



Dr. Pintes Gábor, PhD.

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Tanszék, tudományos dékánhelyettes;
lakhely: Dunaszerdahely; e-mail: gpintes@ukf.sk és edu.gpintes@gmail.com

Az alapelvek rendszere mint a nevelés erkölcsi kódexe

Azon törekvések, melyek a 19. században az élet mi több területét kívánták a tudományosság akkori kritériumai szerint megközelíteni, „organikus okozói” lettek a pedagógia mint új, a filozófiából kivált tudományterület normatív jellegének. Ez a normatív jelleg mondhatni megegyezett a kor tudományossággal szemben támasztott követelményeinek, és érdemi változás ebben a szinte kizárólagos szemléletmódban csak akkor következett be, amikor a neveléstudomány az embert mint szabad entitást kezdte értelmezni és elfogadni. Ebből kifolyólag a neveléstudománynak a normatív jellegén kívül empirikus – tapasztalati jelleget is kellett öltenie, mely a jelenségek vizsgálatából, az azokból levont tapasztalatból és tanulságból kiindulva fogalmazhatta meg céljait, megvalósításuk folyamatát, menetét. Napjainkra természetesen a pedagógiai rendszerek kizárólag normatív jellege szinte teljesen eltűnt, azonban az anti- vagy posztpedagógiai koncepciók kivételével minden nevelési rendszer hordoz magában több-kevesebb normativitást. A nevelés mindennapi gyakorlatában sokszor tapasztalhatjuk, hogy a pedagógus kitűnő tárgyi, metodikai

és teleológiai felkészültséggel rendelkezik, azonban az eredmények a kísérlet (próba) – tévedés elve alapján valósulnak meg. Ennek a nem kívánt megközelítésnek a kiküszöbölésére szolgálnak és lehetnek a pedagógus segítségére a nevelés alapelvei. Alapelvek alatt nem pontos leírást, instrukciót kell érteni, mely a legapróbb részletekig meghatározná a pedagógus munkáját. Sokkal inkább olyan követelményeknek, azok rendszerének, esetleg ajánlásnak, mely hozzásegíti a nevelés minden résztvevőjét a nevelési cél lehető leghatékonyabb eléréséhez. Ebből tehát azt az általánosítást vonhatjuk le, hogy a nevelés alapelvei nem normák, de normatív jellegű ismeretek, melyek a gyakorlat tapasztalataiból merítve segítik a kitűzött cél elérésének időbeli és a kifejtett energia szempontú effektívizálását (leegyszerűsítve, minél hamarabb és minél kisebb energia ráfordításával elérni a kitűzött célt).

Nevelési alapelvek napjaink nevelélméleté(i)ben

Annak ellenére, hogy tanulmányom bevezetőjében az alapelvekről mint az egyik legalapvetőbb neveléstudományi fogalomról, ill. nem anyagi jellegű

eszközzől tettem említést, ennek kissé ellentmondó módon mégis azt kell megjegyeznem, hogy a jelenkor nevelélméleteiben nincs általános nézetazonosság a nevelés alapelveivel kapcsolatban. Az 1990-es éveket megelőző időszakot általában (ideológia és egyéb fundamentumok szempontjából) egységes nevelélméletek jellemezték. Az ezen a téren is bekövetkezett változások a neveléstudomány és vele együtt a nevelélmélet alternatív megközelítéseit eredményezték. Ennek egyik legmarkánsabb jele az is, hogy napjainkban nevelélmélet(ek) alatt sokféle tartalommal, formával és megközelítéssel találkozhatunk. Összehasonlítás végett említenénk a Dombi–Oláh–Varga-, Bábosik- és Zrinszky-féle nevelélméleteket, melyek Magyarországon a legismertebbek és legelfogadottabbak. Ezek közül egyedül a Zrinszky László által publikált nevelélméletben találkozhatunk alapelvekkel, s ott is teljesen más formában és hatásmechanizmus szerint. Mivel a magyar szakmai közösség számára az említett nevelélméletek vélhetően jól ismertek, tanulmányunkban ezek elemzésével nem kívánunk foglalkozni. A következő részekben található elemzések domi-

nánsan a cseh és szlovákiai nevelésméletek megközelítését kívánják a magyar olvasóközönség elé tárni, mintegy alternatívát kínálva a hazai neveléstudományi elmélet és praxis számára. Megjegyezném, hogy nem kívánok pálcát törni egyik alternatíva mellett sem, sokkal inkább inspiráció és a lehetőségek spektrumának kiszélesítését kívánom ezzel elősegíteni.

Nevelési alapelvek a múltban és ma

A nevelési alapelvekkel klasszikus értelemben (s egyben mint normatív ismeretekkel) már Comenius is foglalkozott több művében. Comeniuszal kapcsolatban megjegyzendő az is, hogy a „Nagy oktatástanában” jelentős helyet elfoglaló alapelvek a mainál jóval tágabb értelemben vett (oktatási, tehát didaktikai) alapelvek, sokkal inkább tekinthetők az edukáció folyamatára (mint legtágabb értelemben vett nevelésre, személyiségformálásra) érvényesíthető követelményeknek, melyek között viszont megtalálhatóak specifikus alapelvek is. A 19. század pozitívista hatása a neveléstudományban azt eredményezte, hogy az edukáció egyes részterületeire nem egyforma figyelem összpontosult, mivel az értelmi-racionális fejlesztés sokkal inkább szolgáltatott lehetőséget az objektív összehasonlításra, mérésre, kvantifikálásra. A jellem formálásának folyamata inkább szubjektív és ezzel együtt kvalitatív elemzést feltételezett, ezért is válhatott a nevelésmélet a didaktikával szemben amolyan „mostohagyerekké”. A 20. század derekán F. Tomášek (1947), későbbi prágai bíboros a 20. század cseh és neotomista ihletésű neveléstudományának kiemelkedő alakja már olyan követelményeket fogalmazott meg, melyek mind a mai napig szinte semmit sem vesztek el érvényükből:

Nevelj természetesen!

Nevelj vallásosan!

Nevelj szeretettel!

Nevelj örömmel!

Nevelj az élet számára!

Nevelj nemesen és hazafiasan!

Nevelj egészségesen!

A jelenkor szekuláris társadalmi jellegéből kiindulva is mindössze a „Nevelj vallásosan!” alapelv lehet kétséges, azonban annak kissé más megfogalmazásban történő alkalmazása „Nevelj hittel – hitre!” már általános viszonylatban is elfogadhatóvá teszi. A 20. század hatvanas éveiben a neveléstudomány a szűkebb értelemben vett nevelési alapelveket az erkölcsi nevelésből vezette le,

s egyben az alapelvek definícióját is ebből a nevelési színtérből származtatja. Ezek szerint az elvek alapvető viszonyt (követelményt) képeznek a nevelés célja, tartalma, feltételei és eszközei között, amit a jelenkor elvárásai szerint szükségesnek tarthatunk kiegészíteni a nevelési módszerekkel is, mivel az alapelvek respektálása elengedhetlen feltétele a megfelelő nevelési módszerek kiválasztásánál is. Ebből következik az is, hogy az alapelvek elementáris determinánsai a nevelés hatékonyságának, melyek jelentős mértékben meghatározzák a pedagógus nevelőmunkájának jellegét. Az alapelvek empirikus jellegét tudatosítva azonban meg kell jegyezni, hogy az alapelvek nem ún. „kőbe vésett örök igazságok”, melyek idővel, s leginkább az edukáció egyes tényezőinek változásával, szintén kiegészítésre, átértékelésre szorulhatnak.

A nevelési alapelvek modern megközelítése

Napiaink modern nevelésmélete a kor kihívásainak és a neveléstudományon belüli differenciálódásnak megfelelően és abból kiindulva nagyobb figyelmet szentel az ún. specifikus nevelési alapelveknek. Ezek meghatározásakor azonban nem tartja szerencsésnek a nevelés egyes szinterei, az edukációs környezet sajátosságai szerint tagolni az alapelveket, mivel azok általános érvényűek, és a pedagógiai szituációk tőlük függetlenül alakulhatnak ki. Ezért a specifikus alapelveket az edukáció folyamatának egyes részterületei alapján: nevelési (szűkebb értelemben) és oktatási (didaktikai) alapelvekre osztjuk. A nevelési alapelvek megfogalmazásánál jelentős mértékben támaszkodhatunk a neveléslélektan korszerű ismereteire is. A következő részben megfogalmazott és tömören jellemzett specifikus nevelési alapelvek először Alžbeta Gogová, az utóbbi évtizedek szlovákiai nevelésméletének egyik legkiemelkedőbb alakjának tollából, publikációiból kerültek a szakmai közönség látókörébe:

A követelmények konkretizálásának elve – „Légy jó!”, „Viselkedj rendesen!”, „Legyetek fegyelmezették!” Valószínűleg ezek az imperatívuszok ismerősen csengenek mind gyermeknek, mind felnőttnek. S valljuk be, még folytathatnánk a sort ehhez hasonló elementáris követelményekkel. Minden bizonnyal sokszor bele sem gondolunk, miért is kell annyiszor ismételnünk ezeket a mondatokat, miért nem képesek a gyer-

mekek rögtön megfelelni nekik? Talán nem is tudatosítjuk azt a nagyon is valószínű alternatívát, hogy a gyermek számára abszolúte nem világos, hogy mit is kívánunk, követelünk tőle. Nem pusztán a Gyermekeket védve jegyezzük meg, hogy a tapasztalat hiánya és a követelmény túlzottan is általános volta könnyen okozhatja az értelmezés hiányosságát, esetleg zavarát, ami a gyakorlatban a követelménynek való nem megfelelésben mutatkozik meg. Ami az eset „pikantériáját” okozza, az az, hogy az ilyen és ehhez hasonló esetek a felnőtt egyénnel is könnyen megeshetnek, amennyiben addig még át nem élt szituációval, merőben új követelménnyel találja szemben magát. Gondoljunk csak vissza első napjainkra egyetemi tanulmányainkkal kapcsolatban, új munkahelyünkön, esetleg arra a helyzetre, amikor először kívántunk repülővel utazni valahova! Amennyiben volt bennünk elég kurázszi, ügyfélszolgálat-hoz, informátorhoz, tapasztalt metodikushoz fordultunk azzal a céllal, hogy lépésről lépésre magyarázza el nekünk, hogy mit is kell tennünk. Valahogy a gyermeknek is hasonló „ügyfélszolgálatra, informátorra, metodikusra” kellene lennie a pedagógusban, hogy tényleg tudja, mit is kívánunk, követelünk tőle! Ez a követelmény, ajánlás fogalmazódik meg ebben az alapelvben.

A gyermek szociális tapasztalatára való építés elve – Napjaink lélektana és nevelésmélete sokszor hangsúlyozza a személyiség és a nevelési szituáció kölcsönösségének fontosságát. A pedagógiai szituációt akkor tarthatjuk megalapozottnak és hatásosnak, ha megjelenik benne a nevelt szociális tapasztalata, amit az átélt szituációból fakadó emlékek, érzelmek, attitűdök determinálnak. Ezért tartjuk fontosnak, hogy a pedagógus építsen ezekre a tapasztalatokra, amivel további motivációs hatást is generálhat a nevelés és tanulás értelmének gyakran nem egyszerű megelégsében.

Az emocionális élmény elve – ki hangsúlyozza az edukáció kognitív és szociális jellegén túl annak emocionális aspektusát is. Az emocionális élmény (legyen szó pozitív vagy negatív élmény(ek)ről) jelentős mértékben segítheti a nevelés folyamatában sorra kerülő viselkedési formák elfogadását vagy elutasítását – ezzel elősegítve a kívánt viselkedési forma interiorizációját vagy éppen gátlását. A nevelt személynek gyakran nem is szükséges, hogy

közvetlen résztvevője legyen a szituációnak, hanem élhetünk a mese, a film, esetleg saját tapasztalataink elbeszélésének eszközével is.

A nevelő hatás pedagógus személyisége általi megerősítésének, fokozásának elve – a tradicionális pedagógiában a tanárra leginkább mint a társadalom követelményeinek, elvárásainak közvetítőjére tekintettünk. Ez a „kevésbé” személyes viszony hagyománya már-már formalizmussá deformálta a pedagógus és a gyermek viszonyát is. Többek között a személyiségközpontú lélektan és pedagógia hangsúlyozza ki nagyon is markánsan az őszinte (kongruens), empatikus és elfogadó (akceptáló) pedagógus személyiségét. Amennyiben a tanár képes olyan követelményeket megfogalmazni, melyek helyességéről és létjogosultságáról saját maga is meg van győződve, s emellett képes is ezek szerint cselekedni, nagyon jó esélye lehet arra, hogy ezáltal fokozza a nevelő hatás hatékonyságát. Egy autentikus személyiség tehát jelentős eredményeket érhet el ezzel. Ellenkező esetben viszont úm. bumeráng effektussal számolhat.

A nevelés szociális csoportban való megvalósításának elve – A nevelő hatás személyre szabása (ami megjelent a feljebb jellemzett alapelvekben) semmiképp sem jelentheti azt, hogy a nevelt és a nevelés függetleníthető lenne a nevelési (edukációs) környezettől. Ahhoz, hogy a gyermek képes legyen elsajátítani a szocializációjához elengedhetetlen szociális készségeket (manapság szociális kompetenciákként is szoktuk említeni őket), szükséges tudatosítanunk azt, hogy ez leghatékonyabban a csoporton belül megjelenő és megvalósuló interakciókon és nevelő hatás által valósulhat meg. Ezért is szükséges, hogy a pedagógus a nevelés folyamatának tervezésénél megfelelő kvantitáshoz és minőséghez szükséges szociális interakció lehetőségét iktassa be, amivel új élmények és tapasztalatok megszerzésének lehetőségét teremtheti meg.

A nevelt személyiségének tisztelete és további fejlesztésének elve – Ezen alapelvben figyelembe vesszük, tiszteletben tartjuk a nevelt habitusát, s a fejlődésnek azt a színvonalát, amit már elért. Sokszor nem egyszerű megfelelni azon követelménynek, hogy a neveltet olyanok fogadjuk el, amilyenek. Ez semmiképp sem jelent rezignációt, megadást a pedagógus részéről. Támaszt viszont magas követelményeket a diagnosztikai



kompetenciáival szemben, melyek által megismeri a diák motivációját, értékrendszerét – orientációját, viszonyulási struktúráját. Mindez ahhoz szükséges, hogy a pedagógus tovább építhesse azokra a kívánt nevelési jegyekre, melyeknek alapjai, részei már megtalálhatóak a nevelt személyiségében, melyekre sikeresen építhet a tanár a jövőre nevelőmunkában. Ez az alapelv ezen kívül erősíti a pedagógiai optimizmust is azon nézetekkel szemben, melyek a gyermekben hajlamosak főleg a negatívumokat meglátni, s a nevelést leginkább mint reedukációt értelmezni.

A nézetpluralizmus elve – Korábban leginkább a szabadidő-pedagógiában került kihangsúlyozásra. A jelenkor változó szelleme viszont alapkövetelménynek és a progresszív, kritikus és önálló fejlődésre alkalmas személyiség egyik jellemzőjévé emelte az önálló és autentikus vélemény, nézet kialakításának, megfogalmazásának képességét. Az elmúlt évtizedek gyakran objektívizáló nevelésmódozása inkább irányult a „ki nem lógó”, különvéleménnyel nem rendelkező, engedelmesen „bólogató” ember nevelésére. Meggyőződésünk viszont, hogy a kritikátlanul szinte bármit elfogadó ember (felölt) sokkal nagyobb kockázatot jelent a jövő számára, mint a kritikus, saját véleményével rendelkező – és azt megindokolni, érvekkel alátámasztani képes egyén. Ennek elérését segítheti a pedagógus munkájában az, ha támogatja (esetleg ki is kéri – megköveteli) a neveltektől véleményüket, nézetüket a már említett érvekkel, indokkal együtt. Az alternatívákban – alternatívákkal való gondolkodás alapját képezi mind a kreatív, mind a kritikus személyiségnek is. A nevelésnek ezzel egy teljesen más dimenziója tárulhat fel előttünk. Ehhez viszont szükséges a pedagógus nyitottsága és egyben nagyon magas és széleskörű felkészültsége is.

Befejezés

Végezetül szükségesnek tartom megjegyezni, hogy az itt felvázolt nevelési

alapelvek nem tekinthetők örökérvényű paradigmáknak, és empirikus mivoltukból adódóan bizonyos idő múltán kiegészítésre, átértékelésre szorulhatnak. Napjaink nevelésméletében viszont kitűnő reflexiót jelenthetnek a mindennapi nevelési kihívásokra, és jelentős mértékben segíthetik a nevelés hatékonyságának emelését – növelését. S miként lesz a nevelés alapelveinek rendszeréből erkölcsi kódex? Amennyiben abból a meggyőződésből indulunk ki, hogy a nevelés mindig bizonyos pozitív célok elérésére irányul, arra törekszik, akkor a pedagógusnak szüksége van egy olyan támaszra, kiindulópontokra, mely segíti céljai elérésében. Hiszek abban, hogy nevelni és a nevelés által segíteni „valakit” a jobb, szebb, bölcsőbb ember kiművelésében nem dominánsan a társadalom által támasztott követelmény. Sokkal inkább tekinthető a nevelés erkölcsi „ügynek”, kötelességnek. Ezért is tartom a nevelési elvek rendszerét a nevelés erkölcsi kódexének, mivel erkölcsi célokat követ és támogat.

Felhasznált irodalom:

- BÁBOSIK, I. 1997. *A modern nevelés elmélete*. Budapest: Telosz.
- BÁBOSIK, I., MEZEI, GY. 1994. *Neveléstan*. Budapest: Telosz.
- DOMBI, A., OLÁH, J., VARGA, I. 2007. *A nevelésmélet alapkérdései*. I-II. kötet. 2. bővített kiadás. Gyula: APC Stúdió.
- DUCHOVIČOVÁ, J. – KURINCOVÁ, V. a kol. 2012. *Teoretické základy výchovy a vzdelávania*. Nitra: UKF.
- GOGOVIČOVÁ, A. 2000. K problematike zásad výchovávania. In *Výchova a práva dítete na prahu tisíciletí. Sborník příspěvků z 8. konference ČPDS*, Brno: ČPDS.
- GOGOVIČOVÁ, A., KROČKOVÁ, Š., PINTES, G. 2004. *Žiak – sloboda – výchova*. Nitra: UKF.
- PŘADKA, M. 1978. *Kapitoly z teorie výchovy*. Praha, SPN.
- TOMÁŠEK, F. 1992. *Pedagogika*. Brno: Nibowaka.
- ZRINSZKY, L. 2002. *Nevelésmélet*. Budapest: Műszaki Kiadó.

A szerző ezen tanulmánya elektronikus formában publikálva lett a SZTE JGyPK methodus.hu digitális folyóiratában, 2014. február 14-én.