

Dr. Pálvölgyi Ferenc

## AZ ÉRTÉKKÖZPONTÚ ERKÖLCSI NEVELÉS KONSTRUKTÍV RENDSZERE

– A szociomorális fejlesztés új szemléletű pedagógiai koncepciója –

Második rész<sup>1</sup>

### SZEMÉLYISÉGMODELL VAGY PEDAGÓGIAI EMBERKÉP?

E tanulmány sorozat második részében a nevelési célok kitűzéséhez nélkülözhetetlen – ám gyakran pedagógián kívüli területekről érkező – antropológiai vélekedések és a pedagógiai koncepciók egyéb elemei közötti összefüggésekről lesz szó. Megvizsgáljuk a különböző nézőpontú személyiségértelmezések nevelésre gyakorolt hatásait és értelmezzük a pedagógiai emberkép szerepét és jelentőségét. Fő kérdésünk ugyanis az, hogy lehet-e tisztán pedagógiai megfontolások alapján emberképet konstruálni, továbbá hogy ennek alapján építhető-e olyan személyiségmodell, amely világossá és szemléletessé teszi a pedagógiai fejlesztőmunka aktuális feladatait? Amennyiben a fenti kérdésekre pozitív válasz adható, akkor az jelentősen megváltoztathatja a nevelés és oktatás jelenlegi gyakorlatát.

#### Tradicionális pedagógiai személyiségértelmezések

A pedagógiai tevékenységet jelölő régies szavaink (növendék, növelde) azt fejezték ki, hogy a nevelés célja a gyermeket értékekben „növelni”, vagyis tudásban gazdagítani, erkölcsiségben jobbá tenni. Ez a célirányos pedagógiai munka szükségszerűen ismereteket feltételez a nevelés alanyáról, a gyermekről. A pedagógiai gondolkodáshoz és az intézményes nevelési gyakorlathoz tehát mindenkor szorosan hozzátartozott egy előzetesen kialakított elképzelés, amely a fejleszteni kívánt ember természetét, sajátos tulajdonságait, lehetőségeit és igényeit igyekezett egységbe fogni. A nevelők az így meghatározott tudatos vagy spontán *emberkép* alapján tűztek ki pedagógiai célokat és választottak nevelési módszereket. Ez a kapcsolat emberkép és pedagógia között a legrégebb időktől fennáll, ám az emberi sajátosságok feltérképezése szinte napjainkig részben vagy egészben *pedagógián kívüli forrásokból* táplálkozott. Az archaikus kor nevelési gyakorlata a *különböző vallási elképzelések által meghatározott emberképekre* épült. Az egyes vallások „kozmológiájából” és „antropogeneziséből” származó elképzelések a rendszeres teológiákban a vallás egyéb tanításaival is összhangban álló *teológiai antropológiaként* jelentek meg. Az antik világ gondolkodói óta jelentős *filozófiai antropológiáknak* hasonló volt a funkciója. A hivatásos nevelők – a különböző teológiai-filozófiai emberértelmezésekből kiindulva – a gyermekre vonatkozó sajátos nézeteket alakítottak ki, mellyel a nevelés lényegi mozzanatait igyekeztek magyarázni, valamint céljaikat és módszereiket ehhez igazítani. Később a pozitivisták tudomány szemlélet megjelenésével *biológiai alapozású antropológiák* is születtek. A nevelés lényegére vonatkozó vélekedések összefüggnek az antropológia ontológikus alapkérdésével: „*Mi az ember?*”. A kérdésre adott válaszból indul ki az ember természetére, a világban

---

<sup>1</sup> Megjelent a *Mester és Tanítvány* c. pedagógiai folyóirat 22. számában (2009. május, pp. 138-154).

elfoglalt helyére, nevelhetőségének lehetőségére és szükségességére vonatkozó minden elképzelés. Azonban ismét hangsúlyoznunk kell, hogy a nevelésre vonatkoztatott tradicionális emberképek – még ha látszólag teljesen pedagógiai használatra készültek is – alapvetően nem pedagógiai nézőpontokból és törvényszerűségekből indultak ki, hanem teológiai-, filozófiai- vagy biológiai alapozású antropológiai álláspontok pedagógiai transzformációi voltak. Így a mai napig nem állíthatjuk azt, hogy létezne olyan *pedagógiai antropológia* és *ebből származó emberkép*, amely kizárólag *a pedagógia tudományterületén belül* fogalmazódott volna meg. Erre a jelentős problémára hamarosan visszatérünk. Viszont tagadhatatlan, hogy az antropológiai elképzelések döntő fontosságúak a nevelés szempontjából. Azért, hogy képet kapjunk a különböző korok emberértelmezéseinek pedagógiai következményeiről, érdemes áttekinteni néhány klasszikus nézőpontot a pedagógiai gondolkodás történetéből.

### Az antik filozófiai és a keresztény teológiai emberkép sajátosságai

A klasszikus görög kultúrában és a hellén ethoszban az emberi közösségek számos alapvető értékét fedezhetjük fel. A görög nevelés a világról és az emberről alkotott elképzelés alapján a tökéletességre törekedett. A tradíciókból és a filozófiai gondolkodásból táplálkozó emberkép jellemző vonásai az ideálisra törekvő testben és lélekben, a változatlanág élvezetében, az „apollói derű” és a „dionüszoszi szenvedély” egyensúlyában és a világot alakító sors iránti tiszteletben nyilvánultak meg. A pedagógia tékozlóan bánt a testi-szellemi energiákkal és javakkal, legfőbb célja a *kalokagathia*<sup>1</sup> eszményi megvalósítása volt. A szabad polgárok legfőbb ékessége az éles logika, a precíz nyelvi és szónoki képesség, a művészetekben és a tudományokban való elmélyülés, továbbá a „bölcesség kedvelése”, vagyis az etikában és a filozófiában való jártasság volt. A társadalom a nevelés minden eszközével igyekezett megvalósítani a görög műveltség eszmény sugallta ideális tulajdonságok kialakítását. Ugyanakkor a görög ember sajátos világszemléletének időtlen nyugalomban nem érzékelte a korszak változásait és nem fejlesztette az egyre jobban szükségessé váló gyakorlatias érzéket és szemléletet. Csak azért győzhetett Róma a görögség felett, mert a római „*vir bonus*” új eszményének<sup>2</sup> életrevalósága már nem az ideális, hanem a világ változásaira érzékeny *reális* törekvéseket képviselte. A klasszikus görög nevelés saját rendszerén belül eredményes volt ugyan, de a pedagógián kívüli emberkép „korszerűtlensége” miatt a hellén kultúra mégis asszimilációra kényszerült.

A középkor hajnalán a krisztusi példa, az evangéliumi tanácsok és a keresztény gondolkodók munkái nyomán új értékrend és ezzel párhuzamosan új embereszmény született. Róma bukásától kezdve a reneszánsz időkig az Egyház tartotta össze az átalakuló Európát és olyan kultúrát hozott létre, amely később megteremtette a modern Nyugatot. A nyugati kereszténység ember- és világképe az európai ember gondolkodásmódját napjainkban is jelentősen befolyásolja. A keresztény ember a *földöntúli élet* perspektívájából szemléli a mindennapok feladatait. Nem testi- és szellemi képességeinek harmonikus fejlesztésére törekszik, hanem az örök boldogság elnyerésére. Az üdvösség lehetősége minden ember számára adott, de valóban kiérdemelni csak a krisztusi erkölcs szerinti élettel lehet.<sup>3</sup> Az antik görögök az ember jövőjét a sors kegyeire bízták, a keresztény ember viszont maga dönt saját sorsáról. Az örök élet lehetősége saját belső értékeitől függ, ami elsősorban az isteni erényekben: a szilárd *hitben*, a keresztény *reményben* és a feltétlen *szerelemben* nyilvánul meg. Ezek az erények az ember *személyességére* és *személyes felelősségére* irányítják a figyelmet. A *keresztény teológiai emberkép* alapján történő nevelés tehát új pedagógiai feladatokat jelentett. A nevelésben hangsúlyossá vált az *akaraterő* fejlesztése, mert az egyéni vágyak legyőzése nélkül nem lehet a kereszténység eszményeinek megfelelni. Ugyancsak fontossá

vált a *hitre* nevelés érzelmekkel telített gyakorlata és a skolasztika győzelme után ismét fontossá váló kognitív fejlesztés. Szent Ágoston a rosszra irányuló hajlamok leküzdésének fontosságára hívta fel a nevelők figyelmét, mert csak így lehet valaki természeti emberből (homo naturalis) szellemi emberré (homo spiritalis). A keresztény nevelőnek a *keresztény emberideál mintájára* kell az erkölcsi tökéletesedés útját megmutatnia.

A keresztény teológiai emberkép tehát – hasonlóan az antik filozófiai verziókhöz – mint pedagógián kívüli embereszmény határozta meg a nevelés céljait. A célok megvalósításához szükséges pedagógiai módszerek a középkor hárompillérű oktatási rendszerében, a *katedrális*-, a *monasztikus*- és a *plébániai* iskolák gyakorlatában kristályosodtak ki. Különösen a katedrális iskolák voltak színvonalasak, nem véletlen, hogy belőlük nőttek ki az első egyetemek. A keresztény pedagógia sikerei azonban a reneszánsz idejére már többé-kevésbé elvirágoztak. A reneszánsz városi iskolák sokszor rendezetlen, pedagógiai szempontból elfogadhatatlan működéséről a keresztény humanisták írásaiból szerezhetünk tudomást. Az egyik legszemléletesebb tudósítás Rotterdami Erasmus tollából való, aki a botot és korbácsot gyakran használó tanítók miatt az iskolákat „*tömlöcöknek és kínozókamráknak*”, az iskolamestereket pedig „*dühöngő ostobáknak*” nevezte.<sup>4</sup> A pedagógiai színvonal ilyen csökkenésének oka többek között a középkori teológiai emberkép *erodálódásában* keresendő. A reneszánsz-humanizmus lényegében az antik kultúra újrafelfedezéséből táplálkozott, ami megváltoztatta az *egyéniesség* érvényesítésének szempontjait, a középkori világképet, a vallásosság jellegét és újra megindította a tudományos érdeklődést. Új *filozófiai emberkép* volt születőben, ami keresztény vonásokat viselt ugyan, de a háttérben már az ember függetlenségére irányuló autonómia-törekvése és a világ titkait kutató újkori tudós „felvilágosult” szelleme munkálkodott. Diszharmonia támadt tehát a régi és az új emberkép, valamint a belőlük levezethető eltérő nevelési célok között, amire a korabeli iskolamesterek nem voltak felkészülve. Az önálló célokat alkotni nem tudó pedagógia – mint ahogyan Erasmus is panaszolta – széteső és szakmaiatlan oktatással válaszolt a számára ambivalens helyzetre. Kivételt csak a protestáns Luther és követői, valamint katolikus oldalról a jezsuiták jelentettek, akik nagyon sokat tettek az oktatás megújításáért. A fentiek alapján állíthatjuk, hogy a reneszánsz városi iskolák nevelési kudarcában a pedagógián kívüli emberkép elbizonytalanodása és ambivalenciája nagy szerepet játszott.

### Újkori eszmények, modern kihívások

Az újkor a természettudományos felfedezések jegyében kezdődött. A korszak legkiválóbb gondolkodói kimunkálták az alapvető tudományos módszereket, így például a francia *Descartes* a tudományos gondolkodás (racionalizmus), az angol *Bacon* a tapasztalati megismerés (empirizmus) szabályait. A korai újkor emberképe leginkább Comenius munkáiból azonosítható. Comenius eszménye a *polgári módon gondolkodó vallásos ember* volt, aki ésszel és Isten előtti felelősséggel képes megismerni önmagát és a világot. Az újkori individuum comeniusi olvasata akár pedagógiai emberkép is lehetne, hiszen a pedagógiai értelemben vett fejlesztési szempontokat figyelembe véve rajzolta meg jellegzetességeit.<sup>5</sup> Azonban az újkor embereszménye a 18. század folyamán jelentősen módosult, ami sajnos véget vetett az erősen pedagógiai irányultságú comeniusi emberkép további formálódásának. A felvilágosodás eszmei áramlata ugyanis összekapcsolta a polgári gondolkodást a társadalmi-politikai változást sürgető eszmékkal. Ennek az lett a következménye, hogy az emberkép pedagógián kívüli dimenziói ismét nagyobb jelentőséget nyertek. A pedagógiában kulcsszerepet játszó *Locke* és különösen *Rousseau* gondolkodása már szorosan kötődött a

korabeli társadalomfilozófiai diskurzusokhoz, melyek végül az angol és francia polgári forradalmakhoz vezettek. A felvilágosult abszolutizmus uralkodóinak oktatáspolitikai törekvései nyomán pedig tovább erősödött a pedagógia külső, társadalomformáló szerepe. Itt elsősorban Mária Terézia azon intézkedéseire gondolunk, melyek az oktatást egyenesen politikai tényezőként kezelték. Ez a fejlemény a pedagógia önállósodási törekvéseit sértette ugyan, másrészt viszont növelte a nevelés társadalmi jelentőségét. A 19. századi politikai változások végül a polgári társadalom megerősödéséhez és a tömegoktatás fellendüléséhez vezettek. Ebben a társadalmi szituációban komoly eredményt ért el a porosz *Herbart*, aki az etikára és a pszichológiára alapozott iskolakoncepciójával hosszú időre meghatározta a kontinentális pedagógia arculatát. A pedagógián belüli emberkép megvalósításához csak a *reformpedagógia* jutott valamennyivel közelebb. E mozgalom keretében létrejött gyermektanulmány, a *pedológia* nagyon sok lényeges információt gyűjtött össze a gyermek sajátosságairól és az ember fejlődéséről. A 20. század folyamán azonban valamennyi reformpedagógiai koncepció mégis külső emberkép alapján működött. Például Steiner okkult, Montessori keresztény, Freinet materialista, Petersen szociális inspirációt választott magának. Így sajnos a tisztán pedagógiai emberképhez a 20. század első harmadában sem jutottunk közelebb.

Nyilvánvaló, hogy a modern reformpedagógiák jobbító törekvései mögött sejtésszerű félelem tükröződött egy elidegenedő, elgépiesedő tömegtársadalom személytelen világától. A félelem azonban nem volt alaptalan. Az életreform mozgalmak optimizmusa hamarosan semmivé foszlott abban a világban, amelyet két világháború és a totális diktatúrák embertelen pusztítása határozott meg. A XX. század második felére a modernkori gondolkodás dinamizmusát felváltotta a csüggedés, a kiúttalanság megtapasztalása és az ebből fakadó rezignáció. A *posztmodern* életérzés egy atomjaira hullott világ feletti értelmiségi meditáció, amely nem csupán az esztétikai megközelítés, a művészeti és a kulturális élet, hanem a tudomány, a filozófia és a mindennapi élet területén is megfigyelhető. Nincsenek többé „nagy elbeszélések”, átfogó történelem- és fejlődéskoncepciók.<sup>6</sup> Sajnos a pedagógia sem maradt mentes a dekadens irányzatoktól. A szélsőséges pszichológiai álláspontokkal is alátámasztott „iskolátlanítási program” mögött nyilvánvalóan a posztmodern plurális értékrelativizmus áll, ami egyben a *pedagógiai emberkép teljes szétfoslását* is jelenti.<sup>7</sup>

A fenti vázlatos áttekintés azt a célt szolgálta, hogy megfelelően érzékeljük az emberkép pedagógiabeli szerepének funkcióit. *Emberkép nélkül nincs pedagógia*. Ha a pedagógia csak külső eszmények megvalósításának szolgálatában áll, akkor azok átalakulása vagy lebomlása óhatatlanul a nevelés elbizonytalanodását vonja maga után. Ez a jelenség csak akkor kerülhető el, ha a pedagógia mint tudomány saját határain belül állítja fel saját emberképét, és a természetes és egyetemes emberi tulajdonságok fejlesztését tűzi ki célul. A kiteljesedett emberi értékekre és képességekre épülő életkor-specifikus morális kommunikáció az a lehetőség, amely a pedagógia általános eredményeit minden korban és társadalomban aktualizálni tudja. Az így meghatározott pedagógiai cél- és hatásrendszer állandó *belső magja* – a pedagógia tudományos eredményeire támaszkodva – minden társadalmi változástól függetlenül szolgálja az egyetemes emberfejlesztés ügyét, míg *külső héja* kapocs a társadalom aktuális igényei és a pedagógia lehetőségei között. A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy milyen feltételek mellett lehet a pedagógia tudományterületén belül definiált emberképet megfogalmazni.

#### A pedagógiai emberkép jelentősége

Az antropológia és a pedagógia viszonya a „modern ember” individuálisan szabad világában értelmeződik újra. *A plurális világ azonban nem feltétlenül jelent rosszat.* Ebben a kötöttségek nélküli gondolkodási rendszerben ugyanis új utak nyílhatnak meg a pedagógia számára. Az egyik legfontosabb változás az, hogy a pedagógiákat vezérlő eszmék szabadon megválaszthatók, így *nincs elvi akadály annak, hogy a nevelés emberképét a pedagógián belül fogalmazzuk meg,* ami széles utat nyit a pedagógia számára az önálló és független tudományá válás felé.

Szakmai szempontból evidens, hogy a nevelési koncepciók rendszerét antropológiai megfontolásokra kell alapozni. A fentebb megrajzolt emberképek a filozófiai-teológiai-, az empirikus-pozitivisták tudomány szemléletű-, vagy a társadalmi-politikai gondolkodás tartalma szerint *az emberi lényeg sajátos megragadására* törekedtek. Közös ontológiai alapkérdésük: „*Mi az ember?*” A kérdésre adott sajátos válasz, vagyis az emberről kialakított explicit vélekedés után már csak a következményes nevelési cél, vagyis „a pedagógiai szolgáltatás” megrendelése fogalmazható meg: „*Milyen legyen az ember?*” E pillanattól kezdve a pedagógia feladata pusztán e külső célok megvalósítása lehet. Jó példa erre a marxista-leninista alapozású pedagógia „szocialista embereszménye”.<sup>8</sup> Ha a pedagógia – mint teljes jogú tudományos diszciplína – fel akarja mutatni az általános embernevelés külső eszméktől nem determinált módját, akkor első mozzanatként célelméletét egy *tisztán pedagógiai jellegű emberképre* kell alapoznia. Természetesen egy „pedagógiai emberkép” kialakításához ugyanúgy fel kell tenni az antropológiai alapkérdéseket, mint ahogy ezt a filozófiai antropológiák megalkotásakor tették. A lényeges különbség az, hogy e kérdések most már teljesen a pedagógia nézőpontjából hangzanak el. Hogyan határozható meg az embert illetően a pedagógia sajátos antropológiai perspektívája? Nyilvánvaló, hogy erre a problémára csak a pedagógia világán belül megfogalmazódó szakmai elképzelések további elemzése útján lehet választ találni.

A hagyományos nevelési tradíció vonulatait végignézve azt láthatjuk, hogy a domináns eszmékből felállított pedagógiai célrendszerek mindig kijelölték a gyermekre vonatkozó változtatás, vagyis a *fejlesztés* irányát. A klasszikus pedagógia két legnagyobb alakja, Comenius és Herbart felismerte, hogy a nevelés akkor működik helyesen, ha a gyermeket céltudatos, tervszerű és szervezett nevelői hatások érik. Különösen Herbart nevelési rendszere bizonyult nagyon hatékonynak, de ennek ára – legalábbis a reformpedagógusok szerint – a gyermekkor elvesztése volt. A gyermek tudományos vizsgálatának igénye – mint ahogy fentebb már szóltunk róla – a XIX. század vége felé kialakuló gyermektanulmányi mozgalom keretében fogalmazódott meg. A sajátosan gyermeki lét vizsgálatának megismerő szakaszában a gyermek *fejlődésének*, a fejlődés törvényszerűségeinek megértése volt a kutatási cél. Viszont az így nyert felismerések nyomán meginduló rendszerező fázisban a gyermek *fejlesztésének* módszerei kerültek előtérbe.<sup>9</sup>

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

A klasszikus pedagógiák külső vezérlésű célrendszere tehát a kötöttségeket hordozó, uniformizáló jellegű „Milyen legyen az ember?” típusú kérdésekre adta meg a választ. A *fejlesztéselvű pedagógiai célrendszer* új kérdésre kell hogy válaszoljon, mely az emberben

szunnyadó értékekre, lehetőségekre és képességekre kérdez rá: „Hogyan válhat az ember teljessé?” A pedagógiai antropológia igen fontos kérdése ez, mert a pedagógiai fejlesztés adaptív iránya és ennek szabadsága függ a kérdésre adott választól. Az emberekben kódolt latens egyéni értékeknek és adottságoknak hatékony alkotóerővel rendelkező képességekké alakítása a pedagógiai fejlesztőmunka középponti kérdése, ugyanakkor ebben áll a pedagógia mint tudomány felbecsülhetetlenül nagy társadalmi jelentősége is. Az alkotó ember konstruktív életvezetése által fejleszti a kultúrát, továbbá az egyéni és közösségi érdekek harmóniájában stabilizálja a társadalmat, míg a destruktív életvezetésű ember éppen az ellenkezőjét teszi. Könnyen belátható, hogy az emberi társadalmak jövője a pedagógia és az iskolarendszer hatékony működésétől függ.<sup>10</sup>

### A sajátosan pedagógiai személyiségértelmezés előfeltételei

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

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

- ***Az emberi személy olyan egészes belső univerzum, mely a külvilággal kölcsönhatásba lépve individuális valóságként jelenik meg.*** Legnagyobb értéke az *egyediség*, legfontosabb tulajdonsága a *fejlesztetheység*. Az ember egészes valóságát, belső egységét és egyediségét a legtöbb világnézet elismeri. Ugyancsak tényként fogadható el, hogy a külvilággal (társadalommal) való kapcsolat úgy a személyt, mint a külső világot kölcsönösen megváltoztathatja (pl. a kultúra közvetítése és formálása útján).
- ***Az ember anyag és szellem egysége.*** Az ember az anyagi világ korlátozó és a szellemi világ felszabadító antagonizmusában létezik. Szelleme (gondolkodása, kreativitása) és cselekvése által *értéktöbbletet* hoz létre, melyet *alkotásának* nevezünk. A perszonális emberfelfogás szerint például az ember a *test*, a *lélek* és *szellem* egysége. Ezalatt minimálisan azt értjük, hogy a test a magasabb rendű szellemi folyamatok bázisa, a lélek és a szellem foglalata, mely mindkettővel ontológiai kapcsolatban áll. Hogy a pszichológusok lélekfogalma vagy a teológusok és filozófusok szellemfogalma anyagi vagy transzcendens természetű-e, a pedagógiai fejlesztés szempontjából érdektelen. A pedagógia a szellem működését feltételezi és empirikusan tapasztalja, ezért a szellem fogalmát fenomenológiai értelemben tudomásul veszi, gondolkodásában használja. Ez a mozzanat az új szemléletű pedagógiai univerzalitás lényege.
- ***Az ember szelleme (gondolatai) által teremtett értékek cselekvés útján valósulnak meg, melyek részben valóságosak, részben szimbolikusak.*** A valóságos, tehát anyagi bázisú cselekvés a fizikai munka és az ennek nyomán létrejövő *fizikai*

*alkotás*, míg a szimbolikus cselekvés a verbális- és metanyelv használata és az ennek nyomán létrejövő *szellemi alkotás*. Az ember az anyagi-szellemi világunk legfőbb értéke, s egyben értékteremtő forrása. Az általa létrehozott kultúra annyiban időálló, amennyiben áthagyományozható. E tekintetben a pedagógia feladata döntő fontosságú.

- ***Az ember fejlődése örökletes tényezőkön alapuló belső vezérlésű folyamat, de a fejlődés legalább ugyanilyen mértékben függ a külső hatásoktól is.*** A fejlesztés tehát mind exogén úton (nevelői- és szociális hatások), mind endogén úton (önfejlesztés, önreflexió) lehetséges. A genetika, a pszichológia és a szociológia mai álláspontja is ezt igazolja. Locke „*tabula rasa*” elmélete utópiának bizonyult.

E négy pedagógiai-antropológiai alapelv mind teoretikus, mind empirikus úton alátámasztható. A *teoretikus bizonyítás* arról szól, hogy az eddig felállított antropológiai elméletrendszerek eleve tartalmazzák-e a fenti gondolatokat, vagy legalábbis implicit módon megengedik-e ezen elvek létezését. Bár az ember belső szellemi világának létezését elsősorban a teológiai és az idealista filozófiai rendszerek hirdetik, de a materialista rendszerek sem tagadják, csak másképpen gondolkodnak róla. A marxizmus sajátos felfogása szerint az *emberi szellem* (vagyis a tudat) az anyag objektívációja. A tudati objektíváció – mint a felépítmény jellegű eszmék, vagyis a társadalmi tudat része – akár az egyén szellemi világaként is felfogható.<sup>11</sup> Az *empirikus bizonyítás* az eddigi interdiszciplináris jellegű empirikus pedagógiai kutatások és teoretikus téziseink összevetését jelenti. Az emberi szellem (kreativitás) működését állandóan tapasztaljuk. A pszichológia pozitivista szemléletű lélekfogalma közzismert. A *cselekvés* a reformpedagógiák központi gondolata. A fejlődés örökletes tényezői és a szociális tanulás hatásai igazolt tények. Vélekedésünk szerint az alapelvek tekintetében nincsen ellentmondás. A fenti tézisek az ember legfontosabb pedagógiai-antropológiai tulajdonságait fejezik ki, ugyanakkor gondolkodási irányokat is jelentenek. E gondolatok mentén haladva írható majd le a pedagógia személyiségértelmezése, sajátos emberképe. A pedagógiai emberkép azonban soha nem lehet merev, sematizált, uniformizált portré, hanem csak élő, változó, sokszínű *organizmus*, mint maga az ember.

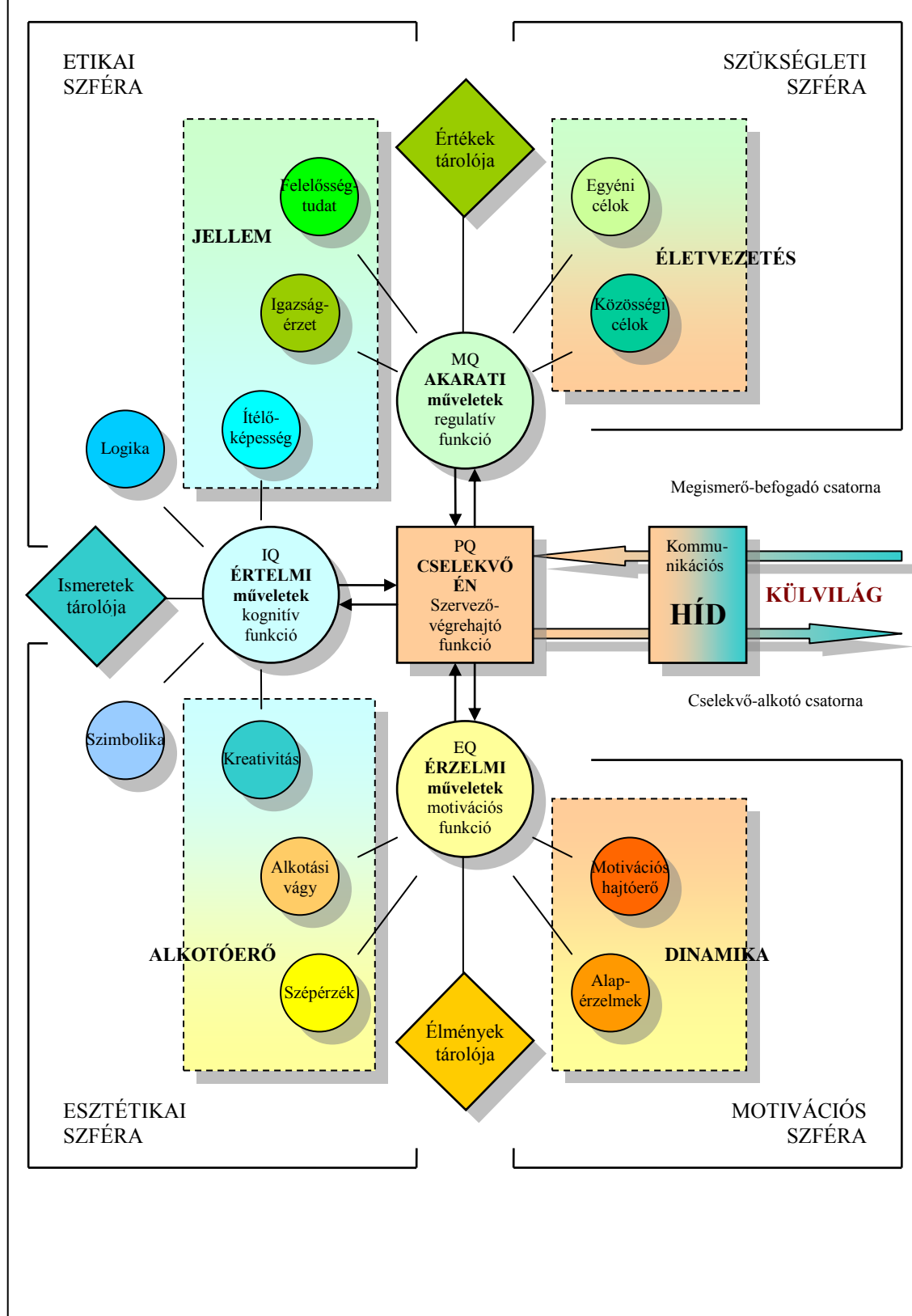
### A pedagógiai szemléletű személyiségmodell

Téziseink értelmében tehát *a pedagógiai fejlesztés lényege a harmonikus kapcsolat megteremtése az ember belső univerzuma és a külvilág között.* Ennek az alkotó folyamatnak megértése érdekében célszerű az emberi személyiség szerkezetének pedagógiai modelljét felállítani. Csak feltételezéseink lehetnek arról, hogy valójában hogyan működik az ember végtelenül bonyolult belső világa, de ennek ellenére logikai úton mégis lehetővé válhat a fejlődés folyamatainak megértése. A személyiségelméletek a pszichológiában már régóta létjogosultságot nyertek, mert a belső univerzumban zajló folyamatok a személyiség képzeletbeli szerkezetének felvázolása után könnyebben megközelíthetővé válnak. Jogos igény, hogy a pszichológia bevált gyakorlatát követve, egy közvetlenül pedagógiai használatra szánt személyiségmodellt hozzunk létre. Modellalkotó törekvésünk merészen holisztikus szemléletű gondolkísérlet, de mindez megfelel a manapság kialakulóban levő modern, deduktív irányú tudományfilozófiának, ahol az empiria igazi szerepe a koncepció utólagos ellenőrzésében van. A továbbiakban egy pedagógiai használatra szánt személyiségstruktúra belső szerkezetét próbáljuk megkonstruálni abból a célból, hogy segítségével szemléletesebbé és érthetőbbé tegyük a nevelés során lezajló személyiségbeli folyamatokat, változásokat. A modell teljes szerkezetét az alábbi ábrán mutatjuk be, hogy

ennek alapján követhessük a benne megjelenő személyiségbeli elemek működésének összefüggéseit:



## A pedagógiai emberképet megalapozó személyiségmodell



E pedagógiai személyiségmodell az ember belső világát igyekszik a személyiség fejlesztésének nézőpontjából értelmezni. A pedagógia tradicionálisan az *értelem*, az *érzelem* és az *akarát* fejlesztését tűzte ki célul. A személyiségmodell tehát ennek megfelelően, a nevelés egyetemes igényei alapján ábrázolja a fejlesztés legfontosabb szimbolikus területeit. A személyiség belső centruma a külvilággal kapcsolatba lépni képes *cselekvő én*, a személy kommunikatív reprezentánsa. Jellemzője a *perszonális* vagy *személyi intelligencia*, mérőszáma a perszonális kvóciens (PQ). Konkrét tevékenységét bonyolult döntés-előkészítési folyamat előzi meg: a másik három én-központ érzelmi, értelmi és erkölcsi oldalról mérlegeli, támogatja vagy akadályozza a szándékolt cselekvést. Az egyes területek logikus rendszert alkotva úgy működnek együtt, ahogy az élő test szervei. *Az ember élő biológiai és szellemi organizmus, a pedagógiai személyiségmodell pedig ennek rendszerszemléletű parafrázisa.*

Értelmezésünk szerint *a személyiség hatékony fejlesztése* az ember belső és a külső világa közötti kapcsolatrendszer minél differenciáltabb kiépítése útján lehetséges. Feltételezzük, hogy ennek eszköze egy *szimbolikus kétirányú kommunikációs híd*, mely a mindkét világ számára érthető és feldolgozható információk átkódolását és forgalmát lehetővé teszi. Maga a „híd” alapvetően pedagógiai kategória: mindazon *verbális-kognitív-, szemléletes- és cselekvéses pedagógiai módszerek folyamatos alkalmazását jelenti*, amelyek a pedagógiai kapcsolat kontextusában kétirányú kommunikációra eredményesen felhasználhatók. Az ember belső világa e hídon keresztül formálható, s ugyanakkor az individuum ezen a hídon keresztül képes verbális vagy cselekvéses úton az önkifejezésre, vagy akár a külvilág megváltoztatására is. Ez a kommunikációs híd törvényszerűen része az épülő személyiségstruktúrának, s természetesen összeköt valamit valamivel. Külső végpontja értelemszerűen a „külvilág”, ami ugyanúgy jelenthet más személyeket, mint magát a külső tárgyi valóságot. A kommunikációs híd belső végpontján – első, holisztikus megközelítésben – maga az „emberi személy” áll.

*Pedagógiai értelemben az emberi személy fejleszthető és fejlesztendő individuum.* Belső világának megértéséhez ebből a sajátosan pedagógiai nézőpontból kell megragadnunk finomszerkezetét. A régi bölcsesség azt mondja: „a lélek tükre nem a szem, hanem a tettek”<sup>12</sup>. Tény, hogy az ember gondolatai, szellemi értékei kizárólag *cselekedetein* keresztül képesek a külvilág számára megnyilvánulni. Ebben az értelemben nemcsak a fizikai-objektív tettek, hanem maga a gondolatközlés, vagyis a szimbolikus univerzum használata is intencionális, szándékos cselekvésnek minősül. Az embert mindig belső döntések indítják cselekvésre. A döntések összehangolásának és optimális végrehajtásának személyiségbeli helyét valamiféle virtuális *cselekvést irányító* központban lehet azonosítani. Az individuális döntés eredménye a külvilág számára kizárólag a kommunikációs hídon keresztül, „cselekvés” formájában válhat érzékelhetővé. Mindebből logikusan következik, hogy a híd belső oldalán szükségszerűen nem lehet más, mint a személyiség legfontosabb megnyilvánulása, a „*cselekvő én*”.

Mielőtt modellünk magyarázatában tovább haladnánk, a „személyiség” és az „én” fogalmával kapcsolatosan egyeztetnünk kell a pedagógia és a pszichológia álláspontját, hogy az esetleges disszonanciákat feloldjuk. A pszichológusok a *személyiséget* az ember gondolkodására, érzelmeire és viselkedésére jellemző sajátos mintázatnak tartják, amely meghatározza azt, hogy a személy hogyan alkalmazkodik a környezetéhez. Több kutató véleménye szerint az „én” különböző részekből formálódó, sokrétű, dinamikus szerveződő mentális struktúraként értelmezhető.<sup>13</sup> A pszichológia egyre komplexebb és változatosabb fogalmi mintái alapján a személyiségen belül különböző funkciójú műveleti feladatokat ellátó virtuális „*én-központokat*” különítünk el, hogy pedagógiai szerepüket minél részletesebben tanulmányozni tudjuk. Nyomatékosan hangsúlyozzuk azonban, hogy modellünkben az „én”

különböző struktúrái mindig *egyetlen* és *egészleges* személyiséget alkotnak, tehát szó nincs valamiféle „tudathasadásos” állapotról.

Ha elfogadjuk, hogy a cselekvő én koordinálja a külvilág felé megnyilvánuló kommunikációt, akkor e személyiségbeli központnak pedagógiai értelemben „*szervező-végrehajtó*” funkciója van.<sup>14</sup> Ez az egyeztető, összehangoló szerep feltételezi, hogy az emberi személyiségnek további elkülöníthető részei is lehetnek. Ha a történeti hagyomány alapján feltérképezzük a jelentősebb pedagógiák nevelési célterületeit, akkor leggyakrabban a testi nevelésen kívül az *értelem* (kogníció, logika), az *érzelem* (motiváció, esztétikum) és az *akarat* (jellem, erkölcs) fejlesztésével találkozunk<sup>15</sup>.

A pedagógiai személyiségstruktúra további bővítésénél el kell tehát különítenünk e három legfontosabb pedagógiai fejlesztési terület személyiségbeli megfelelőit. A kognitív tevékenység irányítója logikusan a „*gondolkodó én*”, az emóció vezérlője az „*érző én*” és a viselkedés szabályozója az „*akaró én*” kell legyen. Ezek között a feltételezett, szimbolikus én-központok között – az emberi agy szerkezetének analógiájára<sup>16</sup> – állandóan működő gondolatcsere, szakadatlan információáramlás zajlik, hiszen individuális egységet, egyedi személyt alkotnak. A műveleti én-központoknak bonyolult döntéseikhez saját *memória-területtel* és ugyanakkor jelentős tárolókapacitással kell rendelkezniük.<sup>17</sup> Továbbá határozottan el kell különíteni azokat a személyiségbeli tulajdonságokat, amelyekért az egyes én-központok közvetlenül felelősek.

A kognitív funkciót ellátó „*gondolkodó Én*” alá a *logika*, a *szimbolika*, az *ítélőképesség* és a *kreativitás* tartozik, belső háttérinformációit az „*ismeretek tárolójából*” meríti. A verbális-logikai intelligencia hatékonyságának kifejezője a klasszikus intelligencia-kvóciens (IQ).

Az emocionális területekért felelős „*érző Én*” alá az *alapérzelmek*, a *széperzék*, a *motivációs energia* és az *alkotási vágy* tartozik, s az „*élmények tárolójában*” rögzíti érzelmi emlékeit. Az *érző én* a személyiség motorja, dinamizmusát a kellően differenciált alapérzelmekre épülő motivációs bázis, valamint az erre támaszkodó esztétikai érzék és alkotási vágy adja. Az *érző én* más területekkel együttműködve látja el a személyiség ösztönző funkcióját. Az érzelmi intelligencia<sup>18</sup> hatékonyságának kifejezője az emocionális kvóciens (EQ).

A személyiségbeli regulatív (erkölcsi szabályozó) feladatokat végző „*akaró Én*” alá az *igazságérzet*, a *felelősségtudat*, valamint az *egyéni- és közösségi célok* rendszere tartozik. A csatlakozó „*értékek tárolója*” a jellem kincsestára. A gondolkodás és az akarat együttműködése határozza meg az erkölcsiséget, a jellemet, valamint az életvezetés konstruktív minőségét. Az erkölcsi intelligencia<sup>19</sup> hatékonyságának kifejezője a morális kvóciens (MQ).

A személyiségmodellen látható, hogy az Én-központok között olyan virtuális területek jönnek szükségszerűen létre, melyek két szomszédos centrum közös kompetenciája alá is tartozhatnak. Két én-központ közötti együttműködési területet „*szféráknak*” neveztük el. Ezek a jól elkülöníthető én-területek alapvető személyiségbeli tulajdonságokért felelősek, például az erkölcsös jellemért és a konstruktív életvezetésért, vagy az egyéni alkotóerőért és motivációs energiáért. Az alábbiakban igyekszünk szemléletesen áttekinteni a négy perszonális *etikai-, esztétikai-, motivációs- és szükségleti* szférát.

Az „*etikai szféra*” erkölcsi döntéseit az értelem és az akarat közösen hozza létre.<sup>20</sup> Így a *jellem* kialakításában az *ítélőképesség*, az *igazságérzet* és a *felelősségtudat* fejlesztése döntő fontosságú. Az *ítélőképesség* kognitív készségeken alapul, erkölcsi felelősség csak ép *ítélőképesség* birtokában kérhető számon. A jellem további fontos részei az *igazságérzet* és a *felelősségtudat* morális mintái (konzisztens attitűdök), melyek segítségével – a kognitív *ítélőképesség* kontrollja alatt – képes az egyén felelős erkölcsi döntéseket hozni.

Az „esztétikai szféra” legfontosabb gyümölcse az *alkotóerő*. Az alkotást értelem és érzelem hozza létre, de ez fejlett szépérzék, alkotási vágy és kreativitás nélkül nem lehetséges. Az alkotóerő kognitív összetevője a kreatív képesség, ami az alkotó tevékenység közben felmerülő problémák megoldásánál nélkülözhetetlen. Valódi értékteremtés (teljesítmény) viszont csak az alkotási vágy és a szépérzék motiváló erejű érzelmi-esztétikai támogatása mellett jöhet létre.

A „motivációs szféra” a személyiség motorja, mely a cselekvés lendületéért, *dinamikájáért* felelős. E területet a alapérzelmek és a motivációs hajtóerő szabályozza.

A „szükségleti szféra” az egyén életvitelére van hatással. A legfontosabb nevelési eredménynek tartott helyes „*életvezetés*” csak *konstruktív* lehet: egyénileg eredményes és közösségi szempontból is hasznos célok megvalósítására kell irányulnia.

A *rendszer szemléletű organizmikus személyiségmodell* tanulmányozása fontos követelményekre hívja fel a figyelmet. Ilyen például a három személyiségbeli (értelmi-, érzelmi- és akarati) művelési terület és a cselekvő én-központ belső egyensúlyának megteremtése. A harmonikus személyiséget belső „*kalokagathia*” jellemzi, amely a kognitív-, az emocionális- és a morális nevelés folyamatának és arányainak egyensúlyban tartása útján alakítható ki. Figyelni kell továbbá – a fentiekkel összhangban – a négy személyiségbeli szféra összetevőinek ésszerű fejlesztésére is. Döntő fontosságúak az ismeretek, az élmények és az értékek „tárolóinak” minőségi mintái. A pedagógiai munka, az iskolai szociális mikrokörnyezet és a nevelésben résztvevők személyes értékei nagymértékben befolyásolják a gyermekben rögzülő *motivációs alapmintákat*. Az egyéni személyiség szerkezetbeli sajátosságokon túl elsősorban tőlük függ a perszonális aktivitás és dinamika, továbbá a jellem mintázata és az életvezetés valóban konstruktív jellege.

Arra is rávilágít a pedagógiai személyiségstruktúra szerkezeti elemeinek összefüggő szerveződése vagy „*organizmusa*”, hogy az ember belső világa szintén *konstrukció*, olyan személyes alkotás, melyet az emberi személy saját magában hoz létre. A önalkotó folyamatokat sohasem szabad erőszakkal befolyásolni, mert az ilyen „pedagógiai” eszköz törvényszerűen ellenkező hatást vált ki: félelmet, megalkuvást, kétszínűséget és gyűlöletet. Minden ember egyedi belső univerzum, ezért *a gyermek önépítő alkotói szabadságát a pedagógusnak tiszteletben kell tartania*. Ugyanakkor *a nevelőnek joga és kötelessége ezt a fejlődő, személyes és autonóm gyermeki konstrukciót a társadalommal kompatibilissé tenni*. Ez a felhatalmazás, – melyet a társadalom ruházott rá, – biztosítja számára a pedagógiai munka legitimitását, jogosságát. Azonban a normatív megbízás csak addig érvényes, ameddig a vitális-, habituális- és egzisztenciális alaptörvény (FET 1-3), és minden belőlük következő érték átörökítése tart. A pedagógusnak nyilvánvalóan képviselnie kell az említett három alaptörvény szellemét, be kell építenie a személyiség „tárolóiba” a pedagógiai szuperértékeket (PES 1-7) azok minden aspektusával együtt, vagyis le kell folytatnia az interiorizálódásukhoz szükséges beszélgetéseket, magyarázatokat, érveléseket és vitákat. De ami később erre ráépül, az már világnézeti- és társadalmi identifikációs kérdés, és a vele kapcsolatos fejlesztés elsősorban a bontakozó személyiség dolga. A pedagógia normatív illetékessége ezen a ponton megszűnik. A pedagógus háttérbe vonul és az indirekt metodikára épített morális kommunikáció útján örökodik az *alapértékek érvényesülésének* és az *önkibontakoztatás szabadságának* egyensúlya felett.

### A komplex fejlesztéselvű pedagógiai emberkép

Lényegében minden fontos körülmény, szempont, alkotórész és elem adott már ahhoz, hogy meghatározható legyen egy pedagógián belül érvényes emberkép, amely alkalmas arra,

hogy segítségével tudományos igénnyel jelöljük ki a pedagógia fejlesztési területei és feladatai. Foglalnuk össze eddigi eredményeinket:

- Megállapítottuk, hogy a pedagógiai emberképnek különböznie kell minden korábbi filozófiai-, teológiai- és szaktudományos emberképtől. A különbség lényege a kizárólagos pedagógiai érvényesség és alkalmazás.
- Az adaptív pedagógiai fejlesztés útjait kereső antropológiai alapkérdéseket tettünk fel. A „*Milyen az ember?*” típusú kérdések a pedagógiai sajátosságok megismerését, a „*Hogyan válhat az ember teljessé?*” típusú kérdések az individuális pedagógiai alkotó-fejlesztő munkát szolgálják.
- Meghatároztuk a sajátosan pedagógiai személyiségértelmezés kereteit. Ezek a következők: a) Az emberi személy olyan belső univerzum és individuális valóság, mely egyedi és fejleszthető. b) Az ember anyag és szellem egységében működve érték-többletet hoz létre, vagyis alkot. c) Az ember szelleme által teremtett értékek cselekvés útján valósulnak meg, melyek részben valóságosak, részben szimbolikusak. d) Az ember fejlődése örökletes tényezőkön alapuló belső vezérlésű folyamat, de a fejlődés legalább ugyanilyen mértékben függ a külső hatásoktól is.
- Új rendszerszemléletű organizmikus személyiségmodellt hoztunk létre, melyről a pedagógiai fejlesztés sajátos feladatai leolvashatók. A fejlesztés lényege a kognitív-, emocionális- és morális én-területek célirányos és harmonikus kiművelése a cselekvő én (vagyis a környezete felé megnyilvánuló személyiség) összefoglaló egységében.
- Nem hagyhatjuk viszont figyelmen kívül, hogy a gyermeki önépítő munka alkotói szabadsága sérthetetlen ugyan, de a nevelőnek joga és kötelessége ezt a fejlődő autonóm személyes konstrukciót a társadalommal kompatibilissé tenni.

A fenti eredmények alapján már pontosabban leírhatjuk **a komplex fejlesztéselvű pedagógiai emberkép** jellemző vonásait:

- ❖ Pedagógiai értelemben az ember – függetlenül létezésének külső okától és céljától – olyan *egyedi és felbecsülhetetlen értékű individuum*, akinek az a pedagógiai tulajdonsága, hogy *fejleszthető*, és személyiségének kibontakozásához minden esetben *fejlesztésre van szüksége*.
- ❖ Lényege szerint *biológiai-szellemi organizmus*, belső struktúráinak törvényszerűségei a megismerés mindenkori határain belül felderíthetők, de egyedisége miatt teljesen soha meg nem ismerhetők.
- ❖ A pedagógiai fejlesztés az ember *belső vezérlésű önalkotó (önépítő, önfejlesztő) képességeire* épül, melynek konstruktív folyamatát minden eszközzel támogatni kell.
- ❖ Az emberben végtelenül nagy *potenciális lehetőségek* szunnyadnak mind az egyén, mind a társadalom számára. A pedagógia feladata az ember testi és szellemi értékeinek felszínre hozása, fejlesztési folyamatainak tudományos megtervezése és irányítása.
- ❖ Mivel azonban az ember *társas lény*, a pedagógiai kapcsolat keretében kell interiorizálni az együttélés alapvető szabályait. A nevelés normatív illetékessége az alapértékek átörökítése után megszűnik, a pedagógus háttérbe vonul, de indirekt módon öröklik az alapértékek érvényesülése és az önkibontakoztatás szabadsága felett.

❖ *Az ember tehát olyan testi-szellemi perszonális valóság, aki a pedagógiai fejlesztés nyomán a nevelés folyamatában alkotja meg önmagát, hogy kitűzött céljait saját maga és közössége javára elérje.*

A pedagógiának a szakmai illetékesség alapján saját tudományterületén belül kell megállapítania azt is, hogy melyek az ember kiteljesedését szolgáló alapvető értékek és a közvetítésére alkalmas eljárások és módszerek. Azonban a nevelésnek soha nem szabad az alaptörvények és az alapvető értékek beépítési folyamatán kívül autokrata módon fellépnie, mert ezzel megakadályozza az emberi személy szabad önépítő tevékenységét. (Ez azonban nem jelenti azt, hogy az emberi közösségek együttélési szabályait bárkinek is figyelmen kívül szabad hagynia.) A pedagógia nem kompetens arra vonatkozóan, hogy a jövőbe látva megállapítsa, mire lesz a gyermeknek szüksége. Sokkal inkább feladata viszont, hogy érzékenyen figyelve a gyermek érdeklődési körét motiválja őt, és minden reális segítséget megadjon számára kíváncsiságának kielégítéséhez. *A korszerű nevelés lényege az alapvető fontosságú kompetenciák átadása-átvétele, kódok és ellenkódok szakadatlan játéka, morális érvelés és meggyőzés kommunikatív alkotó folyamata, semmint a hatalomközlés, a katedra magasáról osztogatott jutalmazás és büntetés.* A nevelt a helyes önépítés során egyre inkább saját maga veszi át az irányítást, emiatt személyiségfejlődésének kiteljesedésével a pedagógia szerepe folyamatosan csökken, majd az érettségi tájékán megszűnik. Az élethosszig tartó oktatás és fejlesztés feladata manapság inkább andragógiai kompetenciának tekinthető.

*Az ember értelemmel megáldott, szabadság által meghatározott és felelősségre kötelezett lény.*<sup>21</sup> A pedagógia alapvetően nem korlátozhatja a gyermek szabadságát, nem vállalhatja át a személyes döntéseiből fakadó felelősségét, és nem is tűzheti ki helyette céljait. Milyen tehát a jó pedagógus? Régebben gyakran hasonlították mesteremberhez (hagyományos normatív pedagógia), vagy kertészhez (reformpedagógia), de ezek a képek már nem felelnek meg a pedagógia új igényeinek. A korszerű nevelő sokkal inkább olyan *pedagógiai gondolkodó*, aki a világra nyitott szellemmel, mélyre látó (eidetikus) bölcsességgel és az ember iránt érzett szeretetteljes felelősséggel – állandóan új nyelven és új formában – artikulálja a *jó* erkölcs igényeit.<sup>22</sup>

A cikksorozat harmadik részében a konstruktivista nevelési alapfolyamatokról, az értékekből álló mentális konstrukciókról, valamint az erkölcsi nevelés univerzális (egyetemes és világnézetkompatibilis) értékközpontú modelljéről lesz szó.

<sup>1</sup> Kalokagathia: a testi szépség és az erkölcsi jóság tökéletes egyensúlya az antik görög nevelésben.

<sup>2</sup> Vir bonus: a férfias erő és a praktikus műveltség egyesítésének emberideálja az ókori Rómában.

<sup>3</sup> Előd István: *Katolikus dogmatika*. Szent István Társulat, Budapest, 1978. p. 233.

<sup>4</sup> Rotterdami Erasmus: *A balgaság dicsérete*. Kairosz Kiadó, Budapest, é.n., p. 85.

<sup>5</sup> Lásd: Johannes Amos Comenius: *Didactica Magna*

<sup>6</sup> Jean Francois Lyotard: *A posztmodern állapot*. Századvég Kiadó, Budapest, 1993.

<sup>7</sup> Alice Miller: *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt/Main, 1980.

<sup>8</sup> *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. Művelődési Minisztérium, Budapest, 1981. p. 22.

<sup>9</sup> Eduard Claparède funkcionális nevelésére (1905), vagy pl. Nagy László gyermek-fejlődéstani alapon megfogalmazott didaktikájára gondolunk (1921).

<sup>10</sup> Lásd: Jacques Delors: *Az oktatás rejtett kincs*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.

<sup>11</sup> Nyíri Tamás: *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Szent István Társulat, Budapest, 1991. p. 343.

<sup>12</sup> Buddha: „Nem Isten, ... az én tettem az én menedékem! (Tanítás a négy nemes igazságról, 2003, 75) Jézus: „Higgyetek a tetteknek! (Jn 10,38) Lao-ce: „Az igazságosság célért, tettel cselekszik.” (Tao te king, 2001, 47)

<sup>13</sup> N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004. p. 52-53.

<sup>14</sup> Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 1999. p.27.

---

<sup>15</sup> *Platón* (Kr.e. IV. sz.): megismerő, érző, vágyó rész. *Augustinus* (V. sz.): test, szellem, akarat. *Erasmus* (XVI. sz.): szellem, érzület, erkölcs. *Comenius* (1657): értelem, erkölcs, vallás. *Rousseau* (1762): test, érzékszervek, értelem, erkölcs. *Pestalozzi* (1801): kéz, fej, szív. *Herbart* (1806): értelem, érzelem, akarat. *Szilasy János* (1826): esmérő, érző és vágyó tehetség. *Rudolf Steiner* (1907): test, érzelem, értelem. *Dewey* (1909): ismeretszerzés, problémamegoldás, cselekvés. *Weszely Ödön* (1923): értelem, érzelem, akarat. *Fináczy Ernő* (1937): test, értelem, erkölcs. *Bábosik István* (1999): testi egészség, esztétikai szükségletek, intellektuális-művelődési szükségletek, morális aktivitás.

<sup>16</sup> „Biztosra vesszük, hogy a filozófiai vagy pszichológiai konnotációjú fogalmak valódi entitásokat jelképeznek, és hogy ezek a homályosan leírt kognitív viselkedések megfelelnek bizonyos meghatározható agyi mechanizmusoknak.” (Pléh – Kovács – Gulyás: *Kognitív idegtudomány*. Osiris Kiadó, Budapest, 2003. p.765.)

<sup>17</sup> Az agyi információtárolók ma már jól azonosíthatók. Érzelmi tároló pl. az amygdala nevű agyterület (Goleman, 1998, 37.)

<sup>18</sup> Daniel Goleman: *EQ – Érzelmi intelligencia*. Magyar Könyvklub, Budapest, 1998. p. 57-69.

<sup>19</sup> A morális intelligencia Howard Gardner „sokrétű intelligencia” fogalmából vezethető le (Gardner, 1983). A témáról Salovey és Goleman is írt. (Goleman, 1998, 61).

<sup>20</sup> A súlyos fenyegetéssel kikényszerített bűncselekmény büntetése pl. korlátlanul enyhíthető.

<sup>21</sup> Schaffhauser Franz: *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest, 2000. p. 25.

<sup>22</sup> Vö. Jürgen Oelkers: *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Budapest, 1998, p. 183-192.