

Lampek Kinga (2000): Iskolai végzettség és egészségi állapot. *Demográfia*, 1. 70–93.

(23) Ebben az esetben természetesen nem csak a szülők, rokonokra kell gondolnunk, hanem pl. a távolsági és helyi tömegközlekedési eszközök iskolaidőhöz igazodó hétköznapi és az iskolai nyári szünetet figyelembe vevő nyári menetrendjére. A szinkronizációs feszültségekre más vonatkozásban hívja fel a figyelmet Boreczky Ágnes (2001): Egy múlt – többféle jövő? *Múlt és Jövő*, 3. 99–108. c. tanulmánya.

(24) Az egyéni és az iskolai idő egymástól való elszakadása más problémát is felvet. Ha a gyerek az órát megúsza valamilyen módon, akkor nem a saját idő elvesztegetéseként éli meg, hanem átlépésként egy másik idősíkbá, ahol a kötelezettségek nem léteznek. Ugyanakkor ezek az egyéni „kilépések” az iskolai időből hosszú távon büntetéséssé transzformálódnak, ugyanis a gyerek kikerül egy kommunikációs közegekből, a későbbiekben már nem tud ráhangolódni a tanári kommunikációra (és a tanár sem az értetlenségre), melyből az iskolával szembeni ellenséges attitűd formálódik. Így a saját idő látszólagos nyeresége először időszükévé, majd büntetéséssé válik, melynek következménye az iskolával és a tanulással szembeni intolerancia. Ezt időbüntetésnek is felfoghatjuk, amikor az egyén végső soron saját magát bünteti.

(25) Schwartz, B. (1974) a várakozást a társadalmi jelenségek ritualizált megjelenítésének tekinti, mely státushatárokat jelképez és büntetőjelzásként is szolgál. Weigert, A. J. arra is utal, hogy a várakozás pl. egy késleltető viselkedés esetében társadalmilag igen magasra értékelődik. Bergmann, i. m. 153.

(26) Bergmann K. Calkins kutatásaira hivatkozik az időképpel, az időbeosztással és az idővel bánás stílusával. Bergmann, i. m. 147.

(27) Rezsóházy, R. a szociális idő és a társadalom viszonyai közötti fejlődési fokokat vizsgálta. Bergmann, i. m. 165. Ez a munka adta az ötletet szá-

momra az iskola interperszonális világára való adaptáláshoz.

(28) Pl. sokféle társadalmi időbeosztás létezik, ezek a csoportok különböző emlékeztető jegyeket mint időmérőket alkalmaznak, melyek az összehangolódást nehezítik. Zerubavel, E. (1976): Timetables and Scheduling: On the Social Organization of Time. *Sociological Inquiry*, 46. 87–94.

(29) A mobilitás hajtóerejét Boreczky a temporalitást tartalmazó és az egymással is nehezen összeegyeztethető valóságélmények aszinkronitálásában látja. A család-történeti narratívákban és az iskola társas erőterében található „idővilágok” nagy valószínűséggel hozzájárulhatnak a mobilitásnak az időhatárok átlépéseként való értelmezéséhez. Boreczky Ágnes (2002): Családtörténeti mozaik. A mobilitás és a migráció elbeszélései. *Századvég*, 1. 33–62.

(30) Valamennyi további hivatkozás megtalálható: Meleg Csilla (2001): *Egészség* (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés). Pécsi Tudományegyetem, Pécs

(31) Sz. T-né, tanító.

(32) Ld. Granovetter, M. (1988): A gyenge kötések ereje. A hálózatelemzés felülvizsgálata, in: Angelusz R.-Tardos R. (szerk.) Válogatás a kapcsolathálózati elemzés irodalmából. *Szociológiai Figyelő*, 3. 39–60.

(33) Ebben a vonatkozásban különös hangsúlyt kaphatnak az újraértelmezhetőkké válnak az iskola társas világát feltáró pedagógiai, szociálpszichológiai kutatások.

(34) Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 1. 11–29.

Meleg Csilla

Politikatudományi és

Társadalomelméleti Tanszék, ÁJK, PTE

Adalék a nevelésfilozófia mai dilemmáihoz

Amikor a nevelésfilozófia mai állapotát kívánjuk vizsgálni, hamar beigazolódnak: valósággal darázsfészekbe nyúlunk, a tisztázatlan és/vagy félreértett kérdések, netán előítéletek tömkelegével szembesülhetünk.

Első pillanatra feltűnik három – külön-külön is súlyos – probléma. Először is: a pedagógiakutatás jó része még csak fel sem veti a nevelésfilozófia lehetséges és szükséges szempontrendszerét. A mellőzéssel azt próbálja üzenni, a nevelésfilozófia voltaképp kikerülhető, mivel cse-

kély fontossággal bír a pedagógiai gyakorlat számára. Másodsor: a kutatások újabb köre már mutat valamelyes érzékenységet a nevelésfilozófiai kérdések iránt, ám elvarratlanul hagyja az alapvető kérdést, hogy tudniillik miben áll a nevelésfilozófia lényege és miként kapcsolható az össze-

a nevelélmélettel, illetőleg a neveléstudománnyal? Valójában meg sem kíséri a válaszadást erre az első pillanatra előtornyosuló dilemmára. Végül találkozhatunk olyan munkákkal, amelyek a nevelésfilozófia módszeres kidolgozását célozzák, ám a vizsgálatok még kiforratlanok, olykor zavarosak maradnak. Aligha csodálkozhatunk azon, hogy az itt született kutatási eredmények nem igazán váltak átütő erejűvé, orientáló hatásúvá.

*

Ami az első problémakör valamelyest részletető megvilágítását illeti, hadd utaljék legalább két, tipikusnak mondható példára. *Bábosik István*, aki oly sokat tett a neveléstudomány hazai kidolgozása érdekében, több munkájában is következetesen hangsúlyozza, hogy magát a nevelélméletet egy konstruktív életvezetést megalapozó tudományként értelmezhetjük. (1) Ám az a kérdés, hogy a magatartás-irányításban, a „humán alapbeállítódás”-ban, a „konstruktív életvezetés”-ben a nevelésfilozófiát milyen hely és szerep illeti meg (a nevelélmélet és -tudomány mellett), már teljességgel elkerüli a szerző figyelmét. Holott – számomra legalább is – nyilvánvaló, az életvezetés, a beállítódás, a magatartás mind-mind olyan képződmény, amely a társas együttlét s -működés folyamatát rendezi, vezérli s kontrollálja. Elvekről, erényekről, értékekről van szó, amelyek kutatásában viszont, sok szaktudomány mellett s azon kívül, a filozófia, pontosabban a nevelésfilozófia is illetékes. A nevelésfilozófia általános összefüggés-rendszerét nem nélkülözheti semelyik szaktudomány, így a nevelélmélet s -tudomány sem. Biztos vagyok afelől, hogy a nevelélméletnek s -tudománynak meg kell találnia a nevelésfilozófiával való bensőséges és szerves kapcsolatát, amely önmagát is gazdagító eredmény lenne. Ha viszont meg sem kíséreljük a nevelésfilozófiai kitekintést s vizsgálódást, akkor önmagunk csonkítjuk meg, s szegényítjük el a neveléskutatást. Ez meg föltöbb nagy luxus lenne, annyira jól nem áll ez a szaktudomány. Bábosik törekvése, munkája nagyívú, ám ezen a ponton hiány-

érzetet vált ki az olvasóban. A nevelélmélet s -tudomány valamint a nevelésfilozófia közötti szükségszerű kapcsolat kérdésének már a felvetése is elmarad, s azt gondolom, ez nem véletlen dolog, egyszerű ballépés nála, hanem koncepcionális hiba. Legújabb, 2004-ben kiadott művében (ahol is szerkesztőként s egyik szerzőként jelenik meg) nevelélméleti báziskötettel, s külön, majd négyszáz oldalas, több szerző válogatott tanulmányait tartalmazó „betéttel” áll elő. Ilyen jellegű s ilyen bő terjedelmű kötetből joggal várja el az olvasó, hogy kapjon eligasztatást a nevelésfilozófia mibenlétéről, állapotáról, illetőleg a nevelélmélettel való kapcsolatának kérdéséről. Mindezt azonban hiába keressük ebben a nagyszabású könyvben. (2) Nevelésfilozófiai oldalról, sajnos, marad a csalódás.

Hasonlóképp hiányérzetet vált ki benem egy másik, jeles pedagógiautatónk könyve is. *Gáspár Lászlóról* van szó, aki rendkívül gazdag s imponáló nemzetközi szakirodalomra támaszkodva nevelélméleti rendszerről értekezik. Vizsgálódásából azonban ezúttal is kiesik a nevelésfilozófia elhelyezésének kérdése. Nem foglalkozik holmi nevelésfilozófiai „bibelődéssel”, ugyanis szerinte a neveléstudomány törzsanyagát „az elméleti pedagógia, a neveléstörténet, a nevelélmélet és a didaktika” (3) adja. Miközben Gáspár – ellentmondásos módon – elismeri ugyanabban a művében, hogy a neveléstudományról a nevelésfilozófiai típusú tankegyetemen is tájékozódhatunk. Arról nem szólva, hogy a szerző megjegyzi: „Az angolszász pedagógia (...) nevelésfilozófiai (...) studiumokban foglalkozik a szűkebb értelemben vett nevelés jelenségeivel.” (4) Ehhez csupán annyit fűznék, ha a szűken vett nevelésben van helye a nevelésfilozófiának, akkor a széles értelemben használt nevelés még inkább igényli a nevelésfilozófia szempontrendszerének behozatalát. Erről a feladatról és szükségszerűségről azonban Gáspár is hallgat.

*

Az előző állásponttal szemben üdvözlendő az a törekvés, amely már „tétélesen”,

közvetlenül ismeri el a nevelésfilozófiai vizsgálódások jogosságát. Bár önmagában véve a nevelésfilozófiai felvetés és kitekintés itt még erőtlen. Nem születik mélyreható és hatásos nevelésfilozófiai elemzés, inkább csak felvillantódik annak lehetősége és szükségessége. Ezúttal is két, tanulságos példára hívnám fel a figyelmet.

Horváth Attila a nevelési koncepciók történeti áttekintése során egy fölöttébb megszívlelendő gondolatból indul ki. Könyve bevezetőjében, a „Beköszöntő”-ben írja: „a felmerülő kérdésekre a válaszok keresésekor minduntalan kívül kellett lépni a pedagógián.” (5) A kilépés egyik, ha nem a döntő iránya a filozófia. Félreérthetetlenül erre gondol Horváth, amikor leszögezi, „a neveléselmélet feladata nem az, hogy előírja az iskolai gyakorlat számára, hogy mi a teendő, hanem megértési keretet nyújtson ahhoz. Ezért közege és működési területe a filozófia. (6) Nincs okom kétségbe vonni e kijelentés igazságát. Annál érthetlenebb számomra, miért nem vált álláspontja általánosan felismert és elfogadott rendező elvvé a pedagógiai szakmában. Azért az a véleményem, ebben egy kicsit – furcsa ellentmondásként – maga a szerző is ludas. Amennyiben csak a célt tűzi ki világosan, a filozófiai működés kifejtése nála is elmarad, megelégszik a neveléstörténeti koncepciók egyébiránt korrekt s jól áttekinthető összefoglalásával. Konkrét nevelésfilozófiai vizsgálódásokra nem vállalkozik.

A másik pedagógiakutató, akire hivatkozom, *Magyari Beck István*. Már Horváth is felveti az érték fogalmának beemelését s vizsgálatát a pedagógiakutatásba (pontosabban ő is szorgalmazza), ám a mélyebb szintű pedagógiai kifejtés Magyari érdeme. Nevelésfilozófiai szempontból sem közömbös, hogy a pedagógiai (és pszichológiai) értékutatás milyen eredményt kínál fel a filozófia számára. Ezért ebből a szempontból is fontosnak tarthatjuk az ő vizsgálatát. Nyilvánvaló, nem tekinthetem feladatomnak Magyari érték-alapú pedagógiai koncepciójának bemutatását, kiváltképp annak elemzését. Amennyit itt is említenék, roppant fontos az a

felismerése, hogy a korábbi időszakokra jellemző „termelővé nevelés” napjainkra átalakul „fogyasztóvá nevelés”-re, amely képződmény hallatlan kihívást jelent egész pedagógiánk számára. Témám szempontjából viszont mindenképp idézni kívánatos alábbi gondolata: „nem-filozófiai értéktant építünk. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy mondanivalónknak nincs filozófiai vonatkozása, filozófiai síkja. De e dolgotatunkban elkerüljük e vonatkozás, illetve sík explicit tárgyalását.” (7) Az idézet írója persze jól tudja, hogy az értékutatás interdiszciplináris téma s feladat. Azonban az már kevésbé ismert (általában), hogy a szaktudomány képviselője büntetlenül soha nem bújhat ki a filozófia kontextusából, akár akarja, akár nem, akár felismeri, akár nem, a teljes kiszabadulás nem történhet meg. Ha a szakkutató az értékfogalom (vagy bármi más) vizsgálatkor mellőzi a filozófiai tartalom és mondanivaló valamilyen szintű figyelembe vételét, akkor könnyen bekövetkezhet, hogy a szaktudományos megközelítés és eredmény „nem a filozófia fölé (vagy mellé – K. S.), hanem mélyen az alá kerül.” (8) Az ilyen kutatói magatartás elítélése, szerintem is helyénvaló. Annál inkább erősödik bennem a hiányérzet, hogy tudniillik a szerző az értékfogalom nem-filozófiai kidolgozása közben miért nem él bátrabban a „filozófiai keret” figyelembe vételével. Magyari Beck István új könyve korszerű szemléletű (ami, sajnos nem mondható el minden pedagógiai kiadványra!), részleteiben számos új gondolattal áll elő, ami viszont nála is még elvarratlan marad, az a filozófiai „szál” erőteljesebb bedolgozása. Nem arról van szó, hogy a pedagógiakutató végezzen filozófiai tevékenységet, a filozófus pedig szaktudományos munkálatot – ez alighanem teljesíthetetlen követelmény lenne. Bár interdiszciplináris téma esetén lehet próbálkozni. Inkább azt a tanulságot ajánlanám megfontolásra, hogy a pedagógia és a filozófia kölcsönösen tekintszen egymás eredményeire, netán próbáljanak meg kialakítani valamiféle bensőséges kapcsolatot, komoly együttműködést.

Ugyanis ilyen hozzáállással, készséggel s képességgel veszíteni egyik sem fog, viszont kölcsönösen gazdagíthatják egymást.

*

Hadd hozzak a továbbiakban példákat a harmadik típusú törekvésre. Először *Mihály Ottó*hoz fordulok, aki ma Magyarországon a nevelésfilozófia – talán nem tévedek – legérdekesebb kutatója. Mihály Ottó több tanulmány, cikk megírása után egész könyvet szentel a nevelésfilozófiának, ám munkáját, szerényen, és szerintem jogosan, „bevezetőnek” szánja. Igen, még ott tart a hazai nevelésfilozófia, hogy „bevezetőket” tudunk csak írni róla. S jobbára az öndefiniálás nehézségeivel küszködünk. Az minden-

esetre sokunk számára evidenciának tűnik, hogy a nevelésfilozófia, lényegét illetően „a filozófiától elkülönülő pedagógiai diszciplína” (9), amely mint önálló s elkülönülő szellemi képződmény, alig mondhat magának száz esztendő. Persze nem minden történeti előzmény nélkül jött létre. Ami

viszont fontos tény, a markánsan előálló nevelésfilozófia csekély múlttal bír, nem úgy, mint például a történettudomány vagy a matematika. Ráadásul kénytelenek vagyunk elismerni, hogy ez az időszak is leáldozott. Ahogy Mihály Ottó írja: „Dewey az az utolsó nagy teoretikus, akinél a filozófia és a nevelésfilozófia koherens egységben jelentkezik. (...) Napjaink nevelésfilozófiájában a nagy, átfogó hatású, elvileg a teljességre és hegemoniára igényt tartó nevelésfilozófiai rendszerek helyét a részleges, csak korlátozott érvényesség igényével fellépő nevelésfilozófiai megközelítések, nevelésfilozófiai paradigmák foglalták el.” (10) Valóban igaz, a nevelésfilozófiának ma nincs emblematikus figu-

rája, ami mindenképp veszteség. Ám hadd tegyem hozzá, ez a hiány elsősorban nem szubjektív fogyatékossgal függ össze, hanem leginkább a megváltozott korszak reálfolyamataira vezethető vissza. Ma a nevelésnek – figyelmeztet a szerző – nincs „valamiféle örök eszménye, valamilyen metafizikai alapozású ’etalonja’ az emberről. (...) Ha az ember nem valamilyen természettel (adottságokkal) fejlesztendő vagy leküzdendő, értékes vagy értéktelen attribútumokkal (...) rendelkező ’létezés’, (...) aki csak egyszerűen csinálódik, lesz, akkor a nevelésnek sincs, nem lehet valamilyen ’igazi’ célja, ’igazi’ módja, (...) akkor a nevelés maga is helyi értékű, (...) véletlenszerű, esetleges, kis ’elbeszélés’ marad.” (11) Ezek után csöppet sem csodálkozhatunk a szerző pesszimizmusán:

„Az iskola nehéz helyzetben van, hiszen egyidejűleg kétféle időszemléletű feladatnak kell eleget tennie. Egyrészt a jövőre irányuló és ezért az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredményben bízva stratégiai feladatként kell kezelnie az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene azonnali eredménnyel kecsegtető válaszokat adnia.”

dálkozhatunk a szerző pesszimizmusán: „nem tudom (tudjuk) – jelenti ki – ,hogy mi a nevelés?, és nem tudom (tudjuk), hogy mire kell nevelni?, és hogyan kell nevelni?, de tudom (tudjuk), hogy e kérdésekre sokféle érvényes és jogosult válasz létezik.” (12) Mármost tiszteletben tarthatjuk Mihály Ottó nézetét s

aggódalmát, mégis a magam részéről ragaszkodom ahhoz a józan óhajhoz, hogy nemcsak kívánatos, hanem szükséges is „dűlőre”, azaz egyértelmű és egyöntetű álláspontra jutni a nevelésfilozófia mibenlétéről és alapfogalmairól (közte a nevelés szóhasználatáról). Előbb vagy utóbb el kell döntenünk, hogy a nevelésfilozófia az úgynevezett alkalmazott filozófiához avagy a neveléstudományhoz tartozik-e? Továbbá: mi a sajátos különbség a nevelésfilozófia és a nevelélemélet között? S egyáltalában, mi a nevelés célja, rendelkezése, jelentősége, ki nevelhet, hogyan alakuljon a nevelő és a nevelt viszonya? Kardinalis kérdések ezek, amelyek „izzig-vérig” a nevelésfilozófiába sorolandók,

hatásuk pedig messze túlnő a nevelésfilozófia tartományán. Akárhogyan is válaszoljuk meg (ha nem válaszoljuk meg, akkor is!) őket, éreztetik hatásukat a pedagógia egész tudományrendszerében, a gyakorló pedagógiában, a politikai kultúrában, egész mindennapos életmódunkban. Azt gondolom, amennyire kívánatos elkerülnünk a partalan, természetlen viták, né tán a mély pesszimizmusba torkolló nézetek veszélyét, legalább olyan mértékben szükséges valamiféle egységes, közös álláspont kiküzdése a nevelésfilozófia néhánny, alapvetőnek tartandó kérdésében. Számomra nyilvánvaló, Mihály Ottó könyve megteszi az első komolyabb lépést ez irányba.

Azonban örömről aligha lehet maradtalan, a helyzet, sajnos, még távolról sem megnyugtató. Ha nevelésfilozófiai bevezetőt írunk, akkor joggal várhatjuk el, hogy az alapvetően a nevelésfilozófiáról szóljon. Vagyis világosan határolódjék el – minden természetes kapcsolódás mellett – a neveléstudománytól. Amit tisztázni illik egy ilyen célú s jellegű könyvtől, az éppen az a kérdés, hogy mi tartozik a nevelésfilozófiába (mi maga a nevelésfilozófia?), s mivel foglalkozik a neveléstudomány, illetőleg a -elmélet. Ebből a szempontból közeledve Mihály Ottó tanulmányához, már erős kritikai megjegyzések tehetők. Anélkül, hogy belefolynék a részletekbe, csak egyetlen észrevételre hívnám fel a figyelmet. A könyv tartalomjegyzékét s anyagfelosztását olvasva, nyomban szembetűnővé válik egy belső ellentmondás, vagy inkább szerzői bizonytalanság. A 'Nevelésfilozófiáról' című fejezet kidolgozására alig jut öt és fél oldal terjedelem, míg a 'Neveléstudomány' részre huszonkét oldal jut. Az aránytalanság még inkább tapasztalható, ha az utóbbi fejezethez számítjuk a 'Pedagógia' egységet is (amit nyugodtan megtehetünk, mivel itt is a neveléstudomány kérdéseiről elmélkedik a szerző). Ezért az olvasóban könnyen kialakulhat az a benyomás, hogy a könyv nem is a nevelésfilozófiába, hanem a neveléselméletbe, illetőleg a neveléstudományba vezet be. A szerző hosszan fejtegeti az iskola mint

szervezet világát, majd részletesen taglalja a konzervativizmus és a liberalizmus neveléselméleti és –történeti összefüggéseit. Ezek az anyagrészek fontosak s eredeti meglátásokat tartalmaznak, ám erősen vitatható, hogy a nevelésfilozófiába tartoznak-e. Végső soron nyugtázhatom, Mihály Ottó 'Bevezetője' üde színfolt a pedagógia szakmában, mi több, megkockáztatom, célkitűzése és törekvése nagyon is üdvözlendő s követendő. Viszont mint nevelésfilozófiai koncepció, még kiforratlan, kevésbé átütő erejű.

A nevelésfilozófia kidolgozása irányába mozdul el *Buda Mariann* is. A nevelési rendszerről írott könyve, sajnos, visszhangtalan maradt a pedagógiai szakmában, de a szélesebb értelmiségi körökben (közte a filozófia berkeiben) is. Kísérletére mindenképp oda kell figyelnünk, fontos tanulsággal szolgálhat a számunkra. Kiindulópontjával csak egyetérteni lehet: „a 'nagy narratívák' vége nem jelenti, nem jelentheti azt, hogy a társadalomtudományokban lemondunk az elméleti alapok tisztázásáról.” (13) Szerinte az elvi alapok, struktúrák és problémák rendezése alapvető feladat a neveléstudomány számára. S ezen a ponton merül fel a nevelésfilozófia. A neveléstudomány megalapozásában nyilvánvalóan egész sor társadalomtudomány (például szociológia, pszichológia, szociálpszichológia, politológia, irodalomtudomány stb.) besegít. Ám a filozófiai vizsgálódás szükségessége pótolhatatlan és felbecsülhetetlen jelentőségű. Tudniillik „A végső kérdésre, vagyis hogy mi az ember, csak a filozófia adhat választ.” (14) A dilemma „csak” az, hogy „a filozófiai kérdések vizsgálatát, tisztázását, a kiindulás pontosítását sem a politikusok, sem a gyakorlati szakemberek (gyakorló pedagógusok – K. S.) nem tartják fontosnak.” (15) Az ilyen szemlélet s gyakorlat azonban megengedhetetlen. Sürgősen „Át kell gondolnunk, az általános filozófiai alapelveknek a nevelésre vonatkoztatva milyen vetületei vannak.” (16) Buda Mariann innen indítja gondolati kísérletét, s konkrét javaslattal áll elő. A nevelési rendszer paradigmája különböző általáno-

sítási szintű lépcsőkből tevődik össze. Megkülönböztet filozófiai, nevelésfilozófiai, nevelésméleti és gyakorlati szintet. A filozófiai fok nála a világ (benne az ember és a kultúra) lesz. Ennek tisztázása adja az egész nevelési rendszer gondolati bázisát. A nevelésfilozófiai szint azt a kérdést vizsgálja, mi a nevelés helye a világban? Hogyan értelmezhetjük az emberi fejlődést általában, s miképp az egyes egyén fejlődését? Egyáltalában mit tartunk emberi lényeknek? S „Eközben értelmet nyernek, tartalommal töltődnek meg a nevelés alapfogalmai, melyek a nevelési rendszer sarkköveit jelentik.” (17) A nevelésméleti vetület tovább konkretizálódik: itt fogalmazódik meg a nevelés célja, tartalma, eszközsora. A nevelési cél hogyan operacionalizálható s bontható le a konkrét feladatok rendszerére. Végül a gyakorlat szintjén történik meg a nevelési elvek technológiákká, közrendszeré, intézményi infrastruktúrákká való alakítása. (18) Buda Mariann konkrét elképzelése a nevelési rendszerről újragondolásra készíti a nevelésfilozófust. Négyfokozatú (a negyedik és az ötödik szint összevonásával) skálája segíti a rendezést, amennyiben tudatosítja bennünk az absztrakciós szintek megkülönböztetésének fontosságát. Valóban, indokolt a filozófiai, a nevelésfilozófiai, a nevelésméleti elvonatkoztatás és a nevelési gyakorlat világos szétválasztása. Jóllehet még mindig nem kellően markáns a különbségtétel, illetőleg kevésbé árnyalt a distinkció, miáltal a jelentésbeli tartalmak keverednek egymással, s az átfedések zavart okozhatnak. Például az „emberi lényeg” már a filozófia szintjén is megjelenik (nemcsak a nevelésfilozófia tartományában), vagy a nevelési célkitűzés már része lehet a nevelésfilozófiának (tehát nem pusztán a nevelésmélet illetékességi köréhez tartozik csupán).

A fenti, futólagos áttekintésből is talán már jól érzékelhető, a magyarországi nevelésfilozófia művelése számos – egyenként is komoly – problémával küszködik, s egyáltalán nem nyugtathatjuk magunkat azzal, hogy alapvetően „a nevelésfilozófia (...) lassú mozgású” (19) *Zrinszky László* új ki-

hívásokról ír nevelésfilozófiai tanulmányában: a multikulturalizmusról, az információs tudástársadalomról és a konstruktív pedagógiáról. A nevelésfilozófia nem maradhat közömbös az új fejleményekre, valamilyen válaszokat muszáj kidolgoznia. Talán ezért is zárja mondanivalóját *Zrinszky* úgy, hogy „a nevelésfilozófia (...) hagyott anynyi jelentős állítást és kérdést az utókorra, amennyit a következő évtizedekben folytatni lehet és folytatni kell.” (20) Ez igaz, de szeretném hozzáténi: a nevelésfilozófiának először önmagával kell tisztában lenni, mindenekelőtt saját határait s korlátait szükséges kijelölni, és csak önmaga lehetőségeit felismerve fordulhat a valóság új kihívásai felé.

*

Hadd ismételjem: távol vagyunk még a nevelésfilozófia megalapozásától, de talán az is igaz, hogy maga a társadalom (benne az oktatáspolitikai, a szaktudományos gondolkodás és a köztudat) sem fogadja egy a nevelésfilozófia létjogosultságát, amilyen szerep s jelentőség joggal megilletné. Miképp léphetnénk ki ebből a „kutyaszorító” helyzetből? Olyan dilemma ez, amely csak közösen, sok-sok kutató, oktatáspolitikus és gyakorló pedagógus együttes akarásával s törekvésével oldható meg, illetőleg enyhíthető. S azt gondolom, ebben a munkálatban nagyon is kívánatos és szükséges támaszkodnunk nemzetközi tapasztalatokra. Elkerülhetetlen feladat a nevelésfilozófiára vonatkozó nemzetközi kutatások eredményeinek az eddigieknél jóval nagyobb arányú feltérképezése s -dolgozása. Hadd utaljak ezzel kapcsolatban – s mintegy zárásként – egy megfontolandó külföldi publikációra. *Richard Pring*, jónévvű nevelésfilozófus új, összefoglaló jellegű könyvében írja, hogy az olvasás, az írás, a számolás, mondjuk úgy: a tanulás csak akkor fontos, ha az a fiatalok emberibbé válását szolgálja. Az oktatásnak, még inkább a nevelésnek végső soron három fő kérdést szükséges megoldania: „Mi teszi az embert emberré? Hogyan válunk emberivé? S miképp válhatunk még jobban azzá? (...) A tanításban (és a nevelésben – K. S.)

tranzakció jön létre a tanár és a diák között (...), melyben kapcsolat teremődik a *személytelen világ* (...) és a fiatalok *személyes világa* között (...), és amely során gondolatok, hitek s értékek feszülnek egymásnak...” (21) Olvasva Pring sorait, eszünkbe juthat *Kant* gondolata, hogy tudniillik az ember csakis a nevelés által válhat emberré.

Ha ez így van (s nincs jogunk kétségbe vonni igazságát, a pedagógiában munkálkodók pedig csak erősíthetik!), akkor gondoljuk végig a filozófus álláspontját, s merjük levonni a szükséges tanulságait.

Jegyzet

- (1) Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 35–36. A szerző felfogása korábbi művében is megjelenik. Bábosik István – Mezei Gyula (1994): *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest. 22–23.
 (2) Bábosik István (2004): *Neveléselmélet*. Osiris Kiadó, Budapest. 41–42.
 (3) Gáspár László (é.n.): *Neveléselmélet*. Okker Kiadó, Budapest. 11.
 (4) Uo. 17.
 (5) Horváth Attila (é.n.): *Elméletek a nevelésről*. Okker Oktatási Iroda, Budapest. 4.

- (6) Uo. 18.
 (7) Magyar Beck István (2003): *Érték és pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 16.
 (8) Uo. 24., lásd még 23.
 (9) Mihály Ottó (1998): Bevezetés a nevelésfilozófiába. Okker Kiadó, Budapest. 18.
 (10) Uo. 21.
 (11) Uo. 13.
 (12) Uo. 15., kiemelések Mihály Ottótól.
 (13) Buda Mariann (1999): Az iskola szellemisége és a társadalmi gyakorlat. *Acta Paedagogica Debrecina*, XCVII. KLTE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 157.
 (14) Uo. 41.
 (15) Uo. 39.
 (16) Uo. 39.
 (17) Uo. 40.
 (18) Uo. 37–44. A szerző a gyakorlat szintjét is tovább osztja.
 (19) Zrinszky László (2001): A századvég nevelésfilozófiája. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 30.
 (20) Uo. 43.
 (21) Pring, Richard (2004): *Philosophy of Education*. Continuum, London – New York. 22., 23., 24.

Karikó Sándor
 Neveléstudományi
 Tanszék, JGYTF, SZTE

Családtörténet és társadalmi- földrajzi mozgás

A szimbolikus család szerepe

A szocializációt a „külső valóság” internalizálásaként felfogva, a szimbolikus családelmélet segítségével lehetőség nyílik arra, hogy az egyes családokban elmesélt, megörökített vagy csak evidensen jelenlévő valóságokat leírjuk, és a családi logikába illesztve a mobilitásra-iskoláztatásra, helyváltoztatásra stb. vonatkoztatassuk.

Írásunk a Berger- Luckmann-féle szocializációs elmélet és a szimbolikus családelmélet összekapcsolásával a mobilitás-iskoláztatás-migráció témáját kívánja kitágítani.

A szimbolikus család fogalmát *John Gillis*től kölcsönöztem. Gillis szerint kétféle családunk van, az egyik az, amellyel nap mint nap együtt élünk, a második, mely identitásunk alakulásában játszik jelentős szerepet. (*Gillis*, 1996) Ez

utóbbi a szimbolikus család, amelynek tagjai – legyenek távoli vagy közeli rokonok, élők vagy holtak – elsősorban emlékezetünket és képzeletünket népesítik be, s a minták sokaságával lehetőséget teremtenek arra, hogy a tényleges döntés kockáza-