagógia«, a »kritikai-konstruktív pedagógia« lényegében ezen a tudományelméleti alapról indulva értelmezi a nevelést, a pedagógia feladatait és*

⁶⁷ Mihály Ottó 1998. *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER, 96.

*magát a neveléstudományt. E pedagógia a nevelődést és a nevelést a maga társadalmi kontextusában kívánja leírni, magyarázni és értelmezni.*⁶⁸ Ezen irányzat fontosnak tartja és nagymértékben át is veszi a társadalomtudományok eredményeit. Kiemelt szempont az emancipált, autonóm, értelmes, önreflexióra képes személyiség kialakítási lehetőségének a kutatása.

- A posztmodern paradigma. A posztmodern szakítani akar az általa modernnek nevezett (felvilágosodás utáni) szemlélettel, amely a tudományos egyértelműsége, meghatározottságra, kizárólagosságra törekszik és e helyett a sokféleséget, a meghatározhatatlanságot hangsúlyozza. *„A posztmodern ... az az igény, mely a kizárólagossággal, az abszolút bizonyosságokkal akar szakítani, és a nyitottságot, többértelműséget, a többféle megközelítést tartja fontosnak.”*⁶⁹ Természetesen a posztmodern attitűd magában hordozza a káosz, a szétesettség lehetőségét is. A posztmodern pedagógia elveti az egyértelmű leírásokat, meghatározásokat értékeket, lényegeket az emberi természetről és ezért elveti az ebből következő pedagógiai elméleteket és gyakorlatot is. A posztmodern felfogás szerint *„a nevelés olyan társadalmi jelenségnek, tevékenységnek, intézményesült és nem intézményesült akciók együttesének, interperszonális kapcsolatoknak, interszubjektív hatásoknak tekinthető, amelynek leírásához, magyarázatához, értelmezéséhez sokféle beszéd, sokféle elbeszélés, sokféle tudományos paradigma használható.”*⁷⁰

⁶⁸ Mihály Ottó 1998. *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER, 98.

⁶⁹ Kormos József 2001. *Szemléletváltás a vallásfilozófiában*. Piliscsaba, PPKE BTK, 19.

⁷⁰ Mihály Ottó 1998. *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER, 99.

A pedagógia tudományai

A pedagógia is mint minden mai és komplex tudomány sok résztudománnyal rendelkezik. Ez a tematikai és módszertani sokféleség miatt is indokolt. A pedagógia története során többféle felosztás történt a pedagógiai tudományokat illetően. Sok pedagógus, ill. pedagógiai irányzat már a felosztással jelezni akarta a saját felfogásának, nézetének, gyakorlatának a jellegét. A felosztást egyébként is sokszor nehezíti a szakmában mérvadó angol és a német szakirodalomban használt kifejezések eltérése a magyarhoz képest. pl. az angolban még használatos a neveléstudomány kifejezés (*theory of education, educational theory*), de külön a neveléstudomány nem (inkább a *pedagogy*), a németben pedig használatos a neveléstudomány (*Erziehungswissenschaft*), de nem használatos a neveléstudomány. A neveléstudomány ma már általánosan leginkább csak a volt szocialista országokban használt fogalom, amely a marxista szemlélet hagyatéka. (lásd Kozma Tamás 2001. Paradigmáink. In Brezsnayánszky László, Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 59.) A szocializmus előtt a neves magyar pedagógusok a mai értelemben vett neveléstudományi témákról még az alábbi címek alatt írtak:

- Fináczy Ernő 1937. *Elméleti pedagógia*.
- Imre Sándor 1928. *Neveléstan*.
- Prohászka Lajos 1937. *Az oktatás elmélete*.
- Szelényi Ödön 1922. *A neveléstan alapvonalai*.
- Wessely Ödön 1923. *Bevezetés a neveléstudományba*.

A magyar neveléstudomány gyakorlatilag magába foglalja a nevelésfilozófiát, az elméleti pedagógiát, a bevezetést a pedagógiába, az általános pedagógiát, a speciális pedagógiát. A mai magyar szakirodalomban annyira elterjedt, hogy már lehetetlen nélkülözni, bár sokszor megnehezíti az egyes résztudományok körülírását.

Weszely Ödön *Pedagógia* című művében a pedagógiát alapvetően öt részre osztja:⁷¹

- Elméleti alapvetés. Alapvető elvi kérdések (alfogalmak, definíciók, célok, ...) tisztázása. Mai értelemben a nevelésfilozófia (Weszely Ödön is jelzi, hogy ezt gyakran filozófiai pedagógiának is nevezik).
- Neveléstan (Hodogetika-vezetéstán). Nagyrészt a mai értelemben vett neveléstudomány témakörét tárgyalja (a nevelés eszközei, módjai, a nevelés területei, testi, szellemi, erkölcsi nevelés, ...).
- Tanítástán (Didaktika). A tanítás általános elveivel foglalkozik.
- Módszertán (Methodika). Az egyes területek tanításának módszereivel foglalkozik.
- Szervezettan. A nevelő munka megszervezéséről és a köznevelődés szervezéséről szóló tudomány.

Kozma Béla *A pedagógia alapjai* című művében 10 pedagógiai szaktudományt említ:⁷²

- Általános pedagógia
- Neveléstudomány
- Didaktika
- Módszertanok
- Neveléstörténet
- Összehasonlító pedagógia
- Gyógynevelés
- Iskolaszervezettan
- Életkorok pedagógiája
- Nevelési szintek pedagógiája

Fodor László egyetemi jegyzetében egy részletes felosztást közöl a pedagógia részdiszciplínáiról, mely négy alapvető területből ágazik szét:

⁷¹ Weszely Ödön 1932. *Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban*. Budapest, Révai, 11.

⁷² Kozma Béla 1996. *Pedagógia I. A pedagógia alapjai*. Pécs, Comenius Bt., 10.

- Alapvető pedagógiai tudományok (pedagógia alapjai, általános pedagógia, nevelélmélet, oktatálmélet, neveléstörténet).
- Funkcionális pedagógiai tudományok (óvodapedagógia, iskolapedagógia, felnőttkor pedagógiája, családpedagógia, szabadidő-pedagógiája, munka pedagógia, művészetpedagógia, sportpedagógia, környezetpedagógia, egészségpedagógia, gazdaságpedagógia, tantárgypedagógiák, ...).
- Metodológiai pedagógiai tudományok (szociálpedagógia, dialektikus pedagógia, empirikus pedagógia, történeti pedagógia, kibernetikai pedagógia, informatikai pedagógia, ...).
- Interdiszciplináris pedagógiai (határ)tudományok (nevelépszichológia, neveléslogika, nevelésbiológia, nevelésszociológia, nevelésgazdaságtan, neveléspolitikai, ...).⁷³

Zsolnay József több száz résztudományt különböztet meg a következő szempontok szerint:

- A pedagógia és valami (pl. pedagógia és muzeológia)
- A pedagógiai valami (pl. pedagógiai esztétika)
- A valaminek a pedagógiája (pl. biológia pedagógiája)
- A valamilyen pedagógia (pl. általános pedagógia)

Oláh János az alábbi szakterületeket sorolja fel:

- Általános pedagógia:
 - a pedagógia általános alapjai
 - didaktika
 - nevelélmélet
 - iskolaszervezet
 - vezetélmélet
 - pedagógiai antropológia
- Neveléstörténet
- Összehasonlító pedagógia

⁷³ Fodor László 2007. *A pedagógia alapjai*. Marosvásárhely, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, 17-20.

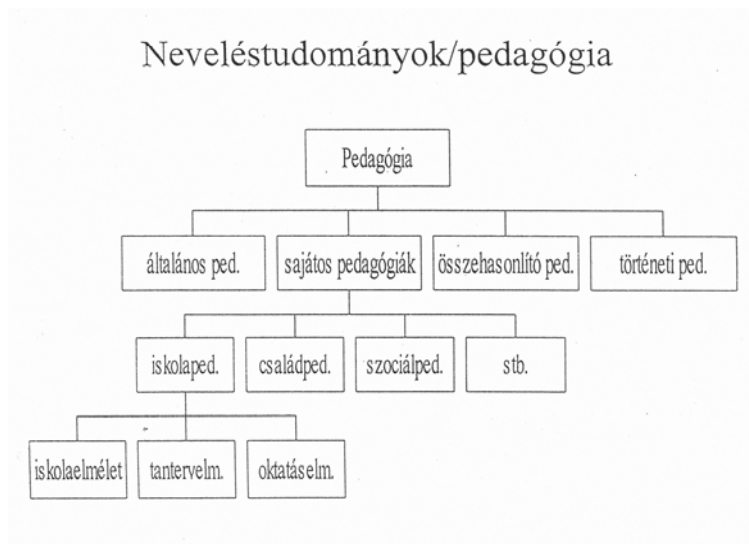
- A pedagógia speciális ágazatai:
 - életkorok szerint: óvodapedagógia, iskolai pedagógia, felsőoktatás pedagógiája, felnőttoktatás pedagógiája (andragógia)
 - szintek szerint: családi nevelés, tanórai nevelés, bentlakásos intézmények nevelése, napközi otthoni nevelés ...
 - az oktatás tartalma szerint: szakmetodikák, katonapedagógia ...
 - a növendékek sajátosságai szerint: gyógypedagógia, gyermekvédelem, kriminálpedagógia ...⁷⁴

Friedrich W. Kron 24 pedagógiai rész tudományt ismertet, bár a felsorolás strukturáltsága nem teljesen logikus, de a hagyományos területek mellett (Iskolapedagógia, Általános didaktika, Szociálpedagógia, A pedagógia története, Összehasonlító pedagógia, ...) sok új elemet is tartalmaz (A fejlődő országok pedagógiája, Interkulturális pedagógia, Békapedagógia, Médiapedagógia, Ökológiai pedagógia, ...).⁷⁵

A felosztás még ma sem lezárt kérdésének az ismertetése és tisztázása helyett célszerű egy olyan sémát bemutatni, amely egy bevezetés szempontjából érthető, logikus és megfelel a pedagógiáról kialakított általános felfogásnak. Theo Ditrich *A pedagógiai gondolkodás és a neveléstudomány sajátosságai* című írásában közöl egy általános és értelmezhető felosztást, amely helyel-közel használható a magyar szakterminológia esetében is:

⁷⁴ Oláh János 2004. A nevelés és a nevelési folyamat In Dombi Alice-Oláh János-Varga István 2004. *A neveléstudomány alapkérdései*. Gyula, APC-Stúdió, 7.

⁷⁵ Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó, 25.



A neveléstudományok⁷⁶

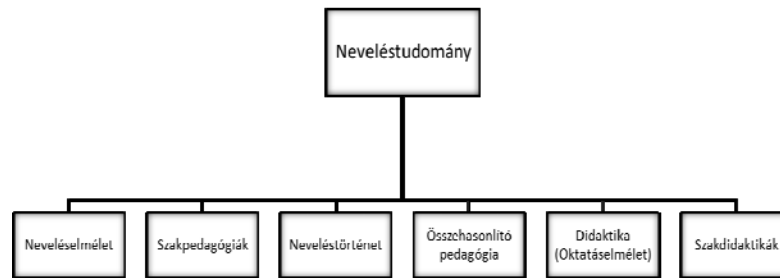
Theo Dietrich felosztásában az általános pedagógia a nevelésfilozófia és a magyar szakirodalomban használt általános nevelélmélet témáit fedi le. A sajátos pedagógiák pedig a magyar szakirodalomban használt speciális nevelélmélet és a szakpedagógiák témáit tárgyalja. Az összehasonlító pedagógia és a történeti pedagógia (pedagógiatörténet, neveléstörténet) a magyar szakirodalomban is azonos értelemben használatos.

A továbbiakban használható felosztás ez alapján a következő lehet:

- Nevelélmélet
- Szakpedagógiák

⁷⁶ Dietrich, Theo 2001. A pedagógiai gondolkodás és a neveléstudomány sajátosságai. In Brezsnýánszky László, Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 119.

- Neveléstörténet
- Összehasonlító pedagógia
- Didaktika (Oktatásmélete)
- Szakdidaktikák



A neveléstudományok felosztása

A továbbiakban ezen felosztás alapján kerül sor az egyes részdiszciplínák ismertetésére.

Nevelésmélete

A magyar pedagógiai tudományok közül a legnagyobb témakörrel rendelkező részdiszciplína. Éppen ezért gyakran

általános és speciális (differenciális) nevelésméletre bontható.⁷⁷

Az általános nevelésmélet gyakorlatilag a nevelésfilozófia és az általános pedagógia témaköreit tárgyalja, ezek elvi, alapozó jellegű kérdések (részletesebben lásd a további fejezeteket):

- A nevelés lehetősége, szükségessége.
- A nevelés célja.
- A nevelés lényege.
- A nevelés résztvevői.
- A nevelés mint szocializáció.
- A nevelés mint személyiségfejlesztés.

A speciális (differenciális) nevelésméletet nevezik neveléstannak is, ez már inkább a pedagógiai gyakorlatra vonatkozó témákat tárgyalja. Így a főbb kérdései:

- A nevelési területei (értelmi nevelés, érzelmi nevelés, erkölcsi nevelés, esztétikai nevelés, testi nevelés, vallási nevelés, családi életre nevelés, állampolgári nevelés, multikulturális nevelés, ...).
- A nevelési színterek (család, óvoda, iskola, kollégium, ...).
- A nevelési folyamata (a folyamat szerkezete, módszertani elvek, módszertani kérdések, ...).
- A nevelés tervezése, ellenőrzése.

Szakpedagógiák

A szakpedagógiák a nevelésmélethez kapcsolódva az egyes szakterületek pedagógiai elméleteit foglalják össze. Pl. médiapedagógia, családpedagógia, sportpedagógia,

⁷⁷ lásd pl. Zrinszky László 2006. *Nevelésmélet*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

gyógyypedagógia, andragógia (felnőttek pedagógiája), szociálpedagógia, ...

Neveléstörténet

A neveléstörténetet is jellemzi az a tudományos meghatározásbeli nehézség, amely a pedagógiánál és még sok más tudománymál fennáll. A neveléstörténet a pedagógiai tudománya státusz mellett a történettudománynak (szűkebb értelemben a művelődéstörténetnek) is a résztudománya. Tematikáját tekintve inkább pedagógiai tudomány, bár a neveléssel kapcsolatos témák más történettudományoknál is megtalálhatóak (filozófiatörténet, tudománytörténet, pszichológiatörténet, ...). Módszerét tekintve inkább történettudomány (levéltári kutatás, forráselemzés, régészet, ...), de természetesen a speciális témák (iskolatörténet, gyermekkortörténet, ...) sajátos módszert is igényelnek.

A neveléstörténet kutatási területe sokrétű. Egyrészt beszélhetünk a pedagógiai elméletek, eszmék történetéről, a neveléstudomány történetéről. Másrészt a gyakorlat történetéről, amely tartalmazza a különböző intézményen belüli (óvoda, iskola, kollégium, ...) és az intézményen kívüli (család, kisközösségek, társadalmi események, ...) nevelés történetét. Ma a tudományelméleti összefüggések és a gyakorlati felhasználás eredményessége miatt gyakori a problémátörténeti tárgyalásmód. Ez esetben egy adott probléma, téma történeti alakulását vizsgálják (iskolatörténet, tantárgytörténet, ...).

A neveléstörténet mint az elméleti kutatások, mint a gyakorlati alkalmazások szempontjából fontos tudománya a pedagógiának:

- Alapozó diszciplína a pedagógusképzés során.
- Feltárja a pedagógiai elméletek közti összefüggéseket.
- Inspirálja az új, komplex, alkalmazható elméletek létrehozását.

- Érthetővé teszi a jelenkori pedagógia elméletét és gyakorlatát.
- Pozitív példákat ad a nevelés számára és segít elkerülni a múltbéli hibákat.
- Általános művelődéstörténeti ismereteket ad, hozzájárul a különböző kultúrák megismeréséhez és elfogadásához.
- Más tudományok jobb megismerését is elősegíti (filozófia, pszichológia, szociológia, ...).
- Elősegíti az összefüggéseket feltáró történelemszemlélet kialakulását.

Friedrich Nietzsche szerint az ember három szempontból igényli a történelmet, és ezt kiemelten igaznak vehetjük a neveléstörténet esetére is: *„igényli, mint tevékeny és törekvő lény, mint megőrző és tisztelő lény, s mint szenvedő és szabadulásra szoruló lény. A viszonyulás e hármasságának a történelem tanulmányozási módjának hármassága felel meg: ha tetszik monumentális, antikvárius és kritikai történetírást különböztetünk meg.”*⁷⁸

A neveléstörténet korszakolása többé-kevésbé követi az általános művelődéstörténeti felosztást, de figyelembe veszi a pedagógia jelentős időszakait és személyiségeit is:

- Ókor: Mezopotámia. Egyiptom. India. Kína. A görög nevelés (Spárta, Athén, Hellenizmus). Szókratész (Kr. e. 470-399). Platón (Kr. e. 427-347). Arisztotelész (Kr. e. 384-322). Az ókori Róma. Cicero (Kr. e. 106-43). A korai kereszténység. Szt. Ágoston (354-430).
- Középkor: Az egyházi nevelés (kolostori, plébániai, székesegyházi iskolák). A karoling reneszánsz. Alkuin (730-804). A középkori egyetemek. Aquinói Szt. Tamás (1225-1274). Jean de Gerson (1363-1429). A világi nevelés.
- Kora újkor: Humanizmus és reneszánsz. A műveltség tartalmának átalakulása. Juan Luis Vives (1492-1540).

⁷⁸ Nietzsche, Friedrich 1989. *A történelem hasznáról és káráról*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 37.

Rotterdami Erasmus (1469-1536). Michel de Montaigne (1533-1592). Reformáció és ellenreformáció: Luther Márton (1483-1546), Kálvin János (1509-1564). A protestáns iskolák. A jezsuiták, orsolyiták, angolkisasszonyok, A katolikus iskolák. A piarista rend, Kalazanczi Szt. József (1557-1648). Apáczai Csere János (1625-1659). Pázmány Péter (1570-1637).

- A felvilágosodás: A felvilágosodás előfutárai (Johannes Amos Comenius (1592-1670), Wolfgang Ratke (1571-1635), August Hermann Francke (1663-1727). A felvilágosodás. John Locke (1632-1704). Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Antoine de Condorcet (1743-1794). Ernst Christian Trapp (1745-1818). Immanuel Kant (1724-1804). Johann Gottfried Herder (1744-1803). Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).
- A XIX. század: Wilhelm Humboldt (1767-1835). Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834). Johann Friedrich Herbart (1776-1841) és követői. Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852). Karl Marx (1818-1883). Eötvös József (1813-1871). Wilhelm Dilthey (1833-1911). August Comte (1798-1857) pozitívizmusa. Arthur Schopenhauer (1788-1860) pesszimista pedagógiája. Friedrich Nietzsche (1844-1900) kultúrákritikája. Don Bosco (1815-1888) pedagógiája.
- A XX. század: William James (1842-1910) pragmatista nevelésfelfogása. John Dewey (1859-1952). A reformpedagógiai irányzatok. Maria Montessori (1870-1952). Édouard Claparède (1873-1940). Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966). Anton Szemjonovics Makarenko (1888-1939). A XX. századi magyar pedagógia: Fináczy Ernő (1860-1935), Wessely Ödön (1867-1935), Sík Sándor (1889-1963), Marcell Mihály (1883-1962), A szociológia és a pedagógia. Émile

Durkheim (1858-1917). A pszichológia és a pedagógia.
Jean Piaget (1896-1980).⁷⁹

Összehasonlító pedagógia

Az összehasonlító (komparatív) pedagógia a neveléstudományok egyik új, és egyben leginkább fejlődő tudománya. A globalizáció, a multikulturalizmus miatt nőtt meg a jelentősége. Ezért nevezik nemzetközi pedagógiának is (comparative and international education). Ma már nemcsak az elméleti és gyakorlati szakemberek végeznek ilyen jellegű kutatásokat, hanem országos és nemzetközi szervezetek jöttek létre erre a feladatra (World Council of Comparative Education Societies <http://www.wcces.com>. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung <http://www.dipf.de>. Comparative Education Society in Europe <http://www.cese-europe.org>. ...). Az összehasonlító pedagógia kezdete a francia Jullien de Paris nevéhez köthető, aki az 1800-as évek elején jelentetett meg egy cikksorozatot, amelyben a korabeli oktatási rendszerekről írt. A tudomány XX. századi fejlődésében szerepet játszottak a politikai és gazdasági hatások is. Egyrészt a különböző nemzetek a politikai versengés miatt figyelemmel kísérték egymás oktatási rendszerét. Másrészt az oktatási rendszer fenntartása gazdasági feladatokat is jelent és az oktatási rendszernek hatása van a gazdasági életre (munkaerőpiac, szakemberek-szaktudósok száma, ...) is. Ezért nagyobb jelentősége lett az oktatás, az iskolarendszer fejlesztésének, amit az összehasonlítás elősegíthetett. Ma már más tudományok kutatói is felhasználják az összehasonlító

⁷⁹ v.ö. Pukánszky Béla – Németh András 1996. *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. és Burkard, F.-P. – Weiß, A. 2008. *Pädagogik*. München, Deutsche Taschenbuch Verlag.

pedagógia eredményeit (történelem, szociológia, politológia, pszichológia, ...).

A pedagógia mindkét „területén” a különböző elméletek valamint gyakorlati eljárások esetében gyakran alkalmazott kutatási eljárás. Megkülönböztethető a leíró és az elemző összehasonlítás. A leíró jellegű kutatás inkább a különböző régiók, országok nevelési rendszereit hasonlítja össze. Az elemző összehasonlítás pedig a nevelési folyamat illetve az oktatási rendszer egyes eljárásait, jelenségeit, témáit, részeit vizsgálja. Az összehasonlító pedagógia feltárja az egyes országok, régiók, intézmények sajátosságait, speciális jegyeit, elősegíti a hibák elkerülését, lehetővé teszi az optimális, eredményes nevelési folyamat illetve oktatási rendszer kialakítását, valamint meghatározhatja az oktatás korszerűsítésének fejlesztési irányait. Korunkban különösen a gyermekek és a nők társadalomban betöltött helyzetének a felmérésében van kiemelkedő feladata (gyermekjogok, nők egyenjogúsága, feminista mozgalmak, ...). Az Európai Unióban pedig a különféle oktatási rendszerek összehangolása, az átjárhatóság biztosítása, a végzettségek kölcsönös elismerése miatt lett fontos szerepe.

Didaktika (Oktatáselmélet)

A didaktika szó a görög διδάσκειν, didaszkein = oktatni, tanítani igéből származik. Használata Johann Amos Comenius főműve (*Didactica magna* 1632) után terjedt el. Ma gyakori az oktatáselmélet elnevezés is, mely kifejezi, hogy a tudomány az oktatás elméleti kérdéseit tárgyalja. Az oktatás a nevelésnek mint komplex pedagógiai tevékenységnek az „eszköze”. *„Az oktatás olyan, a kultúra közvetítésében meghatározó szerepű komplex, tudatos, tervszerű, direkt és indirekt tevékenység, mely az ismeretszerzésnek, a jártasságok, a készségek kiépítésének, a gondolkodási funkcióknak, attitűdöknek, képességeknek, magatartás-, meggyőződésformálásnak az alapvető eszköze, s*

legfontosabb törekvése az önszabályozó tanulás kialakítása.”⁸⁰ Az oktatás tervszerű, célirányos pedagógiai tevékenység, valójában „tanulásirányítás”. A didaktika „... a szervezett formában történő tanítás és tanulás általános elveivel, strukturális vonatkozásaival és intézményesülésük kérdéseivel foglalkozik; ennél fogva tehát a tanítás és tanulás a társadalom által elvárt, meghatározott és gyakorolt normáira, szabályaira és formáira korlátozódik”⁸¹

Tankönyvekben gyakran alkalmazzák a didaktika tárgyának meghatározásához a didaktika kérdéseinek a felsorolását:⁸²

- Mit kell tanítani? Vagyis mi legyen a megtanítandó tananyag. Ez az adott hely, kor állapota, kultúrája, műveltsége, igénye, elvárása és a kapcsolódó szaktudomány, valamint a neveléstudomány alapján fogalmazható meg. Ahogy a többi kérdés esetében is fontos ez a három szempont.
- Hogyan kell tanítani? A kérdés arra keresi a választ, hogy milyen stratégiákat, módszereket, szervezeti formákat, eszközöket, tankönyveket kell alkalmazni a tanítás során.
- Ki tanítson? A tanárral, az oktatóval kapcsolatos kérdéseket próbálja megválaszolni.
- Kit kell tanítani? A tanulókra vonatkozó (tudásuk, képességük, adottságuk, ...) témákat vizsgálja.
- Hol kell tanítani? Az intézményi formák, az iskolarendszer kérdéseit tárgyalja.

Ez alapján megfogalmazhatóak a didaktika fő témakörei:

- Az oktatás és a társadalom kapcsolódása

⁸⁰ Falus Iván 2003. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 12.

⁸¹ Lenzen, Dieter 1989. *Pädagogische Grundbegriffe I-II. Hamburg*, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 307. idézi Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó, 436.

⁸² lásd pl. Veszprémi László 2005. *Didaktika. Áttekintő alap a felsőoktatás és a pedagógus-továbbképzés számára*. Gyula, APC-Stúdió, 21.

- Az oktatás tartalma, a tananyag. A tanterv.
- Oktatáselméleti irányzatok
- Oktatási stratégiák és módszerek
- Az oktatás tárgyi feltételei (tankönyvek, szemléltető eszközök)
- Az oktatás folyamata és lépései
- A pedagógus
- A tanuló
- Az oktatás intézményei

A kortárs didaktikai elméletekben, irányzatokban megfigyelhető az újabb tudományok eredményeinek a hatása is (konstruktivista ismeretelmélet, kognitív pszichológia, evolúciós pszichológia, kommunikációelmélet, informatika-számítástechnika, ...)⁸³

Szakdidaktikák. A szakdidaktikák az egyes szakterületek esetén tárgyalják a didaktika témaköreit. Használatos a Tantárgydidaktika és a Szakmódszertan elnevezés is.

Összefoglalásképpen meg kell jegyezni, hogy természetesen, ezenkívül sokféle hasznos és logikus felosztása létezik a pedagógiának, a neveléstudományoknak. A fenti felosztás egy elméleti, általános, vagyis filozófiai áttekintés alapján didaktikai szempontból tűnik alkalmasnak.

Összefoglaló kérdések

Ismertesse a tudománnyal kapcsolatos elvárásokat.

⁸³ lásd Gudjons, Herbert 2008. *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt. 233-263.

Ismertesse a tudományok csoportosításának módjait.
Ismertesse a filozófia meghatározását és jellemzőit.
Ismertesse a filozófia fő tudományainak témáit.
Ismertesse a filozófiatörténet főbb korszakait.
Ismertesse a pedagógiának, mint tudománynak a meghatározását és jellemzőit.
Ismertesse a pedagógia hat főbb elmélettypusát F. W. Kron alapján.
Ismertesse a T. Dietrich elméletéből kiinduló pedagógiai tudomány felosztást.

Ajánlott irodalom

- Bábosik István 2004. *Neveléstudományok*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Barkó Endre 1998. *A kommunikatív didaktika*. Budapest, Dinasztia Kiadó.
- Báthory Z. – Falus I. (szerk.) 1997. *Pedagógiai lexikon I-III*. Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- Báthory Zoltán – Perjés István 2001. A neveléstudomány a tudományok családjában. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) 2001. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Brezsnyánszky László, Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Burkard, F.-P. – Weiß, A. 2008. *Pädagogik*. München, Deutsche Taschenbuch Verlag.

- Czike Bernadett (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Dietrich, Theo 2001. A pedagógiai gondolkodás és a neveléstudomány sajátosságai. In Brezsnaynszky László, Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Falus Iván 2003. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fodor László 2007. *A pedagógia alapjai*. Marosvásárhely, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem.
- Gudjons, Herbert 2008. *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhard.
- Kormos József 2001. *Szemléletváltás a vallásfilozófiában*. Piliscsaba, PPKE BTK.
- Kormos József 2009. A nevelésetika megalapozási lehetőségeiről a kortárs filozófia szempontjából. In Loboczky János (szerk.) 2009. *Kortárs etikai irányok – gondolkodók*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XXXVI: Sectio Philosophica. Eger, EKF Liceum Kiadó, 222-228.
- Kozma Béla 1996. *Pedagógia I. A pedagógia alapjai*. Pécs, Comenius Bt.
- Kron, Friedrich W. 1999. *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag.
- Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Krüger, Heinz-Hermann – Grunert, Cathleen (Hrsg.) 2006. *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann – Helsper, Werner (Hg.) 2010. *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich.

- Lenzen, Dieter 1989. *Pädagogische Grundbegriffe I-II. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.*
- Mihály Ottó 1998. *Bevezetés a nevelésfilozófiába.* Budapest, OKKER.
- Nagy József 2001. Pedagógia: a harmadik paradigmaváltás küszöbén. In Brezsnaynszky László, Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései.* Debrecen, Debreceni Egyetem, 72-78.
- Németh András – Pukánszky Béla 2004. *A pedagógia problémátörténete.* Budapest, Gondolat Kiadó.
- Nietzsche, Friedrich 1989. *A történelem hasznáról és káráról.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika.* Budapest, Vince Kiadó.
- Oláh János 2004. A nevelés és a nevelési folyamat. In Dombi Alice – Oláh János – Varga István 2004. *A nevelélmélet kérdései.* Gyula, APC-Stúdió.
- Ormándi János 2006. *Összehasonlító pedagógia.* Gyula, APC-Stúdió.
- Pukánszky Béla – Németh András 1996. *Neveléstörténet.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rédly Elemér 2006. *Pedagógia keresztény szemmel.* Győr, Hittudományi Főiskola.
- Stein, Margit 2009. *Allgemeine Pädagogik.* München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag.
- Szent-Györgyi Albert 1989. *Az örült majom.* Budapest, Magvető Könyvkiadó.
- Veszprémi László 2005. *Didaktika. Áttekintő alap a felsőoktatás és a pedagógus-továbbképzés számára.* Gyula, APC-Stúdió.
- Wesely Ödön 1932. *Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban.* Budapest, Révai.

Zrinszky László 2006. *Neveléstudományok*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

Zsolnay József 1996. *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

II. A nevelésfilozófia szükségességéről és meghatározásáról⁸⁴

A fejezet áttekinti a nevelésfilozófia interdiszciplináris jellegéből adódó problémákat. A nevelésfilozófiát be lehet sorolni és meg is lehet határozni a neveléstudományok és a filozófiai tudományok szempontjából is. A nevelésfilozófia kettős szerepe (alkalmazott filozófiai és elméleti pedagógiai diszciplína) a pedagógia mint tudomány speciális, multidiszciplináris, jellegére utal, melynek fő jellemzője a komplexitás valamint a kooperáció. Itt kerülnek bemutatásra azok a megfontolások, melyek a pedagógia és a filozófia szoros kapcsolatát és egyben a nevelésfilozófia szükségességét is alátámasztják. A fejezetet a nevelésfilozófia meghatározások ismertetése zárja.

⁸⁴ lásd Kormos József 2011.Über die Möglichkeit der Erziehungsphilosophie. In Árpási Zoltán, ... (Hg.) 2011. *Theorie und Praxis von Pädagogik*. Jahrgang 3. Heft 2. Budapest, Neveléstudományi Egyesület, 40-50. A jelenlegi szöveg ennek a magyar nyelvű, részben átirtn változata.

II. 1. A nevelésfilozófia meghatározásának nehézségei

A nevelésfilozófia a hazai pedagógiai diskurzusban nem gyakran és nem is következetesen használt fogalom. Nem tartozik hozzá sem pontosan körülírható tartalom, sem meghatározott módszertan.

Két alapvető probléma látható a használatával kapcsolatban.

- Az egyik esetben az általános nevelésmélet (esetleg az elméleti pedagógia) címszó alatt kerül sor a nevelésfilozófiai témák tárgyalására.
- A másik esetben a nevelésfilozófia alatt filozófusok nevelésről írt gondolatait értik.

Mindkét esetben bizonyos szempontból jogosult az eljárás. Egyrészt az általános nevelésmélet (elméleti pedagógia) kérdései átfedésben vannak a nevelésfilozófiai témakörökkel (nevelhetőség, nevelés szükségessége, nevelés célja, ...), másrészt a módszerei is filozófiai jellegűek (ok-okozati összefüggések feltárása, általánosítás, következetesség, ...).

Nyilvánvaló, hogy pl. egy filozófus nyelvről vagy társadalomról vallott gondolatait nyelvfilozófia illetve társadalomfilozófia címszó alá soroljuk be. Ennek megfelelően filozófusok nevelésről írt gondolatait a nevelésfilozófia címszó alá sorolhatjuk. Ez a kétféle használat valójában feleslegesé teszi a nevelésfilozófia elnevezést, de így a nevelésfilozófia jelentősége, önállósága szenved csorbát. A nevelésfilozófia vagy mintegy szinonimája az általános nevelésméletnek, vagy csak filozófiatörténeti érdekesség egyes filozófusok esetében.

Ezenfelül a nevelésfilozófia státusza sem tisztázott. Szerepel a filozófiai tudományok közt is, mint az alkalmazott filozófiák, vagy a szakfilozófiák egyike. De ugyanígy szerepel a

neveléstudományok közt is mint elméleti bevezető illetve alapozó tudomány.

A könyv célja az, hogy rámutasson arra, hogy a nevelésfilozófia nemcsak ebben az értelemben használható és használandó diszciplína. Azoknál a tudományoknál, amelyeknél az interdiszciplináris jelleget már az elnevezés is jelzi pl. szociálpszichológia, biokémia, ... célszerű az adott tudomány tárgyának, módszerének, céljának megfogalmazása előtt figyelembe venni a „eredeti” tudomány meghatározását is. Így a nevelésfilozófia körülírásánál is tisztázni kell a két „alaptudomány” a neveléstudomány (a pedagógia) és a filozófiatudomány szerepét, jellegét. Ez megkönnyíti a későbbiekben a nevelésfilozófia meghatározását. Tisztázhatóak az alapvető meghatározások, módszerek, terminológiai sajátosságok.

A nevelésfilozófia módszereinek, témaköreinek a tárgyalása előtt célszerű magát az elnevezést is megvizsgálni. Minden olyan szóösszetételnél, de főleg tudomány megnevezésnél ahol két önállóan is értelmezhető fogalom szerepel nehéz a szóösszetétel meghatározását megadni pl. vallásfilozófia, biokémia, szociálpszichológia, Így van ez a nevelésfilozófia esetében is. Vajon a filozófiai tudományok, vagy pedig a pedagógiai tudományok közé sorolható? Melyik oldalról történő meghatározás a helyes, érvényes?

A nevelésfilozófia meghatározásánál az alábbi két megközelítéssel találkozhatunk:

- A filozófia felőli értelmezéseknél a nevelésfilozófia a filozófia – kiemelten a gyakorlati filozófia – résztudománya, alkalmazott tudomány, amely a filozófiából vesz át módszereket, eszközöket, vagyis formákat. Témája – a sok filozófiai terület közül – a tanítás, a nevelés mint gyakorlat. Sokszor a filozófiai tudományok közül az etika vagy a társadalomfilozófia speciális tudományának tartják. Ebben az esetben a nevelésfilozófia legfontosabb segédtudományai filozófiai tudományok (antropológia, etika, társadalomfilozófia, ...).

- A pedagógia felőli értelmezésnél a nevelésfilozófia a neveléstudomány – kiemelten az elméleti pedagógia – egy rész tudománya, alapozó tudomány, amely a pedagógiából vesz át témákat, tárgyalandó eseteket, vagyis anyagot. Témája – a sok pedagógiai terület közül – a tanítás, a nevelés elméleti megalapozása. Sokszor a pedagógiai tudományok közül az általános pedagógia, a nevelélmélet speciális tudományának tartják. Ebben az esetben a nevelésfilozófia legfontosabb segédtudományai pedagógiai tudományok (általános pedagógia, nevelélmélet, didaktika, ...).

Érdemes figyelembe venni a pedagógia és a filozófia egy-egy releváns önmeghatározását is:

- *A pedagógia illetve a neveléstudomány az a tudomány, amely a nevelés, a képzés, a tanulás és a szocializáció folyamatát tudományosan megfigyeli, értelmezi, magyarázza, valamint előrejelzi ezeknek a folyamatoknak a hatását, és a pedagógiai praxisban, cselekvésben érintett személyeknek a rendelkezésére bocsátja.*⁸⁵
- *„A filozófia értelmezhető egyrészt tanként vagy elméletként, másrészt sajátos életbölcsességként vagy tevékenységként. Amennyiben a hangsúly a tevékenységre helyeződik, úgy a filozófia az igazságra való törekvésként határozható meg.*”⁸⁶

⁸⁵ „Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft ist die Wissenschaft, die Prozesse der Erziehung, Bildung, des Lernens und der Sozialisation wissenschaftlich beobachtet, interpretiert, erklärt, die Auswirkungen dieser Prozesse vorhersagt und somit allen hieran beteiligten Personen der pädagogischen Praxis Handlungswissen zur Verfügung stellt.” Stein, Margit 2009. *Allgemeine Pädagogik*. München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag, 12.

⁸⁶ „Philosophie lässt sich einerseits als Lehre oder theorie, andererseits als die besondere Lebensweise oder Tätigkeit des Philosophie auffassen. Liegt der Hauptakzent auf der Tätigkeit, kann Philosophie als Streben nach Wahrheit umschrieben werden.” Hügli A.-Lübcke P. (Hg.) 1997. *Philosophielexikon*. Hamburg, Rowohlt, 491.

Látható, hogy mindkettő hangsúlyozza az elméleti és a gyakorlati jelleget is. A filozófia szempontjából a nevelésfilozófia egy alkalmazott, gyakorlati tudomány, amely mintegy „kivezet” a filozófiából. A pedagógia szempontjából a nevelésfilozófia egy alapozó, elméleti tudomány, amely mintegy „bevezet” a pedagógiába.

A filozófia és a pedagógia kapcsolódása alapvető, és ez már a filozófia kezdeteinél is megfigyelhető. A megismeréssel, az emberi magatartással, a közösségben való léttel kapcsolatos kérdések a filozófia és a nevelés számára is meghatározóak. De nemcsak a téma, hanem a személyek esetében is megvan a kapcsolat, hiszen az első jelentős filozófusok egyben kiváló tanítók, pedagógusok is voltak (Szókratész, Platón, Arisztotelész, ...)

A filozófia története során mindig fontos kérdésének tartotta a tanítást, illetve a nevelést. Azt is mondhatnánk, valójában a pedagógia eredendően filozófiai tudomány és praxis. *„A filozófia és a pedagógia szoros kapcsolata abból a szerepből fakad, amelyet a nevelés a társadalom, az „emberiség” és az egyén alakulásában, változásában, fejlődésében tölt be. Könnyen belátható, hogy a nevelés, mint az embert és kapcsolatait alakítani, befolyásolni akaró tevékenység alapvető elméleti problémái szorosan kapcsolódnak a filozófia tematikájához, és fordítva: a filozófiák nehezen kerülhetik meg az ember „alakíthatóságának” kérdéseit”*⁸⁷

A nevelésnek a társadalomban betöltött fontos szerepe miatt – szocializáció, beilleszkedés, munkamegosztás, kooperáció, ... elősegítése – mindig szoros kapcsolata volt az adott kor világfelfogását, életmódját, közösségi életét meghatározó filozófiájával. Ezt az összetartozást a pedagógia modernkori önállósodása kérdőjelezi meg. *„Ettől az időtől kezdve egészen napjainkig tartó folyamatos küzdelem figyelhető meg a pedagógiában – a tudomány »autonómiájáért«, illetve a rokon tudományok »segédtudományokként« történő meghatározásáért. A többi, „régibbi” és legitimált tudományok által újra és újra*

⁸⁷ Mihály Ottó 1998. *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER, 17.

leértékelt, »alkalmazott« és »gyakorlati orientáltságú« tudománynak tekintett pedagógia – a többi tudományhoz hasonlóan – szintén autonómiára törekszik, önállóan szeretné meghatározni és megvalósítani vizsgálati irányait, kutatási céljait. Az önállóságra való törekvés igénye a pedagógia tudományfejlődése egyik alapvonásának tekinthető.”⁸⁸

A XXI. századra a pedagógia már megszerezte a jogos és szükséges önállóságát. Az emancipációs törekvés mellett most már inkább törekedni kell az interdiszciplináris együttműködésre.

A pedagógiai folyamat bár nagyjából pedagógiai intézményekben történik, de a cél mégsem csak az ezen intézményekben való életre való felkészítés, hanem kiemelten az intézményeken kívüli életre való felkészítés. Tehát figyelembe kell vennie a saját intézményrendszerén kívüli élettel kapcsolatos elméleteket, vagyis a filozófiai nézeteket. A pedagógia nem zárkozhat a saját elefántcsonttornyába, szüksége van a "külső", filozófiai megalapozásra és reflexióra is.⁸⁹

Általában a nevelő-oktató tanárok sem tartják szükségesnek az elméleti megközelítést, megalapozást, mivel szerintük a napi munka során a gyakorlati tevékenység a fontos. A gyakorlat mintegy potolja az elméleti hiányosságokat. Aki ebben járatos, akinek nagy gyakorlata van, az a jó tanár.

A nevelés-oktatás folyamatában van két olyan mozzanat – tanári attitűd – amelyre szükség van, de nem szabad, hogy csak ezek legyenek a meghatározóak, a tanár nem támaszkodhat csak ezekre:

- A rutin, a gyakorlat. A tanár nem elméleti, hanem gyakorlati tevékenységet folytat. A nevelési-oktatási helyzetek végrehajtásában, megvalósításában a gyakorlatnak van szerepe. A rutinos, nagy gyakorlattal rendelkező tanár meg tudja oldani a mindennapi

⁸⁸ Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó, 29.

⁸⁹ lásd Böhme, Günther 1968. *Der pädagogische Beruf der Philosophie*. München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag 77. idézi Löwisch, Dieter-Jürgen 1982. *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 8.

feladatokat. A jó tanárrá válás útja a minél nagyobb gyakorlat megszerzése.

- Az improvizáció. A tanárnak nincs ideje elméleti lehetőségek mérlegelésére. A nevelési-oktatási helyzetek végrehajtásában, megvalósításában a gyors döntéseknek, az ötleteknek és nem pedig az előre „leírt szerepjátékoknak”, elméleti előírásoknak van döntő szerepe. Az ötletes, kreatív, akár az előzetes felkészülés nélkül rögtönző tanár meg tudja oldani a mindennapi feladatokat. A jó tanár az improvizáció művésze, mestere.

Éppen a mindennapi tanári gyakorlat jelzi, hogy ez a két dolog nem elegendő. Az alábbi szempontok miatt nem biztos, hogy megoldást, illetve jó megoldást ad a rutin és az improvizáció:

- a pedagógiai szituációk általában nem ismétlődnek
- legtöbbször új szituációba kerül a tanár
- az elvégzendő feladatok, a megoldandó problémák mások
- más tanulókkal, más személyiségekkel kerül a tanár kapcsolatba
- más az egyes tanárok személyisége, habitusa, stílusa, ...

Ebből következik, hogy nem lehet „egyenmegoldásokat”, „paneleket” ismételtetni, vagy a tanulók illetve a pedagógiai folyamat kárára improvizálni. A nevelés-oktatás során valóban kreativitásra, empátiára, gyors helyzetfelismerésre és döntésre van szükség. De ezeknek a döntéseknek nem lehet káros hatása. Nem lehet egyforma megoldásokat alkalmazni az új körülményekre és az új „szereplőkre”. Nem lehet meggondolatlanul, ötletszerűen rögtönözni, kísérletezni. Vagyis szükséges egy olyan elméleti tudás, háttér, amit a megváltozott szituációkban „elő lehet venni”.

Ezt a mai gyakorlatban nélkülözhetetlen elméleti tudást, háttérrel biztosíthatja a pedagógus számára a nevelésfilozófia.

A nevelésfilozófia a nevelés (a pedagógia) témáinak filozófiai szempontú, filozófiai módszerekkel történő vizsgálata, elemzése. *„A nevelésfilozófia a nevelésnek és a neveléshez kapcsolódó*

*kérdéseknek a filozófiai vizsgálata.*⁹⁰ A nevelésfilozófia átfogó, általános reflexió a nevelés kérdéseiről. Ilyen szempontból nélkülözhetetlen a gyakorlati pedagógiai tevékenység során.

A nevelésfilozófia részben filozófiai tudomány, részben pedagógiai tudomány. Értelmezik a filozófia egyik speciális ágazatának, alkalmazott filozófiának. De értelmezhető pedagógiai tudományként is, mely a pedagógiai általános megalapozója, elméleti pedagógia. Mondható interdiszciplináris tudománynak is (a filozófia és a pedagógia „közös” tudománya).

A nevelésfilozófia hagyományosan az alábbi pedagógiai témákat elemzi filozófiai módszerekkel:

- a pedagógia mint tudomány,
- az ember nevelésének lehetősége és szükségessége,
- az ember, mint nevelt és mint nevelő,
- a nevelés általános céljai,
- a nevelés lényege,
- a nevelés társadalmi szerepe,
- pedagógiai normák és értékek,

⁹⁰ „*Philosophy of Education is the philosophical study of education and its problems.*” Noddings, Nel 1995. *Philosophy of Education*. Colorado, Westview Press, 1.

II. 2. Tudományos megfontolások a nevelésfilozófia szükségessége mellett

A fent ismertetet gyakorlat szempontú érvelésekkel (új szituációk, váratlan problémák, a rutin is az improvizáció elégtelensége, ...) együtt, pont a hagyományos témáiból következően a nevelésfilozófia lehetősége és szükségessége mellett elméleti, tudományos érveket is fel lehet hozni.

Történeti megfontolások

A pedagógia a 18. századtól önálló tudomány, addig a filozófiához tartozott.⁹¹ Tehát történeti szempontból is „összenőtt” a filozófiával. *„A pedagógiai gondolkodás már a 17. sz. vége táján elvált a filozófiától, de jelentős összefoglaló munkák csak a 19. sz.-ban jelentek meg.”*⁹² A pedagógiával foglalkozó filozófusok a mai értelemben nevelésfilozófiát műveltek/nevelésfilozófusok voltak.

A filozófia és a pedagógia azonos korszakból eredeztethető. *„Az ókori görög városállamokban született meg a nevelés tana a filozófiában. Ezt méltán tekinthetjük egyben a nevelésfilozófia genezisének is. Nemcsak azért, mert egyáltalán találkozik az akkor kialakuló (európai) filozófia és a jóval később*

⁹¹ lásd Hügli, Anton 1999. *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1., 3.

⁹² Oláh János 2004. A nevelés és a nevelési folyamat. In Dombi A.-Oláh J.-Varga I. (szerk.) 2004. *A nevelélmélet alapkérdései*. Gyula, APC Stúdió, 6.

emancipálódó pedagógia, hanem azért is, mert a nevelésfilozófia törzsállományát alkotó főbb problématípusok már ekkor – részben csíraformában megelőlegezetten, részben kifejtett formában is – megjelentek.”⁹³

Az első három jelentős filozófus egyben jelentős pedagógus is volt. Szókratész pedagógiai módszerről és a nevelthez való viszonyról írt mondatai ma is alapvetőek a pedagógiában. Bábáskodó eljárása a kérdve –kifejtő módszer első megfogalmazása. A „senki sem vét szándékosan” kijelentése pedig a pedagógiai optimizmus és jóindulat követendő mintája. Platón ideatana Rousseau kertészmodelljének az alapja. Platónnál minden megismerés és így minden tanulás nem más, mint a bennünk már meglévő ismeret, tudás kibontása. Nála a nevelés „szocializáció” is, az egyén társadalomban elfoglalt helye ebben a folyamatban dől el. Arisztotelésznél a megismerés és a tanulás aktív értelmi tevékenység, melynek előfeltétele az érzékelés, a tapasztalás. A tanításhoz szükséges a tanuló belső tevékenysége, a tanulási képessége, és a tanító külső tevékenysége is. A tanulás az új ismeretek megszerzését, és a meglévők rendszerezését jelenti. Nála a tananyag szempontjából az adott tudományok a meghatározóak. De ugyanez a szoros kapcsolat megfigyelhető a későbbi filozófusoknál (Szt. Ágoston, Aquinói Szt. Tamás, Locke, Rousseau, ...).

A filozófia és a pedagógia közös története miatt a filozófusoktól annyi alapvető gondolat van jelen a pedagógiában, hogy nem lehetséges e két tudományterület teljes szétválasztása.

Antropológiai megfontolások

A nevelés, a tanítás alapvetően az emberrel való foglalkozás, így a pedagógiában elkerülhetetlen egy több

⁹³ Zrinszky László 1998. A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén. In *Magyar Pedagógia*. 1998. 2. 124.

szempontot figyelembevevő emberkép kialakítása. Egy ilyen emberkép kialakításához sok tudomány eredményeit lehet felhasználni (filozófia, pszichológia, biológia, szociológia, ...). A pedagógiai folyamat emberek által végzett folyamat, tehát tudni kell ki a folyamat résztvevője (a tanuló, a tanár). Tudni kell ki az ember. „A filozófiai antropológia klasszikus problémája az emberi lényeg mibenléte, illetve a lényeg reprodukciójának kérdése.”⁹⁴ Az emberi lényeg reprodukciójában pedig a nevelésnek van fontos szerepe. A nevelés szempontjából mindig is döntő volt az ember meghatározása, ezt általában a filozófiától, esetleg a vallástól vette át.⁹⁵

A pedagógia a filozófiai antropológiától vesz át megfogalmazásokat az emberre vonatkozóan, de ezeket a saját szempontjai szerint értelmezi és használja fel. Így módon a pedagógiai antropológia a filozófiai antropológiából indul ki, majd ez alapján egy saját elméletet épít fel. Melynek a fő kérdései már e neveléshez, oktatáshoz, képzéshez és ezen folyamatok alanyához (nevelő, nevelt) kapcsolódnak.⁹⁶

Az antropológia témakörében is megfigyelhető a filozófia és a pedagógia elválaszthatatlansága, egymásra épülése.

Ismeretelméleti megfontolások

A pedagógiai folyamat (a nevelés, a tanítás, a tanulás) alapmozzanata a megismerés, mivel nagyrészt ismeret átadásról, ismeretszerzésről van szó. Tehát tudni kell azt, hogy milyen az emberi megismerés, és ezért lényeges a megismerés folyamatának a feltárása. A filozófiai ismeretelmélet nagy

⁹⁴ Angelusz Erzsébet 1996. *Antropológia és nevelés*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 12.

⁹⁵ lásd Zdarzil, Herbert 1978. *Pädagogische Anthropologie*. Graz, Wien, Köln, Styria Verlag, 9.

⁹⁶ lásd Schafhauser Franz 2000. *A nevelés alanyi feltételei*. Budapest, Telosz Kiadó.

kérdése, hogy a megismerés folyamatában milyen szerepe van a megismert tárgynak, ill. a megismerő alannak. Az alapvető kérdés az, hogy a megismerés során létrejött ismeret mennyiben felel meg a valóságnak, az igazságnak, mennyiben adja meg a valóság lényegét, igazságát. A megismerés során milyen jellegű és mértékű a megismerő ember (testi, szellemi, lelki tevékenységének) szerepe? Az ismeret a valóságot tartalmazza-e valamilyen módon, vagy pedig csak a tudatunk (pszichénk) önkényes esetleg véletlenszerű szubjektív alkotása? Az ismeretet a tudatunk hozza létre, de csak akkor tartalmaz lényegét ill. igazságot, ha a tárgynak megfelelő. Vagyis ismereteink kettős módon épülnek fel, a megismert tárgy és a megismerő alany egyaránt meghatározó. A kettős felépítettség mellett egy másik fontos jellemzője a megismerésnek a dinamizmus, a nyitottság. A megismerés egy soha be nem fejezett folyamat. A megismerés során az ember mindig többet és mindig tökéletesebben szeretne megismerni.

A megismerés itt felsorolt témáival minden tanítási-nevelési folyamat esetében találkozhatunk. A mindennapos gyakorlati tanári tevékenység során láthatjuk ezen jegyeket. Egyrészt azt, hogy a tanulóknak az ismeret valóban kettős úton épül fel, a saját tudati (értelmi) aktivitásuk és a tárgy jegyei alapján. És szükséges valamiféle összhang, egymásra hangoltság. Sőt a jó tanári munka pont a megismerő alany (a tanuló) és a megismert tárgy (a tananyag) egymásra „hangoltságának”, egymásra irányultságának az elérését is jelenti. Egy valamely területen tehetséges tanulónál pont ezt a tárgyra (tudományra) hangoltságot, irányultságot a tárggyal való összhangot fedezhetjük fel. Másrészt láthatjuk azt, hogy a megismerés (a tanulás) egy soha be nem fejezhető folyamat, a kíváncsiság, a tudásvágy mindig újabb és mélyebb ismeretek megszerzésére ösztönöz, és nyitottá és szabadabbá tesz. A jó tanári munka ebben az esetben pont ezt a kíváncsiságot, tudásvágyat, nyitottságot akarja fenntartani.⁹⁷

⁹⁷ lásd Kormos József 2009. On Philosophical Anthropology as the Basis of Pedagogy Following Edith Stein. In Cselényi István Gábor, Hoppál

A megismerés szempontjából fontosak a pszichológiából ismert tanulásméletek is.⁹⁸ Melyek tovább erősítik a pedagógiai ismeretelmélet filozófiai és interdiszciplináris jellegét.

Metafizikai megfontolások

A metafizika a filozófia egyik kiemelt részterülete „A filozófiának az a része, amely túlmegy a tapasztalat határán és létvégső alapjaival, okaival foglalkozik”⁹⁹ A metafizika a tapasztalásból indul ki, de elvonatkoztat, általánosít, és az empirikus (tapasztalati) dolgokon túllévő összefüggéseket, a legvégső okokat, elveket keresi, ill. vizsgálja. Ezek alapján pedig megállapítja a létezők kategóriáit, csoportba sorolási lehetőségeit. A metafizika a filozófia legalapvetőbb tudománya (Arisztotelész szerint „első filozófia”), mivel a filozófia által vizsgált minden részterületnek a végső alapjait és elveit kutatja. A gyakorlati/tapasztalati nevelés tényeiből is elvonatkoztatással és általánosítással feltárhatóak az összefüggések, a legvégső okok és elvek. Ezek alapján pedig megállapíthatóak a pedagógia kategóriái, csoportba sorolási lehetőségei. Így a nevelés esetén is beszélhetünk a metafizikai módszer alkalmazásáról.

A pedagógiában különösen kiemelt szerepet betöltő ember esetében fontosak a metafizikai meglátások. Az ember az európai filozófiai hagyomány szerint három lételv a test, szellem és lélek egysége. Mindhárom jegy esetén jellemző a

Kál Bulcsú, Kormos József (szerk.) 2009. *Aquinói Szent Tamás párbeszéde korunkkal*. Budapest, MASZT, 189-196.

⁹⁸ lásd N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 224-242.

⁹⁹ „Denjenigen Teil der Philosophie, der über die Grenzen des Erfahrbaren hinausgeht und es mit den letzten Gründen und Ursachen des Seins zu tun hat.” Waibl, Elmar-Rainer, Franz Josef 2007. *Basiswissen Philosophie*. Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 356.

célirányosság.¹⁰⁰ A test esetén cél az élet végtelen és biológiai fenntartása, ezt szolgálja az ember testi felépítése, és férfi-nő kettősége. A szellem célirányossága a megismerés, az igazság, az ésszerűség keresése, ez is egy végtelen folyamat, a végtelenre irányul. A lélek célra irányultsága a szabadság, a végtelen, a végtelen szabadság vágya, akarása. A véges emberi lét a végtelen létre irányul. Ezt a végtelent egyes filozófusok a „semminek” minősítik, mások valamilyen metafizikai létnek vagy elvnek. Amennyiben a nevelés ezt az irányultságot a semmihez kapcsolja, akkor értelmetlen és felesleges minden pedagógiai tevékenység. De ha ez a végtelenre irányultság nem a semmire, hanem metafizikai létre, elvre utal, akkor azt mondhatjuk, hogy az ember metafizikai beállítottságú. A nevelés során ezt a metafizikai beállítottságot figyelembe kell venni.

Amennyiben a nevelést célirányos folyamatnak, az ember lényegi jegyeinek „növeléseként”, kifejlesztéseként értelmezzük, akkor elkerülhetetlen, hogy a nevelés ne kapcsolódjon a metafizikai elvekhez.

A pedagógia nemcsak praktikus, napi célokat határoz meg, hanem elveket, értékeket hosszú távú célokat is fontosnak tart. Vagyis nem csak gyakorlati, természetes, hanem elméleti, transzcendens, metafizikai szempontokat is megfogalmaz. A pedagógiának ez a metafizikai jellege az európai filozófiai hagyományhoz való erőteljes kapcsolódást is jelenti.

Etikai megfontolások

Az etika a filozófiának az a tudománya, amely az ész természetes fényénél kutatja az erkölcsi jelenségek alapját, és azt

¹⁰⁰ lásd Kormos József 2010. *Erkenntnis – Glaube – Erziehung. Zusammenhänge zwischen dem Denken von Thomas von Aquin, Edmund Husserl und Edith Stein.* In Hoppál Kál Bulcsú (szerk.) 2010. *Aquinói Tamás és a tomizmus ma. Thomas Aquinas and Thomism Today.* Budapest, L'Harmattan, MASZTT, MVT, 83-90.

igyekszik megállapítani, hogy az emberi cselekvés valamint az emberi személy milyen külső és belső tényezők alapján válik jóvá vagy rosszra, értékessé vagy értéktelenné. Az etika tárgya az emberi cselekvés és maga a cselekvő ember. Az etika azt vizsgálja, hogy mely cselekvési formák vannak összhangban az ember értelmes természetével, és az ember milyen normákhoz igazodva érheti el célját, vagyis képességeinek harmonikus, értelmes lényhez illő és szabad kibontását.

A pedagógiai folyamat, mint speciális emberi kapcsolatok folyamata, a leginkább etikai, erkölcsi jellegű. „*Minden nevelési igény egyben erkölcsi igény is*”¹⁰¹ Meg kell fogalmazni az etikai elveket, értékeket, lehetőségeket. Ugyanis egy olyan összetett emberek közti viszonyt, mint a nevelés nem lehet csupán jogszabályokkal rendezni „*Egy olyan tevékenységet, mely az emberközi viszonyokat és magát az embert célzottan alakítja, lehetetlen pusztán jogi eszközökkel szabályozni.*”¹⁰²

A pedagógia egyrészt a nevelést magát próbálja igazolni etikai szempontból és ez sok kérdést vethet fel. Kik, mikor, hogyan, miért nevelhetnek? Milyen morális alapja van annak, hogy valakik másokat nevelhetnek? ... Másrészt a nevelés folyamatában jelenlévő etikai mozzanatok próbálja igazolni, (norma- és értékközvetítés, példamutatás, segítség-védés, jutalmazás-büntetés, ...) és ez is sok kérdést vet fel. Kik és milyen normákat illetve értékeket közvetíthetnek? Kit kell segíteni, óvni? Milyen morális alapja van a jutalmazásnak és a büntetésnek? ...

A nevelés legitimációját sokszor vallási elméletek segítették elő. De alapvetőbb a filozófia hatása, mivel a vallási és filozófiai elemek sokszor keverednek.

Ugyanakkor ma a modern társadalom jelenségeihez kapcsolódóan is – globalizáció, multikulturalizmus, ... – általánosabb érvényű etikai legitimációra van szüksége a pedagógiának. Hiszen „*Ha a nevelés ma morális problémaként jelenik meg, akkor ez egy legitimációs válságból fakad, amely*

¹⁰¹ Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó, 188.

¹⁰² Zrinszky László 2006. *Neveléstudomány*. Budapest, Műszaki könyvkiadó, 287.

*együttal lehetőséget ad arra, hogy feltörjük a merev jelentésmezőket, és helyet adjunk olyan új reflexióknak, amelyek a modern társadalom problémáihoz kapcsolódnak.*¹⁰³ Ezek a legitimációs kísérletek nagymértékben támaszkodhatnak a kortárs filozófia rokonterületeken született eredményeire.

A pedagógia etikai legitimációja nem vonatkozhat csak konkrét, napi esetekre, hanem általános, elvi legitimáció szükséges. Tehát nélkülözhetetlen a filozófia és a pedagógia kapcsolódása ezen a területen is.

Társadalomfilozófiai megfontolások

Az ember biológiai és pszichológiai szempontból is társas lény (zoon politicon), kisebb-nagyobb közösségekben él. A társadalomfilozófia ennek a közösségi létnek a jellegzetességeit, összefüggéseit vizsgálja. A nevelési-tanítási folyamat valójában nem a pedagógia világában történő tevékenységre, hanem az azon kívüli közösségi, társadalmi tevékenységre készít fel (szocializáció).

Amennyiben figyelembe vesszük a nevelés célját láthatjuk, hogy a nevelés nem egy zárt, belső – a nevelés világára – vonatkozó tevékenység, hanem a nevelés világán kívüli életre való felkészítés, a konstruktív életvezetésre való felkészítés. Mely *„konstruktív életvezetésnek két funkcionális komponense van: a közösségfejlesztő vagy morális komponens, és az önfejlesztő, tehát az életvezetés sikerét biztosító összetevő.”*¹⁰⁴

Tehát a nevelés nem a nevelés világában történő tevékenységre, hanem az azon kívüli közösségi, társadalmi tevékenységre készít fel. Vagyis szükséges az adott társadalom felépítésének, „működésének” az ismerete.

¹⁰³ Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó, 9.

¹⁰⁴ Bábosik István 2004. *Neveléstudomány*. Budapest, Osiris, 14.

A szocializáció, vagy tágabb értelemben véve a közösségi, a társadalmi léte való felkészítés mindig is a nevelés része volt. „A társadalmi léte nevelésnek régi hagyományai és jól kidolgozott módszerei vannak.”¹⁰⁵ A mai összetett társadalomba való beilleszkedéshez nem elég a spontán szocializáció, hanem ezt a lényeges emberi tevékenységet az intézményes nevelésnek is elő kell segítenie. „A mai ember nem egyszerűen „belenő” a társadalomba, hanem „bevezetik” őt abba. ... A szociális életképesség a teljes emberi élet lényegi része és feltétele.”¹⁰⁶ Korunkban a társadalomhoz való alkalmazkodás megújulása szükséges, aminek a feltétele, „... hogy a nevelés intézményrendszere alkalmassá váljon a csoportlétre, a szervezeti léte és a társadalmi léte nevelésre.”¹⁰⁷

A nevelés céljának, módszereinek, intézményrendszerének kidolgozásakor figyelembe kell venni az adott kor társadalmát, életmódját, intézményrendszereit. Ezekben a témákban is szoros együttműködésre van szükség a filozófia és a pedagógia közt.

A nevelésfilozófia meghatározása

Nel Noddings megfogalmazásából kiindulva mely szerint „A nevelésfilozófia a nevelésnek és a neveléshez kapcsolódó kérdéseknek a filozófiai vizsgálata.”¹⁰⁸ és a gyakorlati valamint az elméleti argumentumokat figyelembe véve az alábbi meghatározás adható:

A nevelésfilozófia a filozófiának egy szaktudománya, amely a pedagógia témáit vizsgálja filozófiai szempontból

¹⁰⁵ Gáspár László 1997. *Neveléstudomány*. Budapest, OKKER, 25.

¹⁰⁶ Gáspár László 1997. *Neveléstudomány*. Budapest, OKKER kiadó, 27.

¹⁰⁷ Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris, 229.

¹⁰⁸ „Philosophy of Education is the philosophical study of education and its problems.” Noddings, Nel 1995. *Philosophy of Education*. Colorado, Westview Press, 1.

(általános, lényegi, elvi alapok és összefüggéseket keresve) és filozófiai módszerrel (logikusan – következetesen, koherensen, konzisztensen, és dialektikusan – az ellentétek egységében). Ebből következően a pedagógia alapozó és bevezető tudománya.

Ez a kettős jelleg más tudományok esetén is fennáll. Ahogy pl. a jogtudományoknál a jogfilozófia egyfajta elvi, alapozó szerepet tölt be, vagy a vallástudományoknál a vallásfilozófia.

A nevelésfilozófia körülírásához érdemes megnézni néhány más érvényes meghatározást is:

A nevelésfilozófia „1. legáltalánosabb értelemben: filozófiai előfeltevésekre támaszkodó szisztematikus, tudományos igényű intellektuális törekvés arra, hogy a nevelést a maga teljességében, a kultúra, a társadalom összefüggésrendszerében értelmezzük. Az így felfogott nevelésfilozófia a nevelés vizsgálatában alkalmazott szemléletnek, kutatómódszertani megközelítésnek minősül;

2. szűkebb értelemben a nevelésfilozófia fogalma a nevelés elvont, legátfogóbb kérdéseivel foglalkozó tudományt jelenti. A nevelésfilozófia jellegét tekintve, egyfelől alkalmazott filozófia, másfelől az elméleti pedagógia körébe tartozó tudomány. ... Az egyes kifejtett, rendszerezett nevelésfilozófiák nemcsak érintkeznek, hanem sok esetben jelentősen átfedik a nevelélmélet, az általános pedagógia, a pedagógiai antropológia tartalmát.”¹⁰⁹

„Úgy véljük, a nevelésfilozófia nem azonos a filozófiával, jöllehet köze van hozzá, és nem nevezhető nevelélméletnek sem, bár a nevelés általános vonásainak megragadására koncentrálna. Fogalmazhatunk úgy: a nevelésfilozófia egyidejűleg filozófia és nevelés is, meg nem is az. A fogalmi ellentmondást és dilemmát úgy próbáljuk meg fel(és meg)oldani, hogy egy új fogalmat vezetünk be, jelesül az alkalmazott filozófia kategóriáját, melynek

¹⁰⁹ Báthory Zoltán- Falus Iván (szerk.) 1997. *Pedagógiai lexikon II.* Keraban Könyvkiadó, Budapest, 588.

segítségével – megítélésünk szerint – rendezhetővé válik a definíciós probléma. Azt állítjuk tehát, hogy a nevelésfilozófia az alkalmazott filozófia természetes és elidegeníthetetlen része.”¹¹⁰

„A tudományos rendszerezésekben használatos pontosabb meghatározás szerint a nevelésfilozófia fogalma a nevelés elvont, legátfogóbb kérdéseivel foglalkozó tudományt jelenti. ... A nevelésfilozófia mint tudomány határait, témaköreit csak viszonylagos pontossággal lehet meghatározni. Az egyes kifejtett, rendszerezett nevelésfilozófiák nemcsak érintkeznek, hanem sok esetben- metodológiai és tematikai vonatkozásban is – jelentősen átfedik a nevelésméleletet, vagy/és az általános pedagógiát, vagy/és a pedagógiai antropológiát, vagy/és a pedagógiai axiológiát (értéktudományt).”¹¹¹

„Azt mondhatjuk, hogy a nevelésfilozófia akkor kezdődött, amikor az emberek tudatosan elkülönítették a nevelést a többi emberi tevékenységtől. ... A nevelés filozófiai tanulmányozása azért szükségszerű, mert gyors változások periódusában és kritikus átalakulások korában élünk. ... Azt mondhatjuk, hogy a nevelésfilozófia a filozófiai elméletek alkalmazása a nevelés problémáira, amely így a filozófiai elméletek és a nevelésfilozófia tökéletesedéséhez vezethet”¹¹²

¹¹⁰ Karikó Sándor 2009. *A nevelésfilozófia alapjairól*. Szeged, SZEK JGYF Kiadó, 13. Az idézet szerzője az alkalmazott filozófiát olyan a klasszikus filozófiáról levált tudományként értelmezi, amelynek fő jellemzői: a gyakorlat-orientáltság, az erkölcsi irányultság és a nyitottság. lásd Karikó Sándor 2009. *A nevelésfilozófia alapjairól*. Szeged, SZEK JGYF Kiadó, 14.

¹¹¹ Mihály Ottó 1998. *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER, 16.

¹¹² „It could be said that philosophy of education began when people first became conscious of education as a distinct human activity. ... The philosophical study of education is imperative today because we are in a period of rapid change and a critical era of transition. ... It might be said that philosophy of education is the application of philosophical ideas to educational problems, which, in turn, can lead to a refinement of both philosophical ideas and educational development.” Ozmon,

Wolfgang Brezinka arra mutat rá, hogy mivel a filozófiának sincs egyértelmű meghatározása, így a nevelésfilozófia esetében sem lehetséges ilyet megadni. „A »filozófia« szónak is sokféle értelme van és ezért a »nevelésfilozófia« kifejezésnek is különböző jelentése lehetséges.”¹¹³

„A nevelésfilozófia a nevelésnek és a neveléshez kapcsolódó kérdéseknek a filozófiai vizsgálata. ... A központi témája a nevelés, és a módszerei pedig filozófiaiak.”¹¹⁴

Összefoglaló kérdések

Ismertesse a nevelésfilozófia meghatározásának nehézségeit.
Ismertesse a nevelésfilozófia meghatározását.
Ismertesse a tudományos megfontolásokat a nevelésfilozófia szükségessége mellett.
Ismertessen legalább három más nevelésfilozófia meghatározást.

Howard A. 2012. *Philosophical Foundations of Education*. Boston, Pearson, 1,2.)

¹¹³ „Das Wort »Philosophie« hat viele Bedeutungen und deshalb kann auch mit dem Ausdruck »Philosophie der Erziehung« verschiedenes gemeint sein.” Brezinka, Wolfgang 1978. *Metatheorie der Erziehung*. München, Basel, Ernst Reinhardt, 189.

¹¹⁴ „Philosophy of Education is the philosophical study of education and its problems.... Its central subject matter is education, and its methods are those of philosophy.” Noddings, Nel 1995. *Philosophy of Education*. Colorado, Westview Press, 1.

Ajánlott irodalom

Angelusz Erzsébet 1996. *Antropológia és nevelés*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Archambault, Reginald D. (Ed.) 1972. *Philosophical analysis and Education*. London, Routledge.

Bábosik István 2004. *Neveléstudomány*. Budapest, Osiris.

Bábosik Zoltán 2004. *Irányzatok és elméletek a nevelésfilozófiában*. Budapest, OKKER, BMGTE.

Báthory Zoltán- Falus Iván (szerk.) 1997. *Pedagógiai lexikon II*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Blake, Nigel – Smeyers, Paul – Smith, Richard – Standish, Paul (Ed.) 2003. *The Blackwell guide to the philosophy of education*. Blackwell Publishing.

Brezinka, Wolfgang 1978. *Metatheorie der Erziehung*. München, Basel, Ernst Reinhardt.

Dombi A.-Oláh J.-Varga I. (szerk.) 2004. *A neveléstudomány alapkérdései*. Gyula, APC Stúdió.

Gáspár László 1997. *Neveléstudomány*. Budapest, OKKER.

Hirst, Paul H. – White, Patricia (Ed.) 1998. *The Philosophy of Education. I-IV*. London, Routledge.

Hügli A.-Lübcke P. (Hg.) 1997. *Philosophielexikon*. Hamburg, Rowohlt.

Hügli, Anton 1999. *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Karikó Sándor 2009. *A nevelésfilozófia alapjairól*. Szeged, SZEK JGYF Kiadó.

Kormos József 2009. On Philosophical Anthropology as the Basis of Pedagogy Following Edith Stein. In Cselényi István Gábor, Hoppál Kál Bulcsú, Kormos József (szerk.) 2009. *Aquinói Szent Tamás párbeszéde korunkkal*. Budapest, MASZT, 189-196.

Kormos József 2010. Erkenntnis – Glaube – Erziehung. Zusammenhänge zwischen dem Denken von Thomas von Aquin, Edmund Husserl und Edith Stein. In Hoppál Kál Bulcsú (szerk.) 2010. *Aquinói Tamás és a tomizmus ma. Thomas Aquinas and Thomism Today*. Budapest, L'Harmattan, MASZTT, MVT, 83-90.

Kormos József 2011. Über die Möglichkeit der Erziehungsphilosophie. In Árpási Zoltán, ... (Hg.) 2011. *Theorie und Praxis von Pädagogik*. Jahrgang 3. Heft 2. Budapest, Neveléstudományi Egyesület, 40-50.

Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.

Löwisch, Dieter-Jürgen 1982. *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Mihály Ottó 1998. *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER.

N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris.

Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris.

Noddings, Nel 1995. *Philosophy of Education*. Colorado, Westview Press.

Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó.

Ozmon, Howard A. 2012. *Philosophical Foundations of Education*. Boston, Pearson.

Reichenbach, Roland 2007. *Philosophie der Bildung und Erziehung*. Stuttgart, Kohlhammer.

Schafhauser Franz 2000. *A nevelés alanyi feltételei*. Budapest, Telosz Kiadó.

- Stein, Margit 2009. *Allgemeine Pädagogik*. München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag.
- Waibl, Elmar-Rainer, Franz Josef 2007. *Basiswissen Philosophie*. Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG,
- Zdarzil, Herbert 1978. *Pädagogische Anthropologie*. Graz, Wien, Köln, Styria Verlag.
- Zrinszky László 1998. A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén. In *Magyar Pedagógia*. 1998. 2.
- Zrinszky László 2006. *Nevelélmélet*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

III. A nevelésfilozófia témakörei

A fejezet bemutatja a nevelésfilozófia főbb témaköreit. A nevelésfilozófia fő témaköreinek a megfogalmazásához figyelembe kell venni *A nevelésfilozófia szükségességéről és meghatározásáról* című fejezetben ismertetett nevelésfilozófia meghatározást, valamint *A filozófia mint tudomány* című fejezetnek a metafizika alapvető témaköreiről és a speciális metafizikákról adott meghatározásait:

„A nevelésfilozófia a filozófiának egy szaktudománya, amely a pedagógia témáit vizsgálja filozófiai szempontból (általános, lényegi, elvi alapok és összefüggéseket keresve) és filozófiai módszerrel (logikusan – következetesen, koherensen, konzisztensen, és dialektikusan – az ellentétek egységében). Ebből következően a pedagógia alapozó és bevezető tudománya.”

„A metafizika alapvető témakörei:

- A létezők (a létezés, a lét) meghatározása
- A létezők eredete, oka
- A létezők célja
- A létezők szabadsága és meghatározottsága
- A létezők lényege
- A létezők felosztása, kategorizálása
- A létezők alapvető törvényszerűségei
- A létezők összefüggései, kapcsolódásai”

„A Speciális metafizika a léttel rendelkező létezők egy-egy csoportjának a metafizikai kérdéseit vizsgálja.”

Ezek alapján a nevelésfilozófia, mint speciális metafizika főbb témakörei az alábbiak (a metafizikában használt létező fogalmának itt a speciális metafizika státuszból következően a „speciális létező” a pedagógia illetve a nevelés felel meg):

- A pedagógia mint elmélet meghatározása és lényege (A pedagógia mint tudomány)
- A pedagógia mint gyakorlat meghatározása (A nevelés meghatározása)
- A nevelés eredete, oka. (A nevelés szükségessége)
- A nevelés célja
- A nevelés lehetősége és meghatározottsága
- A nevelés lényegi elemei, alapkategóriái: a nevelés szereplői (nevelő-nevelt), tanulás, perszonalizáció, szocializáció.
- A nevelés alapkategóriáinak összefüggései (komplexitás, etikai jelleg)

A kiemelt témák felsorolása figyelembe veszi a metafizika strukturáltsága mellett a pedagógia (a neveléstudomány) sajátos és hagyományos szempontjait. A pedagógia kettős jellege miatt szükséges a pedagógia mint elmélet (mint tudomány) és a pedagógia mint gyakorlat (mint nevelés) elkülönült tárgyalása. A pedagógia mint elmélet (mint tudomány) a „Bevezetés” egyik részletesen tárgyalt témája. Az itt következő tárgyalásban a pedagógia, mint gyakorlati tevékenység kijelentésnek a nevelés fogalma felel meg. Ez a nevelés fogalmának egy általános értelmű használatát jelenti, amely elfogadott a hazai és a nemzetközi szakirodalomban is. Természetesen a nevelésnek beszélhetünk egy szűkebb értelemben vett használatáról is, amikor a nevelés az oktatás, a tanítás, a képzés mellett szerepel, mint fogalom és nem pedig ezeknek mintegy összefoglaló fogalma. A nevelés lényegi elemei, alapkategóriái fejezet azokat a nevelés szempontjából alapvető kategóriákat tárgyalja, amelyekre már felépíthető egy valamilyen irányt, értéket képviselő neveléstan (neveléselmélet). A nevelésből következnek a további témakörök: a nevelés eredete, oka (melyet sokszor a nevelés szükségszerűsége címszó alatt tárgyal a nevelésfilozófia), valamint a nevelés célja. A metafizikában használt létezők szabadsága és meghatározottsága címből adódna a nevelés szabadsága és meghatározottsága cím, de ehelyett célszerűbb használni a pedagógiai irodalomban használt a nevelés lehetősége és meghatározottsága formát. A nevelés

alapkategóriái és azok összefüggései az áttekinthetőség miatt a következő fejezetben kerülnek tárgyalásra.

III. 1. A pedagógia mint elmélet meghatározása és lényege

Általános tudományelméleti és filozófiai szempontból is indokolt a tárgyalt téma tudományának a meghatározása, jellemzőinek, felépítésének, szerkezetének az ismertetése. Jelen esetben ez *A pedagógia mint tudomány* alfejezetben került tárgyalásra. Itt csak a továbbhaladáshoz szükséges legfontosabb megfogalmazások kerülnek említésre.

A pedagógia görög eredetű szó (παιδαγωγία) jelentése: gyermekvezetés, gyermekkísérés. A pedagógus pedig a gyermek vezetője, kísérője. A *paisz* gyermek és a *ágein* vezetni, kísérni szavakból származik. Hasonlóan a filozófiához – amelynél a filozófus volt először használatos – a pedagógia szót megelőzte a pedagógus (παιδαγωγος) használata. Azt a rabszolgát nevezték így, aki kísérte, vezette a filozófusokhoz tanítás céljából a fiúgyereket, később bővült a jelentése a nevelés értelmében. Már azt a szolgálót nevezték így, aki a gyermek szellemi „vezetését” is, vagyis a nevelését végezte. A szolga először vitte a gyermek íróeszközeit, hangszereit, a foglalkozásokon is ott volt majd hazakísérte. A gyermekkísérés közben a rabszolga is tanult és már foglalkozni is tudott a gyermekkel otthon. A rómaiak is szívesen alkalmaztak ilyen művelt rabszolgákat nevelőnek, tanítónak. Így terjedt el aztán a pedagógus elnevezés a gyermekekkel hivatásszerűen foglalkozó emberekre.

A pedagógia mai értelemben vett használata a XVIII. század második felében kezdődött el, jelezve a tudomány függetlenedését a filozófiától és a teológiától. Az első egyetemi pedagógiai tanszék a hallei egyetemen lett alapítva 1779-ben, professzora Ernst Cristian Trapp volt. Ez nem azt jelenti, hogy csak ettől kezdve beszélhetünk a neveléssel összefüggő tudományról, hanem azt, hogy korábban ezek a kérdések leginkább a filozófia és ahhoz kapcsolódva más

tudományterületek részeként voltak kifejtve. Az antik görög kultúrában a politikához, államelmélethez, római korban a retorikához, a középkorban a teológiához tartoztak ezek a témák.

A pedagógia mint tudomány a tudás, az ismeret megszerzésének és továbbadásának kérdéseivel foglalkozik. Amely tudás, ismeret alkalmassá teszi az embert önmaga megismerésére, megőrzésére, fejlesztésére, valamint az embert körülvevő világ (kiemelten a társadalom) megismerésére, megőrzésére, fejlesztésére. A pedagógia önálló, speciális, multidiszciplináris tudomány, melynek fő jellemzője a komplexitás és a kooperáció.

A meghatározásban több hangsúlyos elem szerepel, a pedagógia fontos kérdése:

- a tanulás (az ismeret megszerzése),
- a tanítás (az ismeret továbbadása),
- a perszonalizáció (a személy önmegismerése, önmegőrzése, fejlesztése),
- a szocializáció (a külvilág, a közösség megismerése, megőrzése, fejlesztése).
- a pedagógia kiemelt hangsúlyt fektet a tanulás, a tanítás, a szocializáció, a perszonalizáció „szereplőjére”, az emberre,
- a pedagógia önálló tudomány, de több más tudomány eredményét integrálja,
- a pedagógia együttműködik a többi tudománnyal (filozófia, teológia, pszichológia, szociológia, ...).

Látható, hogy a pedagógia az embert a legfontosabb dologra, az életre, pontosabban szólva a konkrét életvezetésre készít fel. Arra, hogy hogyan, milyen módon, milyen eszközök, lehetőségek igénybevitelével, milyen viszonyok, kapcsolatok kialakításával éljünk kiegyensúlyozottan, hatékonyan, boldogan. Vagyis a konstruktív életvezetésre készít fel. *„Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes. ... Az minden szakmai hivatkozás nélkül kijelenthető, hogy a pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés az egyik legfontosabb emberi érték. E nélkül ugyanis az*

egyén más értékek termelésében sem vehetne részt, sőt a fejlődést zavaró szerepet játszana az emberi közösség életében, amint az a destruktív életvitelű egyének esetében jól látható.”¹¹⁵

A pedagógiai gondolkodásnak, a pedagógiai tudományoknak a jellemzői:

- Strukturáltság, rendszerezettség. Tudományos eredményeit valamilyen séma szerint kapcsolja, illeszti egymáshoz. Ismereteit egy egészben, egy rendszerben próbálja összerakni.
- Logikusság. Ismereteit következetesen, koherensen, konzisztensen rendszerezi.
- Történetiség. A pedagógia is fontosnak tartja saját történetét, hagyományát. A pedagógiai gyakorlat egy folyamatos, egymásra épülő tevékenység. Az „előző” tevékenység az, amelyre az aktuális pedagógia épít. Tehát mindig kiemelt szerepe van a folyamatosságnak, a történetiségnek.
- Igazolhatóság. Eredményeit, állításait tapasztalati tényekkel vagy elégséges argumentummal tudja alátámasztani.
- Objektivitás, tárgyilagosság. Eredményei ne személyes, kutatói elfogultság vagy előítélet, előfeltevés alapján szülessenek, hanem általánosan legyenek érvényesek.
- Ellenőrizhetőség. A pedagógiai elméletre épülő pedagógiai gyakorlat esetén mindkét komponens (elmélet és gyakorlat) nyilvános és ellenőrizhető legyen. Ez jogi és etikai szempontból is kiemelt jelentőségű.
- Nevelésközpontúság. Az ismeretek átadásának a sorrendjét a nevelt fejlődése határozza meg (életkori sajátosságok, előzetes ismeretek, készségek, ...).
- Fejlesztő, segítő jelleg. A pedagógiai elmélet és gyakorlat az ember, a személyiség, a közösség, a társadalom „segítője” legyen. A káros, öncélú, felesleges elméletre és gyakorlatra nem lehet igény a pedagógiában.

¹¹⁵ Bábosik István 2004. *Neveléstudományok*. Budapest, Osiris Kiadó, 13.

- Emberközpontúság. A pedagógia „főszereplői”, résztvevői az emberek, és a pedagógiai tevékenység kiemelten az emberre irányul, az emberért van.
- Cselekvésorientáltság. A pedagógia mindig az emberi cselekvésre, tevékenységre irányul.
- Kritikus jelleg. Eredményeit mindig kritikának veti alá. Az újabb módszerek, vagy eredmények alapján saját elméleteit felülvizsgálja.
- Nyitottság. Megfelelő érvek alapján az újnak, a másnak, a más tudományból származó elméletnek és gyakorlatnak, a meglévő eredménytől eltérőnek az elfogadása.

A pedagógia művelőivel, képviselőivel kapcsolatban is megfogalmazódnak elvárások:

- Intézményi forma. A többi tudományhoz hasonlóan a pedagógiának meg van a maga intézményi háttere. Ez jelent egyetemi struktúrákat (intézetek, tanszékek, kutatóműhelyek), nemzeti és nemzetközi szervezeteket. A tudomány képviselői ezeknek tagjai, elfogadják a megfogalmazott szakmai elvárásokat, protokollokat. Ugyanakkor ezen szervezetek legitimálják a tudomány képviselőit, biztosítják a szakmai kontrollt, szükség esetén védettséget is adnak. A szakmai szervezetek létrehozzák a szaktudomány fórumait is, ahol a tudományos eredmények ismertethetőek, összemérhetőek, véleményezhetőek (szakfolyóirat, konferencia, verseny, ...). Ugyanakkor a pedagógiához egy sajátos intézményrendszer, struktúra is kapcsolódik. Ez pedig az oktatási rendszer, az iskolarendszer. A többi tudományhoz képest ez egy speciális intézményi felépítés, amely a pedagógia elméletének és kiemelten a gyakorlatának a színtere.
- Etikai elvárások. „Minden nevelési igény egyben erkölcsi igény is”¹¹⁶ A nevelés az etika szempontjából valóban egy speciális terület, az emberi, társadalmi tevékenységeknek az etikai mozzanatokkal leginkább

¹¹⁶ Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó, 188.

rendelkező területe.¹¹⁷ Ezeknek különösen a mai korban van nagy jelentősége (segítés, nem ártás, nyitottság, érdekmentesség, önzetlenség, közösségesség, önkritikusság, ellenőrizhetőség, ...).

A pedagógia a saját témaköreit rendszerezve, összefüggéseiben tudományos módszerekkel tárgyalja. A pedagógia önálló tudomány. A neveléstudomány képviselői szerint a pedagógiának jól körülhatárolható, saját témái és módszerei vannak, még ha azok részleteiben előfordulnak más tudományokban is. A pedagógia az a tudomány, amelyik e legtöbb kapcsolódással rendelkezik. „... a pedagógia napjainkban olyan tudományként értelmezhető, amely számos más tudománnyal folytat kooperációt.”¹¹⁸ Ez a sok kapcsolódás azonban nem az önállótlanágát jelenti, hanem azt, hogy amivel foglalkozik az sokrétű, komplex terület. A pedagógia, a nevelés az ember szempontjából kiemelt jelentőségű és az egyik legfontosabb terület, így valóban indokolt és szükséges a kooperáció. A pedagógia egy speciális tudomány. A komplexitás, a kooperáció miatt egy integrált multidiszciplína.

A pedagógia tudományának első, önálló irányzatokra tagolódása a meghatározó európai filozófiai szemléletek mentén történt. Ez alapján beszélhetünk a XIX. század végén két – még ma is alapvetően jelenlévő – irányzatról: a német (porosz) szellemtudományi irányzatról, mely a filozófiai, deduktív, elméleti jellegű és főleg az elvek, eszmék értelmezésével foglalkozik, illetve az angolszász empirikus irányzatról, amely induktív, gyakorlati jellegű és főleg a tapasztalható, mérhető, funkcionális elemekre helyezi a hangsúlyt. Ez a két irányzatra bontás még ma is meghatározó. „Ezen irányzatok aztán mint klasszikus paradigmák vonultak be a neveléstudomány

¹¹⁷ lásd Kormos József 2009. A nevelésetika megalapozási lehetőségeiről a kortárs filozófia szempontjából. In Loboczky János (szerk.) 2009. *Kortárs etikai irányok – gondolkodók*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XXXVI: Sectio Philosophica. Eger, EKF Liceum Kiadó, 222-228.

¹¹⁸ Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó, 30.

történetébe: az elsőt a humán tudományokra támaszkodó, holisztikus szemléletű, értelmező (*Verstehen*), a másodikat a természettudományokra alapozó, empirikus, matematikai eszközökkel mérhető kauzális összefüggéseket magyarázó (*Erklären*) megközelítés jellemzi. A két paradigma más-más ismeretelméleti felfogásmódot képvisel, így az első értekező, humanista, megegyezésen alapuló, szubjektív, kollegiális természetű, míg a másik funkcionális-strukturális, objektív-racionális, célvezérelt és technokrata.”¹¹⁹

Friedrich W. Kron a XX. században a pedagógia hat főbb elmélettípusát mutatja be.¹²⁰ Ezek a feladatok, a célok, az elméletalkotás és a kutatási módszerek szerint különíthetők el:

- A normatív elméletek. Alapvető normákat, erkölcsi elveket fogalmaznak meg és erre épül a pedagógia elmélete és gyakorlata. A valláspedagógiák általában idesorolhatóak.
- Szellemtudományos pedagógiák. Magát a nevelési valóságot és annak történetiségét elemzik és ez alapján fontos számárukra a személyiségen belüli jegyek (gondolkodás, beállítódás, érdeklődés, érzelem, akarat, ...) vizsgálata. Az antropológiai megközelítést hangsúlyozzák.
- Az empirikus irányzatok. A pedagógiai valóság kvalitatív és kvantitatív empirikus módszerekkel történő kutatását és ezen kutatási eredmények igazolását tartják fontosnak.
- A kritikai-racionalista neveléstudományok. Logikai eszközök (kiemelten a falszifikáció) segítségével próbálják meg hipotéziseiket igazolni és így a pedagógiai elmélet és gyakorlat számára alkalmazhatóvá tenni.
- A kritikai-történeti pedagógiák. Közel állnak a szellemtudományos irányzatokhoz. De elméleteik,

¹¹⁹ (Báthory Zoltán – Perjés István 2001. A neveléstudomány a tudományok családjában. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) 2001. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Budapest, Osiris Kiadó, 16.)

¹²⁰ Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó, 42-44.

vizsgálódásaik számára nem az individuum, a személyiség, hanem a történeti, társadalmi-politikai szempontok a fontosak.

- A materialista pedagógiák. Szintén a társadalmi-politikai szempontokat (egyenlőség, igazságosság, ...) tartják fontosnak. Pedagógiai elméletüket és gyakorlatukat a materialista marxi filozófiai-társadalmi elméletre építik.

Látható, hogy a hat irányzatnál sorrendben az alábbi társdiszciplínák kerülnek hangsúlyos szerepbe (azonban mindegyiknél, még ha áttételesen is, de jelen van a filozófia is):

- Etika, teológia. A normák, az erkölcsi elvek felmutatásában.
- Antropológia, pszichológia. A személyiségen belüli jegyek vizsgálatában.
- Természettudományok. Matematika. A kutatási módszerek, az értékelés vonatkozásában.
- Logika. Matematika. Az igazolás, a falszifikáció eljárásai miatt.
- Történelem, szociológia. A társadalmi-politikai szempontok megadásában.
- Politika, ideológia. Szintén a társadalmi-politikai szempontok megadásában

A neveléstudomány különféle szempontok alapján sokféle részdiszciplínára osztható.

A pedagógia is mint minden mai és komplex tudomány sok résztudománnyal rendelkezik. Ez a tematikai és módszertani sokféleség miatt is indokolt. A pedagógia története során többféle felosztás történt a pedagógiai tudományokat illetően. Sok pedagógus, ill. pedagógiai irányzat már a felosztással jelezni akarta a saját felfogásának, nézetének, gyakorlatának a jellegét. A felosztást egyébként is sokszor nehezíti a szakmában mérvadó angol és a német szakirodalomban használt kifejezések eltérése a magyarhoz képest.

A felosztás még ma sem lezárt kérdésének az ismertetése és tisztázása helyett célszerű egy olyan sémát bemutatni, amely egy bevezetés szempontjából érthető, logikus

és megfelel a pedagógiáról kialakított általános felfogásnak. Theo Dietrich *A pedagógiai gondolkodás és a neveléstudomány sajátosságai* című írásában közöl egy általános és értelmezhető felosztást, amely helyel-közel használható a magyar szakterminológia esetében is:



A neveléstudományok¹²¹

Theo Dietrich felosztásában az általános pedagógia a nevelésfilozófia és a magyar szakirodalomban használt általános neveléstudomány témáit fedti le. A sajátos pedagógiák pedig a magyar szakirodalomban használt speciális neveléstudomány és a

¹²¹ Dietrich, Theo 2001. *A pedagógiai gondolkodás és a neveléstudomány sajátosságai*. In Brezsnaynszky László, Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 119.

szakpedagógiák témáit tárgyalja. Az összehasonlító pedagógia és a történeti pedagógia (pedagógiatörténet, neveléstörténet) a magyar szakirodalomban is azonos értelemben használatos.

A továbbiakban használható felosztás ez alapján a következő lehet:

- Neveléselmélet
- Szakpedagógiák
- Neveléstörténet
- Összehasonlító pedagógia
- Didaktika (Oktatáselmélet)
- Szakdidaktikák

III. 2. A pedagógia mint gyakorlat meghatározása és lényege (A nevelés lényege)

A nevelés szó a magyar nyelvben a növelni szóból ered. A németben az *Erziehung* az *erziehen* kihúzni szóból, az angolban az *Education* az *educare* (latinból származó) kivezetni szóból képződött. Ha csak ezt a három eredetet nézzük, már akkor érdekes következtetéseket vonhatunk le a nevelésre vonatkozóan. A nevelés a nevelt fejlődésének, növekedésének az elősegítése, és kihúzása, kivezetése az adott helyzetéből. A nevelés ezek alapján egy pozitív irányú, segítő, jobbító, fejlesztő tevékenység. A hétköznapi életben is ezt értjük alatta. A nevelést rendszeresen, hivatásszerűen végzők számára – egy a hétköznapi értelem mellett is érvényes – pontosított, a pedagógiai elméletek és a pedagógiai gyakorlatok számára is használható meghatározás szükséges. Ennek megfelelően az alábbi definíció adható meg:

A nevelés mint gyakorlati tevékenység a tudás, az ismeret megszerzésének, továbbadásának, növelésének megvalósításával foglalkozik. Amely tudás, ismeret alkalmassá teszi az embert önmaga megismerésére, megőrzésére, fejlesztésére, valamint az embert körülvevő világ (kiemelten a társadalom) megismerésére, megőrzésére, fejlesztésére. A nevelés egy önálló, célirányos, speciális emberi tevékenység, mely többféle kapcsolatban áll más emberi tevékenységekkel.

A meghatározásban több hangsúlyos elem szerepel:

- A nevelés gyakorlati és nem elméleti, kutató jellegű tevékenység. A neveléshez kapcsolódó elméletek és kutatások csak a gyakorlat szempontjából lehetnek érdekesek és értékesek.

- A nevelés során ismeretek, tudástartalmak megszerzése, továbbadása, növelése történik. Az ismeretek, tudások itt széles spektrumot jelentenek, nemcsak kognitív, racionális tartalmakat, hanem lelki, érzelmi és testi értelemben vet tartalmakat is.
- Ezen ismeretek, tudások nem passzív jellegűek, hanem aktív, tevékeny életre teszik alkalmassá a velük rendelkező embert.
- Az ismeretek az őket alkalmazó ember szempontjából két csoportra oszthatóak. Egyrészt az emberre önmagára vonatkoznak. Az önmaga megismerése, megőrzése, fejlesztése a személyiség kialakulását és fejlődését, vagyis a perszonalizációt jelenti.
- Másrészt az embert körülvevő világra, kiemelten a többi emberrel való kapcsolatra, a közösségre, a társadalomra vonatkoznak, vagyis a szocializációt jelentik. Ezért szerepel majd a nevelés két fontos kategóriájaként a perszonalizáció és a szocializáció.
- A nevelés önálló, célirányos az emberre jellemző tevékenység.
- A nevelés gyakorlata áthatja a sokféle más emberi tevékenységet (életmód, munka, kulturális tevékenység, ...).

A nevelés során a perszonalizáció és a szocializáció fontosságát – még ha különböző hangsúllyal is – a legtöbb neveléssel kapcsolatos elmélet elismeri. A humanista, a pszichológiai megközelítések a perszonalizációt – a személyiségkialakítását és fejlesztését – emelik ki. A társadalomelméleti, a politikai megközelítések pedig a szocializációt – az egyén beilleszkedését a társadalomba – tartják fontosabbnak.

A konstruktív életvezetés koncepciója

Tulajdonképpen a perszonalizáció és a szocializáció fogalma található meg a nevelés, mint a konstruktív életvezetésre való felkészítés koncepciója mögött.¹²² Mely koncepció szerencsésen építi be az Európai Unió oktatásfejlesztési célkitűzéseit. A 2001-es Stockholmban tartott tagállami tanácskozásnak volt egy előkészítő dokumentuma, mely az alábbiakat hangsúlyozta:

„Az oktatási rendszerek konkrét jövőbeli céljai című dokumentum három részből áll. Első fejezete a 15 jelenlegi tagállam véleményének összegzését tartalmazza. Mindegyikük egyetért abban, hogy az oktatási rendszereknek három fő cél megvalósításához kell hozzájárulniuk:

Az egyén, a személyiség fejlesztése, hogy képessé váljon képességei kiaknázására, eredményes és boldog életre.

A társadalom fejlesztése, hogy az egyének, illetve a különböző csoportok közötti esélyegyenlőtlenségek mérséklődjenek.

A gazdaság fejlesztése, hogy a munkaerőpiacon megfelelő képzettségű és képességű munkaerő álljon rendelkezésre.”¹²³

Az említett koncepció az első két pontra fókuszál. A harmadik pont már inkább a szakképzésre utal. A koncepció vitathatatlan előnye, hogy megalapozó jellegű, alapvetően és általánosan elfogadható a különböző nevelési elképzelések számára, úgy, hogy ez alapján felépíthetők a más-más nevelési gyakorlatot inspiráló elméletek.

A nevelés értékteremtő és értékmegőrző funkciója a szakemberek és a köznapi gondolkodás számára is elfogadható kiindulópont. Minden korban és kultúrában megfigyelhető törekvés, hogy az adott nemzedék egy témában jártas képviselői (általában a felnőttek) saját ismereteiket, tudásukat átadják a járatlan, vagy kevésbé jártas társaiknak (általában a gyermekeknek, a fiataloknak). Mégpedig azon ismereteket

¹²² lásd Bábosik István 2004. *Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban*. Budapest, Osiris kiadó, 11-15. és Bábosik István – Mezei Gyula 1994. *Neveléstan*. Budapest, Telosz Kiadó, 17-23.

¹²³ Komenczi Bertalan 2001. Közös európai oktatásfejlesztési célkitűzések 2001 tavaszán. In *Új Pedagógiai Szemle*. 2001. 4. 129.

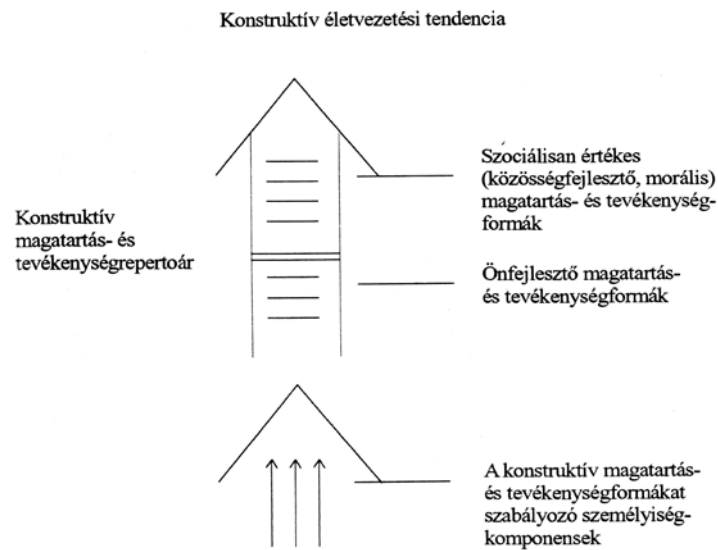
próbálják meg átadni, amelyek elősegítik az egyes emberek és közösségük létét, fennmaradását illetve fejlődését. Ezek az ismeretek az egyes ember és a közösség számára is hasznosak, szükségesek, értékesek, vagyis értékek. Természetesen az értékek konkrét meghatározása már nem ennyire egyértelmű feladat. A koncepció az érték meghatározásában is javasol egy olyan fogalmat, amely rendelkezik az elfogadhatósággal és az fundamentum jelleggel. A konstruktív életvezetés mint érték a konstruktív fogalommal jelzi az építő, fejlesztő, előremutató jegyeket és az életvezetés pedig kifejezi a gyakorlati tevékenységet. A konstruktív életvezetés mint érték elfogadását megkönnyíti az is, ha értelmezzük ennek az ellenkezőjét a destruktív életvezetést. A destruktív életvezetés az egyén és a közösség számára is romboló, bomlasztó hatást jelent. Sokszor egyértelműben, kifejezhetőbben fogalmazható meg a destruktív életvezetés, amely az egyes személyiség és a társadalom szempontjából is veszélyes, romboló, sok esetben tragikus és gazdasági, anyagi károkat is okoz. A konstruktív életvezetés az egyénre, a személyiségre és a közösségre, a társadalomra nézve is hasznos, az egyéni boldogságot és a közösség boldogulását (közjót) elősegítő életmódot jelent.

„Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes. ... a konstruktív életvezetésnek két funkcionális komponense van: a közösségfejlesztő vagy morális komponens, és az önfejlesztő, tehát az életvezetés sikerét biztosító összetevő.”¹²⁴

A konstruktív életvezetés végső soron magatartás és tevékenység formákat jelent, amelyek fejlesztik az egyént és a közösséget is. A nevelésnek ezeket a magatartás és tevékenység formákat (magatartás- és tevékenységrepertoárt) kell kialakítania és megszilárdítania. A konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár szociálisan értékes, közösségfejlesztő, morális valamint önfejlesztő magatartás- és tevékenység formákat tartalmaz.

¹²⁴ Bábosik István 2004. *Neveléstudományok*. Budapest, Osiris Kiadó, 13-14.

Az életvezetés és a magatartás- és tevékenységrepertoár kapcsolata:¹²⁵



A konstruktív életvezetési tendencia

A nevelés ebből a megközelítésből az egyik legfontosabb és legszükségesebb emberi tevékenység. „Az minden szakmai hivatkozás nélkül kijelenthető, hogy a pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés az egyik legfontosabb emberi érték. E nélkül ugyanis az egyén más értékek termelésében sem vehetne részt, sőt a fejlődést zavaró szerepet játszana az emberi közösség életében, amint az a destruktív életvitelű egyének esetében jól látható.”¹²⁶

¹²⁵ Bábosik István – Mezei Gyula 1994. *Neveléstan*. Budapest, Telosz Kiadó, 21.

¹²⁶ Bábosik István 2004. *Neveléstudomány*. Budapest, Osiris Kiadó, 13.

A konstruktív életvezetés elmélete az előzőeken túl bennfoglaltan tartalmazza azt is, hogy a nevelés nem az emberi lét egy-egy korszakához (gyermekkor, ifjúkor) kötődik, hanem az egész emberi élet során szükséges a konstruktív életvezetés megtartása, kondicionálása, újraalakítása, fejlesztése. A nevelés nem zárul le a kötelező intézményi formák által előírt követelmények teljesítésével. Ez a gondolat egybecseng az Európai Unió által is hangoztatott egész életre kiterjedő tanulás (lifelong learning) gondolatával. Mely a tudásalapú társadalom kialakításán túl gazdasági, munkaerőpiaci szempontokból és ezek hatásaként az egyéni boldogság szempontjaiból (humanisztikus szempontból) is fontos momentum. *„A lifelong learning fogalomnak több magyar fordítása használatos, beszélünk – és írunk – egész életen át tartó, élethosszig tartó, egész életre kiterjedő tanulásról, de előfordul a folyamatos, permanens tanulás kifejezés is. ... Az egész életre kiterjedő tanulás kifejezés használata a hetvenes években terjedt el elsősorban nemzetközi szervezetek szakértői körében, a visszatérő oktatás (recurrent education) és a permanens nevelés fogalmakkal együtt. Jelentése akkoriban elsősorban a humanisztikus tradícióhoz kapcsolódott, az élet minőségének és a társadalom megjavításának a programját hirdette. A nyolcvanas és kilencvenes évek fordulóján a fogalom értelmezésében a közgazdaságtan humán tőke elméletének bizonyos elemei kerültek előtérbe, és a kifejezés – egy a korábbinál szűkebb, pragmatikusabb jelentést hordozva – a strukturális munkanélküliség mérséklésére irányuló politikai programok állandóan visszatérő eleme lett. ... Az ezredfordulóra a lifelong learning kifejezés az Európai Unió gazdaság- és társadalomfejlesztési programjainak vezérfogalmává vált.”*¹²⁷

A koncepció alapjaira – az értékteremtő, értékmegőrző funkció és a konstruktív életvezetés gondolatára – már felépíthető egy konkrétabb az adott kor és hely viszonyai közt a gyakorlatban is alkalmazható elméleti elképzelés.

¹²⁷ Komenczi Bertalan 2001. Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*. 2001. 6. 122.

A személyiség mint komponensrendszer koncepciója

Egy alapvetően elfogadható és a későbbi különböző elméletek és ebből következő gyakorlatok kialakítását, építését lehetővé tevő koncepció a „személyiség mint komponensrendszer” meghatározáson alapuló elmélet.¹²⁸

A koncepció abból indul ki, hogy a globalizáció kibontakozásával, a nevelés elméletének és gyakorlatának a válságával, és a pedagógia számára fontos tudományok nagyfokú fejlődésével összefüggésben a nevelés is elérkezett az új paradigmák megfogalmazásához. A paradigmaváltást azt teszi szükségessé, hogy *„...az ember létfeltételeit veszélyeztető globalizáció káros következményei nem válhatnak kezelhetőkké a pozitív szocializáció és perszonalizáció (az oktatás, a nevelés) válságának feloldása, az oktatás, a nevelés eredményességének, hatékonyságának lényeges javulása nélkül. Ez pedig lehetetlen a válságba jutott pedagógia mint tudomány paradigmaváltó megújulása, fejlődése nélkül.”*¹²⁹

Az elmélet a pedagógiához kapcsolódó tudományok (biológia, pszichológia, szociológia, informatika, ...) fejlődését veszi figyelembe és az ott megfogalmazott tételekből indul ki. A nevelés a személyiség alakítása, fejlesztése, ezért az elsődleges feladata a személyiség komponenseinek a feltárása, hogy erre alapozva végezze a nevelést. *„Ha a pedagógiai aktivitás célja a személyiségfejlődés segítése, akkor ismernünk kell a személyiség komponensrendszereit, hierarchikus szerveződésüket. Ez azt jelenti, hogy fel kell tárni komponenseinek funkcióit (ennek megfelelő működését), szerveződését (komponenskészletét, rendszerré szerveződését, helyét a komponensrendszerek hierarchiájában), fejlődési, fejlettségi szintjeit, az elsajátítás*

¹²⁸ lásd Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris. és Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó.

¹²⁹ Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris, 11.

folymatait."¹³⁰ Az elmélet egyik kulcsfogalma a komponens latin eredetű (compono = összerak, összetesz, összeállít) ma többféle jelentése: összetevő, alkotórész. A személyiség többféle összetevő, alkotóelem szisztematikus egysége. „*A személyiség biopszichikus, bioszociális komponensrendszer.*”¹³¹ Ez a komponensrendszer öröklött és tanult alkotóelemekből tevődik össze, és biztosítja a személyiség aktivitását és „működését”.

Az öröklött komponensek fajtái:

- biológiai szükségletek,
- viselkedési hajlamok (rangsorképzési hajlam, affektív apparátus, temperamentum...)
- mechanizmusok (pl. reflexek),
- mintázatok (pl. az emberi arc öröklött vizuális sémája).

A tanult komponensek (a tárolódott aktív komponensek) fajtái:

- tanult motívumok (hajlamok, attitűdök, meggyőződések),
- szokások,
- készségek,
- képességek,
- ismeretek (képzetek, gondolatok, fogalmak, szövegek, szabályok).

A tanult komponensek tapasztalati komponensrendszerekké szerveződnek. Értelmező komponensrendszerekké amennyiben a külvilágot, és önértelmező komponensrendszerekké amennyiben a személyt önmagát értelmezik.

Az elmélet másik kulcsfogalma a kompetencia latin eredetű (competentia=illetékesség competo=valamire való képesség) és ma többféle jelentéssel is bír: hozzáértés, alkalmazni tudás, szakértelem, képesség, Az ismertetett elmélet a kompetenciát egy pszichikus komponensrendszerként értelmezi. Ezen értelmezés előnye, hogy a nevelés számára a kompetenciákat körül tudja írni és funkciójuk szerint hierarchikus rendszerbe tudja sorolni.

¹³⁰ Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 50-51.

¹³¹ Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 48.

A pszichikus komponensrendszer hierarchiájában a legfelső komponensrendszer a személyiség, és ennek alsóbb pszichikus komponensrendszerei: a motívumrendszer, a tudásrendszer, az örökölt komponensek, a tanult komponensek. Ez a strukturáltság minden egyes kompetencia esetén érvényes.

A személyiség kompetenciáinak két nagy csoportja:

- A személyiség egzisztenciális kompetencia fajtái és egyedi egzisztenciális kompetenciái
- A személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciái és egyedi kulcskompetenciái

A személyiség egzisztenciális kompetenciáit az élőlények létezésének/létének megfelelően a biológia alaptörvénye az egyed és a faj fenntartása határozza meg. Az ember esetében más élőlényekhez képest természetesen ezek sokkal fejlettebbek, gazdagabbak, sokrétűbbek. Az egyedfenntartás funkcióját a perszonális (személyes) kompetencia, a fajfenntartás funkcióját a szociális kompetencia biztosítja. Az ember ezt a két funkciót egy bonyolult információkezeléssel (információk létrehozása, adása, vétele, kódolása, tárolása, alakítása, használata) oldja meg. Az ember esetében a bonyolultsága, összetettsége miatt az információkezelés egy harmadik létfunkcióként értelmezhető. Mivel ez a funkció a megismeréshez, a gondolkodáshoz köthető, ezt a „feladatot” elvégző egzisztenciális kompetencia kognitív kompetenciának nevezhető. Az ember a különböző speciális tevékenységek elvégzéséhez nem rendelkezik elég öröklött komponenssel, mint sok más élőlény. Ezért az ember (a személyiség) esetében beszélhetünk egy negyedik kompetenciáról is, amely a bonyolult tevékenységek, a munkamegosztás miatt szükséges, ez nevezhető speciális vagy szakmai kompetenciának.

A személyiség egzisztenciális kompetenciái sajátos viszonyrendszert alkotnak. A kompetenciák összefüggnek egymással, kölcsönhatásban működnek, egymást feltételezik. A kognitív kompetencia kapcsolódik leginkább a többihez, ennek a kompetenciának a fejlettségi szintje meghatározza az összes többi kompetenciát is. Ugyanígy, de nem ilyen mértékben kapcsolódik a speciális/szakmai kompetencia a többihez.

A személyiség egzisztenciális kompetenciáinak összefüggéseit az alábbi ábra szemlélteti:¹³²



A személyiség egzisztenciális kompetenciái

A személyiség operációs rendszerének megfogalmazásához a számítástechnika/informatika adta a támpontot. A számítógép működését az operációs rendszer biztosítja, amely mint alapprogram kezeli a hardver egységeket, a memóriákat, a perifériális egységeket, a különféle állományokat, biztosítja a felhasználó és a programok számára az egységes kezelőfelületet, szervezi a folyamatokat, ellátja a védelmet és a hibakezelést. A személyiségnek is van ehhez funkcionális értelemben hasonló operációs rendszere, amely a személyiség sokféle komponenseivel kapcsolatban lát el ilyen jellegű „működést biztosító” feladatokat. A személyiség operációs rendszerei is rendelkezik meghatározó, azaz kulcskompetenciákkal „... a kulcskompetenciák a személyiség operációs rendszerének legátfogóbb funkcionális komponensrendszerei (motivum- és tudásrendszerei).”¹³³

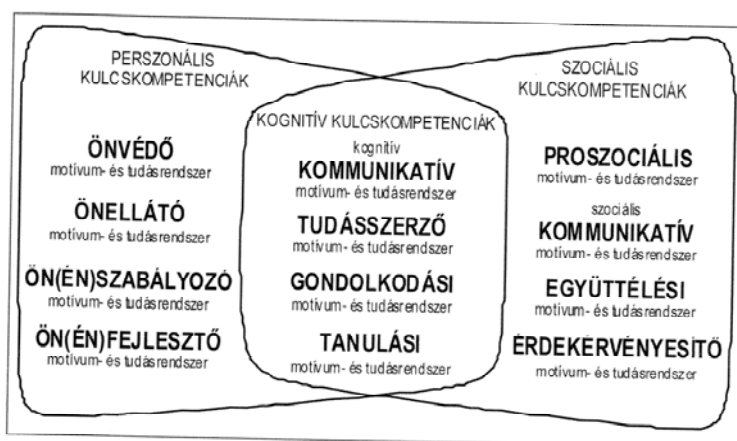
¹³² Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 67.

¹³³ Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 69.

A személyiség operációs rendszerének a kulcskompetenciáit

- Önellátó kulcskompetencia
- Önvédő kulcskompetencia
- Önszabályzó kulcskompetencia
- Önfejlesztő kulcskompetencia
- Szociális kulcskompetenciák:
- Proszociális kulcskompetencia
- Szociális kommunikatív kulcskompetencia
- Együttélési kulcskompetencia
- Érdekérvényesítő kulcskompetencia
- Kognitív kulcskompetenciák:
- Kognitív kommunikatív kulcskompetencia
- Tudásszerző kulcskompetencia
- Gondolkodási kulcskompetencia
- Tanulási kulcskompetencia

A személyiség operációs rendszerének a kulcskompetenciáit az alábbi ábra szemlélteti:¹³⁴



¹³⁴ Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 70.

A személyiség kulskompetenciái

A koncepció szerint a nevelés a perszonális és a szociális kompetenciák fejlődésének az elősegítése. Az oktatás a kognitív kompetenciák, a képzés pedig a speciális/szakmai kompetenciák fejlődésének az elősegítése.

A neveléstudományból és a pedagógia segédtudományaiából – biológiából, pszichológiából, szociológiából, informatikából, számítástechnikából – is „építkező” elmélet a nevelés céltudatos, tervszerű, fejlődést segítő gyakorlatát szeretné előmozdítani.

Az Európai Unió koncepciója

Az Európai Unió oktatási elképzeléseiben is fontos szerepe van a kompetenciának.

Az Európai Parlament és Tanács 2006. december 18-án kelt ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulskompetenciákról is erre helyezi a hangsúlyt.¹³⁵

A kulskompetenciák szükségességét a dokumentum nemcsak a hagyományosan az oktatástól-neveléstől elvárt szempontok (műveltség, szocializáció, személyiségfejlődés, ...) miatt tartja fontosnak, hanem a mai kor adottságait, kihívásait is figyelembe veszi. Ezt jelzi az is, hogy a dokumentum megfogalmazásakor az Európai Közösséget létrehozó szerződést,

¹³⁵ Az Európai Parlament és Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulskompetenciákról (2006/962/EK).

(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF>

2012. szeptember 25.)

az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság, a Régiók Bizottsága és természetesen a saját Bizottságuk irányelveit is figyelembe veszik.

Ezek a következők:

- Foglalkoztatás, munkaerőpiac „az emberek képesek legyenek alkalmazkodni a változáshoz”
- Gazdasági versenyképesség
- Társadalmi mobilitás
- Társadalmi kohézió
- Jövőorientáltság
- Minőségi oktatás és képzés
- Egész életen át tartó tanulás „óvodáskortól a nyugdíjba vonulás utáni évekig”
- Globalizáció
- Tudásalapú gazdaság és társadalom
- Európa fő tőkéjét az emberek jelentik
- Az oktatásban az európai dimenzió erősítése
- A nyelvtanulás előmozdítása
- A közös kulturális háttér megőrzése és megújítása
- Az egyenlőség, a tolerancia és a tisztelet elsajátítása
- Nem kellő eredmények bizonyos területeken (gyenge olvasási, írási, szövegértési készséggel rendelkezők arányának csökkentése, a felső-középfokú végzettséggel rendelkezők arányának növelése, felnőttek tanulásban való részvételének a növelése)

A kompetenciákat az irányelvek figyelembevételével az adott helyzetben megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök ötvözeteként határozták meg. *„A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz.”*¹³⁶

¹³⁶ Az Európai Parlament és Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulóshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK).

Látható, hogy a pedagógiában fontos perszonalizáció (személyes kiteljesedés és fejlődés) és a szocializáció (aktív polgárság, társadalmi beilleszkedés) mellett hangsúlyos szerepe van a gazdasági szempontnak is (foglalkoztatás). Mely szempont kiemelése indokolt, hiszen a munkaerőpiaci pozíció vagy a munkanélküliség gazdasági-pénzügyi hatásán túl a személyiség fejlődését és a társadalmi beilleszkedést is befolyásolja.

A dokumentum a következő kulcskompetenciákat határozza meg:

- Az anyanyelven folytatott kommunikáció. Fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezése és értelmezése szóban és írásban. Információkeresés, gyűjtés és feldolgozás. Érvelés, párbeszédre való hajlam az esztétikai minőség tisztelete. A nyelv pozitív és társadalmilag felelős módon való használata.
- Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció. Az anyanyelven folytatott kommunikáció fő készségei. A közvetítés és az interkulturális megértés készségei. Társadalmi hagyományoknak, valamint a nyelvek kulturális vonzatának és változatosságának ismerete. A kulturális sokféleség tisztelete, a nyelvek és az interkulturális kommunikáció.
- Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén. A matematikai gondolkodásmód alkalmazásának képessége(logikus és térbeli gondolkodás). A természeti világ magyarázata, problémák felismerése. Műszaki tudásnak és módszertannak az alkalmazása. A tudományos elméletek, alkalmazások és a technológia társadalmi előnyeinek, korlátozásainak és kockázatainak az ismerete.
- Digitális kompetencia. Az információs társadalmi technológiák (IST) magabiztos és kritikus használata.

(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF>)

2012. szeptember 25.)

Számítógép használata (szövegszerkesztés, adattáblázatok, adatbázisokat, információtárolás és kezelés). Az információ és az interaktív média felelősségteljes használata (kritikus gondolkodás, kreativitás és innováció).

- A tanulás elsajátítása. Tanulásra való törekvés, azzal való foglalkozás. A tanulás megszervezése. Az egyén saját tanulási folyamatainak szükségleteinek ismerete. Az előnyös tanulási stratégiák ismerete és alkalmazása. Az új tudás és készségek megszerzése, feldolgozása és asszimilálása. Az egyéni tanulási, karrier- és munkabeli minták hatékony kezelése. Motiváció és magabiztosság a tanulás terén. A tanulásnak az élet minden területén való alkalmazása.
- Szociális és állampolgári kompetenciák. Ezek magukban foglalják a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákat is. Hatékony és építő módon való részvétel a társadalmi és szakmai életben. Konfliktusmegoldás. A társadalmi és politikai koncepciók és struktúrák ismerete. Viselkedési szabályok ismerete a különféle társadalmakban. az európai társadalmak. A multikulturális és társadalmi-gazdasági dimenziók ismerete, megértése. Nemzeti és európai kulturális identitás. Tolerancia, különböző nézőpontok elfogadása. Együttműködés, szolidaritás. A demokrácia, az igazságosság, az egyenlőség, az állampolgárság és a polgári jogok fogalmának ismerete. A nemzeti, az európai és a világtörténelem fő eseményeinek és tendenciáinak ismerete. A különféle vallási vagy etnikai csoportok és értékrendszerei közötti különbségek tisztelete és megértése. demokratikus döntéshozatalban. Részvétel a demokratikus döntéshozatalban. Közös értékek tiszteletben tartása, a közösségi kohézió biztosítása. A fenntartható fejlődés támogatása. Mások értékeinek, magánéletének a tiszteletben tartása.
- Kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia. Saját elképzelések megvalósítása (a kreativitás, a tervkészítés,

az innováció és a kockázatvállalás). A mindennapi életben, otthon, a társadalomban, a munkahelyen is a lehetőségek megragadása. Az etikai értékekkel kapcsolatos tudatosság. A gazdaság az üzleti tevékenység átfogó megismerése. Motiváció és eltökéltség a személyes vagy másokkal közös célok vagy törekvések (munkák) elérésében.

- Kulturális tudatosság és kifejezőkészség. Az elképzelések, az élmények és az érzések kreatív kifejezése különböző művészeti ágakban (zene, előadóművészetek, irodalom és a képzőművészet). A helyi, a nemzeti és az európai kulturális örökség ismerete. Fő kulturális művek a kortárs kultúra ismerete. Sokféleség megőrzésére irányuló igény. A művészeti ágak/kifejezési formák sokfélesége révén megvalósuló önkifejezés. A kreatív képességek fejlesztése. A kulturális kifejezés sokfélesége iránti nyitott attitűd és tisztelet. Az esztétikai befogadóképesség fejlesztése (finomítása).

Természetesen a különböző kulcskompetenciák egyformán fontosak, hiszen egymásba fonódnak, részben fedik egymást, és segítik egymás fejlődését. Pl. a kommunikáció és a tanulás mindegyik kulcskompetencia esetén alapvető. kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezés, a problémamegoldás, A kockázatértékelés, a döntéshozatal és az érzelmek konstruktív kezelése szerepet játszik mindegyik kulcskompetenciánál.

A magyarországi Nemzeti alaptanterv ez alapján a következő kulcskompetenciákat fogalmazza meg (a matematikai, és a természettudomány és technikai kompetencia kettéválasztásával):¹³⁷

- Anyanyelvi kommunikáció
- Idegen nyelvi kommunikáció

¹³⁷ A 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet www.magyarokozlony.hu/pdf/13006 2012. szeptember 25.

- Matematikai kompetencia
- Természettudományos és technikai kompetencia
- Digitális kompetencia
- Szociális és állampolgári kompetencia
- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
- Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség
- A hatékony, önálló tanulás

A hagyományos neveléértelmezési koncepció

Azok a hagyományos elméleti megközelítések, amelyek nem a perszonalizációt és az szocializációt emelik ki a nevelés esetén, ugyanúgy tartalmazzák, mint fő mozzanatot, ezt a két elemet, ha nem is ilyen kifejezetten, hangsúlyozottan. A hagyományos megközelítések inkább az intézményes, iskolai keretek közt folytatott – nevelő és nevelt, felnőtt és gyermek viszonyt előtérbe helyező – nevelés jellegzetességeit vizsgálják. Mivel a nevelés nagyrészt ebben a vonatkozásban történik, ezért jogosult ez a fajta megközelítés is. Olyan mozzanatokat mutatnak fel, amelyek ebből a viszonyrendszerből következnek. Egyrészt az intézményi, iskolai struktúrából adódó jegyek (hierarchikus felépítés, együttműködés, demokrácia kérdése, a felelősség, kötelesség, ...). Másrészt a nevelő-nevelt, felnőtt-gyermek viszonyból adódó elemek (vezetés, manipuláció, segítség, tekintélyelvűség, etikai és jogi kérdések, ...).

A nevelés jellegzetességei:

- A nevelés alapvetően a nevelő és a nevelt, felnőtt és gyermek közti személyes kapcsolat, interakció. A nevelés folyamatának minden lépésében jelen van ez a személyes kapcsolat. *„A tényleges nevelés mindig két pólus, a nevelő és a nevelt között kialakult közvetlen és kölcsönös, közös tevékenységekben testet öltő személyközi kapcsolat síkján valósul meg. Ebben az érzelmekkel*

színezett kapcsolatban tehát kötelező módon részt vesz egyfelől a gyermek, aki felfogja, feldolgozza és interiorizálja a nevelői hatásokat, másfelől a felnőtt, akit mindenekelőtt a céltudatos fejlesztési szándék és a formatív hatások gyakorlására való beállítódás jellemez.”¹³⁸

- A nevelés alapvető determináló tényezője a nevelési viszony. A nevelő és a nevelt közti viszony az egész nevelési folyamatot befolyásolja (lépéseit, eredményességét, ...), sőt a konkrét nevelési szituáción túl is hat. *„A nevelő és a nevelt között olyan állandó viszony áll fenn, mely akkor sem szakad meg, amikor nincsenek együtt. Sokan a nevelői hatás és a normák belsővé válásának kritériumát látják abban, hogy a gyermekek, fiatalok nevelőik távollétében is megtartják az általuk képviselt normákat, szabályokat.”*¹³⁹
- A nevelés alapvetően pozitív irányultságú segítő, fejlesztő tevékenység. A nevelt külső-belső tulajdonságait szeretné fejleszteni. *„A nevelés meghatározásánál fogva a haladás, növekedés, előreivélés, előmozdítás és feljebbjutás eszméjének hirdetője és követője.”*¹⁴⁰
- A nevelés céltudatos, tervezett, szervezett tevékenység. Ez a nevelés összetett, bonyolult, komplex jellegéből következik, de etikai és jogi szempontból is elvárható. Egy összetett, sok mozzanatot tartalmazó, több lépésből álló folyamat nem tartható fenn céltalanul, tervezetlenül, szervezetlenül. Ez természetesen nem jelenti, azt, hogy a nevelés mechanikusan, gépiesen végrehajtható lenne. A nevelő, mint a nevelési folyamat irányítója, szervezője etikai és jogi szempontból is felelős a nevelésért, tehát munkáját meg kell terveznie.

¹³⁸ Fodor László 2007. *Neveléstudomány*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 8.

¹³⁹ Zrinszky László 2006. *Neveléstudomány*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 36.

¹⁴⁰ Fodor László 2007. *Neveléstudomány*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 9.

- A nevelés értékorientált tevékenység. A nevelés célirányossága azt jelenti, hogy a kitűzött célokat szeretné elérni. Ezek a célok egyben elérendő és követendő eszmék, értékek. Természetesen az értékek sokfélék lehetnek, ahogy ez történetileg is nyomon követhető. Nemcsak pedagógiai szempontok, hanem sok egyéb szempont is szerepet játszik kialakulásukban (vallás, politika, gazdaság, életmód, kultúra, ...).
- A nevelés célirányosságából, tervezettségéből, szervezetségéből következik, hogy a nevelés intézményi keretek közt – általában iskolában – történik. Az iskola, mint intézmény egy sajátos világ, melynek jellegét sok iskolán belüli (szervezeti struktúra, iskolai tevékenységek, iskolai élet, ...) és iskolán kívüli (politika, gazdaság, kultúra, ...) ágens határozza meg. Az iskola bizonyos értelemben az adott társadalom „tükré”, minden a társadalomban megjelenő folyamat hatással van rá. *„Az iskola a társadalomnak szinte minden más összetevőjével, intézményével, csoportjával kapcsolatban áll, vagyis vizsgálható, hogy mindezekkel kölcsönhatásba kerülve milyen funkciót tölt be.”*¹⁴¹
- A nevelés alapvetően sztochasztikus jellegű (statisztikai valószínűségeken alapuló) tevékenység. A nevelés célirányosságából, tervezettségéből, szervezetségéből azonban nem következik az, hogy a nevelés eredménye szigorú ok-okozati alapon kikövetkeztethető. A várt hatások, eredmények sokszor inkább tendenciaszerűen, potenciálisan érvényesülnek.
- A nevelés társadalmi szükségletet elégít ki és egyben társadalmi tevékenység. A nevelés a társadalmi létre készíti fel a nevelteket, és az iskola mint társadalmi intézmény egyben az adott társadalom része, és egyben befolyásolja a társadalom alakulását is, mivel az iskolai végzettségnek a társadalomban pozicionáló szerepe is

¹⁴¹ Nahalka István 2003. Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In Falus Iván (szerk.) 2003. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 38.

van „... az iskolák a társadalmi mobilitást csatornázzák, ...
»¹⁴²

A nevelés különleges és speciálisan emberi tevékenység. Természetesen más élőlények esetében is találkozhatunk ilyen jellegű tevékenységgel (utódgondozás, szoktatás, utánpótlás), de a célirányosság, a tervezettség magas foka és a nevelési tevékenység komplexitása csak az emberre jellemző.

A nevelés metaforikus értelmezései

Az összetett és bonyolult „létezők”, tevékenységek, folyamatok, jelenségek esetén gyakori a metaforák használata. A nevelési folyamatra és szereplőire is gyakran alkalmaznak képi megfogalmazásokat, metaforákat.

Már az „első” igazi nevelőt, Szókratészt is „bábáskodónak” nevezték, mert módszerével – melyet ma a kérdve kifejtő módszernek nevezünk – mint bábaasszony elősegítette a kérdezettben a válasz, a gondolat megszületését.

A nevelővel, tanárral kapcsolatban metaforaként használt tevékenységek, foglalkozások:

- A bábaasszony. Aki a csecsemőt (a tudás, a gondolat) megszületésénél segédkezik.
- A szobrász. Aki a formátlan kőből (a neveletlen gyerekből) a nem szükséges részek lefaragásával (a rossz beidegződések, szokások megszüntetésével) megjeleníti a tökéletes szobrot (a nevelt gyereket).
- A hadvezér. Aki ismerve a stratégiát, a helyzetet vezeti a tájékozatlanokat, a tudatlanokat.

¹⁴² Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó, 381.

- A gyógyító, az orvos. Aki a tudásával, a tevékenységével és eszközeivel egészségessé teszi a beteg, sérült embert.
- Az építész. Aki a meglévő anyagokból a terv szerint felépíti az épületet.
- A felfedező. Aki a sokféleségben megtalálja, felfedezi a „kincset”.
- A lámpagyújtogató. Aki világosságot teremt a sötétben.
- Az útjelző. Aki megmutatja a sokféle lehetőség közül a helyes utat.
- Az órásmester. Aki a hibás, elromlott szerkezetet megjavítja, helyreigazítja. (Comenius szerint, ahogy az elromlott óraszerkezet javítható, úgy az ember is)¹⁴³
- A pótszülő. Aki az anya vagy az apa elfoglaltsága miatt helyettesíti a szülőket.
- A pásztor. Aki tereli a nyáját a jó legelőre, és megvédi a veszélyektől.
- A kertész. Aki ápolja, öntözi, nyesegeti a rábízott növényt.

A neveléssel és a tanítással folyamatával kapcsolatos meghatározások esetén is gyakori a különféle metaforák használata.¹⁴⁴ Ilyen metaforák lehetnek:

- A gondozás. A nevelt, mintegy növény, amely gondozásra (öntözésre, metszésre, ...) szorul, hogy jó termést hozzon.
- A kivezetés. A neveltet a nevelő a sötétéből (tudatlanságból) a fényre vezeti. Ez a gondolat Platón barlang hasonlatából származik.
- A vezetés. A nevelő, mint idős, tapasztalt ember vezeti a fiatal, tapasztalatlan neveltet.
- A kormányzás. A nevelő, mint kormányzó, vezető irányítja a neveltet.
- A támogatás. A nevelő segíti, támogatja a neveltet a fejlődésben.

¹⁴³ lásd Comenius 1992. *Didactica Magna*. Pécs, Seneca Kiadó, 60.

¹⁴⁴ lásd Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris, 250-263.

- Az alkalmazkodás. A nevelő a gyermek alkalmazkodására, viselkedésére fejt ki hatást.
- A segítségnyújtás. A nevelő segítséget nyújt az erőszoruló neveltnak.

Amennyiben a nevelővel, a tanárral és a nevelés, tanítás folyamatával kapcsolatos metaforáknál az átfedéseket, az azonosságokat, a hasonlóságokat figyelembe vesszük, akkor alapvetően két metaforát használhatunk. A többi vagy ezekhez hasonlít, vagy ezek valamilyen arányú „keveredése”. Két motívum végigkövethető a metaforáknál. A nevelő kezdeményező, vezető, ráható vagy megfigyelő, gondozó, segítő tevékenysége. A nevelési folyamat direkt vezetése, irányítása vagy indirekt, befolyásolása, korrigálása. Ezen szempontok szerint két alapvető metaforáról illetve modelltől beszélhetünk:

- A „kertész” modell
- A „tabula rasa” modell

A egyik szerint a tanítás a tanulóban alapvetően meglevő képességek kibontakoztatásának az elősegítése. Az ember bizonyos adottságokkal, készségekkel születik és a nevelés, a tanítás feladata, hogy ezeket kibontakoztassa. Ez az úgynevezett „kertész” modell. A tanító mintegy kertész, aki bizonyos körülmények megteremtésével és a veszélyeztető tényezők háttérbe szorításával, hagyja, hogy a tanulóban kifejlődjének azok a jegyek, amelyek alapvetően már megvannak benne. A tanító mintegy végigkíséri a tanuló önálló fejlődését. *„Ápold, öntözd a fiatal palántát, mielőtt elpusztulna! Gyümölcsei egyszer majd gyönyörűségre válnak. Vonj idejekorán védőfalat gyermeked lelke köré! ... A növényeket természetessé, az embereket neveléssel alakítjuk.”*¹⁴⁵

A másik elképzelés szerint a tanítás elméleti-gyakorlati ismeretek, értékek, bizonyos fajta új tudáshalmaz átadása. A tanuló mintegy „tabula rasa” tiszta lap, amelyre a tanító „ráírja” az új ismereteket, a tudást. *„azt hiszem nyugodtan mondhatom,*

¹⁴⁵ Rousseau, Jean Jacques 1997. *Emil, avagy a nevelésről*. Budapest, Papirusz Book, 11-12.

*hogy az utunkba akadó emberek kilencetized része nevelés útján lett azzá, ami – jóvá vagy gonosszá, hasznossá vagy haszontalanná. ... Mivel azonban csak általános szempontokra vetettem ügyet, amelyek a nevelés legfőbb céljaira vonatkoznak és még így is mindenkoron egy magasrangú úriember fiát tartottam szem előtt, akit, hiszen még egész kicsiny volt, úgy tekintettem, mint egy tiszta papírlapot vagy viasztáblát, amelyet úgy írok tele, illetve úgy gyúrok formálok, amint nekem tetszik*¹⁴⁶

Mindkét elképzelés filozófiai, pontosabban ismeretelméleti alapállásra vezethető vissza.¹⁴⁷ Nem lehet véletlen, hogy mindkét nézet pedagógiai megfogalmazását filozófusok adták meg (Rousseau, Locke). Amennyiben ezen nézetek kiindulásához szeretnénk eljutni Platón és Arisztotelész ismeretelmélettel kapcsolatos gondolatait kell elővennünk.

Platón szerint a megismerés alapvetően emlékezés. A megismerendő tárgy mintegy emlékeztet minket az eredetijére az ideájára. Mely ideák ismerete bennünk van, csak a földi létünk miatt elhomályosult és a megismerendő dolgok emlékeztetnek és így kibontakoztatják a már bennünk levő ismereteket. Platónnal ez az idea-tannal válik érthetővé. Először az ideák világában éltünk és itt a földi létünk során erre emlékszünk vissza. Minden megismerés és így minden tanulás nem más mint a bennünk már meglévő ismeret, tudás kibontása. Ez a tanításról vallott Rousseau-i kertész-modell alapja.

Arisztotelész elveti Platón idea-tanában levő kettős (dualista) felfogást. Itt a földi életünk során valóban (reálisan) a reális dolgokat ismerjük meg, ezekről szerzünk tudást. Képesek vagyunk új ismeretek, vagyis a tudás megszerzésére, de ezekkel az ismeretekkel nem rendelkezünk előzetesen semmiféle módon. Ez pedig a Locke-i „tabula rasa” modell alapja.

Úgy tűnik, hogy miként a filozófiában is mindig vissza kell kanyarodnunk a „görögökhöz”, a platóni és arisztotelészi gondolatokhoz, úgy a pedagógia megalapozásánál is

¹⁴⁶ Locke, John 1914. *Gondolatok a nevelésről*. Budapest, Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, 42., 217.

¹⁴⁷ Érdekes, hogy erre a kettős jellegre utal a magyar szóhasználat is. A nevelés, növelést a belül már meglévő jegyek fejlesztését jelenti. A tanítás pedig valamilyen külső tan átadását jelenti.

elkerülhetetlen a Platónhoz és Arisztotelészhez való visszatérés. (Platón és Arisztotelész nézetei a későbbiekben kerülnek ismertetésre)

A nevelés irányzatai

A nevelés értelmezésében is találhatunk különböző elképzeléseket, irányzatokat. Itt most nem a neveléstudomány, a pedagógia mint tudomány irányzataira, hanem a nevelés gyakorlatának értelmezési irányaira kell gondolni. A nevelés értelmezésében az igazi nagy változást a XX. század hozta. „A XX. század fordulóján értek be azok a gazdasági, társadalmi, kulturális és tudományos feltételek, amelyek ösztönző hatást gyakoroltak a nevelés megújítására is. Ennek nyomán szinte számba alig vehető sokaságban jelentek meg új típusú iskolák, illetve új nevelési koncepciók.”¹⁴⁸

A különféle társadalmi, gazdasági, kulturális változások előidéztek a régi felfogások megkérdőjelezését és a reformpedagógiai valamint az alternatív elképzelések megjelenését.

A nevelés értelmezésének XX. század előtti – az újkori – nevelés értelmezések alapjegyeit Johannes Amos Comeniusnál (1592-1670)¹⁴⁹ és Johann Friedrich Herbartnál (1776-1841)¹⁵⁰ találhatjuk meg.

Jellemzői a következők voltak:

¹⁴⁸ Bábosik István – Mezei Gyula 1994. *Neveléstan*. Budapest, Telosz Kiadó, 27.

¹⁴⁹ lásd Comenius 1992. *Didactica Magna*. Pécs, Seneca Kiadó.

¹⁵⁰ lásd Herbart, Johann Friedrich 1932. *Pedagógiai előadások vázlata*. Budapest, A „Kisdednevelés” kiadása. és Herbart: Pedagógiai előadások vázlata. In Mészáros István – Németh András – Pukánszky Bála (szerk.) 2003. *Neveléstörténet szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris, 173-180. és Herbart, Johann Friedrich 1993. *Allgemeine Pädagogik*. Düsseldorf, Kamp Schulbuchverlag GmbH.

- A nevelés fő tevékenységformája az oktatás
- A motiváció nem volt kiemelt feladat
- Inkább kényszerítés
- A nevelt csak passzív befogadó
- A nevelő értékkel, kategorizál, minősít
- Verbális módszerek
- A nevelő tekintélye fontos

A XX. századi nevelés értelmezések jellemzői:

- Nem normatív jellegű
- Sokféle tevékenység
- Fontos a motiváció
- A nevelt aktív szereplő
- Gyakorlatias tananyag
- Tevékenység, tapasztalat szerepe a fontos
- A nevelő szervez, együttműködik

A különféle nevelési értelmezések áttekintéséhez egy olyan kategóriarendszer ad lehetőséget, amely három szempont alapján sorolja be az egyes irányzatokat.¹⁵¹

A nevelési értékközvetítés szerint:

- Normatív nevelési koncepciók. Az emberi és etikai értékeket, normákat és ezek bensővé tételét tartják fontosnak. Az értékeket, normákat örökérvényűnek, vagy legalábbis hosszú távon megőrzendőnek tartják.
- Értékrelativista koncepciók. Szerintük az emberi, etikai értékek a történelem során az adott körülmények szerint állandóan változnak. Ezért a nevelésnek nem ezek átadására, hanem az új értékek, normák létrehozására kell nevelni.

A nevelési folyamat szabályozottsága szerint:

¹⁵¹ lásd Bábosik István – Mezei Gyula 1994. *Neveléstan*. Budapest, Telosz Kiadó, 25-37.

- Irányított nevelési elképzelés. A nevelési folyamatot a nevelő irányítja, előírja a tananyagot, a tevékenységi formákat, a módszereket.
- Szabad nevelési elképzelés. A nevelés a nevelt kibontakozását segíti elő. A nevelő feladata a feltételek biztosítása a neveltek érdeklődésének, sajátosságainak megfelelő tevékenységhez.

A nevelési hatásszervezés szerint:

- Intellektuális nevelési koncepció. Az intellektuális, logikai, verbális hatásokat emelik ki a nevelési folyamatban. Fontos a humán tárgyak ismeretanyagának az átadása, mivel e koncepció szerint az intellektuális tudás az etikai, életvezetési felfogást is alakítja.
- Naturalisztikus nevelési koncepció. A tapasztalati, gyakorlati elemekre helyezik a hangsúlyt. Az etikai, életvezetési felfogások szokás alapján jönnek létre

Ezen szempontok alapján kategorizálhatóvá és így áttekinthetővé, értelmezhető válnak a különféle nevelési értelmezések. Pl. A neotomizmus nevelési elképzelése normatív, irányított, intellektualista. A John Dewey (1859-1952) által kidolgozott pedagógia értékrelativista, irányított, naturalisztikus koncepció. Carl Ransom Rogers (1902-1987) elképzelése értékrelativista, szabad, naturalisztikus nevelési irányzat. ...

Az egyes elképzelések hibáit, egyoldalúságait, túlzásait egy olyan szintézis tudná megoldani, amely beépíti az egyes koncepciók pozitívumait. Egy ilyen szintézis jellemzői lehetnének:

- Pluralizmus az értékközvetítésben. A nevelés nem mondhat le az értékközvetítésről, mint fő funkciójáról, de az értékek többféleségét kell képviselnie.
- Egyensúly a nevelési folyamat szabályozottságában. A közvetlen és a közvetett irányítás mód egyaránt alkalmazható, figyelembe véve a neveltek sajátosságait, a nevelési folyamat célját, hatékonyságát.
- Komplexitás a nevelési hatásszervezésben. Az etikai, magatartási, életvezetési felfogás kialakulásában az

intellektuális meggyőződésnek és a minták, szokások kialakulásának együttesen, komplex módon van szerepük.

A neveléssel kapcsolatos fogalmak

A nevelés esetén sokszor szinte szinonimaként, vagy a nevelés rokonfogalmaként, alfogalmaként, illetve ellentétes fogalmaként használatosak különböző kifejezések. Célszerű röviden bemutatni őket és viszonyukat.

A neveléssel ellentétes fogalmak. A nevelés alapvetően pozitív irányultságú segítő, fejlesztő tevékenység, amely nevelt külső-belső tulajdonságait szeretné fejleszteni. A neveléssel ellentétes fogalmak esetében negatív irányultságú az adott társadalomban elfogadott értékek tagadása, rombolása, valamint antihumánus, emberellenes jelleg figyelhető meg. A neveléssel ellentétes tevékenység általában nem a nevelés hibáiból, hiányosságaiból adódik, hanem kifejezett, célirányos eljárást jelent, az adott kor, kultúra nevelési felfogásával szemben.¹⁵²

- Az idomítás. Elsősorban az állatok „tanítására” vonatkozik. Ember esetében a célja, hogy a nevelt gépiesen engedelmeskedve, gondolkodás, mérlegelés nélkül parancsszóra, utasításra cselekedjen. Természetesen a pozitív tartalmú, elfogadott emberi tevékenységekre szoktatás nem tartozik ide, hiszen ott a szoktatás, a kondicionálás nem kizárólagos, hanem egy folyamat időszakos részeleme csupán.
- A félrenevelés vagy egyoldalú nevelés. Általában bizonyos aránytévesztés következménye, egyes nevelési

¹⁵² lásd Gáspár László 1997. *Neveléstudomány*. Budapest, OKKER Kiadó, 36-43.

elvek, módszerek túlhangsúlyozása. Ilyen lehet pl. a nevelt szabadságigényének vagy szükségleteinek az abszolutizálása (pl. kényeztetés, teljesíthetetlen vagy életidegen értékek követelése).

- A fanatizálás. Az egyes nevelési elvek, módszerek túlhangsúlyozásában hasonló a félreneveléshez. Téves vagy szélsőséges értékek maximális figyelembevételét jelenti. Bizonyos esetekben, mint a nevelési folyamat részeleme, lehet pozitív szerepe is (versenyzés, sportolás, csoportösszetartás, lokálpatriotizmus, ...), de eltúlzása társadalomellenes lehet (ellenségkép, idegengyűlölet, agresszió, kirekesztés, ...).
- A manipuláció. Káros és rejtett, mögöttes célok érdekében, azokat hasznosként, jóként feltüntetve végzett tevékenység. Általában a neveltek valamilyen jellegzetességének kihasználásával történik (információhiány, tájékozatlanság, kiszolgáltatottság, bizonytalanság, elismertség igénye, ...).
- A züllesztés. A társadalom értékei és normái ellen forduló célirányos, tudatos emberalakító tevékenység. Legtöbbször a deviáns szubkulturákhoz és bűnözéshez kapcsolódó tevékenység.
- Az átnevelés. Az ember tudat- és érzelmvilágát, érték és normarendszerét átfordító tevékenység. A fogalom általában a diktatórikus politikai rendszerek tevékenységeihez kapcsolódik. A nevelés folyamat részelemeként az átnevelésnek, mint az értékrend váltásának lehet pozitív hozadéka is (káros életvitel, rossz szokások, szenvedélyek megváltoztatása).
- A fekete pedagógia. A fogalom a nevelés gyermekellenes vonulataira használatos. *„... fekete pedagógiának tekintjük a pedagógiai folyamatban azonosítható ártalmaknak azt a csoportját, amelyek a gyermekben, ifjában időben távolra ható módon testi, lelki sérülést*

*okoznak, negatívan befolyásolják a gyermek, az ifjú testi-lelki-szellemi egészségét.*¹⁵³

- Az anti-nevelés (antipedagógia). A nevelés (az iskola) szükségességét tagadó, sőt azt károsnak, ártalmasnak tartó radikális nevelésellenes szemlélet. Ellen Key (1848-1926) svéd tanítónő nézeteire vezethető vissza.¹⁵⁴

A neveléssel rokon fogalmak. Ezeket gyakran használják tévesen is a nevelés helyett. Valójában inkább a nevelés egyes részmozzanatát emelik ki.

- A perszonalizáció. Az egyéniség a személyiség kialakulása. A nevelés folyamat egyik legfontosabb eleme ennek elősegítése.
- A szocializáció. A közösségbe, a társadalomba való beilleszkedés. A nevelés folyamat másik legfontosabb eleme ennek elősegítése. (A két fogalom a nevelésben betöltött kiemelt szerepe miatt külön fejezetben kerül tárgyalásra)
- Az enkulturáció. A kulturális alapképességek elsajátítása, melynek során az ember „belenő” a kultúrába. Az emberi létezés sajátos és nélkülözhetetlen formája a kultúra. Ezért az ebbe való „bevezetés” a nevelés fontos feladata. „... a nevelés a kultúra közegében történik – a nevelés mindig, a múltban és a jelenben egyaránt különböző emberi csoportosulások kulturális teljesítménye, vagyis a kultúra része volt és lesz –, ezért a kultúrát – miként a nevelést is – meg kell tanulni.” (Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris, 74.)

¹⁵³ M. Nádasi Mária – Hunyady Györgyné 2005. *Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában*. In Falus Iván – Kelemen Elemér (szerk.) 2005. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó Kft., 102.

¹⁵⁴ lásd Key, Ellen 1976. *A gyermek évszázada*. Budapest, Tankönyvkiadó.

- Az emancipáció. Egyenjogúsítás, az egyén, vagy csoport önállóvá (sajátjogúvá) válását jelenti. A nevelés egyik kiemelt mozzanata, hogy a nevelt a nevelési folyamat során önálló, döntésképes, független szabad személlyé váljon.
- A művelődés. A művelődés a kulturális javaknak, értékeknek, termékeknek különböző célú (tájékozottság, szórakozás, alkotás, ...) az emberek öntevékeny, szabadon választott megismerése, értékelése, elsajátítása. A nevelés kialakíthatja a művelődésre való igényt és szempontokat, irányelveket adhat a tevékenységhez. A művelődés maga is „nevel”, mivel formálja, gazdagítja a személyiséget.
- A tanítás. A nevelőnek (a tanítónak, a tanárnak) az a tevékenysége, melynek során az ismereteket, a tudást (a tant) átadja, közvetíti. Az oktatás technikai, technológiai értelmével szemben a személyesebb (tanár-tanuló viszonyban történő), közvetlenebb ismeretközvetítést is jelenti.
- Az oktatás. A nevelésnek az értelemre ható folyamata. Az oktatás valamely konkrét ismeret, tudás rendszeres, általában intézményi (iskolai) keretek közt történő átadását jelenti. Az oktatás a nevelés része. Ezért az oktatás mindig egyben nevelést is jelent, de az nevelés nem mindig tartalmazza kifejezetten az oktatást.
- A képzés. A képzés pedig az oktatás része. A képzés során az ismeretek, tudástartalmak alkalmazásához, felhasználásához szükséges képességek, készségek kialakítása történik (pl. szakképzés).

Más meghatározások a nevelésről

A nevelés fogalmának filozófiai, történeti, kulturális, vallási, pszichológiai, szociológiai, politikai, ... szempontból

többféle változata létezik. A fejezet lezárásaként érdemes megnézni néhány érvényes meghatározást a nevelésről:

„Nevelésnek szokás nevezni a viselkedési normák megtanítását, a mögöttük álló értékek átadását, másképpen fogalmazva a személyiség fejlesztését.”¹⁵⁵

„A köztudatban általánosan elterjedt és elfogadott az a nézet, hogy a nevelés lényege az értékközvetítés vagy értékteremtés. ... a tulajdonképpeni pedagógiai vagy nevelési érték az egyén konstruktív életvezetése. ... Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes. ... Az minden szakmai hivatkozás nélkül kijelenthető, hogy a pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés az egyik legfontosabb emberi érték.”¹⁵⁶

„A nevelés az emberi személyiség kibontakoztatására és tökéletesítésére irányuló tudatos tevékenység, mely meghatározott világnézeti alapon segíti és szolgálja az egyén és közössége célkitűzéseinek megvalósulását.”¹⁵⁷

„A nevelés általános fogalma: A nevelés a gyermekre irányuló – a szülő, mint felelős nevelő által tudatosan választott vagy általa elfogadott vagy tudomásul vett – fejlesztő hatásoknak az összessége, melyekkel a szülő a gyermekét érett, a világnézetének megfelelő felnőtt emberré akarja alakítani. Másként fogalmazva, a nevelés a szülőknek az a tevékenysége, amellyel gyermekeiket, a felnövekvő nemzedéket a társadalom értékes, hasznos és felelősségteljes tagjává akarja formálni, együttműködve az adott nevelőkkel, nevelési intézményekkel. A nevelés fogalmát egyszerűbben megfogalmazva mondhatjuk: A nevelés a gyermek elvezetése és felkészítése az elkötelezett felnőtt életre. ... A keresztény szemléletben a nevelés a szülők és a

¹⁵⁵ Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris, 378.

¹⁵⁶ Bábosik István 2004. *Neveléstudomány*. Budapest, Osiris. 11, 13.

¹⁵⁷ Csanád Béla 2004. *A keresztény nevelés alapjai*. Budapest, Jel Könyvkiadó, 15.

keresztény közösség közös nevelő tevékenysége, mellyel a megkeresztelt gyermeket a keresztény közösség érett, felnőtt tagjává akarják tenni. ... A nevelés speciális fogalmát egyszerűbben megfogalmazva mondhatjuk: A keresztény nevelés a gyermek elvezetése a keresztény nagykorúságra."¹⁵⁸

„A nevelés az a tevékenység, mellyel valaki(k) (alap esetben: a felnőttek) úgy kívánnak hatni másokra (alap esetben a felnővekvőkre), hogy azok optimálisan fejlődjenek, megerősödjenek abban, amit nevelőik kívánatosnak tartanak, és maradandóan változzanak meg mindabban, ami nevelőik szerint nem kívánatos."¹⁵⁹

„A nevelés szó a magyar nyelv mindennapi használatából származik, és mindenekelőtt a nevelő (szülő, óvodapedagógus, tanító, tanár) alapvető tevékenységére vonatkozik. Ennek a tevékenységnek kifejezetten társadalmi jellege van, ugyanis személyes szükségletek és szociális érdekek kielégítésének szolgálatában áll. A nevelés az ember által végezhető szociális jellegű tevékenységformák közül akár az egyéni fejlődés, akár pedig a társadalmi haladás viszonylatában minden bizonnyal a legfontosabb és a legnehezebben kivitelezhető. Minden tapasztalati jel a nevelés roppant mértékű összetettségére, rendkívüli bonyolultságára és kardinális jelentőségére utal."¹⁶⁰

„A nevelés alatt olyan cselekedeteket értünk, melyek által az emberek megpróbálják más emberek pszichikai diszpozícióinak a szerkezetét valamilyen szempontból tartósan javítani, és az értékesnek ítélt alkotórészeket megtartani, vagy az értéktelenek ítélt diszpozícióknak a keletkezését megakadályozni."¹⁶¹

¹⁵⁸ Rédly Elemér 2006. *Pedagógia keresztény szemmel*. Győr, Hittudományi Főiskola, 7., 9-10.

¹⁵⁹ Zrinszky László 2006. *Neveléelmélet*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 14.

¹⁶⁰ Fodor László 2007. *Neveléelmélet*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 7.

¹⁶¹ „Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Disposition anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern und seine als wertvoll

„A nevelés eredetileg a népességreprodukció minőségét szabályozó társadalmi-közösségi tevékenységként jött létre (ezt a beavatási szertartások első emlékei is igazolják); amióta létezik, a társadalom érdekeit szolgálja. ... a nevelés: a társadalmilag szükséges egyéni képességek intenzív fejlesztése. Ebben a meghatározásban a társadalom szempontját és az egyén szempontját igyekeztünk ugyan egységbe foglalni, mégis szükséges külön hangsúlyoznunk, hogy a társadalmilag szükséges egyéni képességek a társadalmi reprodukcióhoz – a társadalmi lét újra- és újjátermeléséhez – szükséges képességek.”¹⁶²

„A nevelés mindig két ember között történik. A nevelés kölcsönös folyamat a nevelő és a nevelendő személy között. Ebben a folyamatban kétoldalú befolyásolásról beszélhetünk. A nevelés nemcsak magától és magában történik, hanem szándékok, célok szerint. Nevelési tartalmak közvetítéséről van szó. nevelő és nevelendő a nevelés által közvetített tartalmak révén kölcsönös kapcsolatban állnak: a nevelési folyamatban az emberek a közvetítendő tartalmak által változnak, a tartalmak pedig az emberek által változhatnak. A nevelés mindig konkrét helyzetben történik, amelyet a környezet és a benne cselekvő emberek befolyásolnak, ill. határoznak meg. a nevelés nem légtüres térben zajlik, hanem sokféle tényező befolyásolja, amelyek a nevelési folyamatot nem elhanyagolható mértékben határozzák meg.”¹⁶³

A nevelés „az emberi erőforrásokat termelő folyamatok egyike. Az ember biológiai életképességének, antropológiai adottságainak, szociális életképességeinek, általános és speciális képességeinek, életvezetési és önfejlesztő (önművelő, önnevelő) képességeinek termelésében és újratermelésében a nevelés –

beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.”
Brezinka Wolfgang 1990. *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge.* München, Ernst Reinhardt Verlag, 95.

¹⁶² Gáspár László 1997. *Nevelélmélet.* Budapest, OKKER Kiadó, 28-29.

¹⁶³ Czike Bernadett (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiába.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 12-13.

*célirányossága, rendszeressége, szakszerűsége, szervezettsége és intenzitási foka alapján – kitüntetett helyet foglal el. Rövid megfogalmazásban: a nevelés a társadalmilag releváns egyéni képességek intenzív fejlesztése*¹⁶⁴

*„A nevelés néhány főbb jegye: társadalmi tevékenység, koronként, kultúránként változó, célratóró, fejlesztő hatású, kétoldalú (bipoláris), egyetemes és folyamatos, ellentmondásos stb. A nevelésre vonatkozó definíciók, koncepciók több ponton jól kiegészítik egymást, ugyanazon problémát több oldalról világítanak meg. a gyakorló pedagógusok akkor járnak el ésszerűen, ha az említett meghatározások mindegyikéből felhasználják azokat a részleteket, amelyek egy hatékony nevelési folyamat megvalósítási szempontjából lényegesek.”*¹⁶⁵

Ajánlott irodalom

Albert, Karl 1990. *Philosophie der Erziehung*. Sankt Augustin, Academia Verlag,

Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó.

Bábosik István – Mezei Gyula 1994. *Neveléstan*. Budapest, Telosz Kiadó.

Bábosik István 2004. *Neveléelmélet*. Budapest, Osiris Kiadó.

¹⁶⁴ Báthory Z. – Falus I. (szerk.) 1997. *Pedagógiai lexikon II*. Budapest, Keraban Könyvkiadó, 582-583.

¹⁶⁵ Oláh János 2004. A nevelés és a nevelési folyamat. In Dombi Alice – Oláh János – Varga István 2004. *A neveléelmélet alapkérdései*. Gyula, APC-Stúdió, 10.

- Barabási T. – Birta-Székely N. ... 2007. *Pedagógiai kézikönyv. Az oktatás pedagógiaelméleti alapjai*. Kolozsvár, Ábel.
- Báthory Z. – Falus I. (szerk.) 1997. *Pedagógiai lexikon II.* Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- Baumstark Bea-Gombocz Orsolya-Hunyady György (szerk.) 2011. *A tanárképzés 2010-2011 fordulóján*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Breinbauer, Ines M. 2000. *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Wien, Universitätsverlag.
- Brezinka Wolfgang 1990. *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München, Ernst Reinhardt Verlag.
- Burkard, F.-P. – Weiß, A. 2008. *Pädagogik*. München, Deutsche Taschenbuch Verlag.
- Comenius 1992. *Didactica Magna*. Pécs, Seneca Kiadó.
- Czike Bernadett (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Csanád Béla 2004. *A keresztény nevelés alapjai*. Budapest, Jel Könyvkiadó.
- Fodor László 2007. *Neveléstudomány*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- Gáspár László 1997. *Neveléstudomány*. Budapest, OKKER Kiadó.
- Herbart, Johann Friedrich 1932. *Pedagógiai előadások vázlata*. Budapest, A „Kisdednevelés” kiadása.
- Herbart, Johann Friedrich 1993. *Allgemeine Pädagogik*. Düsseldorf, Kamp Schulbuchverlag GmbH.
- Herbart: Pedagógiai előadások vázlata. In Mészáros István – Németh András – Pukánszky Bála (szerk.) 2003. *Neveléstörténet szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris, 173-180.
- Hoffmann Rózsa (szerk.) 2003. *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Key, Ellen 1976. *A gyermek évszázada*. Budapest, Tankönyvkiadó.

- Komenczi Bertalan 2001. Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*. 2001. 6. 122.
- Komenczi Bertalan 2001. Közös európai oktatásfejlesztési célkitűzések 2001 tavaszán. In *Új Pedagógiai Szemle*. 2001. 4.
- Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris.
- Locke, John 1914. *Gondolatok a nevelésről*. Budapest, Katholikus Középiskolai Tanáregyesület.
- M. Nádasi Mária – Hunyady Györgyné 2005. *Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában*. In Falus Iván – Kelemen Elemér (szerk.) 2005. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó Kft.
- Mester és Tanítvány* 2005/5. A keresztény-keresztény pedagógia.
- Mester és Tanítvány*. 2004/4. A pedagógus
- Mikonya György 2009. *Rend a rendetlenségben, avagy A szabadság útvesztői – anarchisták és nevelés*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris.
- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Nahalka István 2003. Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In Falus Iván (szerk.) 2003. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh András – Pukánszky Béla 2004. *A pedagógia problémátörténete*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Oláh János 2004. A nevelés és a nevelési folyamat. In Dombi Alice – Oláh János – Varga István 2004. *A nevelélmélet alapkérdései*. Gyula, APC-Stúdió.
- Rédly Elemér 2006. *Pedagógia keresztény szemmel*. Győr, Hittudományi Főiskola.
- Rousseau, Jean Jacques 1997. *Emil, avagy a nevelésről*. Budapest, Papirusz Book.

Sík Sándor 1996. *A szeretet pedagógiája. Válogatott írások.* Budapest, Vigília.

Stein, Margit 2009. *Allgemeine Pädagogik.* München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag.

Szőke-Milinte Enikő 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése: az általános kommunikációs készséges fejlesztése és gyakorlata.* Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK.

Vágó Irén (szerk.) 2011. *Az európai polgár kompetenciái. Az implementáció kihívásai és lehetőségei az oktatás világában.* Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Zrinszky László 2006. *Nevelélmélet.* Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

III. 3. A nevelés okáról. (A nevelés szükségességéről)

A nevelés szükségessége filozófiai nyelvezetben a nevelés oka fejezetcím lehetne. Amely tényezők miatt szükséges a nevelés, azon tényezők nevezhetők a nevelés okának.

A nevelés szükségességét a hétköznapi nevelési helyzetekben és a szakszerű nevelési folyamatokban is többféle érveléssel lehet alátámasztani. Az embernek nincsenek veleszületett ismeretei, és meglévő ösztönei is igénylik a szülőket, a közösséget (a társadalmat) gondoskodó szeretetét. Az ismeretek hiánya, a tájékozatlanság, a gyakorlatlanság, az életkori sajátosságok, az egyéni adottságok, ... is azt jelzik, hogy szükség van a fejlesztésükre, a növelésükre, vagyis a nevelésre.

Természetesen a neveléstudomány és azon belül a nevelésfilozófia tudományos érveket is felmutat a nevelés szükségessége (eredete és oka) mellett.

Filozófiai érvelés

„Az ember az egyetlen teremtmény, akinek a nevelése szükségszerű.... Az ember csak a nevelés által válhat emberré. Ő nem más, mint amivé a nevelés teszi. Megjegyzendő, hogy az ember csak emberek által nevelhető, emberek által, akik szintén nevelve vannak.”¹⁶⁶ A nevelés eredendő és állandó

¹⁶⁶ „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. ... Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als

szükségszerűségét fogalmazza meg a filozófus Immanuel Kant (1724-1804) röviden és tömören.

Pontosítva gondolatát az mondható, hogy ember igényli a nevelést és csak más emberek által nevelhető, akiket szintén neveltek mások. A nevelés az emberi lét alapjegye. Az emberi személyiség a nevelés segítségével teljesebbé válik. Egyrészt a nevelés által „szerezheti” meg az emberi személyiségre jellemző jegyeket. Másrészt a neveléssel az emberre jellemző tevékenységet végez, emberi tevékenységet. Tehát a nevelés mintegy „összenőtt” az emberrel, az ember létéhez és lényegéhez tartozik.

A filozófia, pontosabb megfogalmazásban a metafizika a létezők (a dolgok, a jelenségek, a történések, ...) létét és lényegét vizsgálja. Minden létező lét és lényeg összetettsége. A lét a létező létét – azt, hogy van – hangsúlyozza ki. A létező nemcsak ez vagy az a dolog (ez vagy az a lényege), hanem a létező „van”. A lét és a lényeg együttesen hozzák létre a létezőt. A lét (latinul *esse*, görögül *einai*, németül *Sein*) az ami mindabban, ami van, abban megvalósul. A lényeg (latinul *essentia*, görögül *ouszia*, németül *Wesen*) ami a dolgot azzá teszi ami, a dolog megismerhetőségének és létének alapja. A lényeg a létezés meghatározott módja. Az ember léte az emberként való lét. Az ember, akkor nevezhető embernek, ha a lényege az, hogy ember. Amennyiben az emberi lét és lényeg egyik alapjegyének azt vesszük, hogy az ember nevelhető és nevelést végző létező (nevelt és nevelő egyben) akkor ez a jegy összefügg az ember filozófiai, metafizikai tulajdonságaival. Hiszen az ember metafizikai jellemzői az alábbiak:

- értelmes, gondolkodó,
- szabad akarattal rendelkező
- belátó, megértő,

was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind.” Kant, Immanuel 1793. Über Pädagogik. In Kant, Immanuel 1793. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. (Kant Werke Band 10.) Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 697., 699.

- aktív, alkotó,
- érzelemmel, érzésekkel rendelkező,
- célkitűző és célra törekvő,
- értékekkel, motivációkkal rendelkező,
- közösségi létre, kommunikációra alkalmas,
- én-tudattal, identitással rendelkező személy.

Az ember létéhez és lényegéhez szükségszerűen hozzátartozik a nevelés, mivel a metafizikai jegyei teszik lehetővé, hogy nevelhető és nevelést végző létező.

Vallási, teológiai érvelés

A nevelés szükségessége mellett gyakran találhatunk vallási – a keresztény kultúra esetén teológiai – érveket is. A vallás olyan intézménynak fogható fel, amely az emberi lét végső kérdéseire (élet, halál, halálutáni lét), az emberi élet értelmére és céljára, az életvitelre vonatkozóan fogalmaz meg válaszokat. A vallás az emberiség történelmében az egyik legjelentősebb és legnagyobb hatással bíró norma, érték és szabály meghatározó intézmény. A vallások a neveléssel pont ezeket a normákat és értékeket „adják tovább”.

- A vallások a saját norma, érték és szabályrendszerüket általánosan érvényesnek tartják, ezért szeretnék azokat lehetőleg minél több ember számára ismertté tenni, vagyis tanítani, ezek szerint nevelni.
- A vallások tanai pont egyetemes jellegűk és érvényességük miatt nem egyszerűek és nem teljesen egyértelműek, ezért magyarázni, tanítani kell azokat.
- A vallások leírásaiban az ember gyakran valamilyen módon még „fejletlen lény”, esendő, téves ismeretekkel rendelkező, hibákat elkövető, ezért támogatásra, segítségre, nevelésre szoruló lény.

- A vallások alapgondolatai szerint gyakori, hogy az ember valamiféle felemelkedésre, tisztulásra, megváltásra rendelt lény. A felemelkedést, a tisztulást, a megváltást valamilyen életvitellel lehet elősegíteni, kiérdemelni. Ezt az életvitelt meg kell tanulni.
- A legtöbb vallás esetében az alapiratok, vagy az alapító, illetve jelentős személyek ki is hangsúlyozzák a tanítás, a nevelés fontosságát.
- A keresztény vallás alapján Isten terve szerint az ember eredendően jó lenne, de az áteredő bűn következménye, hogy emberi természetünk sérült (értelmünk sérülése az hogy megtéveszthetők vagyunk; akaratunk sérülése az hogy elcsábíthatóak vagyunk). A nevelés azért szükséges, hogy legyőzzük a kísértést, a bűnt.

Biológiai érvelés

A biológia megadja az ember élővilágban elfoglalt helyét, a test felépítésének és működésének a jellemzőit, a környezetével való kapcsolatát és összehasonlítja a többi élőlénnel.

Az ember főbb anatómiai-morfológiai sajátosságai:

- Kiegyenesedett testtartás
- A gerinc S formája
- Feszcsípő és térdizületek,
- Boltozott talp,
- Speciális kéz („A kéz ugyanis a szerszámok szerszáma”)¹⁶⁷
- Előreugró sztereoszkópián látó szem
- Hangképző szervek
- Megnagyobbodott agykoponya (agytérfogat kb. 1300 cm³)

¹⁶⁷ Arisztotelész 1988. A lélek III.8. In Arisztotelész 1988. *Lélekfilozófiai írások*. Budapest, Európa Könyvkiadó, 137.

- Az agy különböző részeinek differenciálódása (agytörzs, mely az ösztönös és indulati reakciók központja, rendkívül fejlett nagyagy, mely a bonyolult idegrendszeri funkciók központja)
- Idegkapcsolódások számának megsokszorozódása, ...

Az emberi főbb fiziológiai sajátosságai:

- A magzati lét 9 hónap (az emlősök jellemzői alapján ez az embernél 21-22 hónap kéne, hogy legyen). Az ember fiziológiai szempontból „koraszülött lény”, érdekes, hogy az első 12 hónapban (a gyermek első méhen kívüli évében, ami pont a 21-22 hónapos magzati időhöz lenne szükséges) alakul ki az emberi lét három fontos vonása: az eszközhasználat, a tulajdonképpeni nyelv, a kiegyenesedett testtartás.
- Nem rendelkezik elegendő ösztönrel az alapvető létfunkciók elvégzéséhez (táplálkozás, szexuális magatartás, utódok gondozása, ...)
- Nem rendelkezik szervi specializációval, biológiai szempontból hiányos fejlettségű, testrészei, érzékszervei nem rendelkeznek kiemelkedő, speciális teljesítménnyel.¹⁶⁸

Ezek a sajátosságok szükségessé (és egyben lehetségessé) tették azt, hogy az embert nevelni kell (és egyben nevelni lehet):

- Az anatómiai-morfológiai sajátosságokból adódó funkciókat az embernek meg kell tanulnia (kiegyenesedett testtartás, járás, kézhasználat, hangképzés, beszéd, ...)
- A megnagyobbodott és differenciált agykoponya összefügg az emlékezőtehetség fejlődésével, amely a tanuláshoz szükséges „Az emlékezőkészség fontos szerepet játszott a tanulásban, az éntudat és az idő

¹⁶⁸ lásd Gehlen, Arnold 1976. *Az ember*. Budapest, Gondolat Kiadó.

fogalmának létrejöttében, a helyzetfelismerésben, a döntéshozatalban"¹⁶⁹

- Az agy különböző funkciói külső stimulálás hatására fejlődnek, ezért szükségesek a külső hatások, így a tanulás.
- A csecsemő és a gyermek képtelen, vagy csak korlátozottan képes az életviteli folyamatok elvégzésére (táplálkozás, öltözködés, tisztálkodás, ...), ezeket meg kell tanulnia.
- Az ösztönök nem olyan fejlettek és nem annyira rögzültek, mint más emlősöknél, ezért nagyobb szerepe van a tanulásnak és a kreativitásnak.
- A szervi specializációt, a biológiai szempontból hiányos fejlettségű testrészeit, érzékszerveit az ember „pótolja” a bonyolult, összetett tevékenységformák megtanulásával, vagyis a tanulóssal.

Pszichológiai érvelés

A pszichológia az ember lelki jelenségeit, folyamatait és az ember viselkedését vizsgálja. *„A pszichológiát úgy határozhatjuk meg, mint a viselkedés és a mentális folyamatok tudományos tanulmányozását.”*¹⁷⁰

Az emberi lét pszichológiai szempontú összetevői:

- A tudat. A tudat személyes élményfelfogás és feldolgozás, a világról és önmagunkról való szubjektív tudás, amely szabályozza a cselekedeteinket. A tudat funkciói: folyamatos figyelés és folyamatos szabályozás.

¹⁶⁹ Katona Ferenc 2005. *Az agykutatás története. Az idegtudományok kialakulása.* Budapest, Medicina Könyvkiadó, 497.

¹⁷⁰ Atkinson, Rita L., Atkinson Richard C., ... 2003. *Pszichológia.* Budapest, Osiris Kiadó, 22.

A tudat szintjei: a tudatos rész (itt találhatóak azok az információk amikről éppen tudunk); tudatelőtti (itt találhatóak azok az emlékek, amelyek hozzáférhetőek a tudat számára, de aktuálisan nincsenek jelen); tudattalan (itt találhatóak azok az élmények, indítékok, vágyak, amelyek nem hozzáférhetőek a tudat számára, de ezek felszínre juthatnak az álmokban, elszólásokban, bizonyos testi tünetekben).

- Az értelmi (kognitív) folyamatok. Érzékelés (receptió), észlelés (percepció), figyelem (szelekció), emlékezés (memória), képzelet (fantázia), gondolkodás (cogitáció).
- A gondolkodás. A legmagasabb rendű kognitív folyamat, amely fogalmak alkotásával és gondolkodási műveletek segítségével lehetővé teszi a valóság összefüggéseinek megértését, új ismeretek szerzését és problémák megoldását. A gondolkodás fajtái: fogalmi (a nyelv segítségével történik pl. filozófusok; ezzel foglalkozik a logika), képi (képekben zajló, szemléletes gondolkodás pl. művészek, festők, filmrendezők), mozgásos (mentális mozdulatokban végbemenő gondolkodás pl. sportolók, táncosok).
- A kognitív képességek. Intelligencia (az ember összegzett, globális képessége arra, hogy célszerűen cselekedjen, racionálisan gondolkodjon, és a környezetében hatékonyan működjön), kreativitás (a kreativitás összetett kognitív képesség, amely ötletességben, új megoldásmódok keresésében, alkotó gondolkodásban nyilvánul meg).
- A motiváció, a cselekvésre késztetés. A motívumok a cselekvésre készítő belső tényezők, amelyek együttesen szabják meg az emberi cselekvést (annak jellegét, irányát, erősségét). Az alapvető (elsődleges) motívációk biológiai eredetűek (létfenntartás) és öröklődnek. A magasabb rendű motívációk (a biztonsági – védettség, nyugalom, ..., a szociális – család, barátok, társak, ..., önmegvalósítási – képességek kifejlesztése, tökéletesítése, siker, ..., nem öröklődnek, hanem a

nevelés, a kultúra hatására alakulnak ki (szándék, siker, ...).

- Az érzelmek (emóciók). Az érzelmek a szervezetünket, pszichikumunkat, énünket érő környezeti hatásokat értékelő, minősítő lelki jelenségek, amelyek szubjektív viszonyunkat tükrözik az általunk megismert valósághoz. Az érzelmek sokfélék lehetnek: a pozitív-negatív szempont szerint pl. kellemes (öröm) – kellemetlen (bánat); az aktivitás-passzivitás szerint pl. cselekvésre serkentő, vagy cselekvést gátló (megkönnyebbülés, szorongás) ...
- A személyiség. A személyiség a viselkedésnek, a gondolkodásnak és az érzelmeknek a jellegzetes együttese, amely meghatározza, hogy a személy hogyan viszonyul, alkalmazkodik, a környezetéhez. *„A személyiség azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését és gondolkodását.”*¹⁷¹

A személyiség jegyei:

- Az éntudat. Tudás önmagunkról, képesek vagyunk elhatárolni magunkat a környezetünktől.
- Az énkép. Az önmagunkról (tulajdonságainkról, képességeinkről, viselkedésünkről) kialakított elképzelés. *„Az ember az egyetlen élőlény, aki úgy gondol magára, mint aki bizonyos képességekkel, tulajdonságokkal rendelkezik, akinek céljai, törekvései vannak. Ezt az önmagunkról szóló, érzelmekkel átszőtt ismeretet nevezzük énképnek.”*¹⁷²
- Az identitás (önazonosság, önmeghatározás). A társas valósággal való kapcsolat hatására kialakuló tudatosan megélt énlmény. Több identitáselemből tevődik össze:

¹⁷¹ Allport, Gordon W. 1980. *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat Kiadó, 39.

¹⁷² Kőrössi Judit 2004. Az „én” fogalma, az énlmény elméletei. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 51.

faji, nemi, etnikai, nemzeti, családi, foglalkozási, politikai, vallási, ... identitás.

- Az önismeret. Az önismeret azt jelenti, hogy az embernek áttekintése van a saját személyisége összetevőiről, hatáiról és lehetőségeiről, betekintése van viselkedése okaiba, hátterébe, motívumrendszerébe, helyesen ítéli meg az emberi kapcsolatokban játszott szerepét.
- Az empátia (beleérzés). Az empátia a személyiségnek olyan képessége, amelynek segítségével beletudja élni magát a másik lelkiállapotába. Az empátia feltételei: szándék, őszinte érdeklődés, megfelelő helyszín, elég idő, személyes kapcsolat, metakommunikációs jelzések (mimika, gesztus, hangszín, ...), érzelmi ráhangolódás, értelmi feldolgozás, megértés.

Ezek a pszichológiai összetevők szükségesé teszik az ember nevelését és egyben lehetővé teszik, hogy az ember nevelni tudjon:

- A tudat, a kognitív folyamatok és a kognitív képességek fennmaradásukhoz, fejlődésükhöz „igénylik” működtetésüket (az ingereket), ugyanakkor megadják ehhez a működéshez a lehetőséget is. Ez a működés az ismeretszerzés és ismeretfeldolgozás, a szabályozás, vagyis a tanulás.
- A kognitív folyamatok közt kiemelt szerepe van a tanulásban, a „nevelődésben” a gondolkodásnak.
- Az embert összetett és aktív motivációs rendszere tevékeny cselekvésre készíti. Az alapvető (elsődleges) motívumok biológiai eredetűek (éhség, szomjúság, szexuális vágy, ...) és öröklődnek, az embernek meg kell tanulnia ezek szabályozását. A magasabb rendű motívumok nem öröklődnek, hanem a nevelés, a tanulás alapján alakulnak ki (szándék, siker, ...).
- Az érzelmek skálája és intenzitása rendkívül gazdag az ember esetében. Az érzelmek megkülönböztetését, kifejezését, kommunikációját, adott esetben a kontrollálását vagy szublimálását meg kell tanulni.

- Az embernek „szüksége van” a másoktól kapott érzelmi megnyilvánulásokra. Ezek nem csak tanítják, nevelik, hanem testi-lelki fejlődését is elősegítik. A nevelési szituáció a konkrét tanítási, oktatási eljárásokon sok érzelmi megnyilvánulást is tartalmaz (szeretet, elfogadás, törődés, gondoskodás, ...)

A személyiség egy összetett, komplex rendszer, melynek kialakulását sokféle tényező befolyásolja és magának a személyiségnek a működése is sokféle cselekvést motivál illetve irányít. A személyiségjegyek (éntudat, énkép, identitás, önismeret, empátia) kialakulásában, fejlesztésében a nevelésnek van a legnagyobb szerepe. A nevelés pont ezen jegyek, a személyiség fejlődését, „növelését” szeretné elérni. Ugyanakkor a személyiségjegyek teszik alkalmassá arra az embert, hogy ő maga is neveljen.

Szociológiai érvelés

A szociológia az ember közösségi, társadalmi létének a törvényszerűségeit vizsgálja. *„A szociológiát legegyszerűbben úgy határozhatjuk meg, mint a társadalmi élet törvényszerűségeit kutató tudományt.”*¹⁷³ Emberképe a „homo sociologicus”.

A szociológia témái (az ember társadalmi létének jegyei):

- A társadalmi szerkezet és rétegződés. Az ember közösségi, társadalmi lény. A társadalmat az egyének és csoportok közti alá-, fölé-, mellérendeltségi viszony jellemzi, ez a társadalmi struktúra. Az emberek különböző pozíciókat foglalnak el a társadalomban, ez

¹⁷³ Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó, 31.

alapján a társadalomnak egy sajátos szerkezete lesz. „A társadalmi szerkezeten a társadalmon belüli különböző pozíciók közötti viszonyokat értjük.”¹⁷⁴

- A társadalom struktúrája történeti alakulása a mai társadalom struktúrája (elit, középosztály, szegénység, ...). Az egyes történelmi korok esetén beszélhetünk a különböző okok alapján (történelem, politikai rendszer, gazdaság, kultúra, életmód, ...) sajátos társadalmi struktúrákról
- A társadalmi mobilitás. A társadalmi struktúra nem rögzült, egyes csoportoknak, egyéneknek a társadalmi helyzete megváltozhat, kényszer (gazdasági, politikai, vallási, ...) vagy szabad döntés (karrier, életmód, családi helyzet változása, ...) hatására.
- A különböző társadalmi csoportok és jellemzőik (faj, nemzet, etnikai csoport, férfiak, nők, gyerekek, idősek, ...). A társadalmi csoportok sok szempont szerint osztályozhatóak (származás, nem, kor, végzettség, életvitel, ...), az egyének több csoportnak is tagjai lehetnek szükségszerűen (nem, kor, ...) és szabad választás (életmód, végzettség, ...) alapján is.
- A társadalmi intézmények. Társadalmi intézménynek nevezik a társadalom tagjainak többsége által végzett tevékenységek alapvető módját, mintáját. A társadalmi intézmények a különböző társadalmi csoportok és az egyének közti közvetítő szerepet is töltik be. „A szociológia társadalmi intézménynek nevezi a normák és értékek valamilyen egymással összefüggő tevékenységekre vonatkozó elfogadott rendszerét, amelyek a társadalmi életet szervezik olyan módon, hogy a társadalom tagjai a társadalom számára szükséges funkciókat ellássák.”¹⁷⁵ Ilyen intézmények: a család, az oktatási rendszer, egészségügyi rendszer, a gazdasági

¹⁷⁴ Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó, 152.

¹⁷⁵ Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó, 351.

rendszer, a politikai rendszer, a A társadalmi intézmények normákat és értékeket „képviselnek”.

- A vallás. A vallás olyan intézménynek fogható fel, amely az emberi lét végső kérdéseire (élet, halál, halálutáni lét), az emberi élet értelmére és céljára, az életvitelre vonatkozóan fogalmaz meg válaszokat. A vallás az emberiség történelmében az egyik legjelentősebb és legnagyobb hatással bíró norma, érték és szabály meghatározó intézmény. Valójában áthatja a társadalmi lét minden szféráját. Láthatóan a szociológia témáinál is fontos szerepet tölt be, hatással van a társadalmi szervezetre, a társadalmi mobilitásra, a csoportképződésre, a kultúrára, az életmódra,
- A kultúra. A kultúra – tág értelmű meghatározása szerint – mindaz, amit az ember maga körül létrehoz, a maga által létrehozott és megváltoztatott környezet. A kultúra magába foglalja a művészeti alkotásokat, azok ismeretét, a tárgyi környezetet (épületek, berendezési tárgyak, ...), a viselkedési, magatartási szabályokat, az ezeket befolyásoló normákat, értékeket, a vallást, a hétköznapi és a tudományos ismereteket, a nyelvet. *„Tehát a kultúra anyagi, kognitív és normatív elemekből áll, vagyis tárgyakból, tudásból, továbbá értékekből és normákból.”*¹⁷⁶ A kultúra – szűkebb értelmű megfogalmazásban – a közösség, a társadalom tagjainak gondolkodásmódjára és cselekvésmódjára vonatkozó normák, értékek, szabályok összessége.
- Az életmód. Az életmód azon tevékenységek összessége, amelyeket az emberek, mint a társadalom tagjai, a mindennapi életükben végeznek. Az életmódhoz tartozik a társas együttlét, a művelődés, a tanulás, a szabadidő eltöltés, a szórakozás, a munka, a pihenés, a fogyasztás, a vásárlás, Vizsgálni lehet ezen tevékenységek esetén, hogy kik, hol, kikkel, mikor, miért végzik az adott tevékenységet, mit jelent számukra,

¹⁷⁶ Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó, 488.

milyen következményei vannak, Az életmóddal függnek össze a deviáns (normaszegő) viselkedéssel, dekonstruktív (káros, romboló) életvitellel kapcsolatos témakörök,

Az ember társadalmiságának a jegyei, szintén szükségsszerűvé és indokolttá teszik a nevelést:

- Az ember bár társadalmi lény, de nem rendelkezik eleve a társadalom ismeretével és a társadalomban való lét ismeretével.
- Nem tudja, és nem ismeri fel a társadalom bonyolult, összetett szerkezetét, rétegződését. Erre meg kell tanítani.
- Fontos, hogy az ember a társadalmi helyzetében történő változást átlássa, és amennyiben módja van rá befolyásolja.
- A különböző társadalmi csoportok ismerete elősegíti a csoportválasztást és a más csoportok elfogadását (tolerancia).
- Az embernek sokszor belső és külső hatásra is el kell fogadnia, vagy el kell utasítania normákat, értékeket, ezért ismernie is kell azokat, és a normákat, értékeket „képviselő” intézményeket is. Az ember intézmények keretei között, az azok által nyújtott lehetőségek által behatárolva cselekszik, tehát ismernie kell az intézmények működését.
- Az ember kultúrában létező, kultúrát létrehozó, megőrző és fejlesztő lény. Az ember a társadalmi környezetének kultúrája szerint alakítja mindennapi életét. Tehát ismernie kell az anyagi, kognitív és normatív elemekből álló, az őt körülvevő kultúrát.
- Az életmódot, és a hozzá tartozó társas együttlét, a művelődés, a tanulás, a szabadidő eltöltés, szórakozás, a munka, a pihenés, a fogyasztás, a vásárlás, ... módjait, lehetőségeit meg kell tanulnia az embernek. Ismernie kell a deviáns viselkedés, a dekonstruktív életvitel jellemzőit, hogy saját maga ezeket el tudja kerülni,

illetve akivel kapcsolatban erre módja van, ott segíteni tudjon.

- A vallások ismerete támpontot ad a vallással kapcsolatos saját döntés meghozatalában, illetve elősegíti mások ilyen döntésének elfogadását.

Ajánlott irodalom

Allport, Gordon W. 1980. *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó.

Anzenbacher, Arno 1993. *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Herder.

Arisztotelész 1988. *Lélekfilozófiai írások*. Budapest, Európa Könyvkiadó.

Atkinson, Rita L., Atkinson Richard C., ... 2003. *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.

Bellinger, Gerhard J. 1993. *Nagy valláskalauz*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Bereczky Tamás 2003. *Evolúciós pszichológia*. Budapest, Osiris.

Brugger, Walter 2005. *Filozófiai lexikon*. Budapest, SZIT.

Burkard, F.-P. – Weiß, A. 2008. *Pädagogik*. München, Deutsche Taschenbuch Verlag.

Carver, Charles S. – Scheier Michael F. 2003. *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.

- Coreth, Emerich 1980. *Was ist der Mensch? Grundzüge einer philosophischen Anthropologie*. Innsbruck, Wien, München, Tyrolia Verlag.
- Czike Bernadett (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Csanád Béla 2004. *A keresztény nevelés alapjai*. Budapest, Jel Könyvkiadó.
- Donáth Tibor 2008. *Anatómia-Élettan*. Budapest, Medicina.
- Fodor László 2007. *Neveléstudományok*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- Horváth Attila 1996. *Elméletek a nevelésről*. Budapest, OKKER, 80.
- Immanuel Kant 1983. *Über Pädagogik*. In Immanuel Kant 1983. *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. (Kant Werke Band 10.) Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Karikó Sándor 2009. *A nevelésfilozófia alapjairól*. Szeged, SZEK JGYF Kiadó.
- Katona Ferenc 2005. *Az agykutatás története. Az idegtudományok kialakulása*. Budapest, Medicina Könyvkiadó.
- Keményné dr. Pálffy Katalin 2006. *Alapozó pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó,
- Linke, Detlef 2005. *Az agy*. Budapest, Corvina.
- Moore, T. W. 1982. *Philosophy of education: an introduction*. London, Boston, Melbourne and Henley, Routledge & Kegan Paul.
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 639.
- Nyíri Tamás: *Antropológiai vázlatok*. Budapest, 1972, SZIT, 296 p.
- Pléh Cs.-Kampis Gy.-Csányi V. (szerk.): *Az észleléstől a nyelvig*. Budapest, 2004, Gondolat.

Pléh Csaba (szerk.) 1996. *Kognitív tudomány*. Budapest, Osiris-Láthatatlan kollégium.

Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest, Typotex.

Pléh Csaba: *Pszichológiatörténet*. Budapest, 1992, Gondolat.

Rédly Elemér 2006. *Pedagógia keresztény szemmel*. Győr, Hittudományi Főiskola.

Speck, Josef – Wehle, Gerhard 1970. *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. I-II*. München, Kösel-Verlag.

III. 4. A nevelés céljáról

A nevelés szó a magyar nyelvben a növelni szóból ered. A németben az *Erziehung* az *erziehen* kihúzni szóból, az angolban az *Education* az *educare* (latinból származó) kivezetni szóból képződött. Ha csak ezt a három eredetet nézzük, már akkor érdekes következtetéseket vonhatunk le a nevelésre vonatkozóan. A nevelés a nevelt fejlődésének, növekedésének az elősegítése, és kihúzása, kivezetése az adott helyzetéből. A nevelés ezek alapján egy pozitív irányú, segítő, jobbító, fejlesztő tevékenység. A hétköznapi életben is ezt értjük alatta. **A nevelés a szó eredeti értelmében véve is növelést, fejlesztést jelent, ez a növelés, fejlesztés valamilyen irányba történik, valamit szeretne elérni. A nevelés célirányos, célszerű, vagyis céllal rendelkező folyamat. A nevelés összetett, komplex jellege és felelőssége szükségessé teszi a célok megfogalmazását.**

A nevelésnek a köznapi életben is van íratlan, hallgatólagosan elvárt célja, amely általában úgy fogalmazódik meg, hogy jól nevelt legyen az, akit nevelnek.

Nagyon érdekes, hogy már a jó jelzőből következtetni lehet, bizonyos elemekre:

- Filozófiai tartalom. A filozófiában (metafizikában) a jó kétféle általános meghatározása használatos, amit a köznapi gondolkodás is így ért. Egyrészt a létező jó, amennyiben az emberi akarat ráirányul. Ebben az értelemben jó az az ember, akire a többi ember „ráirányul”, vagyis akire kíváncsiak, aki érdekli őket, akit példaképnek tekintenek, akit követnek, akit elfogadnak, akit szeretnek, (Ezt jelzi, a köznapi értelemben vet „jó” emberekhez való viszony is: a jó író, a jó színész, a jó sportoló, a jó politikus, esetében.) Másrészt a létező jó amennyiben megfelel a létének. Minden létező akkor jó,

ha megfelel annak ami. Jó ember az, aki megfelel annak, hogy ember, rendelkezik az embernek megfelelő tulajdonságokkal, megfelel annak, ami az embertől elvárható. (Ez is megfigyelhető a köznapi használatban, valaki „jó” valamely területen, amennyiben megfelel az adott terület elvárásainak: a jó színész megfelel annak, amit a színésztől elvárnak, a jó sportoló megfelel annak, amit a sportolótól elvárnak, ...)

- Etikai, morális tartalom. Aki jól nevelt az etikai, erkölcsi értelemben is helyesen cselekszik. A helyes cselekedet morális értelemben az, amelyik megfelel az etikai normáknak, értékeknek, szabályoknak. A jól nevelt ember etikusan cselekszik, ez megfelel a görög alapszó filozófiában használt jelentésének is (ethosz = szokás, hagyomány, illem). Aki jól nevelt az a szokásoknak megfelelően cselekszik, az illedelmes.
- Funkcionális tartalom. A jó szónak van funkcionális értelme is, amely inkább a technikai alkalmazás, alkalmasság értelmet jelent. Jó az, ami használható valamire, alkalmas valamire, el tudja látni a feladatát. Ilyen értelemben jó ember az, aki el tudja látni az ember feladatait, alkalmas az ember feladatainak az elvégzésére, megfelel az ember funkciójának. (Ezt az értelmezést figyelhetjük meg főleg a technikai alkalmasság esetén: jó autószerelő az, aki alkalmas arra, hogy megszerelje az autót, jó tervező mérnök, aki meg tudja tervezni az épületet, ...)

A nevelés hivatásszerű, rendszeres gyakorlásához a nevelés céljának tudományos igényű meghatározása szükséges. Ehhez a meghatározáshoz több támpontot és elvet is figyelembe kell venni.

Vélemények a nevelési célra létező vonatkozóan. A nevelési cél létevel kapcsolatban négy alapvető elképzelés fogalmazható meg:

- A nevelési cél szükségszerű. A körülírt, általánosan megfogalmazott és kitűzött nevelési cél nélkülözhetetlen

a nevelés során. A nevelés összetett, komplex, segítő, fejlesztő csak felelősen végezhető folyamat, amely nem végezhető a megfelelő célok kitűzése nélkül.

- A nevelési cél káros. A cél mindenáron való elérése miatt a nevelés merevvé, rugalmatlanná, autokratikussá, diktatórikussá válik. Tehát nincs szükség deklarált célokra. (A jelzett problémák (merevvé, rugalmatlanná, autokratikussá, diktatórikussá válás) fennállhatnak, de kiküszöbölhetőek, azonban a célok teljes hiánya talán még több és talán elkerülhetetlen problémát (anarchia, káosz, felelőtlenség, ...) okozhat.)
- A nevelési cél csak részleges lehet. A nevelésnek nem lehet körülírt, általánosan megfogalmazott és kitűzött célja. A nevelés nevelők és a neveltek tevékenysége ezért csak ők tűzhetnek ki maguk elé konkrét célt az aktuális tevékenységnek megfelelően. (A jelzett álláspontnak a nevelés egyes szakaszaira vonatkozóan lehet létjogosultsága, de a különféle aktuális, konkrét tevékenységre kitűzött célok, egy rendszeres, általános célmegfogalmazás hiányában ellentmondásba kerülhetnek egymással, ami a célnélküliség problémáit (anarchia, káosz, felelőtlenség, ...) okozhatja.)
- A nevelési cél felesleges. A nevelési cél a jövőre vonatkozik. Egyrészt nem ismerjük a jövőt, ezért felesleges célokat megfogalmazni a jövőre vonatkozóan. Másrészt a jövőre vonatkozó cél felesleges, mert csak megakadályozza a jövőre való nyitottságot. (Az álláspont tartalmaz igaz elemeket, de ezek nem teszik feleslegessé a célt. Először is a nevelési célnak alapvető jellege az, hogy általános és inkább tendenciát jelez. Másodszor semmi nem zárja ki a nevelési folyamatban a célok esetleges módosítását, átalakítását. Harmadszor a célok feleslegességével a megszűnésük nagyobb problémák oka lehet. Negyedszer ezen logika alapján minden célszerű emberi cselekedet felesleges, mivel nem ismerjük a jövőt.)

Amint az alapvető elképzelések utáni indoklásokban is látható, a nevelés csak határozott céllal rendelkező folyamat lehet, még akkor is, ha felmerülhetnek a céllal kapcsolatos kérdések (káros, részleges, felesleges).

A nevelési céloknak sajátos tulajdonságai és funkciói vannak:

- Általános jelleg. Nem minden emberre vonatkozik egyértelműen és konkrétan, hanem általában véve az emberre, vagy az adott embercsoportra.
- Potenciális (tendencia) jelleg. Mind lehetőség kerül megfogalmazásra. Nem a teljes, tökéletes elérése, inkább a megközelítése, a cél felé irányítás a nevelés feladata.
- Rendszer jelleg. A cél nem, mint egy fogalom jelenik meg, hanem különböző célkomponensekből áll össze. Ezért beszélhetünk célrendszerekről.
- Hierarchikus jelleg. A cél mindig alcélokból, részcélokból épül fel, és ezek alá-fölérendeltségi viszonyban állnak egymással.
- Ellenőrző jelleg. A cél lehetővé teszi a nevelési folyamat ellenőrzését, átláthatóságát. A nevelés folyamatának az ellenőrzése a résztvevők számára is fontos, de a külső kontroll is elvárás lehet a neveléssel szemben (szülők, fenntartók, szakmai szervezetek, kormányzat, nemzetközi szervezetek, ...)
- Módosító jelleg. A nevelési cél szempontjából történő ellenőrzés, felülvizsgálás eredménye támpontokat adhat a nevelési folyamat módosításához, korrigálásához. Mivel a nevelés nem lehet mechanikus, gépies eljárás ezért feltétlenül szükségesek a pozitív illetve negatív irányú különféle módosítások (tartalmak, eszközök, eljárások, módszerek, időintervallumok, helyszínek, ...).
- Tervező jelleg. A nevelés célja egyben szükségessé teszi, hogy a nevelés folyamata tervezet legyen. a célt csak a megfelelő eljárások, lépések megtervezésével és megszervezésével lehet megközelíteni illetve elérni.
- Motiváló jelleg. A cél maga is motiválja a nevelőt és a nevelteket is. Az, hogy a cél megközelítése

szempontjából milyen „helyzetben” van a nevelési folyamat, szintén motivációs tényező lehet.

- Szelektáló jelleg. A cél segít a nevelési folyamat különböző elemeinek a kiválasztásában (tartalmak, eszközök, eljárások, módszerek, időintervallumok, helyszínek, ...).
- Összehasonlító jelleg. A nevelési cél lehetőséget ad a különböző neveléssel kapcsolatos összehasonlításokra. Akár csoporton, osztályon, intézményen, region belüli összehasonlításra, vagy nemzetközi összehasonlításra is mód van a cél alapján (Összehasonlító pedagógia).

A nevelési cél szintjei. A nevelési céloknak a nevelést végzők szempontjából különböző szintjei lehetnek, melyek hierarchikus viszonyban állnak:

- Egyéni célok. A pedagógus egyéni célkitűzései, ezek természetesen a felsőbb szintű célok figyelembe vételével adhatók meg.
- Csoportok céljai. Az egyes csoportok (osztály, fakultáció, ...) is megfogalmazhatnak speciális részcélt.
- Intézményi célok. Az egyes intézmények, iskolák a hagyomány, a helyi, fenntartói, szülői elvárások, ... alapján sajátos célokat tűzhetnek ki.
- Országos célok. Melyek az egyes országoknak megfelelően az alkotmányban, törvényekben, tantervekben kerülnek megfogalmazásra.
- Nemzetközi célok. Ezeket különböző nemzetközi (politikai, szakmai, gazdasági, ...) szervezetek adhatják meg (Európai Unió, UNESCO, ...)

A cél meghatározást befolyásoló szempontok. A nevelési célok megfogalmazásnál a nevelési folyamat összetett jellege miatt többféle szempontot kell figyelembe venni:

- Nevelésfilozófiai nézetek. Alapvetően meghatározza a célkitűzést a pedagógia elméletéről és gyakorlatáról kialakított nézetek összessége.

- Pedagógiai irányzatok. A neveléstudományon belül többféle irányzat létezik, ezek valamelyikének az elfogadása, vagy preferálása szintén meghatározó.
- A nevelésben közvetlenül résztvevők és érdekeltek elvárásai, igényei (nevelők, neveltek, szülők, kísérítő szakemberek, ...).
- Vallási szempontok. Az egyes vallások általános céljainak vannak nevelési vonatkozásai is.
- Társadalmi elvárások. Az adott kor és hely társadalma is elvárja bizonyos célok kitűzését a neveléstől, amelyek sokféle szempontot jelenítenek meg (kultúra, életmód, viselkedés, konfliktuskezelés, együttműködés, tolerancia, ...).
- Politikai, oktatáspolitikai szempontok. Az alkotmány, a törvények, a rendeletek, az előírások, a szabályozások kötelező érvényűek.
- Hagyományok. Nemzeti, helyi, intézményi szinten is lehetnek történetileg kialakult hagyományok, szokások.
- Kulturális elvárások. A kultúra egyes elemei (művészet, tárgyi környezet, tudomány, életmód, normák, értékek, ...) is meghatározzák a nevelési célt. (A kulturális elvárások kapcsolódnak a társadalmi elvárásokhoz és a hagyományokhoz)
- Gazdasági szempontok. A nevelés célját pénzügyi, tárgyi, személyi feltételek is befolyásolhatják.

A nevelési cél megfogalmazása. A nevelés célja a többféle szempontot figyelembe véve az alábbi lehet: **A nevelés célja az elkötelezett, felelős ember, aki önmaga megismerésére, megőrzésére, fejlesztésére, valamint az embert körülvevő világ (kiemelten a társadalom) megismerésére, megőrzésére, fejlesztésére képes és alkalmas.**

A fenti szempontokat tartalmazzák az alábbi meghatározások is:

- A nevelés célja az elkötelezett ember nevelése, akinek kialakult világnézete van, akinek erkölcsi elvei vannak,

és ezeknek megfelelően él, aki képes a mindennapi életben, a társadalomban rá háruló feladatokat ellátni.

- A nevelés célja, hogy az embert alkalmassá, képessé tegye a konstruktív életvezetésre (amely szociálisan értékes és egyénileg is eredményes).¹⁷⁷
- A nevelés célja, hogy az ember alapvető és szükséges kompetenciáit (perszonális, szociális, kognitív, speciális) fejlessze.¹⁷⁸
- A nevelés célja, hogy fejlessze azokat a kompetenciákat „amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes kiteljesedéshez és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz.”¹⁷⁹

Más példák az általánosan megfogalmazott célokra:

- kiművelt ember,
- egyéni és társadalmi életre képes ember,
- kulturált ember,
- szocializált ember,
- elkötelezett felnőtt ember¹⁸⁰,

¹⁷⁷ lásd Bábosik István 2004. *Neveléstudományok*. Budapest, Osiris Kiadó, 13-15.

¹⁷⁸ lásd Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 65-75.

¹⁷⁹ Az Európai Parlament és Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK).

(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF>)

2012. szeptember 25.)

¹⁸⁰ „Lélektanilag a személyiségében érett embert nevezzük felnőttnek: - aki biológiailag, jellemileg érett; - aki képes önmagát fenntartani, önmagáról gondoskodni a társadalomban; - aki egyéni állásfoglalásra képes az élet alapvető kérdéseiben (van kialakult értékrendje és világnézete); - aki magatartásában követi meggyőződését és képes küzdeni céljai megvalósításáért (szilárd erkölcsi elvei vannak, nemcsak ismeri az erkölcsi normákat, hanem azoknak megfelelően él); - aki a közösségben teljesíti feladatait és felelősséget tud vállalni magáért és másokért (kész felelős tisztséget vállalni), és részt vesz a

- elkötelezett, felnőtt keresztény ember¹⁸¹,
- erkölcsös ember,
- jó állampolgár,
- teljes értékű ember,
- normakövető ember,
- emancipált ember,
- komplex képesség együttessel rendelkező ember,
- olyan ember, aki alkalmas a társadalmi és az egyéni reprodukcióra,
- önálló tanulásra képes ember,
- önálló, felelős döntésekre képes ember,

A nevelésfilozófiai meghatározások a nevelési céllal kapcsolatban, természetesen nem lehetnek lezártak és nyilván nem is közvetlenül a konkrét gyakorlatra vonatkoznak. De azok alapján lehetséges és szükséges is, hogy a nevelés egyes színterein megtörténjen a célok konkrétabb megfogalmazása.

közösség életében” Rédly Elemér 2006. *Pedagógia keresztény szemmel*. Győr, Hittudományi Főiskola, 50.

¹⁸¹ „Az a felnőtt keresztény, aki tudatosan hisz Jézus Krisztusban (van kialakult hívő világnézete, felelni tud a hittel kapcsolatos kérdésekre); - aki folyamatosan törekszik arra, hogy életében megvalósítsa Jézus tanítását (szilárd erkölcsi elvei vannak); - aki részt vesz a keresztény közösség életében (felelősséggel vállalja a rábízott feladatokat).” Rédly Elemér 2006. *Pedagógia keresztény szemmel*. Győr, Hittudományi Főiskola, 50.

Ajánlott irodalom

- Bábosik István 2004. *Neveléstudomány*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Barabási T. – Birta-Székely N. ... 2007. *Pedagógiai kézikönyv. Az oktatás pedagógiaelméleti alapjai*. Kolozsvár, Ábel.
- Brezsnyánszky László, Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Burkard, F.-P. – Weiß, A. 2008. *Pädagogik*. München, Deutsche Taschenbuch Verlag,
- Czike Bernadett (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Csanád Béla 2004. *A keresztény nevelés általános alapjai*. Budapest, Jel.
- Falus Iván (szerk.) 2003. *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gudjons, Herbert 2008. *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Hunyady Györgyné – M. Nádas Mária 2000. *Pedagógiai tervezés*. Pécs, Comenius.
- Kluge, Norbert 1994. *Bevezetés a rendszeres pedagógiába*. Budapest, Keraban.
- Kozéki Béla 1991. Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. In *Magyar Pedagógia*. 1991. 1. 63-77.
- Krüger, Heinz-Hermann – Helsper, Werner (Hg.) 2010. *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich.
- Mihály Ottó 1999. *Az emberi minőség esélyei*. Budapest, OKKER.

- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Rédly Elemér 2006. *Pedagógia keresztény szemmel*. Győr, Hittudományi Főiskola.
- Treml, Alfred K. 2010. *Philosophische Pädagogik*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Zrinszky László 2006. *Nevelélmélet*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

III. 5. A nevelés lehetőségéről és meghatározottságáról

A nevelés lehetőségének és meghatározottságának kérdése filozófiai szóhasználatban a nevelés szabadságának és determináltságának kérdése lenne, de a szokásos nevelésméleti használat indokolja a címben szereplő formát. A nevelés lehetőségének és meghatározottságának témaköre szorosan összefügg a nevelés oka (szükségyszerűsége) és a nevelés célja kérdésével. Ebben a témakörben kerül tárgyalásra, hogy mik adják meg a nevelés lehetőségét (szabadságát) és mely tényezők azok, amelyek determinálják illetve korlátozzák a nevelést.

A nevelés lehetőségéről

A nevelést azon tényezők teszik lehetővé, amelyek a nevelés szükségyszerűségét jelzik. Hiszen azon okok, melyek miatt szükséges, hogy az ember nevelve legyen, egyben a nevelés lehetőségének is az okai. Röviden az előző fejezetben kifejtett okkal kapcsolatos érvelések:

- Filozófiai érvelés. Az ember létéhez és lényegéhez szükségyszerűen hozzátartozik a nevelés, mivel a metafizikai jegyei (értelmes, gondolkodó, szabad akaratú, rendelkező, belátó, megértő, aktív, alkotó, érzellemmel, érzésekkel rendelkező, célkitűző és célra törekvő, értékekkel, motivációkkal rendelkező, közösségi léte, kommunikációra alkalmas, én-tudattal,

identitással rendelkező személy) teszük lehetővé, hogy nevelhető és nevelést végző létező.

- Vallási érvelés. A vallás olyan intézménynek fogható fel, amely az emberi lét végső kérdéseire (élet, halál, halálutáni lét), az emberi élet értelmére és céljára, az életvitelre vonatkozóan fogalmaz meg válaszokat. A vallás az emberiség történelmében az egyik legjelentősebb és legnagyobb hatással bíró norma, érték és szabály meghatározó intézmény. A vallások a neveléssel pont ezeket a normákat és értékeket „adják tovább”.
- Biológiai érvelés. Az ember anatómiai-morfológiai sajátosságai (testtartás, csípő és térdízületek, boltozott talp, speciális kéz, hangképző szervek, agykoponya, idegkapcsolódások száma, ...) és főbb fiziológiai sajátosságai (magzati lét fejlettségi foka, ösztönök elégtelensége, testi és érzékszervi szervi specializáció hiánya, ...) szükségessé és egyben lehetővé teszik a nevelést.
- Pszichológiai érvelés. Az emberi lét pszichológiai szempontú összetevői (a tudat, az értelmi (kognitív) folyamatok, a gondolkodás, a kognitív képességek (intelligencia, kreativitás,), a motiváció, az érzelmek, a személyiség (éntudat, énkép, identitás, önismeret, empátia) is szükségessé és egyben lehetővé teszik a nevelést.
- Szociológiai érvelés. Az ember társadalmiságának jellegzetességei (társadalmi szerkezet és rétegződés, a társadalom struktúrája, a társadalmi mobilitás, a különböző társadalmi csoportok és jellemzői, a társadalmi intézmények, a vallás, a kultúra, az életmód, ...) szintén szükségessé és egyben lehetővé teszik a nevelést.

A nevelés meghatározottságáról

A köznapi beszédben, de a szakmai diskurzusokban is gyakran felmerül a nevelés szabadságával kapcsolatos kérdés. Van-e a nevelésnek szabadsága, képes-e a nevelés szabadon célokat megfogalmazni és azokat szabadon megvalósítani? Mik azok a tényezők, amelyek korlátozzák, illetve determinálják a nevelést? A determináló tényezők mennyire teszik lehetővé (szabaddá) a nevelést? Hiszen lehet példát hozni arra, hogy valakit fejlesztett a nevelés, de arra is, hogy a nevelés semmit nem tudott elérni valakinél, vagy csak részeredményeket ért el. A nevelés lehetősége mellett el kell fogadnunk, hogy vannak tényezők, melyek egy adott esetben bizonyos mértékig determinálhatják a nevelést.

A nevelés determináltsága mellett a biológiai (genetikai) megalapozású és a környezet hatását hangsúlyozó érveket lehet megfogalmazni.

A biológiai (genetikai) megalapozású érvelés:

Az ember esetében az öröklés egyrészt a fajra jellemző jegyek, másrészt a közvetlen elődök (apa, anya, nagyszülő) jegyeinek átadását jelenti. Az öröklődés mintegy megőrzi az emberi fajnak a sajátosságait. Az alaktani és élettani jellegek öröklését az ember génekészlete (genom) teszi lehetővé. A szülőktől kapott és majd az utódoknak továbbadott öröklődési jegyeket a kromoszómák tartalmazzák, amelyek a test minden sejtjének a sejtmagjában megtalálhatóak. A legtöbb sejt 46 kromoszómát tartalmaz, 23 az apától, 23 az anyától származik. A kromoszómák tartalmazzák a géneket. A génekből két másolattal rendelkezünk, ezért génpárokról beszélünk: a párok egyik tagja az apától, a másik tagja az anyától származik. Ezek bizonyos mértékben meghatározzák az utód tulajdonságait. A gén a DNS egy olyan szakasza, amely egy bizonyos alaktani vagy élettani jelleg kifejlődését meghatározza. A DNS (deoxiribonukleinsav) minden élő sejtben megtalálható szerves anyag, amely az öröklés anyagi hordozója. A DNS molekula felépítése kettős fonálból álló

spirálhoz hasonló, mely modell magyarázatot ad az öröklési anyag megkettőződésére (replikáció), az öröklés állandóságára és változékonyságára (mutáció) valamint az anyag információhordozó és információátadó képességére.

A biológiai (genetikai) megalapozású érvelés szerint az embert az elődöktől öröklött jegyek olyan mértékben meghatározzák, hogy ezen a nevelés lényegében nem tud változtatni.

Az érveléssel szemben felhozható, hogy egyrészt a gének nagy száma miatt, olyan nagymértékű a variációs lehetőség, hogy nem beszélhetünk az elődök „lemásolódásáról”, sem arról, hogy valamiképpen leírható lenne valamelyik variáció. Másrészt a gének a fajra jellemző bizonyos alaktani vagy élettani jellegeket örökítenek át, de még ezek esetében is van bizonyos fokú fejlődési lehetőség. Harmadrészt az öröklött jegyek pedagógiai szempontból, mint adottságok és hajlamok jelennek meg, tehát kifejlődésüket, tulajdonsággá válásukat külső hatásokkal, neveléssel, lehet elérni. Negyedrészt az öröklés során tudáselemek, ismeretek nem adódnak át, így azt újra „meg kell szerezni”.

Az, hogy az ember genetikai szempontból lényegében nem változott az utóbbi évezredekben, két dolgot is jelent. Egyrészt azt, hogy nagyon erős a genetikai készlet és hatása, hiszen több ezer éven keresztül érvényesül. Tehát nem sok mindent tud megváltoztatni a nevelés, a tanulás. Másrészt viszont, ha azt nézzük, hogy mennyivel más az életforma (körülmények, környezet, társadalom, technika, ...), akkor a genetikai jellemzők megváltozása nélkül nagyon sok mindent kellett az embernek megtanulnia, és nagyon sok dologhoz kellett alkalmazkodnia. Tehát a nevelés, a tanulás óriási eredményekre képes.

A környezet hatását hangsúlyozó érv:

Az ember számára döntő jelentőségű a környezet. Általában a nevelés, de különösen az intézményi (iskolai) nevelés esetén felmerül a kérdés, hogy az adott nevelési helyzeten túl a nevelt milyen környezetben él és ott milyen hatások érik.

A környezet többféle lehet:

- A társadalmi környezet. Ez alatt értendő a tág értelemben vett társadalom, a politikai rendszer, a gazdasági, pénzügyi rendszer, különféle intézmények, oktatás, egészségügy, szociális intézmények, ...
- A kulturális környezet. A gondolkodást és cselekvésmódot, az életvitelt befolyásoló tényezők: munkakörülmények, szórakozási, pihenési lehetőségek, hétköznapi és tudományos ismeretek, normák, értékek, hagyományok, ...
- A fizikai környezet. A földrajzi adottságok, lakhatási körülmények, épületek, természet, tárgyak, eszközök, ...
- Az emberi környezet. Az emberi kapcsolatok: szülők, rokonok, társak, szomszédok, barátok, kortársak, ...

Az érvelés szerint a fent említett környezeti hatásokat több tényező is erősíti:

- Ezen hatások hosszabb ideig érik a neveltet, mint ameddig a konkrét nevelési helyzetek tartanak.
- Ezek a hatások természetes körülmények közt jönnek létre, míg a konkrét, intézményi (iskolai) nevelés egy mesterséges, életidegen környezetben történik.
- Ez a környezet természetes emberi kapcsolatokat, viszonyokat (család, rokon, társ, szomszéd, barát, kortárs, ...) jelent, míg az iskolában hivatalos, személytelen kapcsolatok léteznek.
- Ezekhez a környezeti hatásokhoz élmények, érzések kapcsolódnak, ezért intenzívebben érvényesülnek.

Az indoklás tartalmaz valóságos, érvényesülő elemeket, de nem mondható, hogy a konkrét, intézményi (iskolai) nevelés nem rendelkezne semmiféle hatással. Mivel több argumentum is megfogalmazható vele szemben:

- Sokszor a konkrét nevelés ideje majdhogynem hosszabb, mint a természetes környezeté (iskola, napközi, kollégium, ...).
- A konkrét nevelést szakemberek végzik tervezetten, szervezeten ezért sokszor jobb az eredményessége.
- Az intézmény (iskola) nem feltétlenül életidegen, hiszen az adott társadalom, az adott közösség intézménye, tehát tartalmazza azok jellemzőit, ráadásul az adott

környezet közvetlenül is hathat az intézményre, alakíthatja.

- Nem törvényszerű, hogy az intézményi nevelésben nem létezhetnek csak hivatalos kapcsolatok. Sőt a fontos kortársi kapcsolatok még inkább jelen vannak az intézményben.
- A konkrét nevelési helyzetek sokszor gazdagabbak, sokszínűbbek, érdekesebbek lehetnek, mint a környezet.
- Pont ezért élmények és érzések is kapcsolódhatnak a konkrét neveléshez.
- Az érv hatásosságát az is gyengíti, hogy két ellentétes következtetés is levonható belőle. Egyrészt az intézményi (iskolai) nevelés teljesen felesleges, hiszen az intézményi környezet egy mesterséges, életidegen rövid ideig ható szituáció, úgyis a természetes környezet „nevel”. Másrészt mivel a környezet „nevel”, ezért minél inkább sok és olyan intézményre (iskolára) van szükség, amelyek a környezet biztosításával teljes értékű (totális) nevelést végeznek.

A két nyilvánvalóan szélsőséges vélemény közt kell keresni a megoldást. Kizárólagosan sem a genetikai sem a környezeti érvelés nem tartható. „... *a legfontosabb, általánosan elfogadott tudományos tény az, hogy egyetlen vonás vagy tulajdonság sem kizárólagosan öröklött, viszont olyan sincs, amely kizárólag környezeti eredetű lenne.*”¹⁸² Az örökléssel kapcsolatos (genetikai) és a környezettel kapcsolatos (szociológiai) tényezők együtt, egymással összefüggve, egymásra is hatva érvényesülnek. A nevelés folyamatában mindkettőt figyelembe kell venni és a nevelést ezek alapján a konkrét helyzetre vonatkoztatva kell megtervezni.

¹⁸² Allport, Gordon W. 1980. *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat Kiadó, 81.

Összefoglaló kérdések

Ismertesse a nevelésfilozófia témaköreit (felsorolás).
Ismertesse a nevelés meghatározását és a meghatározás hangsúlyos elemeit.
Ismertesse a konstruktív életvezetés koncepció lényegét.
Ismertesse a személyiség mint komponensrendszer koncepció lényegét.
Ismertesse az Európai Unió koncepciójának a lényegét.
Ismertesse a hagyományos koncepció alapján a nevelés jellegzetességeit.
Ismertesse a nevelés metaforikus értelmezéseit.
Ismertesse a nevelés szükségessége melletti érveket.
Ismertesse a nevelési célok sajátos tulajdonságait és funkcióit.
Ismertesse a nevelés meghatározottsága melletti érveket.

Ajánlott irodalom

Allport, Gordon W. 1980. *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat Kiadó.
Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Könyvkiadó.
Atkinson, Rita L., Atkinson Richard C., ... 2003. *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
Bábosik István (szerk.) 1997. *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz Kiadó.

- Baumstark Bea-Gombocz Orsolya-Hunyady György (szerk.) 2011. *A tanárképzés 2010-2011 fordulóján*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Bellinger, Gerhard J. 1993. *Nagy valláskalauz*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Bereczkei Tamás 2008. *Evolúciós pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Brugger, Walter 2005. *Filozófiai lexikon*. Budapest, SZIT.
- Burkard, F.-P. – Weiß, A. 2008. *Pädagogik*. München, Deutsche Taschenbuch Verlag.
- Carver, Charles S. – Scheier Michael F. 2003. *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Coreth, Emerich 1980. *Was ist der Mensch? Grundzüge einer philosophischen Anthropologie*. Innsbruck, Wien, München, Tyrolia Verlag.
- Donáth Tibor 2008. *Anatómia-Élettan*. Budapest, Medicina.
- Fodor László 2007. *Neveléstudományok*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- Karikó Sándor 2009. *A nevelésfilozófia alapjairól*. Szeged, SZEK JGYF Kiadó.
- Katona Ferenc 2005. *Az agykutatás története. Az idegtudományok kialakulása*. Budapest, Medicina Könyvkiadó.
- Keményné dr. Pálffy Katalin 2006. *Alapozó pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Linke, Detlef 2005. *Az agy*. Budapest, Corvina.
- Locke, John 1914. *Gondolatok a nevelésről*. Budapest, Katholikus Középiskolai Tanáregyesület.
- Moore, T. W. 1982. *Philosophy of education: an introduction*. London, Boston, Melbourne and Henley, Routledge & Kegan Paul.
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 639.

Nyíri Tamás: *Antropológiai vázlatok*. Budapest, 1972, Szent István Társulat.

Pléh Cs.-Kampis Gy.-Csányi V. (szerk.) 2004. *Az észleléstől a nyelvig*. Budapest, Gondolat.

Pléh Csaba (szerk.) 1996. *Kognitív tudomány*. Budapest, Osiris-Láthatatlan kollégium.

Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest, Typotex.

Rousseau, Jean Jacques 1997. *Emil, avagy a nevelésről*. Budapest, Papirusz Book.

Speck, Josef – Wehle, Gerhard 1970. *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. I-II*. München, Kösel-Verlag.

IV. A nevelés alapkategóriái

A nevelés lényegi elemei, alapkategóriái fejezet azokat a nevelés szempontjából alapvető kategóriákat tárgyalja, amelyekre már felépíthető egy valamilyen irányt, értéket képviselő neveléstan (nevelésmélet). A négy alapkategória (a nevelés szereplői, a tanulás, a szocializáció, a perszonalizáció) mellett több más kategória is bevonható lenne (pl. oktatás, képzés, intézmény, iskola, ...), de ez nem feltétlenül indokolt. Egyrészt a meglévő kategóriákra illetve a meglévő kategóriákból felépíthetők a további alkategóriák. Például a nevelési helyszínek (intézmények) alkategória „ráépíthető” a nevelés szereplői és a tanulás kategóriákra, mint a szereplők tevékenységének, a tanulásnak a helyszínei. Vagy az oktatás, a képzés alkategóriák levezethetők a nevelés kategóriájából. Másrészt a kategóriák számának a nem feltétlenül indokolt növelése rontja a téma áttekinthetőségét, érthetőségét. A nevelés alapkategóriáinak összefüggései fejezet a nevelés szereplőinek, a tanulásnak, a szocializációnak, a perszonalizációnak a komplex, összetett, egymást átható kapcsolatát és az etikai jellegét vizsgálja.

IV 1. A nevelés szereplőiről

A nevelés szereplői a nevelők, a neveltek, a szülők, a különféle intézmények szakemberei. Mindegyik szereplővel, de kiemelten a főszereplőkkel (nevelő és a nevelt) leginkább a Neveléstudomány és a Didaktika foglalkozik. Amennyiben egy elvi alapvetést szeretnénk adni a nevelés szereplőiről, akkor a lényegi jegyeket kell kiemelni. A szereplők első, leglényegesebb jegye, hogy emberek. Tehát a témával az antropológiának kell foglalkoznia. A filozófiai antropológia megállapításait kell figyelembe venni a nevelés szereplőinek a leírásához. A Neveléstudomány és a Didaktika ezen általános megállapítások és az adott nevelési folyamat alapján tudja megfogalmazni a nevelés konkrét szereplőivel kapcsolatos elvárásokat.

A filozófiai antropológiáról

A filozófiai antropológia fogalma. Az elnevezés görög eredetű (anthroposz = ember, logosz = elmélet). A filozófiai antropológia az embert a maga egészében, ember mivoltában vizsgálja. (vannak részterületek is pl. biológiai, orvosi, ... antropológia)

A filozófiai antropológia szempontjai:

- Nem tudunk teljesen végleges választ adni az ember kérdésére. A válasz az ember történetéből adódik, és mivel a történetünk (történelmünk) sem végleges a válasz sem az.

- A filozófiai antropológia tárgya sajátos tárgy, hiszen az ember nemcsak objektív, külső tárgy számunkra, hanem egyben önmagunkat is jelenti, mintegy a saját vizsgálódásunk tárgyai is vagyunk.
- A filozófiai antropológia szorosan kapcsolódik a más tudományokban elért eredményekhez (biológia, pszichológia, szociológia, nyelvtudomány, történelem, teológia, ...) de nem csak ezek eredményeinek mechanisztikus összegzését jelenti.
- A filozófiai antropológia nem tud elszakadni saját korának szemléletétől, de nem is alkalmazhatja azt kizárólagosan és örökérvényűen.
- Az emberi egység nem teljesen egyértelmű, de nem is teljesen másértelmű, hanem analóg egység. Az emberi lét egysége és különbözősége az emberi lét transzcendens jellegére utal.
- A filozófiai antropológia módszere a metafizikai módszer: A tapasztalatból indul ki.
- A lét és a lényeg kérdése az elsődleges, az ember léte és lényege.
- Általános és szükségszerű összefüggéseket, okokat, magyarázatokat keres.

Az antropológia fontos tudományai és eredményeik:

- Biológia: Megadja az ember élővilágban elfoglalt helyét, és összehasonlítja a többi élőlénnel. Az ember anatómiai-morfológiai sajátosságai: kiegyenesedett testtartás, a gerinc S formája, feszes csípő és térdízületek, boltozott talp, speciális kéz, előreugró sztereoszkópiusan látó szem, hangképző szervek, megnagyobbodott agykoponya (agytérfogat kb. 1300 cm³), agy különböző részeinek differenciálódása (agytörzs. az ösztönös és indulati reakciók központja; rendkívül fejlett nagyagy, a bonyolult idegrendszeri funkciók központja), idegkapcsolódások számának megsokszorozódása, Az ösztönök nem olyan fejlettek és nem annyira rögzültek, mint más emlősöknél, ezért nagyobb szerepe van a tanulásnak és a kreativitásnak, ...

- Etnológia: Népek, embercsoportok életét vizsgálja (életmód, táplálkozás, munkamegosztás, szexualitás, gyermeknevelés, rituálék, szokások, ...). Emberi sajátosságok: az ember társas, közösségi lény (zoon politicon, animal sociale), szervezett közösségben él (állam, intézmények, ...); fejlett munkamegosztás (bonyolult, összetett munkatevékenységek; szabályozott, de nem időhöz kötött szexuális tevékenység; tanítás, nevelés jelentősége (családban, intézményekben, közösségekben); fontos a hagyomány; vallási tevékenységek; szabad idő eltöltése; kultúra létrehozása és megőrzése; ...
- Pszichológia: Az ember lelki jelenségeit, folyamatait és az ember viselkedését vizsgálja. Emberi sajátosságok: az emberi tudat (a tudat személyes élményfelfogás és –feldolgozás, valamint a világról és önmagunkról való szubjektív tudás); a személyiség (éntudat, énkép, identitás, önismeret); értelmi (kognitív) működés (érzékelés, észlelés, emlékezés, tanulás, gondolkodás, képzelet); kognitív képességek (intelligencia, kreativitás); motiváció (fiziológiai (éhség, fáras, ...), biztonsági (védetség, nyugalom, ...), szociális (család, barátok, társak, ...), önmegvalósítási motívumok (képességek kifejlesztése, tökéletesítése, siker,); érzelmek);
- Szociológia: A szociológia az ember társadalmi létének a törvényszerűségeit vizsgálja. Emberképe a „homo sociologicus”. Eszerint az ember tevékenységében a társadalmi normákhoz igyekszik alkalmazkodni. A normák mögött értékek vannak. A normákat, értékeket az ember a szocializáció során sajátítja el. A szociológia témái: a társadalmi szerkezet és rétegződés (osztályok, csoportok); a társadalmi mobilitás és vándorlás; népesség, népesedés; különböző demográfiai csoportok (férfiak, nők, gyerekek, idősek); faj, nemzet, etnikai csoport; család; állam, kormányzat, politika; életmód; vallás; kultúra; ...

Megállapítható, hogy az emberi sajátosságok sok esetben más élőlényeknél is megtalálhatóak, de ilyen mértékben, bonyolultságban, összetettségben csak az embernél. Az ember nem csak ezek mennyiségében tér el a többi élőlénytől, ezek minőségi különbséget is jelentenek.

Az ember metafizikai lényege.

Felfogások az ember metafizikai lényegének megállapításáról:

- A történetiség miatt nem beszélhetünk az ember metafizikai lényegéről, mert ez történetileg (koronként) változó (pl. Jean-Paul Sartre 1905-1980).
- Az embernek van valamiféle metafizikai lényege, de ez nem határozható meg teljesen, hiszen az ember lényegének nincsenek „határai” (pl. Aquinói Szt. Tamás 1225-1274).
- Az ember metafizikai lényege dinamikus, nem rögzített, hanem fejlődő (pl. Friedrich Nietzsche 1844-1900).
- Az emberi metafizikai lényegének meghatározásánál különbséget kell tenni az ember szubsztanciája (az ember természete) és egzisztenciája (létezése, nyitottsága a lét teljessége felé) között (pl. Martin Heidegger 1889-1976).

A második álláspont az elfogadható, mely szerint az embernek van valamiféle lényege, de ez nem határozható meg teljesen, hiszen az ember lényegének nincsenek „határai”. Az embernek vannak általánosan jellemző lényegi jegyei, de az emberi személy egyedisége és sokszínűsége miatt nem lehet lehatárolt, lezárt meghatározást adni.

Az ember lényegi jegyei:

- Az ember élete totális, teljes lét. Az ember lényege statikus és dinamikus, időbeli és maradandó mozzanatokból valósul meg. Az ember képes megváltoztatni, növelni környezetét.
- Az ember nyitott a lét teljessége felé. Az ember nem csak elszenveti a történetiséget, hanem maga alakítja a történetét. Az ember történetében fejlődés figyelhető meg. Az ember tökéletes szubsztancia.

- Az ember egyedi személy, öntudattal és éntudattal.
- Értellemmel rendelkező létező (értelme, szelleme van), „animal rationale”.
- Az ember szabad akarattal rendelkezik. Választásra, felelős döntésre képes.
- Az ember célkitűző és célra törekvő.
- Az ember sokfunkciós nyelvvel rendelkezik. A nyelv rendszer és egyben történés is. A nyelv funkciói: megjelenítés, kommunikáció, a szubjektum megnyilvánulása és szubjektummá válása.
- Az ember közösségi, társadalmi lény „animal sociale”. A társadalmiság minden embert jellemez. Különböző társaságokban, közösségekben, csoportokban élünk (család, rokonság, lakóközösség, munkahelyi közösség, vallási közösség, ...).
- Az emberi közösséget a személyek, a szubjektumok egymás közöttisége jellemzi (interperszonalitás, interszubjektívitás).
- Az ember társadalmiságát jeleníti meg az, hogy szervezett társadalomban, államban él. Az állam célja, hogy polgárai számára biztosítsa a közjót, és polgárai kibontakozásához a társadalmi, kulturális és gazdasági feltételeket. Ennek érdekében a legfőbb hatalmi erő az állam kezében van, és ezt a hatalmat a törvényhozás, a kormányzás (végrehajtó szerv) és az igazságszolgáltatás útján gyakorolja. Az államnak és a nemzetközi intézményeknek a közjó biztosításához az egyik fontos feladatuk a béke biztosítása.
- Az embert jellemzi a kultúrateremtő képesség, a nembeli reprodukció képessége. „... emberi lényeknek az ember kultúrateremtő képessége tekinthető, amely mindig közösségi életkeretek között, a közösségben élő ember természetes életnyilvánításaként mutatkozik meg. Az emberi közösségek létük megerősítésére, belső kohéziójuk megteremtése és létezésük kinyilvánítása »vágyától« indítva munkálják ki az emberi megoldások sajátos repertoárját: a szellemi és gyakorlati manővereket,

*érintkezési módok, nevelési eljárások stb. sajátos rendszerét.*¹⁸³

- Az embert jellemzi a történelmiség. Az ember időben él és ezt értelmezi is. Az ember tanul a történelméből, következtetéseket von le. Az ember képes a múltat, a jelent és a jövőt is átélni, belehelyezkedni. Az ember a motivációit is a történelméből veszi, céljai a múlthoz és a jövőhöz is kapcsolódnak. Az ember soha nem tud feloldódni a jelenben, a múlt felől van motiválva és a jövő felé tervez. Az ember számára a története, a történelme az egyik legfontosabb útmutató (*Historia est magister vitae*)
- Az ember tud a saját történelméről, tud a születésről és a halálról. Martin Heidegger szerint az ember léte halál-felé-való-lét „Sein-zum-Tode”.
- A testiség. Az emberben a testi és a lelki szféra szorosan összekapcsolódik. A testi és lelki folyamatok egymásba fonódnak. Az ember életjelenségei, lelki, szellemi tevékenységei is a testhez kapcsolódnak, testi folyamatokban is megjelennek. Egy organikus, szerves egységről beszélhetünk. A test funkciói: életfenntartás, utódnemzés, örömforrás, jelző funkció (pl. mosoly jelzi az örömet), azonosságunkat adja.

Az emberi lét szellemi összetevői

- A tudat. A tudat személyes élményfelfogás és –feldolgozás, a világról és önmagunkról való szubjektív tudás, amely szabályozza a cselekedeteinket.
 - A tudat funkciói: folyamatos figyelés és folyamatos szabályozás.
 - A tudat szintjei: a tudatos rész (itt találhatóak azok az információk amikről éppen tudunk); tudatelőttés (itt találhatóak azok az emlékek, amelyek hozzáférhetőek a tudat számára, de aktuálisan nincsenek jelen); tudattalan (itt találhatóak azok az élmények, indítékok,

¹⁸³ Angelusz Erzsébet 1996. *Antropológia és nevelés*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 13.

vágyak, amelyek nem hozzáférhetőek a tudat számára, de ezek felszínre juthatnak az álmokban, elszólásokban, bizonyos testi tünetekben).

- Az értelmi (kognitív) folyamatok:Érzékelés (recepció), észlelés (percepció), figyelem (szelekció), emlékezés (memória), képzelet (fantázia), gondolkodás (cogitatio).
- A gondolkodás. A legmagasabb rendű kognitív folyamat, amely fogalmak alkotásával és gondolkodási műveletek segítségével a valóság összefüggéseinek megértését, új ismeretek szerzését és problémák megoldását teszi lehetővé. A gondolkodás fajtái: fogalmi (a nyelv segítségével történik pl. filozófusok; ezzel foglalkozik a logika), képi (képekben zajló, szemléletes gondolkodás pl. művészek, festők, filmrendezők), mozgásos (mentális mozdulatokban végbemenő gondolkodás pl. sportolók, táncosok).
- A kognitív képességek Intelligencia (intelligencia az ember összegzett, globális képessége arra, hogy célszerűen cselekedjen, racionálisan gondolkodjon, és a környezetében hatékonyan működjön); kreativitás (a kreativitás összetett kognitív képesség, amely ötletességben, új megoldásmódok keresésében, alkotó gondolkodásban nyilvánul meg).
- A motiváció, a cselekvésre késztetés. A motívumok a cselekvésre készítő belső tényezők, amelyek együttesen szabják meg az emberi cselekvést (annak jellegét, irányát, erősségét). Az alapvető (elsődleges) motívumok biológiai eredetűek (létfenntartás), öröklődnek. A magasabb rendű motívumok nem öröklődnek, hanem a nevelés, a kultúra hatására alakulnak ki (szándék, siker, ...).
- Az érzelmek (emóciók). Az érzelmek a szervezetünket, pszichikumunkat, énünket érő környezeti hatásokat értékelő, minősítő lelki jelenségek, amelyek szubjektív viszonyunkat tükrözik az általunk megismert valósághoz. Az érzelmek sokfélék lehetnek: a pozitív-negatív szempont szerint pl. kellemes (öröm) – kellemetlen (bánat); az aktivitás-passzivitás szerint pl.

cselekvésre serkentő, vagy cselekvést gátló (megkönnyebbülés, szorongás)

- A személyiség. A személyiség a viselkedésnek, a gondolkodásnak és az érzelmeknek a jellegzetes együttese, amely meghatározza, hogy a személy hogyan viszonyul, alkalmazkodik, a környezetéhez.
 - A személyiség jegyei:
 - Az éntudat: tudás önmagunkról, képesek vagyunk elhatárolni magunkat a környezetünktől.
 - Az énkép: az önmagunkról (tulajdonságainkról, képességeinkről, viselkedésünkéről) kialakított elképzelés.
 - Az identitás (önazonosság, önmeghatározás): A társas valósággal való kapcsolat hatására kialakuló tudatosan megélt énlény. Több identitáselemből tevődik össze: faji, nemi, etnikai, nemzeti, családi, foglalkozási, politikai, vallási, ... identitás.
 - Az önismeret: Az önismeret azt jelenti, hogy az embernek áttekintése van a saját személyisége összetevőiről, hatáiról és lehetőségeiről, betekintése van viselkedése okaiba, hátterébe, motívumrendszerébe, helyesen ítéli meg az emberi kapcsolatokban játszott szerepét.
 - Az empátia (beleérzés): Az empátia a személyiségnek olyan képessége, amelynek segítségével beletudja élni magát a másik lelkiállapotába. Az empátia feltételei: szándék, őszinte érdeklődés, megfelelő helyszín, elég idő, személyes kapcsolat, metakommunikációs jelzések (mimika, gesztus, hangszín, ...), érzelmi ráhangolódás, értelmi feldolgozás, megértés.

Az emberrel kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy a test lélek esetében melyik a meghatározó, az alapvető jegy. Ennek a kérdésnek pedagógiai szempontból is nagy jelentősége van. Filozófiai szóhasználatban az a kérdés hogy melyik szubsztancia?

- A monista álláspont. Mely egy elvre vezet vissza mindent. A monista idealista elképzelés szerint nem

létezik a materiális szubsztancia, csak lelki, a lélek működésének az eredménye az anyag feltételezése. (pl. Georg Berkeley 1685-1753). A monista materialista vagy fizikalista elképzelés szerint viszont nem létezik lelki szubsztancia, csak anyagi, testi, az anyag működésének az eredménye a lélek feltételezése. (pl. Karl Marx 1818-1883).

- A dualista álláspont. René Descartes (1596-1650) alapján a teremtet szubsztanciák két típusát különíti el: a térben kiterjedt anyagi szubsztanciát (res extensa), és a kiterjedés nélküli, de gondolkodó lelki szubsztanciát (res cogitans). Alapvetően ehhez hasonló Platón (Kr. e. 427-347) álláspontja is. A keresztény ember felfogás a test és lélek egységét vallja.

A monista elmélet alapvető ellentmondást hordoz magában. Sem az anyagi, sem a lelki (szellemi) szubsztancia nem tagadható egyértelműen.

A dualista álláspont egyrészt természetes az ember esetében pl. Churchillnek nagy orra van. Churchillnek jó logikája van. Itt a kiterjedt anyagi szubsztanciára, a testre, illetve a gondolkodó szubsztanciára a lélekre gondolunk.

A dualista álláspontnak filozófiai szempontból ugyanakkor vannak nehézségei is. Azt mondhatjuk, hogy ha két szubsztancia valóságosan különbözik egymástól, akkor mindegyikük képes a másik nélkül létezni. Kérdés, hogy képes-e a test és a lélek egymás nélkül létezni? A dualista elképzelés persze nem tagadja, hogy az emberi lélek valamilyen módon kapcsolatban áll egy meghatározott biológiai-fizikai organizmussal, az emberi testtel. Viszont azt állítja, hogy két alapvetően különböző típusú létező kapcsolatáról van szó, így pedig kérdés ennek a kapcsolatnak a módja.

A testi és lélek kapcsolatáról alapvetően két filozófiai nézet létezik:

- Mechanizmus. Az ember egy bonyolult anyagi szerkezetű gépezet, amelynek minden működését alkotórészeinek, alkatrészeinek térben és időben való egymásra hatásával lehet megmagyarázni. A modern

redukcionizmus szerint minden emberi étellel kapcsolatos jelenség (mozgás, gondolkodás, érzés, ...) visszavezethető fizikai-kémiai folyamatokra.

- Vitalizmus. Az emberi test működését valamilyen étellel lehet megmagyarázni. Ez az étel az emberben van, de ez az étel mégis más mint maga az anyagi test. Ez az étel az egész testet áthatja, működteti. Az emberi étellel kapcsolatos jelenség (mozgás, gondolkodás, érzés, ...) nem visszavezethető fizikai-kémiai folyamatokra.

A mechanicista szemlélet ma gyakran hivatkozik az ember öröklött tulajdonságaira, a DNS-re, hogy azok meghatározzák a test működését, nem kell más étel. A vitalista szemlélet hivatkozhat arra ezzel kapcsolatban, hogy a sok ezer (sok millió) gén miért pont úgy szerveződik, ahogy. Ez feltételez egy olyan egységes célokságot, egy olyan ételt, amely nem található meg egyik génben sem. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a test anyagi összetevőinek, folyamatainak ne lenne semmi jelentősége.

A keresztény felfogás alapján *„Az emberi egyed, mivel Isten képmása, a személy méltóságával bír: nem csupán valami, hanem valaki. Képes arra, hogy megismerje önmagát, uralkodjék önmagán, szabadon ajándékozza magát, és közösségre lépjen más személyekkel; és kegyelemből szövetségre hivatott a Teremtőjével, hogy hittel és szeretettel válaszoljon neki, amit helyette senki meg nem tehet.”*¹⁸⁴ Az emberi lélek és test szubsztanciális egységet alkot. *„Az ember természete ezért nem szellem és anyag kettősségében valósul meg, hanem a személy egységében, e személy testben megvalósított szellemi és erkölcsi aktsaival együtt (szubsztanciális egység).”*¹⁸⁵

¹⁸⁴ A Katolikus Egyház Katekizmusa. 2002. Budapest, Szent István Társulat, 105.

¹⁸⁵ Müller, Gerhard Ludwig 2007. *Katolikus dogmatika. a teológia tanulmányozásához és alkalmazásához*. Budapest, Kairosz Kiadó, 109.

Az antropológia elméleti – sokszor más tudománytól átvett – tételei természetesen nem jelenthetik, azt hogy a pedagógiai antropológia csak ezekre támaszkodhat. A nevelés mindig gyakorlati, emberközeli feladat, tehát a pedagógiai antropológiának a konkrét, egyedi nevelési gyakorlatból is le kell vonnia következtetéseket. „Az individuális emberi valóság feltárása a nevelőnek alapvető feladata.”¹⁸⁶

Ajánlott irodalom

A Katolikus Egyház Katekizmusa. 2002. Budapest, Szent István Társulat.

Angelusz Erzsébet 1996. *Antropológia és nevelés.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

Arlt, Gerhard 2001. *Philosophische Anthropologie.* Stuttgart, Metzler,

Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) 2001. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001.* Budapest, Osiris.

Bolberitz Pál 2002. Filozófiai embertan. In Bolberitz Pál 2002. *A keresztény bölcsélet alapjai.* Budapest, Jel, 225-344.p.

Coreth, Emerich 1980. *Was ist der Mensch? Grundzüge einer philosophischen Anthropologie.* Innsbruck, Wien, München: Tyrolia Verlag.

Kluge, Norbert 2003. *A gyermeklét antropológiája.* Budapest, Animula Kiadó.

¹⁸⁶ Schaffhauser Franz 2000. *A nevelés alanyi feltételei.* Budapest, Telosz, 49.

- Michalski, Krysztóf (szerk.) 1988. *A modern tudományok emberképe*. Budapest: Gondolat.
- Müller, Gerhard Ludwig 2007. *Katolikus dogmatika. a teológia tanulmányozásához és alkalmazásához*. Budapest, Kairosz Kiadó.
- Nyíri Tamás: *Antropológiai vázlatok*. Budapest, 1972, Szent István Társulat.
- Pannenberg, Wolfhart 1991. *Mi az ember?* Budapest, Egyházforum.
- Rokay Zoltán 2000. *Filozófiai antropológia*. Budapest: Szent István Társulat.
- Schaffhauser Franz 2000. *A nevelés alanyi feltételei*. Budapest, Telosz.
- Török Csaba 2009. *Bölcsességkeresők*. Budapest, L'Harmattan, Szent Ignác Szakkollégium.
- Turay Alfréd 1999. *Az ember és a kozmosz. Kozmológiai antropológia*. Szeged: Agapé.
- Wulf, Christoph 2007. *Az antropológia rövid összefoglalása. Történet – Művelődés – Filozófia*. Budapest, Enciklopédia Kiadó.
- Zdarzil, Herbert 1978. *Pädagogische Anthropologie*. Graz, Wien, Köln, Verlag Styria.

IV.2. A tanulásról

Az ember egész élete során tanul. Már a születéskor elkezdődik ez a folyamat. A kisgyerek enni tanul, beszélni tanul, járni tanul, írni tanul, olvasni tanul, számolni tanul. Majd később szakmát tanul, tudományokat tanul, munkát tanul. A felnőttkorban is az új helyzetek, a sokféle tevékenység miatt tanulni kell. Sok kérdés tehet fel a tanulással kapcsolatban. Mit jelent a tanulás? Milyen módon történik a tanulás? Mi „történik” az emberben a tanulás során? Van-e a tanulásnak valamilyen szabályszerűsége, rendszere?

A tanulás meghatározása: **A tanulás a pedagógia egyik központi fogalma, kategóriája. A tanulás általánosan az új ismeretek, tevékenységek, magatartásformák megszerzését jelenti. A tanulás információk befogadását, értelmezését, feldolgozását, használatát is jelenti. A tanulás a gondolkodás, a tevékenység, a viselkedés megváltozását is tartalmazza valamilyen külső hatásra.**

A tanulással kapcsolatos gyakorlati kérdések a Didaktika tárgykörébe tartoznak. A tanulás nevelésfilozófiai vizsgálata a pedagógia számára szeretné a tanulással kapcsolatos alapvető, elvi meghatározásokat megadni. Ehhez a tanulás biológiai, pszichológiai és ismeretelméleti (filozófiai) elemzése adhat támpontokat.

A tanulás biológiai szempontból

Amennyiben biológiai értelemben a tanulás folyamatát meg szeretnénk vizsgálni, tisztában kell lennünk néhány

idegtudományi alapfogalommal. Szövettani értelemben az idegrendszert rendkívüli bonyolultsága ellenére csak két fő csoportba sorolható sejtfeleségből áll: idegsejtekből (neuronokból) és a köztük levő teret kitöltő gliasejtekből.

Az idegsejtek általános jellemzője az ingerelhetőség: elektromos jelek (akciós potenciálok) felvételére, képzésére és továbbítására képesek. Az idegsejtek számos formája rendelkezik faágszerű nyúlványokkal, dendritekkel melyek az ingerület felvételében játszanak szerepet. A neuronok másik nyúlványtípusa az axon, mely az ingerületek továbbításában játszik szerepet. Az axon végén található végfácska az a struktúra, amely egyéb idegsejtekkel vagy akár más szövetek sejtjeivel (pl. izom) kapcsolatot alakít ki, melyet szinapszisnak nevezünk. Leggyakrabban a kémiai szinapszisokkal találkozunk, melyekben ingerületátvivő anyagok, neurotranszmitterek szabadulnak fel, melyek hatása serkentő és gátló is lehet a sorban következő idegsejtre nézve. Az idegsejtek és szinapszisok működése nem képzelhető el a gliasejtek nélkül, melyek az idegsejtek táplálásában, támasztásában, védelmében, nyúlványaik elektromos izolálásában és a neurotranszmitterek lebontásában is szerepet játszanak.

Anatómiai értelemben az idegrendszert központi és környéki részre lehet felosztani. A környéki idegrendszer feladata, hogy összekösse a központi idegrendszert a test egyéb tájaival; ide tartoznak az idegek, és a dúcok. A központi idegrendszert a gerincvelő és agyvelő építi fel. Az agyvelőn belül az agytörzset a nyúltvelő, a híd és a középagy alkotja, mely tartalmazza az életfontosságú légzési, keringési és ébrenlétet szabályozó központok mellett a mozgató és érző rendszerek működéséhez szükséges centrumok egy részét, és az azokat összekötő pályarendszereket. Az agytörzs mellett, ahhoz szorosan kapcsolódva találjuk a kisagyat, mely a mozgások szabályozásának egyik legfontosabb központja. Az agytörzs felett a köztiagy található, melynek két legfontosabb része a hipotalamusz és a talamusz. A hipotalamusz az élet fenntartásához szükséges zsigeri (vegetatív) funkciókat (vérnyomás, testhőmérséklet, napi ritmus), részben idegi részben hormonális úton szabályozza. A talamusz rendkívül

szerteágazó összeköttetései révén az érzelmi működések és mozgáskoordináció mellett az érző rendszerek (látás, hallás, tapintás, íz érzés) felszálló információinak átkapcsoló és feldolgozó állomása: a talamuszon keresztül vezet az út a nagyagykéregbe. Az emberi agy legfejlettebb része a nagyagy, melyet két félteke alkot, melyek felszínét borítja az agykéreg. Az ember idegrendszerét felépítő neuronok nagy része itt található: több milliárd idegsejtet tartalmaz, melyek bonyolult szinaptikus kapcsolatrendszert alkotnak.

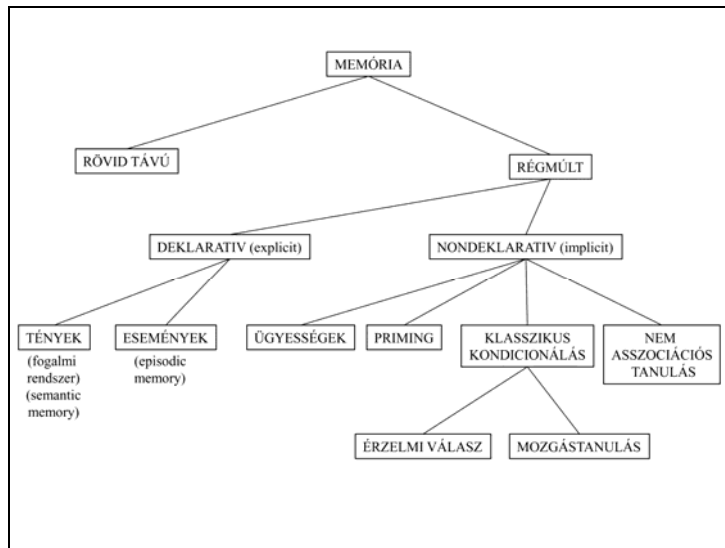
Minden tudatos, értelmi működés közvetlenül az agykéreghez kötődik. Az érzékszervekkel felfogott inger is csak akkor tudatosul, ha az ingerület eljut az agykéregbe, és minden akaratlagos működést eredményező ingerület az agykéregből indul ki.

Az agykéreg szélső területe a limbikus terület, mely kapcsolatban áll az agykéreg alatti részekkel és a köztiaggal is. Ezt az egységet limbikus rendszernek nevezik, ennek a fő funkciója a vegetatív és hormonális szabályozás mellett a magatartás emocionális (érzelmi) reakcióinak kialakítása. A limbikus rendszer az emlékezésben is fontos szerepet játszik, innen indulnak ki más agykérgi területekhez azok az utasítások, melyek hatására a szinapszisok rögzítése bekövetkezik. Ez a két közös funkció (az emocionális reakciók kialakítása és az emlékezéshez szükséges utasítások) idézheti elő, hogy az emocionális tartalommal rendelkező tanult tartalmak hosszabb távon tárolódnak.

A tanulás biológiai nézőpontból tehát az idegsejtek bonyolult kapcsolatrendszeréhez, szinapszisaiknak létrejöttéhez, azok mintázatahoz, és a kapcsolatok fennállásának dinamikájához köthető. Fontos szerepe van a tanulás szempontjából a memóriának, a létrejött szinapszisok fennmaradásának. A memóriatartalmak a tárolás ideje alapján két részre oszthatóak: rövid távú (short term memory) és hosszú (régmúlt) távú (long term memory) emlékekre. A rövidtávú memória tárolási ideje néhány másodperc, a hosszú távúé néhány perctől, akár évekig terjedhet. A hosszú távú memória explicit (deklaratív = kijelentő/állító) és implicit (nondeklaratív, procedurális, nonverbális) tartalmakból áll. Az explicit

memóriához tartoznak minden olyan tartalmak, amelyeket tanulás útján szerzünk, valamint az események és a velük kapcsolatos élmények. Az explicit memóriához tartoznak a klasszikus kondicionálással és a nem asszociatív tanulással szerzett tartalmak, az ügyességek, az érzelmi és ösztönös tanulás, valamint a kultúrkörnek megfelelő viselkedés tartalmai. A munka memória (working memory) rövid távú, és az új ismeretek részadatait tárolja, hogy az új ismereteket, feladatokat megtudjuk tanulni.

A memória felépítését az alábbi ábra tartalmazza:



A memória felépítése (Módosítva Szirmai Imre 2001. *Neurológia*. Budapest, Medicina Könyvkiadó, 155. nyomán)

A memória teljesítményét (a memorizálást) növeli:

- Az információk, ingerek gyakori ismétlése
- Az információ elkülönítése más ingerforrástól
- Az új információnak egy már meglévő információhoz/ismerethez való kapcsolása

- Az érzelmi motiváció (érdeklődés, szeretet, ...)

Ezeket a tanulás technikájánál, a motiválásnál is fontos figyelembe venni. Érdekes a memóriatartalmak megkülönböztetése a nevelés, a tanulás szempontjából. A tanulás során szerzett ismereteket, amennyiben megélt specifikus tartalmakkal társulnak akkor emlékezésnek mondjuk, amennyiben a körülmények nem kapcsolódnak az ismerethez, akkor tudásról beszélünk.

A tanulás pszichológiai szempontból

A tanulás kérdésével a pszichológiában először a behavioristák foglalkoztak részletesen. Szerintük a pszichológia igazából a viselkedésváltozás, a tanulás tudománya. Az irányzat fő képviselője és elindítója John Broadus Watson (1878-1958) volt, és az állatok reakcióiból indult ki.

A tanulás a viselkedés megváltozását jelenti valamilyen külső hatásra. Fontos szerepe van az ismétlésnek, a gyakorlásnak.

A habituáció. A tanulás legegyszerűbb módja a habituáció, a megszokás pl. amikor a falióra hangját megszokjuk és már nem is vesszük észre. Ezt nem asszociációs tanulásnak is nevezik.

A valódi tanulást asszociációs tanulásnak nevezik (asszociáció = társítás, egyesítés), ilyenkor a külső hatáshoz (ingerhez) társul egy válaszreakció. Ennek fajtái: a klasszikus kondicionálás, az instrumentális (műveleti, operáns) kondicionálás, a komplex tanulás:

- A klasszikus kondicionálás. Ez olyan tanulási folyamat, amikor egy először semleges inger (külső hatás) társul (összekapcsolódik) egy másik ingerrel az ismétlődés

hatására. Ezt Ivan Pavlov (1849-1936) tanulmányozta először. Kutya emésztését vizsgálta (előtte már az emésztéssel kapcsolatos kutatásaiért Nobel-díjat kapott) és észrevette, hogy a kutya már az etetőtányér látványától nyáladzani kezd. A kísérlet során kivezették a kutya nyálmirigyének a váladékát, és egy tálkában húslisztet tettek a kutya elé, erre beindult a nyáltermelés. Majd a tálka előtt felkapcsoltak egy lámpát illetve egy csengőt szólaltattak meg, később a kutya nyáladzása már a fényjelzés illetve a hangjelzés hatására is elindult. A kutya megtanulta (kondicionálva lett), hogy a fény, illetve a hangjelzés után enni kap. A feltétlen ingerhez (a táplálékhoz) társult a gyakorlás során a feltételes inger (a fény, a hang), vagyis kialakult a feltételes reflex. Ez a tanulás a kisgyerekeknél is megfigyelhető, pl. az evőeszközök csörömpölésére már tudja, hogy enni kap. Watson azt is bebizonyította, hogy az érzelmeket is lehet így kondicionálni. Egy 11 hónapos kisgyerek mellé fehér patkányt tettek, ő nem félt az állattól, de amikor hozzáért a patkányhoz egy erős hang szólalt meg, amitől a gyerek megijedt és sírni kezdett. Ezt néhányszor megismételték és a kisgyerek már a patkányt látva sírni kezdett, mivel az állat látványához társult az erős hang. A klasszikus kondicionálást használják a reklámok is pl. egy csinos nő képét társítják egy megadott termékhez (autó, ruha), hogy a termék meglátása azt a kellemes érzést váltsa ki, amit a csinos nő látványa vált ki.

- Az instrumentális (műveleti, operáns) kondicionálás. Ez olyan tanulási folyamat, amikor az élőlény valami új tevékenységet, új műveletet, új eszközhasználatot tanul meg. (innen az elnevezés is, instrumentum = eszköz, szerszám, operáció = művelet). Ezt Edward Lee Thorndike (1874-1949) tanulmányozta először. Egy éhes macskát bezártak egy ketrecbe és azon kívülre elhelyeztek egy halat. A macska fel-alá szaladgált, megpróbált kinyúlkálni, néha véletlenül rálépet egy szerkezetre, amitől kinyílt az ajtó és így megehetette a

halat. Gyakorlás után, ha betették a macskát a ketreche már ment és rálépett a szerkezetre, vagyis megtanult egy új műveletet, egy új eszközhasználatot. Ezt tanulmányozta később Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) A róla elnevezett Skinner-dobozban az éhes patkány egy pedált megnyomva egy ételgalacsint kapott. Egy idő után a patkány megtanulta, hogyha ételt akar, meg kell nyomnia a pedált. A kísérletet olyan módon is elvégezték, hogy a patkányt a doboz rácsozatának néhány részén áramütés érte, egy idő után megtanulta, hogy azt a részt elkerülje. Ennek a tanulási formának is nagy jelentősége van a gyerekek nevelésénél is. A kisgyerekek is ilyen megerősítés illetve büntetés hatására tanulják meg, hogy mit tegyenek, illetve mit ne tegyenek. Pl. egy kisgyerek a lefekvéskor hisztériás rohamot produkál, hogy odafigyeljenek rá, ha ez megerősítést nyer, akkor egyre többször hisztizik, hogy rá figyeljenek, ha nem kap megerősítést (nem figyelnek rá a szülei) akkor nem produkálja a hisztériás rohamot.

- A komplex tanulás. Ez olyan tanulási folyamat, amelyben a gondolkodásnak és az emlékezésnek is szerepe van. Ennek során az élőlény az elméjében leképezi a környezetét és ezeken a leképezéseken hajt végre műveleteket (értelmi, mentális műveleteket) majd ezeket alkalmazza a valóságban. Ezt Edward Chace Tolman (1886-1959) tanulmányozta először. Egy útvesztőt hoztak létre, amelyeken élelmet helyeztek el, a patkányok egy idő után megtanulták, hogy ne menjenek kétszer ugyanarra a helyre (mert ott már nem volt élelem), de nem próba-szerencse elven járták a labirintusokat, hanem valamilyen módon az értelmükben már leképezték a labirintusokat és eszerint járták végig őket. Wolfgang Köhler (1887-1967) a komplex tanulás legfejlettebb formáját a belátásos tanulást híres majom kísérletével mutatta be. A Szultán nevű csimpánz egy ketrecben van egy rövid bottal, a banán pedig a ketrecen kívül egy hosszú bottal, és csak evvel tudja elérni. A csimpánz sikertelenül kísérletezett

a rövid bottal, majd leült báméskodni és utána a rövid bottal bepiskálta a hosszú botot és azzal a banánt. Ugyanígy a magasra kötött banánt úgy érte el, hogy a ketrecben lévő dobozokat egymásra rakta és felmászott rájuk.

Az ember esetében az utóbbi a leggyakoribb – vagy jó lenne, ha ez lenne a leggyakoribb – tanulás. Itt már önálló gondolkodásról, emlékezésről, belátásról, megértésről beszélhetünk. Ez már egy összetett (komplex) tanulási folyamat.

A tanulás ismeretelméleti szempontból

Az ismeretelmélet meghatározása: Az ismeretelmélet az emberi megismeréssel, annak módjaival, elveivel foglalkozó filozófiai tudomány. „A ismeretelmélet az ismeret/a tudás természetével, területeivel és szerkezetével foglalkozik.”¹⁸⁷ Egyben a tudás érvényességét, igazolhatóságát is vizsgálja. „Az ismeretelmélet az emberi tudással és az emberi meggyőződés igazolásával foglalkozik.”¹⁸⁸

Az ismeretelmélet témakörei:

- Az emberi megismerés módjai, formái és annak összefüggései
- A tudás természete és forrásai
- Az ismeret megalapozása, érvényessége.

¹⁸⁷ „Epistemology is concerned with the nature, scope and structure of knowledge.” Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. London and New York, Routledge, 11.

¹⁸⁸ „Erkenntnistheorie behandelt das menschliche Wissen und die Rechtfertigung von menschlichen Überzeugungen.” Breitenstein, Peggy H. – Rohbeck, Johannes (Hg.) 2011. *Philosophie*. Stuttgart – Weimar, Verlag J. B. Metzler, 147.

- A filozófia önmegalapozása. Az ismeretelmélet a filozófia alapozó tudománya, mivel a filozófiai problémák tárgyalása ismeretelméleti állásfoglalásból is következik.

Ezekből a meghatározásokból is látható, hogy az ismeretelmélet kérdései általánosan a tanulás kérdéseivel kapcsolódnak.

Az ismeretelméletben (leegyszerűsítve) három alapvető irányzat alakult ki:

- Racionalizmus (ratio = ész), mely szerint alapvetően az ész tevékenysége által teszünk szert tudásra, „minta” tudománya a matematika és a logika, az igaz ismeretekhez racionális következtetések során jutunk el.
- Empirizmus (empiria = észlelet, tapasztalat), mely szerint alapvetően az érzékeléssel szerzünk tudást, „minta” tudománya a természettudományok azon köre ahol a megfigyelés, a kísérlet a fontos. Az igaz ismeretekhez a tapasztalás (érzékelés) során jutunk el.
- Az alanyi szemlélet. Kant ún. kopernikuszi fordulata, mely a megismert tárgyról a megismerő alanyra helyezi a hangsúlyt. A megismerő alany a priori (tapasztalás előtti) szemlélete határozza meg az ismeretet.

A pedagógia szempontjából a három irányzat főbb gondolatai:

- A racionalizmus alapján a tanulás elsősorban ismeretek értelmi feldolgozását, raktározását jelenti. A tanulás rendszerezett, logikusan felépített tananyagot igényel. A tanulási folyamatot következetesen, tervszerűen kell végrehajtani.
- Az empirizmus alapján a tanulás elsősorban ismeretek tapasztalati úton történő „gyűjtését” jelenti. A tanulás tananyagát az érzékszervekkel tapasztalható dolgok, események, jelenségek adják. A tanulási folyamatot a tapasztalatokhoz kell „igazítani”.
- Az alanyi szemlélet a tananyagról a tanulás alanyára helyezi a hangsúlyt. Elsősorban a tanulás alanyát, a

tanulót kell megismerni. A tananyagot, és a tanulási folyamat lépéseit a tanulás alanyához kell „igazítani”.

Mindhárom irányzatnak vannak a nevelés számára érvényes, elfogadható megállapításai. Használhatóságukat a konkrét tanulás elemei (tananyag, tanuló, tanár, ...) döntik el.

Az ismerethez való viszony alapján az alábbi filozófiai megközelítésekről beszélhetünk:

- Az ismeretelméleti realizmus szerint ismereteink megfelelnek a valóságnak.
- A szkepticizmus a megismerés lehetőségeit korlátozotttnak tartja, és ezért tartózkodik (vagyis lemond) bármiféle ítélettől (a görög „szkeptikosz ~ körültekintően vizsgálódó, kételkedő” kifejezésből).
- A szolipszizmus szerint egyedül a saját tudatom ismerhető meg, így megkérdőjelezi a külvilág létét is (a latin „solus ipse ~ egyedül ő maga” kifejezésből).

A pedagógia nézőpontjából levonható következtetések:

- A tanulás tartalmi, eredményei megfelelnek a valóságnak.
- A tanulás nem jogosít fel semmiféle vélemény megfogalmazására.
- A tanulás nem a külvilág megismerését, hanem csak önmagunk megismerését jelenheti.

A tanulást az ismeretelméleti realizmus álláspontja „teszi” érvényessé. A ismeretelméleti szkepticizmus és a szolipszizmus a tanulás feleslegességét vagy csak részben jogosultságát jelenti.

A kognitív tudomány és a tanulás

Az ismeretelmélet kérdéseit ma egy bizonyos értelemben filozófiai tudomány, de inkább interdiszciplináris tudomány is tárgyalja: a megismeréstudomány vagy kognitív tudomány

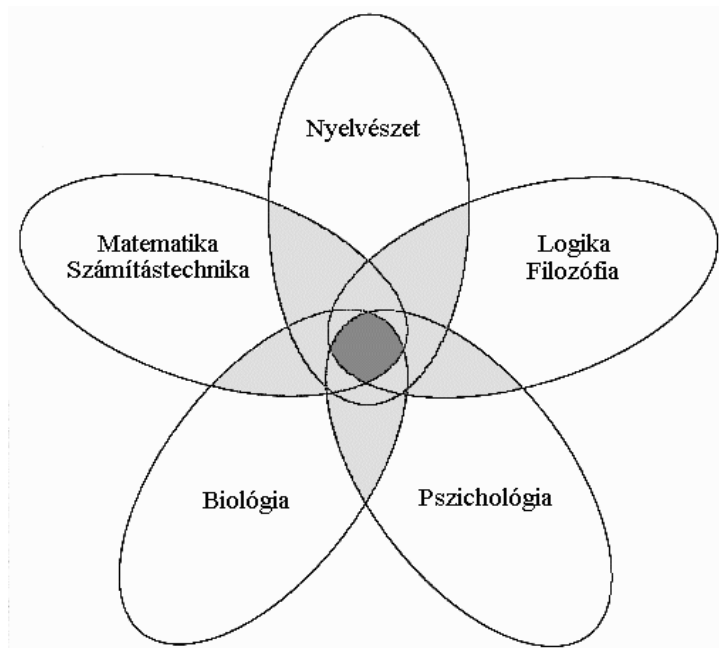
A kognitív tudomány az emberi megismerés vizsgálja, több tudományhoz kapcsolódik, és eredményeiket figyelembe veszi. Kapcsolódó tudományok és (hatások): filozófia, logika (az emberi tudat, a gondolkodás „szabályai”, ...), számítástechnika (a gép mint analógia, folyamatábrák, mesterséges intelligencia ...) pszichológia (megismerés, tudat, viselkedés, ...) nyelvészet (nyelvi szabályok és struktúrák, ...) biológia (agy, érzékszervek, ingerek, ...). *„Ez a kognitív forradalom számos szaktudományban új megoldásokat hoz létre és új, az információ, a szabályozás és a modellalkotás fogalmát előtérbe állító fejezeteket helyez a középpontba.”*¹⁸⁹

A megismeréstudomány célja a megismerés megértésének keresése, legyen az valóságos vagy elvont, emberi vagy gépi. A cél az értelmes kognitív viselkedés megértése, az, hogy mindez elvezessen az emberi értelem, a tanítás és tanulás, az értelmi képességek jobb megértéséhez.

A kognitív tudomány, mint a többi tudomány közös területe¹⁹⁰:

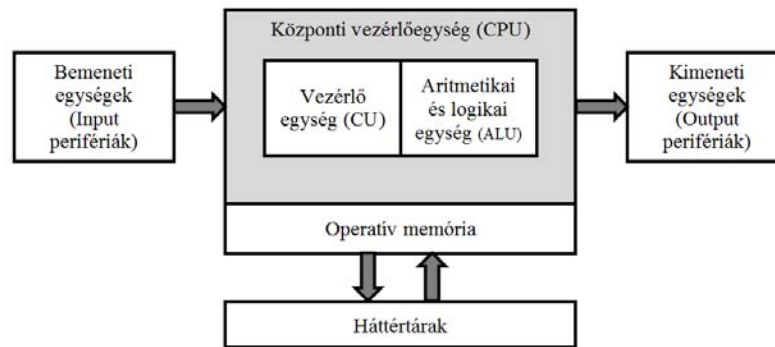
¹⁸⁹ Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba.* Budapest, Typotex, 52.

¹⁹⁰ Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba.* Budapest, Typotex, 12.



A kognitív szemlélet kialakulásában nagy szerepe volt az informatikának, a számítástechnikának. Az emberi gondolkodás jobb megértését elősegítette a számítógép működési modelljének a figyelembe vétele.

A számítógép alapvető funkcionális egységei: a perifériák (az adat ki- és bevitelt végzik), központi vezérlő egység (vezérli a gép működését a memóriában tárolt program alapján, aritmetikai és logikai műveleteket végez), az operatív memória (a műveletek közt szükséges tárolást végzi), a háttérmemória (tárolja a programot, az adatokat).



A számítógép alapvető funkcionális egységei

A modellt az emberre alkalmazva könnyebben leírható és érthető az emberi gondolkodás, ismeretszerzés, tanulás működése. Ugyanakkor a modell alkalmazása új kérdéseket is felvet (lokalizáció, test-lélek, hardver-szoftver kölcsönhatása, ...).

A tanulási folyamat kérdései a kognitív pszichológia szempontjából¹⁹¹

Ezek a meghatározások a tanulási folyamat elemzéséből indulnak ki és a mai kognitív fejlődéslélektan eredményeit veszik

¹⁹¹ lásd Kormos József 2011.Über die Möglichkeit der Erziehungsphilosophie. In Árpási Zoltán, ... (Hg.) 2011. *Theorie und Praxis von Pädagogik*. Jahrgang 3. Heft 2. Budapest, Neveléstudományi Egyesület, 40-50.

figyelembe.¹⁹² Mely eredmények egyben újabb kérdéseket vetnek fel.

A mai kognitív fejlődéslélektan dilemmái:

- Elménk gazdagon strukturált vagy szegényes szerkezet. Elménk sokféle, bonyolult, részrendszer, részképesség összessége, vagy csak néhány alapvető képességgel rendelkezünk a sokféle feladat megoldásához.
- Elménk mechanizmusai területáltalánosak vagy területspecifikusak. A mechanizmusok mindig azonosak vagy a különböző területekre más-más mechanizmusok érvényesülnek (logikára, matematikára, társas kapcsolatokra, nyelvre, ...). Képességeink azonos elvek szerint működnek, vagy a többféle feladathoz többféle mechanizmus tartozik.
- Elménk fejlődése folyamatos vagy szakaszos. Az emberi megismerés folyamatosan vagy ugrásszerűen, különböző fázisokon keresztül történik. A tudás megszerzésében egymásra épülő folyamatot, vagy pedig gyors, hirtelen változásokat figyelhetünk meg.
- Elménk veleszületett vagy szerzett képességekkel rendelkezik. Mennyi tudással és milyen szervezettséggel rendelkezik az elme kiindulási állapotában. Amennyiben nem rendelkezünk semmilyen előzetes képességgel, tudással, akkor úgy tűnik elménk rendkívül hatékonyan és gyorsan működik. De amennyiben már génjeinkben „hordozunk” valamilyen előzetes képességet, tudást, akkor is lenyűgöző elménk kombinációs képessége. Ez talán a legismertebb dilemma a tanulási folyamat elemzésekor (lásd az öröklött és környezeti tényezők szerepe).

Amennyiben jobban megvizsgáljuk a dilemmákat, akkor a tanulási folyamattal kapcsolatban valójában két alapvető

¹⁹² lásd Győri Miklós 2003. Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) 2003. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 243-254.

elképzelésről, illetve ezek valamilyen fokú keveredéséről beszélhetünk:

- Az egyik elképzelés az innatizmus, melyre jó példa Noam Chomsky nyelvelmélete.¹⁹³ Ő a pszichikai folyamatokra helyezi a hangsúlyt. A nyelv alapvetően a gondolataink kifejezője, a nyelv a világ reprezentációjára szolgál, a nyelv a lélek kifejeződése, a nyelv maga az elme. Chomsky beszél lingvisztikai univerzálékról (általános nyelvi formákról), és öröklött mentális struktúrákról, vagyis olyan velünk született, tapasztalattól független, fajspecifikus, genetikusan információról, a priori rendszerről, amelyek megkérdőjelezzik a nyelv csak tapasztalás utáni létrejöttét. Vagyis a nyelv nem csupán a tapasztalat után hozza létre termékeit, hanem ezek fennállnak (léteznek) valamilyen módon. Az elme alapvető szerkezeti elemei genetikailag adóttak. Ezek a tudásrendszerek, modulok zárt információfeldolgozó egységek formájában születnek velünk, illetve jönnek létre az idegrendszer érése során, a gének által meghatározott módon. A tanulás alapvetően kifejlődés,érés.
- A másik elképzelés a konstruktivizmus, melyre jó példa Jean Piaget elmélete, akit joggal tekinthetünk a konstruktivizmus előfutárának.¹⁹⁴ Piaget az ismeret, a tudás fejlődésének a gondolatát és a fejlődés magyarázatát helyezi az előtérbe. Az emberi elme kevésbé strukturált, a genetikai tényezők nem determinálják az elme működését. Bár a megismerés fejlődésének vannak velünk született alapjai, de ezek nem kész tudásrendszerek, hanem elemi megismerési működések, ezeket nem a gének alakítják ki az idegrendszerben, hanem a fejlődés során a tapasztalat hatására épülnek fel. A tanulás során létrejövő ismeret

¹⁹³ lásd: Chomsky, Noam 2003. *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme.* Budapest, Osiris.

¹⁹⁴ lásd. Piaget, Jean 1993. *Az értelem pszichológiája.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

nincs meg sem a génekben, sem a környezetben, hanem ezeket felépítjük, konstruáljuk. Az ember aktív tevékenységét hangsúlyozza a tanulás, a megismerés során. A tanulás egy konstruktív folyamat.

Itt is mindkét elképzelés filozófiai, pontosabban ismeretelméleti alapállásra vezethető vissza. Amennyiben ezen nézetek kiindulásához szeretnénk eljutni szintén Platón és Arisztotelész ismeretelmélettel kapcsolatos gondolatait kell elővinnünk.

Platón (Kr. e. 427-347):

Nála a megismerés alapvetően emlékezés, „felébresztés”. A megismerendő tárgyak mintegy emlékeztetnek minket az eredetijükre, az ideájukra. Mely ideák ismerete bennünk van, csak a földi létünk miatt ez elhomályosult, a megismerendő dolgok emlékeztetnek és így kibontakoztatják a már bennünk levő ismereteket. Platónnal ez az idea-tannal válik érthetővé. Először az ideák világában éltünk és itt a földi létünk során erre emlékszünk vissza. Szerinte minden ismeret a lélekből belülről ered, és ami látszólag kívülről származik az sem más, mint a meglévő tudás „felébresztése”. Ahogy Eckhart mester is jelzi: *„Platón és vele együtt Ágoston is mondja: A lélek minden tudása önmagában van, és minden, ami kívülről hat, az nem más csak a tudás felébresztése”*¹⁹⁵ Platón ismeretelmélete az emlékezés gondolatára épül.

Ahogy az arckép emlékeztet arra az emberre, akinek a képmása. Ezt jól jelzi *Menón* című művében, ahol egy fiatal rabszolga magától rájön a négyzet oldalának és területének összefüggésére a jó kérdések hatására, amelyek felébresztik benne (emlékeztetik) a már meglévő tudást.¹⁹⁶ Velünk született

¹⁹⁵ „Platon sagt und mit ihm Augustinus: Die Seele hat alles Wissen in sich, und alles, was man von außen ausüben mag, das ist nur ein Erwecken des Wissens.” Meister Eckhart: Predikt 36. In Niklaus Largier (Hg.) 1993. *Meister Eckhart Werke I.* Frankfurt am Main, Deutscher Klassiker Verlag, 388.

¹⁹⁶ Platón 1984. *Menón*. In: Platón 1984. *Platón összes művei I.* Budapest, Európa Könyvkiadó, 643-724.

fogalmaink teszik lehetővé az érzékelést és a tapasztalható világ megismerését. Minden megismerés és így minden tanulás nem más, mint a bennünk már meglévő ismeret, tudás kibontása. A nevelés alakít, „fordít” a nevelten, de nem „ad” olyan tudást, ami ne lenne meg előzetesen. *„A nevelés tehát éppen ennek: a megfordításnak a művészete: hogy miképp fog a lélek legkönnyebben és legeredményesebben más irányba fordulni nem pedig annak, hogy miképp lehet a látást beléoltani; mert ez már benne van, csak hogy nem jó irányba van fordítva, s nem arra tekint, amerre kellene; ezt kell tehát a nevelés művészetével elérnünk.”*¹⁹⁷

Ez a tanításról vallott innatizmus modelljének az alapja. Melyről eszünkbe juthat a „kertész” modell is.

Arisztotelész (Kr. e. 384-322):

A megismerés aktív értelmi tevékenység előfeltétele az érzékelés, a tapasztalás. Az értelem üres táblához hasonló, de képes az ismeret befogadására. A szenvedőleges (vagy szenvedő, passzív) értelem a befogadó, a cselekvő értelem (vagy aktív) pedig az, amely a fogalmi ismeretet létrehozza. Ahogy a fény láthatóvá teszi a színeket, ahhoz hasonlóan a cselekvő értelem hat a szenvedőleges értelemre, a potencialitásból átviszi az aktualitásba (vagy a ténylegességbe) és így hozza létre a fogalmat, amely a megismerés végső eredménye. A megismeréshez szükség van a megismerési képességre (potenciára) és a megismerés során ez a képesség válik ténylegessé. A tanításhoz szükséges a tanuló belső tevékenysége, a tanulási képessége, és a tanító külső tevékenysége is. A tanulás valóban új ismeretek megszerzését jelenti. A tanító az, aki a potencialitásból az aktualitásba „vezeti” át a tanulót.

Vagyis a tanulóban levő képességeket felhasználva azok segítségével tanít. A tanuló saját képességeit és a tanító által átadott ismereteket felhasználva tanul. A tanulás nem csak passzív befogadás, hanem aktív tevékenység, mivel a tanuló a tanult anyagot nemcsak befogadja, hanem értékeli, belátja,

¹⁹⁷ Platón 1984. Állam 518 d. In Platón 1984. *Platón összes művei II.* Budapest, Európa Könyvkiadó, 463-464.

rendszerezi is. Képesek vagyunk új ismeretek, vagyis a tudás megszerzésére, de ezekkel az ismeretekkel nem rendelkezünk előzetesen semmiféle módon. Az ismereteink, a tudásunk a tapasztalat alapján alakul ki. „*S úgy látszik, hogy a tapasztalat rokona a tudománynak és a tudatos művészetnek, mert a tudomány és a művészet a tapasztalat által alakul ki az emberben.*”¹⁹⁸

Ez pedig a konstruktivista modell alapja. Melyről eszünkbe juthat a „tabula rasa” modell.

Valójában nincs kibékíthetetlen ellentét a két elképzelés közt.

- Platónnál a megismerendő dolgok emlékeztetnek és így kibontakoztatják a már bennünk levő ismereteket. Vagyis nála is szükség van a külső dolgok valamiféle „megtapasztalására”, tehát nem veti el teljesen az Arisztotelésznél fontos tapasztalást.
- Arisztotelésznél a megismeréshez szükség van a megismerési képességre (potenciára) és a megismerés során ez a képesség válik ténylegessé. Ez a megismerő képesség pedig valamiféle előzetesen meglévő „ismeret”, tehát ő sem veti el teljesen a Platónnál fontos bennünk lévő ismeretet.

A filozófia történetében több szerzőnél megtalálható a két elmélettel kapcsolatban a konszenzusra törekvés (Aquinói Szt. Tamás 1225-1274, Nikolaus Cusanus 1401-1464, Immanuel Kant 1724-1804, Edmund Husserl 1859-1938, ...).

Ezek a „visszatérések”, konszenzust kereső törekvések mindig jelentős eredményeket hoztak a filozófia számára. Minden bizonnyal az ilyen jellegű „visszatérések” konszenzuseresések a pedagógia számára is hasznosak lehetnek a tanulás kérdéseinek megválaszolásában.

¹⁹⁸ Arisztotelész 1992. *Metafizika*. Budapest, Hatágu Síp Alapítvány, 33. (Metafizika 981 a.)

Ajánlott irodalom

- Atkinson, Rita L., Atkinson Richard C., ... 2003. *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Bábosik István 2004. *Neveléstudományok*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Barabási T. – Birta-Székely N. ... 2007. *Pedagógiai kézikönyv. Az oktatás pedagógiaelméleti alapjai*. Kolozsvár, Ábel.
- Barkó Endre 1998. *A kommunikatív didaktika*. Budapest, Dinasztia Kiadó.
- Benedek András (szerk.) 2008. *Digitális pedagógia*. Budapest, Typotex.
- Bereczkei Tamás 2008. *Evolúciós pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Breitenstein, Peggy H. – Rohbeck, Johannes (Hg.) 2011. *Philosophie*. Stuttgart – Weimar, Verlag J. B. Metzler.
- Chomsky, Noam 2003. *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Budapest, Osiris.
- Czike Bernadett (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Donáth Tibor 2008. *Anatómia-Élettan*. Budapest, Medicina, 337.
- Grandrieux, Delphine – Cannon, Jennifer (szerk.) 2012. *Gondolkodás az oktatásról – Forgalomkézikönyvek*. Budapest, Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet.
- Falus Iván (szerk.) 2003. *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gudjons, Herbert 2008. *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

- Győri Miklós 2003. Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) 2003. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 243-254.
- Kluge, Norbert 1994. *Bevezetés a rendszeres pedagógiába*. Budapest, Keraban.
- Kormos József 2011. Über die Möglichkeit der Erziehungsphilosophie. In Árpási Zoltán, ... (Hg.) 2011. *Theorie und Praxis von Pädagogik*. Jahrgang 3. Heft 2. Budapest, Neveléstudományi Egyesület, 40-50.
- Kozma Béla 1996. *Pedagógia I. A pedagógia alapjai*. Pécs, Comenius Bt.
- Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Niklaus Largier (Hg.) 1993. *Meister Eckhart Werke I*. Frankfurt am Main, Deutscher Klassiker Verlag.
- Oroszlány Péter 1999. *Könyv a tanulásról*. Budapest, Alternatív Közgazdasági Gimnázium.
- Oroszlány Péter 2005. *Tanulásmódszertan*. Budapest, Metódus-Tan Bt.
- Patón 1984. *Platón összes művei I*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Piaget, Jean 1993. *Az értelem pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Platón 1984. *Platón összes művei II*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba..* Budapest, Typotex, 12.
- Réti Mónika (szerk.) 2011. *Kívül-belül jó iskola. Tanító terek*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. London and New York, Routledge.

Szirmai Imre 2001. *Neurológia*. Budapest, Medicina Könyvkiadó.
Zrinszky László 2006. *Neveléstudományok*. Budapest, Műszaki
Könyvkiadó.

IV. 3. A perszonalizáció

A perszonalizáció fogalma a XX. század második felében jelent meg a neveléstudományokban. Egyrészt a pszichológia, a személyiséglélektan fejlődésének hatására. Másrészt szocializációs elméletek kiegyensúlyozására, mivel azokban a társadalmi, állampolgárság, beilleszkedés, ... hangoztatása inkább az alkalmazkodást az elfogadást vált kiemelté. A perszonalizáció az egyéniség, a személyiség kialakulását jelenti.

A személyiség kialakítása, fejlesztése a nevelésnek is feladata, ebben az értelemben a nevelés egyben perszonalizáció is. A nevelés már eleve személyiséggel rendelkező embereket fejleszt. Még ha a nevelési cél csak a közösségivé válást hangsúlyozná, akkor is szükséges lenne a személyiség fejlesztése, hiszen személyiséget szeretne a nevelés minél inkább közösségivé tenni. Amennyiben a személyiség nincs kifejlődve, nem ér el egy bizonyos szinten, akkor a semmiféle egyéb nevelési cél nem érhető el. Bármelyik nevelési cél elérése, megközelítése fejlett személyiséget feltételez. A nevelés számára elkerülhetetlen a személyiség nevelése, fejlesztése. A személyiség egy összetett, komplex rendszer, melynek kialakulását sokféle tényező befolyásolja és magának a személyiségnek a működése is sokféle cselekvést motivál illetve irányít. A személyiségjegyek (éntudat, énkép, identitás, önismeret, empátia) kialakulásában, fejlesztésében a nevelésnek van a legnagyobb szerepe. A nevelés pont ezen jegyek, a személyiség fejlődését, „növelését” szeretné elérni.

A személyiség meghatározása

„A személyiség – a személyen belüli – pszichofizikai rendszerek olyan dinamikus szerveződése, amely az egyén jellegzetes viselkedés-, gondolat-, és érzésmintáit hozza létre.”¹⁹⁹

A meghatározás fontos elemei:

- A személyiség nem csupán elemek halmaza, hanem egy sajátos szerveződés.
- A személyiség aktív, folyamatos tevékenységet fejt ki.
- A személyiség bár lelki, szellemi valóságra utal, de fizikai testhez kapcsolódik.
- A személyiség okként szerepel, mint ami segíti az ember viszonyulását a világhoz.
- A személyiség különféle mintákban jelenik meg.
- A személyiség sokféleképpen, mint viselkedés, gondolat és érzés mutatkozik meg

A személyiségről a pszichológiában különféle elméletekkel találkozhatunk:

- Biologisztikus elméletek. Ezen elméletek a személyiséget öröklött alkati tulajdonságokból származtatják. A temperamentumot tartják a személyiség meghatározó elemének. Az orvos Hippokratész (Kr. e. V. század) négy temperamentumtípust említ:
 - A szangvinikus a hirtelenharagú, vérmes típus.
 - A melankolikus a mélabús, búskomor típus.
 - A kolerikus az energikus, önuralommal rendelkező
 - A flegmatikus az egykedvű, nemtörődöm típus.A temperamentumtípus felfogás nagyon népszerű, mivel elég rugalmas és fiziológiailag is megalapozott. Ernst Kretschmer (1888-1964) svájci pszichiáter például

¹⁹⁹ Carver, Charles S. – Scheier, Michael F. 2003. *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó, 25.

kimutatta, hogy bizonyos pszichiátriai betegségek testalkathoz kapcsolódnak.

- A pszichoanalízis elmélete. Megalapítója Sigmund Freud (1856-1939), aki a pszichoanalízis technikáival (szabad asszociációk, tévesztések, tévcselekvések elemzése, álomfejtés, családtörténet, egyéni élettörténet elemzése, ...) „tárta fel” a mai értelemben nevezett személyiség elemeit. A személyiséget a „tudatalatti”, az „én” és a „felettes-én”, de kiemelten a tudatalatti határozza meg. A tudatalattiba az elfojtás révén kerülnek tartalmak (gyermekkori hatások). A tudatalatti akarataiban az ösztönök (szexuális és halálösztön) nyilvánulnak meg, az én a realitáselvet érvényesíti, a felettes-én a társadalmi normákat képviseli. Meg kell jegyezni, hogy Freud követői majd el is térnek elméletétől (Alfred Adler 1870-1937, Carl Gustav Jung 1875-1961, Szondi Lipót 1893-1987), ...
- A szociológiai eredetű elméletek. Ezen elméletek a szociális, társadalmi tevékenységet tartják a személyiség fontos jegyének. Talcott Parsons (1902-1979) amerikai szociológus szerint a személyiség lényege az aktivitás, a cselekvés. Arnold Gehlen (1904-1976) német szociológus-antropológus szerint is az ember cselekvő lény, és személyiségének stabilitását és folytonosságát az intézményesülés különböző formái adják (eppen úgy ahogy a társadalom folytonosságát is).
- A dinamikus személyiségelméletek. Ezen elméletek a személyiséget folyamatos változásban értelmezik. Gordon Allport (1897-1967) szerint a személyiség az állandó tevékenységben valósul meg. (lásd Gordon Allport 1980. *A személyiség alakulása*. Budapest, Gondolat Kiadó.) Ehhez kapcsolódik Abraham Maslow (1908-1970) „önaktualizálás” elmélete is. Erik Erikson (1902-1994) az identitás megtalálásaként értelmezi a személyiség kialakulását.

A különféle elméletek más-más pedagógiai vonatkozásokat és alkalmazásokat inspiráltak.

A személyiség fontos jegyei a következők:

- Az éntudat. Tudás önmagunkról, képesek vagyunk elhatárolni magunkat a környezetünktől.
- Az énkép. Az önmagunkról (tulajdonságainkról, képességeinkről, viselkedésünkről) kialakított elképzelés. „Az ember az egyetlen élőlény, aki úgy gondol magára, mint aki bizonyos képességekkel, tulajdonságokkal rendelkezik, akinek céljai, törekvései vannak. Ezt az önmagunkról szóló, érzelmekkel átszótt ismeretet nevezzük énképnek.”²⁰⁰
- Az identitás (önazonosság, önmeghatározás). A társas valósággal való kapcsolat hatására kialakuló tudatosan megélt énlény. Több identitáselemből tevődik össze: faji, nemi, etnikai, nemzeti, családi, foglalkozási, politikai, vallási, ... identitás.
- Az önismeret. Az önismeret azt jelenti, hogy az embernek áttekintése van a saját személyisége összetevőiről, hatáiról és lehetőségeiről, betekintése van viselkedése okaiba, hátterébe, motívumrendszerébe, helyesen ítéli meg az emberi kapcsolatokban játszott szerepét.
- Az empátia (beleérzés). Az empátia a személyiségnek olyan képessége, amelynek segítségével beletudja élni magát a másik lelkiállapotába. Az empátia feltételei: szándék, őszinte érdeklődés, megfelelő helyszín, elég idő, személyes kapcsolat, metakommunikációs jelzések (mimika, gesztus, hangszín, ...), érzelmi ráhangolódás, értelmi feldolgozás, megértés.

²⁰⁰ Kőrössy Judit 2004. Az „én” fogalma, az énlény elméletei. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 51.

A perszonális kompetencia fejlesztéséről

A személyiség kialakulását a perszonális kompetencia kialakítása és fejlesztése jelenti.²⁰¹ A perszonális kompetencia fejlesztéséhez ismerni kell a már meglévő komponenseket és a személyiség fejlődési szintjeit. A cél az önértelmező személyiség kialakulásának elősegítése. *„A fejlődéssegítés feladata, hogy az alapvető jelentőségű előnyös perszonális motívumok dominánssá válásának segítségével járuljon hozzá a perszonális kompetencia motívumrendszerének fejlődéséhez.”*²⁰²

A különböző szintek:

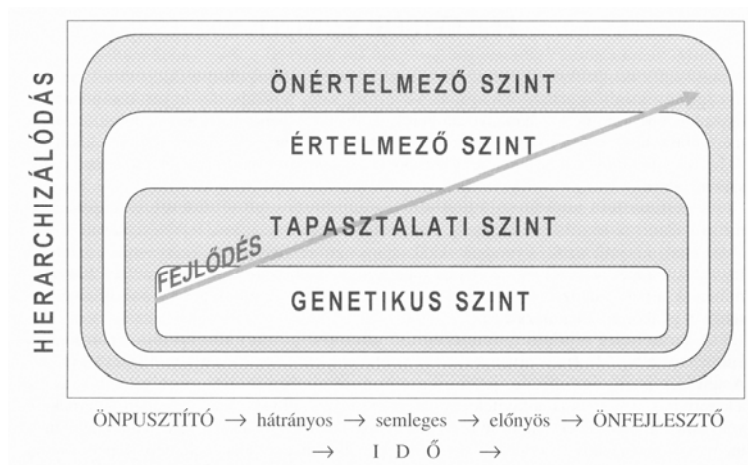
- A genetikus személyiség. A 2-3 éves korig tartó szakasz a személyiség kialakulásának kezdete. Itt még csak az öröklött komponensrendszernek van szerepe. Ekkor valósul meg az érzelmi kommunikáció, motoros mozgás, szenzomotoros cselekvés, nyelvtanulás. Az öröklött szükségletek és hajlamok határozzák meg a viselkedést, a társadalmi elvárásoknak itt még nincs szerepük.
- A tapasztalati személyiség. A 2-3 évtől a 16-18 éves korig tartó szakasz (a gyermekkor és a serdülőkor). A tapasztalatok számának a növekedésével egyre inkább meghatározóvá válnak a tanult komponensek. Fontos a tapasztalattal szerzett tanult komponensek „növelése”, mivel ezek hiánya esetén a genetikus aktivitás érvényesül. A szakasz végére el kell érni a tapasztalattal szerzett komponensek dominanciáját.
- Az értelmező személyiség. Az értelmező személyiség nem csak tapasztalati elemekkel rendelkezik, hanem ezeknek átlátja a struktúráját, szerveződését,

²⁰¹ lásd Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 95-105, és 127-129.

²⁰² Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 126.

szabályszerűségeit, összefüggéseit. Itt már a személyes életmód tevékenységei, szabályai már tudatosulnak. A szabályozásban működik a viszonyítás és az ennek megfelelő visszacsatolás.

- Az önértelmező személyiség. Az önértelmező személyiség saját személyiségének működését, viselkedését értelmezve ismeri. A szabályszerűségek, összefüggések értését, modellezését jelenti ez a szint.



A személyiség különböző szintjei²⁰³

A perszonális kompetenciák értékét az adja meg, hogy önpusztítóak vagy önfejlesztőek. A perszonális kompetencia fejlődésénél növekszik a kapacitás, a kreativitás és csökken az önpusztító komponensek hatása. A nevelési folyamatnak ezt kell megvalósítania.

A perszonalizáció három kiemelt feladata ezek alapján:

²⁰³ Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 128.

- Az önállóvá fejlődés segítése. Az önellátó kulcskompetenciák fejlesztése (a biológiai szükséglet kielégítő aktivitás motívum- és tudásrendszere, a komfortszükséglet kielégítő aktivitás motívum- és tudásrendszere, a fizikai aktivitás motívum- és tudásrendszere, az élményszükséglet kielégítő aktivitás motívum- és tudásrendszere). Az önvédő kulcskompetenciák fejlesztése (a szabadságvédő aktivitás motívum- és tudásrendszere, az egészségvédő aktivitás motívum- és tudásrendszere, az identitásvédő aktivitás motívum- és tudásrendszere).
- Az énefejlődés segítése. Az énszabályozó kulcskompetencia fejlesztése (a személyiség aktivitásának hierarchikus énszabályozása). Az énefejlesztő kulcskompetencia fejlesztése.
- Az egyéniség fejlődés elősegítése. Az adottságbeli különbségek egyéniséggé fejlesztésének segítése. A fejlődésbeli különbségek egyéniséggé fejlesztésének segítése.
- A nevelés, „... a fejlődéssegítés feladata az előnyös komponensek gyarapítása, dominánssá válásuk elősegítése, a hátrányos, az önpusztító komponensek kialakulásának, dominánssá válásának megelőzése, közömbösítése, lebontása, valamint a hierarchizálódás fokozatos növekedésének segítése. Ennek, vagyis a szándékos perszonalizációnak három fő feladata érdemel kiemelt figyelmet: az önállóvá fejlődés, az énefejlődés és az egyéniséggé fejlődés segítése.”²⁰⁴

Ajánlott irodalom

²⁰⁴ Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 129.

- Atkinson, Rita L., Atkinson Richard C., ... 2003. *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Bábosik István 2004. *Neveléstudomány*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Barabási T. – Birta-Székely N. ... 2007. *Pedagógiai kézikönyv. Az oktatás pedagógiaelméleti alapjai*. Kolozsvár, Ábel.
- Barkó Endre 1998. *A kommunikatív didaktika*. Budapest, Dinasztia Kiadó.
- Bereczkei Tamás 2008. *Evolúciós pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Carver, Charles S. – Scheier, Michael F. 2003. *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó, 25.)
- Czike Bernadett (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Donáth Tibor 2008. *Anatómia-Élettan*. Budapest, Medicina, 337.
- Gudjons, Herbert 2008. *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Győri Miklós 2003. Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) 2003. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 243-254.
- Kluge, Norbert 1994. *Bevezetés a rendszeres pedagógiába*. Budapest, Keraban.
- Kozma Béla 1996. *Pedagógia I. A pedagógia alapjai*. Pécs, Comenius Bt.
- Kőrössi Judit 2004. Az „én” fogalma, az éntelődés elméletei. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 51.)
- Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó.

Piaget, Jean 1993. *Az értelem pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Pléh Csaba 1992. *Pszichológiatörténet*. Budapest, Gondolat.

Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba..* Budapest, Typotex, 12.

Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. London and New York, Routledge.

Szirmai Imre 2001. *Neurológia*. Budapest, Medicina Könyvkiadó

Zrinszky László 2006. *Neveléstudomány*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

IV. 4. A szocializáció

A szocializáció az ember tulajdonságainak és viselkedésének alakulása a társas környezet hatására. A szocializáció a társadalmi élet szabályainak, normáinak elsajátítása, az egyén társadalomba való beilleszkedésének folyamata.

Amennyiben ezt a két általános meghatározást vesszük figyelembe, akkor azt mondhatjuk, hogy a szocializáció, ha nem is ilyen néven, de mindig jelen volt a nevelés megfogalmazásánál. Minden kultúrában és korban törekedtek arra, hogy a fiatal generáció beilleszkedjen a közösségbe és annak hasznos tagja legyen.

A neveléstörténetet tanulmányozva látható, hogy a nevelési intézmények a legtöbb esetben az uralkodó réteg fenntartásában és felügyelete alatt működtek. Nyilvánvaló volt, hogy csak olyan intézményt akartak fenntartani, amelyik elfogadta a fennálló hatalmi helyzetet és erre „szocializálta” a tanítványait. Az újkorban kezdett elterjedni az a nézet, hogy az államnak legyen kötelessége olyan nevelésnek a biztosítása, amelynek feladata, hogy a gyermekeket és ifjakat elássa azokkal az ismeretekkel, amelyek a társadalomban való élethez szükségesek. A szocializáció mint nevelési tevékenység nyilvánvalóan és vitathatatlanul elfogadható, de mennyisége és minősége már kérdéseket vett fel.

A nevelésben a szocializáció minimalizálása megkérdőjelezi az intézményi oktatás szükségességét is, hiszen sem a nevelttel sem az intézményt fenntartó társadalommal szemben nem etikus, hogy nem felel meg az elvárásainak. A szocializáció maximalizálása is felvet két dilemmát. Egyrészt a túlzott társadalmi beilleszkedésről rossz történelmi tapasztalatok vannak, mert ez a diktatórikus politikai rendszerek

kedvelt eljárása. Másrészt a túlzott betagolódás a teljes alkalmazkodás elveszi a társadalom életének a dinamizmusát, rugalmasságát, dinamikusan alkalmazkodó képességét. „*A teljes konformitás ugyanis a társadalom teljes megmerevedéséhez vezet.*”²⁰⁵ A nevelési folyamat során nyilvánvalóan meg kell keresni az összhangot minimalizálás és a maximalizálás közt.

A szocializáció meghatározása

Az általános meghatározáson túl, több szempontból is megfogalmazható a szocializáció lényege:

- A szocializáció lényegében a nevelés szinonimája.
- A szocializáció az uralkodó rétegnek/politikai csoportnak megfelelő erőviszonyok, társadalmi struktúrák fennmaradását biztosítja.
- A szocializáció szereptanulás. Az adott társadalomban betöltött szerep megtanulása.
- A szocializáció az ember „második születése”. A világba való születés után az ember beleszületik a társadalom világba is, így adott esetben egy vallási közösségbe is.
- A szocializáció szociokulturális befolyásolás.
- A szocializáció nem más, mint állampolgárrá válás.
- A szocializáció felkészítés a társadalmi munkamegosztásban való részvételre.
- A szocializáció felkészítés a tágabb értelemben vet emberi kapcsolatokra.
- A szociológia a társas életre való felkészítés.
- A szocializáció az egyed életképességének a fejlesztése.
- A szocializáció a személyiség kifejlődésének szükséges tényezője.

²⁰⁵ Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó, 497.

- A szociológia az adott társadalom normáinak, értékeinek a megtanulása.

A mai társadalom új szocializációs szempontokat is elvár a neveléstől:

- Ökológiai nevelés. Az ipari társadalmak esetében ezen ismeret és szemlélet is szükséges a társadalmi beilleszkedéshez.
- Szabadidőre nevelés. A szabadidő eltöltésének lehetőségei bővültek sokszor káros elemekkel is. A szocializáció a szabadidő normáinak, értékeinek az elsajátítására is vonatkozik.
- Toleranciára nevelés. A globalizáció, a vallási csoportok, kisebbségek, politikai menekültek, a perifériális csoportok, ... miatt fontos.
- Békére nevelés. Szűkebb emberi kapcsolatokban és a tágabb országos nemzetközi vonatkozásban is.
- Erőszakmentes konfliktuskezelésre nevelés. Általános jelenség a társadalomban a konfliktushelyzet, a szocializáció ennek az elfogadását és alkalmazását is jelenti.
- Demokráciára nevelés. A demokrácia „működésének” az ismerete és az ismeretek alkalmazása

A nevelés által biztosított szocializációra több szempontból is szüksége van az embernek

- Az ember bár társadalmi lény, de nem rendelkezik eleve a társadalom ismeretével és a társadalomban való lét ismeretével.
- Nem tudja, és nem ismeri fel a társadalom bonyolult, összetett szerkezetét, rétegződését. Erre meg kell tanítani.
- Fontos, hogy az ember a társadalmi helyzetében történő változást átlássa, és amennyiben módja van rá befolyásolja.

- A különböző társadalmi csoportok ismerete elősegíti a csoportválasztást és a más csoportok elfogadását (tolerancia).
- Az embernek sokszor belső és külső hatásra is el kell fogadnia, vagy el kell utasítania normákat, értékeket, ezért ismernie is kell azokat, és a normákat, értékeket „képviselő” intézményeket is. Az ember intézmények keretei között, az azok által nyújtott lehetőségek által behatárolva cselekszik, tehát ismernie kell az intézmények működését.
- A társadalomban jelen lévő kultúrák, vallások, életmódok ismerete támpontot ad a saját döntés meghozatalában, illetve elősegíti mások döntésének elfogadását.
- Az ember kultúrában létező, kultúrát létrehozó, megőrző és fejlesztő lény. Az ember a társadalmi környezetének kultúrája szerint alakítja mindennapi életét. Tehát ismernie kell az anyagi, kognitív és normatív elemekből álló, az őt körülvevő kultúrát.
- Az életmódot, és a hozzá tartozó társas együttlét, a művelődés, a tanulás, a szabadidő eltöltés, szórakozás, a munka, a pihenés, a fogyasztás, a vásárlás, ... módjait, lehetőségeit meg kell tanulnia az embernek. Ismernie kell a deviáns viselkedés, a dekonstruktív életvitel jellemzőit, hogy saját maga ezeket el tudja kerülni, illetve akivel kapcsolatban erre módja van, ott segíteni tudjon.

A szociális kompetencia fejlesztéséről

A szocializációt a szociális kompetencia kialakítása és fejlesztése jelenti.²⁰⁶ A szociális kompetencia fejlesztéséhez is ismerni kell a már meglévő komponenseket és a személyiség fejlődési szintjeit. A cél az önértelmező szint elérésének az elősegítése. *„Az ember szociális aktivitása öröklött komponenseitől, az elsajátított szociális értékrendtől, az aktuális helyzettől, a szociális közeg tényleges és várható hatásától függően alakul. Az emberi személyiség nagyfokú nyitottsága, adaptivitása a szociális kölcsönhatásokat működtető rendszerek rendkívüli komplexitását feltételezi.”*²⁰⁷

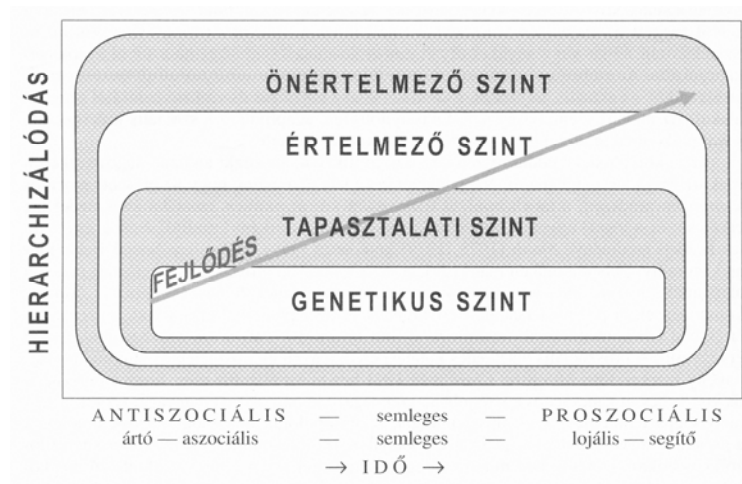
A különböző szintek:

- A genetikus személyiség. A 2-3 éves korig tartó szakasz a személyiség kialakulásának kezdete. Itt még csak a szociálisan öröklött komponensrendszernek van szerepe. Ekkor valósul meg az érzelmi kommunikáció, motoros mozgás, szenzomotoros cselekvés, nyelvtanulás. Az öröklött szükségletek és hajlamok határozzák meg a viselkedést, a társadalmi elvárásoknak itt még nincs szerepük.
- A tapasztalati személyiség. A 2-3 évtől a 16-18 éves korig tartó szakasz (a gyermekkor és a serdülőkor). A tapasztalatok számának a növekedésével egyre inkább meghatározóvá válnak a tanult komponensek. Fontos a tapasztalattal szerzett tanult komponensek „növelése”, mivel ezek hiánya esetén a genetikus aktivitás érvényesül. A szociális kompetencia a tapasztalatokkal egyre több attitűddel, szokással, mintával, készséggel, ismerettel gazdagodik. A szakasz végére el kell érni a tapasztalattal szerzett komponensek dominanciáját.

²⁰⁶ lásd Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 72-73, és 187-189.

²⁰⁷ Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 187.

- Az értelmező személyiség. Az értelmező személyiség nem csak tapasztalati elemekkel rendelkezik, hanem ezeknek átlátja a struktúráját, szerveződését, szabályszerűségeit, összefüggéseit. Itt már a személyes életmód tevékenységei, szabályai már tudatosulnak. A szabályozásban működik a viszonyítás és az ennek megfelelő visszacsatolás. Megnő a viselkedés szabadsága, rugalmassága, kreativitása, ...
- Az önértelmező személyiség. Az önértelmező személyiség saját személyiségének működését, viselkedését értelmezve ismeri. A szabályszerűségek, összefüggések értését, és felhasználását jelenti a szociális aktivitás működtetésében.



A személyiség különböző szintjei²⁰⁸

A szociális kompetenciák értékét az adja meg, hogy önpusztítók vagy önfejlesztők. A szociális kompetencia

²⁰⁸ Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 188.

fejlődésénél növekszik a kapacitás, a kreativitás és csökken az ártó, antiszociális komponensek hatása. A nevelési folyamatnak ezt kell megvalósítania.

A szocializáció négy kiemelt feladata ezek alapján:

- A proszociális kulcskompetencia és a proszociális fejlesztés segítése. Az egyén proszociális (az önzés és önzetlenség egyensúlyát megőrző) fejlődésének segítése. A proszocialitás hierarchikus fejlődésének segítése.
- A szociális kommunikatív kulcskompetencia fejlesztésének segítése. Szociális és kognitív kommunikáció. Az ember érzelmi kommunikációja. Verbális szociális kommunikáció.
- Az együttélési kulcskompetencia fejlesztésének segítése. A páros együttélés és fejlődésének segítése. A csoportos, a szervezeti, a társadalmi együttélés fejlődésének segítése.
- Az érdekérvényesítő kulcskompetencia fejlesztésének segítése. Szociális képességek. Az együttműködési képesség fejlődésének segítése. A vezetési képesség fejlődésének segítése. A versengési képesség fejlődésének segítése.

A nevelés, „... a fejlődéssegítés feladata az előnyös komponensek gyarapítása, dominánssá válásuk elősegítése, a hátrányos, az antiszociális, aszociális komponensek kialakulásának, dominánssá válásának megelőzése, közömbösítése, lebontása, valamint a hierarchizálódás fokozatos növekedésének segítése. Ennek, vagyis a szociális kompetencia szándékos fejlődéssegítésének négy fő feladata érdemel kiemelt figyelmet. A proszociális, a szociális kommunikatív, az együttélési és az érdekérvényesítő kulcskompetencia fejlődésének segítése.”²⁰⁹

²⁰⁹ Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó, 189.

Összefoglaló kérdések

Ismertesse az ember metafizikai lényegi jegyeit.
Ismertesse a tanulás meghatározását.
Ismertesse a tanulás biológiai szempontjait.
Ismertesse a tanulás pszichológiai szempontjait.
Ismertesse a tanulás ismeretelméleti szempontjait.
Ismertesse a tanulási folyamatot kérdéseit a kognitív pszichológia szempontjából.
Ismertesse a perszonalizáció kiemelt feladatait.
Ismertesse a szocializáció kiemelt feladatait.

Ajánlott irodalom

Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó.

Atkinson, Rita L., Atkinson Richard C., ... 2003. *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.

Bábosik István 2004. *Neveléstudományok*. Budapest, Osiris Kiadó.

Barabási T. – Birta-Székely N. ... 2007. *Pedagógiai kézikönyv. Az oktatás pedagógiaelméleti alapjai*. Kolozsvár, Ábel.

Barkó Endre 1998. *A kommunikatív didaktika*. Budapest, Dinasztia Kiadó.

Bereczkei Tamás 2008. *Evolúciós pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.

- Carver, Charles S. – Scheier, Michael F. 2003. *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó, 25.)
- Czike Bernadett (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Csepeli György 2001. *A szociálpszichológia vázklata*. Budapest, Jászóveg Műhely.
- Donáth Tibor 2008. *Anatómia-Élettan*. Budapest, Medicina, 337.
- Durkheim, Emile 1980. *Nevelés és szociológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Gudjons, Herbert 2008. *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Kluge, Norbert 1994. *Bevezetés a rendszeres pedagógiába*. Budapest, Keraban.
- Kozma Béla 1996. *Pedagógia I. A pedagógia alapjai*. Pécs, Comenius Bt.
- Kozma Tamás 1999. *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kőrössy Judit 2004. Az „én” fogalma, az énejlődés elméletei. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 51.)
- Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) 2003. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 243-254.
- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba..* Budapest, Typotex.
- Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. London and New York, Routledge.
- Szirmai Imre 2001. *Neurológia*. Budapest, Medicina Könyvkiadó.

V. A nevelés alapkategóriáinak összefüggése

A nevelés alapkategóriái: a nevelés szereplői, a tanulás, a perszonalizáció, a szocializáció. A négy alapkategória formális és tartalmi szempontból is összekapcsolódik. A kapcsolódások formáját, módját és tartalmát a komplexitás és az etikai jelleg fejezi ki.

V. 1. Komplexitás

A négy alapkategória formális összefüggése a bonyolult, sokrétű és összetett jelzőkkel fejezhető ki. Talán nem is lehet jobb magyar szót találni a viszonyukra. A komplex jelző még alkalmazható. Főként akkor, ha figyelembe vesszük a szó jelentésárnyalatait. A komplex szó a latin *complexio* = összekötés, összefűzés és a *complexus* = átölelés, átkarolás szavakból ered. Képi értelemben az összekötés, az összefűzés egy teljes értelmű mindent érintő kapcsolódás, amely egy új dolgot eredményez. az átölelés, átkarolás pedig szintén a szoros és ugyanakkor elválaszthatatlan kapcsolatra utal.

A nevelés szereplőinek, a tanulásnak, a perszonalizációnak és a szocializációnak ilyen a kapcsolata, komplex. Teljes értelemben, mindent érintően kapcsolódnak, úgy, hogy kapcsolódásuk egy új dolgot fejez ki a nevelést. A négy alapkategória kapcsolata szoros és elválaszthatatlan nem beszélhetünk egyikről sem külön, hogy ne lenne ott a másik hatása. A nevelésről nem lehet beszélni a neveltek vagy a nevelők nélkül, vagy a tanulás, a perszonalizáció, a szocializáció nélkül. Elválaszthatatlanul vannak együtt a nevelés során.

A nevelés elméletét és gyakorlatát is egyaránt jellemzi a komplexitás. A komplexitás nem csak a tudományelméleti viszonyt jellemzi, hanem a nevelés gyakorlatát is mindig komplex módon kell végrehajtani.

„A komplex tanítási mód, e komplex látásmód nagy segítség a gyerekeknek ahhoz, hogy szemléletük, világképük táguljon, gondolkodási készségük fejlődjön, nagyobb

összefüggéseket, törvényszerűségeket is fel tudjanak fedezni, több irányból tudjanak megközelíteni egy adott problémát.”²¹⁰

²¹⁰ Winkler Márta 2003. *Iskolapéllda. Kinek kaloda, kinek fészek.* Budapest, Edge 2000 Kft. 25.

V.2. Etikai jelleg

A komplexitás, mint formális, bizonyos értelemben módszertani jegy mellett jelen van egy tartalmi jellegzetesség is amelyik mindegyik elemében megtalálható. Ez az etikai jelleg. A nevelt vagy a nevelő, a tanulás, a perszonalizáció, a szocializáció, vagyis a nevelés esetén úgy tűnik mindig jelen van az etikai jegy. evvel a kérdéssel a nevelésetika foglalkozik. Mivel ez a jelleg filozófiai szempontú – ráadásul jelenléte a komplexitással ellentétben megkérdőjelezhető – ezért egy külön nevelésfilozófiai tárgyalás mutatja be a nevelésetika kérdéseit és válaszadási lehetőségeit, nehézségeit.

A nevelésetika problémáiról és megoldási lehetőségeiről²¹¹

A nevelésetika egyrészt a nevelést magát próbálja igazolni etikai szempontból és ez sok kérdést vethet fel.

- Kik, mikor, hogyan, miért nevelhetnek?
- Milyen morális alapja van annak, hogy valakik másokat nevelhetnek?
- Mennyiben beszélhetünk a pedagógusok esetében személyes etikáról és/vagy hivatásetikáról?

²¹¹ lásd Kormos József 2009. A nevelésetika megalapozási lehetőségeiről a kortárs filozófia szempontjából. In Loboczky János (szerk.) 2009. *Kortárs etikai irányok – gondolkodók*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XXXVI: Sectio Philosophica. Eger, EKF Liceum Kiadó, 222-228.

- A tanár saját etikai meggyőződését mennyiben követheti, érvényesítheti?
- A tanár csak a szakma elvárásainak kell, hogy megfeleljen?
- Van-e szerepe, felelőssége, és ha igen milyen mértékben a tanárnak abban, hogy a nevelt milyen etikai nézeteket fogad el?

Másrészt a nevelés folyamata nagyon sok etikai mozzanatot tartalmaz, pl. norma- és értékközvetítés, példamutatás, segítség-védés, jutalmazás-büntetés,

- Kik és milyen normákat illetve értékeket közvetíthetnek?
- Kit kell segíteni, óvni?
- Milyen morális alapja van a jutalmazásnak és a büntetésnek?
- Etikai jellegű konfliktus esetén a tanár milyen elvárásoknak feleljen meg (személyes meggyőződése, hite; a szülők elvárása; az iskola elvárása; a társadalom elvárása, ...)?
- Szükség van-e pedagógusetikára vagy ezek a kérdések jogi úton kezelhetők-e (törvények, munkaköri leírás,)?
- Milyen alapokra támaszkodhat egy pedagógusetika (vallás, antropológia, filozófia, politika, tudományok, nevelélmélet, pszichológia, szociológia, ...)?

Mindkét megközelítés esetében hasonló problémák merülnek fel. A hagyományos megoldások valamilyen tudomány által megfogalmazott egységes emberképből, vagy vallásos rosszabb esetben ideologikus emberképből építkeznek. Ennek eredményei általában a különféle előírás gyűjtemények, kódexek vagy jogszabályok, amelyek a nevelés egy-egy adott színterén, vagy adott probléma esetén szükségesek lehetnek és megoldást is nyújthatnak. De egy olyan összetett emberek közti viszonyt, mint a nevelés nem lehet csupán jogszabályokkal rendezni

A nevelésetikát körülíró magyarázatok vagy csak a pedagógia vagy csak az etika szempontjait tartják szem előtt. A

pedagógia felőli értelmezésnél a nevelésetika a neveléstudomány – kiemelten a nevelésselmélet – egy résztudománya, amely az etikából vesz át témákat, tárgyalandó tanokat, vagyis anyagot (tananyagot). Pedagógiai tudomány, amely etikai témákat, tanokat, tananyagot használ. A nevelésetika feladata a nevelés sajátos helyzeteire vonatkozó etikai kérdések megválaszolása. Ebben az esetben a nevelésetika legfontosabb segédtudományai pedagógiai tudományok (nevelésselmélet, pedagógiai pszichológia, nevelésszociológia, ...). Az etika felőli értelmezéseknél a nevelésetika az etika – kiemelten az alkalmazott etika – résztudománya, amely a pedagógiából vesz át módszereket, eszközöket, vagyis formákat. Etikai tudomány, amely pedagógiai módszereket, eszközöket, formákat használ. Feladata az etika egy részterületén felmerülő kérdések megválaszolása. Ebben az esetben a nevelésetika legfontosabb segédtudományai etikai tudományok (társadalometika, közszolgálati etika, ...).

Mindkét irányból kiinduló megközelítés valójában legitimálni szeretné a nevelésben jelenlévő etikai mozzanatokat.

A nevelés nem a nevelés világában történő tevékenységre, hanem az azon kívüli közösségi, társadalmi tevékenységre készít fel. Így elkerülhetetlen, hogy saját etikai legitimációjához ne használjon fel általánosabb (szociológiai, pszichológiai, ...) érveket. Az etika felőli megközelítés az általános etikai elvek érvényesülését szeretné látni az etika egy részterületén, a pedagógiában. Úgy gondolja, hogy az etikában megfogalmazott elvek, értékek, érvelésmódok érvényesek a nevelés területén is. Nem veszi figyelembe, hogy a nevelés valóban speciális terület, a társadalmi tevékenységnek az etikai mozzanatokkal legjobban „átítatott” területe. Éppen ezért nem lehet csak a pedagógián kívüli érvekkel legitimálni. Vagyis szükséges lenne egy olyan általános, elméleti legitimációra, amely mindkét szempontot figyelembe veszi. Ugyanakkor ma a modern társadalom jelenségeihez kapcsolódóan is – globalizáció, multikulturalizmus, ... – általánosabb érvényű etikai legitimációra van szüksége a pedagógiának. Hiszen *„Ha a nevelés ma morális problémaként jelenik meg, akkor ez egy legitimációs válságból fakad, amely egyúttal lehetőséget ad arra, hogy feltörjünk a merev*

*jelentésmezőket, és helyet adjunk olyan új reflexióknak, amelyek a modern társadalom problémáihoz kapcsolódnak.*²¹² Ezek a legitimációs kísérletek nagymértékben támaszkodhatnak a kortárs filozófia rokonterületeken született eredményeire. Főleg az olyan szerzők elméleteire, akiknél a közösségi, társadalmi, politikai szempontok elsődlegesek (Alasdair MacIntyre 1929-, John Rawls 1921-2002, és Jürgen Habermas 1929-, Annemarie Pieper 1941-).

Ma sok szempontból kaotikus állapotok vannak a közösségi létezés etikai dimenzióival kapcsolatában (demokrácia, individualizmus, emotivizmus, egyéni érdek, közösségi érdek, jogok, pluralizmus, ...). Ezért sok a szkeptikus és kritikus vélemény. A mai modern erkölcsi-politikai állapotban fontos a nyílt értékluralizmus, a státuszegyenlőség (szabad és egyenlő minden ember).²¹³ Ezek a megállapítások szinte szó szerint érvényesek a pedagógiában is. Az értékluralizmus és a státuszegyenlőség a szociális és a perszonális nevelésben generál problémákat. *„Ennél sokkal súlyosabb a szociális, a perszonális nevelés erősödő válsága. A globalizáció felgyorsítja a szociális kohézió fellazulását és a pozitív szocializáció eredményességének csökkenését. Ugyanakkor a felnövekvő generációk idejük nagyobb részét az oktatásukkal, képzésükkel foglalkozó intézményekben, és a követelmények teljesítésével töltik. Ezek az intézmények azonban vagy eleve nem tartják feladatuknak a szociális és a perszonális (személyes) nevelést, vagy ha formálisan vállalják is, nem képesek a szükséges mértékben hozzájárulni a felnövekvő generációk szociális és perszonális kompetenciájának fejlődéséhez.”*²¹⁴

²¹² Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó, 9.

²¹³ lásd Toronyai Gábor 2004. *Erkölc és politika határán. Személyes felelősségünk a közügyek világának megalkotásában*. In: Fekete László (szerk.) 2004. *Kortárs etika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 14.

²¹⁴ Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris, 10.

Alasdair MacIntyre a komunitárius etikában a premodern, az antik (főként Arisztotelészre) és a középkori gondolkodásra támaszkodik. Fontos nála a célszerűség, közösség, a történelmi szemlélet, a hagyomány. Modernitás kritikájában kifejti, hogy a mai értékluralizmus egyet nem értéshez, káoszhoz vezethet. *„A kortárs erkölcsi megnyilatkozás legfeltűnőbb vonása, hogy nagyrészt az egyet nem értés kifejezésére szolgál. Azoknak a vitáknak pedig, amelyekben e nézeteltérések kifejezésre jutnak, a lezáratlanság a legfeltűnőbb vonásuk. Nem pusztán azt értem ezen, hogy az ilyen viták egyre csak folytatódnak – bár ez is igaz – , hanem azt is, hogy nyilvánvalóan nem juthatnak nyugvópontra. Úgy látszik tehát, kultúránkban racionálisan nem biztosítható erkölcsi egyetértés.”*²¹⁵

Mivel a különböző etikák összemérhetetlenek (pl. fogalmi összemérhetetlenség az abortusz esetén, hogy vagy az anya önrendelkezési jogára vagy a megfogant gyermek élethez való jogára hivatkozunk), személytelenek, különböző történelmi eredetűek van (vallás, kultúra, hagyomány), ezért vissza kell térni a modern előtti tanokhoz. Arisztotelész gondolkodásának jellemzője, hogy ellentét van az „ember ahogy van” és az „ember amivé válhat” közt. Az etika feladata, hogy az átmenetet a két állapot közt leírja, vagyis célt (telosz) fogalmazzon meg. Ott ez a cél a racionális boldogság volt. A középkori teizmusban is megvan ez a racionális cél (ez az Isten által adott törvényekben is kifejeződik). A protestantizmus megjelenésével kezd elveszni a racionális célszemlélet (eszerint az ember csak a kiválasztás, a kegyelem révén juthat előre, az etika nem a célt inkább az eszközöket keresi, kalkulatív lesz).

Teoretikus megújítás szükséges, kell keresni olyan fogalmakat, amelyek köré a modern etikai célszemlélet felépíthető. Ilyenek:

²¹⁵ MacIntyre, Alasdair 1999. *Az erény nyomában*. Budapest, Osiris, 19.

- A gyakorlat amely komplex, társadalmilag létrejött, együttműködésen alapuló emberi tevékenység. Ehhez kellenek erények (mint szerzett emberi tulajdonságok pl. igazságosság, bátorság, őszinteség) és intézmények amelyek függetlenek és semlegesek.
- Az emberi élet narratív rendje, identitása: az emberi élet egységes, fontos az önazonosság.
- Erkölcsei tradíció: mindenki egy sajátos tradíció hordozója (család, város, nemzet, ...)

A pedagógiában sem lehetséges az értékpluralizmus miatt egyetértésre jutni. Az ellentét az „ember ahogy van” és az „ember amivé válhat” közt, a nevelési cél egyértelműségének hiánya miatt, rendkívül élesen fennáll. A pedagógia feladata lenne, hogy az átmenetet a két állapot közt leírja, vagyis nevelési célt fogalmazzon meg. De a különböző nevelési célok (pl. szocializáció, teljes értékű ember, konstruktív életvezetés, önmegvalósítás, ...) összemérhetetlenek, személytelenek, és különböző történeti eredetük van (vallás, kultúra, hagyomány).

A pedagógia teoretikus megújításához is olyan kulcsfogalmakat kell keresni, amelyek köré lehet építkezni. Ilyenek:

- A pedagógiai gyakorlat, amely egy összetett, komplex, társadalmilag létrejött, együttműködésen alapuló emberi tevékenység. Ehhez kellenek erények és intézmények amelyek függetlenek és semlegesek.
- A nevelési folyamat, és a benne szereplők életének narratív rendje, identitása.
- Pedagógiai tradíció: mindenki egy sajátos nevelési hagyomány hordozója (család, város, nemzet, ...)

John Rawls igazságosságelmélete

John Rawls igazságosságelméletében az újkori szerződéselméletekre (főként Rousseau) támaszkodik. Fontos

nála a szerződés, az egyenlőség, a szabadság. Szerinte ma az utilitarizmus (haszon) vagy az intuicionizmus (belső élmény) a meghatározó az etikai döntéseknél. Pedig gondolkodásunkban az igazság a legfontosabb, ezért a társadalomban is ez kell, hogy a legfontosabb legyen.

Az intézményeknél a gazdaságosság, a törvényesség, ... helyett az igazságosság kell hogy legyen a meghatározó. *„Ahogy a gondolatrendszereknek az igazság, a társadalmi intézményeknek az igazságosság a legfontosabb erénye. Bármilyen kifinomult vagy jól felépített egy elmélet, ha nem igaz, el kell vetnünk vagy meg kell változtatnunk. Hasonlóképpen van ez a törvényekkel és az intézményekkel is: nem számít, mennyire hatékonyak vagy mennyire fejlettek, meg kell reformálnunk vagy el kell törölnünk azokat, ha igazságtalanok.”*²¹⁶

Az igazságosságot mindenki el tudja fogadni. Az igazságossághoz két elv szükséges:

- Mindenkinél egyenlő joga van a másikkal összeegyeztethető szabadságra.
- A társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségeket úgy kell alakítanunk, hogy a legkevésbé előnyös helyzetűek számára a legelőnyösebbek legyenek, ugyanakkor a tisztségek és pozíciók, amelyekhez kapcsolódnak, álljanak nyitva mindenki előtt a méltányos esélyegyenlőség feltételei szerint.

A nevelési intézmények is egyfajta szerződés (politikai, gazdasági) alapján működnek és fontos alapelv az egyenlőség (egyenlő bánásmód, esélyegyenlőség, ...), valamint a szabadság (önállóság, függetlenség, szabadság a módszerek és eszközök kiválasztásában, ...). De ezen intézmények is, mint a gazdasági élet szereplői, a gazdaságosságot, a törvényességet, a hasznosságot tartják szem előtt, pedig a nevelés egyik fő jellemzője az igazságosság kell hogy legyen.

Az igazságosságnak érvényesülnie kell a nevelés szereplőinek tevékenységében, és a nevelési folyamat mozzanataiban (értékelés, motiválás, együttműködés, szervezés,

²¹⁶ Rawls, John 1997. *Az igazságosság elmélete*. Budapest, Osiris, 21-22.

feladat kitűzés, konfliktuskezelés, ...). Az igazságosság keresése és gyakorlása egyben nevelő funkciót is betölt a megegyezés, a konszenzusteremtés, a kooperáció kialakításában.

Az igazságossághoz szükséges két elv is megfogalmazható a pedagógia esetében:

- A nevelési folyamat szereplőinek egyenlő joguk van a másikkal összeegyeztethető szabadságra.
- A szociális, kulturális, ... egyenlőtlenségeket úgy kell alakítani a nevelési folyamat során, hogy a legkevésbé előnyös helyzetűek számára a legelőnyösebbek legyenek (esélyegyenlőség).

Jürgen Habermas kommunikatív etikája

Jürgen Habermas kommunikatív etikájában a német idealizmus gondolataira (főként Kant) támaszkodik. Fontos nála az ésszerűség, egyetemesség, norma. Szerinte szükséges egy „kognitív etika” (amely az ésszerű megismerésre és érvelésre alapozódik). Az etikai normák parancsoló érvényessége magyarázatra szorul.

A filozófiai etikának egy speciális érvelésméletet kell kidolgoznia. Az egyetemesítés elve (minden résztvevő elfogadja a szabályszerű lehetőségeket, a következményeket) egyben érvelési szabály. A kommunikatív etika alapelve, hogy csak azok a normák tarthatnak igényt érvényességre, amelyek minden résztvevőből megértést és helyeslést váltanak ki.

„Kommunikatív cselekvésről beszélek ezzel szemben akkor, ha a résztvevők cselekvési tervüket nem egocentrikus sikerszámításokkal, hanem a kölcsönös megértés aktusával hangolják össze. A kommunikatív cselekvés során a résztvevők elsősorban nem saját sikerükre törekednek. Azzal a feltétellel követik egyéni céljaikat, hogy cselekvési terveiket közös

helyzetmeghatározásuk alapján egymással össze tudják egyeztetni."²¹⁷

A pedagógia alapelveinél is fontos az ésszerűség, az egyetemesség, a norma. A nevelés során mindig hangsúlyozott szerepe van az ésszerű érvelésre alapozott megértésnek. A megértést célzó kommunikáció a nevelés folyamatában etikai jelentőséggel is bír. *„A nevelés azonban jelentésének legszűkebb értelmében ma is erkölcsi kommunikációként igazolható”*²¹⁸ Csak azok a normák és cselekvési sémák, viselkedési minták tarthatnak igényt érvényességre, amelyek a nevelés minden résztvevőjéből megértést és helyeslést váltanak ki. A résztvevőknek nem az egyéni sikerre kell törekedniük, hanem a kommunikáció és a kooperáció során a közös, összehangolt céljaik elérésére.

Annemarie Pieper és a feminista etika

Annemarie Pieper könyvében egészen más szempontból vizsgálja az etikai kérdéseket. A női emancipáció hatására kerül előtérbe a kérdés a XX. században, hogy beszélhetünk-e férfi és női etikáról vagy általánosan emberi etikáról. A társadalom etikai elvárásait, elveit nagyrészt a férfiak fogalmazták meg, kérdés, hogy mennyiben felel meg ez a női nemnek, vagy itt a férfiak uralkodásának a legitimálásáról van szó. Az igazságosság és a gondoskodás nemtől függő specifikus erények-e? *„A bináris logika a gondolkodás síkján a racionalitás egyik típusának indíciuma, mely a gyökereit tekintve férfias, a cselekvés síkján pedig ez két nemspecifikus morál feltételezésében ismétlődik meg, melyek alapjául két egymással nem egyenértékű etikai elv szolgál.*

²¹⁷ Habermas, Jürgen é.n. *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Budapest, ELTE, 90-9.

²¹⁸ Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó, 190.

Az igazságosság felsőbbrendűnek kikiáltott férfias princípiuma és a gondoskodás alsóbbrendűnek tartott női princípiuma.”²¹⁹

A feminista nézetek szerint a nyugati filozófiára a logocentrizmus, a racionalitás (a „fallikus racionalitás”) a jellemző. A biológiai felépítésből adódó elkülönítés a férfiak gondolkodásának jellemzője pl. a férfi kifelé forduló, adó, aktív, a nő befelé forduló, befogadó, passzív. Szerintük ez a fajta női szerepelvárás a férfiközpontú társadalom elvárása, a nevelés, a szocializáció hatására jön létre.

A feminista szemléletben ezért is használatos a „gender” kifejezés, amely a pszichoszociálisan meghatározott nemet hangsúlyozza, nem pedig a biológiailag meghatározott nemet (sexus). A pedagógia területén is elgondolkodásra késztetnek ezek a kérdések.

A filozófiatörténethez hasonlóan a pedagógiatörténet is nagyrészt „férfiak története”. A ma érvényes nevelésméleti nézetek többsége alapvetően férfi szerzőktől származik. Ugyanakkor a nevelés gyakorlatában ma a nők szerepe nagyobb.

A nevelésben, a szocializáció folyamatában (iskola, közintézmények, ügyintézés, egészségügy, ...) a nők jelenléte dominál. Ezért felmerülhetnek az alábbi kérdések:

- Jelent-e, vagy létrehoz-e ez egyfajta etikai (erkölcsi) szemléletváltást?
- Befolyásolja-e a nevelés etikai dimenzióit a szereplők neme?
- Beszélhetünk-e igazságos (férfias) és gondoskodó (nőies) nevelésről, ezek biológiai meghatározottságáról, vagy ezek is csak tanult szerepek?
- A bevezetőben feltett kérdések – Kik, mikor, hogyan, miért nevelhetnek? Milyen morális alapja van annak, hogy valakik másokat nevelhetnek? Kik és milyen normákat illetve értékeket közvetíthetnek? Kit kell segíteni, óvni? Milyen morális alapja van a jutalmazásnak és a büntetésnek? – megválaszolásánál mennyire számít, hogy férfiakról vagy nőkről van szó?

²¹⁹ Pieper, Annemarie 2004. *Van-e feminista etika?* Budapest, Áron Kiadó, 94.

A sokadik kérdés pedig az, hogy ha a nevelést valóban speciális területként, a társadalmi tevékenységnek az etikai mozzanatokkal legjobban „átítatott” területeként értelmezzük, akkor a jelenlévő legitimációs válságra, mennyiben adhatunk választ a komunitárius etika, az igazságosságelmélet, a kommunikatív etika és a feminista etika alapján, vagy vannak-e más válaszlehetőségeink?

Összefoglaló kérdések

Ismertesse a nevelés négy alapkategóriájával kapcsolatban a komplexitás fogalmát.

Ismertesse a nevelésetika problémáit.

Ismertesse a komunitárius etika főbb gondolatait.

Ismertesse a igazságosságelmélet főbb gondolatait.

Ismertesse a kommunikatív etika főbb gondolatait.

Ismertesse a feminista etika főbb gondolatait.

Ajánlott irodalom

Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk.) 2001. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris.

Fekete László (szerk.) 2004. *Kortárs etika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Habermas, Jürgen é.n. *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Budapest, ELTE.
- Hársing László 2001. *Irányzatok az etika történelmében*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hell Judit 2006. *Van-e feminista filozófia?* Budapest, Áron Kiadó.
- Hoffmann Rózsa (szerk.) 1996. *Pedagógusethika*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Hoffmann Rózsa (szerk.) 2003. *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kormos József 2009. A nevelésetika megalapozási lehetőségeiről a kortárs filozófia szempontjából. In Loboczky János (szerk.) 2009. *Kortárs etikai irányok – gondolkodók*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XXXVI: Sectio Philosophica. Eger, EKF Liceum Kiadó, 222-228.
- Kormos József 2009. Biológiai és/vagy társadalmi nem. In *Mester és Tanítvány*. 2009.2. 165-166.
- Kuby, Gabriele 2008. *A nemek forradalma*. Budapest, Kairosz Kiadó.
- Löwisch, Dieter J. 1995. *Einführung in Pädagogische Ethik*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Löwisch, Dieter-Jürgen 1995. *Einführung in pädagogische Ethik*. Darmstadt, Wissenschaftlichen Buchgesellschaft.
- Macintyre, Alasdair 1999. *Az erény nyomában. Erkölcselméleti tanulmány*. Budapest, Osiris.
- Meyer, Ursula I. 1994. *Einführung in die feministische Philosophie*. Aachen, ein-FACH-verlag.
- Nagl-Docekal, Herta 2006. *Feminista filozófia*. Budapest, Áron.
- Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris.
- Oelkers, Jürgen 1992. *Pädagogische Ethik*. Weinheim und München, Juventa Verlag.
- Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó.

- Pieper, Annemarie 2004. *Van-e feminista etika?* Budapest, Áron Kiadó.
- Rawls, John 1997. *Az igazságosság elmélete.* Budapest, Osiris.
- Schaffhauser Franz 2000. *A nevelés alanyi feltételei.* Budapest, Telosz Kiadó.
- Strike, K. A, - Ternasky, P. L. 1993. *Ethics for professionals in education: perspectives for preparation and practice.* New York, Teachers College Press.
- Toronyai Gábor 2004. *Erkölc és politika határán. Személyes felelősségünk a közügyek világának megalkotásában.* In: Fekete László (szerk.) 2004. *Kortárs etika.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Winkler Márta 2003. *Iskolapéllda. Kinek kaloda, kinek fészek.* Budapest, Edge 2000 Kft.

Befejezés

A nevelésfilozófiai meghatározások a neveléssel, a nevelési folyamattal, a nevelési céllal kapcsolatban, természetesen nem lehetnek lezártak és nyilván nem is közvetlenül a konkrét gyakorlatra vonatkoznak. De szükséges a nevelésméleti vizsgálódások, elemzések elvégzése, hogy legyenek támpontok a gyakorlati feladatok megfogalmazásához.

Ma a pedagógia elméletében és gyakorlatában is többször előfordul pesszimista megközelítés, hogy kaotikus a neveléstudomány és a nevelési gyakorlat terepe is.

A pedagógia két alapvető problémával küzd.

- Egyrészt olyan sokrétű, sokféle a mai nevelési folyamat, a nevelési szituáció, hogy nehéz megoldásokat találni.
- Másrészt a neveléstudományok olyan sok ismeretanyagot „kapnak” a társtudományoktól, hogy ez a saját elméleti bázisukat teljesen összezavarja.

Új nevelési helyzetekre új válaszok kellenek. A pedagógia elméletnek pedig újraalapozó munkát kell elvégeznie.

Csak egy rendszeres, áttekinthető elmélet tud támpontot, kiindulási pontot adni a gyakorlatnak. Elméleti káoszból csak kaotikus gyakorlat lehet. Rendszeres, áttekinthető elméletből nem biztos a jó gyakorlat, de már lehetséges.

A nevelésfilozófiának a rendszeres, áttekinthető elmélet létrehozását kell elősegítenie.

Felhasznált irodalom

- A Katolikus Egyház Katekizmusa.* 2002. Budapest, Szent István Társulat.
- Allport, Gordon W. 1980. *A személyiség alakulása.* Budapest, Gondolat Kiadó.
- Andorka Rudolf 1997. *Bevezetés a szociológiába.* Budapest, Osiris Kiadó.
- Angelusz Erzsébet 1996. *Antropológia és nevelés.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Anzenbacher, Arno 1993. *Bevezetés a filozófiába.* Budapest, Herder Kiadó Kft.
- Arisztotelész 1987. *Nikomakhoszi etika.* Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Arisztotelész 1992. *Metafizika.* Budapest, Hatágú Síp Alapítvány.
- Áron László – Jócsák Mária – Kalmár Zoltán – Kerner Anna 2008. *Filozófia.* Budapest, Áron Kiadó.
- Atkinson, Rita L., Atkinson Richard C., ... 2003. *Pszichológia.* Budapest, Osiris Kiadó.
- Bábosik István – Mezei Gyula 1994. *Neveléstan.* Budapest, Telosz Kiadó.
- Bábosik István 2004. *Neveléstudomány.* Budapest, Osiris Kiadó.
- Bakos Ferenc (szerk.) 2003. *Idegen szavak és kifejezések szótára.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

- Barkó Endre 1998. *A kommunikatív didaktika*. Budapest, Dinasztia Kiadó.
- Báthory Zoltán – Perjés István 2001. A neveléstudomány a tudományok családjában. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) 2001. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Báthory Zoltán- Falus Iván (szerk.) 1997. *Pedagógiai lexikon I-III*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Beauvoir, Simone de 1969. *A második nem*. Budapest, Gondolat.
- Berán Ferenc 2007. *Etika. Az értékek tisztelete*. Budapest, Gondolat.
- Biblia. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás*. 2008. Budapest, Szent István Társulat.
- Bolberitz Pál – Hosszú Lajos 2004. *Bölcselettörténet*. Budapest, Szent István Társulat.
- Bor, Jan – Petersma, Errit (szerk.) 2010. *Képes filozófiatörténet. A gondolat képzelőereje*. Budapest, Typotex.
- Boros Gábor (szerk.) 2007. *Filozófia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Breitenstein, Peggy H. – Rohbeck, Johannes (Hg.) 2011. *Philosophie*. Stuttgart – Weimar, Verlag J. B. Metzler.
- Brezinka Wolfgang 1990. *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München, Ernst Reinhardt Verlag.
- Brezinka, Wolfgang 1978. *Metatheorie der Erziehung*. München, Basel, Ernst Reinhardt.
- Brezsnyánszky László – Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Brugger, Walter (Hg.) 2005. *Filozófiai lexikon*. Budapest, Szent István Társulat.
- Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem.

- Burkard, F.-P. – Weiß, A. 2008. *Pädagogik*. München, Deutsche Taschenbuch Verlag.
- Carver, Charles S. – Scheier, Michael F. 2003. *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Chomsky, Noam 2003. *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Budapest, Osiris.
- Comenius 1992. *Didactica Magna*. Pécs, Seneca Kiadó.
- Czike Bernadett (szerk.) 1996. *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Csanád Béla 2004. *A keresztény nevelés alapjai*. Budapest, Jel Könyvkiadó.
- Csepeli György 2001. A hétköznapi tudás. In Brezsnyszky László – Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 23-24.
- Dietrich, Theo 2001. A pedagógiai gondolkodás és a neveléstudomány sajátosságai. In Brezsnyszky László, Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Dombi Alice-Oláh János-Varga István (szerk.) 2004. *A nevelélmélet alapkérdései*. Gyula, APC Stúdió.
- Dörömbözi János 2009. *A filozófia alapjai*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Enyedi György 2004. A bölcsészeti és a társadalomtudományok a Magyar Tudományos Akadémián. In *Magyar Tudomány*. 2004/12. 1382.
- Európai Parlament és Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF> 2012. szeptember 25.)

- Falus Iván – Kelemen Elemér (szerk.) 2005. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó Kft.
- Falus Iván 2003. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fodor László 2007. *A pedagógia alapjai*. Marosvásárhely, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem.
- Fodor László 2007. *Nevelélmélet*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- Gáspár László 1997. *Nevelélmélet*. Budapest, OKKER.
- Gehlen, Arnold 1976. *Az ember*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Gudjons, Herbert 2008. *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhard.
- Győri Miklós 2003. Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény. In N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) 2003. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris, 243-254.
- Habermas, Jürgen é.n. *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Budapest, ELTE.
- Herbart, Johann Friedrich 1993. *Allgemeine Pädagogik*. Düsseldorf, Kamp Schulbuchverlag GmbH.
- Hügli Anton – Lübcke Poul (Hg.) 1997. *Philosophielexikon*. Reinbek bei Hamburg, 1997, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hügli, Anton 1999. *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, Immanuel 1983. Über Pädagogik. In Kant, Immanuel 1983. *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. (Kant Werke Band 10.) Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Karikó Sándor 2009. *A nevelésfilozófia alapjairól*. Szeged, SZEK JGYF Kiadó.

- Katona Ferenc 2005. *Az agykutatás története. Az idegtudományok kialakulása*. Budapest, Medicina Könyvkiadó.
- Key, Ellen 1976. *A gyermek évszázada*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Komenczi Bertalan 2001. Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*. 2001. 6. 122.
- Komenczi Bertalan 2001. Közös európai oktatásfejlesztési célkitűzések 2001 tavaszán. In *Új Pedagógiai Szemle*. 2001. 4.
- Kormos József 2001. *Szemléletváltás a vallásfilozófiában*. Piliscsaba, PPKE BTK.
- Kormos József 2009. A nevelésetika megalapozási lehetőségeiről a kortárs filozófia szempontjából. In Loboczky János (szerk.) 2009. *Kortárs etikai irányok – gondolkodók*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova Series Tom. XXXVI: Sectio Philosophica. Eger, EKF Liceum Kiadó, 222-228.
- Kormos József 2009. On Philosophical Anthropology as the Basis of Pedagogy Following Edith Stein. In Cselényi István Gábor, Hoppál Kál Bulcsú, Kormos József (szerk.) 2009. *Aquinói Szent Tamás párbeszéde korunkkal*. Budapest, MASZT, 189-196.
- Kormos József 2010. Erkenntnis – Glaube – Erziehung. Zusammenhänge zwischen dem Denken von Thomas von Aquin, Edmund Husserl und Edith Stein. In Hoppál Kál Bulcsú (szerk.) 2010. *Aquinói Tamás és a tomizmus ma. Thomas Aquinas and Thomism Today*. Budapest, L'Harmattan, MASZTT, MVT, 83-90.
- Kormos József 2011. Über die Möglichkeit der Erziehungsphilosophie. In Árpási Zoltán, ... (Hg.) 2011. *Theorie und Praxis von Pädagogik*. Jahrgang 3. Heft 2. Budapest, Neveléstudományi Egyesület, 40-50.
- Kozma Béla 1996. *Pedagógia I. A pedagógia alapjai*. Pécs, Comenius Bt.
- Kron, Friedrich W. 2003. *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.

- Krüger, Heinz-Hermann – Grunert, Cathleen (Hrsg.) 2006. *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills, Verlag Barbara Budrich.
- Law, Stephen 2008. *Filozófia*. Budapest, M-ÉRTÉK Kiadó Kft., 101.)
- Lenzen, Dieter 1989. *Pädagogische Grundbegriffe I-II*. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Liessmann, Konrad Paul – Zenaty, Gerhard – Lacina, Katherina 2009. *Vom Denken. Einführung in die Philosophie*. Wien, Braumüller.
- Locke, John 1914. *Gondolatok a nevelésről*. Budapest, Katolikus Közepiskolai Tanáregyesület, 42., 217.
- Löwisch, Dieter-Jürgen 1982. *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- MacIntyre, Alasdair 1999. *Az erény nyomában. Erkölcselméleti tanulmány*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Bála (szerk.) 2003. *Neveléstörténet szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris.
- Mihály Ottó 1998. *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER.
- Müller, Gerhard Ludwig 2007. *Katolikus dogmatika. a teológia tanulmányozásához és alkalmazásához*. Budapest, Kairosz Kiadó.
- N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris.
- Nagy József 2001. Pedagógia: a harmadik paradigmaváltás küszöbén. In Brezsnyánszky László, Buda Mariann (szerk.) 2001. *A neveléstudomány értelmezései*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 72-78.
- Nagy József 2002. *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris.
- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged, Mozaik Kiadó.

- Nietzsche, Friedrich 1989. *A történelem hasznáról és káráról*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Niklaus Largier (Hg.) 1993. *Meister Eckhart Werke I*. Frankfurt am Main, Deutscher Klassiker Verlag.
- Noddings, Nel 1995. *Philosophy of Education*. Colorado, Westview Press.
- Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó.
- Oláh János 2004. A nevelés és a nevelési folyamat. In Dombi Alice – Oláh János – Varga István 2004. *A neveléstudomány kérdései*. Gyula, APC-Stúdió.
- Ozmon, Howard A. 2012. *Philosophical Foundations of Education*. Boston, Pearson.
- Patón 1984. *Platón összes művei I*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Piaget, Jean 1993. *Az értelem pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Pieper, Annemarie 2004. *Van-e feminista etika?* Budapest, Áron Kiadó.
- Platón 1984. *Platón összes művei II*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba..* Budapest, Typotex, 12.
- Pukánszky Béla – Németh András 1996. *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ratzinger, Joseph 1993. *Krisztusra tekintve*. Budapest, Vigília Kiadó.
- Rawls, John 1997. *Az igazságosság elmélete*. Budapest, Osiris.
- Rawls, John 1997. *Az igazságosság elmélete*. Budapest, Osiris.
- Rédly Elemér 2006. *Pedagógia keresztény szemmel*. Győr, Hittudományi Főiskola.

- Rée, Jonathan (szerk.) 1993. *Filozófiai kisenciklopédia. A nyugat filozófiája és filozófusai*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 118.
- Rousseau, Jean Jacques 1997. *Emil, avagy a nevelésről*. Budapest, Papirusz Book, 11-12.
- Ruzsa Imre 1998. *Logikai zsebciklopédia*. Budapest, Áron Kiadó.
- Schafhauser Franz 2000. *A nevelés alanyi feltételei*. Budapest, Telosz Kiadó.
- Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. London and New York, Routledge.
- Sík Sándor 1942. *Esztétika*. Budapest, Szent István Társulat.
- Simon Endre (szerk.) 1966. *Filozófiatörténeti szöveggyűjtemény I.* Budapest, Tankönyvkiadó
- Steiger Kornél 1997. *Filozófia*. Budapest, Holnap Kiadó.
- Steiger Kornél 1999. *Filozófiai kislexikon*. Budapest, Fiesta – Saxum.
- Stein, Margit 2009. *Allgemeine Pädagogik*. München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag.
- Szent-Györgyi Albert 1989. *Az örült majom*. Budapest, Magvető Könyvkiadó.
- Szirmai Imre 2001. *Neurológia*. Budapest, Medicina Könyvkiadó.
- Thomae Aquinatis Sancti 1891. *Summae Theologiae*. (Opera omnia. Tomus sextus) Romae, Polyglotta, 374. (Editio Leonina)
- Új Pedagógiai Szemle. 2001.4. 6.
- Veszprémi László 2005. *Didaktika. Áttekintő alap a felsőoktatás és a pedagógus-továbbképzés számára*. Gyula, APC-Stúdió.
- Waibl, Elmar – Rainer Franz Josef 2007. *Basiswissen Philosophie in 1000 Fragen und Antworten*. Wien, Facultas Verlags- und Buchjandels AG.

- Waibl, Elmar-Rainer, Franz Josef 2007. *Basiswissen Philosophie*. Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG,
- Warburton, Nigel 2000. *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- Weszely Ödön 1932. *Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban*. Budapest, Révai.
- Winkler Márta 2003. *Iskolapéllda. Kinek kaloda, kinek fészek*. Budapest, Edge 2000 Kft.
- Wittgenstein, Ludwig 1989. *Logikai-filozófiai értekezés*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- www.magyarokzlony.hu
- Zdarzil, Herbert 1978. *Pädagogische Anthropologie*. Graz, Wien, Köln, Styria Verlag.
- Ziman, John 1996. 'Post-academic Science': Constructing Knowledge with Networks and Norms. In *Science Studies* 9. 488.
- idézi Fehér Márta 2007. Tudományról és tudományfilozófiáról. In Boros Gábor (szerk.) 2007. *Filozófia*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1327.)
- Zimányi Ágnes 2004. *Filozófiai meghatározások gyűjteménye*. Kecskemét, Korda Kiadó.
- Zrinszky László 1998. A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén. In *Magyar Pedagógia*. 1998. 2. 123-133.
- Zrinszky László 2006. *Nevelélmélet*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.