6. évfolyam

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE

Cultural Science Review

T. Szabó Csaba: Glokalizáció és vallás a Római Birodalom dunai régiójában

Bús Imre Gyermek – játék – filozófia

Karikó Sándor: Alkalmazott filozófia és pedagógia

2024/4

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE

Cultural Science Review

2024/4.

(6. évfolyam)

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE / Cultural Science Review

Kiadja:
Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar
7100 Szekszárd, Rákóczi u. 1.
+36 74 528 300
https://kpvk.pte.hu/ hu/kulturatudomanyi_szemle
Felelős kiadó a kar dékánja
Megjelenés gyakorisága: Évenként négy lapszám, három magyarul, a negyedik angol nyelven
A szerkesztőség elérhetősége: kulturatudomanyiszemle@pte.hu
Szerkesztőségi titkár: Dudok Fanni
Felelős szerkesztő Szécsi Gábor

HU ISSN 2676-9158

A Kultúratudományi Szemle szerkesztősége és szerkesztőbizottsága

Szerkesztőség:
Szécsi Gábor főszerkesztő
Bús Imre főszerkesztő-helyettes
Boronkai Dóra
Dudok Fanni
K. Farkas Claudia
Koltai Zoltán
Slezák-Bartos Zsuzsanna
Szilágyi Tamás
Zádori Iván
Vas-Guld Zsuzsanna

Szerkesztőbizottság:
Boros János elnök (Pécs)
Bárczi Zsófia (Nitra, Nyitra)
Pálfi József (Oradea, Nagyvárad)
Hörcher Ferenc (Budapest)
Ivanović, Josip (Subotica, Szabadka)
Klein Sándor (Budapest)
N. Horváth Béla (Szekszárd)
Orbán Jolán (Pécs)
Szabó Tibor (Szeged)

Lapterv: Bús Imre

© szerzők, 2024
© kiadó, 2024

Tartalom

TANULMÁNYOK

T. SZABÓ CSABA
Glokalizáció és vallás a Római Birodalom dunai régiójában 5

MŰHELY

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ *18*

BÚS IMRE
Gyermek – játék – filozófia 20

KARIKÓ SÁNDOR
Alkalmazott filozófia és pedagógia 25

BARNÁK TAMÁS
A szabadság és kreativitás szerepe a nevelésben Nyikolaj Bergyajev filozófiájának tükrében 36

GALAMBOS ATTILA
A fenntarthatósággal kapcsolatos kompetenciák iskolai fejlesztésének elképzelései a fenntartható fejlődési célok kapcsán 53

RIBARICS LÍVIA
A gyermek jogainak érvényesülése a bölcsődei nevelés-gondozás során 68

SLEZÁK-BARTOS ZSUZSANNA
Közösségek szerepe a települések életminőségének javításában 81

VAS-GULD ZSUZSANNA
Az egészséges életmódra nevelés módszertanának nevelésfilozófiai alapjai .. 89

MÁTÉ ANDREA - ANGLER KINGA
Kreativitás szerepe a tanítás-tanulás folyamatában 99

TÓTH RITA ZSÓFIA
A zenei nevelés filozófiai alapjai – régi és új 120

KECSKÉS MIKLÓSNÉ
A népi játék és néptáncpedagógia gyermekfilozófiai aspektusai 128

VEREBÉLYI GABRIELLA
A pedagógushallgatók jövőképe – értékrend és etika 136

SUMMARIES 150

E SZÁMUNK SZERZŐI 156

DOI: 10.15170/KSZ.2024.06.04.01 *Kultúratudományi Szemle, 2024, 6(4).*

TANULMÁNYOK

T. Szabó Csaba

GLOKALIZÁCIÓ ÉS VALLÁS A RÓMAI BIRODALOM DUNAI RÉGIÓJÁBAN[1]

A Római Birodalom vallásos jelenségeinek és vallásos piacának (North, 1992; Stark, 1996) kutatásáról máig nem készült szisztematikus, összefoglaló munka sem a nemzetközi, sem a magyar szakirodalomban. Az eddigi historiográfiai és kutatástörténeti összefoglalók (Rüpke, 1997; Phillips, 2007; Rives, 2010; Szabó, 2017a; Mackey 2022; Szabó, 2024) szintézisszerű elemzései a kutatás főbb fókuszpontjainak elemzésekor sorra kiemelték, hogy a Római Birodalom vallási jelenségeinek elemzésekor a hagyományos, *polis*-vallás elmélet (Woolf, 1997; Kindt, 2009), a vallás formális, jogi aspektusainak és áldozati- és ritualizáció-elméleti elemzése (Scheid, 2015) és birodalmi vallásként („*Reichsreligion*") történő értelmezése nem nyújt kellően részletes, a források sokszínűséget tükröző képet. Bár a római vallás kutatása számos alkalommal változott Georg Wissowa, a kutatás meghatározó, XX. század eleji alakjának paradigmatikus munkássága óta (Rüpke, 2022), nagyhatású munkájának racionalista és jogközpontú struktúrája és módszertana (Wissowa, 1912) számos országban, igy Magyarországon is domináns maradt és meghatározta a római vallás kutatástörténetét egészen a XXI. század elejéig (Hahn, 1975; Köves-Zulauf, 1995, pp. 13-64).

Az immár három évtizede közölt utolsó magyar nyelvű római vallástörténeti szintézisben, Köves-Zulauf Tamás úgy érvelt, hogy a XX. század nagy historiográfiai hagyományaiban (Wissowa-i iskola, Altheim-i iskola, Dumézil- és Pettazzoni iskola) a közös pont a római vallás kettős jellegének hangsúlyozása volt, az „*állam felszín alatt meghúzódó és feszültségekhez vezető privát többlet*" (Köves-Zulauf, 1995, 46). Munkájában a szerző, Cicerora hivatkozva (*De natura deorum* 1.116) és követve a Hubert Cancik-féle új kutatási irányt (Cancik, 1986) a vallást, mint „*isten és ember közötti kommunikációs rendszert*" definiálta, amely megelőlegezte Jörg Rüpke számos későbbi munkáját (Rüpke, 1997, pp. 13-14; Rüpke, 2018). Köves-Zulauf kommunikációs „elmélete" azonban filológiai természetű és az archaikus római vallás kereteire érvényes szabályokat követ. Számára a kommunikáció emberi és isteni világ között szavakban (imák, liturgikus szövegek, repetitív és egyedi szakrális formulák, jogi és vallási szókészlet) kimerül és művében alig tér ki a valláskommunikáció mai értelemben vett, többdimenziós, Ninian Smart által (Smart, 1996) hangsúlyozott részleteire. Georg Wissowa, Köves-Zulauf Tamás és John Scheid is úgy értelmezi a római vallást, mint a „*szorongás, a fegyelem, az elfojtás vallása*" (Köves-Zulauf, 1995, 249), amelyben a szabályszerűen elvégzett áldozatok, rítusok, helyesen és pontosan kiejtett szavak és imák és a *do ut des* („adok, kapok") szabályrendszerének követése alkotja meg a vallás formális, polgári keretét. Minden, ami ezen túl van, munkáikban gyakran „idegenből importált elemek", „mágikus képzeltek" és *superstitio* néven

[1] A tanulmány a bővített és módosított, magyar nyelvű változata a szerző angol nyelvű tanulmányának: Szabó, forthcoming.

jelennek meg (Köves-Zulauf, 1995, p. 248). A valláskommunikáció terei (formális és nemformális szakralizált terek: Szabó, 2021), tárgyi (materiális) emlékanyaga (Raja & Rüpke, 2015), kognitív és szenzoriális aspektusai (Mackey, 2022), társadalmi és hétköznapi dimenziói (Van Andringa, 2009) csak az elmúlt egy-két évtizedben kerültek a kutatás központjába.

A kutatás egyik visszatérő dilemmája, a városból birodalommá lett Róma valláskommunikációs stratégiáinak a vizsgálata. Számos szintézis esettanulmányaiban elsősorban az archaikus és köztársaság-kori Róma irodalmi és régészeti forrásait elemezte, a birodalommá válás folyamatában zajló vallási interferenciák (Bărbulescu, 1984) kérdéskörét pedig sokáig a romanizáció ma már vitatott fogalmának részeként értelmezték (Versluys, 2014). A késő-köztársaság kori és Principatus-kori római világ vallástörténetének értelmezési keretét sokáig a romanizációs elméletek adták, amely csak nehezen szabadult meg a XX. század végére a kolonizációs szemlélet terhétől. Az ennek alternatívájaként született, de túlságosan általánositó vallási szinkretizmus (*interpretatio romana*) kutatástörténete (Nemeti, 2005) sem hozta meg a megfelelő értelmezési, makro-értelmezési keretét a birodalmi vallástörténetnek (Ando, 2005). A romanizációs elméletek válságával a Principatus-kori római vallás is új értelmezési keretet igényelt. Ennek alternatívájaként született meg Hubert Cancik és Jörg Rüpke innovatív tanulmányokat összehozó tanulmánykötete (Cancik & Rüpke, 1997). Ebben számos tanulmány foglalkozott a „birodalmiság" és provinciális kontextusok közötti viszonyrendszerrel és próbált olyan értelmezési keretet adni a Principatus-kori vallásosságnak, amely kellően árnyalt és képes a korszak irodalmi és régészeti forrásainak teljes integrálására. Ebből kiemelendő talán Andreas Bendlin tanulmánya (Bendlin, 1997), amely a centrum-periféria elméleti kereteiben (és azt kissé meghaladva) próbálta értelmezni a provinciális római vallás helyi sajátosságait és forrásait. Tanulmányában hangsúlyozta, hogy az addigi értelmezési modellek nem adtak megfelelő keretet a Római Birodalom vallási sokszínűségének és teljes forrásanyagának, ez pedig alapvetően a politeizmus hibás, döntően monoteista (judeo-keresztény) módszertani megközelítésének köszönhető. Az *Imperium Romanum* nem egy, hanem számos vallási hagyományt egyesitett és ezeknek bonyolult interferenciáinak, találkozási pontjainak és változásainak, kommunikációs stratégiáinak egy, az addigiaknál összetettebb értelmezési keret szükségeltetik. Következtetésében kifejti, hogy „*a birodalom legtöbb lakója számára, a vallás egy lokális jelenség volt. Ám ezeknek a vallási hagyományok volt egy igen kompatibilis formavilága, amelyben rendszeresen ismétlődtek különböző formák*" (Bendlin, 1997, p. 62). Ezt a tézist követve, ugyanebben a kötetben Jörg Rüpke a római vallás lokális és városi sajátosságait hangsúlyozta, megelőlegezve a későbbi nagy munkáit, ahol ezeket az elméleteket (városi vallás, élő vallás) részletesen kifejtette (Rüpke, 2018; Rüpke, 2020). Bendlin ugyan nem használja tanulmányában a glokalizmus fogalmát, de közel három évtizede írott paradigmatikus munkájában gyakorlatilag előrevetítette ennek értelmezési keretét.

A glokalizáció fogalma és vallástudományi története

A glokalizáció fogalma az 1980-as években bukkant fel a japán közgazdaságtanban (*dochakuka*) és az 1990-es évek elején vált a szociológiai irodalom egyik meghatározó fogalmává (Szécsi & Tóth, 2024; Bakonyi, 2005, p. 95; Robertson, 1992; Robertson, 1995). Robertson munkája az 1990-es évek globalizációról szóló szociológiai, politológiai és közgazdaságtani viták és elméletek eredményeként született meg és a hibridizáció, kreolizáció és más, a globalizmus és imperializmus hatásaként felbukkanó jelenségek számára nyújtott alternatív elméleti modellt. Robertson szerint, a glokalizáció fogalma feloldja a lokális-globális nexus konfliktusát és a partikularizmus sajátosságaira fókuszálva, annak kialakulásában nem a globális erők hatalmi struktúrai felől értelmezi a társadalmi jelenségeket, hanem a helyi aktorok döntései, a mikro-közösségek és egyének döntései révén vizsgálja a lokális erők alakulását (Bakonyi, 2005, 95; Roudometof & Dessi, 2022, p. 2) Ez az alulról történő perspektíva arra helyezi a hangsúlyt, hogy a globális tendenciák, gazdasági, kulturális, politikai trendek és jelenségek között hogyan tudnak navigálni és válogatni a helyi aktorok, legyenek azok gazdasági, kulturális vagy politikai szereplői a lokális viszonyrendszereknek (Roudometof, 2015). A glokalizmus, mint a globális és lokális bonyolult kapcsolatrendszerét vizsgáló módszertan sikeresen, új modellt adott a centrum és periféria (és félperiféria), valamint a birodalom-kutatás (empire-studies) módszertani kérdéseire, amely az 1990-es évek elején erősen érzékelhető válságot mutatott például a római kori kutatások romanizációs elméleteiben is (Woolf, 2014; Sánta, 2021). Khondker (2005) szerint a glokalizáció a következő sajátosságokkal rendelkezik:

- A változatosság (diverzitás) a társadalom egyik alaptulajdonsága
- Nem minden különbség és különbözőség tűnik el a globalizáció hatására
- A történelmi és kulturális identitások legtöbbször az excepcionalizmus (kiválasztottság, egyediség) érzését szolgálják, amely rezisztens a globalista trendekkel
- A glokalizáció eltörli azt a félelmet, amely a globalizmus uniformizáló hatását és különbségek eltörléséből fakad és egy pragmatikus világépet nyújt a konfliktuskezelésre.

A glokalizmus fogalma elsősorban a szociológiai irodalomban honosodott meg, de Victor Roudometof és Ugo Dessi révén az elmúlt 10-15 évben számos tanulmány foglalkozott a glokalizáció vallástudományi aspektusaival és esettanulmányaival is (Roudometof, 2016; Roudometof, 2018; Dessi, 2022). Roudometof 2018-as bevezetőjében kifejtette (2018, 4), hogy a glokalizáció fogalmát a vallási jelenségek elemzésekor (különösen a kortárs távol-keleti vallások, igy a buddhizmus nyugati és globális recepciójának kutatásakor) az alábbi fogalmi keretben szokták kutatni: globális tudatosság, rezonancia a helyi hagyományokkal, dekontextualizáció és hatalmi aspiráció. A szerző a vallástörténeti kutatásokban négy glokalizációs modellt állapított meg (Roudometof, 2018, p. 5): indigenizáció („indigenization"), vernakularizáció („vernacularization"), nacionalizáció („nationalization") és transznacionalizáció („transnationalization"). Egy későbbi munkájában, Roudometof már a transzlokalizációt is beemelte a glokalizáció vallástudományi modelljeibe (Roudometof & Carpentier, 2022, p. 325). Míg a nacionalizáció és transznacionalizáció az újkor és jelenkor társadalmi modelljeire alkalmazható modell, hisz kollektív csoportok nemzeti eszméire és elképzelt identitására épül (Anderson,

1983), a vernakularizáció és indigenizáció (*interpretatio indigena*: Haussler, 2012) az ókori társadalmakra és vallási piacára is alkalmazható modellnek bizonyul. Roudometof szerint, mindkét modell a glokalizáció egyik formájaként értelmezendő. Ugo Dessi 2022-es tanulmányában kifejtette, hogy bár a glokalizáció fogalma viszonylag új a vallástudományi kutatásokban, a lokális vallási jelenségek kutatása a globális hatások és struktúrák tükrében messze nem új: birodalmak, gazdasági makro-régiók és politikai struktúrák hatása a helyi közösségek vallási életére a vallástudomány (azon belül a vallástörténet és vallásszociológia) egyik visszatérő kutatási témája (Dessi, 2022, pp. 138-140). A glokalizáció fogalmának alkalmazása a vallástudományban számos módszertani esettanulmányt szült az elmúlt években: vallási „mikromarketing" kutatása, a vallási univerzalizmus történelmi adaptációja a helyi kultúrákhoz, indigenizáció, politikai stratégia, ökológiai diskurzus, a New Age elemek kreatív beépítése és az újraalkotott hagyományok kutatása (Dessi, 2022, p. 147). Ezek a kutatási fókuszpontok részletesebb és diverzifikáltabb elemzésre adtak lehetőséget, mint a vallási szinkretizmus modellje és a hagyományos összehasonlító vallástörténeti elemzések (ez utóbbihoz új módszertani irányt hozott Oliver Freiberger munkássága: Freiberger, 2019). A glokalizáció fogalma, ahol a kutatás fókuszpontja az egyén és a közösségek helyi és kiegyensúlyozott autonómiájára összpontosul szembe kerül a *grobalizáció* fogalmával, amely az angol „growing" és „global" fogalmának szimbiózisából keletkezett és a hegemón, globális erők és tendenciák dominancia-elméletével foglalkozik, ahol a lokális kezdeményezésnek, és kreativitás szabadságának nincs olyan mértékű mozgástere a globális viszonyok és erők szorításában, mint a glokalizációs esettanulmányokban (Vizureanu, 2013).

Glokalizáció és a római kori vallás kutatása

A római vallás kutatásában a glokalizáció fogalma későn, csak az elmúlt egy évtizedben jelent meg. David Van Alten 2017-es tanulmánya az első, amely a fogalmat kifejezetten a római vallás elemzésének kontextusában alkalmazta, igaz, ha fogalmi előzményeit nem is, de módszertani előfutárait már láthattuk az 1990-es években is, többek között a fent idézett Andreas Bendlin-tanulmányban is (Bendlin, 1997). Van Alten tanulmányát követően számos szerzőnél megjelent a glokalizáció fogalma a Római Birodalom kulturális és vallási jelenségeinek elemzésében (Montoya-González, 2021; Szabó, 2022; Christensen, 2023). Van Alten részletesen kifejtette tanulmányában, hogy a kortárs romanizációról szóló módszertani vitában a glokalizációs elméletek adják jelenleg az egyetlen olyan alternatívát, amely képesek meghaladni úgy a „római" vs „bennszülött" kolonialista dichotómiát, mint a birodalmiság (globalizmus) felülről lefele terjedő kulturális hegemóniájának elméletét. Van Alten a római vallást a Clifford Geertz-i definíció szerint értelmezi kulturális szimbólum-nyelvként és kommunikációs rendszerként, amelynek lokális, mikro-terekben (domesztikus környezet, egyéni és kisközösségi terek) történő adaptációját mindig a helyi viszonyok és szokásrendek határozzák meg, ám a globális, univerzális sajátosságok és szabályok elkerülhetetlen nyomása és jelenléte mellett. Van Alten kutatásának hatása már érzékelhető több tanulmányban is, igaz ezek egy része csupán említés szintjén alkalmazta a fogalmat az elemzett esettanulmányokon (Haussler & Webster, 2020; Montoya-González, 2021). Ezekben a tanulmányokban a fogalom elsősorban a Martin Pitts és Miguel Versluys globalizáció-modelljével szembenálló jelenségként szerepel, vagy a kreolizáció egyik alternatívájaként.

E sorok szerzője több tanulmányában foglalkozott a vallási glokalizáció római valláskutatásban alkalmazható módszerével. Térszakralizációs modellemben (Szabó, 2021) a mikro-, mezo- és makro-terek valláskommunikációs stratégiáit elemzem, amelyek létrehozása, fenttartása és eltűnése egyaránt a lokális-globális viszonyrendszer kommunikációjának nexusában értelmezendő. A térszakralizációs modell lehetőséget ad arra, hogy a vallási glokalizáció jelenségének nem csak változatos formáit, de intenzitását (minőségi), térbeli eloszlását és időbeli változásait (kronológia) is elemezzük. A térszakralizációs modell egy sokdimenziós keretet ad (tér, idő, humán és isteni ágencia, materiális vallás) a glokalizáció jelenségeinek értelmezéséhez, amely révén lehetőségünk van az apró eltéréseket, változásokat is elemezni. A vallási glokalizáció elemzése a mikro-, mezo- és makro-terekben lehetőséget ad a jelenség komplex, többszólamú elemzésére. Az alábbiakban, ezt szeretném néhány, a dunai provinciákból származó esettanulmánnyal példázni.

Glokalizáció és vallás a dunai régióban: esettanulmányok

A Kr.u. I. század folyamán a Római Birodalom politikai-adminisztratív terjeszkedése elérte a dunai régiót (a mai Bajorország területétől egészen a Fekete tenger partvidékéig). A később dunai provinciák, vagy „Nagy-Illyricum", illetve a *publicum Portorium Illyiricum* vámhatóság néven ismert terület (Alföldy, 2004; Szabó, 2020) kulturálisan és vallási hagyományaiban azonban egy rendkívül eltérő, a megnevezett makro-régiónál kisebb egységekre tagolt terület volt, amely magába foglalta a hegyvidéki kelta, helvét és germán törzsek és királyságok (Raetia, regnum Noricum), a közép-dunai kelta (*Eravisci, Scordisci*) és kelta-dák, pannon, moesiai, illír közösségeket valamint az adriai (dalmát) és a Pontus hellenisztikus világához tartozó városállamokat (Szabó, 2022, pp. 27-89). A regionális különbségek sokévszázados hagyománya olyan erős valláskommunikációs szokásrendet hozott létre, amelynek lokális beágyazottsága kellően erős volt ahhoz, hogy a Római Birodalom térhódítása által létrejött új társadalmi, politikai és adminisztratív helyzetet sikeresen túlélje az esetek nagy részében (ez alól kivétel például a dák vallás esete, amelynek nyomait a hóditást követően nem tudjuk azonosítani a régészeti anyagban: Varga, 2019).

A Római Birodalom kulturális térhódítását Greg Woolf ókortörténész szemléletesen egy, a tengerpartra kicsapó, majd onnan lassan visszavonuló tengeri hullámhoz hasonlította (Woolf, 2012, p. 289). A birodalomnak kevés olyan vallási hagyományrendszere, intézménye volt, amely globális, minden provinciában érvényesülő, homogenizáló és univerzalizáló jelleggel terjedt volna el: ilyen volt a császárkultusz (bár a jelenség maga is hamar glokalizálódott, ahogy ezt Simon Price paradigmatikus munkájában kifejtette: Price, 1985), a vallási építészet és szobrászat néhány sematikus jellegű, köztéri formavilága és vizuális hagyományrendszere (Kiernan, 2020, p. 86), az *aedes signorum* és a katonai vallásosság néhány központi rítusa és helyszíne, a vallásgyakorlat tárgyi emlékanyaga (*instrumenta sacra*, tömeggyártású szakrális tárgyak), a votiv feliratok globális szóhasználati eszköztára (Rives, 2015) és néhány papi funkció vagy vallási szertartás (városalapitások szertartása, térszakralizációs rítusok). A birodalmi szinten érvényesülő római jogi keret maga is glokális jelleget mutat a városi törvények rendelkezésünkre álló forrásai alapján, igy a birodalom vallási globalitása, univerzalitása és az egységes romanizáció-elmélet ma már egy nehezen értelmezhető fogalom.

A helyi hagyományok ereje, a vallás lokális hagyományainak humán ágenciája sokkal erősebb, autonóm erőnek bizonyult, mint a római jog univerzalizmusra és szigorú, egyetemes érvényű ortopraxisra törekvése. A két tendencia (a fent ábrázolt globalizáló erejű, célú jelenségek) és a helyi hagyományok erős, sokszor a birodalmisággal dacoló, a helyi identitást erősítő sajátossága hozta létre azokat a tendenciákat (vallási indigenizáció, transzlokáció és kulturális hasonulás – appropriáció), amelyeket a Roudometof-féle glokalizációs modellekbe sorolhatunk.

A leggyakoribb glokalizációs stratégia az ókori római valláskommunikációban a vallás tárgyi emlékanyagát érintette és annak vizuális narratíváit. A vizuális kultúra viszonylag könnyen idomult a két hagyomány, a globalizálódásra törekvő birodalmi trendek és a helyi hagyományok autonómiára törekvésének összehangolódásához. A standard ikonográfiai hagyományokkal érkező római istenvilág a helyi politeista, vallási hagyományokhoz könnyen tudott alkalmazkodni. A jelenség érzékelhető úgy a köztéri, formális szakralizált terekben és azok vizuális, dekoratív programjában, de a mikro-terek magán vagy kvázi-magán (nem formális) világában is. Erre a lokális, vizuális hasonulásra (appropriáció) számos esettanulmány jött létre a dunai régióban, ezek közül kiemelendő esettanulmány Mithras római kultuszának ikonográfiai változásai Pannoniában és Daciában. A kultusznak ugyan feltételezhető egy Kr.u. I. század végén létrejött központi, „globális" vagy univerzális mítosza és az ahhoz tartozó kezdeti ikonográfiai hagyomány (Mithras-mítosz prototípusa: Alvar & Bricault, 2021), a kultusz diaszpóra-jellege, atomizált közösségekre bomló kisvallási mozgalma nagyobb kreativitást és szabadságot adott a helyi közösségek és akár egyéni glokalizációs folyamatokra, amelynek egyik terepe a kultusz vizuális kultúrája volt. Ennek a jelenségnek számos esettanulmánya ismert a dunai régióból. Az ún. Mithras-mitosz mellékfiguráinak és mellékjeleneteinek ábrázolásmódjában a helyi közösségek, egyéni kezdeményezések és reformok nagy szerepet játszottak. Ennek köszönhetően, számos olyan ábrázolásmódja ismert például a fáklyahordozóknak (Cautes és Cautopates ábrázolások), amely a központi, globális narratíva glokalizációjának eredményeképp sajátos helyi, vagy regionális (városi vagy provinciális szinten elterjedt) formát hozott létre.

Dacia provinciában a kultusz alig 160 éves, rövid jelenléte (Kr.u. 105-270 között) ellenére számos olyan ikonográfiai forma jött létre, amely a vallási glokalizáció jelenségeként kell értelmeznünk (1-2. ábra). Ilyen például Cautes fáklyahordozónak a bucraniummal, vagyis bikafejjel történő ábrázolása, amelynek szobrászati és domborműves ábrázolásmódja úgy tűnik, hogy Dacia provincia nagyvárosi központjaiban és Mithras-közösségeiben (Sarmizegetusa, Apulum) jelent meg (Szabó, 2015). Cautes bucraniummal történő ábrázolásának vannak ugyan itáliai előképei (CIMRM 335), de a daciai példák azt mutatják, hogy ez a fajta ábrázolásmódja Cautesnek egy helyi átalakítása a Mithras-mítosz egyik jól ismert, standardizált (globális) jelenetének. Ez a fajta helyi hasonulása (appropriációja) egy ikonográfiai hagyománynak a politeista vallási glokalizáció egyik legelterjedtebb formája. Ennél jóval ritkább és szokatlanabb jelenség, de ugyancsak a vallási glokalizáció egyik sajátos, birodalmi kontextusban értelmezhető jelensége a vallási transzlokáció. Cautes bucraniummal történő ábrázolása ebbe a kategóriába is jól illeszkedik, ugyanis az ábrázolásforma nem csupán daciai (provinciális) közegben terjedt el, de feltehetően a katonai diszlokációknak és mobilitásnak köszönhetően egy germaniai (Boppard) esettanulmányban is megjelenik. Ez a fajta ritka, extra-provinciális formája a vallási (vizuális) glokalizációnak olyan birodalmi közegben jöhet létre, ahol a vallási tudás-

transzfer és emberi mobilitás intenzív és hosszú távú jelenségként van jelen a társadalomban. Cautes bucraniummal történő ábrázolása egy globális, univerzális üzenettel terjedő, központi ikonográfiai narratívával rendelkező kultusz helyi újraértelmezésének példája, amely változás során a kultusz nem vesztette el globális, egyetemes sajátosságait, de a helyi közösségek autonómiája, kreatív szabadsága és vallási flexibilitása lehetővé tette, hogy új formákat hozzanak létre, ezáltal glokálissá tették Mithras római kultuszát. Egy glokális motívum elterjedése pedig a jelenségnek transzlokális jelleget is kölcsönzött.

1. ábra. Cautes szobra bikafejjel (bucraniummal) a római Apulumból (Szabó, 2015 nyomán). A szerző felvétele.

2. ábra. Cautes szobra bikafejjel (bucraniummal) a római Sarmizegetusából (lupa 17592). Fotó: Ortolf Harl (Szabó, 2015 nyomán)

A dunai régió másik sajátos vallási jelensége, amelyre a glokalizáció módszertana kiválóan alkalmazható, az ún. Dunai lovasisten kultusza és annak tárgyi emlékanyaga. A kultusszal kapcsolatban alig van biztos forrásunk: nem tudjuk biztosan mikor keletkezett, mint vallási mozgalom (kronológiai bizonytalanság), nem ismerjük, hogyan és honnan indult (alapító, alapító csoport kérdése) és nem egyértelmű, milyen mitikus narratíva és vallásgyakorlatok kötődnek ehhez a vallási mozgalomhoz. A rendelkezésünkre álló forrásanyag kizárólag régészeti (ólomból és ritkábban kőből és márványból készült domborművek) és többségében régészeti kontextus nélküli tárgyak (általában fémdetektoros keresések és magángyűjtemények eredménye). A közel egy évszázadra visszatekintő kutatástörténet alapján feltételezzük, hogy ez a vallási mozgalom a Mithras kultuszhoz hasonlóan, a Principatus korában, feltehetően a Kr.u. II. század elején hozta létre azt a vizuális narratívát, a vallási mozgalom feltehetően központi mítoszát, amelyet elsősorban apró, hordozható ólom-reliefeken jelenítettek meg. A kultusz központja és feltehetően kiinduló régiója Moesia Superior északi része, Sirmium és környéke lehetett (Szabó, 2017b). A vizuális narratívában vannak ugyan visszatérő, egyetemesen elterjedt elemek, amelyek feltehetően a kultusz központi mítoszában megkerülhetetlen szerepet töltöttek be (központi istennő, két lovas hérosz, napisten és holdistennő, lovak alatt fekvő alakok, kígyó, áldozati vagy lakomai asztal: Nemeti, 2015), de a nagyszámú, helyi műhelyekként változó

ikonográfiával rendelkező ólom-reliefek nagyfokú szabadságot és flexibilitást adtak a tárgyakat készítőknek és azokat megrendelőknek egyaránt (3. ábra). A kultusz – hasonlóan a római Mithras vallási mozgalmához – rendelkezett egy alapító csoporttal, egy kiindulási helyszínnel és központi régióval, ahonnan elindult, mint új vallási mozgalom, de a kultusz vernakuláris jellege és mikro-regionális, lokális sajátosságai arra utalnak, hogy egy, a népi vallásossághoz és mágiához hasonló, központi kontroll nélküli, individualista vallási mozgalommá vált, amely lehetővé tette a kultusz eredeti, univerzális üzenetének és vizuális narratívájának variabilitását. A glokalizálódott vallási mozgalom terjedési mechanizmusai, társadalmi háttere (kik, hogyan, miként terjesztik) nem ismert, de a tárgyak fő elterjedési topográfiája (Moesia Superior, Pannonia Superior, Pannonia Inferior, Dacia) arra utal, hogy a provinciák között leginkább mozgó rétegek (katonaság, kereskedők) terjeszthették. Tóth István feltételezte, hogy egy, a rómaiak előtti vallási hagyomány, egy „illír" napistenkultuszra épülő őshonos vallási hagyomány nyert új, „rómaiasodott" formát és újraalkotott hagyományként terjedt (Tóth, 2015, pp. 188-189). Az erre utaló, kizárólag ikonográfiai források nem adnak elegendő bizonyítékot arra, hogy az ún. Dunai lovasisten kultusza egy rómaiak előtti vallási hagyomány sajátos, új formában éledt újra a római korban. Az ikonográfiai elemek, amelyek az ólomtáblácskákon megjelennek teljes egészében a trák, hellenisztikus és római kultúrkör vallási és ikonográfiai eszköztárából dolgoznak, amelyek jellemzően Moesia Inferior és Superior határvidékének a sajátossága. Ebből kiindulva nehezen elképzelhető, hogy a kultusznak lenne etnikai vagy rómaiak előtti hagyománya, legfeljebb a hellenisztikus-görög és trák kontextusban megjelenő trák lovasisten és Hérosz-kultuszhoz köthető ez a jelenség, amely inspirálhatta ennek az új, az előzőktől számos pontban eltérő ikonográfiai programot. Ha nem is őshonos, etnikai vallási mozgalomként terjedt tehát, hanem sokkal inkább egy, a vernakuláris, népi vallásosság individualista és atomizált vallási hagyományait követte, az ún. Dunai lovasisten kultusza hamar a vallási transzlokáció egyik sikeres makro-regionális példája lett: a Kr.u. II-III. század folyamán számos dunai provinciában (főleg a középső – és aldunai vidéken) óriási számban terjedtek el a kultuszhoz köthető ólomtáblácskák és domborművek, amelyek hol funerális, hol privát (házi), ritka esetben formális, szakrális (szentély) környezetben kerültek elő. A hamar glokalizálódott, majd makro-regionálisan elterjedt (transzlokáció) kultusz a régióban ugyancsak népszerű kisvallási mozgalmak kontextusában értelmezendő. Számos ikonográfiai eleme (oroszlán, kratér) a Mithras-kultusz ikonográfiai programjában is megjelenik, amely arra utal, hogy ezek, az elektikus (kis csoportokat érintő, meghívásos alapon rekrutálódó) vallási mozgalmak misztériumvallási jellegük és társadalmi exkluzivitásuk ellenére nem voltak teljesen izoláltak a társadalom más, politeista hagyományától. Az ún. Dunai lovasisten ikonográfiai programjának brikolázs-jellege és glokalizált, a helyi és egyéni közösségek és individuumok szerepét hangsúlyozó jellege visszaköszön a Mithras kultusz ikonográfiai variációiban is, ahogy a Sabazios kultusz trákiai és moesiai tárgyain is, különösen az ún. Sabazios-kezeken és fém-domborműveken. A sokféle vallási entitás jelenléte (pantheon) és az isteni erők túldimenzionálása egy-egy tárgyban a Kr.u. II-III. századtól egyre elterjedtebb vallási ominpotencia és pantheizmus sajátos jelensége (Benedetti, 2023). Christopher Faraone 2013-as tanulmányában hangsúlyozta, hogy a hordozható, apró tárgyak (ólom-, bronz-, ezüst-táblácskák, kisméretű márványdomborművek) elterjedése a Mithras kultuszban, az ún. Dunai lovasisten kultuszában, a Sabazios kultuszban, a Jupiter Dolichenus kultuszban a mágikus hagyományok pantheista gyakorlatából és a gliptikus művészetből (gemmák) inspirálódott.

A lokális, helyi közösségek és egyének, regionális hagyományok szerepe ezeknek a vallási mozgalmaknak a történetében, tárgyi kultúrájának alakításában, létrehozásában és elterjesztésében sokkal erőteljesebb, mint a globális hatású társadalmi és vallási hagyományoknak, igy ezek a vallási mozgalmak a glokalizmus esettanulmányaiként értelmezendőek a Római Birodalom vallási piacán.

3. ábra. Az ún. Dunai lovasisten egyik ólom-domborműve. Fotó: https://atlanticreligion.com/

A vallási glokalizmus módszertani határai

A Római Birodalom perifériáinak vallástörténetét sokáig csakis az irodalmi források tükrében írták, amelynek köszönhetően a régió perifériikus jellege historiográfiai okok miatt is domináns maradt. A XX. század kutatástörténeti fejlődése előtérbe helyezte a vallás tárgyi emlékeinek (epigráfiai, figuratív, régészeti források) és a Róma városán kívüli világ vallástörténetének az elemzését. Tanulmányomban felvázoltam a római valláskutatás főbb módszertani irányzatait és a glokalizáció fogalmának alkalmazását a római kor és azon belül az ókori vallások kutatásában. A glokalizáció módszertana számos ponton hasznos és alkalmazhatónak bizonyul a római kor vallási piacának és jelenségeinek elemzésében: rávilágit a helyi (egyéni, kisközösségi, mikro-terek) ágencia vallásformáló erejére, ugyanakkor teret ad a globális tendenciák és társadalmi jelenségek hatásainak elemzésére is, a két dimenzió (lokális és globális) intenzív és változatos interferenciáira. A glokalizmus több formája (vallási hasonulás – appropriáció, indigenizáció, transzlokáció) tetten érhető és számos példával alátámasztható a római kor vallástörténetéből, ám a jelenségnek számos olyan dimenziója van, amelyet az ókori vallások kutatásában nem tudunk tetten érni,

azonosítani és elemezni. A vallási jelenségek globális aspektusainak helyi leképeződése, terjedési mechanizmusait például csupán feltételezni tudjuk. Egy központi, univerzális vallási üzenet helyi elterjedése, appropriációjának folyamata mögötti kognitív, gazdasági vagy társadalmi dimenziói legtöbbször ismeretlenek maradnak. A vallási glokalizáció helyi sajátosságainak kutatása ugyanakkor kellően innovatív és részletgazdag módszertani perspektívát tud nyújtani számos jövőbeni kutatáshoz, amely révén lehetőségünk van a romanizációs folyamatok általános, kolonialista fókuszpontú, sokszor a részleteket mellőző elemzésén túllépni és az egyének, helyi közösségek vallásformáló erejére és a globális tendenciákat újra alkotó hatására figyelni.

Irodalom

Alföldy, G. (2004). Die 'illyrischen' Provinzen Roms: von der Vielfalt zu der Einheit. In G. Urso (Ed.), *Dall'Adriatico al Danubio. L'Illirico nell'età greca e romana. Atti del convegno internazionale Cividale del Friuli, 25–27 settembre 2003* (I Convegni della Fondazione Niccolò Canussio 3, pp. 207–220). Pisa: Edizioni ETS.

Alvar, J. & Bricault, L. (2021). Le mythe de Mithra: un récit reconstitué. In L. Bricault, R. Veymiers & N. Amoroso (Éds.), *The Mystery of Mithras: Exploring the Heart of a Roman Cult / Le Mystère Mithra. Plongée au cœur d'un culte romain* (pp. 121–133). Morlanwelz: Musée royal de Mariemont.

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.

Ando, C. (2005). Interpretatio romana. *Classical Philology, 100*(1), 41–51.

Bakonyi, E. (2005). A glokalizáció kiáltványának kritikai olvasata. *Információs Társadalom, 5*(3), 95–104.

Bărbulescu, M. (1984). *Interferenţe spirituale în Dacia romană*. Cluj-Napoca: Editura Universitară.

Bendlin, A. (1997). Peripheral Centres – Central Peripheries: Religious Communication in the Roman Empire. In H. Cancik & J. Rüpke (Eds.), *Römische Reichsreligion und Provinzialreligion* (pp. 35–71). Tübingen: Mohr Siebeck.

Benedetti, G. (2023). Appropriation and Bricolage of Divine Images: The Case of the Signa Panthea, Names and Artefacts for "Condensed" Gods. In F. Porzia & C. Bonnet (Eds.), *Divine Names on the Spot. Exploring the Potentials of Names through Images and Narratives* (pp. 170–201). Leuven: Peeters.

Cancik, H. (1986). Rome as sacred landscape. Varro and the end of Republican Religion in Rome. *Visible Religion, 4–5*, 250–265.

Christensen, K. (2023). Universalization and Its Limits: An Anthropological Perspective on Cultural Interaction in the Roman Empire. *Classica et Medievalia, 72*, 81–115.

Vermaseren, M. J. (1956–1960). *Corpus Inscriptionum et Monumentorum Religionis Mithriacae I–II*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.

Dessì, U. (2022). Glocalization and the Religious Field. In V. Roudometof & U. Dessì (Eds.), *Handbook of Culture and Glocalization* (pp. 138–155). Cheltenham: Edward Elgar Publishing. doi: https://doi.org/10.4337/9781839109010.00016

Freiberger, O. (2019). *Considering Comparison. A Method for Religious Studies*. Oxford: Oxford University Press.

Haeussler, R. & Webster, E. (2020). Creolage. A Bottom-Up Approach to Cultural Change in Roman Times. *Theoretical Roman Archaeology Journal, 3*(1). doi: https://doi.org/10.16995/traj.419

Haeussler, R. (2012). Interpretatio Indigena. Re-Inventing local cults in a global world. *Mediterraneo Antico, 15*, 143–174.

Hahn, I. (1975). *Róma istenei*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Khondker, H. H. (2005). Globalisation to Glocalisation: A Conceptual Exploration. *Intellectual Discourse, 13*(2). https://doi.org/10.31436/id.v13i2.109
Kiernan, Ph. (2020). *Roman Cult Images. The Lives and Worship of Idols from the Iron Age to Late Antiquity*. Cambridge: Cambridge University Press.
Kindt, J. (2009). Polis Religion – A Critical Appreciation. *Kernos, 22*, 9–34.

Köves-Zulauf, Th. (1995). *Bevezetés a római vallás és monda történetébe*. Budapest: Telosz.
Mackey, J. (2022). *Belief and Cult: Rethinking Roman Religion*. Princeton: Princeton University Press.
Montoya-González, R. (2021). The Global, the Local, and the Glocal: A New Reading of the Priapus Mosaic from the Hispano-Roman Villa of Bobadilla (Antequera, Málaga). *Memoirs of the American Academy in Rome, 66*, 92–115.
Nemeti, S. (2015). I rilievi dei Cavalieri Danubiani: Spunti per l'interpretazione diacronica delle varianti regionali. In C. Alexandrescu (Ed.), *Cult and votive monuments in the Roman provinces: Proceedings of the 13th International Colloquium on Roman Provincial Art, Bucharest, Alba Iulia, Constanţa, 27th of May – 3rd of June 2013: Within the framework of Corpus Signorum Imperii Romani* (pp. 129–138). Cluj-Napoca: Mega Publishing House.
North, J. (1992). The development of religious pluralism. In J. Lieu, J. North & T. Rajak (Eds.), *The Jews among pagans and Christians in the Roman Empire* (pp. 174–193). London: Routledge.
Phillips, C. R. (2007). Approaching Roman religion: The case for Wissenschaftgeschichte. In J. Rüpke (Ed.), *A Companion to Roman Religion* (pp. 10–29). Chichester: Wiley-Blackwell.
Price, S. (1985). *Rituals and Power. The Roman Imperial Cult in Asia Minor*. Cambridge: Cambridge University Press.
Raja, R. & Rüpke, J. (2015). *A Companion to the Archaeology of Religion in the Ancient World*. Chichester: John Wiley & Sons.
Rives, J. B. (2010). Graeco–Roman Religion in the Roman Empire: Old Assumptions and New Approaches. *Currents in Biblical Research, 8*, 240–299.
Rives, J. B. (2015). Religion in the Roman provinces. In Chr. Bruun & J. Edmondson (Eds.), *The Oxford Handbook of Roman Epigraphy* (pp. 420–445). Oxford: Oxford University Press.
Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage Publications.
Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In M. Featherston, S. Lash & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities* (pp. 25–44). London: SAGE.
Roudometof, V. & Dessì, U. (2022). Culture and Glocalization. An Introduction. In V. Roudometof & U. Dessì (Eds.), *Handbook of Culture and Glocalization* (pp. 1–27). London: Edward Elgar Publishing.
Roudometof, V. & Carpentier, N. (2022). Translocality and glocalization: A conceptual exploration. In V. Roudometof & U. Dessì (Eds.), *Handbook of Culture and Glocalization* (pp. 322–337). London: Edward Elgar Publishing.
Roudometof, V. (2015). The glocal and global studies. *Globalizations, 12*, 774–787.
Roudometof, V. (2016). *Glocalization: A Critical Introduction*. New York–Oxford: Routledge.
Roudometof, V. (2018). Glocal Religions. An Introduction. *Religions, 9*(10). doi: https://doi.org/10.3390/rel9100294
Rüpke, J. (1997). Römische Religion und 'Reichsreligion'. Begriffsgeschichtliche und methodische Bemerkungen. In H. Cancik & J. Rüpke (Eds.), *„Reichsreligion" und „Provinzialreligion"* (pp. 3–22). Tübingen: Mohr Siebeck.

Rüpke, J. (2018). *Pantheon. A New History of Roman Religion*. Princeton: Princeton University Press.
Rüpke, J. (2020). *Urban Religion. A Historical Approach to Urban Growth and Religious Change*. New York–Berlin: De Gruyter.
Rüpke, J. (2022). Preface: Georg Wissowa's View of Religious Change in the Imperial Period. *Religion in the Roman Empire, 8*(1). doi: https://doi.org/10.1628/rre-2022-0003
Sánta, B. (2021). Romanization then and now. A brief survey of the evolution of interpretations of cultural change in the Roman Empire. *Communicationes Archaeologicae Hungariae, 2018*, 109–124. doi: https://doi.org/10.54640/CAH.2018.109
Scheid, J. (2015). *The Gods, the State, and the Individual: Reflections on Civic Religion in Rome*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Smart, N. (1996). *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*. Los Angeles: University of California Press.
Stark, R. (1996). Why religious movements succeed or fail: A revised general model. *Journal of Contemporary Religion, 11*(2), 133–146.
Szabó, Cs. (forthcoming). Glocalisation and Roman religious communication in the Danubian provinces. In F. Mazzili et al. (Eds.), *The global, the local and the glocal: Recent approaches in Roman archaeology*. London–New York: Bloomsbury.
Szabó, Á. (2017). *Domna et Domnus. Contributions to the cult-history of the "Danubian riders" religion*. Wien: Phoibos Verlag.
Szabó, Cs. (2015). Notes on a new Cautes statue from Apulum. *Archäologisches Korrespondenzblatt, 45*(2), 237–247.
Szabó, Cs. (2017). Párbeszéd Róma isteneivel. A római vallások kutatásának jelenlegi állása és perspektívái. *Orpheus Noster, 2*, 151–163.
Szabó, Cs. (2020). Danubian provinces: history of a notion. *Revista Transilvania, 5*, 88–96.
Szabó, Cs. (2021). Space sacralisation in antiquity. The case study of Dacia. *Transylvanian Review, 30*(3), 100–120.
Szabó, Cs. (2022). *Roman Religion in the Danubian Provinces: Space Sacralisation and Religious Communication during the Principate (1st–3rd century AD)*. Oxford: Oxbow Books.
Szabó, Cs. (2024). Rewriting Roman Religion: Historiography of a decade (2013–2023). *Memoria Antiquitatis, 29*, 381–391.
Szécsi, G. & Tóth, I. J. (2024). *Kulturális identitás a glokalizáció korában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
Tóth, I. (2015). *Pannóniai vallástörténet*. Pécs–Budapest: L'Harmattan Kiadó.
Van Andringa, W. (2009). *Quotidien des dieux et des hommes: La vie religieuse dans les cités du Vésuve à l'époque romaine*. Rome: École française de Rome.
Varga, T. (2019). The religion of the Dacians in the Roman Empire. In D. Dana, S. Nemeti, T. Varga & L. Nedelea (Eds.), *The Dacians in the Roman Empire. Provincial Constructions* (pp. 327–351). Cluj-Napoca: Mega Publishing House.
Versluys, M. (2014). Understanding objects in motion: An archaeological dialogue on Romanization. *Archaeological Dialogues, 21*(1), 1–20.
Vizureanu, V. (2013). Some Remarks Concerning the Concept of Glocalization. *Public Reason, 5*(1), 69–86.
Wissowa, G. (1912). *Religion und Kultus der Römer*. München: C. H. Beck.
Woolf, G. (1997). Beyond Romans and Natives. *World Archaeology, 28*(3), 339–350.
Woolf, G. (2012). *Rome. An Empire's Story*. Oxford: Oxford University Press.
Woolf, G. (2014). Romanization 2.0 and its alternatives. *Archaeological Dialogues, 21*(1), 45–50.

MŰHELY

Szerkesztői előszó a Gyermek- és nevelésfilozófia című konferencián elhangzott előadásokhoz

A Kultúratudományi Szemle különszámában a 2024. november 25-én a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából megrendezett Gyermek- és nevelésfilozófiai konferencia plenáris és szekcióelőadásainak írott változatát adjuk közre. A konferencia célja az volt, hogy platformot teremtsen a legújabb kutatási eredmények prezentálására és megvitatására, továbbá bemutatkozási lehetőséget biztosítson a fiatal kutatóknak. A rendezvény a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának Illyés Gyula Pedagógusképző Intézete és Filozófia Doktori Iskolája szervezésében valósult meg az Alkalmazott Filozófiai Társasággal és a Magyar Tudományos Akadémia Kommunikáció- és Médiatudományi Osztályközi Állandó Bizottságával együttműködésben. A konferencia szervezésében a Doktoranduszok Országos Szövetsége Filozófiatudományi Osztálya, illetve a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Szakkollégiuma nyújtott segítséget. A konferencián négy kiváló plenáris előadást követően több mint húsz színvonalas szekcióelőadást hallgathattak meg az érdeklődők, ezekből olvasható válogatás e különszámban.

A tudományos megismerés és a filozófiai reflexió egymással szorosan összefonódó, mégis sajátos módszertani és episztemológiai területek, amelyek kölcsönhatása folyamatosan formálja az emberi gondolkodás horizontját. E válogatás olyan tanulmányokat foglal magába, amelyek e két diszciplína metszéspontjain helyezkednek el, s amelyek célja nem csupán az egyes problémakörök mélyreható elemzése, hanem azoknak az átfogóbb szellemi kontextusba való beágyazása is. A tanulmányok John Dewey szellemében a filozófiát „a nevelés általános elméleteként" értelmezve változatos kérdéskköröket tárgyalnak.

A két gyújtópont metszetében álló bevezető tanulmány nevelésfilozófiai reflexiókat fogalmaz meg az információ korának gyermekképére, egyúttal kijelöli azt az utat, amely a családi narratívákból táplálkozó, központi énfogalom megszilárdulásához vezethet a pedagógia és a nevelés által. A tanulmányok e cél megvalósításának különböző lehetőségeit mutatják be, érintik a nevelésfilozófia alapkérdéseit, annak a pedagógiához fűződő viszonyát, szerepét a személyiség és a közösségek formálásában, valamint a környezettudatos szemléletre és az egészséges életmódra való nevelésben. Betekintést nyújtanak a művészetfilozófia egyes területeibe, megvizsgálják a zenei nevelés filozófiai alapjait és az emberi fejlődésre gyakorolt hatását, a népi játék és a néptáncpedagógia gyermekfilozófiai aspektusait, azok szerepét az etikai és erkölcsi nevelésben. Az erkölcs és etika horizontján válaszokat keresnek arra is, hogyan jelennek meg ezek a kérdések a pedagógusképzésben közvetített értékrend és etikai nevelés keretén belül, a jövő nevelői milyen etikai elvekre alapozva tudják majd pedagógiai munkájukat építeni. A gyermekfilozófia témaköréhez kapcsolódó tanulmányok egyrészt a gyermekek helyét és szerepét vizsgálják a családban az önállóságra nevelés szempontjából, másrészt a gyermeklét alapjául szolgáló játékot értelmezik a filozófiai eszköztár segítségével a gyermekfilozófia és a játék kapcsolódási pontjainak bemutatásán keresztül.

A tanulmányok közös nevezője az a törekvés, hogy az emberi megismerés határait ne csupán feltérképezzék, hanem azok dinamikáját is megértsék és értelmezzék. E

kérdések nem csupán a tudományfilozófia klasszikus problémái, hanem napjaink interdiszciplináris kutatásainak is középpontjában állnak. A válogatás tökéletesen rávilágít arra, hogy a gyermekkor kutatása a filozófia aspektusából milyen sokféle szemszögből megközelíthető a tudományelméleti és ontológiai problémák vizsgálatától kezdve az etikai diskurzusokon át egészen a társadalomtudományok és a technológiai fejlődés kihívásainak elemzéséig.

A szerkesztők

DOI: 10.15170/KSZ.2024.06.04.02 *Kultúratudományi Szemle, 2024, 6(4).*

Bús Imre

GYERMEK – JÁTÉK – FILOZÓFIA

Történeti előzmények – a gyermeki lét kutatása

A 19. század végén és a 20. század elején főként Európában és az Amerikai Egyesült Államokban az ipari forradalom és az urbanizáció átalakította az emberek addigi életét. A fejlett ipari társadalmakban a modernitásnak nemcsak a pozitívumai, hanem a negatív hatásai is megmutatkoztak. Ezekre reagálva különböző válaszok születtek. A tömegek korában az egyének különféle csoportosulásokat alkotva mozgalmak formájában tudták érvényre juttatni a nézeteiket és az érdekeiket. Az életmód változása az életreform mozgalmak formájában mutatkozott meg leginkább, és elsősorban a városi lakosságra vonatkozott. A munka, a pihenés, szórakozás, a ruházkodás, az egészséges életmód, és ebben az étkezés, testmozgás, higiénia, gyógyítás, gyógyulás, valamint a természethez kapcsolódó felfogás és így a természetvédelem is ide tartozott. Továbbá az ifjúsági, a nőjogi, és az élet- és munkakörülmények érdekében hirdetett mozgalmak is teret nyertek. A változások nemcsak a hétköznapokban éreztették a hatásukat, hanem a tudományok és a művészetek is új utakat kerestek. A reformmozgalmaknak alapot adtak az új, illetve újonnan felfedezett szellemi áramlatok, mint pl. Rousseau, Darwin, Haeckel, Bergson, Nietzsche, Freud nevéhez kötődő elméletek. A művészetekben a klasszikusok helyett a modern irányzatokban az absztrakt ábrázolás, a filozófiai mélységű vagy éppen a realista megjelenítés hódított teret. Többek között a képzőművésztben Picasso, Mondrian, a táncban Duncan, Dienes Valéria, valamint az avantgárd más képviselői nyújtottak újdonságot a művészetekben. Az új eszmeáramlatok hatással voltak a pedagógia elméletére és az intézményes gyakorlatára. Ez Rousseau gyermekfelfogásának és a filozófiai nézetek fejlődésének, valamint a pszichológia új kutatásainak is köszönhető. A reformpedagógiák több hullámban próbálták megújítani a nevelést és oktatást. A korábban tudományosnak tartott, az oktatás minden lépését megtervező pedagógia elmélete és gyakorlata éppen a gyermekek különbözőségét, életkori és egyéni sajátosságit hagyta figyelmen kívül. A reformpedagógiáknak pedig a gyermeki szükségletekre alapozott nevelése, oktatása volt a kiindulópontjuk. Ellen Key, Nagy László, Freinet és mások pedagógiája a humánumon alapultak. Vagyis az eszménypedagógiák helyett a szükségletpedagógiák kaptak szerepet a pedagógia megújításában. A gyermekművészetek, a gyermekkultúra és a gyermekfilozófia lettek a reformfolyamat újabb nagy állomásai. (Németh ,2013) Ebben a tanulmányban az egyik legújabb, gyermekekhez illeszkedő nevelési, filozófiai irányzatot, a gyermekfilozófiát vizsgáljuk meg a gyermek legkedveltebb tevékenységével, a játékkal való kapcsolatában, hogy a gyermeki gondolkodás hogyan lett új kutatási és fejlesztési területté.

Matthew Lipman és a gyermekfilozófia

Matthew Lipman alkotta meg a gyermekfilozófia irányzatát az 1960-as, 1970-es években. A 68'-as egyetemi diáklázadások alatt azt tapasztalta, hogy az egyetemisták nem tudták kellőképpen megfogalmazni a követeléseiket és érvelni azok fontossága mellett. Feltűnő volt még számára, hogy a fiatalok és az idősebbek mennyire nem

értették meg egymást, milyen nagy volt a kulturális és nyelvi távolság az oktatók és a diákok között. Ez elgondolkoztatta, majd munkatársaival kidolgozta azt a pedagógiai, filozófiai programot, amelyet gyermekfilozófiának nevezett el. Az volt a véleménye, hogy nem elég az egyetemistákkal foglalkozni, hanem már gyermekkorban el kell kezdeni a kritikus gondolkodás és hatékony kommunikáció fejlesztését, hogy ez eredményes legyen minden életkorban. Ehhez kapcsolta még a gyermekközpontú pedagógia elméletét és gyakorlatát, módszereit, vagyis hogy az oktatás és nevelés interaktív folyamat legyen kölcsönös kommunikációval. Ne csak válaszoljanak a diákok a pedagógusok kérdéseire, hanem ők is kérdezzek, vitázzanak, érveljenek az életkoruknak megfelelően. Lipman szerint ezt nemcsak az egyes tantárgyak tanításában kell alkalmazni, hanem szükség van készség- és képességfejlesztő tantárgyra (tréningre), amelyben gyakorolhatják a diákok az ismerek strukturálást, hipotézisek alkotását, ezek bizonyítását, cáfolatát, érvelést, összefüggések meglátását, megalkotását, vagyis a gondolkodás elemeit. A gyermekek által érthető nyelven, a szókratészi dialógus módszerével, tanmesék segítségével felvetett kérdések és azok tanulságai alapján beszélgetnek, vitatkoznak a résztvevők. (Jakab, 2012) A gyermekek alaptermészete a kíváncsiság, a kérdezés, a „miértek" (Karikó, 2019). Tehát inkább a felnőttek alkalmazkodnak a gyermeki természethez, és ez előkészíti a gyermekfilozófiai foglalkozásokat.

Így indult a filozofálás gyermekekkel érdeklődő, kérdező és beszélgető csoportban. Jellemzője a kritikai-kreatív gondolkodás és a tévedések önkéntes korrigálása. Fő céljai a nyelvi és gondolkodási képességek, a kreativitás, a szociális képességek és a tolerancia fejlesztése. Azonban csak megfelelő feltételeket kialakítva segíthetjük a gyermekek kritika gondolkodását (Horváth, 1998). Az elsődleges szempont a gyermekek filozofáló gondolkodásra nevelése. Ez nem „egyszerűen" a problémamegoldó gondolkodást, hanem a problémát kereső, észre vevő, megtaláló, majd a megoldásokon gondolkodó, kérdéseket feltevő, vitatkozó, érvelő gyermeki észjárást jelenti. Ez pedig nem felel meg az iskola teleologikus problémamagoldó sémáinak, hogy adott problémára keressük a megfelelő megoldást. A gondolkodás ilyen értelmezése, a kritikai gondolkodás, a kérdezés, idegen az iskolától, és leginkább a reformpedagógiákra jellemző. Ezért a pedagógusok, filozófusok és más, gyermekekkel foglalkozó felnőttek is ennek megfelelően gondolkodjanak és viselkedjenek a beszélgetésekben. Ez nem könnyű feladat, tekintve a rögzült gondolkodásformákat és a régies gyermekképet. Vagyis azt, hogy a gyermekeknek irányítani kell a gondolkodásukat, hiszen még nem olyan fejlett, mint a felnőtteké. Ehelyett barátságos, biztonságos és inspiráló légkörben bátran elmondhatják a véleményüket, sőt vitathatják másokét. A sajátjukon kívül nyitottakká válnak a többiek gondolkodására is. Így megtanulják ezt a módszert és szívesen vesznek részt a beszélgetésekben (Szirtes, 1996). A beszélgetés vezetését is tanulni kell. Saját pedagógiai tapasztalatom, hogy lehet segíteni a beszélgetést kérdésekkel, saját élményekkel, példákkal, leginkább indirekt módon. A foglalkozásokon megteremtődhet az érzelmi-cselekvő bevonódás a szövegek értelmezése, dramatizálása, megjelenítése, eljátszása, továbbgondolása segítségével. A dialogikus térben a közösségi élmények segítenek különböző értékeket felfedezni. A gyermekekkel történő filozófiai beszélgetések kiindulópontja a Lipman által írt szövegek, vagy gyermekirodalmi művek felolvasása (Krajnik, 2000), de lehetnek kiindulópont nélküli beszélgetések is (Lipman, 1995).

Gyermekjáték és gyermekfilozófia

Feszültség, érdekesség, nyitottság

A magasabbrendű élőlények nem szeretnek sokáig tétlenkedni. A terheléstől elfáradt szervezetnek a passzív pihenés után szüksége van aktivitásra, bizonyos feszültségi szintre. Saját maga elé akadályokat állít, hogy érdekessé tegye az életét. Ezek az akadályok biztosítják az aktivitást, feszültséget. Ha nincsenek kötelező feladatok, akkor az akadályokat gyakran játéktevékenységek jelentik. A játék feszültséget teremt, azt fokozza, majd csökkenti és végül megszünteti (Grastyán, 1985). Milyen tevékenységeket keresünk, ha unatkozunk? Csakis olyat, amely érdekel bennünket. A játék pedig (sok más tevékenységgel ellentétben) csak érdekes lehet, ugyanis ha nem érdekes, akkor nem játsszuk. Sem a gyermekek, sem a felnőttek. A nyitottság és érdeklődés szükséges a kereső, kutató, kérdező tevékenységekhez és abban való részvételhez. Belső motiváció teremti meg a bevonódást a játékba, illetve valamennyi önkéntes, kényszernélküli tevékenységbe. Van, amikor a kihívást, a versengést keressük, van, amikor kellemes kikapcsolódást. A gyermekfilozófiai foglalkozásokon, beszélgetésekben is szükségesek a nyitottság, érdekesség, érdeklődés, önkéntesség, kényszer nélküliség, hogy teljesen belemerüljenek az adott témába, annak a kérdéseibe, problémáiba, és beszélgessenek, vitázzanak az adott keretek, szabályok között. Ha ezekbe integrálunk megfelelő, oda illeszkedő játékokat, dramatizálunk helyzeteket, akkor még intenzívebb lehet a részvétel, és egy idő után bizonyos mértékig a gyermekek öntevékenyen is tudják iránytani, szabályozni a saját tevékenységüket a fejlettségüknek megfelelően.

Erre az alapra építhetünk, ha a gyermekek gondolkodását fejleszteni szeretnénk a játék és a gyermekfilozófiai beszélgetések segítségével.

Gondolkodás és játék

Alapvető emberi jellemző a magasabb szinten történő gondolkodás, amelyet sok tevékenységben felhasználunk. A gyermekek gondolkodása jól megfigyelhető, többek között, a játékukban. Minden életkorban játszhat az ember, de a gyermekkori játék alapvetően fontos a megfelelő fejlődésükhöz. Hiszen ez ad sokszor keretet az életüknek, tevékenységeiknek, gondolkodásuknak. Játékkal modellezik a világot (Medve, 2021), vagyis leegyszerűsítik, lefordítják a saját gondolkodási, tapasztalati szintjükre. Amikor azonban megértik és alkalmazzák a játékszabályokat és játékszerepeket, sőt újakat alkotnak, eljutnak a harmadlagos reprezentáció szintjére, absztrakciókat és általánosításokat használnak. (Csányi, 2015) Az analitikus és a gyermekeknél fontos holisztikus gondolkodás jellemzi például a szerepjátékokat, drámajátékokat, szabályjátékokat.

Jól látszik a kreatív gondolkodás a konstruáló játékokokban, a taktikai és stratégiai gondolkodás a csapatjátékokban. A kritikai gondolkodás, vita- és érvelési képesség, következtetések levonása, döntések, hibák korrigálása a vitajátékokban, pl. a Disputa Programban (Hunya, 1998) a táblás és a kártyajátékokban. A játék menetének, szabályainak, szerepeinek megértését segítik a mozgásos és intellektuális szabályjátékok, valamint a drámajátékok. Koncentrálást, megfigyelést, memóriát és verbalitást pedig általában a gyermekfilozófiai és a játéktevékenységek is fejlesztik. A szabályokat el kell fogadni és be kell tartani, különben nem lehet játszani (Csepregi,

é.n.). Ez érvényes a gyermekfilozófiai foglalkozásokra is. A szabályok fegyelmező erejét hamar megtanulják a gyermekek is.

Játékban tanulják mindezeket, és fejlődnek általa. Tehát a játékot gondolkodásfejlesztő szerepe miatt is érdemes felhasználni a gyermekek nevelésében, oktatásában, fejlesztésében (Fischer, 2000).

Egyén és közösség

Az egyén a közösségi tevékenységek által lesz szociális lény. A gyermekfilozófiai foglalkozások segítik ezt a folyamatot. A gyermek felismeri a saját maga értékességét, fejlődik az önbecsülése, önbizalma, és ez segítheti a tanulásban is.

A csapatjátékokban van versengés és kooperáció is, amely közös gondolkodásra, a szabályok egyeztetésére, megbeszélésére készteti a gyermekeket, és így a társas kapcsolataik fejlődhetnek, barátságok is kialakulhatnak. A kritikai gondolkodáson alapuló viták segítik a gyermekeket, hogy ne ellenségnek, hanem csak egy adott szituációban ellenfélnek tartsák a többieket. Sőt nagyon figyeljenek rájuk, az érveikre, tevékenységeikre, ugyanis a vitamódszerben gyakran megfordítják a szerepeket. A korábban egy állítást, nézetet, problémamegoldást képviselő, védő egyén vagy csapat szerepet cserél az azt kritizáló, vitató egyénnel, csapattal. Az egyén és közösség kapcsolatában jelentősek a csapatok küzdelmei játékban, vitába, sportban. A csapat nemcsak egy véletlenszerűen összeverődő csoport, hanem önmagát a lehető legjobban megszervező közösség. Csapaton belül ugyanis szükség van a teljes és racionális kooperációra a győzelemhez, ugyanis az ellenfél csapata is így készül fel. Minél élesebb a küzdelem a csapatok között, annál erősebb a csapaton beüli kohézió. A versengés azért is vonzó lehet, mert benne van a kockázat (Csepregi, é.n.). Sőt, benne van a szerencse eleme is, amely megfordulhat a versengésben, ezzel is fokozva az izgalmakat. Ezek során sok tapasztalatot szereznek a gyermekek a versengésről és együttműködésről.

„Más világ" gondolkodásban és játékban

A gyermekfilozófiai foglalkozások biztonságos légkörében tanulhatják a gyermekek az önállóságot. Kifejthetik saját gondolataikat, érvelhetnek, vitázhatnak, bátran tevékenykedhetnek, és az ehhez kapcsolódó következményeket és felelősséget is vállalhatják. Ezzel akár olyan „mitha" valóságba kerülhetnek a résztvevők, amely ismerős és kellemes helyzet számukra, mint a mesék, történetek és játékok (Bús, 2019). A képzelet, a képzelt világok, avagy virtualitás szükséges kísérője a gyermekkornak, biztonságot nyújt. A beszélgetések, foglalkozások ilyen kerete is ezt segítheti.

Sőt, a résztvevők saját világot építhetnek fel, amelyben annak a rendjét, szabályait és szabályszegéseit – legalábbis részben – ők is alakíthatják, és könnyebb be is tudják tartani azokat (Medve, 2021).

Az etikai kérdések, amelyek felmerülhetnek, illetve tervezettek lehetnek, kezdődhetnek a (játék)szabályok betartásával, játékszerepek szerinti viselkedéssel, amelyek érdekessé tehetik a gyermekfilozófiai foglalkozásokat, hiszen róluk van szó.

Összegzés

A gyermekfilozófia további fejlődéséhez hozzájárulhatnak a játékkal kapcsolatos összefüggések, párhuzamok, azonosságok átgondolása, hogy a gyermekközpontú felfogás még jobban érvényesüljön azokban a beszélgetésekben, vitákban, foglalkozásokon, amelyeknek célja a gyermekek kritikus gondolkodásának, beszédének, szociális képességének fejlesztése. Továbbá a játékok alkalmazása gyermekfilozófiai foglalkozásokon segítheti annak eredményességét.

Irodalom

Csányi, V. (2015). *Íme, az ember. A humánetológus szemével*. Budapest: Libri Kiadó.

Csepregi, G. (é.n.). *Találkozások a játékban*. http://web.295.ca/gondolkodo/talalkozo/irasok/CsepregiHU93.html

Fischer, R. (2000). *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékkal?* Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Horváth H. A. (1998). Mi tartja magasan az eget? Gondolatok a gyermekfilozófiáról. *Új Pedagógiai Szemle, 12*.

Imre, B. (2019). Virtuality and Development. Philosophical, Aesthetic, Psychological and Pedagogical Aspects. *Acta Educationis Generalis, 9*.

Jakab, Gy. (2012). Erkölcstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. *Új Pedagógiai Szemle, 4–5–6*.

Karikó, S. (2010). Gyermekfilozófia – Mi végre? *Iskolakultúra, 5–6*.

Karikó, S. (2019). Mit kaphatunk a filozófiától és a pedagógiától? Gondolatok a szellem bátorságáról és a lélek kiválóságáról. *Iskolakultúra, 10*.

Krajnik, J. (2002). A gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia. In S. Karikó (Szerk.), *Az alkalmazott filozófia esélyei* (pp. 173–180). Budapest: Áron Kiadó.

Lipman, M. (1995). *Gyermekek filozófiája* (Pixi sorozat). Budapest: Karaban Kiadó.

Medve, Z. (2021). A poiesis ludizmusa: A horvát költészeti ludizmus lehetséges tipológizációjáról és fordíthatóságáról. Eszék: *J. J. Strossmayer Egyetem*.

Németh, R. (2013). Az életreform-mozgalmak eszmei háttere és civilizációkritikai szerepe. *Jog, Állam, Politika: Jog- és Politikatudományi Folyóirat, 3*. SZIE DFÁJK, Győr.

Szirtes, L. (1996). Filozófia gyermekeknek. *Iskolakultúra, 8*.

DOI: 10.15170/KSZ.2024.06.04.03 *Kultúratudományi Szemle, 2024, 6(4).*

Karikó Sándor

ALKALMAZOTT FILOZÓFIA ÉS PEDAGÓGIA

Bevezetés

Erről a témáról korábban már publikáltam (könyvben, folyóiratban) több tanulmányt, most megpróbálom kötetlen és olvasmányosabb formában röviden összefoglalni kutatásom legfontosabb eredményeit. (Az írás végén található „Felhasznált szakirodalom"-részben konkrétan feltüntetem azokat a magyar és idegen nyelvű alapforrásokat, amelyekre támaszkodtam.)

Amikor az alkalmazott filozófia és a pedagógia közti kapcsolat kérdését vizsgálom, először – bár vázlatosan – érinteném a filozófia és a nevelőmunka sajátosságát az alkalmazás, az alkalmazhatóság tükrében. A fejtegetés újszerű megközelítést feltételez, és egyáltalán nem mutatkozik könnyűnek az adódó összefüggések sorba szedése, illetőleg értelmezése. Nagy kihívás számomra az is, hogy milyen gondolatmeneteket, állításokat kívánatos, illetőleg célszerű elhagyni. Szem előtt tartva a feladat nehézségeit, az alábbiakban három problémára koncentrálok. 1. Egyáltalában mit nevezhetünk alkalmazott filozófiának? 2. Mi körül (milyen vezérfonál körül) forogjon maga a nevelőmunka? 3. Végül a nevelés folyamatában hol állnak maguk a fiatalok: mely tényezőket, tanulságokat indokolt figyelembe vennünk, amikor az ifjúságról beszélünk és vitatkozunk. Tudom, sok más fontos kérdés vizsgálata nyilvánvalóan fontos lehet, ám muszáj korlátoznom vizsgálatom körét. És bízom abban, hogy a választott problémakör alábbi feldolgozása tud felvetni új és megfontoladó szempontot, amely inspirálhat további kutatómunkákra.

A filozófia lehozása az égből a földre

A filozófia (amely eredetileg a bölcsesség szeretetét jelenti) fogalmáról rendkívül sok és sokféle meghatározás született. Általában elfogadják a szakemberek azt a felfogást, hogy a világot, s benne magát az embert, önmagában adott létezőként, mint sajátos egészet lehet vizsgálni, és pontosan ez maga a bölcselet. A filozófus értelmezi a létezés legáltalánosabb, egyúttal legmélyebb összefüggéseit, a legabsztraktabb szinten. Mondhatjuk, a világra vonatkozó úgynevezett végső kérdéseket teszi fel, és azokat faggatja: magas szintű, ezért talán nehezebben követhető-érthető gondolati műveletekkel, elmélkedéssel. Például: mi végre létezik a világ mint olyan, hogyan értelmezhető a világ végtelensége, megismerhető-e (s ha igen: miképp, meddig) a világ, mi az ember rendeltetése (ha van), mi az emberi élet értelme, mit kezdhetünk a halállal, a szabadsággal stb. Érezzük: csupa fogas, vagy inkább megválaszolhatatlan dilemma. Mégis azokról gondolkodni nemcsak lehet, hanem egyszersmind egyfajta szellemi izgalommal, élvezettel is jár. Filozofálni tudunk úgyszólván vég nélkül, még ha sokszor nem is adunk megnyugtató megoldásokat firtató kérdéseinkre. Ám úgy vélem, ebből ne csináljunk problémát, elégedjünk meg annyival, hogy fel tudjuk tenni kérdéseinket! Ne ragaszkodjunk mindenáron a válaszok megtalálásához, kiváltképp a mindenki által elfogadott magyarázatokhoz ne! Ugyanis már a kérdések minél pontosabb, differenciáltabb megfogalmazása növeli tudásunkat, és haladunk vele előre a világ megismerési folyamatában. Ismerjük be, a filozófia (is) képtelen megnyugtatóan válaszolni az ilyen természetű dilemmákra. Gondoljunk bele, létezhetnek titkok, amelyek talán örökre rejtélyek maradnak. És a titokzatosság, a

feltáratlanság szellemi izgalommal is járhat. Máskülönben ne feledjük Spengler figyelmeztetését, hogy tudniillik a filozófia nem más, mint védekezés a felfoghatatlan ellen.

Kétségkívül indokolt lenne a filozófia általános jellemzőinek taglalása és jellemzése, ám az ilyen feladat túlságosan elvinné feldolgozásom irányvonalát. Itt inkább rátérnék (miként a címben már jeleztem) az úgynevezett alkalmazott filozófia mibenlétének tárgyalására.

Ismerünk alkalmazott pszichológiát, pedagógiát, matematikát, művészetet, társadalomtudományt, muzeológiát, egészség- és sporttudományt stb. De mit keres a filozófia rendkívül absztrakt világában az 'alkalmazott' jelző? Az alkalmazott filozófia fogalmát sokan nem ismerik, vagy értetlenül fogadják: hogyan is tudnánk levezetni a fogalmi kultúra elvont szintjét a gyakorlatorientált alkalmazás formájára? Sokan felvetik, amikor erről beszélünk, nem fából vaskarikát próbálunk-e csinálni?

Az alkalmazott filozófia művelésének nincs komoly hagyománya, alig néhány évtizedes múltra tekinthet vissza. Jóllehet a szellemi gyökerét majd két és fél ezer évvel ezelőtti bölcselkedésben találhatjuk meg. Mindenekelőtt Szókratész törekvésében. A később élő Cicero, Szókratész kapcsán hirdeti meg, hogy hozzuk le a filozófiát az égből a földre. Konkrétan: vigyük be filozofikus gondolkodásmódot a házakba, a műhelyekbe, a piacterekbe, a nyilvános fórumokba, a közbeszédbe! Azaz tegyük eleven, élő működéssé, természetes életérzéssé, látásmóddá, gyakorlattá! Így válhat a filozófia, a bölcselkedés a kevesek kiválasztott privilégiumából sokak számára művelt és élvezett gyakorlattá. Fogalmazzunk úgy: *alkalmazott filozófiává*.

Sajnos, a filozófia fenti felfogása – különböző, itt nem vizsgálható okok miatt – nem tudott polgárjogot kapni: hosszú évszázadokra a professzionális, akadémikus értelmezés és művelés győzedelmeskedett. Részleges, spontán kezdeményezések után, végső soron a 20. század utolsó évtizedeiben vett fel intézményesült formát, elsősorban az angolszász filozófiában. Kialakultak az akadémiai osztályai, egyetemi tanszékei, az ilyen irányú kutatómunkák rendszeressé váltak, konferenciák szerveződtek, megszülettek az önálló szakfolyóiratok. Hazánkban 1998-tól végeznek alkalmazott filozófiai kutatómunkákat. (Ekkor jött létre Magyarországon az MTA mellett működő Alkalmazott Filozófiai Társaság.) Az alkalmazott filozófia alapvetően a filozófia egyik sajátos kísérletének tekinthető, amelyet – a két brit klasszikus kutatója, Brenda Almond és Donald Hill szerint – leginkább a gyakorlatközpontúság jellemez. Vagyis nem önmagából, a fogalmak belső rendjéből indul ki, nem azok puszta (sokszor öncélúnak tűnő) kibontásából táplálkozik, nem önmagából alkot egy koherens világot, hanem a mindennapi élet, a gyakorlat konkrét és nagy társadalmi visszhangot kiváltó problémájára reagál. Az alkalmazott filozófia végső soron nem ontológiai (lételméleti) és nem gnoszeológiai (ismeretelméleti) problémákat vizsgál, hanem a mindenkori jelenben aktuálissá váló, sokakat érdeklő és izgató, társadalmi súlyú és jelentőségű konfliktusokra fókuszál. Ahogyan Gerald Downing összegzi a fogalmat: az alkalmazott filozófia nem eltávolít a való élettől, hanem a mindenkori gyakorlati életre vezeti vissza az aktuális diskurzusokat, visszatérve a szókratészi – ciceroi hagyományhoz. Hozzátenném: bárha gyakorolnánk Szókratész mondását – függetlenül attól, hogy tudnánk, mi az alkalmaszott filozófia!

Nem vetném itt szisztematikus analísis alá e filozófia jellemzőit, inkább csak összefoglalnám markánsabb vonásait. A legfőbb sajátossága, hogy a vizsgálata tárgyát

nem a hagyományos, klasszikus filozófia köréből választja ki. Tehát – újból hangsúlyozva – elsősorban nem az egyetemes, korokon és társadalmi-történelmi formákon átívelő létösszefüggések izgatják, a világot nem önmagában és önmagáért adódóan kutatja, még az a kérdés is másodrendű marad számára, hogy az adott téma milyen, a megismeréssel összefüggő dilemmákkal, tanulságokkal jár. Arra koncentrál, hogy a jelen valóságában ragadja meg az éppen aktuálissá váló problémákat. Olyan társadalmi súlyú és jelentőségű ellentmondásokat vizsgál, amelyek a filozófiát régóta meghatározó elvont világhoz képest már egy fokkal kevésbé általános szinten mutatkoznak, ezért tűnik a vizsgálódás konkrétnak, eleven, átélhető és könnyebben érthető világnak. Miáltal nagy valószínűséggel sokkal több ember kíváncsiságát, érdeklődését tudja kiváltani. Az alkalmazott filozófia nem az ész, a gondolkodás önnön logikai törvényszerűségeiből indul ki, hanem a konkrét gyakorlat szüntelen változásából, a mindig új és éles problémákból. A mindennapok embere számára az alkalmazott filozófia nem absztrakt és nem követhetetlen világnak tűnik, hanem az élethez közvetlenül kapcsolódó foglalatosságnak, amely az ő számára is érthető, követhető, elfogadható.

A fenti megközelítésből további vonások adódnak. Bár maga a filozófia támaszkodik a szaktudományok fejlődésére (igaz, sokszor késve reagál a nagy jelentőségű új eredményekre), ám az alkalmazott filozófia nem is tudna boldogulni, ha nem követné folyamatosan az adott témával kapcsolatos legújabb szakkutatási felfedezéseket: például a pszichológia, a közgazdaságtan, a biológia, a genetika, a számítástechnika, a szociológia, a kommunikációelmélet, nem utolsósorban a pedagógia stb. új eredményeit. Azután fontos sajátossága az alkalmazott filozófiának az, hogy minden vizsgálandó jelenséget az erkölcs tükrében (is) vizsgál. Mindig felteszi magának a kérdést, hogy az adott probléma kinek jelent jót, kinek rosszat: csak az egyén gazdagszik, a közjó meg csorbát szenved? A morális megítélés és érték alapján mérlegeli a dolgokat. Legfőképp az érdekli, hogy a konkrét fejlemény alakulásában milyen szerepet kap *a felelősség és a társadalmi igazságosság*. Az alapvető társadalmi dilemmák feldolgozásában mindig és szükségképp felmerülnek morális megfontolások, amelyeket a folyamatban résztvevőknek, különösen a politikai és gazdasági vezetőknek nem – legalábbis bűntetlenül biztosan nem – lehet figyelmen kívül hagyniuk. Végül könnyű felismernünk, hogy ez a filozófiai kísérlet demokratikus „műfaj" – abban az értelemben bizonyosan, hogy igyekszik megszólítani az érdeklődők nagyobb táborát, a viszonylag szűkkörű szakértők mellett (és nem ellenére!). Szüntelenül szorgalmazza a nyilt (szakmai és laikus) vitákat, és minden fórumot megragad a kutatómunka eredményeinek közlésére, illetőleg az érvek nyilt összecsapására.

Az alábbiakban arról, hogy az alkalmazott filozófia hogyan közelíthet meg két konkrét(abb) tárgy feldolgozását. Miként a tanulmány elején utaltam rá, ez a *nevelés- és az ifjúságprobléma* lesz. Mindkettő konkrét téma, de a filozofikus irányultság, visszacsatolás meg fog marad. Annyiban tudniillik, hogy nem puszta szaktudományi (itt: pedagógiai és szociológiai) szempontból vizsgálódhatunk, hanem a szélesebb és mélyebb kitekintés igényével. Ha úgy tetszik, nevelés- és ifjúságfilozófiai mozzanatok beépítéséről is szó lesz.

Mi végre nevelünk?

A pedagógiának mint szaktudománynak természetesen sokféle ága, része alakult ki, s annak megfelelően a hozzátartozó irányzatok, témák, kérdések sokasága halmozódik fel, melyeket még fölsorolni sem tudnám könnyen. Muszáj korlátozni-szűkíteni a vizsgálódás körét: alapjában csupán egyetlen kérdést próbálok tisztázni. Arról a sokunkat izgató dilemmáról lesz szó, hogy a nevelés végső soron mi körül forog? Mi az a valami, ami iránytűül szolgál mindenféle nevelőmunka számára? Mi a nevelés lényege, értelme, legmélyebb mozgató rugója? Vagy inkább úgy fogalmaznék, hogy mi a nevelés szent küldetése, minden történelmi koron és társadalmi formán átívelő legbensőbb tartalma – számomra lenyügöző – misztériuma?

Elsőször arról, hogy erre az alapvető kérdésre mit válaszol a nevelést végző egyes szakember, a laikus szülő, általánosságban szólva, maga a köztudat?

Induljunk ki Kant, magától értetődő gondolatából, a szakirodalom (itt filozófia és neveléselmélet) gyakran szokta idézni, mely szerint az emberi lény a nevelés által válhat emberré, mondhatnánk: nevelésre szorul. Ez a vonás az, ami – többek között – megkülönbözteti őt az állattól. Azonban a kanti felismerést általában nem gondoljuk tovább, nem vonjuk le a megfelelő következtetést, és téves állításhoz juthatunk. Ahhoz tudniillik, hogy a nevelés végső soron a gondoskodó foglalatossággal volna azonos. Azonban az érvelés sántít: tudniillik az állat maga is végez gondoskodó tevékenységet, például az emlősöknél az anyaállat táplálja, óvja, otthont (fészket, odut stb.) biztosít neki, mi több, még tanítja is arra, miként ejtheti el áldozatát, illetve hogyan védekezhet támadója ellen. A gondoskodó művelet egyaránt része az állati és az emberi világnak. Vagyis a nevelés semmiképp nem egyenlő a gondoskodással (valójában erre figyelmeztet a kanti felismerés), mivel maga a nevelés mást, többet, magasabb rendű tartalmat is jelent, amely csak az ember szintjén alakul ki.

A hibásan értelmezett kanti állítástól nincs távol egy másik egyszerűsítés. Sokan gondolják azt, hogy a nevelés végső soron nem más, mint szocializációs folyamat. A szocializáció fontos társadalmi kategória, súlyának megfelelően kutatja a szociológia, a pszichológia, a pedagógia és sok más résztudomány. A szocializáció mint valamiféle „társadalmi belépőjegy", gazdag tartalmú, több funkcióval bíró tudatos szerveződés, melynek lényege a racionálisan és szisztematikusan végzett személyiségformálás, a szükséges szociális szerepek, normák, szabályok és törvények elsajátítása, a társadalmi betagozódás folyamata. Alapvető érdek, nélkülözhetetlen társadalmi feltétel, hogy a mindenkori ifjúság felkészüljön a felnőttek világára – a szülői hatás mellett egész sor társadalmi intézmény (bölcsöde, óvoda, iskola, politika, tömegkommunikáció, vallás, sport egyesület stb.) segíti, irányítja, vagy ellenőrzi a nemzedékek közti viszony alakulását. Nem meglepő, hogy kialakult az a felfogás, miszerint a nevelés tulajdonképp a szocializáció fogalmával azonos. A nemzetközi és hazai pedagógiai szakirodalomban egyaránt találkozhatunk olyan állásponttal, hogy a nevelés nem más, mint a társadalom működéséhez (időnként túléléséhez) szükséges ismeretek átadása, olyan segítő kapcsolat, amelynek révén a gyermek felnőtté válik. Vitathatatlan, a nevelés tartalmazza a szocializációs mozzanatot, éppen úgy, mint a gondoskodás funkcióját is. Azonban ha csak ennyit állítanánk a nevelésről, az még mindig szegényes és méltatlan lenne a magasabb rendűség állítás megértéséhez. Tovább kell lépnünk a tisztán látás érdekében. Mielőtt rátérnék a differenciált megközelítés lényegére, a szocializáció és a nevelés relatív különbözőségére hadd hozzak fel egy kifejező popzenei példát. Bródy János megírta a Rossz gyerekek című

dalát, melyet CD-n Halász Judit tolmácsolásában hallgathatunk. A gyerekek „azért rosszak / mert a felnőttektől tanulják / Hát ne várjátok, hogy jók legyenek / míg a felnőttektől azt látják, / Hogy önzők, írigyek, verekedősek / és kevés bennük a szeretet." A szöveg önmagában telitalálat, de a fenti okfejtés (szocializáció és nevelés közti viszony) szempontjából is tanulsággal szolgál. A felnőttek világa tele van gyarlósággal, bűnnel, rossz emberrel. Miért akarnánk hát, hogy a nevelés során a fiatalok majd ilyen „közeghez" alkalmazkodjanak? Épphogy ellenkezőleg áll a dolog: a fiatalok ne igazodjanak majd az aktuálisan létező társadalmi valósághoz, a felnőttek ilyen-olyan (többnyire bűnös) világához, hanem valósítsák meg azt egy másik szemlélettel, értékrenddel. Végső soron haladják meg a felnőttek világát. Ha ez sikerül, az lesz a magasabb rendűség tartama.

S akad még egy további hibás nevelési felfogás és gyakorlat: az úgynevezett porosz utas pedagógiai kultúra. Itt már nem puszta tévedésről van szó, hanem a személyiség szabad kifejlődésének durva megakasztásáról, a gyermek és a nevelő felnőtt (szülő, tanító-tanár) közti viszony teljes torzításáról. A poroszos nevelőmunka képlete világos: létezik a mindent tudó, rigorózus fegyelmet tartó, lexikális ismeretet adó és visszakövetelő pedagógus, vagy a mindent uraló apa, vele szembe áll a mindig az engedelmes, szófogadó gyerek, a hajbókoló diák, aki nem tud, ám nem is akar kritikailag gondolkodni a világ folyásáról, még az iskolai tananyagról sem. Ez a pedagógia alapjában véve megfosztja a gyermeket, a fiatalt a szabadságtól, kiöli belőle a személyiség szabad fejlődése iránti készséget s képességet. Vegyük komolyan Jaspers ezzel kapcsolatos figyelmeztetését: ha a nevelési folyamatban nincs jelen – bármilyen formájában is – a szabadság, akkor az már nem hívható nevelésnek; hanem inkább megalázó tettnek, puszta idomításnak. Számomra egyértelmű: az a nevelő teszi jól a dolgát, aki szem előtt tartja (s ez talán már filozófiai tanulságként szolgálhat), hogy akivel foglalkozik, az nem egy holt, néma anyag, nem passzív tárgy, akivel bármit lehet csinálni, hanem egy érző, szellemmel, érzelemmel, akarattal, ötletekkel, vágyakkal rendelke, kisebb-nagyobb célokat kitűző bonyolult lény. Egy szubjektum, viszonylag különálló, önálló entitás, valóságos alany. Ennek megfelelően azt állítom, *a neveléselméletnek van tárgya, de magának a nevelésnek nincs tárgya, „csak" alanya.*

Rátérve fő kérdésemre, hogy tudniillik mi rejlik a nevelés legmélyén, belső mozgató erőként, egyúttal nemes példát felkínáló morális értékként, erényként – az nem lehet más, mint a *jóravalóság,* a jóra való törekvés. Ilyen felfogás a filozófia és a pedagógia történetében nyilván – közvetett vagy közvetlen formában – már korábban megjelent, csak valahogy nem tudott egyöntetűvé és általánossá válni. Sem elméleti, sem gyakorlati szempontból. Sajnos. Épp itt az ideje, hogy a jóravalóság pedagógiai elvét és erényét tegyük tudatosan felismert és tartósan felvállalt központi helyre, kapja meg végre méltó jelentőségét.

Hadd utaljak a jóság erényével kapcsolatban néhány jellemző kísérletre. Már az ókorban Xenophon arról beszél, hogy a személy él a legszebben, aki a legtöbbet teszi azért, hogy mint ember, jobbá váljék. Nagyot ugorva a történeti időben, Herbart felismeri, hogy a nevelés végső soron minden erény összefoglalója. Vagyis nevelésről szólva nem elég általában a gondoskodásról (lásd: Kant), vagy a társadalmi normák, szerepek elsajátításáról (ez meg a szocializáció) értekeznünk, kiváltképp tartózkodni kívánatos az idomitás torz felfogásától. A nevelés világát az erények, az értékek töltik ki – minden egyéb csupán másodlagos szerepet kaphat. Kant továbbá konkretizál, az

erények közül kiemel egyet: tudniillik a nevelésben az *ember egyetemes jobbítása* nyilvánul meg. Pontosabban kívánatos, hogy ez az erény váljék középpontba. Tovább folytatva a példatárt: pring, kortárs angol nevelésfilozófus szerint minden nevelés alapkérdése az, hogy maga az emberlény miként válhat jó emberré, vagy ha már az, akkor meg még jobb emberré. Számos további bölcselő, etika- és pedagógiakutató hozható még fel – hál'istennek. Ám ezt újfent elhagynám. Mégis hadd hívjam fel a figyelmet – igaz, önkényes választással – két különleges forrásra. Jelesül a francia nevelésfilozófusra, Dubreueq-re, illetőleg Lukács György egyik ifjúkori gondolatára. Azért emelném ki őket, mivel mindkettőjüknek a jósággal kapcsolatos felfogása szerintem kevésbé ismert a pedagógia és a filozófia művelésében. A francia kutató pontosan látja, hogy a pedagógia nem pusztán leírja és magyarázza a valóságot. Arra koncentrál alapvetően, hogy minek kell lennie, tehát nemcsak a 'van' érdekli, hanem a 'kell', tehát egy jövőbeli állapot is, ahová a nevelőmunka szeretné eljuttatni a fiatalt. Elfogadom Dubreueq álláspontját az alábbi kiegészítéssel: voltaképp a nevelés kettős irányultságra vezethető vissza az egész pedagógia (elméleti és gyakorlati) megítélése, hogy tudniillik működése, egész lénye túl optimista, utópista és naiv álláspontot tükröz. Mi több, egyes szakkutatók lekicsinylő módon illetik magát a pedagógia tudományát, mondván: nem vagy kevésbé tudja produkálni a szaktudományokra jellemző egzaktság követelményét. Mindazonáltal azt gondolom, a pedagógiának ez a sajátossága nem hiba, nem az elemzőmunka fogyatékossága, hanem a dolog természetéből (tehát kettős irányultságából) adódó logikus hatás. Ami Lukács Györgyöt illeti, a pedagógia szakértői aligha gondolnák, hogy a marxista filozófus a fiatalkori művében (A lelki szegénységről) olyan megállapításra jut, amely a nevelés legbensőbb tartamát ragadja meg. Lukács, a jóság elvéről vizsgálódva azt állítja, hogy maga a jóság paradicsomi állapot, egyfajta megszállottság, kegyelem, csoda. A jó ember számára megszűnik minden konkrét reália: ok és következmény. Talán nem járok távol a valóságtól, ha azt feltételezem, hogy Lukács értelmezése sokunkban megerősíti a jóravalóságban való hitünket.

A fentiek alapján szeretném állítani: *a jóság nem más, mint a lélek dísze, a legnemesebb és a legcsodálatosabb erény,* amely egyáltalában létezhet a Földön. Zárásul egy szépirodalmi forrást említenék a jóság kapcsán., amely az alkalmazott filozófia és a pedagógia lehetséges összefónodására utalhat. Füst Milán Naplójára hívnám fel a figyelmet, amelyre sajnos, az alkalmazott filozófia (de még maga a filozófia is), az etika és a pedagógia mindeddig nem reagált. A Naplójában található egy viszonylag hosszabb szövegrész a jóság létezéséről, és olyan mélyre ható összefüggésre jut, melyet bízvást tekinthetünk nevelésfilozófiai tanulságnak. Az író először kijelöli a nevelés három fő agensét: ez a szülő, a pap és a tanító. Ők már csak „hivatalból" is végzik a nevelőmunkát. Bár a pap és a tanító esetében gyakran tűnik a ráhatás puszta prédikációnak, a való élettől elrugaszkodott műveletnek. A szülő ilyetén való tevékenysége pedig ösztönös és elfogult. Mindenesetre az a fő probléma, hogy a valóság – a maga sokféle bűnével, gonoszságával, igazságtalanságával – teljesen ellentmond a jóság és más erények, morális értékek működésének. Az anya azonban mintha kivételt jelentene. Látja, tapasztalja ugyan az emberi gyarlóságot, hogy a valóságban akadnak önző, hitszegő, rossz emberek, mégis legalább hisz abban, hogy a ő saját gyermekének szabad, lehet, kell tisztának, önzetlennek lenni: azaz jó emberré válni. Mintha anyatejjel adná át hitét, ebbeli „idealizmusát" gyermekének, aki pedig mohón szívná is magába azt! S milyen különös, ha később neki lesz gyermeke, ő ugyanezt a hitet, eltökéltséget fogja továbbplántálni. A jóság ideálja,

erénye ily módon öröklődik nemzedékről nemzedékre. Ebből a Füst Milán-i felismerésből azt a tanulságot vonhatjuk le, hogy lehet ugyan kicsinyíteni, szapulni, alulértékelni, igaztalanul vádolni a nevelőmunkát, az egész pedagógiát, mégis a nevelés központi mozzanatát, tehát a jóra való törekvés hitét és gyakorlatát kiiktatni, eltüntetni az életből soha nem tudjuk. Csak érdekességként említem, Heller Ágnes filozófus kezdeményezésére Veszprém városában emléktáblát helyeztek el, *Az ismeretlen jóember* tiszteletére. Ez megerősítheti hitünket abban, hogy a valóságban, hál' istennek, élnek – a gonosz és rossz embertársaink mellett – jóemberek.

Igaz, maga a nevelés nem a legabsztraktabb fogalmunk, ám az bizonyos, hogy az emberi élet fontos és izgalmas megnyilvánulását jelenti. Ennyiben nyilvánvaló, vizsgálhatja a jóravalóság kérdését – például a pedagógia, a pszichológia, az etika stb. mellett – az *alkalmazott* filozófia is. Ugyanakkor a nevelés általános problémájával kapcsolatban újból hangsúlyoznám, hogy az emberi lénynek a jó iránti vágyát, hitét, reményét és törekvését kiölni az emberiség történelméből egyszerűen képtelenség. S ez az általános gondolat utalhat vissza az alkalmazott *filozófiára*.

Kié az ifjúság?

Az ifjúság újfent olyan téma, amellyel több szaktudomány foglalkozik, ráadásul a közvéleményt állandó izgalomban tartja. Sokan ítélkeznek a fiatalok helyzetéről, nem ritkán éles viták, heves indulatok csapnak össze. Számomra egyértelmű, az alkalmazott filozófiának is van, lehet mondanivalója: koncentrál a társadalom-ifjúság viszony *filozófiai* megalapozására. Arra az alapvető kérdésre, hogy tudniillik milyen általános és mélyen szántó sajátosságok illetik meg magát ezt a nemzedéket. Az alábbiakban csupán néhány filozófiai jellegű szempontot ajánlanék meggondolásra.

Manapság gyakran szapulják az ifjúságot, próbálják mindenáron ráhúzni a „vizes lepedőt". Mintha egy mai megrögzött felnőtt és/vagy idős ember (például indulatos apa) adna hangot sommás kritikájának! A mai fiatalok – szól a fáma – szeretik a luxust, a fényűzést, a pompát, rossz a modoruk, megvetik a tekintélyt, nem tisztelik az idős embereket, fecsegnek akkor, amikor dolgozniuk kellene, és zaklatják a tanáraikat. Olvasva a fenti sorokat, meglepődhetünk azon, hogy a följegyzések szerint Szókratész, az ókori görög bölcs nevéhez fűzhető e dörgedelem. De milyen általános tanulságot vonhatunk le a majd két és fél ezredéves mondásból?

Legfőképp azt, hogy az ifjúság kérdését mindenekelőtt nemzedéki alapon vizsgálhatjuk. Nyilvánvaló, olyan nemzedékről van szó, amely természetes módon elkülönül más, jelesül a felnőtt és idős generációktól. Működésbe lép az élet örök biológiai törvénye: a fiatalnak más lesz a felfogása, világlátása az élet úgyszólván minden lényeges dolgában, mint apjának, nagyapjának. Más szokást, foglalatosságot, öltözéket, divatot, kultúrát, szóhasználatot vesz fel, mint ami még szüleit jellemzi. Más célokat, vágyakat, akaratokat próbál megvalósítani, mint amelyeket ősei felkíválnak neki. Ez a nemzedék a maga útját szeretné járni. Mindebből következik, hogy a nemzedékek között konfliktusok, surlódások természetszerűen kialakulnak, és a feszültségek végig kísérik a generációk együttélését – végső soron a konkrét társadalmi formáktól és történelmi koroktól függetlenül. A jórészt morális alapokon nyugvó nemzedéki konfliktusok léteztek Szókratész idejében, és megnyilvánulnak napjainkban, az ókori Görögországban éppen úgy, mint Magyarországon. Ha a mai magyar ifjúság állapotát vizsgáljuk, először tudomásul vehetjük a nemzedéki konfliktusok természetes előfordulását, és abból ne olvassunk ki drámát, ne essünk

kétségbe, letargiába, ne vizionáljunk végzetszerű állapotot, ne keltsünk fölösleges, kártékony riadalmakat. Pont fordítva: józanul és megfontoltan ítéljük meg a nemzedéki feszültségeket, majd a fiatalok bevonásával keressük az adott problémák reális megoldását.

A nemzedéki sajátosságok létezését és jelentőségét fontos megértenünk és elfogadnunk. A tisztán látás érdekében, nagyot ugorva a történelemben, az újkori német filozófiához forduljunk. A nemzedéki összefüggések témájában, megítélésem szerint mindmáig a legmélyebb szintű elemzés Hegel nevéhez fűződik. A több mint kétszáz évvel ezelőtt fogalmazott hegeli gondolat ma sem veszített igazságából. Célszerű a saját mondataimmal összefoglalni hosszadalmas fejtegetésének lényegét. Már csak azért is, mivel – állítólag – a világ legnehezebben olvasható könyvében fogalmazza meg álláspontját. Hegel zseniális ötlete az, hogy úgy ragadja meg az ifjúság legáltalánosabb, legmélyebb vonásait, hogy összehasonlítja a nemzedékeket. Ebbe a látókörbe helyezi az egész folyamatot. Három nemzedéket vet össze: a gyermek, az ifjú és a felnőtt létformát. Háromas vonatkoztatási pontot alkalmaz. Vizsgálja e három nemzedék világhoz való viszonyának kérdését, továbbá a viáglátásuk, -szemléletük alakulását, végül a rendelkezésre álló időfaktor különbözőségére mutat rá. A nem könnyen kibogozható filozófiai szövegrész mondanivalóját az alábbiakban próbálom összegezni.

A *gyermek* még békében, harmóniában él a világgal, még nincs komoly, társadalmi természetű konfliktusa a szűkebb-tágabb környezetével. Világhoz való viszonyát alapvetően a biológiai életszükségletek (alvás, táplálkozás, tisztába tartás) kielégítése határozza meg. Világlátása beszűlült, korlátozott, és mindig egy-egy konkrét személyhez (apa, anya, nagyszülő, tanító) kötődik, azaz mindent a felnőttek szemüvegén keresztül tapasztal. Csak rajtuk keresztül éli meg a valóságot. Az életfunkciók biztosítása mellett még megmaradó szabadidejét a kötetlen, többnyire ösztönös játék (játékosság) tölti ki.

Az *ifjú* ember már megszegi a békét a világgal, neki megy a létező dolgoknak, az eszmény tartalma a tetterő érzését kelti benne, elhivatottnak és képesnek érzi magát a világ átalalítására, arra, hogy a neki kizökkentnek tűnő világot újra helyrehozza. Látványosan csökken a környezetében élő konkrét személyek szerepe, viszont előszeretettel állít föl magának ideákat, általános eszméket, eszményeket (például barátság, szerelem, hazafiság, szabadság), leginkább általános tárgyakkal, úgy nevezett szubsztanciákkal foglalkozik. A játék sem érdekli olyan mértékben, mint amilyen szerepet betöltött az gyermekkorában. Idejét nagyrészt a különféle és különböző fokozatú tanulmányok végzése foglalja le. Hajlamos a világ eseményeit a fekete-fehér végleteként értelmezni, ahogyan Hegel fogalmazza, nem a konkrét és differenciált valóságlátáshoz ragaszkodik, hanem sokkal inkább az absztrakciókban hányódik.

A *felnőtt* életében ugyancsak jelentős változások történnek. A világhoz való kapcsolódását már nem a békés, harmonikus viszony jellemzi, de távol áll tőle az automatikus ellenszegülés is. Nem nekiront a kizökkent és ellenséges világnak, hanem betagozódik abba, miközben megtanulja a felelős gondolkodást, a felmerülő kérdések differenciált, sokoldalú és kritikai feldolgozását. Megtanulja becsülni a részleteket, mert azokon több múlik, mint a nagy szavaknál és lőzungoknál. A szükséges hivatalos tanulmányokat elvégezte, igaz, még tanulhat tovább, akár élete végéig is. De a tapasztalat megszerzése válik középpontba. Mindennapjait már egy új kihívás, a

gondoskodás tölti ki. Kész és képes lesz vállalni a megfelelő gondoskodást önmaga, életpárja, gyerekei és nagyszülei boldogulásáért.

Azt hiszem, a nemzedékek általános mozzanatait feltáró hegeli mondanivaló igazságát nem könnyen tudnánk elvitatni. Inkább törekedjünk arra, hogy a nevelőmunkában váljék tudatosabbá, erőteljesebbé a hegeli felismerésből adódó elvi alapok és fogódzók. Ugyanakkor ennél a pontnál (követelménynél) nem szabad megállnunk: társadalom és ifjúság viszonyát továbbá a maga történelmi mélységében is szükséges vizsgálnunk, azt legalább röviden áttekintenünk.

Ha az ifjúság helyzetét és jelentőségét *történelmi* távlatokban nézzük, közismert, hogy több korszakot különböztethetünk meg. Szándékosan kerülöm a hagyományos és mindenki által elfogadott szakaszhatárokat, helyettük itt egy másik, speciális tartalmú megközelítéssel élnék. Az első stáció az úgynevezett törzsi társadalmak világa, amelyben a gyereklényből egycsapásra vált felnőtt ember. Azaz nem alakul ki a gyerek és a felnőtt lét között egy jól körülhatárolt átmeneti állapot. A gyereket a felavatási próba sikeres teljesítésével (például egy oroszlán elejtésével) nyomban felnőtté avatják. Voltaképp nem létezik az ifjúság mint viszonylag önálló társadalmi képződmény. Ez volt az *ifjúsághiányos* korszak, amely rendkívül hosszan elhúzódott a történelemben. (Egyes visszamaradt civilizációs helyeken még ma is érződik nyomokban az ilyen léthiányos történelem.) Azután az antik görög-római kultúrában létre jön az ifjúság mint generációs nagycsoport, amelyet csupán *erkölcsi alapon* veszik számításba, tehát nem tekintik még társadalmi (gazdasági-politikai) tényezőként. Fiatalok már léteznek, de még mint különálló entitás nem jelenik meg. Azt is látjuk, a morális szempont fontossága megmarad mind a mai napig. Időközben jelentős változás történik a civilizáció történetében, nagyvonalaiban a XIX. és XX. században, konkrétan a gazdasági és politikai modernizációs folyamatok révén, amely azután messzemenően kihat a fiatalok életére. Kialakul a fiatalok politikai térnyerése, tömörülése, immár politikai hangot adnak céljaiknak, akaratuknak, törekvésüknek. Egyszerűen történelmi tényezővé válnak: bár ifjú emberekről van szó, mégsem pusztán a fiatalokról beszélnek, hanem az ifjúságról. A fiatalok már nem csupán nemzedékként számítanak: az *ifjúság mint társadalmi kategória* lép elő. Az ifjúság immár nagy reményekkel és erővel kíván belépni a történelemformálók táborába. Bekövetkezik az ifjúság nagyszerű történelmi debütálása, amely azonban nem egyetlen konkrét időponthoz és egyféle társadalmi alakulathoz kötődik, hanem többhöz: így beszélhetünk az 1848-as magyar márciusi ifjak dicső forradalmi szerepéről, a XIX. századi Ifjú-Itália, majd az Ifjú-Németország mozgalmakról, vagy éppen az 1968-as diáklázadásokról (amely közel 50 országban robbant ki). Hogy is írta József Attila egyik korai versében? „De fölnöttünk már valahára / ...Mi vagyunk az Élet fiai, / a küzdelemre fölkent daliák, / megmozdulunk, hejh, összeroppan akkor / alattunk ez a régi világ!" Ami a gazdasági modernizáció kérdését illeti, hosszan lehetne taglalni az elmúlt évszázadok tudományos és technikai, ipari forradalmának roppant nagyívű és -horderejű eredményeit, de csupán olyan változásra utalnék, amely – addig soha nem látott mértékben – kihat az ifjúság helyzetére. Ez ügyben ismételten Lukács Györgyhöz fordulok, csak most késői (az Ontológiáról szóló) nagyszabású művéhez. A filozófia, a pedagógia és az ifjúságkutatás figyelmét eddig, sajnos, egyaránt elkerülte a mű azon szövegrésze, amely új összefüggést állít fel a modern gazdaság és az ifjúság viszonyáról. (Ne feledjük, a filozófus élete végéig írta alkotását, 1971-ben hunyt el!) Szerinte az öregség társadalomban betöltött szerepe erőteljesen csökken, az ifjúságé viszont látványosan növekedik. Emögött az rejlik, hogy korábban a társadalmilag

döntő élettapasztalatok empírikusan és a hosszú élet nyomán gyűltek össze. Ez biztosította a korábbi történelmi időszakokban az öregség monopolhelyzetét és kitüntetett tekintélyét. Ma viszont a fontos tapasztalatok már általánosításokból levezetések útján halmozódnak fel a gazdaság, az ipar és a tudomány dinamikus fejlődése következtében. Ehhez a dinamikához – és ezt már jómagam teszem hozzá – az ifjúság, létéből adódóan, gyorsabban, könnyebben, magasabb szinten és kevesebb áldozatot hozva tud alkalmazkodni, mint apja, nagyapja. Kimondhatjuk, gazdasági szempontból ezért növekedik meg az ifjúság társadalmi jelentősége. Tehát a politikai tényező mellé odavehetjük a gazdaságban, technikában, tudományban érvényesülő nagyfokú adaptív készséget és képességet, amely módfelett kedvez ennek a nemzedéknek. És még nyilvánvalóbbá teszi az ifjúság társadalmi kategóriaként való létezését.

Azonban nem lenne korrekt e ponton zárni a történeti mozzanatok vizsgálatát. Túl szép lenne, ha a fenti politikai és gazdasági elvek automatikusan vagy minden gond nélkül érvényesülnének a valóságban. Ellenkezőleg: komoly agállyal nézhetünk szembe, amelyekre az újabb ifjúságkutatás határozottan és megalapozottan rámutat. Csak három rövid adalék. Beata Grossegert, osztrák kutató keményen fogalmaz, amikor arról ír, hogy az ifjúság manapság módfelett felületes és csak zsonglőrködik az életben. Hazai kutatóink (Laki László és Szabó Andrea) keserűen állapítják meg, hogy az ifjúság magára marad, kiszolgáltatottan sodródik – az országgal együtt. A leginkább lesújtó kritikát a filozófus-esztéta Szilágyi Ákostól olvashatjuk. Szerinte az 1968-as nagy generáció volt az utolsó nemzedék, utána már csak korábbi árnyékáról beszélhetünk, a valóságban nem áll össze „egésszé", önálló képződménnyé, jelentős társadalmi szereplővé. Alapvetően kiüresedik, arctalan masszává, semmi nemzedékké válik. A posztmodernitásban elveszti történelemformáló erejét, és puszta esztétikai kategóriába süllyed.

Összefoglalás

Előttünk állnak tehát az ifjúság másfajta történeti alakváltozatai: az ifjúsághiányos korszak, a morális és nemzedékalapú megközelítés, a társadalmi kategóriaként való kifejlődés (annak politikai és gazdasági megerősítésével), valamint a teljes visszaesés (a premodern) időszaka. Nem kívánok valamiféle értékrangsort felállítani közöttük, nem ítélkezem fölöttük, azt majd eldöntik a közeljövő szakmai vitái. Azt viszont hiszem, hogy a fenti tagoláson érdemes elgondolkodnunk, és bízom abban, hogy az alkalmazott filozófia eme konkrét témája (társadalom és ifjúság viszonya) vizsgálatából sikerül levonnunk atalán legfontosabb morális tanulságot, amelyre oly pontosan hívja fel figyelmünket a közelmúltban elhunyt francia filozófus, Jacques Derrida. A politika és az etika csak akkor maradhat hiteles, ha tiszteletben tartjuk azokat, akik még nincsenek itt, meg sem születtek. A gyermeki és a fiatal nemzedékekről van szó, akik a jövő alkotó részei lesznek. Ezért a *jövőt virrasztanunk kell*. Már most, tehát a jelenben kívánatos vagy inkább szükséges rájuk gondolni, és az ő leendő érdekeit figyelembe vennünk.

Az alkalmazott filozófia határozottan megerősíti: a jelenben élők nagy – vagy talán a legnagyobb – kihívása éppen a derridai gondolat általános felismerésének és társadalmi elfogadásának elérése. Számomra nyilvánvaló, a felelősség mint erkölcsi erény az, amely – többek között – összefűzheti az alkalmazott filozófia és a pedagógia (nevelés- és ifjúságprobléma) világát. Jól tudjuk, az ifjúság tanításával és nevelésével sokféle intézmény valamint személy foglalkozik (család, iskola, politika, vallás, média,

tudomány, művészet stb.). Nekik szánom tanulmányom végső tanulságát: az ifjúságot senki és semmi nem tudja kisajátítani, önhatalmúlag birtokolni. Az ifjúság senkié, mert az csak önmagáé. Viszont segítenünk neki nemcsak lehet, hanem kötelességünk is.

Irodalom

Almond, B. & Hill, D. (Eds.). (1991). *Applied Philosophy: Morals and Metaphysics in Contemporary Debate*. London–New York: Routledge. Introduction pp. I, 5, 6.

Cicero, M. R. (2004). *Tusculumi eszmecsere* (Vekerdi József, ford.). Budapest: Allprint Kft.

Cipers, S. E. & Haji, I. (2007). Authentic Education and Moral Responsibility. *Journal of Applied Philosophy, 24*(1), 79.

Derrida, J. (1995). *Marx kísértetei*. Pécs: Jelenkor Kiadó, pp. 8–9.

Downing, F. G. (1996). Applied to Applied Philosophy. *Journal of Applied Philosophy, 13*(2), 210.

Dubreuac, E. (2004). *Une éducation républicaine. Philosophie de l'éducation*. Paris: VRIN, p. 63.

Galicza, J. (2005). *Gondolkodom a nevelésről*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola Kiadványa, pp. 22, 25, 27.

Grossegger, B. (2014). *Jugend und Zeitgeist: das „Problem der Generationen"*. Wien: Institut für Jugendkulturforschung, pp. 4, 17.

Hegel, G. W. F. (1968). *A szellem filozófiája. Enciklopédia III*. Budapest: Akadémiai Kiadó, pp. 84–85.

Hegel, G. W. F. (1950). *A filozófiai tudományok enciklopédiájának alapvonalai I. A logika*. Budapest: Akadémiai Kiadó, p. 135.

Herbart, J. F. (2003). Pedagógiai előadások vázlata. In I. Mészáros & mts. (Szerk.), *Neveléstörténet* (p. 178). Budapest: Osiris Kiadó.

Jaspers, K. (1982). *Was ist Erziehung?* München: Deutscher Taschenbuch Verlag, pp. 75, 198.

Kant, I. (2005). *Antropológiai írások*. Budapest: Osiris/Gond – Cura Alapítvány, pp. 592, 636.

Kant, I. (1991). *A gyakorlati ész kritikája*. Budapest: Gondolat, p. 602.

Karikó, S. (2023). Respect and Responsibility towards Youth. *Journal of Education and Culture Studies, 7*(3), 21–32.

Karikó, S. (2022). The Mystery of Education. *International Dialogues on Education: Past and Present (IDE-Online Journal), 9*(2), 28–146.

Karikó, S. (2023). What Is the Conformity – Nonconformity Dichotomy? *Philosophy Study, 13*(10), 409–415.

Karikó, S. (2002). Mi az alkalmazott filozófia? In S. Karikó (Szerk.), *Az alkalmazott filozófia esélyei* (pp. 71–85). Budapest: Áron Kiadó.

Karikó, S. (2014). A konformitás mint a normakövetés torz formája. *Világosság, 2003*(5–6), 209–217.

Laki, L. & Szabó, A. (2014). Mi lehet a magyar fiatalok demokráciaszkepszise mögött? *Új Egyenlítő*, nov.–dec., pp. 17–18.

Lukács, Gy. (1977). A lelki szegénységről. In *Ifjúkori művek* (pp. 540–543). Budapest: Magvető Kiadó.

Lukács, Gy. (1996). *A társadalmi lét ontológiájáról*. II. kötet. Budapest: Magvető Kiadó, p. 141.

Pais, I. (1988). *A görög filozófia*. Budapest: Szerzői Kiadás, pp. 190, 462.

Pring, R. (2004). *Philosophy of Education*. London–New York: Continuum, p. 22.

Spengler, O. (1994). *A Nyugat alkonya*. I. kötet. Budapest: Európa Könyvkiadó, pp. 84–93.

DOI: 10.15170/KSZ.2024.06.04.04 *Kultúratudományi Szemle, 2024, 6(4).*

Barnák Tamás

A SZABADSÁG ÉS KREATIVITÁS SZEREPE A NEVELÉSBEN NYIKOLAJ BERGYAJEV FILOZÓFIÁJÁNAK TÜKRÉBEN

Bevezetés

A nevelés kérdése az emberiség történetének egyik legősibb és legaktuálisabb problémája. A 21. század globális kihívásai – mint például a társadalmi egyenlőtlenségek, a kulturális szakadékok, az ökológia válsága, a technológiai változásokhoz való alkalmazkodás vagy az ember önmagától való eltávolodása – újfajta megközelítéseket igényelnek, amelyek – a mainstream oktatással szemben – nemcsak az ismeretátadás hatékonyságára, hanem az emberi lélek, szabadság és felelősségérzet kibontakoztatására is hangsúlyt helyeznek. Így tehát a nevelés nem csupán egy technikai folyamat, hanem mélyen spirituális, emberközpontú vállalkozás volna, amely a jövő generációinak alakításában kulcsszerepet játszana.

Az orosz irodalom ezüstkorában élő és munkálkodó filozófusok nagyjai – mely korszakot az orosz filozófia aranykorának is nevezhetünk[1] – olyan gondolati alapokat kínálnak, amelyek még a mai napig is aktuálisnak mondhatók, releváns alapot adva (többek között) a modern nevelési kérdések megoldásában. Az orosz filozófia aranykorának filozófusai, olyanok, mint Vlagyimir Szolovjov, Szemjon Frank Nyikolaj Loszkij, vagy Nyikolaj Bergyajev[2] olyan mély metafizikai és társadalmi kérdésekkel foglalkoztak, amelyek az emberi létezés és fejlődés alapvető aspektusait érintik. Ezek a gondolkodók az emberi szellem és szabadság központi szerepét hangsúlyozták. Ennélfogva jogosan állíthatjuk, hogy a nevelés kérdése – noha nem intézményesített, hanem az ember saját belső fejlődésének formájában – fontos része volt gondolati rendszerüknek.

Jelen tanulmányom Nyikolaj Bergyajev filozófiájára fókuszál, aki különleges módon kötötte össze az emberi szabadságot a kreativitással, melyet az emberi szellem felszabadításának eszközeként gondolt. Filozófiájában kiviláglanak a nevelésben rejlő lehetőségek, mely szerint azt állíthatjuk, hogy a nevelésnek nem egyszerűen az ismeretek átadását kell szolgálnia, hanem az emberi lélek és a belső szabadság ápolását, amely által az egyén képes kiteljesedni és felelős tagjává válni a társadalomnak. Más szavakkal a személy kibontakozása, az ehhez való hozzájárulás az ismeretek átadásánál fontosabb cél kell, hogy legyen a nevelés számára.

Célom, hogy feltárjam Bergyajev filozófiájának nevelésfilozófiai vonatkozásait a világunkat érintő globális problémák kontextusában. Ezek ugyanis új kérdések megválaszolását követelik az oktatástól, melyekre úgy gondolom, hogy Bergyajev filozófiai modellje jó gyakorlati és elméleti alapot biztosít. Tanulmányom a nevelés

[1] Erről értekezik Poljakov Viktor is: „Az orosz irodalom »ezüstkora« egybeesett az orosz filozófia »aranykorával«." (Az eredeti szöveg szerint: „«Серебряный век» русской поэзии совпал с «золотым веком» русской философии.") (Poljakov, 2021) (A szerző fordítása)

[2] Az itt említett (és más) orosz filozófusokról bővebben lehet olvasni Maszlin és Aprisko által koordinált „Az orosz filozófia története" c. mű Goretity József általi fordításában magyarul (Aprisko, 2007), vagy oroszul (Maszlin, 2001).

teremtő erejében rejlő lehetőségek feltárásával egy új világrend lehetőségének vízióját feltételezi.

Nyikolaj Bergyajev filozófiája

Nyikolaj Bergyajev (1874-1948) az orosz filozófia aranykorának kiemelkedő alakja, akinek munkássága a szabadság, a kreativitás és a személyiség méltósága köré szerveződött. Ezt a személy primátusán és szabadságán nyugvó filozófiát perszonalista szocializmusnak hívja:

> „*A társadalomfilozófiai gondolkodásom köre bezárult. Visszatértem a szocializmus azon igazságához, amelyet ifjúkoromban vallottam, de az egész életem során hordozott eszmék és meggyőződések talaján. Ezt perszonalista szocializmusnak nevezem, amely gyökeresen különbözik a szocializmus elterjedt metafizikájától, amely az egyén feletti társadalom primátusán alapul. A perszonalista szocializmus az egyén elsőbbségén alapul a társadalommal szemben*." (Bergyajev, 1939, p. 17)[3]

Filozófiai pályafutása kezdetén vonzódott a marxizmus eszméihez, de hamar elfordult tőle, mert azok összeegyeztethetetlenek voltak mélyen vallásos és perszonalista meggyőződéseivel, noha a marxizmus által feltárt elidegenedés problémáját igaznak tartja (Bergyajev, 1939. 175–178). A marxizmus eszméjéhez kötődő materializmus eszméjét azonban sosem vallotta. Mélyen kritizálja az utilitarizmust és a nihilizmust, melyek megfosztják az embert az erkölcsös és kreatív cselekedetektől, puszta eszközzé redukálva őket; valamint a marxizmust, mely determinista gyökerei lévén a szabadságot és ezzel magát a személyt is tagadja. (Bergyajev, 2022) Bergyajev „*Az orosz eszme*" című könyvében is bírálta ezeket a nézeteket, mondván: „*Az erkölcs utilitarista igazolása, amely a nihilistákat elcsábította, egyáltalán nem kedvez a személyes szabadságnak, és nem igazolja az élet teljességére való törekvést, az élet szélességben és mélységben való növekedését*" (Bergyajev, 2015, p. 160), illetve: „*A materializmus a determinizmus szélsőséges formája, az emberi személyiség külső világ általi meghatározhatósága. Nem lát olyan alapelvet az emberi személyiségben, amely a környezet külső hatásaival szemben állhatna*". (Bergyajev, 2015, p. 160)

Bergyajev nem illeszkedett egyetlen filozófiai irányzathoz sem és tudatosan elutasította a dogmatikus rendszereket, hangsúlyozva filozófiájának egyéni és személyes jellegét: „*Nem vagyok iskolafilozófus, és soha nem tartoztam, illetve jelenleg sem tartozom egyetlen iskolához sem*." (Bergyajev, 1939, p. 12) Perszonalista filozófiájában a szabadság nem külső körülményekből fakad, hanem belső állapot, amely az ember spirituális természetéből ered. Szabadságfelfogása szerint az igazi szabadság az egyén önmegismerésében és felelősségvállalásában teljesedik ki. Ezzel a témával az „*Önmegismerés*" című művében foglalkozik (Bergyajev, 2022), amelyben saját szellemi útját mutatja be. A szabadság nem jelentheti a korlátlan vágyak kielégítését, amelyet Bergyajev modern társadalmi problémának tekintett. Ehelyett a szabadság szorosan összefügg az önfegyelemmel és az etikai felelősséggel.

Filozófiájának egyik alappillére az objektiváció kritikája, amely az embert külső célok eszközévé redukálja: „*A személy a jövővé válást, a kreatív cselekedeteket jelenti. Az*

[3] Az orosz forrásokból származó szövegek a szerző fordításai.

objektiváció pedig személytelenség, a személy a determinisztikus világba való kivetettsége" . (Bergyajev, 1939, p. 25) E témát részletesebben is kifejti „*A teremtés értelme*"[4] című írásában, ahol az emberi teremtés és kreativitás kiemelt jelentőségéről értekezik. Az objektiváció megszüntetése az egyén belső világának, szellemiségének kibontakoztatását jelenti, amely a kreativitás és a transzcendencia útján érhető el. (Bergyajev, 2018, pp. 137–154)

Bergyajev számára a kreativitás az emberi szabadság legmagasabb megnyilvánulása, amely túllép az egyszerű művészi tevékenységen, és magában foglal minden önkifejezést és szellemi újítást. A kreativitás nem csupán az egyén kiteljesedését szolgálja, hanem hozzájárul a társadalom átalakításához is. Kreativitásfogalma szorosan kapcsolódik a felelősség kérdéséhez. Az igazi kreativitás nem lehet öncélú, hanem az emberiség javát kell szolgálnia.

Rámutatott arra, hogy a társadalmi struktúrák – legyenek azok kapitalisták vagy kommunisták – az emberi szabadság elnyomására épülnek. Az úr-szolga viszony kritikája filozófiájának egyik központi eleme. Minden hierarchikus rendszer, amely a hatalommal való visszaélésre épül, rabságot szül mind az elnyomó, mind az elnyomott számára. (Bergyajev, 1939. 51–61) Bergyajev alternatívája az elnyomó ideológiákat és urakat bálványozó hierarchikus társadalmi rendszerre a „*szabad emberek társadalma*," amelyben az emberi méltóság és személyiség értékei kerülnek előtérbe: „*A valóságban még ezen a világon meg kell történnie a tudatszerkezet változásának, az objektiváció megszűnésének, a szabad emberek társadalmának megteremtésének, amely csak az apofatikus szociológia számára képzelhető el*". (Bergyajev, 1939, p. 60)

Owens (2001) értelmezése szerint Bergyajev elképzelése arról, hogy a modern kor végét jelentő kapitalizmus és kommunizmus bukását az úgynevezett „új középkor" követi (az értékek és a személy megújulása), alapvetően helytálló. Bergyajev „*Az új középkor*" című művében (Bergyajev, 1991) fejti ezt ki, mely szerint a modernitás válsága és a technikai-materialista társadalom kimerülése egy mélyebb szellemi megújulást készít elő, amely visszanyúl a középkori hagyományok spirituális gyökereihez. Ugyanakkor nem a múltba fordulást hirdeti, sokkal inkább a középkori elemek keretet adnak egy olyan új, transzcendentális perspektívának, amely a keresztény humanizmus és a szabadság egységében látja a társadalom megújításának lehetőségét. Fontos megjegyezni, hogy az itt megjelenő „történelem vége" gondolat sokkal inkább a Hegeli gondolat újraértelmezése, nem pedig evolúciós folyamat eredménye.

Bergyajev filozófiája mélyen áthatott a vallási és spirituális gondolatoktól. Az ember transzcendenciára való törekvése szerinte az önmegvalósítás csúcspontja. A transzcendencia nem egy külső isteni lényhez való közeledést jelent, hanem az ember belső világában való átalakulást. A szubjektivitás eszméje vallásfilozófiájában is megtalálható, mely szerint az isteni valóság nem objektív, rajtunk kívül álló, hanem a személyes tapasztalat és belső fejlődés része. (Bergyajev, 1939, pp. 70–78) Ez a nézet összekapcsolódik a perszonalista filozófiájával, amely szerint az ember értéke és méltósága szent és sérthetetlen.

[4] A magyar cím a szerző saját fordítása. Eredeti cím: „Смысл творчества".

Bergyajev gondolatai ma is rendkívül aktuálisak és jó alapként szolgálhatnak a nevelés globális kihívásokra adott válaszaihoz. E szerint a nevelés számára nem pusztán az ismeretek átadása, hanem a belső szabadság és kreativitás kibontakoztatása az alapvető cél. Filozófiája irányt mutathat a pedagógia számára, amely az egyéni kiteljesedést helyezhetné előtérbe. Ily módon Bergyajev meglátásai segíthetnek a globális kihívások megoldásában is.

A világunkban megjelenő globális problémák nyomában

A 21. században egyre több jel mutat arra, hogy az emberiség olyan összetett kihívásokkal néz szembe, amelyek lényegesen bonyolultabbak a korábbi történelmi korszakok problémáinál. Ennek egyik oka, hogy a gazdasági, politikai és környezeti folyamatok globálisan összekapcsolódnak, így egy-egy válság vagy konfliktus következményei nem maradnak helyi szinten. Emellett a technológiai fejlődés üteme is olyan sebességre váltott, amelyhez a társadalom gyakran nehezen alkalmazkodik, és a digitalizációval, valamint automatizációval járó munkaerőpiaci átalakulások számos etikai és szociális kérdést vetnek fel. Ide tartozik többek között a globális gazdasági és társadalmi egyenlőtlenségek növekedése: a globalizált piacgazdaságban egyes térségek és rétegek gyorsabban fejlődnek, míg mások egyre inkább leszakadnak, ami új feszültségeket teremt a nemzeteken belül, valamint nemzetek között is.

Napjainkban az oktatás kérdése talán a legfontosabb terület, amelyen keresztül megérthető, hogyan befolyásolja a társadalmak fejlődését a tudás, az ismeretek átadása és a személyközpontú megközelítés lehetősége. A digitális forradalom – vagyis az információs technológiák térnyerése, az online platformok elterjedése és a mindennapi életünk részévé válása – alapjaiban alakítja át a tanulás és tanítás formáit. Ma már nem elegendő, ha az iskola csupán lexikális tudást nyújt, hiszen az interneten hozzáférhető információk szinte végtelen tárháza azonnal elérhetővé vált. A hangsúly egyre inkább azon kompetenciák kialakítására helyeződik, amelyek segítségével az egyén kritikus és önkritikus, önálló gondolkodásra, együttműködésre, valamint etikus és felelősségteljes döntéshozatalra képes. Az oktatási reformok és alternatív pedagógiai törekvések, mint például a Waldorf-iskolák tapasztalatorientált módszerei – mely Rudolf Steiner nevelésfilozófiájához köthető[5] – a személyiség fejlesztésrére és a kritikai gondolkodás erősítésére koncentrálnak, mégis a gyakorlatban sok helyen továbbra is a frontális, információközpontú oktatás érvényesül. Bár a lexikális tudás továbbra is nélkülözhetetlen alapot jelent, a modern oktatásnak egyre inkább arra kellene törekednie, hogy ezt összekapcsolja egy olyan szemléletmóddal, amely a diákok kreativitását, együttműködését és önreflexióját segíti elő. Az így megvalósuló pedagógiai gyakorlat nem csupán az ismeretek átadásában merül ki, hanem a tanulók személyes kibontakozását és önmaguk mélyebb megismerését is támogatja, ezzel téve őket felkészültté a folyamatosan változó világ kihívásainak megértésére és megoldására.

Ugyanakkor a technológiai fejlődés dinamikája sokszor éppen ellentétes irányba mutat, mivel a gyors ütemű innovációt elsősorban gazdasági érdekek mentén

[5] Itt többek között két főbb művét említeném meg: The Foundations of Human Experience (Steiner, 1996a), melyet Steiner 1919-ben az első Waldorf iskola megnyitása előtt írt, valamint Education for Adolescents (Steiner, 1996b), melyekben Steiner a Waldorf iskola alapjait tárgyalja. Nevelésfilozófiájában megjelenik az oktatás morális-spirituális aspektusa (Steiner, 1996a, pp. 33–48), mely összeegyeztethető a bergyajevi filozófiával.

alkalmazzák, nem pedig a társadalmi és etikai szempontok figyelembevételével. Az ipar 4.0 – amely a termelés digitalizációján, a robotizáción és az „intelligens" rendszereken alapul –, valamint az automatizáció és a mesterséges intelligencia olyan kérdések elé állítanak bennünket, mint például a magánélethez való jog védelme, a munkaerőpiac átalakulása vagy a felelős adatkezelés problémája. Ha a technológia csupán egy szűk gazdasági elit profitnövelését szolgálja, nő a társadalmi egyenlőtlenség, és újabb feszültségek alakulnak ki, miközben a valóban etikus és humánus alkalmazások, amik tágabb körben segíthetnék a személy kibontakozását – és így a globális kihívásokra is egy életképes alternatívát biztosíthatnának – gyakran háttérbe szorulnak.

A gazdaság és a technológia ma szoros összefüggésben áll a nagyhatalmi politikával, mely így együtt a világrend gerincét alkotja. A globális kereskedelmi útvonalak, az erőforrásokhoz való hozzáférés és a geopolitikai játszmák együttesen határozzák meg, hogy mely országok jutnak versenyelőnyhöz és melyek maradnak függő helyzetben. Ez a helyzet további konfliktusokat generál, hiszen a nagyhatalmi versengés gyengébb államokat kényszeríthet modern kori függő viszonyba. Az ilyen jellegű politikai-gazdasági feszültségek gyakran túlmutatnak az államhatárokon, és az egész világ stabilitását veszélyeztethetik.

A természeti erőforrások kontrollálatlan kizsákmányolása, a rövid távú gazdasági profitra épülő gondolkodás és az alternatív energiák figyelmen kívül hagyása a klímakrízis egyik fő oka. Erre mutat rá Arne Johan Vetlesen is, azt állítva, hogy a kapitalista társadalom minden más társadalomnál könyörtelenebbül zsákmányolja ki a természetet. (Vetlesen, 2015) Ez egy új vetületet ad a kapitalizmus kritikájának, mely nem csak a személy ellen vétkes, ahogy azt Bergyajev is gondolta, de környezetünket, így pedig a személy kibontakozásának terét is veszélyezteti. Az éghajlatváltozás következményei – például a szélsőséges időjárási jelenségek, az édesvízkészletek kimerülése vagy a termőföldek pusztulása – nem állnak meg az országhatároknál, és nem válogatnak a társadalmi rétegek között sem, noha a kevésbé fejlett régiók különösen kiszolgáltatottak. Így a rövid távú haszonelvű gazdasági döntések hosszabb távon súlyosan alááshatják az emberi élet feltételeit, és egyre nagyobb erőforrásokat vonnak el a társadalmi problémák megoldásától.

A környezeti és politikai válságok gyakran élezik a társadalmi konfliktusokat, amelyek egyébként is bőven jelentkeznek világszerte. A fegyveres összecsapások, polgárháborúk és terrorcselekmények mögött sokszor a hatalmi pozícióért folytatott verseny, az etnikai vagy vallási ellentétek, illetve az erőforrások feletti kontroll megszerzése húzódik. A társadalmi egyenlőtlenség, a túlnépesedés, a tömeges migráció és a szabadságjogok korlátozása további rétegeket ad a válságokhoz, melyeket egyre nehezebb egyszerű, gyors megoldásokkal kezelni. Ezek a problémák napjainkban már globális méreteket öltenek.

Az egzisztenciális és identitásbeli krízisek ilyen körülmények között sokak számára megkérdőjelezik a hagyományos életformák létjogosultságát. A globalizáció, a digitalizáció és a fogyasztói társadalom egyaránt hozzájárulnak ahhoz, hogy a helyi közösségek elveszítsék hagyományaik egy részét, az értékrendek bizonytalanná váljanak és az egyének nehezen találják meg hovatartozásukat. A politikai ideológiák öncélú gondolkodása csak tovább szítja, felerősíti a társadalomban zajló konfliktusokat, polarizálja azt, mely hosszútávon a törzsi gondolkodás megerősödésével fenyeget.

Ez a morál jól ismert, a „mi és ők" (radikálisabb, atomizáltabb esetben „én és ők") gondolkodásmód hibás alapelvén alapul. Ennek a nézetnek neves képviselői Carl Schmitt, (2007) akinél a barát-ellenség dichotómiájával egyértelműen megjelenik a mi és az ők ellenséges viszonya, vagy Machiavelli, (1991) aki „*A fejedelem*" című művében a csoportérdeket részesíti előnyben. Ezzel ellentétben, több filozófus is kritizálta ezt a „*morált*", illetve annak fenntarthatatlanságát. Többek között Kant, (2002) Hannah Arendt, (1994) Fanon, (1963) vagy John Rawls, (1999) akiknél az univerzális morál képe jelenik meg. A „mi és ők" gondolkodásmód több ponton is problémás, de a teljességre való törekvés nélkül (mivel jelen filozófusok nézeteiről nemcsak tanulmányokat, hanem könyvek tömkelegét írták és végeláthatatlanul sokat lehetne írni mind a problémáról, mind pedig róluk) jelen esetben a kritikus pont abban áll, hogy a társadalmat atomizálva egyre távolabb kerülünk attól a kooperációtól és konszenzustól, valamint azoktól a valódi kérdésektől, mellyel a személy és a világ problémáit meg tudnánk oldani.

Mindezekből világosan kirajzolódik, hogy a 21. századi ember sorsa nem érthető meg egyetlen szakterület vagy érdekkör nézőpontjából. Éppen ezért a szakorientált, szűk körű specializálódás helyett egyre inkább a holisztikus látásmód, az interdiszciplináris megközelítés és a reflektív gondolkodás szükségessége látszik kibontakozni. A globális problémák kezelése integrált megközelítést kíván, amely magában foglalja a társadalom működésének újragondolását éppúgy, mint az egyén szerepének és felelősségének felülvizsgálatát. Itt jelenik meg az oktatás és a nevelés központi jelentősége, hiszen ezek által fejleszthető az a kritikus, autonóm gondolkodás, társadalmi együttérzés és fenntartható életmód, amely kulcsfontosságú a válságok kezelésében. Olyan innovatív gazdasági modellekre van szükség, amelyek túltekintenek a rövid távú anyagi jóléten, és számításba veszik a közösségi, környezeti értékek védelmét. A hatalmi rendszerek átláthatósága, valamint a nemzetközi együttműködések megerősítése az ökológiai válság elleni küzdelem terén elengedhetetlen a hosszú távú stabilitás felé.

Ezen a ponton érdemes felidézni Nyikolaj Bergyajev filozófiáját, amely a globális problémákra nem külső, politikai vagy gazdasági megoldásokat keres, hanem az emberi szabadság és felelősség gyökeres újraértelmezését sürgeti. Ezt még csak nem is a jog érvényesítésén keresztül kell elképzelni, hiszen a jog is az objektivált valóságot tükrözi. A jogszabályok csak formálisan védik az emberi szabadságot és méltóságot, hisz éppen a szabadság nevében engedik meg (vagy tiltják) azokat a magatartásokat, amelyek sokszor igazságtalanul kiszolgáltatott helyzetbe taszítanak egyes társadalmi csoportokat. Sokkal inkább a szabadság forrása a felelősség tudatában, a belső kreativitásban és az önmegismerésben gyökeredzik. Önéletrajzi művének (Bergyajev, 2022) sem véletlenül ezt a címet adta („*Önmegismerés*"), melyben őszintén és nyíltan beszél tapasztalatairól, saját önmegismerésének útjáról. Bergyajevnek ezen műve tanúbizonyságot ad arról, hogy filozófiája nem pusztán elméleti alappal bír, de gyakorlati filozófiaként is értelmezhető.

Bergyajev úgy vélte, hogy az ember szabadsága nem egyszerűen a külső körülmények hiányán alapul, hanem egy belső szellemi állapotot tükröz. Ebből a szempontból a nevelés kérdése kiemelkedő fontosságú: nem elegendő a tudás átadása, hanem a személyiség, a kreativitás és a transzcendencia iránti fogékonyság fejlesztésére is szükség van. A személyközpontú nevelés elősegítheti azt, hogy az egyének a technológiai és gazdasági rendszereket ne csupán passzív szemlélőként használják,

hanem felelős döntéshozóként alakítsák, és így valódi alternatívákat teremtsenek az elidegenedéssel, a környezeti rombolással vagy a hatalmi viszonyokkal szemben.

Végső soron bármilyen egzisztenciális krízisről, hatalmi konfliktusról vagy természeti katasztrófáról legyen is szó, nem feledkezhetünk meg arról, hogy a kulcs valahol az emberi cselekvés és gondolkodás mélyén rejlik. A 21. században nem pusztán gyakorlati intézkedésekre van szükség, hanem arra is, hogy felülvizsgáljuk emberképünket és világfelfogásunkat. Bergyajev ebben nyújthat új perspektívát. Gondolatai arra emlékeztetnek, hogy az emberi szabadság és felelősség összetartozik, és csak akkor képesek áthidalni a globális kihívásokat, ha belső fejlődésünk és a társadalmi reformok szorosan összekapcsolódnak. Közös felelősségünk és érdekünk, hogy erre a tényre egyre többen és egyre tisztábban rálássunk, hiszen egyre nyilvánvalóbb, hogy az emberi civilizáció fennmaradása is ezen múlik.

A nevelés aporiája, mint globális probléma és válaszkísérlet

A 21. században a nevelés számos, gyakran egymásnak ellentmondó követelmény, elvárás és ideológia metszéspontjában helyezkedik el. Egyrészt a társadalmak szükségét érzik annak, hogy a fiatal generációk elsajátítsák azokat a készségeket és ismereteket, amelyek révén később helytállhatnak a munkaerőpiacon, illetve hozzájárulhatnak a gazdaság növekedéséhez. Másrészt – részben a globalizációs és digitalizációs kihívások hatására – egyre hangsúlyosabb elvárás, hogy az oktatás ne csupán eszköze legyen bizonyos praktikus céloknak, hanem a teljes személyiséget fejlesztve, szabad, kreatív és felelősségteljes embereket neveljen. Az e két terület közötti feszültségben található meg a nevelés aporiája.

Ennek egyik legfontosabb aspektusa, hogy az iskoláknak egyaránt kell szolgálniuk a társadalom aktuális érdekeit és a tanulók személyének kibontakozását. A mai társadalmi-gazdasági berendezkedés ugyanakkor elsősorban azt várja el, hogy a diákok felkészülten lépjenek be a munkaerőpiacra, gyorsan alkalmazkodjanak a technológiai változásokhoz, és hatékonyan tudjanak részt venni a termelésben vagy a szolgáltatások nyújtásában. Ebben a folyamatban az egyén csupán eszközzé válik egy nagy és személytelen rendszer céljának szolgálatában, semmint kiteljesedő személyiséggé.

Ezt a nézetet bírálva, Bergyajev azt állítja, hogy elsődleges cél az ember belső szabadságának és kreativitásának kibontakoztatása kell hogy legyen. (Bergyajev, 2018) Az ismeretátadás tehát inkább csak eszközként szolgálhat mindehhez. Az ember nem pusztán gazdasági erőforrás vagy adatfeldolgozó gépezet, hanem spirituális és morális lény is, akinek személyiségfejlődése és etikai felelősségvállalása kulcsfontosságú egy egészséges társadalom működéséhez. Ha a nevelésnek sikerül olyan környezetet teremtenie, amelyben a diákok szabadon fejlődhetnek, kreativitásukat kibontakoztathatják, akkor a társadalom válságaira is hatékonyabb és emberségesebb válaszok születhetnek.

Az aporia nem csupán egy elméleti vita az oktatáspolitika vagy a pedagógia szintjén. Jellegéből adódóan a nevelés mindig is globális jelentőséggel bírt, globális tényezőkre volt és van is hatással, formálva társadalmunk szerkezetét. A globalizáció, a digitális forradalom és a társadalmi egyenlőtlenségek olyan új kihívásokat hoztak a nevelés területére, amelyekkel az iskolarendszerek sokszor nehezen tudnak lépést tartani. A digitális technológiák egyfelől hozzáférhetővé teszik a tudást és lehetővé teszik az

online tanulási formákat, másfelől viszont felszínre hozzák a digitális szakadék problémáját, a túlzott információáradatot, valamint a félretájékoztatás veszélyét. (Yu et al., 2024) Emellett a jövő foglalkozásai (noha gyanítom, hogy szükségességénél fogva személyközpontúbbak lesznek és talán egy más gazdasági struktúrában) sokszor még ma sem ismertek, így az iskoláknak olyan készségeket és kompetenciákat kellene fejleszteniük, amelyek időtállók és hozzájárulnak a diákok rugalmas, ugyanakkor kritikus alkalmazkodásához.

Bergyajev gondolataival összhangban a nevelésnek nem csupán az információk átadására, hanem a belső, morális és spirituális értékek megerősítésére is törekednie kellene, hiszen egyre világosabb, hogy a pusztán kívülről szabályozott ember kevéssé képes a globális problémák megértésére és megoldására.

Érdemes megjegyezni, hogy a nevelés aporiája nem egy kizárólag modern jelenség. Már a klasszikus filozófiában is megjelent a kérdés, vajon az oktatás elsődleges célja-e az államnak megfelelő, jól szervezett, engedelmes állampolgárok kinevelése, vagy sokkal inkább a szabad, erényes és önálló személyiségek kialakítása[6]. Platón óta folyik a vita arról, hogy a társadalmi rend fenntartása vagy a lélek fejlesztése élvezzen-e prioritást és úgy tűnik, hogy a mai napig nem sikerült a gyakorlatban dűlőre jutni e kérdésben. A mai diskurzusban azonban mindez új dimenziót kap, mivel több a világban zajló globális kihívást nemhogy az ókori gondolkodók, de az egy-két évszázada élő filozófus generációk sem tudtak elgondolni.

Bergyajev az előbb említett személy fontosságát hangsúlyozó gondolkodók körében, de több modern társadalmi problémával szembesülve fejezte ki aggodalmát. Úgy látta, hogy az emberi szabadság kulcsfontosságú nemcsak az egyén boldogsága, de a közösségi és globális szintű problémák megoldása szempontjából is. Ha a nevelés e szabadság kibontakoztatására helyezné a hangsúlyt, akkor a diákok nem válnának passzív eszközeivé sem az államhatalomnak, sem a gazdasági szereplőknek, hanem szellemi és erkölcsi autonómiát élvező, felelős és kreatív személyekké fejlődhetnének.

A 20. század során több olyan reformpedagógiai törekvés született – elég csak a Waldorf (Steiner, 1996a), a Montessori, (Thayer c Bacon, 2012) vagy a Freinet (Freinet, 1993) iskolákra gondolnunk –, amelyek tudatosan próbálnak kilépni a hagyományos, frontális oktatás keretei közül. Közös jellemzőjük, hogy a tanulót nem passzív befogadónak, hanem aktív alakítónak tekintik, és előtérbe helyezik a gyakorlati tapasztalati tanulást, a kooperációt és a kreatív önkifejezést. Azonban a legtöbb reformpedagógiai mozgalom esetében is tapasztalhatjuk, hogy a társadalmi struktúrák és a szülői, közösségi elvárások miatt gyakran kompromisszumokra kényszerülnek, s így csak részleges eredményeket érnek el.

Ha Bergyajev filozófiáját vesszük alapul, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy az iskolák nem kizárólagos központjai a tanulásnak, hanem csupán keretet teremthetnek ahhoz, hogy a diákok megtanuljanak kapcsolatba lépni saját belső világukkal, szabadon használják kreativitásukat, és transzcendens célokkal szembesüljenek. Ily módon a nevelés a társadalmi és gazdasági folyamatok

[6] Gondolhatunk itt elsősorban Platón Államára (Platón 2014), Arisztotelész Nikomakhoszi etikájára (Arisztotelész, 1987), Kant írása a nevelésről (Kant 2012), de John Locke (1779), John Stuart Mill (1998), Rousseau (1979) és sokan mások is azok közé tartoznak – noha az általam felsorolt filozófusok gyakran sem irányzatban, sem nézetükben nem egyeznek –, akik hasonlóképpen nyilvánultak meg a nevelés fontosságáról.

alárendeltje helyett akár azok alakítójává válna, hiszen olyan gondolkodó, etikus és spirituálisan nyitott generációkat képezne, amelyek már nem csupán reagálni képesek a problémákra, de új, eddig nem ismert perspektívákat is felvethetnek. A Bergyajevi ember értelmezése, mint mikrokozmosz így felülkerekedne a pusztán politikai és gazdasági érdeken, vagy a társadalom primátusán. A középpontba újra az ember kerülne és jó irányba haladnánk egy olyan irány felé, amit Bergyajev perszonalista szocializmusnak nevezett. (Bergyajev, 1939, p. 17)

A nevelés problémájának megoldása nem egyszerű, mivel maga a társadalom is ellentétes érdekek és értékek kereszttüzében áll. A piacorientált szemlélet gyors eredményeket vár, míg a holisztikus, spirituálisan is megalapozott nevelési elvek türelemre, mélyebb emberismeretre, sőt gyakran kulturális, politikai és intézményi reformokra is igényt tartanak. A pedagógusoktól kezdve a döntéshozókon át a szülőkig számos olyan szereplője van a nevelési rendszernek, akiknek egyaránt össze kell hangolniuk az elvárásokat és lehetőségeket és ezen, más korszakban, más célok mentén nevelt személyek integrációja talán még nagyobb kihívás jelenthet.

A pedagógusoknak szükségük van olyan tudásra és szemléletmódra, amely nemcsak tantárgyi ismeretekre, hanem a diákok személyiségének megismerésére, kreatív kompetenciáik fejlesztésére is koncentrál. Ehhez a – már nem újkeletű – tanárképzési és továbbképzési tervek, rendszerek nyújthatnának alternatívát. Ezek segíthetnék a pedagógusokat az iskolaszerkezet és tantervi szabályozás megreformálásában, mégis kellő szabadságot biztosítva az oktatók számára. Fontos ugyanis, hogy a tanár is személy, és mint olyan, oktatói tevékenysége személyének kreatív megnyilvánulása. Amennyiben a tanárnak nem biztosítjuk a szabad oktatás lehetőségét, úgy a szabadságra nevelő személyközpontú oktatás sem valósulhat meg. A merev, tantárgyakra bontott és frontális órákra épülő oktatás helyett előnyben lehetne részesíteni a projektalapú, élményszerű és interdiszciplináris megközelítéseket. A gyermeki kíváncsiság, mely a kreativitás egyik elengedhetetlen feltétele így nem múlna el, a tananyag új értelmet nyerne. Cél tehát az is, hogy a diákok szeressenek iskolába járni, szeressenek kibontakozni, tanulni és ne féljenek megismerni az újat.

Noha a nevelés kérdésében már több pontnál igyekeztem valamilyen alternatívát szolgáltatni, még mindig több jelentős probléma is fennáll. Az iskola önmagában kevés, ha a tágabb környezet ellenérdekeltsége vagy közönye akadályozza a gyerekek fejlődését. A nevelési aporia megoldásához a szülők és a helyi közösségek szemléletének változása és részvétele is elengedhetetlen. Éppen ezért szükséges a szülői és közösségi támogatás, mely akár az új nevelési forma kiemelkedő eredményeire építve, vagy annak reklámozásával talán nagyobb támogatást tudna elérni.

Bergyajev nézetei szerint a technológiai kihívások komoly fenyegetést jelenthetnek az emberi kreativitás kibontakozására, hiszen a gépies folyamatok és a tömegtermelésre épülő gondolkodásmód könnyen háttérbe szorítja a szabad, alkotó szellemet. Ugyanakkor észre kell vennünk, hogy éppen a digitalizáció és az automatizáció technológiai fordulata hozta el azt a nagy léptékű változást, amely által a hagyományos információközpontú oktatás megkérdőjelezhetővé vált. Az interneten bárki számára azonnal elérhető ismeretek „vákuumot" teremtettek a nevelés megragadható céljában, ezáltal megnyitva az utat a személyközpontú megközelítés előtt. Paradox módon tehát éppen a digitális korszakra való átállás – noha veszélyeket is rejt magában – tette nagyobb közönség számára is nyilvánvalóvá, hogy a nevelés valódi értéke nem pusztán

az információk átadásában, hanem a személy kibontakozásának, kreativitásának és felelősségérzetének fejlesztésében rejlik. A technológia tehát nemcsak fenyegetést, hanem lehetőséget is hordoz a személyközpontú oktatás számára. Ha felelősségteljesen és kreatívan használjuk a modern eszközöket, és nem feledjük, hogy az ember primátusának kell érvényesülnie a gép fölött, akkor akár a belső szabadság és az alkotói tevékenység kibontakoztatásának terepévé is válhatnak.

Mindebből látszik, hogy a nevelési aporia globális jellegű problémaként fogható fel, hiszen nemcsak egy-egy ország vagy iskola ügyéről van szó, hanem arról, hogy milyen módon kíséreljük meg felnevelni a jövő generációit a Föld különböző pontjain. Bergyajev filozófiája szerint a változás gyökere a belső szabadság és transzcendencia felismerésén múlik, vagyis azon, hogy az ember képes legyen tudatosan magáévá tenni az erkölcsi és spirituális értékeket, és azokat a közösségi lét szolgálatába állítani.

> „*Hiszek a személyiség igazi arisztokratizmusában, a zsenik és nagy emberek létezésében, akik mindig tudatában vannak a szolgálat kötelességének, akik nemcsak a felemelkedés, hanem a leereszkedés szükségességét is érzik.*" (Bergyajev, 1939, p. 18)

A nevelés aporiáját azért tekinthetjük globális problémának, mert a világ minden táján jelentkeznek a jelenség különféle tünetei. Egyes régiókban a túlzott szakorientáció és a versenyszellem dominál, máshol az alulfinanszírozott iskolarendszer vagy a politikai befolyásolás gátolja a valódi személyiségfejlesztést, van, ahol pedig még mindig túl nagy hangsúlyt fektetnek a már könnyen elérhető információk átadására, rosszabb esetben pedig ezek közül több pont egyszerre érvényesül. A 21. század azonban egyre sürgetőbben kényszerít bennünket arra, hogy újragondoljuk a nevelés fogalmát és céljait. Ebben fontos szerep juthat Nyikolaj Bergyajev filozófiájának, amely hangsúlyozza a belső szabadság és a kreativitás egységét, valamint az ember szellemi és erkölcsi felelősségét.

A nevelés aporiája nem oldható fel kizárólag a jogi vagy intézményi keretek átalakításával. Szükség van arra a spirituális és morális fordulatra, amelyet Bergyajev sürget, s amelynek középpontjában az ember áll: a személy méltóságának, egyediségének elismerése, s a teljes közösség érdekében történő kibontakoztatása.

> „*Nem lehet lemondani a személyről. Le lehet – és néha le is kell – mondani az életről, de a személyről, az ember méltóságáról és az ahhoz kötődő szabadságról nem.*" (Bergyajev, 1939, p. 42)

Csak így válhat a nevelés a globális problémákra adott válaszok egyik legfontosabb pillérévé, s csak így tehető lehetővé egy olyan jövő, amelyben az emberek nem pusztán alkalmazkodnak a változásokhoz, hanem kreatívan és felelősségteljesen alakítják is azokat.

Nyikolaj Bergyajev filozófiai modelljének alkalmazhatósága a nevelésben

Az előző fejezetekben kirajzolódott, hogy korunk nevelése összetett kihívásokkal néz szembe, amelyekre a pusztán praktikus és információközpontú megoldások nem adnak kielégítő választ. A társadalmi, gazdasági és környezeti válságok összefüggő rendszert alkotnak, s ennek egyik fontos következménye a nevelés aporiájának megjelenése. Ebben a helyzetben különösen érdekessé válik Nyikolaj Bergyajev filozófiai gondolkodása, amely a belső szabadság, a transzcendencia és a kreativitás

központi jelentőségét hangsúlyozza. De miként lehet a bergyajevi elveket a nevelésben alkalmazni? Vajon valóban kínál-e gyakorlati modellt a filozófus, vagy csak egy elvont, spirituális álláspontról beszél? E fejezet célja, hogy feltérképezze a Bergyajev-féle szabadságfilozófia gyakorlati szempontjait, és megvizsgálja, milyen lehetőségeket kínál a modern nevelés számára.

Noha Nyikolaj Bergyajev alapvetően elméleti gondolkodóként ismert, életművében megtalálhatjuk azokat a gyakorlati kiindulópontokat, amelyek miatt filozófiája nem pusztán egy absztrakt rendszer, hanem a mindennapi emberi tapasztalatokra és belső átalakulásra is komolyan reflektál. „Az ember rabságáról és szabadságáról" (Bergyajev, 1939) című könyvében elsősorban a szabadság metafizikai, teológiai és társadalmi vonatkozásait helyezi előtérbe, megteremtve azt a keretet, amelyre később, más műveiben is épít. E műben a szabadság problémáját elméleti alapossággal fejti ki, rávilágítva arra, hogyan válhat az ember saját belső rabságának foglyává, ha nem ismeri fel magában a transzcendens, szellemi erőt.

Ugyanakkor a Bergyajev-féle gondolkodás nem reked meg pusztán az elmélet szintjén. Az „*Önmegismerés*" (Bergyajev, 2022) című művében a szerző már személyes tapasztalatain keresztül mutatja be a szabadság és a felelősség kérdéseit, mely így gyakorlati jelentőséggel bír. Ebben a kötetben vallomásos, életrajzi elemek és spirituális felismerések fonódnak össze, és éppen ez a személyes hangvétel kínál lehetőséget arra, hogy Bergyajev gondolatait konkrét emberi életre is alkalmazható gyakorlati bölcseletként értelmezzük.

Ebből következően, noha Bergyajev maga nem írt kifejezetten a nevelésről, filozófiájának gyakorlati alapjai mégis biztatóak olyan pedagógiai koncepciók szempontjából, amelyek az emberi szabadság, kreativitás és transzcendencia kibontakoztatását helyezik a középpontba. Bergyajev saját lelki útjának feltárása rámutat, hogy a szabadság nem csupán „nagy eszmék" vagy történelmi változások kérdése, hanem a személyes szinten gyökerezik. A pedagógiában ez azzal az üzenettel bír, hogy a diákoknak időről időre módot kell adni önmaguk és helyzetük átgondolására, kritikai reflexióra – így ismerhetik fel a bennük rejlő kreatív potenciált és az ahhoz kapcsolódó felelősséget.

Az „*Önmegismerés*" többek között arról is szól, miként ismerheti fel az ember önmagában a transzcendens dimenziót, az istenit. Noha a vallási-spirituális megközelítés nem mindig része a formális oktatásnak, a belső átalakulás és önismeret gondolata pedagógiai eszközökként is használható, hiszen ezen szorosan összefüggenek a kreativitás, a szabadság és a felelősségtudat kérdésével. Itt arra a bergyajevi gondolatra reflektálnék, mi szerint az ember mikrokozmosz, feltétlenül létező, melyben megtalálható Isten: „*A személy egy mikrokozmosz, egy egész világegyetem. Csak a személyiség tartalmazhatja az egyetemes tartalmat, lehet potenciális világegyetem egyéni formában*." (Berdyaev, 1939, p. 20) Isten tehát a bergyajevi filozófia szerint nem rajtunk kívül, hanem bennünk létezik. Erre mutat rá Vincze Krisztián is: „*Az emberi személy valóságosabb, mint a világ, egy noumenon, ami a fenoménekkel áll szemben, legbensejében az örökkévalósághoz tartozik*." (Vincze, 2013, p. 47)

Bergyajev művei során a szabadság mindig felelősséggel társul. A szabadság nem válik öncélúvá, hanem az egyén folyamatos önvizsgálatát kívánja, hogy cselekedetei ne pusztán saját érdekeit szolgálják. Ezt az elemet szintén lehet használni a nevelésben

oly módon, hogy a diákok nemcsak a tananyagot sajátítják el, hanem azt a felismerést is, hogy tetteiknek következményük van, és felelősek környezetükért.

Míg Az ember rabságáról és szabadságáról inkább elméleti alapokat nyújt, az Önmegismerés világosan rámutat, hogy a valódi szabadság csak a gyakorlatban, kreatív megnyilvánulások során ismerhető fel. A pedagógia ebből a szempontból olyan tanulási környezeteket kell, hogy kialakítson, ahol a diákok szabadon alkothatnak, kísérletezhetnek, és megtapasztalhatják tetteik szellemi és érzelmi dimenzióját.

A bergyajevi elvek összegződnek néhány kulcsfogalomban: szabadság, kreativitás, transzcendencia, felelősség. E négy pillér – megfelelő intézményi, módszertani és emberi háttérrel – átültethető a pedagógiai valóságba. A reformpedagógiai irányzatok (Waldorf, Montessori stb.) már elindultak ebbe az irányba, bár gyakran ütköznek intézményi ellenállásba, a társadalom praktikus elvárásaiba vagy a mérhetőség igényébe.

Bergyajev filozófiájának perszonalista és transzcendens vonásai meghatározhatók egy olyan nevelésfilozófiai megközelítésben, amely egyszerre tartja szem előtt az emberi cselekvés gyakorlati következményeit és annak transzcendentális gyökereit. Ez a transzcendentál-pragmatikai jelleg azt jelenti, hogy a nevelés nemcsak a hétköznapi tapasztalatra és a gyakorlati szükségszerűségekre reagál, hanem a személy lényegi, szellemi-erkölcsi alapjait is feltárja, ezáltal a pedagógiai folyamatban az emberi cselekvés mélyebb, metafizikai motivációit is megvilágítja. A transzcendencia és a felelősség gondolatának egysége egyben olyan tanulási környezetet feltételez, amelyben a diákok nem csupán kompetenciákat és készségeket szereznek, hanem rátalálnak saját szellemi forrásaikra, s önmaguk fejlődésével, önmaguk kiteljesedésével képesek ezeket a közösség és az emberiség javára felhasználni anélkül, hogy az objektiváció rabjaivá válnának.

A hagyományos, hierarchikus tanár-diák viszonyt érdemes olyan, kölcsönös tiszteleten és párbeszéden alapuló kapcsolatként újragondolni, amelyben a tanuló már nem passzív befogadó, hanem aktív résztvevője saját fejlődésének. Ily módon a pedagógus sem pusztán ismereteket közvetít, hanem a diák belső szabadságát és felelősségérzetét is felébreszti. Emellett elengedhetetlen az a teremtői légkör, amely ösztönzi az önálló ötletek kibontakozását, a művészi kifejezésmódok gyakorlását, valamint a problémamegoldó projektek megvalósítását. Ez a fajta kreatív légkör különösen fontos, hiszen a kreativitás az emberi szabadság egyik velejárója a bergyajevi filozófiában. Végezetül a nevelésben olyan módszerekre is szükség van, amelyek az önreflexiót és a morális megfontolások érvényesítését támogatják. Ha a diákok nem csupán a helyes válaszokat keresik, hanem a saját döntéseik következményeit is alaposan megvizsgálják, akkor képesek felelősen felmérni tetteik hatásait, s ezáltal, a tanulási folyamat valódi, személyiségformáló erővé válik.

Az egyik legnagyobb kérdés, hogy miként építhetjük be a transzcendencia vagy spiritualitás gondolatkörét a modern, többnyire világi iskolák mindennapjaiba. Bergyajev ebben nem egy konkrét vallási irányzat követését javasolná, hanem annak felismerését, hogy az ember több pusztán anyagi-fizikai lénynél. Nyitottsága egy magasabb rendű valóságra (Istenre) irányul – akár művészeti, vagy spirituális formában –, mely az oktatásban is megjeleníthető. Ennek egyik lehetséges módja az értékközpontú oktatás, amely során a diákokkal folytatott beszélgetések, a közös filozofálás, a művészi tevékenységek és az etikai dilemmák elemzése mind azt a célt

szolgálja, hogy a fiatalok megtapasztalják, létezik valami „nagyobb" perspektíva az anyagi érdekeken és a mindennapi gondokon túl. Mindezek az emocionális és szellemi dimenziókat egyszerre fejlesztik, segítve a diákokat abban, hogy ne csupán a kognitív fejlődésüket, hanem szellemi kibontakozásukat is megéljék.

A bergyajevi filozófiai keret nem kínál egy kész, részletes pedagógiai programot. Ráadásul a modern iskolarendszerek erősen szabályozottak, a tantárgyközpontú, teljesítményorientált struktúrák pedig csak nehezen engednek teret egy spirituális és kreativitásközpontú megközelítésnek. A pedagógusok képzése is új célt kívánna, hiszen az önismeret, a spirituális nyitottság és a belső szabadság a tanárok személyes fejlődésének is feltétele. A társadalmi és politikai nyomás arra késztetheti az intézményeket, hogy látható, mérhető eredményeket mutassanak fel és noha a belső szabadság és a hosszú távú fejlődés nehezebben számszerűsíthető, idővel az ilyen oktatási módszer előnyei megmutatkozhatnak a társadalomban, a globális problémák kezelésében és a személyes kapcsolatok minőségében.

A bergyajevi filozófia alkalmazása a nevelésben több területen is pozitív hatásokat eredményezhet. Egyrészt fenntarthatóbb szemlélet alakulhat ki a diákokban, hiszen a személyes döntések és a globális összefüggések közötti kapcsolatok tudatosításával ráébredhetnek arra, hogy tetteik nem csupán saját életükre, hanem a közösségre és a környezetre is hatással vannak. Másrészt a szabad gondolkodás és az egyéni ötletek ösztönzése kreatív megoldásokra sarkallhatja őket mind a művészi tevékenységek, mind a természettudományos, társadalmi, vagy szellemi problémák megoldása terén. Emellett a tanulási folyamat személyesebb jelentést és mélyebb motivációt nyerhet, hiszen a diákok nem csak elsajátított ismeretekkel gazdagodnak, hanem felismerik a belső szabadság és a transzcendens célok összefüggését. Végül a szabadság és a felelősség együttes kialakulása hozzásegíti őket ahhoz, hogy a közösséggel is együttműködve, empatikusak és szolidárisak legyenek. Ezáltal a nevelés – a bergyajevi alapelvek mentén – valóban a társadalmi és spirituális fejlődés egyik motorjává válhat.

Ezek a nézetek elsőre talán túl spirituálisnak vagy éppen túl általánosnak tűnhetnek a gyakorlati nevelés számára. Ám épp a korunkra jellemző válságok – olyanok, mint a környezeti, társadalmi és identitásbeli problémák – jelzik azt, hogy a pusztán haszonelvű, versengő és pragmatikus szemlélet hosszú távon nem fenntartható. Bergyajev figyelmeztető szavai arra intenek bennünket, hogy az ember akkor válhat valóban szabaddá, ha belső transzcendenciáját is felismeri, és ezt a szabadságot nem öncélúan, hanem felelősséggel gyakorolja. A nevelés pedig akkor töltheti be legteljesebben teremtő szerepét, ha segít felébreszteni ezt a belső erőt és erkölcsi tudatot.

A bergyajevi elvek nem kínálnak könnyen bevezethető receptet, inkább egy átfogó szemléletet a diákok belső szabadságának és kreativitásának fejlesztésére, a transzcendenciára való nyitottságra és a felelősség közösségi dimenziójának tudatosítására alapozva. Ha mindezt sikerül ötvözni a meglévő pedagógiai irányzatokkal és a 21. század modern eszközeivel, akkor a nevelés valóban nemcsak a jelenkori problémák kezelésének egyik kulcsa lehet, hanem hozzájárulhat egy mélyebb, emberközpontúbb világkép megszilárdulásához is.

Összefoglalás

A nevelés teremtő erejében rejlő lehetőségek, avagy egy új világrend nyomában

A tanulmány eddigi fejezeteiben a nevelést számos irányból megközelítettem. Szó esett a modern világunkat sújtó problémákról és arról, hogy milyen válaszokat követelnek az oktatástól. Bemutattam Nyikolaj Bergyajev filozófiájának alaptételeit és igyekeztem rámutatni arra, hogy hogyan alkalmazhatóak ezek a gondolatok a 21. század nevelési gyakorlatában. A végkövetkeztetés megszületéséhez érdemes újra rögzíteni azt az alapkérdést, amely végigkísérte írásomat: miért bír a nevelés teremtő erővel, és hogyan alapozhat meg egy új világrendet?

Az előző fejezetekből világossá vált, hogy a 21. század összetett kihívásai – gazdasági egyenlőtlenségek, technológiai és munkaerőpiaci átalakulások, környezeti válságok, identitásbeli és spirituális problémák – mind olyan kérdéseket vetnek fel, amelyekre a régi oktatási struktúrák nem tudnak teljeskörű választ adni. A frontális, lexikális tudás átadására fókuszáló rendszerek megkönnyíthetik az ismeretek átadását, de sokszor képtelenek arra, hogy a diákokban kibontakoztassák a kritikus, kreatív és felelősségteljes gondolkodás képességét. Ez a hiány fokozódik, amikor a világunkban zajló konfliktusok mélyebb emberi és társadalmi okait kellene megérteni és orvosolni.

A globális problémákra nézve a nevelés egyszerre jelenthet veszélyt és lehetőséget. Veszélyt abban az értelemben, hogy ha kizárólag piaci és hatalmi érdekek szerint működik, akkor a diákokat pusztán alkalmazkodásra és versengésre tanítja. Lehetőséget viszont akkor kínál, ha képes hozzájárulni egy olyan gondolkodásmód kialakulásához, amelyben a felelősségvállalás, a transzcendens értékek és a kreatív önkifejezés egyaránt meghatározóvá válik.

Nyikolaj Bergyajev filozófiájának lényegi eleme, hogy az emberi szabadság és kreativitás nem csupán a külső körülmények függvénye, hanem belső, spirituális tartalmakkal telített fogalmak. A szabadság olyan szellemi állapot, amelyben az ember nemcsak a fennálló rendhez alkalmazkodik, hanem aktívan formálja azt, miközben felelősen mérlegeli cselekedeteinek következményeit. A kreativitás pedig magának a teremtő embernek a lényege, amely egyszerre személyes és közösségi jellegű: az egyén saját belső impulzusait külső formában is megjeleníti, hozzájárulva a közös kultúra és közösségi értékvilág gazdagításához.

A nevelés ezek szerint akkor valósítja meg igazán a teremtő erejét, ha a diákokat képessé teszi arra, hogy felismerjék saját, belülről fakadó szabadságukat és kreativitásukat, illetve megtanulják azt a közösség javára is használni. Így nemcsak a személyes kibontakozás, hanem a társadalom átalakulása is új irányt vehet. Ezáltal nyílhat meg az út az oktatás előtt, hogy ne csak a gazdasági, piaci és hatalmi érdekek kiszolgálója legyen, hanem egy új világrend születésének előmozdítója.

A nevelésnek tehát meghatározó szerepe lehet egy olyan új világrend felé vezető úton, amelyben a hatalmi viszonyok vagy a gazdasági érdekek helyett az emberi méltóság, a közösségi felelősség és a transzcendens értékek élveznek prioritást. Ahogyan Bergyajev is hangsúlyozta, a hierarchikus hatalmi rendszerek mind az elnyomót, mind az elnyomottat rabságban tartják, az emberi szabadság és kreativitás felszabadulása pedig csak akkor valósulhat meg, ha a közösség minden tagja nyitott a belső transzcendenciára és a közös értékek ápolására. (Bergyajev, 1939)

Egy ilyen világrend kialakulása nyilvánvalóan nem megy végbe egyik napról a másikra, és nem pusztán politikai vagy jogi aktusok eredménye. Az új rend megalapozásához szükséges a mélyreható változás az emberi szellemben. A nevelési folyamatoknak képessé kellene tenniük mindenkit arra, hogy egyrészt belássa saját felelősségét a globális problémák kialakulásában, másrészt pedig felismerje a teremtő erőt, amely által a világot jobbá teheti.

Az eszmék szintjén vonzó és reménykeltő új világrend azonban csak akkor válhat valósággá, ha konkrét lépések is megalapozzák. Ennek egyik kulcsa a pedagógusképzési és továbbképzési struktúra átalakítása: a bergyajevi, illetve bármely személyiség- és kreativitásközpontú szemlélet csak akkor terjedhet el, ha maguk a pedagógusok is fel tudják fedezni saját szabadságukat, és elköteleződnek abban, hogy ne pusztán tantárgyi ismeretekkel lássák el diákjaikat, hanem a belső fejlődésükben is támogassák őket. A hatékony pedagógiai munka érdekében emellett az oktatási intézmények szerkezetének és szemléletének reformjára is szükség van. A rugalmasabb tantervi keretek, a projektalapú oktatás és az eltérő időbeosztással működő tanítási formák mind lehetővé teszik, hogy a diákok önálló kezdeményezései teret kapjanak, míg a mérési-értékelési rendszer újbóli átgondolása hozzájárulhat a kreativitás és a személyes érdeklődés kibontakozásához.

A technológiai fordulat sem kerülhető meg, hiszen a modern digitális eszközök mára szerves részét képezik a tanítási folyamatnak. A bergyajevi elvekkel összhangban nem tekinthetjük a technológiát csodának, ugyanakkor a bergyajevi gondolkodással ellentétben (mely szerint a technológia az objektiváció rabjává tesz bennünket) a technológia a kreativitás eszközeként kell, hogy szolgáljon semmint annak lerombolójaként. Ehhez meg kell határozni az ember elsődlegességét a gépek felett. Sokkal inkább felelős és kritikus használatára kell törekednünk, amely támogatja a fiatalok kreativitását, és nem szorítja őket a passzív fogyasztás vagy a pusztán uniformizált tanulás korlátai közé. Végül a nevelés valódi ereje akkor válhat igazán közösségformálóvá, ha kilép az iskola falai közül, és szélesebb társadalmi összefogáson keresztül érvényesül. Ebben a folyamatban a művészet, a vallási közösségek, a civil szervezetek vagy akár a tudományos műhelyek is egyaránt lehetőséget adnak a fiataloknak és felnőtteknek, hogy megoszthassák tapasztalataikat, ötleteiket, és közösen hívják életre azt a teremtő és spirituális erőt, amely ezt a körvonalazódó új világrendet megalapozhatja.

A nevelés teremtő erejében rejlő lehetőségek tehát messze túlmutatnak a tantermi falakon. A bergyajevi filozófia erőssége, hogy nem egy technokrata vagy utilitarista szemlélettel közelíti meg az oktatást, hanem szellemi és morális kérdésként tekint rá. Ez a felfogás segít megérteni, hogy a globális konfliktusok, a klímakrízis vagy a társadalmi igazságtalanságok csak úgy orvosolhatók, ha magát az emberképet és a közösségi élet célját is újragondoljuk. A nevelés révén fejlődő személy ugyanis nem csupán tudást halmoz fel, hanem egyre tudatosabbá válik saját belső szabadságát illetően, s egyúttal felelősnek érzi magát a közösség és a környezet sorsáért.

Bergyajev álláspontja világossá teszi, hogy ez az átalakulás nem kizárólag jogszabályokon, pénzügyi befektetéseken vagy a technológiai fejlesztéseken múlik, hanem elsősorban az ember spirituális nyitottságán és kreatív bátorságán. A nevelés – mint egyetemes emberi tevékenység – azért képes a legmélyebben hatni a társadalomra, mert befolyásolja a jövő nemzedékeit. Ha ez a folyamat személyközpontú, innovatív és etikai szempontból is érzékeny, megteremtheti annak

az alapjait, hogy a jelenlegi világ válságállapotából egy új, emberségesebb világrend felé mozduljunk el.

Az új világrend lehetősége így nem valamiféle utópisztikus gondolatkísérlet, hanem reális esély, ha képesek vagyunk kellő energiát és fantáziát fektetni a nevelés reformjába. Ebben a reformban Bergyajev szabadságfilozófiája olyan szilárd lelki és erkölcsi talapzatot biztosíthat, amely nemcsak az egyén belső világát újítja meg, hanem a közösségi és globális együttműködésre is példaértékűen hathat. A nevelés tehát éppúgy nem választható el a nagyobb társadalmi folyamatoktól, mint ahogy a személy fejlődése sem. Bergyajev személyközpontú filozófiája tehát az ember önmegismerésével társadalomformáló potenciállal bír. Filozófiájának a nevelésben való alkalmazása olyan lépés, mely a már meglévő transzcendentális alapot pragmatikai szemlélettel is kiegészíti. A perszonalista filozófia nevelésben való alkalmazása tehát a társadalom megreformálásának lehetőségével – mely az egyénen keresztül megy végbe – egy új világrend lehetőségét feltételezi.

Irodalom

Aprisko, P. P. (2007): *Az orosz filozófia története*. (Ford. Goretity J., lektor: Sz. Bíró Z.) Budapest, Osiris.

Arendt, H. (1994): *The origins of totalitarianism*. San Diego (CA), Harcourt Brace & Company.

Arisztotelész (1987): *Nikomakhoszi etika*. 2. kiad. (Szerk. és jegyz. Simon Endre, ford. Szabó Miklós.) Budapest, Európa.

Bergyajev, N. A. (1939): *О рабстве и свободе человека [Az ember rabságáról és szabadságáról]*. Párizs, YMCA-Press.

Bergyajev, N. A. (1991): *Новое средневековье. Размышление о судьбе России и Европы [Az új középkor. Szemlélődések Oroszország és Európa sorsán]*. Moszkva.

Bergyajev, N. A. (2015): *Русская идея [Az orosz eszme]*. Szentpétervár, Азбука.

Bergyajev, N. A. (2018): *Смысл творчества [A teremtés értelme]*. Moszkva, ACT.

Bergyajev, N. A. (2022): *Самопознание [Önmegismerés]*. Moszkva, ACT.

Fanon, F. (1963): *The wretched of the earth*. (Ford. C. Farrington, előszó: J.-P. Sartre.) New York, Grove Press.

Freinet, C. (1993): *Education Through Work: A model for child-centered learning*. (Ford. J. Sivell.) Lewiston, Edwin Mellen Press.

Kant, I. (2002): *Groundwork for the Metaphysics of Morals*. (Ford. és szerk. A. W. Wood.) New Haven, Yale University Press.

Kant, I. (2012): *On Education*. (Ford. A. Churton.) Mineola (NY), Dover Publications.

Locke, J. (1779): *Some Thoughts Concerning Education*. London, J. and R. Tonson.

Machiavelli, N. (1991): A fejedelem. In: *A Fejedelem – A Luccai Castruccio Castracani élete*. (Ford. Lutter Éva, szerk. Benkő Samu és Horváth Andor, válogatta, bevezetőt írta és jegyzeteket összeállította Szegő Katalin.) Bukarest, Kriterion.

Maszlin, M. A., Miszlivcsenko, A. G., Medvegyeva, R. K., Poljakov, A. P.,Popov, A. A. & Pusztarnakov, V. F. (2001): *История русской философии [Az orosz filozófia története]*. (Szerk.-összeáll. P. P. Aprisko.) Moszkva, Республика.

Mill, J. S. (1998): *On Liberty*. Hazleton (PA), The Pennsylvania State University Press.

Owens, L. (2001): *Metacommunism: Kazantzakis, Berdyaev and "The New Middle Age*." The Slavic and East European Journal, 45(3), 431.

Platón (2014): *Állam*. (Ford. Steiger K.) Budapest, Atlantisz.

Poljakov, V. N. (2021): *Русская философия 3. Золотой век [Orosz filozófia 3. Aranykor]*. Moszkva, proza.ru.

Rawls, J. (1999): *A Theory of Justice*. Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.

Rousseau, J.J. (1979): *Emile, or On Education*. (Szerk. és bev. A. D. Bloom.) New York, Basic Books.
Schmitt, C. (2007): *The Concept of the Political*. (Ford. G. Schwab.) Chicago, The University of Chicago Press.
Steiner, R. (1996a): *The Foundations of Human Experience*. Hudson (N.Y.), Anthroposophic Press.
Steiner, R. (1996b): *Education for Adolescents*. Hudson (N.Y.), Anthroposophic Press.
Thayer-Bacon, B. (2012): Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick. *Education and Culture*, 28(1), 3–20.
Vetlesen, A. J. (2015): *The Denial of Nature*. London, Routledge.
Vincze, K. (2013): *A személy fogalma Nyikolaj Bergyajev gondolkodásában*. Athanasiana, 35, 33–53. Nyíregyháza.
Yu, J., Bekerian, D. A. & Osback, C. (2024): *Navigating the Digital Landscape: Challenges and Barriers to Effective Information Use on the Internet*. Encyclopedia, 4(4), 1665–1680.

DOI: 10.15170/KSZ.2024.06.04.05 *Kultúratudományi Szemle, 2024, 6(4).*

Galambos Attila

A FENNTARTHATÓSÁGGAL KAPCSOLATOS KOMPETENCIÁK ISKOLAI FEJLESZTÉSÉNEK ELKÉPZELÉSEI A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSI CÉLOK KAPCSÁN

– A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSI CÉLOK OKTATÁSÁNAK VISELKEDÉSI TERÜLETEI ÉS AZ AKCIÓKOMPETENCIA

Bevezető

Az emberiségnek komoly környezeti, társadalmi és gazdasági kihívásokkal kell szembenéznie a tanulmány írásának pillanatában. A válságidőszak számos formában megnyilvánul, legyen szó környezeti, társadalmi vagy gazdasági tényezőkről. Ezeknek az egymással összekapcsolódó kihívásoknak a megoldása összetett feladat, amely az egész emberiséget érinti, azonban a formális, intézményesített oktatás ezekre nem, vagy részben reagál, kevés olyan oktatási program és gyakorlat létezik, amely a társadalmi kihívások bemutatásán túl, azok megoldását helyezik előtérbe.

Ma már nem az a kérdés, hogy ismeri vagy megérti-e valaki a társadalmi kihívások hátterét, illetve képes-e individuális szinten fenntartható rutinokat kialakítani a mindennapi életében. Sokkal inkább az a döntő, hogy rendelkezik-e azokkal a képességekkel, amelyek lehetővé teszik számára a fenntarthatósággal kapcsolatos kihívásokra való reagálást; képes-e aktívan részt venni bizonyos komplex fenntarthatósági problémák megoldásában.

Tanulmányunkban a fenntarthatóság természeti/környezeti aspektuson túlmutató értelmezését vizsgáljuk. Emellett bemutatunk az ehhez kapcsolódó oktatási elképzeléseket, amelyek középpontjában az aktív, cselekvésközpontú nevelés és részvétel áll.

A fenntarthatóság fogalmának társadalmi kontextusa

A fenntarthatóság, mint fogalom ugyan mindennapi szóhasználatunk része lett, azonban a kifejezés nem tekint vissza hosszú múltra, még akkor sem, ha már ősi közösségekről is feltételezzük, hogy szembe kellett nézniük a környezeti erőforrások túlhasználásának végzetes következményeivel (Simonyi & Zsótér, 2020). A húsvét-szigeteki katasztrófa azonban nem vethető össze az egész bolygót és az egész emberiséget érintő környezeti-társadalmi-gazdasági kihívásokkal, különösen, mivel nem tudjuk pontosan, mi is történt ott, (Hunt, 2006) míg a minket érintő fenntarthatósági kihívásokkal kapcsolatban meglehetősen pontos adatokkal rendelkezünk.

A fenntarthatósággal kapcsolatos fogalmi keret nemzetköziesült kialakításának egyik kiindulási pontja az 1972-es stockholmi ENSZ-konferencia volt, ahol először fogalmazták meg globális szintre értelmezve a környezet és a társadalom világméretű válságát. Mivel a konferencia után nem történtek érdemi változások, létrehozták a Környezet és Fejlődés Világbizottságot, amely 1987-ben nyilvánosságra hozta a *Közös jövőnk* jelentést (Gyulai, 2008). A jelentés volt az, amely „visszavonhatatlanul bevezette a közbeszédbe a fenntartható fejlődés fogalmát" (Gyulai, 2013, p. 798) hatására pedig számtalan dokumentumot elfogadtak, és további konferenciákon

kezdtek foglalkozni a már fogalmi keretek közé helyezett fenntarthatósági kérdésekkel. A dokumentum megfogalmazza a fenntarthatóság úgynevezett három pillérét: azt a koncepciót, miszerint a gazdasági fejlődés, a környezet védelme és a társadalmi egyenlőség a fenntarthatóság három tartópillére (Hasna, 2007).

Már ebben az időszakban is világossá vált, hogy a környezeti krízis nem vonatkoztatható el a gazdasági és társadalmi kérdésektől (Gyulai, 2008, p. 6). A nemzetközi közösség számos – jellemzően környezetvédelmi szempontok mentén meghatározott – megállapodás és cselekvési terv mellett köteleződött el, 1992-ben pedig jóváhagytak egy, a 21. századra szóló akciócsomagot a "*Föld Csúcstalálkozón*". Sajnos néhány kivételtől eltekintve a vállalt feladatok nem teljesültek (Faragó, 2017). 2000-ben 189 ENSZ tagállam kötelezte el magát amellett, hogy 2015-ig egy nyolc pontban megfogalmazott programot hajt végre, ami a Millenniumi Fejlesztési Célok (Millennium Development Goals (MDG)) elnevezést kapta. Az MDG-k – a későbbi Fenntartható Fejlődési Célokhoz hasonlóan – akciópontok mentén határozták meg a legfontosabb, fenntarthatósággal kapcsolatos területeket: 1. A súlyos szegénység és éhínség leküzdése; 2. A mindenkire kiterjedő alapfokú oktatás; 3. A nemek közötti esélyegyenlőség előmozdítása; 4. A gyermekhalandóság csökkentése; 5. Az anyák egészségének védelme, a gyermekágyi halálozás csökkentése; 6. A HIV/AIDS, a malária és egyéb betegségek leküzdése; 7. Fenntartható fejlődés környezeti szempontból; 8. A világ országainak együttműködése a fejlődés érdekében (Morenth, 2009). Az MDG-k a fenntarthatóság társadalmi/humán aspektusait helyezik a fókuszba, míg a környezeti fenntarthatóság területére egy nagyon általános pontot (7-es) találunk.

2015-ig az MDG-k megvalósításával lehetséges lett néhány komolyabb sikert elérni, legyen szó akár a szegénység csökkentéséről, a fejlődő országok számára nyújtott támogatásokról, a tuberkulózis és más betegségek mérsékléséről, a fiúk és lányok arányának kiegyenlítéséről az alapfokú oktatásban országokra lebontva, de még az ózont károsító mérgező anyagok redukálása is sikerült. Az elért eredmények mellett azonban számos problémára nem sikerült megoldást találni, hiszen a program végére még mindig több millió ember nem fért hozzá alapvető szolgáltatásokhoz, a nemek közötti egyenlőtlenségek érzékelhetők voltak és a soha nem látott szakadék jött létre a legszegényebbek és leggazdagabbak között, ahogy környezetvédelmi szempontokból is lehet kudarcokról beszélni. Az ambiciózus célok megvalósulásának elmaradásán túl az MDG mégis unikális a fenntarthatósággal kapcsolatos értelmezési keret és a globális méretű összefogás és konszenzus kialakítása miatt (Jancsovszka, 2016). Az ENSZ elköteleződött az MDG-k elfogadásával amellett a vízió mellett, miszerint a világméretű környezeti problémák kezelése „csak a globalizálódó társadalmi-gazdasági folyamatokkal összefüggésükben" lehetséges (Faragó, 2013, p. 834).

A Fenntartható Fejlődési Célok

Az ENSZ 2012-es Rio+20 konferenciáján felmerült az elvárás a fenntartható fejlődésnek minél pontosabb meghatározására és az átfogóbb keretrendszer létrehozására. A konferencia egyik eredményeként létrejött a Nyitott Munkacsoport (Open Working Group on Sustainable Development Goals, OWG), amelynek társelnöke Körösi Csaba volt. A munkacsoport hatására addig példátlan módon lett bevonva a civil társadalom, az üzleti szféra és az állampolgárok széles köre, mind a

fejlett, mind a fejlődő országokból a társadalmi kérdésekre való reagálásba (Jancsovszka, 2016).

Az Egyesült Nemzetek Szövetségének mind a 193 tagállama egy grandiózus, minden korábbinál átfogóbb, részletesebb, kiterjedtebb és az MDG-nél is ambiciózusabb cselekvési tervet fogadott el 2015 szeptemberében. Az MDG-időszak lezárultával a nagy nemzetközi szervezeteknek le kellett vonniuk a tanulságokat annak eredményeiből és kudarcaiból. Világossá vált, hogy nem elég pusztán 8 pont köré építeni a globális együttműködési stratégiákat. Az Agenda 2030 (Agenda 2030-at (Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development; Világunk átalakítása: Agenda 2030 a Fenntartható Fejlődésért) "felvázolja az utat a szélsőséges szegénység megszüntetéséhez, az egyenlőtlenség és igazságtalanság leküzdéséhez, és a bolygó környezeti rendszerének megóvásához" (Jancsovszka, 2016, p. 172). Az új program már okulva a korábbi munkatervek eredményeiből, reagálva a reális társadalmi elvárásokra a fenntartható fejlődési elképzelések átfogóbb szemléletét veszi át, és globális szinten tekint a fenntartható fejlődési célokat megvalósító feladatokra, minden csatlakozó országra számítva (Faragó, 2016). Az új irány és elképzelés középpontjában a Fenntartható Fejlődési Célok (Sustainable Development Goals (SDG)) állnak. Az SDG-k célja, hogy integrált módon kezeljék a globális társadalmi, gazdasági és környezeti kihívásokat, illetve, hogy a csak részben megvalósított MDG-k helyett eredményesebb programként működjön. 17 célt határoztak meg Fenntartható Fejlődési Célként, melyek a fenntarthatósági globális méretű projekt keretrendszerét határozzák meg, és azokhoz rendeltek további 169 részfeladatot, melyek már konkrét részcélokként kezelhetők. Az SDG-k mint célok 2016 januárjától léptek életbe, és a következő területeket érintik:

1. *A szegénység felszámolása*: Mindenhol véget vetni a szegénység összes formájának;
2. *Az éhezés megszüntetése*: Véget vetni az éhínségnek, elérni az élelmiszerbiztonságot, fejleszteni az élelmezést és előmozdítani a fenntartható mezőgazdaságot;
3. *Egészség és jóllét*: Biztosítani az egészséges életet és előmozdítani a jóllétet mindenki számára minden korosztályban;
4. *Minőségi oktatás*: Biztosítani az átfogó és igazságos minőségi oktatást, és előmozdítani az egész életen át tartó tanulási lehetőségeket mindenki számára;
5. *Nemek közötti egyenlőség*: Megvalósítani a nemek közötti egyenlőséget, valamint segíteni minden nő és lány felemelkedését;
6. *Tiszta víz és alapvető köztisztaság*: Biztosítani a fenntartható vízgazdálkodást, valamint a vízhez és közegészségügyhöz való hozzáférést mindenki számára;
7. *Megfizethető és tiszta energia*: Biztosítani a megfizethető, megbízható, fenntartható és modern energiát mindenki számára;
8. *Tisztességes munka és gazdasági növekedés*: Előmozdítani a hosszantartó, átfogó és fenntartható gazdasági növekedést, a teljes és eredményes foglalkoztatást, valamint a méltó munkát mindenki számára;
9. *Ipar, innováció és infrastruktúra*: Alkalmazkodó infrastruktúrát építeni, előmozdítani az átfogó és fenntartható iparosodást, valamint elősegíteni az innovációt;
10. *Egyenlőtlenségek csökkentése*: Csökkenteni az országokon belüli és az országok közötti egyenlőtlenségeket;

11. *Fenntartható városok és közösségek*: A városokat és emberi településeket befogadóvá, biztonságossá, alkalmazkodóvá és fenntarthatóvá tenni;
12. *Felelős fogyasztás és termelés*: Biztosítani a fenntartható fogyasztási és termelési szokásokat;
13. *Fellépés az éghajlatváltozás ellen*: Sürgősen cselekedni a klímaváltozás és hatásai leküzdése érdekében;
14. *Óceánok és tengerek védelme*: A fenntartható fejlődés érdekében megőrizni és fenntarthatóan használni az óceánokat, tengereket és tengeri erőforrásokat;
15. *Szárazföldi ökoszisztémák védelme*: Védeni, visszaállítani és előmozdítani a földi ökoszisztémák fenntartható használatát, fenntarthatóan kezelni az erdőket, leküzdeni az elsivatagosodást, valamint megfékezni és visszafordítani a talaj degradációját és a biodiverzitás csökkenését;
16. *Béke, igazság és erős intézmények*: A fenntartható fejlődés érdekében előmozdítani a békés és befogadó társadalmakat, biztosítani a mindenki számára elérhető igazságszolgáltatást és minden szinten hatékony, felelősségre vonható és befogadó intézményeket létrehozni;
17. *Partnerség a célok eléréséért*: Megerősíteni a végrehajtás módjait és felélesztení a fenntartható fejlődés globális partnerségét. (UNESCO, 2017, p. 7).

Az SDG-k grafikus megjelenítése, mint az oktatási segédanyag

Az SDG-nek több vizuális és grafikai megjelenése van használatban. A vizuális megjelenés segíti az SDG-k komplexitásának megértését, így hasznosak az oktatási tevékenységek során. A különböző megjelenési formák azonban félreértésekre is okot adhatnak, vagy nem segítik evidens módon a feldolgozást, megértést (Mika & Kiss, 2018). Az SDG-k grafikai megjelenítésének gyakori formája a számozott sorrend, amelyben a 17 célt 1-től 17-ig egyenes vonalban vagy rácsos elrendezésben mutatják be. A leggyakrabban használt grafikai megoldásként ez található meg az ENSZ az SDG-kkel foglalkozó hivatalos weboldalán[1], magyar kormányzati felületeken[2], az Oktatási Hivatal és a Kék Bolygó Alapítvány közös oktatási segédanyagában (Czippán et al,. 2022), de a fenntartható fejlődéssel foglalkozó szakirodalmakban is leggyakrabban ezt használják.

1https://sdgs.un.org/goals (utolsó megtekintés: 2025. 01. 04.)

2https://www.ajbh.hu/-/ensz-fenntarthato-fejlodesi-celok-sustainable-development-goal-sdg- (utolsó megtekintés: 2025. 01. 04.)

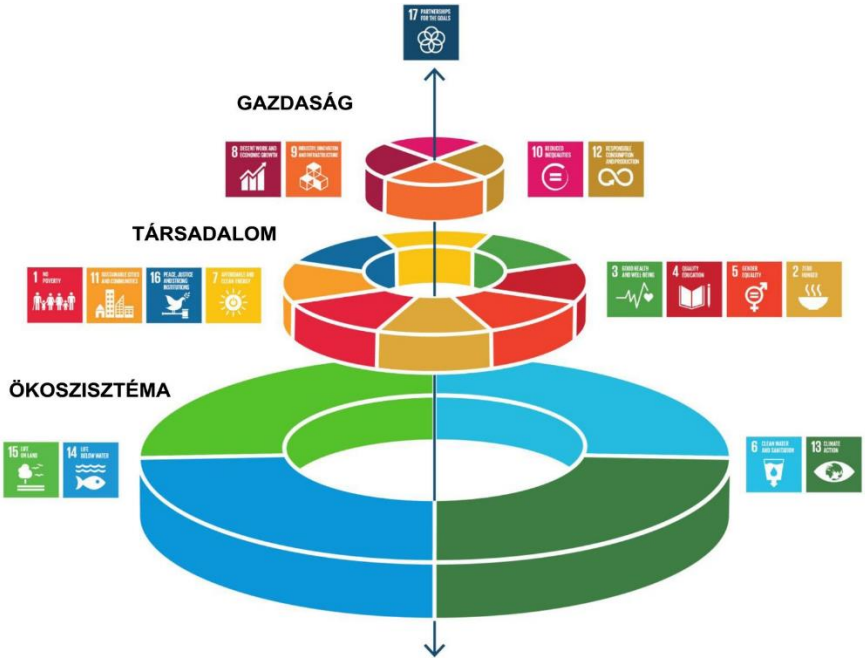
1. ábra. ENSZ fenntartható fejlődési célok Forrás: ajbh.hu (utolsó megtekintés: 2025. 01. 04.)

Ennek a lineáris ábrázolású megközelítésnek az oktatás során történő bemutatása elősegíti a célok egyértelmű és áttekinthető felvázolását, lehetővé téve a célok könnyű azonosítását és megértését. Előnye, hogy strukturált keretet biztosít a fenntartható fejlődési célok kommunikációjához, népszerűsítéséhez, biztosítva a célok világos és következetes interpretálását. Azonban ez a megközelítés bizonyos hátrányokkal is rendelkezik: a számozott felsorolás azt a benyomást keltheti, hogy a célok hierarchikus sorrendben vannak, ahol az első cél a legfontosabb. Geopolitikai vagy stratégiai szempontból fontos lehet, hogy a nemzetek képesek legyenek prioritásokat meghatározni a hierarchikus struktúra alapján, és megfelelő erőforrásokat hozzárendelni a legfontosabb célokhoz (Kumar et al., 2018), de egy tevékenységorientált oktatási program során ez nem elsődleges cél vagy szempont. A lineáris felsorolás nem tükrözi megfelelően a célok közötti komplex összefüggéseket és erősítheti a szektorális megközelítést, ahol az egyes célokat különálló entitásokként kezelik. Az SDG-k között szoros összefüggés van, az egyes célok hatással vannak a másikra, erősíthetik egymást multidimenzionális természetük miatt, gyakran egymásra épülnek és kölcsönhatásban állnak. A számozott felsorolás paradox módon ellentétesnek tűnik a fenntartható fejlődés integrált szemléletével, amely holisztikus megközelítést igényel.

A lineáris grafikai megoldások mellett elterjedt a kördiagramban történő bemutatás (Dahiya et al., 2020, p. 20), ami során ugyanaz a sorrendiség látható, mint a hagyományos ábrázolásban, azonban a körforma alkalmasabb lehet az SDG-k erős összekapcsolódásának pedagógiai célú kommunikációjára.

2016-ban Johan Rockström és PavanSukhdev a stockholmi EAT Food Forumon mutatták be az SDG-k egy a hagyományos, listaszerű ábrázolástól eltérő és a fenntarthatóság hármas pillér-koncepcióját is integráló vizuális elképzelésüket, amit az SDG-k "eskövői torta" (wedding cake) ábrázolásának hívunk (Rockström & Sukhdev, 2016). Az „esküvői torta" modell lényege, hogy az SDG-ket három egymásra

épülő rétegbe sorolja: az alsó réteg a „ökoszisztéma”, amely a környezeti fenntarthatóság alapvető fontosságát hangsúlyozza. Erre épül a középső réteg, a „társadalom”, amely az emberi jólétre és társadalmi igazságosságra összpontosít. A legfelső réteg pedig a „gazdaság”, amely az emberi tevékenységek gazdasági dimenzióját képviseli. Az ábrázolás „negyedik” rétege az SDG-k 17. pontja, amely fenntarthatósági célok közös megoldására utal.



2. ábra. A Fenntartható Fejlődési Célok “esküvői torta” modellje Forrás: (Lohan & Schmidt, 2020)

Ez a strukturális ábrázolás nem csupán a célokat sorolja fel, hanem azok egymáshoz való viszonyát és függőségét is jól szemlélteti. Hangsúlyossá válik ez által, hogy az egyes célok nem izoláltan kezelhetők, hanem szoros kölcsönhatásban állnak egymással. Az SDG-k integrált megközelítése elengedhetetlen a globális válságok kezeléséhez és a fenntartható jövő építéséhez.

Az “esküvői modell” rétegei az alábbi módon alakulnak:

Ökoszisztéma (alapszint): Az egészséges bioszféra kritikus fontosságú az emberi túlélés és jóllét szempontjából. Ide tartozó négy SDG: 6. cél. Tiszta víz és alapvető köztisztaság; 13. cél. Fellépni az éghajlatváltozás ellen. 14. cél. Óceánok és tengerek védelme; 15. cél. Szárazföldi ökoszisztémák védelme.

Társadalom (Középső szint): A középső szint a társadalmi célokra és kihívásokra összpontosít, amelyek közvetlenül befolyásolják az emberi életet és jólétet. Ez a fenntarthatóság társadalmi dimenzióit nyitja meg, arra utalva, hogy a fenntarthatóság fogalmát nem lehet pusztán természetvédelmi aspektusból értelmezni. Ez a szint bemutatja, hogyan épül a társadalom az egészséges bioszférára. A társadalmi kihívások a fenntarthatóság aspektusából ugyanolyan fontosak, mint a környezeti kihívások. Ide tartozó nyolc SDG: 1. cél. A szegénység felszámolása; 2. cél. Az éhezés

megszüntetése; 3. cél. Egészség és jóllét; 4. cél. Minőségi oktatás; 5. cél. Nemek közötti egyenlőség; 7. cél. Megfizethető és tiszta energia; 11. cél. Fenntartható városok és közösségek; 16. cél. Béke, igazság és erős intézmények.

Gazdaság (Felső szint): A felső szint a fenntartható gazdasági növekedést lehetővé tevő célokat reprezentálja. A fenntarthatóság a gazdasági szinttel lesz teljes. Ez a szint hangsúlyozza, hogy a gazdasági tevékenységeket a bolygó kapacitásához kell igazítani, biztosítva, hogy a gazdasági növekedés ne veszélyeztesse a környezeti fenntarthatóságot és elősegítse a társadalmi jólétet. Ide tartozó négy SDG: 8. cél. Tisztességes munka és gazdasági növekedés; 9. cél. Ipar, innováció és infrastruktúra; 10. cél. Egyenlőtlenség csökkentése; 12. cél. Felelős fogyasztás és termelés.

+1 Partnerség: Az SDG-k 17. célja, hogy partnerséget és együttműködést érjen el a fenntarthatósági kérdésekben érdekelt aktorok között. Az együttműködés pénzügyi, technológiai, kapacitásépítéssel kapcsolatos, kereskedelmi és politikai, társadalmi aspektusból értendő. A társadalmi problémák felismeréséhez, az eredményes partnerséghez és az együttműködéshez szükséges kompetenciák fejlesztésében az oktatásnak kiemelt szerep jut. A 17. cél a SDG hagyományos, listázó struktúrájában az utolsó, míg az "esküvői torta" modellben legfelülre kerül (Galambos et al., 2024).

A Fenntartható Fejlődési Célok oktatási elképzelései

Az UNESCO által koordinált 2030-as oktatási keretrendszer és a *Fenntartható fejlődési célok oktatása* című dokumentum (UNESCO, 2017) szerint az intézményesített, formális oktatás kulcsfontosságú az SDG-k által meghatározott célok eléréséhez, mivel az intézményesített oktatással lehet olyan készségeket, értékrendet és attitűdöt kialakítani, ami hozzájárul a fenntartható társadalom létrehozásához. Qian Tang, az UNESCO oktatási főigazgatója szerint az emberiség gondolkodásmódjában és a cselekedeteiben is változásnak kell beállnia ahhoz, hogy fenntartható társadalmat lehessen építeni. Az oktatásnak választ kell adnia a fenntarthatóság környezeti, társadalmi és gazdasági kihívásaira, meg kell határoznia a releváns tanulási célokat és tartalmakat, illetve olyan pedagógiai szemlélet kell kialakítania, ami felkészíti a diákokat és ösztönzi az intézményeket a fenntarthatósági alapelvek működtetésére. Irina Bokova, az UNESCO általános igazgatója szerint újra kell gondolni az oktatás globális fejlődésben betöltött szerepét és az oktatásügynek lépést kell tartania a 21. századi kihívásokkal és törekvésekkel, illetve a „megfelelő értékek és képességek fejlődését" (UNESCO, 2017, p. 8) kell segíteniük a fenntarthatóság és a békés egymás mellett élés érdekében. A fenntarthatóságra nevelés célja a tanulók felkészítése a tájékozott döntések meghozatalára és a felelős cselekedet előkészítésére a környezet épsége, az igazságos társadalom és a gazdasági életképesség érdekében. A dokumentum hangsúlyozza, hogy a fenntarthatóságra nevelést komplex módon, társadalmi, kulturális, gazdasági és környezeti aspektusok szerint kell felépíteni, lokális és globális szintekre is reflektálva (UNESCO, 2017).

A fenntartható társadalom eléréséhez az emberiségnek új kulcskompetenciákra kell szert tennie (rendszergondolkodás, előrejelzés, normatív kompetencia, stratégiai kompetencia, együttműködés, kritikus gondolkodás, öntudatosság, integrált problémamegoldás, (UNESCO, 2017, p. 10)) melyek fejlesztésében az oktatásnak kiemelt szerep jut. A tanulási folyamatban az SDG-k kapcsán, illetve az azokra való reagálás képességének fejlesztéséhez összetett tevékenységek lehetnek eredményesek.

A *Fenntartható fejlődési célok oktatása* – a fenntarthatóság eléréséhez szükséges kompetenciák megnevezésén túl – minden egyes fenntarthatósági célhoz három tevékenységterületet mutat be, melyekkel teljes lehet a fenntarthatóságra nevelés oktatása és a változás érdekében való tevékenységek előmozdítása.

Kognitív terület: A fenntarthatósági témakörök tudástartalmának, fogalmiságának, jelentéstartalmának feldolgozásának területe. Az SDG-k oktatási keretrendszerében azokat a tanulási tevékenységeket célozza meg, amelyek a tanulók tudásának és tudástartalmakkal kapcsolatos fejlesztésére irányulnak. A diákoknak fontos megismerniük a különböző fenntarthatósági kérdésekhez kapcsolódó alapfogalmakat, tényeket, elméleteket és modelleket. Ez a terület a fenntarthatósági célok valódi lexikális tartalmára utal. A terület célja továbbá, hogy a diákok képesek legyenek összefüggéseket látni a különböző fogalmak és jelenségek között. Értsék meg a társadalmi, gazdasági és környezeti tényezők kölcsönhatását, valamint a globális és helyi kihívások közötti kapcsolatot. Mindez a fenntartható fejlődés oktatásában alapvető fontosságú, hiszen a diákoknak szilárd tudásbázisra van szükségük ahhoz, hogy megértsék a problémákat. A kognitív terület módszertani apparátusa lehet osztálytermi környezetben például a frontális, a kooperatív, az epochális, vagy a projektmódszer.

Társadalmi-érzelmi terület: A társadalmi-érzelmi terület a fenntartható fejlődés oktatásának azon része, amely a tanulók érzelmi intelligenciáját, társadalmi készségeit és értékeit célozza és fejleszti. A tanulóknak olyan személyiséggé kell válniuk, akik képesek empátiával, szolidaritással és felelősségtudattal szemlélni a világot, és ezek által elkötelezettek a fenntartható fejlődés céljaival kapcsolatban. A társadalmi-érzelmi kompetenciák fejlesztése kulcsfontosságú ahhoz, hogy a tanulók elkötelezettek legyenek az együttműködés terén. A társadalmi-érzelmi terület az SDG-kel kapcsolatos tudástartalmak feldolgozása után arra koncentrál, hogy a tanulók érzelmileg (empátia) és intellektuálisan (megértés) is elköteleződjenek az egyes célok kapcsán. Lényeges, hogy a tanulók felismerjék saját szerepüket a társadalomban és hajlandók legyenek aktív részt vállalni a változásokban. Összességében a társadalmi-érzelmi terület célja, hogy a diákok olyan személyiséggé váljanak, akik képesek empátiával, szolidaritással és felelősségtudattal szemlélni a világot és aktívan hozzájárulni a fenntartható fejlődéshez. A társadalmi-érzelmi terület fejlesztéséhez a tanároknak olyan tevékenységeket kell tervezniük, amelyek elősegítik az érzelmi intelligencia, az empátia és a fenntarthatóság mint érték gondolatának fejlesztését. Ilyenek lehetnek például a körbeszélgetések, csoportdinamikára építő játékos feladatok, szerepjátékok, dramatizált játékok, önkéntes feladatok ellátása.

Viselkedési terület: A viselkedési terület az SDG-kkel kapcsolatosan már a tanulók cselekvéseire, aktivitására koncentrál. A kognitív területen túl, amely a tudás és megértés fejlesztésére fókuszál, a viselkedési terület arra törekszik, hogy a diákok ne csak információkat szerezzenek az SDG-ről, empátiát tanúsítsanak a társadalmi kihívások iránt, hanem arra ösztönzi őket, hogy cselekedjenek, akciókat valósítsanak meg, reagáljanak a társadalmi kihívásokra, képesek legyenek olyan konkrét lépéseket tenni, amelyek hozzájárulnak a fenntarthatósággal kapcsolatos társadalmi ügyek kezeléséhez. A viselkedési terület fejlesztéséhez a tanároknak olyan tevékenységeket kell tervezniük, amelyek lehetővé teszik a diákok számára, hogy a tanultakat gyakorlatba ültessék. Ilyenek lehetnek például: projektfeladatok, projektmódszer,

közösségi szolgálat vagy önkéntes munka civil szervezeteknél, további direkt akciók szervezés stb. (Galambos et al., 2024).

A *Fenntartható fejlődési célok oktatása* dokumentum minden célhoz felsorolásszerűen ajánl aktivitásokat mindhárom területhez. Jelen tanulmány keretei nem adnak arra lehetőséget, hogy táblázatba rendezzük az összes SDG területi felsorolását, ez által vizsgálva a javasolt oktatással és neveléssel kapcsolatos tevékenységeket, de az mindenképp hasznos lehet, ha az "esküvői torta" modell egyes szintjeihez rendelt egy-egy célnál megvizsgáljuk, hogy mit jelent elméletben a kognitív–társadalmi-érzelmi–viselkedési területek fogalmisága, milyen fogalmi és aktivitásbeli apparátusra fókuszál. A táblázatból kihagyjuk a tartalmi részt, pusztán az egy-egy célhoz tartozó oktatás tevékenységek során megfogalmazott cselekvést meghatározó igéket és mondatrészeket emeljük ki, mellyel az adott terület céljait lehet értelmezni, vizsgálat alá helyezni, azoknak a céljait értelmezni.

1. táblázat. Az SDG oktatási területei a Fenntartható fejlődési célok oktatása alapján (Forrás: Saját szerkesztés)

Réteg: ökoszisztéma Fenntartható Fejlődési Cél: 6. Tiszta víz és alapvető köztisztaság		
Kognitív terület	Társadalmi-érzelmi terület	Viselkedési terület
A tanuló érti ... tisztában van ... tisztában van ... tisztában van ... érti ... érti ... ismer	A tanuló részt tud venni (...) akciókon ... képes ... közzé tud tenni ... felelősnek érzi magát ... felismeri ... képes megkérdőjelezni	1. A tanuló képes együttműködni ... képes együttműködni ... képes csökkenteni ... képes (...) akciók tervezésére ... képes (...) a döntéshozás értékelésére (...) részvételre
Réteg: társadalom Fenntartható Fejlődési Cél: 1. A szegénység felszámolása		
Kognitív terület	Társadalmi-érzelmi terület	Viselkedési terület
1. A tanuló érti ... képes a kritikus gondolkodásra ... tisztában van ... ismeri ... tisztában van ... ismeri ... képes	A tanuló képes az együttműködésre ... képes (...) tudatosítására ... kezdeményez ... képes (...) érzékenységre ... együtt érez és szolidáris ... képes feldolgozni (reflektálni) ... kritikusan tekint	A tanuló képes (...) akciók tervezésére ... képes nyilvánosan követelni ... képes (...) döntéshozatal értékelésére ... részvételre (...) befolyásolására ... képes beépíteni ... képes megoldások kezdeményezésére
Réteg: társadalom Fenntartható Fejlődési Cél: 8. Tisztességes munka és gazdasági növekedés		
Kognitív terület	Társadalmi-érzelmi terület	Viselkedési terület
A tanuló ismeri ... rendelkezik ismerettel ...	A tanuló képes vitatkozni (...) nyilvánosan tud	A tanuló képes elköteleződni ... képes

érti ... ismeri ... érti ... érti	kommunikálni ... képes (...) együttműködésre (...), követeljenek ... érti ... képes (...) megismerésére (...) tisztázni saját igényeit és értékeit ... képes (...) elemzése (...) megtervezésére	előmozdítani ... képes kidolgozni és értékelni ... képes vállalkozási projektek kidolgozására és megvalósítására ... képes szempontokat kidolgozni (...) döntéseket hozni
Réteg: együttműködési keret Fenntartható Fejlődési Cél: 17. Partnerség a célok eléréséért		
1. A tanuló érti ... tisztában van ... tud példákat mondani ... ismeri ... tisztában van ... ismer elképzeléseket	A tanuló fel tudja hívni a figyelmet ... együtt tud működni ... igényli ... magáénak érzi ... el tud képzelni ... képes (...) érzését megtapasztalni	A tanuló (...) aktivistájává tud válni ... vállalja aktív, kritikus, globális és fenntarthatósági szerepét ... részt tud venni ... nyilvánosan elvárja és elősegíti ... támogatni tudja ... befolyásolni tud

Az egyes területek oktatással-neveléssel kapcsolatos kulcsfogalmai utalnak a fenntarthatóságra nevelés ismeretátadás (kognitív terület), érzékenyítés (társadalmi-érzelmi terület) és cselekvés (viselkedési terület) hármasára. A kognitív terület kulcsfogalmai a legvilágosabbak, azok nyilvánvalóan az SDG-k egyes céljaihoz kapcsolódó tudástartalmak, információk növelésére, elsajátítására vonatkoznak: *érti*; *tisztában van*; *ismeri* stb.. A társadalmi-érzelmi terület már árnyaltabb, hiszen utal az érzelmi elköteleződésre, ami a leírás szerint a célja (*felelősnek érzi magát*; *együtt érez és szolidáris, igényli* stb.), de gyakran a viselkedési területhez inkább kapcsolódó tevékenységorientáltság is hangsúlyt kap (*részt tud venni* (...) *akciókon*; *közzé tud tenni*; *kezdeményez* stb.) A kognitív területtel kapcsolatos cselekvések fogalmisága legváltozatosabb, utalnak többek között az együttműködési képességre, az akciók megvalósítására, megoldások kezdeményezésére. Ez a változatos cselekvési leírások hátterében az áll, hogy míg az információkhoz való hozzájutás általánosabb módon történhet, addig az SDG-k által vázolt problémacsoportok megoldásai viszont egyedei és színes akciókat igényelnek.

Fenntarthatóságra nevelés – kitekintés

A fenntarthatósággal kapcsolatos nevelési elképzelések, programok és stratégiák komplex hálózata létezik hazánkban és nemzetközi szinten is. A *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia* évekig határozta meg az iskolai környezeti nevelési programok arculatát. Bár a Stratégia is tisztázza, hogy a „környezet alatt komplex módon a természeti, mesterséges (alkotott) és társadalmi környezetet" kell értenünk, és a társadalom minden területét be kell vonni a célok megvalósulásába, a "nevelést" elsősorban információátadás keretében határozza meg: „a környezeti tudatformálás eredményeképpen a természeti és emberi környezet állapotában tartós és megalapozott javulás következzék be" (Vásárhelyi, 2010, p. 19). Ez a koncepció arra a *feltételezésre* épül, hogy a környezeti válsággal kapcsolatos információátadás hatására

a környezettel kapcsolatos perszonális szinten megjelenő óvó attitűd alakul ki a tanulási folyamatban résztvevőkben.

A környezeti nevelésen túl az elmúlt évtizedekben olyan további pedagógia elképzelések is meghonosodtak, mint például a globális nevelés, az emberi jogi nevelés, a békére nevelés vagy akár pénzügyi tudatosságra nevelés, a teremtésvédelmi nevelés. A "jelzős nevelések" térnyerésének a hátterében az nevelési/pedagógiai igény áll, miszerint a jelzős nevelések valamilyen konkrét, célzott értéket kíván megjeleníteni a nevelés során és hangsúlyosan értékközpontú pedagógiai tevékenységet valósítanak meg (Varga, 2022). Varga azonban Eric Deanre hivatkozva kifejti, hogy az értékek nem olyan pedagógiai objektumok, melyek alkalmasak lennének arra, hogy taníthatók legyenek. Varga szerint "*egyszerűen nem rendelkezünk olyan pedagógia módszerekkel, amelyekkel tökéletesen megvalósítható lenne az értékek átadása*" (Varga, 2022, p. 99). Ez a pedagógiai paradoxon fellelhető a fenntarthatósággal kapcsolatos nevelési praxisban is. A 2016 óta minden évben megrendezésre kerülő Fenntarthatósági Témahét[3] programjában (ami reprezentatív képet mutat a fenntarthatósággal kapcsolatos tanári elképzelésekről, legyen szó akár tartalmában, akár módszertanában) például a beérkezett és a program által javasolt óratervek egyrészt a szinte kizárólag környezeti kérdésekre reflektálnak, másrészt szinte kizárólag az értékorientált módon átadott információ feldolgozása során bekövetkezendő attitűdváltásra építenek.

Az akciókompetencia elképzelése

A *Fenntartható fejlődési célok oktatása* dokumentumból kirajzolódik az a pedagógiai igény, hogy a fenntarthatóságra nevelés ne csupán a környezeti problémák elméleti bemutatására szorítkozzon, hanem a személyek konkrét akciók megszervezésére való felkészítését is jelentse (viselkedési terület). Társadalmi kihívásokkal kapcsolatos akciók megszervezése egészen sajátos kompetenciákat igényelnek, ráadásul az "akció" kifejezés arra is utalhat, hogy a fenntarthatósággal kapcsolatos tevékenységeknek van valamilyen társadalmi kontextusa, és túlmutathatnak a fenntarthatósággal kapcsolatos mindennapos egyéni "cselekedeteken". Tanulmányunkban a továbbiakban konzekvensen az "akció" kifejezést használjuk a fenntarthatóságra nevelés akcióorientált kontextusában, amivel érzékeltetni szeretnénk a hangsúlyos különbséget aközött, amikor valaki (vagy valakik) valamilyen konkrét fenntarthatósággal kapcsolatos problémára reagálnak (esetleg meg is oldják azt), és aközött a "cselekvés", amikor valaki például "zerowaste" életmódra törekszik. A magyar nyelv lehetőséget ad arra, hogy az "action" kifejezést akciónak és cselekvésnek is fordítsuk. Ez a kitérő azért is lényeges, mert például Varga (2022), az akciókompetenciáról szóló összegzésében a cselekvési kompetencia kifejezést használja.

Varga a környezeti neveléssel kapcsolatos paradigmaváltásként utal arra a folyamatra, ami már közel harminc éve jelen van a fenntarthatóságra nevelés szakirodalmában, és ami kapcsán a tanulási folyamat szerves részévé vált az együtt tanulás és a közös cselekvés (akció), mint a tanulási folyamat célja. Varga hivatkozik Uzzell és Schnack munkájára, amiben "a valódi, kompetens cselekvéshez a cselekvési (akció) kompetencia meghatározása alapján nyolc lépés vezet" (Varga, 2022, p. 61):

3 https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu/

1. Témaválasztás
2. Problémadefiniálás
3. A probléma okainak és következményeinek meghatározása
4. Azon jellemzők és feltételek azonosítása, amelyeket a probléma megoldása érdekében meg kell változtatni.
5. A cselekvési lehetőségek meghatározása
6. A megváltoztatandó kényszerek és akadályok meghatározása
7. Cselekvési prioritás sorrend megállapítása
8. A megfelelő és végrehajtható cselekvések kiválasztása

Eszerint akkor beszélhetünk akciókompetenciáról, ha valaki "képes e nyolclépéses folyamat során az adott probléma kezeléséhez érdemben hozzájáruló, az adott szituációban végrehajtható cselekvések kiválasztására és végrehajtására" (Varga, 2022, p. 61). Az akciókompetencia elképzelése tehát nem elégszik meg a diákok ismeretszerzésével, de azt sem tartja elegendőnek, ha cselekvési lehetőségeket ismernek meg és tanulnak meg végrehajtani.

Az 1990-es évek végén létrejött akciókompetencia elképzelést jellemzően Jensen és Schnack nevéhez kötik (Chen & Liu, 2020), és jól körülhatárolható dán pedagógiai mozgalom munkája során fejlődött (Sass et al., 2020; Nielsen & Jensen, 2023) 1990-es évek közepétől a 2000-es évek közepéig, majd a 2010-es évek után amerikai kutatók kezdtek az akciókompetencia koncepciójával komolyabban foglalkozni (Chen & Liu, 2020).

Az akciókompetencia arra a pedagógiai kihívásra reagál, miszerint a fenntarthatósági kérdésekkel kapcsolatos információátadás nem jelenti evidens módon a fenntarthatósági gyakorlatokat, a fenntartható életmód kialakulását (Jensen & Schack, 1997), sőt, a hagyományosnak hívott környezeti nevelés – melynek célja a nem fenntartható viselkedés megváltoztatása – során gyakran túlzott hangsúlyt kap az egyéni, perszonális szinten értelmezett tudás, attitűd és a viselkedés módosulása, figyelmen kívül hagyva a társadalmi és politikai kontextusban megtett cselekvések lehetőségeit (Uzzell, 1999). A cselekvési kompetencia ideálja elősegíti a kollektív utat, amely elvezeti a tanulókat a való világ cselekvési és változási folyamatának megértéséhez. Az akciókompetencia a fentiek értelmében különbséget tesz az akció (action) a cselekvés (activity) és viselkedésváltozás (behaviourchange) között (Breiting & Mogensen, 1999). A környezeti nevelés célja ebben a kontextusban, hogy a polgárok képessé váljanak a társadalmi és személyes szinten történő akcióra (Jensen & Schnack, 1997) a környezeti kihívásokkal kapcsolatban. Jensen és Schnack szerint a környezeti problémákra adott releváns válaszok nem pusztán mennyiségi szempontok szerint kezelhető (kevesebb erőforrás fogyasztás, kevesebb autózás stb.), hanem sokkal inkább minőségi változások kérdése. Így a környezeti nevelésnek nem pusztán információk átadására kell fókuszálnia, hanem olyan képességeket kell fejlesztenie, melyekkel alternatív utak és elképzelések végiggondolására, és azokhoz megfelelő módon történő cselekvésre ösztönöznek.

Az akciókompetencia korai szerzői megegyeznek abban, hogy a környezeti nevelés koncepcióját újra kell gondolni, és az akciókompetencia elképzelését a környezeti nevelés kulcsfontosságú fogalmává kell tenni (Breiting & Mogensen, 1999), sőt, Breiting és Mogensen még ma is radikálisnak tűnő álláspontja szerint csak azt lehet

környezeti nevelésnek hívni, ami valamilyen konkrét környezeti probléma megoldására ösztönöz, minden mást környezet*ről* való nevelésnek szabadna csak hívni. Ebben a nexusban a környezetről való tanítást külön kell választani a környezeti neveléstől, ami akcióra ösztönöz.

Az környezeti (fenntarthatóságra) nevelés három, egymástól tevékenységében, céljában és eredményében jól elkülöníthető tevékenysége értelmezhető. Egyrészt a „hagyományos" környezeti (környezetről) nevelés, aminek célja az információ átadása, másrészt az "aktivitásra" épülő környezeti nevelés, ami már a tanulási folyamatban valamilyen cselekvéstípust is integrál, harmadrészt pedig az akcióorientált környezeti nevelés (Jensen & Schnack, 1997).

2. táblázat. A környezeti nevelés lehetséges aktivitásai (Forrás: Saját szerkesztés)

	Viselkedésváltozásra koncentráló környezeti nevelés	**Tevékenységfókuszú környezeti nevelés**	**Akcióorientált környezeti nevelés**
Tevékenység	Információ átadása osztálytermi körülmények között	Információ gyűjtése egy adott helyzetről osztálytermen kívül	Egy adott probléma megoldására való törekvés
Cél	Információ szerzése	Információ szerzése	Probléma megoldása
Várt eredmény	Attitűdváltozás, viselkedésváltozás perszonális szinten	Attitűdváltozás perszonális szinten, kapcsolódás az adott problémával	Konkrét helyzet megoldása, akciókompetencia fejlesztése
Példa	Tanulás a természetes vizek szennyezéséről	Adatgyűjtés egy helyi folyó mérgezési szintjéről	Egy adott folyó megtisztítása a méreganyagoktól

Természetesen ideális esetben a különböző elképzelések a környezeti neveléssel kapcsolatban, egymásra épülnek olyan módon, ahogy azt később a *Fenntartható fejlődési célok oktatása* elképzelése is mutatja, azaz ideális esetben egy tanulási folyamat az információ feldolgozásával kezdődik, utána az adatgyűjtéssel és kutatással, majd az adott helyzetre való reagálással folytatódik.

Ma már több akcióorientált, akciófókuszú hazai és nemzetközi elképzelés is megismerhető, melyek kiterjesztik az akciókompetencia fogalmiságát a környezeti nevelésen túlra, a fenntarthatóságra nevelés környezeti-társadalmi-gazdasági hármasára. Itthon kifejezetten az SDG-re épülő akcióorientált oktatás elképzelés a "Falakon Túl"[4] projekt, míg nemzetközi szinten fontos megemlíteni a "Action Competence in SustainableDevelopment" (ACiSD) elképzelést (Sass, et al., 2020), aminek során a tanulási folyamatban egy összetett problémafeltárás és értelmezés után a résztvevők az SDG-k által megfogalmazott kihívásokra adnak érdemi válaszokat. Az ACiSD a fenntartható fejlődés problémáinak megoldására irányuló cselekvőképes tudás és attitűd rendszerét helyezi a középpontba. Az akciókompetencia fogalma specifikusabbá válik a megoldandó probléma által (Mogensen & Schnack 2010), így az ACiSD azokat a kompetenciákat foglalja magában, amelyek szükségesek a fenntartható fejlődés kihívásainak kezeléséhez és melyek

4https://ujpedagogia.hu/projektek/falakontul

erősítik a részvételiséget, a felelősségvállalást is, amely az egyéni és közösségi szinteken egyaránt érvényesül.

Összefoglalás

Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy bemutassuk a Fenntartható Fejlődési Célok és az akciókompetencia közötti kapcsolatot, különös tekintettel azok oktatási aspektusaira. Rámutattunk, hogy a fenntarthatóság komplex társadalmi, gazdasági és környezeti kihívásokat foglal magában, amelyekre az oktatásnak nem csupán információátadással, hanem a tanulók aktív bevonásával, cselekvésre ösztönzésével kell reagálnia. Az akciókompetencia lényege, hogy a diákok ne csak megértsék a fenntarthatóság elveit, hanem képesek legyenek felelősségteljes döntéseket hozni és konkrét cselekvéseket végrehajtani egy fenntarthatóbb jövő érdekében.

Az oktatási folyamatnak ebben a kontextusban három fő dimenziója van: a kognitív, a társadalmi-érzelmi és a viselkedési területek. Ezek együttes fejlesztése szükséges ahhoz, hogy a tanulók komplex szemlélettel közelíthessenek a fenntarthatósági kihívásokhoz. Az akciókompetencia-alapú oktatás pedig lehetőséget teremt arra, hogy a diákok rendszerszemléletet alakítsanak ki, fejlesszék demokratikus részvételi készségeiket, és megtanulják, hogyan lehet közösségi szinten hatékonyan reagálni a globális problémákra.

Összességében az akciókompetencia és a fenntarthatóságra nevelés együttesen képesek arra, hogy a diákokat olyan cselekvő állampolgárokká formálják, akik nem csupán megértik a fenntarthatóság szükségességét, hanem aktívan hozzájárulnak annak megvalósításához. Az oktatási rendszereknek ezért prioritásként kell kezelniük az akcióorientált pedagógiai megközelítéseket, amelyek elősegítik a fenntartható fejlődés céljainak elérését és a társadalmi felelősségvállalás erősítését.

Irodalom

Breiting, S. & Mogensen, F. (1999). Action competence and environmental education. *Cambridge Journal of Education, 29*(3), 349–353.

Chen, S.-Y. & Liu, S.-Y. (2020). Developing student's action competence for a sustainable future: A review of educational research. *Sustainability, 12*(4), 1374.

Czippán, K., Demeter, J., Papp, Á. & Ütőné Visi, J. (Szerk.). (2022). *Zöld Föld*. Budapest: Oktatási Hivatal.

Dahiya, S.-K., Ranaprathap, R. S. & Mohan, S. V. (2020). Biobased products and life cycle assessment in the context of circular economy and sustainability. *Materials Circular Economy, 2*(7).

Faragó, T. (2013). A nemzetközi fejlesztési együttműködés céljai és a fenntartható fejlődési célok. *Statisztikai Szemle, 91*(8–9), 823–841.

Faragó, T. (2016). Világunk 2030-ban: a nemzetközi együttműködés új egyetemes programjának előzményei, lényege és értékelése. *Külügyi Szemle, 15*(2), 3–24.

Faragó, T. (2017). Közös jövőnk: ego vagy öko? *Zöld Ipar Magazin, 7*(3), 34–35.

Galambos, A., Kucsera, O., Lázár, Cs. & Váczi, D. (2024). *Akciópedagógia falakon túl – Hogyan valósítsunk meg iskolai és iskolán kívüli fenntarthatósági projekteket?* Vajszló: Újpedagógia Kft.

Gyulai, I. (2008). *Kérdések és válaszok a fenntartható fejlődésről*. Budapest: Magyar Természetvédők Szövetsége.

Gyulai, I. (2013). Fenntartható fejlődés és fenntartható növekedés. *Statisztikai Szemle, 91*(8–9), 797–822.

Hasna, A. M. (2007). Contemporary society, technology and sustainability. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society, 5*(1), 13–20.

Hunt, T. L. (2006). Rethinking the fall of Easter Island. *American Scientist, 94*(5), 412–419.
Jancsovszka, P. (2016). Fenntartható fejlődési célok. *Tájökológiai Lapok, 14*(2), 171–181.
Jensen, B. B. & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research, 3*(2), 163–178.
Kumar, P., Ahmed, F., Singh, R. K. & Sinha, O. (2018). Determination of hierarchical relationships among sustainable development goals using interpretive structural modeling. *Environment, Development and Sustainability, 20*(6), 2119–2137.
Lohan, C. & Schmidt, P. (2020). Opinion of the European Economic and Social Committee – Discussion paper: "Sustainable Europe by 2030" (COM(2019) 22 final) (2020/C 14/14). *European Economic and Social Committee*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52019AE0917 (Utolsó megtekintés: 2025. 01. 09.)
Mika, J. & Kiss, A. É. (2018). Oktatás az ENSZ fenntartható fejlődési céljaiban (2016–2030). In O. Endrődy-Nagy & A. Fehérvári (Szerk.), *Innováció, kutatás, pedagógusok* (pp. 119–128). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.
Morenth, P. (2009). Az Millenniumi Fejlesztési Célok helyzete féltávon túl. *Afrika Tanulmányok / Hungarian Journal of African Studies, 3*(3–4), 16–23.
Nielsen, C. G. & Jensen, C. S. (2023). Action competence in PBL: Revitalizing educational ideals to foster meaning and engagement in engineering education for sustainable development. In *9th International Research Symposium on Problem-Based Learning (IRSPBL): Transforming Engineering Education 2023* (pp. 143–147). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
Rockström, J. & Sukhdev, P. (2016). A new way of viewing the Sustainable Development Goals and how they are all linked to food. *Stockholm Resilience Centre*. https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-the-sdgs-wedding-cake.html (Utolsó megtekintés: 2025. 01. 09.)
Sass, W., Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Gericke, N., De Maeyer, S. & Van Petegem, P. (2020). Redefining action competence: The case of sustainable development. *The Journal of Environmental Education, 51*(4), 292–305.
Simonyi, P. & Zsótér, B. (2020). A fenntartható fejlődés, a fenntarthatóság értelmezési kérdései a megvalósítás érdekében. *Jelenkori Társadalmi és Gazdasági Folyamatok, 15*(1–2), 55–67.
UNESCO (2017). *Fenntartható fejlődési célok oktatása*. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/fenntarthato_fejlodesi_celok_oktatasa_unesco_2017.pdf (Utolsó megtekintés: 2025. 01. 09.)
Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: New roles and relationships. *Cambridge Journal of Education, 29*, 397–413.
Vásárhelyi, J. (Szerk.). (2010). *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.

A szövegben megemlített weboldalak

United Nations Department of Economic and SocialAffairs – Sustainable Development: https://sdgs.un.org/goals (Utolsó megtekintés: 2025. 01. 04.)
Alapvető Jogok Biztosának Hivatala: https://www.ajbh.hu/-/ensz-fenntarthato-fejlodesi-celok-sustainable-development-goal-sdg- (Utolsó megtekintés: 2025. 01. 04.)
Fenntarthatósági témahét: https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu/(Utolsó megtekintés: 2025. 01. 04.)
Falakon Túl projekt: https://ujpedagogia.hu/projektek/falakontul(Utolsó megtekintés: 2025. 01. 04.)

Doi: 10.15170/KSZ.2024.06.04.06 *Kultúratudományi Szemle, 2024, 6(4).*

Ribarics Lívia

A GYERMEK JOGAINAK ÉRVÉNYESÜLÉSE A BÖLCSŐDEI NEVELÉS-GONDOZÁS SORÁN

Bevezetés

A XX. századot gyakran a „gyermek évszázadaként" emlegetik, mivel ebben az időszakban jelentős előrelépések történtek a gyermekek jogainak védelme és a gyermekkor társadalmi szerepének elismerése terén. Az ENSZ 1989-ben elfogadott „*A gyermekek jogairól szóló egyezménye*" kimondja, hogy minden gyermek egyenlő jogokat élvez, függetlenül korától, és hogy alapvető szükségleteik kielégítése, valamint személyiségük szabad kibontakoztatása a társadalom és a nevelés felelőssége. Ez a fejlődés különösen fontos a korai nevelési intézmények, például a bölcsődék esetében, ahol a gyermekek jogainak érvényesítése alapvető pedagógiai elvárás (Bölcsődei Alapprogram, 2024).

Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy a 3 évnél fiatalabb gyermekek jogai valóban érvényesülnek-e a bölcsődei nevelés-gondozás mindennapi gyakorlatában.

A Bölcsődei Alapprogram (a továbbiakban: Alapprogram), és a Pikler-Lóczy Társaság Nyilatkozata a gyermekek jogainak tiszteletben tartását és védelmét tűzi ki célul, azonban az összehasonlításom célja, hogy bemutassam, hogyan közelítik meg eltérően a gyermekek jogainak érvényesülését. Nevelésfilozófiai szempontból mindkét megközelítés segíti a gyermekek autonóm személyiségfejlődését, ugyanakkor különböző eszközökkel és elvekkel közelítik meg ezt a célt. E tanulmány fókuszba helyezi a bölcsődei nevelés-gondozás során alkalmazott pedagógiai alapelveket, azokat a kezdeményezéseket, amelyek a gyermekek jogainak védelmét szolgálják, valamint azt, hogy a mindennapi gyakorlatban ezek miként realizálódnak.

A jogok érvényesülésének gyakorlati megközelítése

A gyermekek jogainak érvényesítése a korai nevelés-gondozásban alapvető jelentőségű, és mind az Alapprogram, mind a Pikler-Lóczy Társaság Nyilatkozata kiemelten foglalkozik ezzel az elvvel. Mindkét dokumentum alapelveként fogalmazza meg a gyermekek jogainak tiszteletben tartását, azonban szemléletmódjuk és gyakorlati megközelítésük között jelentős különbségek azonosíthatók.

Az Alapprogram elsődleges célja, hogy egységes szakmai keretet biztosítson a bölcsődei nevelés-gondozás számára Magyarországon. A dokumentum hangsúlyozza a család rendszerszemléletű megközelítését, amely szerint a bölcsődei nevelés-gondozásnak a család működését támogatva, annak értékeit és hagyományait tiszteletben tartva kell megvalósulnia. A család elsődlegességének elismerése a gyermeknevelésben alapvető eleme az Alapprogramnak, amely a bölcsődét a családi nevelés kiegészítőjeként definiálja. E szemlélet szerint a gyermekek jogainak érvényesítése szorosan összefügg a családi nevelési gyakorlatokkal, amelyeket a bölcsődéknek figyelembe kell venniük a nevelési tevékenységük során.

A Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság Nyilatkozata ezzel szemben a gyermekek egyéni szükségleteinek és fejlődési ütemének tiszteletére helyezi a hangsúlyt. A dokumentum kiemeli a gyermekek szabad mozgáshoz, önálló tevékenységekhez és

biztonságos kötődéshez való jogát. A Pikler-megközelítés lényege, hogy minimalizálja a külső szabályok által meghatározott kereteket, és a gyermekek természetes fejlődési folyamatainak támogatására összpontosít. Ez a szemléletmód nagyobb rugalmasságot biztosít a gyermekek számára, lehetővé téve számukra, hogy saját tempójukban fedezzék fel a környezetüket, és tapasztalataik révén alakítsák ki önállóságukat.

A két dokumentum gyakorlati megközelítésében jelentős különbségek mutatkoznak. Az Alapprogram a strukturált kereteket és a közösségi élet szabályainak elsajátítását helyezi előtérbe, miközben fontosnak tartja a családi értékek tiszteletét és integrálását a bölcsődei nevelésbe. Ezáltal biztosítja a gyermekek számára a kiszámíthatóságot és a közösségi szocializáció lehetőségét. Ugyanakkor ez a strukturált megközelítés olykor korlátozó lehet a gyermekek egyéni fejlődési szükségleteire nézve. A Pikler-megközelítés ezzel szemben az önállóság támogatására és a gyermekek egyéni igényeinek figyelembevételére összpontosít, amely a szabad mozgás és a kötődés fontosságának hangsúlyozásával valósul meg. Ez a rugalmas megközelítés elősegíti a gyermekek belső motivációinak kibontakozását és az egyéni fejlődési utak tiszteletét.

A folyamatos napirend kialakítása a gyermekek érzelmi és fizikai biztonságának megteremtéséhez szükséges keretrendszerként értelmezhető, amely a stabilitás és a kiszámíthatóság alapját képezi a mindennapi nevelés-gondozás során. Az Alapprogram álláspontja szerint a strukturált, átgondolt napirend a gyermekek számára olyan kiszámítható kereteket biztosít, amelyek elősegítik az önállóság fejlődését, mivel lehetővé teszik számukra, hogy megértsék és beépítsék mindennapjaik rendjét (Nyitrai et al., 2022). A jól szervezett napirend továbbá támogatja a gyermekek eligazodását a bölcsődei környezetben, miközben egy biztonságos térben nyílik lehetőségük az önállóság gyakorlására és fejlesztésére. Ezzel szemben a Pikler-megközelítésben a napirend kialakítása rugalmasan történik, figyelembe véve az egyéni szükségleteket és a gyermekek eltérő fejlődési ritmusát. A Pikler-elvek szerint az érzelmi és fizikai biztonság nem csupán a strukturált keretek meglététől függ, hanem attól is, hogy a nevelési környezet milyen mértékben képes alkalmazkodni a gyermekek aktuális igényeihez. Ez a megközelítés hangsúlyozza, hogy az egyéni igények tiszteletben tartása lehetővé teszi a gyermek számára, hogy saját tempójában bontakozhasson ki, miközben elkerülhetők a kényszerhelyzetek, amelyek akadályozhatnák a fejlődésüket (Pikler, 1978).

A bölcsődébe történő megérkezés folyamata mind az Alapprogram, mind a Pikler-megközelítés szerint kiemelt jelentőségű, mivel alapvető hatással van a gyermek érzelmi állapotára és intézményi adaptációjára. Az Alapprogram különösen hangsúlyozza a család és az intézmény közötti szoros együttműködés szükségességét, amely elősegíti a gyermek fokozatos beilleszkedését, minimalizálva az új környezet által kiváltott stresszt. Az Alapprogram keretein belül az érkezési folyamatban kiemelt szerepet kap az elválásra szánt megfelelő idő biztosítása, amely a gyermek érzelmi biztonságának és a nevelési-gondozási folyamatok zökkenőmentes elindításának egyik legfontosabb feltétele. A Pikler-megközelítés ezt a kérdést még nagyobb érzékenységgel közelíti meg, különös figyelmet fordítva az érkezés és az elválás pillanatainak érzelmi hatásaira. E szemlélet szerint ezek az időszakok a gyermek számára rendkívül intenzív érzelmi megterhelést jelenthetnek, amely megfelelő nevelői attitűd nélkül negatívan befolyásolhatja a gyermek biztonságérzetét és a nevelési helyzetekhez való alkalmazkodását. A Pikler-elvek alapján a kisgyermeknevelők egyik legfontosabb feladata az érkezés során a türelmes,

empatikus és megnyugtató jelenlét biztosítása, amely megalapozza a gyermek bizalmát és stabil érzelmi kötődését az intézményhez (Pikler, 1978).

Mindkét megközelítés közös alapja, hogy az érkezési folyamat nem csupán technikai vagy szervezési kérdés, hanem alapvető pedagógiai feladat is, amely jelentős hatással van a gyermek fejlődési folyamataira. Az érkezési helyzet megfelelő kezelése hosszú távon támogatja a gyermek önállóságát, önbizalmát és érzelmi stabilitását, így kiemelt jelentőségű a korai nevelés gyakorlatában.

Az étkezések és a fürdőszoba-használat nemcsak a gondozási szükségletek kielégítésére szolgálnak, hanem fontos nevelési és fejlesztési alkalmakat is biztosítanak a gyermekek számára. Az Alapprogram kiemeli, hogy ezek a tevékenységek lehetőséget adnak az önállóság gyakorlására, mint például az evőeszközök helyes használata vagy a tisztálkodási szokások elsajátítása. A Pikler-megközelítésben az aktív részvétel szintén hangsúlyos, azonban a nyugodt és támogató légkör megteremtése kap kiemelt szerepet, amely lehetővé teszi, hogy a gyermek saját tempójában hajthassa végre ezeket a tevékenységeket (Falk, 1968). Ezáltal nemcsak az önállóság, hanem a gyermekek kompetenciaérzete is fejlődik (Pikler, 1978).

A szabad játék mindkét megközelítésben kiemelt szerepet kap, azonban megvalósításukban eltérő hangsúlyok figyelhetők meg. Játék a bölcsődében című módszertani levél szerint a szabad játék a gyermekek fejlődésének egyik alapvető eszköze, amely lehetőséget biztosít a gyermekek számára, hogy saját igényeiket kifejezzék, és interakcióba léphessenek környezetükkel (Korintus et al., 1997). E tevékenység során a gyermekek megélhetik a döntési szabadságot, amely hozzájárul az önállóságuk, kreativitásuk, valamint problémamegoldó képességük fejlődéséhez (Barkóczi, 1965). A Pikler-elvek szerint a szabad játék természetes módja annak, hogy a gyermekek saját tempójukban fedezzék fel a körülöttük lévő világot. (Pikler, 1940) Ebben a folyamatban a kisgyermeknevelők szerepe abban rejlik, hogy olyan biztonságos és inspiráló környezetet teremtsenek, amely lehetővé teszi a gyermekek számára az önkifejezés szabad formáit, és támogatja fejlődésüket (Falk, 1968).

A módszertani háttér fejlesztésének indokoltsága

A bölcsődei nevelés-gondozás minőségi megvalósításához elengedhetetlen a megfelelő szakmai háttér és a kisgyermeknevelők folyamatos továbbképzése. Az átdolgozott módszertani tankönyvek és képzési tematikák biztosíthatják, hogy a kisgyermeknevelők ismereteket szerezzenek a gyermekek jogainak gyakorlati érvényesítéséről, és megfelelő eszközökkel rendelkezzenek azok megvalósításához.

Elsődleges javaslatként indokolt a gyermekek egyéni igényeinek felismerésére és kezelésére való felkészítés. A gyermekek egyéni szükségleteinek felismerése és azokhoz való alkalmazkodás elengedhetetlen része a bölcsődei nevelés folyamatának. Az Alapprogram által rögzített megközelítés szerint a gyermekek fejlődése strukturált keretek között zajlik, ahol a kisgyermeknevelők a napirendhez igazodóan és szabályozott tevékenységek mentén biztosítják a gyermekek szükségleteinek kielégítését. Az Alapprogram célja a gyermekek fizikai és érzelmi szükségleteinek figyelembevétele, miközben stabilitást és kiszámíthatóságot nyújtanak számukra. Az időkeretek, amelyek mentén a gyermekek gondozása zajlik, hozzájárulnak az önállóság fokozatos fejlődéséhez. Ezzel szemben a Pikler-Lóczy Társaság Nyilatkozata a gyermekek egyéni fejlődési ritmusának tiszteletben tartására helyezi a hangsúlyt

(Pikler, 1940). A Pikler-megközelítés szerint a kisgyermeknevelők feladata, hogy folyamatos megfigyeléssel azonosítsák a gyermekek saját tempóját, és ennek megfelelően reagáljanak. (Falk, 1968) A kisgyermeknevelők empatikus figyelmének fókuszában a gyermekek természetes szükségletei állnak, ami segíti az egyéni igények maradéktalan érvényesülését, elkerülve ezzel a siettetésből adódó kényszerhelyzeteket. Pikler (1940) hangsúlyozza, hogy a túlzott irányítás és szabályozás akadályozza az önállóság fejlődését, ezért a kisgyermeknevelőknek türelmes és támogató módon kell közelíteniük a gyermekekhez, figyelembe véve azok egyéni fejlődési ritmusát. A képzési programok során kiemelt figyelmet kellene fordítani arra, hogy a nevelők ne csupán a napirendhez igazított tevékenységekre fókuszáljanak, hanem érzékenyen reagáljanak az egyéni szükségletekre is. A gyermekek igényeinek figyelembevétele nemcsak fizikai, hanem érzelmi biztonság szempontjából is kritikus. A gyermekek érzelmi szükségletei szorosan összefüggnek az önállóság fejlődésével, így a kisgyermeknevelőknek tudatosan kell fejleszteniük azt a képességüket, hogy képesek legyenek reagálni a gyermekek változó szükségleteire.

Javasolt másodlagos fejlesztési területként az időmenedzsment, amely a gondozási idő hatékony kihasználását célozza. A bölcsődei környezetben a gondozási tevékenységek középpontjában a gyermekek különböző szükségleteinek kielégítése áll, amelyhez elengedhetetlen a gondozási idő megfelelő felhasználása. Az Alapprogram szerint a napirend strukturált tevékenységeihez igazodva, egyértelműen meghatározott időkeretek biztosítják a tevékenységek szabályozott lefolyását. Az időgazdálkodás ebben a kontextusban a napirend szerinti munkamenetek figyelembevételén alapul, amely lehetővé teszi, hogy minden gyermek egyazon időpontban részesüljön az étkezésekben, pihenésben, és más gondozási tevékenységekben. Az időgazdálkodás alapvető eleme a gondozási tevékenységek hatékony lebonyolításának, amely segíti a kisgyermeknevelők számára, hogy minden gyermekre egyenlően odafigyeljenek. Az időkeretek biztosítása lehetőséget ad arra, hogy a gyermekek ne kerüljenek siettetett helyzetbe, és a mindennapi szükségleteik kielégítése egyenlően történjen. Az időgazdálkodás szigorúbb irányítási elemeket tartalmaz, amelyek hozzájárulnak a tevékenységek szabályozott menetéhez. A Pikler-megközelítés ezzel szemben rugalmasabb időbeosztást javasol, amely a gyermekek fejlődési ritmusához igazodik. A Pikler-elvek szerint az időkeretek nem kötött módon, hanem a gyermekek tempóját követve alakulnak ki (Pikler, 1940). A kisgyermeknevelők szerepe ebben az értelemben az, hogy megfigyeljék a gyermekek természetes ritmusát, és annak megfelelően alakítsák ki az időbeosztást, elkerülve ezzel a siettetést. A képzések fő célja az időgazdálkodás olyan elemeinek elsajátítása, amelyek lehetővé teszik a hatékony munkavégzést anélkül, hogy azok hátrányosan befolyásolnák a gyermekek fejlődési ütemét. Az időgazdálkodási képzések fókuszában a kisgyermeknevelői szerepek tudatosítása és a gyermekek természetes szükségleteihez igazodó időbeosztás kialakítása áll.

Harmadrészt javasolt a siettetés és a túlzott elvárások kerülése, mivel azok hátrányosan befolyásolják a gyermekek fejlődését (Nyitrai et al., 2022). Az Alapprogram szerint a kisgyermeknevelők feladata az önállóság fokozatos fejlődésének elősegítése, azonban fontos, hogy ne siettesse a gyermekeket, és ne támasszon túlzott elvárásokat. Az önállóság akkor fejlődik hatékonyan, ha a kisgyermeknevelők képesek érzékelni, mikor szükséges támogatást nyújtani, és mikor szükséges türelemmel várni, miközben biztosítják a stabil kereteket. A Pikler-megközelítés ezzel szemben a gyermekek természetes fejlődési ritmusának

tiszteletben tartásán alapul. A Pikler-elvek szerint a kisgyermeknevelők nem siettetik a gyermekeket, hanem biztosítják, hogy azok saját tempójukban fejlődhessenek (Pikler, 1969). A siettetés elkerülése és az érzelmi biztonság megőrzése hozzájárul ahhoz, hogy a gyermekek biztonságos környezetben sajátítsák el a mindennapi készségeket. Az empatikus jelenlét kulcsfontosságú ahhoz, hogy a gyermekek saját tempójukban fejlődjenek, elkerülve a külső nyomást. A képzések során különös figyelmet kell fordítani a siettetés elkerülésére, valamint arra, hogy a kisgyermeknevelők érzékenyen reagáljanak a gyermekek szükségleteire. Az önállóság fejlesztése csak akkor érhető el eredményesen, ha a kisgyermeknevelők nem erőltetik rá a gyermekekre a gyors döntéseket vagy az idő előtti önállóságot. A siettetés helyett az empatikus támogatás, a türelem és a gyermekek érzelmi biztonságának fenntartása válik a hatékony nevelés alapjává (Falk, 1965).

Az önállóság támogatásának eltérő megközelítései

Intézményi szintű és egyéni fókusz

A Bölcsődei Alapprogram és a Pikler-Lóczy Társaság Nyilatkozata az önállóság támogatását tűzi ki célul, ám jelentős különbségek figyelhetők meg a két megközelítés között. Ezek a különbségek főként a nevelési célokban, az alapelvek hangsúlyozásában, valamint a gyakorlati alkalmazás módjában mutatkoznak meg.

A Bölcsődei Alapprogram az intézményi szinten közelíti meg az önállóság kérdését. Az önállóság fejlesztése az egész bölcsődei rendszer működésébe beépül, például a gondosan strukturált napirend kialakításában, az egyes tevékenységek – például az étkezés, a játék és a gondozás – során, valamint az intézmény és a család közötti együttműködés támogatásában (Nyitrai et al., 2022). Az Alapprogram célja, hogy olyan kereteket biztosítson, amelyekben minden gyermek számára megteremtődik az esély az önálló döntések gyakorlására és az önállóság fokozatos kibontakoztatására.

A Pikler-Lóczy Társaság Nyilatkozata ezzel szemben az egyéni fejlődési szükségletekre összpontosít. Ez a megközelítés az egyéni fejlődési ritmus tiszteletén alapul, amely szerint minden gyermek egyedi, ezért fejlődésének támogatása személyre szabott módon valósul meg (Pikler, 1969). A kisgyermeknevelő és a gyermek közötti kapcsolat központi szerepet kap: az önállóság fejlődése a bizalmi és támogató interakciókban bontakozik ki. A Pikler-elvek szerint az önállóság kibontakozása elsősorban a kisgyermeknevelővel kialakított bizalmi kapcsolatban érhető el (Pikler 1940). A kisgyermeknevelő feladata, hogy megfigyelje és érzékenyen reagáljon a gyermek egyéni szükségleteire, miközben személyes figyelme hozzájárul a gyermek fejlődéséhez. A Pikler-megközelítésben a gyermek és a kisgyermeknevelő közötti kapcsolat egy folyamatos, egymásra figyelő interakció, amelyben a kisgyermeknevelő empátiával, türelemmel és megértéssel közelít a gyermekhez. Az önállóság kibontakozása e megközelítés szerint a kisgyermeknevelő és a gyermek közötti folyamatos, személyes interakciókban valósul meg, amelyek során a kisgyermeknevelő megfigyelése és reagálóképessége segíti a gyermeket abban, hogy saját tempójában fejlődhessen. A kisgyermeknevelő figyelme alapvetően határozza meg a gyermek aktuális állapotát, érdeklődési körét és fejlődési ütemét. Ezért a kisgyermeknevelő empátiája és kommunikációs készségei kiemelt szerepet kapnak: verbális és non-verbális formákban egyaránt segítik a gyermeket abban, hogy kifejezze magát és próbálkozzon. A Pikler-elvek szerint az önállóság fejlesztése akkor valósul meg sikeresen, ha a kisgyermeknevelő türelmesen és figyelmesen biztosítja a gyermek

számára azokat a helyzeteket, amelyekben fokozatosan gyakorolhatja a saját cselekvőképességét.

A Bölcsődei Alapprogram az önállóság fejlesztését inkább az intézményi keretek között szabályozza, míg a Pikler-megközelítés egyedi szükségletekhez igazított, személyes interakciókon keresztül támogatja a gyermek fejlődését. Az Alapprogram célja, hogy biztosítsa az esélyt minden gyermek számára az önállóság fokozatos fejlődésére, míg a Pikler-megközelítés az empatikus, bizalmi kapcsolat és az egyéni ritmus tiszteletben tartásán keresztül segíti a gyermek önállóságának kibontakozását.

Az idő kezelése és a gyermek fejlődési üteme

A Bölcsődei Alapprogram az időt nevelési tényezőként az intézményi keretek között értelmezi, ahol a struktúra és a rendszeresség a központi elemek. Az időbeosztás előre meghatározott (Nyitrai et al., 2022) és annak kiszámíthatósága nemcsak a gyermekek biztonságérzetének kialakulását szolgálja, hanem az intézmény hatékony működését is elősegíti. A gondosan tervezett napirend biztosítja, hogy minden tevékenység – legyen szó étkezésről, játékról vagy gondozásról – a megfelelő időkeretben történjen. Ez a strukturált időbeosztás hozzájárul az önállóság fejlődéséhez is, hiszen a gyermekek a stabil keretek között szerezhetnek tapasztalatokat az önálló cselekvésről.

Ezzel szemben a Pikler-Lóczy Nyilatkozat az időkezelést a gyermek egyéni fejlődési ütemének szemszögéből közelíti meg (Falk, 1968), ahol a rugalmasság és a kisgyermeknevelő türelme a legfontosabb tényezők. A Pikler-megközelítés szerint a gyermekek számára elegendő időt kell biztosítani ahhoz, hogy saját tempójukban tanulhassák meg az új készségeket és tapasztalhassák meg a világot. Az idő nem szorítható szűk keretek közé, mert minden gyermek fejlődése egyedi, és a túlzottan merev időbeosztás akadályozhatja az autonóm cselekvések kibontakozását. A kisgyermeknevelőnek érzékenyen kell reagálnia a gyermek egyéni ritmusára, megadva a szükséges időt, például az öltözködés, étkezés vagy játék során, hogy a gyermek önállóan próbálkozhasson és fejlődhessen.

Az Alapprogram és a Pikler-Lóczy Nyilatkozat közötti különbségek leginkább abban ragadhatók meg, hogy az előbbi az idő strukturáltságát és a csoport szintjén érvényesülő rendszerességet emeli ki, míg az utóbbi az egyéni szükségletekhez való alkalmazkodást helyezi előtérbe. A két megközelítés eltérően viszonyul az időhöz, mint nevelési tényezőhöz: az Alapprogramban az idő előre tervezett és rendszeresen ismétlődő, míg a Pikler-elvek szerint az idő a gyermek fejlődési ritmusához igazított, rugalmas és személyre szabott. Ez a különbség nemcsak az időkezelés módjában, hanem a nevelési filozófia alapvető célkitűzéseiben is megmutatkozik: az intézményi működés hatékonyságát és a csoportos nevelés egységességét előtérbe helyező Alapprogrammal szemben, a Pikler-megközelítés az egyéni fejlődés tiszteletén és támogatásán alapul.

A gondozási folyamat szerepe

A Bölcsődei Alapprogram a gondozási folyamatot az önállóság fejlesztésének intézményi szintű eszközeként kezeli. A mindennapi tevékenységek, mint például az öltözködés, étkezés vagy tisztálkodás során, a gyermekeket arra bátorítják, hogy aktívan vegyenek részt a folyamatban, miközben gyakorolják az önálló döntéshozatalt és cselekvést. Az Alapprogram hangsúlyozza, hogy a kisgyermeknevelő érzékenyen reagáljon a gyermekek egyéni képességeire, és ennek megfelelő mértékben nyújtson

segítséget, amely sem túl kevés, sem túl sok nem lehet. Ez a kiegyensúlyozott támogatás lehetővé teszi, hogy a gyermekek fokozatosan tapasztalják meg saját képességeiket, miközben biztonságban érzik magukat a kisgyermeknevelő jelenlétében. Az intézményi keretek között a gondozási folyamat célja tehát a gyermekek önállóságának ösztönzése, figyelembe véve az adott csoport egységes működését és a napirend stabilitását.

Ezzel szemben a Pikler-Lóczy megközelítés a gondozási folyamatot elsősorban egyéni és érzelmi szinten helyezi előtérbe (Falk, 1977), kiemelve annak minőségét és a kapcsolati lehetőségeket. A Pikler-elvek szerint a gondozás nem csupán a fizikai szükségletek kielégítésére irányuló tevékenység, hanem a gyermek fejlődésének, tanulásának és a kisgyermeknevelővel való kapcsolatának egyik legfontosabb színtere. A gondozási folyamat nemcsak eszköz, hanem önmagában cél is: a gyermek és a felnőtt közötti interakciók során a gyermek megtapasztalja, hogy fontos, hogy tiszteletben tartják egyéni szükségleteit és tempóját (Falk 1968). Minden gondozási helyzet – például a pelenkázás, etetés vagy öltöztetés – egyfajta párbeszéd, amelyben a gondozó figyelemmel, türelemmel és megértéssel fordul a gyermek felé. A Pikler-megközelítés egyik alapvető elve, hogy a gyermek aktív részese legyen a gondozási folyamatnak, ne pedig passzív résztvevője (Falk, 1971). Példaként említhető, hogy a pelenkázás során a kisgyermeknevelő nemcsak elvégzi a tevékenységet, hanem folyamatosan bevonja a gyermeket, kommunikál vele, megnevezi, mit fog csinálni, figyeli a gyermek reakcióit, és azokhoz igazítja a saját cselekvéseit. A kisgyermeknevelő emellett testtudatosító mondókákat is alkalmazhat, amelyek elősegítik a gyermek testének érzékelését és a mozgásainak tudatosítását. Falk Judit kiemeli, hogy a gyermek így biztonságban érzi magát, miközben lehetőséget kap arra, hogy önállóságát gyakorolhassa.

Az elvárások és szabályok szerepe:

A Bölcsődei Alapprogram egyik alapvető célja, hogy szisztematikus kereteket biztosítson a gyermekek fejlődése és közösségi életre való felkészítése érdekében. A szabályok és elvárások ebben a folyamatban kiemelt szerepet játszanak, hiszen a strukturált környezet nemcsak biztonságérzetet nyújt a gyermekek számára, hanem segíti őket az intézményi élet mindennapjaiban való eligazodásban (Nyitrai & Korintus, 2017). A csoportos tevékenységekhez való alkalmazkodás, az étkezési időpontok betartása és a közösségi normák elsajátítása olyan készségeket fejlesztenek, amelyek elősegítik a közös élet szabályainak és az együttműködés alapjainak megértését (Nyitrai et al., 2022).

Az Alapprogram szerint a gyermekeket fokozatosan kell bevezetni ezekbe a keretekbe, a kisgyermeknevelők támogató jelenlétének és iránymutatásának segítségével. A szabályok lehetőséget kínálnak az önálló döntéshozatal gyakorlására a meghatározott kereteken belül. Például egy étkezési időpont keretei között a gyermek megpróbálhatja önállóan használni a kanalat vagy poharat, miközben a szükséges segítséget is megkapja. Ez a folyamat biztosítja a gyermekek számára mind a strukturált napirendet, mind az önállóság gyakorlásának lehetőségét, amelyet a kisgyermeknevelők érzékenyen, a gyermek fejlődési üteméhez igazodva támogathatnak (Nyitrai et al., 2022). Fontos azonban figyelembe venni, hogy a strukturált napirend és a közösségi normák nem minden esetben felelnek meg a gyermekek egyéni szükségleteinek. Az eltérő fejlődési ütemmel vagy speciális igényekkel rendelkező gyermekek számára ezek a szabályok néha szűk keretet

jelenthetnek, ami akadályozhatja az önállóság saját tempóban történő gyakorlását (Nyitrai & Korintus, 2017).

Ezzel szemben a Pikler-elvek az önállóság fejlesztését a szabályok minimalizálásával és a gyermekek belső motivációjának támogatásával közelítik meg (Ivanyos, 2019). A Pikler-megközelítés lényege, hogy a gyermekek saját kezdeményezéseiken és érdeklődési körükön keresztül tanuljanak, miközben a kisgyermeknevelő biztonságos és rugalmas környezetet teremt számukra. A külső elvárások és szabályok csökkentése lehetővé teszi, hogy a gyermekek természetes kíváncsiságukat és kezdeményezőkészségüket szabadon kibontakoztassák. Például, ha egy gyermek próbálja felvenni a cipőjét, a kisgyermeknevelő hagyja, hogy saját ritmusában próbálkozzon, és jelenlétével biztosítja a támogató környezetet. A Pikler-megközelítésben az a cél, hogy a gyermekek a saját döntéseik révén tanulják meg, mi a helyes viselkedés, és saját tapasztalataik alapján fejlődjenek (Pikler, 1940).

A Bölcsődei Alapprogram és a Pikler-elvek közötti alapvető különbség az önállóság támogatásának eltérő szemléletében rejlik. Az Alapprogram a közösségi élet szabályainak és elvárásainak tanítását helyezi előtérbe, miközben kereteket biztosít a gyermekek számára. Ezzel szemben a Pikler-elvek az egyéni fejlődési utak tiszteletére és a gyermekek belső motivációjára alapoznak. Mindkét megközelítésnek megvannak az előnyei és hátrányai. A Bölcsődei Alapprogram biztonságot és kiszámíthatóságot nyújt, ám korlátozhatja a spontán tanulást és a gyermekek kezdeményezőkészségét. A Pikler-elvek nagyobb teret engednek az egyéni próbálkozásoknak és a kreatív felfedezésnek, azonban a csoportos működés szempontjából kihívásokat jelenthetnek.

Szakmai javaslatok az összehasonlítás tükrében

Az önállóság támogatásának eltérő megközelítései új perspektívákat kínálnak a bölcsődei nevelés fejlesztése terén. A Bölcsődei Alapprogram szabályrendszeren alapuló, strukturált szemlélete és a Pikler-elvek egyéni fejlődési ütemet hangsúlyozó megközelítése egyaránt fontos szempontokat vetnek fel, amelyek megfelelő összehangolása gazdagíthatja az intézményi gyakorlatot. Az egyéni szükségletek és az intézményi struktúrák összehangolása különösen lényeges a gyermekek érzelmi és kognitív fejlődése szempontjából. Az intézményi keretek stabilitást és kiszámíthatóságot biztosítanak, ami elengedhetetlen a biztonságérzet kialakulásához. Ugyanakkor a gyermekek eltérő igényeit figyelembe vevő rugalmas napirend bevezetése elősegítheti az önállóság fejlődését. Például a gondozási folyamatok és a szabad játékidő kereteinek alakítása során a gyermekek érdeklődésére és fejlődési tempójára épülő megoldások alkalmazása növelheti a nevelés hatékonyságát.

A kisgyermeknevelők szakmai szerepe mindkét megközelítésben központi jelentőségű. A Bölcsődei Alapprogram elsősorban a kisgyermeknevelők pedagógiai és gondozási feladataira helyezi a hangsúlyt, míg a Pikler-elvek az egyéni figyelem és érzékenység szerepét emelik ki. Az önállóság fejlődésének támogatása érdekében a kisgyermeknevelők képzésében kiemelt figyelmet kellene fordítani a megfigyelés és az empatikus reagálás képességeire. Az empátia, a bizalmi kapcsolat kiépítése és a gyermekek jelzéseire adott adekvát válaszok nemcsak az önállóság fejlődését támogatják, hanem az intézményi nevelési folyamatok hatékonyságát is javítják.

Az intézményi szabályok rugalmasságának növelése szintén kulcsfontosságú. Egy rugalmasabb szabályrendszer lehetőséget biztosít a csoportos működés alapfeltételeinek megteremtése mellett az egyéni különbségek érvényesülésére is.

Például az étkezési folyamatok megszervezésében előnyösebb lenne a gyermekek eltérő tempóját figyelembe vevő gyakorlatot kialakítani. Az étkezések során az időigényesebb gyermekek támogatása és a kisgyermeknevelők célzott figyelme hozzájárulhat az önállóság fejlődéséhez, miközben a csoport harmonikus működése is megmarad. A környezeti tényezők optimalizálása ugyancsak elengedhetetlen az önállóság elősegítésében (Pikler, 1940). Az intézményekben alkalmazott berendezési tárgyak, a játékok elrendezése és a mozgás lehetőségeinek biztosítása jelentősen hozzájárulhat az autonómia gyakorlásához (Kálló, 1996). A Pikler-megközelítésből átemelt elemek, például a gyermekek méreteihez igazított bútorok, a szabad mozgást lehetővé tevő terek és a felfedezéshez szükséges eszközök bevezetése az Alapprogram strukturált keretein belül is alkalmazható lenne. Az Alapprogram előírja a gyermekek igényeihez igazított környezet kialakítását, a gyakorlatban ez nem minden esetben valósul meg. Azokban a csoportszobákban, ahol csak részben tapasztalható a gyermekbarát berendezés, a gyakorlati megvalósítás további fejlesztése indokolt.

Az önállóság támogatásában megmutatkozó eltérő megközelítések – a strukturált intézményi keretek és az egyéni szükségletekhez igazított szabadság – szintézise egy olyan integrált nevelési gyakorlat kialakítását teheti lehetővé, amely egyszerre biztosítja a stabilitást és a rugalmasságot, valamint a gyermekek fejlődésének személyre szabott támogatását.

Gyakorlati képzések és szakmai továbbképzések jelentősége

A kisgyermeknevelés gyakorlatának fejlesztésében kiemelt szerepet játszik a folyamatos szakmai képzés és a továbbképzési lehetőségek biztosítása. A két megközelítés – az Alapprogram strukturált szabályrendszere és a Pikler-elvek egyéni fejlődési ütemet előtérbe helyező filozófiája – ötvözéséhez olyan képzési programokat szükséges kialakítani, amelyek egyszerre kínálnak elméleti alapokat és gyakorlati példákat. Ezek a programok segítséget nyújthatnak a kisgyermeknevelőknek abban, hogy az intézményi struktúrákat rugalmasabbá tegyék, és hatékonyabban alkalmazkodjanak a gyermekek egyéni szükségleteihez és fejlődési üteméhez.

A szakmai képzések során hangsúlyt kell helyezni az intézményi szabályok rugalmasabbá tételének lehetőségeire. Az Alapprogram által előírt napirendi struktúra és a Pikler-megközelítés egyéni igényeket előtérbe helyező módszertana közötti harmónia megteremtése érdekében a képzéseknek arra kell törekedniük, hogy a kisgyermeknevelők ne csoportszinten gondolkodjanak, hanem az egyes gyermekek fejlődési sajátosságaira is érzékenyebbek legyenek. Például az étkezési szokások rugalmas kezelése, hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a kisgyermeknevelők magabiztosabban alakítsanak ki olyan környezetet, amely az egyéni szükségleteket is figyelembe veszi.

A gyermekek egyéni fejlődési ütemének és szükségleteinek megfigyelése a képzési programok másik kulcsterülete. A Pikler-megközelítés ezen alapelveihez kapcsolódva a képzéseknek olyan megfigyelési technikák átadására kell fókuszálniuk, amelyek segítségével a kisgyermeknevelők pontosabban azonosíthatják a gyermekek aktuális érzelmi és fizikai szükségleteit. A gyakorlatban ez például a gyermekek viselkedésének dokumentálását jelentheti, amely alapján könnyebben felismerhetők azok a helyzetek, amikor a gyermekek több figyelmet, támogatást vagy mozgásszabadságot igényelnek. Az ilyen technikák alkalmazása elősegíti a személyre szabott gondozási helyzetek kialakítását.

A Pikler-elvek gyakorlati alkalmazását bemutató tanfolyamok elengedhetetlenek annak érdekében, hogy a nevelők megértsék, miként lehet a gondozási helyzeteket a gyermekek aktív részvételére alapozni. Például az öltöztetés vagy az étkezés során a gyermekek részvételének biztosítása nem csak az önállóságukat fejleszti, hanem hozzájárul ahhoz is, hogy a gondozási folyamatok során a gyermekek és kisgyermeknevelők közötti kapcsolat harmonikusabbá váljon. Az ilyen módszerek bevezetése elősegíti, hogy a gyermekek ne passzív résztvevői legyenek a tevékenységeknek, hanem önállóan is aktív szerepet vállaljanak.

A képzések keretében kiemelt figyelmet kell fordítani a játékidő szerepére is, amely mind az Alapprogram, mind a Pikler-megközelítés szerint központi jelentőségű. A kisgyermeknevelőknek meg kell tanulniuk, hogyan teremtsenek megfelelő körülményeket a szabad játék számára, és hogyan lépjenek be támogató szereplőként a gyermekek kezdeményezéseibe anélkül, hogy irányítanák azokat. A Pikler-megközelítés hangsúlyozza, hogy a szabad játék kulcsszerepet játszik a gyermekek önállóságának, kreativitásának és problémamegoldó képességének fejlődésében.

A gyakorlatközpontú képzések hasznos eleme lehet a bemutató foglalkozások szervezése, ahol a kisgyermeknevelők saját élményeken keresztül tapasztalhatják meg a Pikler-elvek gyakorlati alkalmazását. Az ilyen foglalkozások során a csoportos szituációk modellezése segíthet abban, hogy a kisgyermeknevelők megértsék, miként lehet az intézményi szabályokat rugalmasabbá tenni, miközben figyelembe veszik a gyermekek egyéni szükségleteit. A képzéseket követően szakmai támogatás – például mentorálás vagy szupervízió – biztosítása szintén hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanultak a gyakorlatban is hatékonyan alkalmazhatók legyenek.

Az elméleti tudás és a gyakorlati alkalmazás összekapcsolása kulcsfontosságú a két megközelítés sikeres integrációjában. Az ilyen képzési programok nemcsak az egyéni szükségletek felismerésére és a rugalmasság megvalósítására készítik fel a kisgyermeknevelőket, hanem elősegítik a Pikler-elvek szélesebb körű elterjedését a bölcsődei nevelés gyakorlatában.

Szakmai javaslatok a kutatás és visszacsatolás érdekében

A két megközelítés integrációjának hatékonyságát érdemes kutatásokkal és visszacsatolási rendszerekkel nyomon követni. Erre lehetőséget adhatnának pilot programok indítása, ahol a két megközelítést ötvözik, és az eredményeket összevetik a hagyományos gyakorlatokkal. A programokban kiemelten figyelni kell a szülők tapasztalataira, valamint célzott megfigyelésekkel és dokumentációval érdemes nyomon követni a gyermekek önállóságának fejlődését.

A pilot programok bevezetése lehetőséget nyújt arra, hogy a két megközelítés kombinációját kontrollált környezetben teszteljék. Ezek a kísérleti csoportok olyan módszertanokat alkalmazhatnának, amelyek egyesítik az Alapprogram strukturált napirendjét és a Pikler-megközelítés rugalmas, egyéni igényekhez igazodó elveit. Az eredményeket érdemes lenne összevetni a hagyományos bölcsődei gyakorlatokkal, különös tekintettel a gyermekek önállóságának fejlődésére, érzelmi biztonságuk alakulására és a csoport általános működésére. A pilot csoportokban gyűjtött adatok alapján részletes elemzések készíthetők, amelyek rámutatnak a különböző megközelítések előnyeire és hátrányaira. A programok eredményeit közétenni, így elősegítve a tapasztalatok szélesebb körű megosztását és felhasználását.

A szülők véleményének és tapasztalatainak figyelembevétele kiemelten fontos a visszacsatolás érdekében. A szülők olyan egyedi perspektívát hozhatnak a folyamatba, amely a szakmai megfigyeléseket kiegészíti. Kérdőívek, strukturált interjúk vagy fókuszcsoportos beszélgetések segítségével gyűjthetők össze a családok tapasztalatai arról, hogy mennyire elégedettek az alkalmazott módszerekkel, és hogyan érzékelik gyermekük fejlődését. A szülők által adott visszajelzések alapján finomhangolhatók a programok, hiszen a családok tapasztalatai hiteles képet nyújthatnak a módszerek gyakorlati alkalmazhatóságáról.

A gyermekek önállóságának fejlődését célzott megfigyelések és részletes dokumentáció segítségével lehet nyomon követni. A nevelők naplózhatják a gyermekek mindennapi tevékenységeit, például az étkezések, a játék vagy az öltözködés során mutatott önállóságukat. Az adatok rendszerezett rögzítése és elemzése lehetővé teszi, hogy a szakemberek konkrét következtetéseket vonjanak le a két megközelítés hatékonyságáról.

A megfigyelések során olyan indikátorokat érdemes figyelni, mint a gyermekek önálló kezdeményezéseinek száma, a választási lehetőségekkel való élés, vagy a gondozási helyzetek során mutatott önállóság mértéke. Ezek az adatok megbízható alapot szolgáltatnak a módszertani fejlesztésekhez, és segítenek azonosítani azokat a területeket, ahol további támogatásra van szükség.

A kutatási eredmények alapján olyan visszacsatolási rendszerek hozhatók létre, amelyek támogatják a nevelők folyamatos szakmai fejlődését. A rendszeres képzések és workshopok lehetőséget teremtenek arra, hogy a szakemberek megismerjék a legfrissebb kutatási eredményeket, és tapasztalatot cseréljenek egymással. Emellett a visszajelzések alapján kidolgozhatók olyan iránymutatások, amelyek segítenek a módszerek helyi szintű adaptálásában.

Az Alapprogram és a Pikler-megközelítés integrációja új távlatokat nyithat a kisgyermeknevelésben, azonban ennek hatékonysága csak alapos kutatások és visszacsatolások révén mérhető fel. A pilot programok, a szülői visszajelzések és a gyermekek fejlődésének célzott megfigyelése mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a két megközelítés ötvözése a gyermekek érdekeit leginkább szolgáló pedagógiai gyakorlatok kialakítását támogassa.

Összefoglalás

A bölcsődei nevelés egyik legfontosabb célja, hogy a gyermekek önállóságát fejlessze, mivel ez a képesség a későbbi életükben jelentős szerepet játszik abban, hogy képesek legyenek önálló döntéseket hozni, problémákat megoldani és felelősséget vállalni. Az önállóság támogatása nem csupán pedagógiai cél, hanem alapvető eszköz is, amely hozzájárul a gyermekek önértékelésének, önbizalmának és érzelmi stabilitásának kialakulásához (Pikler, 1940).

A Bölcsődei Alapprogram strukturált megközelítése a csoportos tevékenységek, napirendek és intézményi szabályok mentén biztosítja a hatékony működést, ugyanakkor ezek a keretek néha korlátozóan hathatnak a gyermekek egyéni szükségleteire és fejlődési ütemére (Nyitrai et al., 2022). Ezzel szemben a Pikler-Lóczy Társaság szemlélete a gyermekek saját ritmusának tiszteletére, egyéni fejlődési igényeinek figyelembevételére helyezi a hangsúlyt. Ezáltal rugalmasabb, egyéni eltéréseket támogató gyakorlatot valósíthat meg, amely segíti a gyermekeket abban, hogy saját tempójukban fejlődjenek (Ivanyos, 2019).

Az integrált megközelítés lehetőséget adhat arra, hogy a bölcsődében egyszerre valósuljon meg a strukturált, jól tervezett nevelési keret és az érzékeny, egyéni szükségletekre fókuszáló pedagógiai gyakorlat. Ezáltal biztosítható lenne, hogy a gyermekek nemcsak a csoportos élményekben, hanem a személyes, egyéni interakciókban is fejlődjenek (Tardos, 1977). A rugalmas pedagógiai gyakorlat lehetőséget ad arra, hogy a gyermekek megkapják a szükséges támogatást, ugyanakkor saját tempójukban próbálkozhassanak, sajátítsák el új készségeiket, miközben tiszteletben tartják egyéni eltéréseiket és fejlődési ütemüket.

A javasolt intézkedések, például a pilot programok, a szülői visszacsatolások és a gyermekmegfigyelések révén valóságos és mérésekkel alátámasztható képet kaphatunk arról, hogy milyen hatással van az integrált megközelítés a gyermekek fejlődésére. A szülők bevonása lehetőséget ad a családok tapasztalatainak figyelembevételére, amely segíti annak megértését, hogy a gyermekek hogyan reagálnak az új módszerekre. A gyermekmegfigyelési adatok gyűjtése pedig lehetővé teszi, hogy folyamatosan nyomon követhessük a gyermekek önállóságának fejlődését. Ezzel az integrált, érzékeny és rugalmas megközelítéssel a bölcsődei nevelés egyszerre válhatna hatékonyabbá, hiszen biztosítja az alapvető nevelési keretet, ugyanakkor érzékenyen reagál a gyermekek egyéni szükségleteire, hozzájárulva ezzel a gyermekek testi és lelki fejlődéséhez, valamint az önállóságuk fokozatos kibontakoztatásához.

A Bölcsődei Alapprogram és a Pikler-elvek összehasonlítása rávilágít arra, hogy az önállóság támogatása több dimenzióban is értelmezhető, az intézményi keretek biztosításától az egyéni szükségletekhez való alkalmazkodásig. Bár mindkét megközelítés célja a gyermekek fejlődésének segítése, alapvető különbségként jelenik meg a közösségi normák hangsúlyozása és az egyénre szabott gondoskodás prioritása. Fontos kiemelni, hogy az önállóság nem egy statikus állapot, hanem dinamikus folyamat, amelynek során a gyermek egyéni fejlődési üteme, pszichológiai érettsége és környezeti feltételei egyaránt meghatározó szerepet játszanak. Az optimális fejlődés érdekében elengedhetetlen, hogy a nevelési gyakorlatok rugalmasan alkalmazkodjanak a gyermek aktuális igényeihez és lehetőségeihez, ugyanakkor a közösségi élet szabályrendszere is egyértelmű keretet nyújtson számára.

A két megközelítés integrációja nemcsak a bölcsődék szakmai munkáját gazdagíthatja, hanem a gyermekek érzelmi biztonságának erősítéséhez is hozzájárulhat. Az intézményi struktúrák és a személyre szabott gondoskodás közötti egyensúly megteremtése lehetőséget kínál arra, hogy a nevelés során a gyermekek autonómiája és szociális készségei harmonikusan fejlődjenek. Ez a szintézis különösen fontos az átmeneti helyzetekben, például a bölcsődéből az óvodába való lépés során, amikor a gyermeknek új közösségi normákhoz és elvárásokhoz kell alkalmazkodnia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése, a biztonságos kapcsolati háló fenntartása, valamint az önállóság kibontakoztatása egyaránt hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyermek magabiztosan és kiegyensúlyozottan élje meg ezt az átmenetet.

A jövőben további kutatások szükségesek annak érdekében, hogy pontosabb képet kapjunk a különböző megközelítések hosszú távú hatásairól, különösen az önállóság, a szociális kapcsolatok és az érzelmi érettség terén. Az intézményi nevelésben dolgozók számára fontos lehet egy olyan képzési rendszer kialakítása, amely egyaránt tartalmazza az Alapprogram és a Pikler-elvek alapos ismeretét, ezáltal biztosítva a módszertani sokszínűséget és a gyakorlati alkalmazhatóságot.

Irodalom

Barkóczi, I. (1965). *A csecsemő és kisgyermekkori kutató manipuláció nagymozgásokról*. Bölcsődei Orvosok Továbbképző Tanfolyamán tartott előadások jegyzete. Kézirat. Budapest.

Bölcsődei Alapprogram (2024). *A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja*. https://admin.webgenerator.hu/uploads_customer/11114970/Főmenü/Szakmai%20anyagok/Alapprogram/MBE_alapprogram_2024.pdf

Falk, J. (1965). *Az aktivitás feltételeinek szervezési kérdései*. Bölcsődei Orvosok Továbbképző Tanfolyamán tartott előadások jegyzete. Kézirat. Budapest.

Falk, J. (1968). A nevelés folyamatosságának kérdései a csecsemőotthonban. *Óvodai Nevelés, 21*(7–8), 285–290.

Falk, J. (1971). A felnőtt nevelői magatartást ösztönző fejlődési tábla. *Magyar Pszichológiai Szemle, 28*(1), 54–57.

Falk, J. (1997). A gondozónő–gyerek kapcsolat személyességének jelentősége és alapfeltétele a csecsemőotthonban. *Magyar Pszichológiai Szemle, 34*(1), 37–46.

Ivanyos, J. (2019). Pikler Emmi, a csecsemőgondozás mestere. Szabad mozgás, felszabadult kisbaba! *Amiről az orvos nem mindig beszél, 3*(2), 46–49.

Kálló, É. (Szerk.). (1996). *A csecsemők és kisgyermekek gondozása és nevelése intézetben*. Budapest: Csecsemőotthonok Országos Szövetsége.

Korintus, M., Nyitrai, Á. & Rózsa, J. (1997). *Játék a bölcsődében. Módszertani levél. A bölcsődei nevelés-gondozás alapprogramja*. Magyar Bölcsődék Egyesülete. https://mek.oszk.hu/17700/17731/17731.pdf

Nyitrai, Á. & Korintus, M. (2017). *Játék az első életévekben*. Budapest: Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.

Nyitrai, Á., Murányi, B. & Szurominé Balogh, M. (2022). *Gyermekek napközbeni ellátásához illeszkedő standard: Bölcsődei ellátást nyújtó intézmények*. Budapest: Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft.

Pikler, E. (1940). *Mit tud már a baba?* Budapest: Medicina Kiadó.

Pikler, E. (1965). *A nagymozgásokról*. Bölcsődei Orvosok Továbbképző Tanfolyamán tartott előadások jegyzete. Kézirat. Budapest.

Pikler, E. (1969). *Adatok a csecsemő mozgásának fejlődéséhez*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Pikler, E. (1978). *Az egészséges csecsemő és gyermek fejlődése és gondozása*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.

Pikler, E. (2025). *A Lóczy bölcsőde rövid ismertetése*. https://www.pikler.hu/bolcsode-ismerteto

Tardos, A., Dehelán, É. & Szeredi, L. (1977). A szociális szabályok betartását célzó nevelői magatartás. *Magyar Pszichológiai Szemle, 34*(3), 269–276.

DOI: 10.15170/KSZ.2024.06.04.07 *Kultúratudományi Szemle, 2024, 6(4).*

Slezák-Bartos Zsuzsanna

KÖZÖSSÉGEK SZEREPE A TELEPÜLÉSEK ÉLETMINŐSÉGÉNEK JAVÍTÁSÁBAN — GLOBÁLIS ÉS LOKÁLIS PERSPEKTÍVÁK ÖSSZEHANGOLÁSA A NEVELÉSBEN

Bevezetés

A települések élhetőségének, fenntartható fejlődésének megítélésében kiemelt fontosságú a helyi közösségek szerepe. Nem csupán az infrastrukturális, gazdasági és környezeti szempontok alakítják az adott település jellegét, hanem a társadalmi kapcsolatok minősége és a közösségi élet szerveződésének formái is befolyással vannak rá. A helyi identitás, a szubjektív jóllét és a közösségi kötelékek szorosan összefüggnek, így a lakosoknak közvetlenül van ráhatásuk arra, hogy otthonuk mennyire szolgálja igényeiket. Ebben a folyamatban különösen érdekes megfigyelni a fiatalok hozzáállását és lehetőségeit, hiszen mobilitásuk, valamint az infokommunikációs eszközök térnyerése új utakat nyit számukra a munkavállalás és a településválasztás terén.

A neveléstudomány interdiszciplináris jellegénél fogva szorosan kapcsolódik a települések élhetőségének kérdésköréhez, hiszen a nevelés mind az egyéni, mind a társadalmi fejlődés egyik legmeghatározóbb tényezője; nélkülözhetetlen szerepet tölt be: olyan értékeket, attitűdöket és kompetenciákat közvetít, amelyek elősegítik a közösségi együttműködést és a társadalmi felelősségvállalást. Akár a formális, akár a nem formálispedagógiai folyamatok, hozzájárulnak ahhoz, hogy a fiatal és felnőtt korosztály egyaránt képes legyen tudatos döntéseket hozni lakóhelye és környezete alakításában.

A települések élhetőségének fenntartásához – ahogy az a fenntartható városfejlesztés és a regionális tervezés kapcsán is megmutatkozik – szükség van a lakosság különböző generációinak együttműködésére, a társadalmi sokszínűség kezelésére és a közös célok megfogalmazására. Ily módon aktívan hozzájárul a települések és a régiók társadalmi-gazdasági fejlődéséhez, valamint ahhoz a törekvéshez, hogy a helyi közösségek minden tagja – így a fiatalok is – megtalálja a számára leginkább kielégítő, hosszú távú perspektívát a lakóhelyén. Az oktatási, képzési lehetőségek az egyéni szükségletekre való érzékenység mellett segítik a közösségi célok elérését, hosszú távon erősítve a település élhetőségét és a társadalmi kohéziót.

Az egyéni önkiteljesedés és társadalmi integráció összefüggései a nevelésben

Az alapvető kérdés, hogy miként valósulhat meg az egyén önkiteljesítése és társadalmi integrációja egyidejűleg, illetve milyen értékek és normák mentén történik az oktatási-nevelési folyamat szervezése. E tekintetben a települések élhetőségének és a közösségi kapcsolatoknak a vizsgálata rávilágít arra, hogy a nevelés nem csupán az iskolák vagy egyéb formális intézmények falai között bontakozik ki, hanem egy tágabb, közösségi térben is megnyilvánul. (Kormos, 2018) Ez a fajta gondolkodás, tehát nem választható

el a településfejlesztési és társadalmi kérdésektől, mivel a közösségi környezet és a kulturális-társadalmi erőtér jelentősen befolyásolja az egyén tanulási folyamatait, értékválasztási preferenciáit illetve a közösségben való részvételének minőségét (Illich, 2002). Reflexió szempontjából kiemelt szerepet kap a szabadság és a közösséghez tartozás dilemmája, amely a fiatalabb generáció mobilitásával valamint a globalizálódó munkaerőpiac kihívásaival összefüggésben válik különösen aktuálissá. Egyrészt az egyénnek lehetősége van arra, hogy a szűkebb lakóhelyén túlmutató perspektívákat is érvényesítsen (pl. külföldi munkavállalás vagy távmunka végzés révén), másrészt a közösségek megtartó ereje – amelynek formálója és közvetítője a nevelés – elősegítheti a lokális identitás erősítését. E kettősség veti fel azt a kérdést: Miként alakítható ki a cselekvő, kritikus, de a közösségük iránt felelős polgárokból álló társadalom, amelyben a globális nyitottság és a helyi értékek megőrzése, fejlesztése egyaránt érvényesül?

A települések és közösségek élhetőségével foglalkozó kutatások azt mutatják, hogy a nevelés feladata messze túlmutat az oktatás intézményesített keretein: a társadalmi összetartást, a környezeti fenntarthatóságot, a gazdasági életképességet támogató értékek és szemléletmód átadására, valamint az együttműködés, a konfliktuskezelés és az aktív állampolgárság habitusának kialakítására is irányulnia kell (Freire, 2018). Az egyik központi kérdés ezért az, hogy milyen – a közösségfejlesztés és a fenntartható települési környezet szempontjából is releváns – kompetenciákat, attitűdöket szükséges előtérbe helyezni (Michelsen & Rieckmann, 2015). Olyan nevelési célokat kell kitűzni, amelyek a felelős környezet- és társadalomhasználatot teszik lehetővé, továbbá segítik a lokális tudás és a globális perspektíva összehangolását (Kovács, 2017).

A közösségek életminőségét meghatározó tényezők – így a társadalmi tőke, az infrastrukturális feltételek és a gazdasági lehetőségek – csak akkor válnak teljessé, ha a nevelés minden szintjén a tudás, a társadalmi részvétel és az identitásformálás szorosan összefügg a közösségi tér fenntartható alakításával. Ez a holisztikus szemlélet biztosítja, hogy az egyén úgy tudjon élni a modern társadalomban rendelkezésre álló mobilitási és munkavállalási lehetőségekkel, hogy közben ne veszítse el kötődését a települése és kulturális gyökerei iránt, hanem azt felelősen, alkotó módon fejlessze is.

Környezeti tényezők és a települések élhetőségének összefüggései - Boldogság vagy félelem?

Az egyéni és közösségi jóllét közötti szoros kapcsolat miatt a boldogság szintje nem csak az anyagi feltételektől függ, hanem az emberi kapcsolatok minőségétől, a társadalmi bizalom mértékétől, a közszolgáltatások elérhetőségétől, illetve befolyásolják az adott településen jellemző környezeti állapotok is (Papp, 2017). A boldogság fokának mérése kapcsán figyelembe kell venni a gazdasági mutatókat, a pszichológiai elégedettséget, a társadalmi kohéziót és a fenntarthatóság szempontjait is. Az anyagi jólét és a gazdasági stabilitás alapvető feltételek, hiszen a megélhetés biztonsága, a munkahelyek elérhetősége, valamint az anyagi lehetőségek széles köre, színvonala meghatározza a lakosok elégedettségének szintjét. Ugyanakkor a gazdasági tényezők értékelése önmagában nem elegendő; a társadalmi kapcsolatok minősége, a közösségbe vetett bizalom, a közösségi tevékenységekben való részvétel szintén releváns szereppel bírnak, - közösségi infrastruktúra fogja megteremteni a társadalmi kölcsönhatásokat, ezáltal növelve a boldogságérzetet.

A környezeti tényezők szintén meghatározóak. Egy település élhetősége, a levegő minősége, a zöldterületek nagysága, elérhetősége és településen érzékelhető fenntartható fejlődés közvetlenül hat az ott élők fizikai és mentális egészségére. A jó minőségű közlekedési, illetve egészségügyi infrastruktúra, valamint az oktatási intézmények elérhetősége növeli az emberek elégedettségét. A helyi döntéshozás átláthatósága és a lakosság aktívrészvételének lehetősége erősíti a közösséghez való tartozás érzését, amely szintén pozitívan befolyásolja a boldogságot (Slezák-Bartos, 2024a). Pszichológiai szempontból a szubjektív jóllét, az önmegvalósítás lehetősége, valamint a helyi identitás megerősödése; a helyi közösség befogadó jellege, a társadalmi egyenlőség előmozdítása és a marginalizált csoportok integrációja szintén hozzájárul a közösség általános boldogságához. Egy település boldogságfoka akkor érhető el optimálisan, ha a gazdasági, társadalmi és környezeti tényezők egyensúlyban vannak, a lakosok közösségi és egyéni szinten egyaránt megtapasztalják az elégedettség és a jóllét érzését (Oláh et al., 2017). A kortárs településfilozófiai kutatások egyik meghatározó témája a lakosság által megélt biztonságérzet, valamint ennek társadalmi, kulturális és térszerkezeti összetevői. Az épített környezet minősége, a közösségek összetartó viszonyai, valamint a bűnözés valós észlelése és a média által közvetített képe egyaránt formálják azt a szubjektív élményt, amelyet a településen, a mindennapokon átélünk. A félelemindex ebben a kontextusban egy olyan átfogó mérőszámként értelmezhető, amely komplex módon kívánja megragadni a bizonytalanság és a fenyegetettség érzésének különböző aspektusait. E fogalom vizsgálata egyszerre igényli a szociológia, a pszichológia, a kriminológia és az urbanisztika eszköztárát, miközben a politikai döntéshozatal és a várostervezés szempontjából is kiemelt jelentőséggel bír. A félelemindex nemcsak a tényleges bűnözési adatokra támaszkodik, hanem azt a társadalmi környezet feltérképezése által meghatározza az egyének és közösségek reakcióit a valós vagy vélt veszélyforrásokra; olyan települési problémakomplexum, amely a városi környezet, a közbiztonság, a társadalmi integráció és a kulturális-normatív minták mentén is értelmezhető. (1. ábra) A mutató célja kettős: egyrészt rámutatni a közösségi létet gátló tényezőkre (pl. szegregáció, rossz közvilágítás, elhanyagolt közterületek), másrészt lehetőséget teremteni a beavatkozások, várostervezési és társadalompolitikai intézkedések hatékonyságának mérésére. A mérésre alkalmaznak standardizált kérdőíveket, interjúkat és kvalitatív kutatási módszereket, amelyeket kiegészíthetnek kvantitatív adatforrásokkal (bűnözési statisztikák, gazdasági mutatók, demográfiai adatok). A többdimenziós megközelítés azért szükséges, mert a félelem különböző rétegei (egyéni szorongás, illetve társadalmi feszültségek) eltérő módon és erősséggel járulnak hozzá az általános bizonytalanságérzethez. Az eredmények értelmezése során figyelembe kell venni, hogy az index önmagában nem azonos a valós, „objektív" veszélyhelyzet mértékével, hanem sokkal inkább a lakosság szubjektív benyomásaival és kollektív élményeivel áll szoros kapcsolatban. Az elemzés során ezért javasolt összevetni az értékeket más települési mutatókkal –pl. a „boldogságfok" releváns elemeivel –, hogy átfogó képet kapjunk a közösség állapotáról.

Alkalmazása során a legfontosabb, hogy a döntéshozók és a helyi közösségek ne csak a „számokat" lássák, hanem felismerjék annak mögöttes összetevőit, és megfelelő stratégiát alakítsanak ki a félelem kiváltó okainak kezelésére, mérséklésére és hosszú távú megoldására (Tausz & Simon, 2011).

1. táblázat. A félelemindex összetevői és a településpolitikai beavatkozások hatásmechanizmusai Forrás: saját összeállítás (Tausz & Simon, 2011 alapján)

Objektív biztonság	Bűnözési statisztikák: bűnesetek száma, típusa és azok térbeli eloszlása	Rendőri jelenlét és reagálási idő: milyen sűrűn járőröznek, és milyen gyorsan érnek ki a hatóságok egy adott eseményhez	Infrastruktúra állapota: közvilágítás, úthálózat, közterületek állapota
Szubjektív biztonságérzet	Lakossági felmérések, kérdőívek	Mentális egészség mutatói: a szorongás, depresszió, stressz előfordulási aránya	A szomszédokkal, a barátokkal és a tágabb környezetben lévő közösséggel való kapcsolatok szorossága, a „közösségi összetartozás" erőssége
Társadalmi-gazdasági tényezők	Munkanélküliség és jövedelmi viszonyok: a gazdasági kiszolgáltatottság	Lakhatási körülmények: a magas lakbérek, lakáshiány vagy rossz állapotú lakások	Társadalmi mobilitás és integráció: az etnikai, kulturális vagy szociális csoportok közötti feszültségek, kirekesztettség vagy szegregáció
Környezeti és épített térhez kötődő faktorok	Urbanisztikai megoldások: zsúfoltság, építészeti elhanyagoltság, a zöldfelületek hiánya	Közlekedési feltételek: közlekedési anomáliák, zajszennyezés vagy hiányos közlekedési körülmények (Pl. kerékpáros infrastruktúra hiánya)	Kulturális központok, közösségi házak, vallási helyek minősége és funkciói
Kulturális és történelmi dimenzió	Háborúk, természeti katasztrófák vagy politikai elnyomás okozta emlékek	Hagyományok, kulturális normák: ünnepek, vallási szokások, helyi folklór	—

Személyiségfejlesztés és a közösségi értékek hangsúlya

A boldogság–félelem tengely közötti összefüggések rámutatnak arra, hogy a nevelési folyamat nem csak oktatási intézmények falai között zajlik, hanem a tágabb társadalmi, illetve a konkrét lakóhely környezete is hatással van az egyének fejlődésére, értékrendszerére, mentális állapotára. A közösségi jólét és a biztonságérzet alakításában kiemelt szerep jut az oktató-nevelő intézményeknek, melyek egyrészt ismeretátadásra hivatottak, de feladataik a társadalmi kompetenciák elsajátítására, a felelős állampolgári lét megalapozására, az érzelmi és szociális készségek fejlesztésére is irányul. Az iskolai környezetben az együttműködés és a konfliktuskezelés gyakorlatainak megismertetése kapcsán olyan készségek alakulnak ki, amelyek a közösségben tapasztalt boldogság és a szubjektív biztonságérzet hosszú

távon fennálló növelését teszik lehetővé. Ha a diákok megtanulnak kritikus szemlélettel viszonyulni a média által közvetített - gyakran felnagyított - veszélyekhez, valamint elsajátítják a közösségi konfliktusmegoldás normáit, akkor a félelemérzetet erősítő, sokszor megalapozatlan hiedelmek jelentősen csökkenthetők.

A személyiség teljes kibontakoztatásával az önismeret mélyítése, a közösségben rejlő értékek megismertetésének hangsúlyozása kerül a fókuszba. A lakóhely, a környezet fenntarthatósága, a közösségi terek megléte és minősége hatást gyakorolnak a fiatalok tanulási lehetőségeire, motivációjára, így az identitásuk kialakulására és értékválasztásukra (Slezák-Bartos, 2024b).

Lényeges, hogy a diákok olyan ismereteket, készségeket és attitűdöket sajátítsanak el, amelyek segítségével képesek lesznek megbirkózni a félelmekkel, és alakítani tudják a saját boldogságuk és a közösség jólléte felé vezető utat. Az iskolák egyrészt a tudás átadásának, de a társadalmi kapcsolatok és az érzelmi jóllét fejlesztésének is meghatározó színterei. Az iskolai boldogságmérés túlmutat az egyéni szubjektív jóllét vizsgálatán, jelentős társadalmi, valamint közösségi dimenziókat tár fel. A környezeti és közösségi tényezők szoros kapcsolata az egyéni nevelési folyamatok meghatározzák a települések élhetőségét és a közösségek boldogságát (Vargha et al, 2019).

Eszerint fontos cél az egyén és a közösség harmonikus viszonyának megteremtése, amely adott településen elérhető életminőségnek egyik meghatározó eleme, ebben a kontextusban az iskolai nevelési folyamatok nemcsak a tanulók szubjektív jóllétéhez járulnak hozzá, hanem a közösségi kohézió megerősítéséhez is. Ebből következik, hogy a nevelés célja nem csak az egyéni képességek fejlesztése, hanem a közösségi értékek közvetítése is, amelyek a település társadalmi és kulturális életének fenntarthatóságát is szolgálják. Az oktatási intézmények egyfajta gyakorlati térként értelmezhetők; a gyermekek boldogságérzetét alapvetően befolyásolja tehát az oktatási környezet minősége, a tanárok támogató magatartása és a közösségi interakciók. (Reinhardt, 2009) Ezek az elemek hatással vannak a település általános társadalmi jólétére, mivel a fiatalok értékrendje, attitűdjei és társadalmi felelősségvállalása hosszú távon formálják a helyi közösség identitását. Az egyéni boldogságérzet erősen függ a társas támogatottságtól, amelyet alapvetően a települések közösségi terei és programjai, eseményei biztosítanak. Az iskolai környezet ennek mintegy kiterjesztése, ahol a közösségi részvétel és az együttműködés gyakorlása a helyi társadalmi összetartozás modelljét nyújtja. A fenntartható fejlődésben a boldog települések kialakításának alapja a nevelési értékek közvetítése. Az empátia, a problémamegoldó készség és a közösségi felelősségvállalás, nemcsak az egyének jóllétéhez kapcsolódban, hanem a települések szociális és kulturális fejlődésében is szerepet játszanak (Szabó, 2019). Az intézmények szerepe tehát nem korlátozódik a tudás átadására; fontos közvetítőként működnek a települések közösségeinek értékei és normái között. Ez különösen fontos a fiatal generációk mobilitása, a globalizálódó életmód szempontjából, hiszen a helyi kötődések és a globális perspektívák is integrálhatóvá válnak.

Amennyiben a társadalmat egyetlen összefüggő vérkeringésként értelmezzük, Dewey perspektívájából az iskola mintegy a „szív" funkcióját tölti be e rendszerben. Emellett úgy véli, hogy az iskolának az ideális közösség modelljét kell megalkotnia, egyesítve azt a társadalomban szerzett tapasztalatokkal, valamint azokkal az élményekkel, amelyek egy „legbölcsebb szülő" által vezetett, ideális családi környezetben nyerhetők. Dewey szilárd meggyőződése, hogy az iskola és az „eleven élet" kapcsolatát négy fő területen/tényezőn keresztül szükséges megvalósítani, amelyek kapcsán az

intézménynek fel kell készítenie és meg kell tanítania a gyermekeket a megfelelő tevékenységekre: (1) az otthon, (2) a kert/park/vidék, (3) az üzleti élet és (4) az egyetem világában (Tagai, 1982, p. 72; Kothencz, 2024). Tagai értelmezésében e négy „gyöngyszemet" Dewey egy közös szálra fűzi fel, mégpedig a természettudományra. A nevelés központjában annak feltárása áll, hogyan vált az ember a természet erőinek urává, miként ismerte meg és állította szolgálatába a természeti folyamatokat, illetve ezzel párhuzamosan – szinte természettudományos igénnyel – hogyan alakított ki egyre adekvátabb társadalmi berendezkedéseket, amelyeket végül a demokrácia intézményrendszere, mindenekelőtt annak amerikai modellje, „megkoronázott". E gondolat jegyében Dewey rávilágít arra is, hogy

> „*ma mindenkinek van valami hivatása, feladata. Ezt a hivatást, mindennapi munkát kulturális és szociális jelentőségéből fakadó magasabb szempontból felfogni felemelő dolog. Ez védi meg a munkást, hogy annak a gépnek, amellyel vagy amelyen dolgozik, mechanikus kiegészítő része ne legyen*" (Tagai, 1982, pp. 72–73).

Dewey nézeteiben reális, nem pedig utópisztikus formában jelenik meg annak a problémája, hogy a társadalom valamennyi egyénje miként nő bele az adott, létező társadalomba. Ez a folyamat olyan beilleszkedést jelent, amely az egyén – abszolút kölcsönösségen alapuló – szabadságát nem sérti. Ennek megfelelően a társadalmilag nevelődő egyén nem passzív elszenvedője a társadalmi változásoknak, hanem – társaival együttműködve – aktívan tervezi és alakítja azokat, céljait követve meghaladja a fennálló viszonyokat, ugyanakkor megőrzi a korábban felhalmozott értékeket (Tagai, 1982; Kothencz, 2024). Dewey pedagógiai alapelvei azért váltak napjainkban elterjedt és progresszív pedagógiai módszer forrásává, mert elutasította a nevelés kizárólag pszichológiai és társadalmi kereteken belüli értelmezését. Felfogása szerint, amennyiben a nevelő a nevelési stratégia kidolgozása során kizárólag társadalmi tényezőkre összpontosít, csupán a konvenciók gépies követésére készteti a tanulókat. Ugyanakkor a nevelés társadalmi vonatkozásainak figyelembevétele nélkül nem lehet felismerni az egyén valódi értékét és jelentőségét. A nevelés társadalmi vetületei ugyanis egyfajta „szabványként" szolgálnak az egyénnel kapcsolatos sajátos megnyilvánulások értelmezéséhez, ezáltal hidat képezve a társadalmi elvárások és az egyéni fejlődési irányok között (Hegedűs et al., 2002).

Annak érdekében, hogy a fiatalok valóban megkedveljenek valakit, elengedhetetlen a bizalmuk elnyerése, amely egyben a nevelési folyamat kulcsa. A nevelő kizárólag a fiatalok bizalmának birtokában kísérheti őket személyesen a fejlődés útján. Don Bosco szavaival élve: „*A szeretet nem nyilvánulhat meg családias szellem nélkül, ennek híján bizalomról sem beszélhetünk. Aki azt szeretné, hogy szeressék, annak előbb ki kell nyilvánítania azt, hogy ő maga szeret*." A bizalom hiánya kizárja a hatékony nevelést (Schaumont, 2019, p. 66). Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy a szívélyes, közvetlen kapcsolat önmagában nem elegendő. A nevelésben egyaránt nélkülözhetetlenek a megfelelően kialakított struktúrák és a világosan meghatározott határok, amelyek keretet adnak a nevelői tevékenységnek. A nevelő feladata, hogy segítse a fiatalt a rossz hatásokkal szembeni ellenállóképesség kialakításában, így szükség esetén figyelmezteti, és a helyes útra irányítja. Don Bosco a nyájasságot és a szeretetteljes közeledést az ésszerűséggel hozza összhangba. Bár az „értelem" fogalma már a 18. századi felvilágosodás során is közismert volt, ő nem a felvilágosodás eredeti jelentésében használja ezt a kifejezést. Sokkal inkább a szabályok és az együttműködés

fontosságára utal, amelyekhez a tanulóknak és a nevelőknek egyaránt tartaniuk kell magukat (Schaumont, 2019; Kothencz, 2024). A nevelés mindezek mellett fokozatos előrehaladást igényel. A fiatalokkal szembeni elvárásoknak „észszerűeknek" kell lenniük, tehát alkalmazkodniuk kell ahhoz, amit a fiatalok aktuális személyes érettségi szintjük és lehetőségeik alapján reálisan képesek megvalósítani. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a nevelőnek csökkentenie kellene az elvárásokat, vagy hagynia kellene, hogy a dolgok korlátozás nélkül, maguktól alakuljanak. Sokkal inkább azt foglalja magában, hogy a kitűzött pedagógiai célokat türelemmel és lépésről lépésre kell elérni (Lippai, 2017). A nevelőnek mindig készen kell állnia arra, hogy megindokolja és megvilágítsa a fiatalok számára az elvárások mögött meghúzódó okokat és célokat. Konkrét értelemben épít a fiatalok jóra való fogékonyságára és értelmes gondolkodására, vagyis arra törekszik, hogy maguk a fiatalok is belássák: az, amit várnak tőlük, reális és indokolt elvárás (Schaumont, 2019; Kothencz, 2024). A nevelő szerepe egyrészt a gondoskodó és elfogadó közeg megteremtése, másrészt a racionális magyarázatok és fokozatos, egyéni képességekhez igazított elvárások révén a tanulók belső motivációjának erősítése. Ez a kettősség, vagyis a szeretetteljes kísérés és a tudatos nevelési struktúrák együttes alkalmazása, emelheti ki a fiatalokat a passzív befogadó helyzetből, és teheti őket a közösségek aktív, felelősségteljes tagjaivá.

Összefoglalás

A települések élhetőségének és fenntartható fejlődésének kérdésköre szorosan kapcsolódik az ott élő közösségek társadalmi-gazdasági, környezeti és kulturális tényezőihez. E folyamatban a nevelés kiemelt szerepet kap, ugyanis nem csak az intézményekben zajló formális oktatásról szól, hanem kihat az egész közösségi térre. Támogatja az egyéni önkiteljesedést, ezen túl a társadalmi integrációt: olyan értékeket, attitűdöket és készségeket közvetít, amelyek hozzájárulnak a kritikus gondolkodáshoz kialakulásához, valamint a felelős környezeti- és társadalmi beilleszkedéshez. A fiatalok mobilitása, az infokommunikációs lehetőségeinek bővülése különösen hangsúlyossá teszi a lokális és globális perspektívák együttes érvényesítését. A közösség önszerveződése, a társadalmi kohézió és a boldogság index, valamint a félelemérzet mérési dimenziói rámutatnak arra, hogy a települések fenntartható fejlesztése túlmutat a gazdasági és infrastrukturális tényezőkön. A társadalmi kapcsolatok minősége, a helyi identitás, a bizalom megerősítése legalább olyan fontos, mint a közszolgáltatások elérhetősége vagy a környezeti feltételek javítása. A nevelés ennek kapcsán holisztikus eszközrendszert kínál: a formális kereteken belüli és a nem formális tanulási színterek egyaránt segítséget nyújtanak a fiatal, illetve felnőtt korosztály számára a lakhely preferenciák megfogalmazásában, így egyensúlyt teremtve a globális lehetőségek és a helyi kötődés között. Dewey és Don Bosco gondolatmenetétől egészen a kortárs kutatásokig – azt hangsúlyozzák, hogy a hatékony pedagógiai folyamat a bizalomra, a személyes törődésre és a közösségi együttműködésre épül. Dewey szerint az iskola a társadalom „szívét" alkotja: olyan kicsiny közösség, ahol a gyerekek és fiatalok egyszerre sajátíthatják el a természettudományos ismereteket, a társadalmi berendezkedés kulcselemeit és az egymás iránti felelősségérzetet. Don Bosco megközelítése ehhez szorosan illeszkedik: a személyre szabott figyelem és a családias légkör, valamint az „értelem" és a fokozatos elvárások együttesének fontosságát emeli ki. E két perspektíva közös pontja, hogy a nevelésnek nem csak az ismeretátadásról kell szólnia, hanem a kritikai gondolkodás, a közösségi részvétel és a konstruktív konfliktuskezelés gyakorlati elsajátításáról is. A

nevelés a lokális és a globális dimenzió összekapcsolásával teszi lehetővé, hogy a tanulók egyrészt éljenek a modern társadalom kínálta mobilitási- és munkalehetőségekkel, másrészt megtarthassák, illetve fejleszthessék a településük iránti és kulturális kötődéseiket.

Irodalom

Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed*. London–New York: Bloomsbury Academic.

Hegedűs, G., Mayer, Á., Szécsi, G. & Zombori, B. (2002). *Projektpedagógia*. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola.

Illich, I. (2002). *Deschooling Society*. London: Marion Boyars.

Kormos, J. (2018). *Nevelésfilozófia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kothencz, J. (2024). *Az életre való nevelés filozófiája. Egyén és társadalom viszonyának kérdése a kortárs nevelésfilozófiai irányzatok metszéspontjában* (PhD-értekezés). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskola.

Kovács, H. (2017). A közösségfejlesztés alapjai és a többfunkciós közösségi terek. *Kulturális Szemle, 7*(1), 9.

Lippai, E. (Szerk.). (2017). *Személyes tér – Közös világ. A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése: Kivonatkötet*. Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság. pp. 256.

Michelsen, G. & Rieckmann, M. (2015). The Contribution of Education for Sustainable Development in Promoting Sustainable Water Use. In *Green Energy and Technology* (pp. 103–117). Springer.

Oláh, A., Vargha, A., Csengődi, M., Bagdi, B. & Diósy, T. (2017). Magyarország boldogságtérképe: Mi a fontosabb, hol élünk vagy az, hogy milyen világ van bennünk? In Rieckmann, M., Mindt, L. & Gardiner, S. (Eds.), *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. UNESCO, 68.

Papp, S., Nagy, Gy. & Boros, L. (2017). A kedvezményezett települések objektív életminőség alapján történő lehatárolási lehetőségei. *Területi Statisztika, 57*(6), 639–664.

Reinhardt, M. (2009). Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? *Iskolakultúra, 19*(9), 24–46.

Schaumont, C. (2019). *Da mihi animas… Don Bosco élettörténete. Döntések, kihívások és szenvedély*. Budapest: Don Bosco Kiadó.

Slezák-Bartos, Zs. (2024). Közösségi kommunikáció, szemlélet és attitűd: A helyi közösségek identitása a települések életében. *Kultúratudományi Szemle, 6*(1–2), 84–102.

Slezák-Bartos, Zs. (2024). A pozitív „otthonérzés" összetevői. In T. Gonda (Szerk.), *Jó helyek vidéken: Tanulmányok a vidékfejlesztés és a vidéki örökségi értékek témakörökből* (pp. 95–100). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Marketing és Turizmus Intézet.

Szabó, A. (2019). Validity of the Hungarian Version of the Subjective Happiness Scale (SHS-HU). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 20*(1), 180–201.

Tagai, I. (1982). *John Dewey*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

Tausz, K. & Simon, D. (2011). Három részre szakadt Magyarország. *Esély – Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 58–71. Budapest: Hilscher Rezső Alapítvány.

Vargha, A., Török, R., Diósi, K. & Oláh, A. (2019). Boldogságmérés az iskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle, 74*(3), 327–346.

DOI: 10.15170/KSZ.2024.06.04.08 *Kultúratudományi Szemle, 2024, 6(4).*

Vas-Guld Zsuzsanna

AZ EGÉSZSÉGES ÉLETMÓDRA NEVELÉS MÓDSZERTANÁNAK NEVELÉSFILOZÓFIAI ALAPJAI

Bevezetés

Az egészség, az egészségtudatosság, valamint a környezettudatosság nagyon fontos fogalommá váltak napjainkban, melyeket tudományfilozófiai vonatkozásban kívánok érinteni munkámban. Az egészségtudatosság kialakításának lehetőségei is kitárulnak, hiszen a nevelésben, oktatásban, – óvodai, valamint iskolai projekthetektől, releváns középiskolai tantárgyakon, egyetemi kurzusokon át, egészen a népfőiskolákig – valamint az interneten elérhető információk sokaságában bőségesen kapunk impulzusokat erre vonatkozóan. Az óvodai és általános iskolai ismeretanyag átadásban a játékosság kap óriási szerepet - ebben az aspektusban jelenik meg Dewey nevelésfilozófiájának egyik kulcsszava a játékos tanulás (Dewey, 1927) - illetve a családi minták lesznek meghatározóak abban, hogy miként formálódik egészségtudatunk. A középiskolai és egyetemi tanulmányok során, már a tudományos alapokon nyugvó információk, kutatási eredmények lesznek a meghatározóak. Az idősebb korosztály számára létrehozott Népfőiskolák, valamint Harmadik Kor Egyeteme előadások fő célja, hogy tudományos alapokra támaszkodva, mégis közérthetően adja át az előadó az információkat. Az egészségtudat formálása, valamint az egészségre nevelés kapcsán fontos és további kérdéseket vet fel egy az a fogalom, hogy mit tekinthetünk egészséges élelmiszernek? Napjainkban divatossá vált a mentes élelmiszerek - cukormentes, gluténmentes, laktózmentes - fogyasztása, hiszen az elnevezés is utal arra, hogy az adott termék mentes azoktól az adalékanyagoktól, alapanyagoktól, ami megbetegítheti szervezetünket. A cukormentes élelmiszerek esetén azonban egy teljesen más helyettesítő adalékanyaggal - cukoralkoholok, szintetikus édesítőszer - érhető el az édes íz kialakítása, melyek nem mindegyike pozitív élettani hatású. Ehhez már egy mélyrehatóbb, komplex tudás, illetve tudás elsajátítás szükséges, az összefüggések tekintetében, melyekben a transzdiszciplináris szemlélet lesz meghatározó, mely egy összekötő elem a tudásalapú társadalmakban. Doktori munkám során vörösborokat vizsgáltam kémiai és érzékszervi szempontok alapján, annak kiindulópontjaként, hogy a tudatosság a borfogyasztók körében is fontos, hiszen nem elegendő, hogy a termék finom legyen, egészségre gyakorolt pozitív hatással is kell, hogy rendelkezzen (Vas-Guld, 2021, p. 3). A vörösborban található polifenol vegyületek egészségre gyakorolt pozitív hatása bizonyított, aminek köszönhetően a vörösbor egészségesnek mondható. A polifenolok közül kiemelném a *transz-rezveratrolt*, melynek szívizom regeneráló, valamint gyulladáscsökkentő, továbbá rákellenes hatása van, ami a tudatosan kiválasztott borászati technológia alkalmazása során jelenik meg a borban, az alkoholos erjedést végző élesztőgombáknak köszönhetően (Vas-Guld, 2021, p. 18). Igen ám, ez viszont azt jelenti, hogy ez a vegyület az alkoholos erjedés során tud képződni, mely során *etil-alkohol*, *metil-alkohol*, továbbá *glicerin* (háromértékű alkohol, melynek glicerinédessége egy bizonyos alkoholtartalom – 14v/v% - felett kiérezhető) is megjelenik a borban. Ebben az aspektusban felmerülhet még egy kérdés, miszerint a bor egy alkoholtartalmú élelmiszeripari termék és köztudott, hogy a borok alkohol tartalma függőséget válthat ki (Vas-Guld, 2021, p. 3). Ebben a vonatkozásban melyik tudományos megállapítás nyer teret? Mire helyezhető a hangsúly? A vörösborban

található *transz-rezveratrolra*, vagy a borra, mint alkoholtartalmú élelmiszeripari termékre? De vizsgálódjunk tovább. A *transz-rezveratrol* egy nagyon érzékeny polifenol vegyület, különböző borászati technológiai beavatkozások esetén változhat a koncentrációja, így ebben a tekintetben már általánosítani sem szerencsés azt, hogy a vörösbor egészséges, hiszen nem mindegy, hogy milyen technológiával készítik azt (Vas-Guld, 2021, p. 90). Még egy ide kapcsolódó és tudatosság szempontjából érdekes kérdéskört vet fel, hogy melyik bor nevezhető minőségi bornak? Ezt a kérdést a *„„Terroir”? „Bio”? „Kézműves”? – minőséget meghatározó fogalmak?”* című tanulmányomban vizsgáltam (Vas-Guld, 2021). Élelmiszeripari szempontból minőséget jelent, ha a termék – jelen esetben a bor – szemrevételezés során tiszta, tehát nem opálos, nem zavaros, továbbá nem oxidált, azaz nem barnás a színe, illetve organoleptikus értékelés alapján illatban és ízben nem érezhető rajta borhiba, borbetegség. Ahhoz azonban, hogy egy ilyen jellegű bort kapjunk, kezelni - kénezni, deríteni, szűrni - szükséges a terméket, ami módosíthatja a finomösszetételét, változhat a *transz-rezveratrol* koncentráció, de ránézésre minőségi kategóriába teheti a bort. Nézzük meg borkémiai és érzékszervi vonatkozásban azt, amikor kezeletlen borokat elemzünk, tehát nem kénezünk, nem derítünk, nem szűrünk, akkor az értékes antioxidáns vegyületek (például a *transz-rezveratrol*) érintetlenül maradnak a borban, viszont opálos, zavaros, esetleg barnás oxidált tételt kapunk. Ebben a formában viszont a bor már nem képvisel megjelenésében minőséget, viszont kezeletlen mivolta értékes polifenol vegyületeket feltételez a borban. Mi jelenti a minőséget ebben a megközelítésben egy bor esetében? Természetesen minden borfogyasztónak mást (Vas-Guld, 2021). A kérdések megfogalmazásához Boros János 2009-ben megjelent *Filozófia!* című kiadványa adott ihletet, melyben leírja, hogy a *„filozófia tisztázza a fogalmakat továbbá foglalkozik a fogalmak jelentéstartalmával is különböző megközelítésben”* (Boros, 2009, p. 11). Fontos lehet még taglalni azt is, hogy bizonyos tudományokkal kapcsolatos kérdéseket a tudományokkal nem foglalkozók feltesznek-e, fontosnak tartanak-e. Az egészségtudat a hétköznapi embert is foglalkoztatja, hiszen az egészség mindenki számára, globális értelemben a társadalom számára is nagyon fontos.

A projektpedagógia fontossága a tudatos gondolkodás kialakításában

A pragmatista nevelésfilozófia hatására megszülető reformpedagógiai iskoláknak ma óriási szerepe lehet a tudatos gondolkodás megalapozásában. Ezért lehet fontos és érdekes kísérlet ezt a teoretikus pillért vizsgálva eljutni az egészséges életmód megalapozását segítő pedagógiai gyakorlat problematikájáig. Dewey szerint minden iskola egy kis társadalmi közösség (Dewey, 1912). A projektpedagógia vagy az oktatási projektek kialakítása Dewey szerint az iskolai növendék individuumát meghatározó társadalmi háttér ismeretében történik meg. Ugyancsak az ő nevéhez fűződik, amikor a nevelési projekt során nem elnyomni akarják az otthoni környezetből hozott motívumokat, hanem a pozitív vonások megőrzésével alakítják őket. Dewey nevéhez fűződik az is, amikor a tanuló problémamegoldó képességét önálló gondolkodását bontakoztatjuk ki úgy, hogy eközben saját magáról alkothat képet. Fontos, hogy a tanulókat, közösséget érintő problémák ösztönző hatással legyenek a társadalmi összefüggések megismerése által (Dewey, 1931). A nevelési folyamatnak akkor van metodikai hatása, ha stimulálja a tanulót arra, hogy bizonyos célokat követve alkalmazza cselekedeteit. A cél pedig, hogy a tanuló beilleszkedjen a társadalomba, méghozzá úgy, hogy a pedagógus, oktató szabad teret ad az egyén szellemi értékének. Dewey szerint a pedagógus, illetve a nevelés nem lehet egyoldalú, nem lehet csak

pszichológiai vagy csak társadalmi. Dewey nevelési módszere három összefüggő momentumra világít rá. Az iskolának kapcsolatban kell maradni a közvetlen természeti és társadalmi környezettel, illetve a passzív tanulási formát aktív közösségi életté kell alakítani. Szakítani kell a *Herbart-féle* "könyviskolá"-val, mivel abban képesség fejlesztés, társadalmi hatékonyság elérése, valamint az egyén és a kultúra szellemi gazdagodása nem alakítható ki. Herbart nevelési módszere a filozófián és a pszichológián alapul, míg Dewey a fejlődéslélektant tartja a legfontosabbnak (Kárpáti, 1997; Hegedűs, 2002). Az interdiszciplinaritással, a pedagógia társtudományai kutatási eredményeivel lehet igazolni, hogy a projektpedagógia hatékonnyá teszi a személyiségfejlesztést. A projektpedagógia fontossága megmutatkozik számos pszichológiai és pedagógiai kutatási eredmény tükrében, ami a neveléspszichológiával, társas kapcsolatokkal, az iskolai elvárásokkal foglalkozik (Hegedűs & Szécsi, 2002). A projektpedagógiában nem jelennek meg olyan célmegfogalmazások, melyek az általános pedagógiai célkitűzésektől eltérnek, mert a hagyományos oktatás szintjén írja elő az egyéni és az életkori sajátosságokból fakadó oktatáselméleti alapelveket, de a tantervi keretek alapján az alapelvek az elmélet szintjén maradnak, a gyakorlatban nem valósulnak meg. Alapvető az érzelmi intelligencia és a döntéshozó képesség kialakítása a professzionális tudásanyag megszerzése mellett egy-egy tudományterület tekintetében, de önmagában ez mégsem elegendő (Hegedűs, 2002).

A transzdiszciplinaritás fontossága az egészségtudatosság megalapozásában

Az összefüggő tudományágaknak, mint az élelmiszertudomány, táplálkozástudomány és az orvostudomány alapvető feladata, hogy a saját tudományterületén belül meghatározza a kutatási eredményeket, majd a társtudományok bevonásával ajánlásokat határozzanak meg. Nézzünk erre egy konkrét példát: a cukorfogyasztás káros az egészségre, sőt a cukorbetegek állapotát nagymértékben ronthatja. A cukor alternatívájaként az élelmiszeripai mérnökök kifejlesztenek édesítőszereket, melyek táplálkozástudományi és orvostudományi vizsgálatok és kutatások alapján nagyon jól szabályozzák a vércukorszintet, tehát cukorbetegek bátran használhatják az édesítőszereket cukorhelyettesítőként. A gazdaság is profitál ebből, hiszen a mesterséges édesítőszerek édesítő hatása jobb a cukornál, valamint a cukormentes termék marketingje is kedvezőbb lesz, hiszen mentes élelmiszerről van szó. A táplálkozástudományi, valamint az orvostudományi szakemberek azonban az élelmiszer összetevőket vizsgálva a későbbiekben kimutatják, hogy bizonyos édesítőszerek – *aszpartám, aceszulfám-K* - karcinogén (rákkeltő) tulajdonsággal rendelkeznek (Debras et al., 2022). Az egészségtudatosság kialakítása során fontos az összefüggések vizsgálata, hiszen nem elegendő az említett példa tükrében cukormentesen táplálkozni, ismernünk kell a cukorhelyettesítők esetleges káros mellékhatásait. Majd ennek ismeretében döntenünk kell a fogyasztásuk tekintetében. A projektek célja, hogy különböző tudományterületeken dolgozó szakemberek együtt gondolkodjanak, közösen hozzanak felszínre érthető információkat, ami a tudatosság kialakítást segíti. A globális tudatosságot növelő nevelési célokra, oktatói, pedagógiai gyakorlatra van szükség, aminek egyetlen módja van, hogy az iskolán kívüli tapasztalatszerzést, folytonosságot is biztosítani kell, ami alapvető módszertani követelmény, Dewey nevelésfilozófiájának alapja. Meg kell teremteni az iskola a család és az otthon közötti folytonosság feltételeit. A nevelési módszer meghatározásakor a gyermek fejlődését meghatározó családi hátteret figyelembe kell

venni, annak érdekében, hogy családi környezetben ne elnyomja, hanem érvényesítse érdeklődési területeit. Ez a Dewey által létrehozott elv olyan pedagógiai módszerek alapját képezi, mely a globális tudatosságot erősíti. A globális problémák felé nyitottabbá válnak, kritikus gondolkodásuk fejlődik, globális felelősségérzetük kialakul, amihez a kooperatív, illetve a probléma-alapú tanulás, továbbá a projektpedagógiának van nagy szerepe (Bécsi, 2018).

Közösségi szemlélet

Párhuzamot lehet-e állítani a gyermek fejlődését meghatározó családi, társadalmi háttér és az egyetemista családi, valamint társadalmi hátterével? Ebben az aspektusban kap fontos szerepet a közösségi szemlélet, a gondolkodásmód, a közösségi kommunikáció, a közös célok meghatározása, elérése, valamint a fenntarthatóság, továbbá a tudás átadás kérdése is. A közösségi élet hozzájárul az identitás, az én-azonosság, a közösségi hovatartozás kialakításához (Slezák-Bartos, 2024).

> *„Az emberi társadalom elemzése során alapvető fontosságú a közösségek és a kommunikáció filozófiai összefüggéseinek megértése. Az emberi társadalom lényegében olyan hálózatként tekinthető, amelyet alapvető közösségek, így a családok, a baráti csoportok vagy nagyobb entitások, mint például nemzetek vagy kultúrák alkotnak.”* (Slezák-Bartos, 2024, p. 84)

A közösségi szemlélet kialakítása, a közös célok elérése megvalósulhat kulturális tekintetben, a környezettudatosság, egészségtudatosság kialakításának lehetőségeiben. Jó gyakorlatként említhetjük a népfőiskolákat, melyeket elsősorban az idősebb korosztály számára szerveznek közösségi célból, a tudás megosztás céljából. Az előadások célja az, hogy az időskorú emberek aktivitása, érdeklődése fennmaradjon, hiszen ez nagymértékben hozzájárul a mentális egészség megőrzéséhez, a szellemi frissességhez, mely fontos a család, illetve a társadalmi közösségek szempontjából. Az absztraktban megfogalmazott célok egyike az egészségtudatosság kialakításának lehetősége, ami nagyon fontos a család, a társadalom számára. Ehhez számos tudományos publikáció áll rendelkezésre, többnyire angol nyelven, ami nehezíti a kommunikációt főleg az idősebb korosztály számára. A tudományos kutatások elemzése is szaktudást, tapasztalatot kíván, amit célzott előadások formájában úgynevezett „ehető információként” be tud fogadni a hallgató közösség. A mindennapokban a biztonságérzetet a gyakorlati tudás adja, mely fejleszthető, tanítható. Ez a tanulási folyamat akkor hatékony, amikor még befogadó képesek vagyunk, iskolába járunk, folyamatosan van igényünk az ismeretek megszerzésére, bármilyen életkorban is vagyunk (Bécsi, 2018). Szécsi Gábor írásában megfogalmazódik egy ehhez szorosan kapcsolódó gondolat, miszerint *„az aktív, gondolkodó ember konstruktívan formálja a jövőt”* (Szécsi, 2002, p. 55).

Gyakorlatorientáltságon alapuló világformálás

Az empirizmus világszemléletté válik Francis Baconnak köszönhetően, amire különböző filozófiai irányzatok épültek, de mégis a legfontosabb a pragmatizmus lett. A pragma szó cselekvést jelent, így a prakticizmus is lehetett volna a fogalom, de új irányzat lévén, a pragmatizmus bizonyult jobbnak. Charles Sanders Peirce pragmatista világnézetének alapját Kant, Berkeley határozták meg, bár

alapproblémája eltér ezekétől, első tanulmánya pedig, ami gyakorlatorientáltságán alapul, 1878-ban jelent meg olyan kérdéskörök felvetésével, melyek az eszmék világosságát elemzik, és csak az alkalmazható ismeretek fogadhatók el (Szécsi, 2002). Peirce szerint egy fogalom ismerete szokásokon, megismeréseken alapul, gyakorlati következmények sorozata, mellyel folyamatosan foglalkozunk, megismerjük, ahogy azt írásában is jól szemlélteti, a bor példáján keresztül. Második lépésként már a fogalom absztrakt definíciója következik, miszerint a fogalom, Peirce példájával élve a bor, meghatározott érzékszervi tulajdonságokkal rendelkezik, melyek a fogalom tulajdonságát határozzák meg. Az érzékszervi elemzések a bor esetében a szín meghatározás, tisztaság elemzése, illat és ízvilág meghatározása, továbbá különböző érzetek, szájérzet, ami már egy kifinomultabb vizsgálat, hosszas tapasztalatszerzésen alapul. Harmadik lépésként, ami a legmagasabb szintet jelenti, a fogalom gyakorlati következményeit vizsgáljuk. Ezzel a három szinttel teljes mértékben, komplexen látjuk a fogalmat, adott esetben a bort. A gyakorlati következmény több szálon futhat a bor esetében. Az első szál a szakmai szempontok alapján történő, úgynevezett értő, objektív borkóstolás, ami fegyelmezett viselkedést feltételez, a bor elfogyasztása nélkül. Ezzel ellentétben, teljes mértékben más, mégis fontos szerepe van az örömszerző borkóstolásnak. Ez utóbbinál a gyakorlati következmény már az alkohol hatásában mutatkozik meg, ami lehet akár részegség is. A két szál nagyon elkülönül, hiszen míg az egyik óriási fegyelmezettséget, tudatosságot követel, a másik veszélyt is jelenthet, a függőségek kialakulásának tekintetében, az alkohol függőséget okozó hatása alapján. Peirce eszméinek vizsgálatánál a transzdiszciplináris, kapcsolódó tudományágak – táplálkozástudomány, orvostudomány, élelmiszertudomány – összefüggéseit is figyelembe vesszük, a borfogyasztással, a bor, mint fogalom felismerésével kapcsolatban. Peirce filozófiájának középpontjában az egészséges egyén állt. Egy tudományos kutatás tekintetében a módszertan rendkívül fontos, valamint az is, hogy a tudományos megállapítások közül mit fogad el a tudományos közösség. Peirce azt feltételezi, hogy az elvégzett kutatások hasonló eredményeket hoznának a jövőben is, úgy, mint a korábban elvégzett kutatások (Peirce, 1981)

> „*A tapasztalatokon alapuló problémamegoldás, a következmények. iránti nyitottság ösztönzi Dewey-t arra a megállapításra, hogy a pragmatizmusnak van metafizikai összefonódása*". (Szécsi, 2002, p. 55).

Tipikus amerikai világnézet a gyakorlatorientáltságon alapuló világformálás. Dewey szerint a pragmatizmus alapja az empirizmus, sőt az empirizmus egy sajátos ága (Hegedűs, 2002). Egy elmélet csak akkor lehet valós, ha az a gyakorlatban is működik, tehát a filozófia és a tudomány a valóság összefüggéseit kutatja. Nagyon jó példa erre W.S. Franklin fizikus, akinél a megismerés folyamatában a kiindulási pont és a cél fókuszába is a tapasztalat kerül, valamint Wilhelm Ostwald, aki kémikusként, a fizikai kémia megalkotójaként a tudományfilozófia iránt is érdeklődött, és egy előadásában „*Az idő problémájáról*" beszél, méghozzá a katalizátorok szerepére világít rá, melyeknek csak a reakciósebességre van hatásuk, a kémiai egyensúlyt azonban nem befolyásolják. Ostwald esetében figyelemre méltó, hogy oktatói tevékenysége alatt a kémiahallgatók száma megduplázódott, személyiségének, valamint oktatási módszerének köszönhetően (Hegedűs, 2002). Az emberi alkotóképesség fejlesztésének az alapja a projektpedagógia. A tapasztalatszerzés direkt módszere elengedhetetlen. Dewey szerint a kedvtelésből végzett munka során szerzett tapasztalatokból tanul az ember, ami objektív, de különbséget kell tennünk a megismeréssel járó és a közvetlen tapasztalat között. Dewey nem ért egyet azzal sem,

hogy a tudomány és a mindennapi élet tapasztalatát elkülönítsük egymástól. Dewey szerint egy szituáció elemei (eszmék, objektumok) permanens kölcsönhatásban vannak egymással, folyamatosan változtatják egymást. Deweynál megszűnik a határvonal a szubjektum és objektum között. Peirce-nél a szubjektum mértéke a „normális érzék" volt, az objektum, mint például a bor, adott tulajdonságokkal – szín, tisztaság, jellemző illat-és ízanyagok – rendelkezik, mely alapján a tapasztalatszerzés során megismerjük és megkülönböztetjük a borokat egymástól. Dewey szerint a fontosságról nem beszélnie kell a tanárnak, hanem ráébresztenie a tanulót, saját tapasztalatszerzés útján (Dewey, 1976). Dewey pedagógiai felfogásának alapja a használható tudás. Szükség van olyan fajta ismeretszerzésre is, ami nem tapasztalás útján valósul meg! A társadalmi valóság tanulmányozása alapvető, hiszen a társadalmi körülmények meghatározóak lesznek az egyén pszichológiai viselkedésére, valamint a nevelés során is figyelembe kell vennünk az egyéni adottságokat, szükségleteket. Dewey nem kérdező, mint Szókratész, nem is újrakérdező, mint Descartes, hanem reagáló filozófus, aki a jelenbéli, aktuális helyzetekre reagál. Dewey reakciói kiterjednek közéleti problémákra, aktuális helyzetekre. A projekt módszer, mely egy adott probléma megoldására irányuló munka létrehozása, Kilpatrick nevéhez fűződik, aki Dewey tanítványa volt (Bécsi, 2018). Dewey egyedisége abban rejlik, hogy művei közérthetőek, gyakorlatias jellegűek. A filozófia a bölcsesség szeretete, de ez nem olyan egyszerű, hiszen a bölcs ember a tapasztalások során tud következtetéseket levonni, a gyakorlatias tudás tehát elengedhetetlen részét képezi, hiszen nem csak következtetéseket tud levonni, hanem az összefüggéseket is képes átlátni. Dewey a nevelés témakörét, társadalmi és pszichológiai háttérelemzéssel járja körbe, továbbá három nevelési célt fogalmaz meg:

> „*a képességeknek a természet szerinti fejlesztése*", valamint „*társadalmi hatékonyság*" és a „*kultúra, egyén szellemi gazdagodása*". (Tagai, 1982. 74) Tagai azt is megfogalmazza, hogy „*aki nem szeret gondolkodni, az nem jut messzire intellektuálisan, sőt akit nem érdekelnek a problémák, az nem szeret gondolkodni.*" (Tagai, 1982, p. 40).

Szécsi megfogalmazza, hogy „*Dewey párhuzamot von a tudományos és a mindennapi élet gondolkodása között, nevelésfilozófiai jelleggel*" és csak fokozati különbséget állapít meg (Szécsi, 2002, p. 58). A nevelésfilozófia elméleti – pedagógiai és gyakorlati – etikai vonatkozásokkal rendelkezik. A tudás átadás mikéntje is rendkívül meghatározó. A mese, az elbeszélés, valamint a gyakorlati rítusok – vadászat, halászat, gyűjtögetés – képezték a tudás átadást az ősi kultúrában. A legsikeresebb módszer a példamutató életvitel, például a tanári, valamint a szülői viselkedés. Dewey a gyakorlat orientáltság módszere mellett érvelt, elvette a *Herbart-féle* tankönyveken alapuló oktatást. Az egyén fejlődésére az alábbiak vannak hatással: otthoni és természeti környezet, a tudomány és a gazdaság világa. Dewey elmélete a pedagógiai pragmatizmus, mely alapján az információk sokasága helyett a tapasztalati ismeretszerzést kell előtérbe helyezni, ezzel megteremtette a projektpedagógia, projektmódszer alapjait, mellyel tantermek katedrák eltörlését szorgalmazta, helyette műtermek, zenetermek, műhelyek létrehozását szorgalmazta. Aki a gyakorlatban alkalmazta, Wilhelm Ostwald kémikus, mind a tanulmányai során, mind oktatói tevékenysége alatt, hiszen a tudásra a laboratóriumban, a kísérletek során szerzett tapasztalat alapján tett szert, tanári pályafutása alatt rajongtak érte a hallgatók, sőt a kémiahallgatók száma is megduplázódott ennek köszönhetően. Az sem véletlen, hogy Ostwald kémikusként foglalkozott tudományfilozófiával, hiszen a pragmatizmus kialakulásának természettudományi okai is voltak, a társadalmi, politikai és

társadalmi okok mellett (Hegedűs, 2002). Ennek hátterében a II. ipari forradalom utáni fejlődés állt,

> *„a tudomány termelőerővé, az oktatás - elsősorban a természettudományos képzés - stratégiai ágazattá vált. A természettudományos kutatás és képzés kiterjesztésével, tömegessé válásával mind a kutatásban, mind az oktatásban új módszerek, új stratégiák alkalmazása vált szükségessé. A hatékonyságot, az eredményességet egyetlen mércével mérték, az alkalmazhatósággal. Nem elég az ismereteket memorizálni, metafizikai bölcselkedésekkel érvelni. Fel kell hívni a figyelmet az ismeretek közti összefüggésekre, meg kell azokat érteni (a verbalizmus háttérbe szorul), hogy új kapcsolatokat, alkalmazásokat kreatív módon lehessen beépíteni az emberi gyakorlatba.*" (Hegedűs, 2002, p. 110).

A Dewey féle nevelés liberális nevelés, mely szabadságot jelent ebben a kontextusban, a pozitív és a negatív szabadságtípusok további alkategóriákra bonthatók, belső és külső szabadságra, melyek a cselekvés megtételét befolyásolják. A szabadság azonban nem abban az értelmében jelenik meg, hogy a tanuló, egyén azt csinál, amit akar, inkább a felismerés felé törekszik. Dewey nevelésfilozófiájának kulcsszavai: összefüggés, érdeklődés, tapasztalat, játékos tanulás. *„Az érdeklődés nem önmagáért van. Az érdeklődés ugyanis szoros összefüggésben van az érzelmi élettel, de az értelmi élettel is, mert kapcsolatos a figyelemmel, ha ugyan nem azonos vele*." (Dewey, 1927, p. 2). Dewey szerint a gyakorlat és az elmélet szorosan kell, hogy kapcsolódjon az oktatásban. A játék más aspektusokat, különböző tereket nyit meg, akár szerepek vállalásával. A játékossággal történő tapasztalások vezetnek el a cselekvésig, ami a tanulási folyamat része, az összefüggések felismerésével. A gyakorlat és az elmélet szoros összefüggése megteremti a hasznos tudás, helyes életvitel alapjait. Dewey megfogalmazza, hogy mit jelent a szocializáció az oktatásban:

> *„A nevelés csak akkor lehet hatékony, ha a tanuló nem passzív, szemlélődő alanya az oktatásnak, hanem egy jól szervezett közösség aktív tagjaként, korábbi tapasztalatait felhasználva szerez újabb tapasztalatokat, ismereteket saját cselekvéseinek folyamatáról és tárgyáról, azok társadalmiasult hatásáról, és a következményekről, az adott közösségben betöltött szerepéről*" (Dewey, 1963, p. 42).

A nevelés, az összefüggések megjelenítésével, elősegítheti a tudatosságot, ami megvalósulhat az egészségtudatosság kialakításában, ami igen fontos szerepet tölt be már az általános iskolai oktatásban is, hiszen ebben az életkorban játékos tanulási folyamatok segíthetik megérteni az egészséges életmód kialakítás lehetőségeit, az egészséges táplálkozást, egészséges alapanyagokat, ételeket. A társadalmi felelősségvállalás, mint iskolai felelősség, a naprakész és versenyképes szakmai tudást feltételezi. A naprakész szakmai tudás hiteles információ átadással formálja a tudatosságot, a versenyképes tudás társadalmi szinten tud hatást gyakorolni. Az egészségtudatosság kialakítás mellett fontos a környezettudatosságra nevelés, valamint a kommunikációs csatornák, főként az új médiát használók társadalmi és természeti környezet iránti felelősségteljes gondolkodása (Bécsi, 2018; Szécsi, 2020). A fenntarthatóságra nevelés során nagyon fontos, hogy komplex gondolkodással, az összefüggések értelmezésével az iskolapadból kikerülve felelős döntéshozókká váljanak a tanulók, problémamegoldó képességük fejlődjön (Molnár, 2020), melyet csak a tevékenységközpontú környezet tud fejleszteni, folyamatos tapasztalatszerzés

útján. Molnár Blanka a tanulmányában felvetett kérdéseire, John Dewey nevelésfilozófiája - mely a cselekvőképesség és alkalmazkodó képességen alapul - adja meg a válaszokat, melyek a cselekvőképességre, valamint a társadalmi fejlődésre fókuszálnak. A felelős döntéshozatal, továbbá a problémamegoldó képesség kialakítása megvalósulhat Dewey pragmatista neveléselméletének követésével. A pedagógiai munkában nem az elméleti vonatkozásra kerül nagy hangsúly, hanem a gyakorlati tevékenységre, melynek társadalmi szempontból óriási szerepe van. Dewey szerint a tanárközpontú nevelés nem alkalmas arra, hogy az egyén be tudjon illeszkedni a társadalomba, hiszen a tanulók, csak passzív elemei a tanítási gyakorlatnak (Molnár, 2020). A tudás átadás mellett nagyon fontos, hogy az ismeretszerzés módszere is átadásra kerüljön, annak érdekében, hogy a cselekvőképessé nevelés elérje célját. A problémamegoldó képesség fejlesztése céljából nagyon fontos, hogy a diákok valós problémákkal találkozzanak, és azokat tudják is megoldani. Molnár Blanka is leírja, hogy Dewey szerint a *Herbart-féle* iskolarendszer nem alkalmas arra, hogy cselekvőképessé neveljen, csupán arra, hogy az ismeretszerzés megvalósuljon, de ez nem más, mint egymástól különálló elméleti tudáshalmaz elsajátítása. A legfontosabb a gyakorlatias tudás, hiszen csak ezzel tud majd önállóan feladatokat megoldani, a projektmódszer pedig a cselekvőképessé nevelés legfontosabb aspektusa lesz (Molnár, 2020), önálló és csoportos tanulás formájában életszerű feladatokhoz kapcsolódóan (Mirel, 2005). Stabil értékrendek kialakításához, megszilárdításához speciális pedagógiai módszerekre van szükség, ami segít a helyes magatartásformák megtalálásában (Szécsi, 2018). Az eltérő világnézetek, értékrendek jelentik az értékkonfliktusokat, melyeket kezelni kell annak érdekében, hogy a gyermekek, fiatalok mindennapi döntéseiket meg tudják határozni. Ehhez kapcsolódik egy fontos társadalmi trend, amely a fenntarthatósággal, mások iránti felelősségtudattal foglalkozik. Szécsi megfogalmazza egy 2016-os tanulmányában azt is, hogy a médianarratívák offenzívája ellenére a gyermekek és fiatalok képesek a hatalmas információhalmazból szelektálni és kiválogatni a számukra fontosakat, amihez hozzájárul a mentális és nyelvi világukban bekövetkezett változás. Az információáramlás mennyisége és sebessége azt eredményezi, hogy szelektívvé válnak, az aktív figyelem csökken időben, gyorsan fogadják be az információkat. Az értékek kiválasztásának segítésében, óriási szerepe van a pedagógiai módszernek, ami a projektpedagógia, probléma-alapú tanulást segítő oktatási gyakorlat, melyek globális felelősségérzetet megalapozó tananyagot, kritikus gondolkodást kialakító metodikákat kell, hogy tartalmazzon. Dewey szerint a gondolkodás megoldás lehet a cselekvési elakadásokra. A probléma feltárásában óriási szerepe van a gondolkodásnak, az egyén intellektualitásának, műveltségének. A mindennapi élet és a tudományos gondolkodás közti alapvető különbség az, hogy a tudomány összefüggéseket vizsgál, külön-külön elemez dolgokat, majd ezeket vizsgálja az összefüggések tekintetében. A pragmatista filozófia - európai gyökerekből, amerikai gondolkodókig - meghatározó az irodalomban, továbbá számos tudományterületen, mint például a természettudományi területeken, multidiszciplináris szinten is.

Érték és nevelés

A kulturális folyamatok egyre komplexebbek, melyek megértéséhez könnyen értelmezhető történetekre van szükség. A kiválasztás már egy összetettebb folyamat, mely az értékrend függvénye, a hírek, illetve az álhírek sokaságában. Szécsi Gábor, *Érték és nevelés az információk korában* című tanulmányában foglalkozik azzal, hogy

a pedagógia miként tudja megkönnyíteni a választást az értékek között (Szécsi, 2018). Shalom Schwartz megfogalmazza, hogy a hagyomány vagy hedonizmus, mint specifikus érték az információ korában, illetve az én-hangsúlyozó értékek közötti ellentétek valósak (Schwartz, 2012). A hedonizmus, mint etikai cél általános értékként jelenik meg. Ehhez kapcsolódóan megjelenik az a feltevés is, hogy a tudatos, kulturált borfogyasztói társadalom miként formálódik, hol van a kiindulási pont? Fontos a szőlő és borkészítés hagyományait megőrizni, történetekben továbbadni, ugyanakkor az értelmezésben óriási szerepe van az iskolának, családi háttérnek. A médiától történeteket várunk és kapunk, melyek tartalmát interaktív módon közvetítik, annak érdekében, hogy könnyen megjegyezhetőek legyenek. Erre törekszik az oktató is abban a tekintetben, hogy könnyen feldolgozható legyen az adott tananyag, továbbá érthető legyen. Az identitás kialakulásában fontos szerepe van a narratíva (történetmesélő) formájának, amit a kognitív nyelvészet és a narratív pszichológia is alapvetőnek tart. A történetekben gondolkodás fontos az én-alkotó folyamat kialakításában. Az ember alapvető, kognitív képessége, hogy történetekben gondolkodjon, megértse azokat. Lakoff és Narayanan hipotézise alapján a „*narratívák teszik számunkra lehetővé, hogy értelmesen funkcionáljunk a világban*" (Lakoff & Narayanan, 2010, p. 24).

Összefoglalás

Tanulmányomban az egészséges életmódra nevelés lehetőségeinek nevelésfilozófiai vonatkozásait gyűjtöttem össze. A problémafelvetés elsősorban arra irányult, hogy a különböző korosztályok tekintetében – az általános iskolától az egyetemi képzésen át, a népfőiskolákig – milyen nevelési módszerekkel tudjuk elérni, illetve kialakítani az egészségtudatosságot. Meg tudnak-e jelenni az egészségtudatossághoz kapcsolódó tudományterületek tudományfilozófiai aspektusban? Célként fogalmazódik meg az egészségtudatosság kialakítását segítő és kapcsolódó tudományterületek - az orvostudomány, a táplálkozástudomány, az élelmiszertudomány – közérthető módon történő elsajátítása projektpedagógiai módszerekkel. A transzdiszciplinaritás ebben a kérdéskörben elengedhetetlen, hiszen tudományos vonatkozásban szorosan kapcsolódnak egymáshoz, melyek nagymértékben segítik az egészséges életmódra nevelés lehetőségeit. Dewey pragmatista nevelésfilozófiája hozzájárul a környezettudatos gondolkodáshoz, valamint segíti a kapcsolat kialakítást a társadalmi illetve a természeti környezettel, hozzájárul az aktív közösségi élet kialakításához, ami elengedhetetlen része a társadalomba történő beilleszkedésnek. Az egészséges életmód, valamint az egészségtudatosság kialakításhoz szükséges kompetenciák elsajátításához Kilpatrick nevéhez fűződő projektpedagógia nyújthat segítséget, ami az alábbiakban körvonalazódik: egyéni és életkori sajátosságok figyelembe vétele, személyiség fejlesztés, valamint a kritikus gondolkodás, emberi alkotóképesség fejlesztése, továbbá a globális felelősségtudat kialakítás lehetőségei. A tudás átadás mikéntje meghatározó. Dewey és Kilpatrick a használható tudást elsősorban tapasztalatszerzés útján képzeli el, a globális tudatosság és a kritikus gondolkodás mellett. Ebben a vonatkozásban jelenik meg a kooperatív, valamint a problémaalapú tanulás, továbbá a projektpedagógia fontossága, melyek lehetővé teszik az egészségtudatosság kialakításához szükséges tudományterületek megjelenését tudományfilozófiai megközelítésben.

Irodalom

Bécsi, Zs. (2018). *John Dewey nevelésfilozófiája* (PhD-értekezés). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskola.

Boros, J. (2009). *Filozófia!* Budapest: Gondolat Kiadó.

Debras, C., Chazelas, E., Srour, B., Druesne-Pecollo, N., Esseddik, Y., Szabo de E., F., Agaësse, C., De Sa, A., Lutchia, R., Gigandet, S., Huybrechts, I., Julia, C., Kesse-Guyot, E., Allès, B., Andreeva, A. V., Galan, P., Hercberg, S., Deschasaux-Tanguy, M. & Touvier, M. (2022). Artificial sweeteners and cancer risk: Results from the NutriNet-Santé population-based cohort study. *Journal of PubMed, 24*(3), e1003950.

Dewey, J. (1912). *Az iskola és a társadalom* (Ozorai F., ford.). Budapest: Lampel R.

Dewey, J. (1927). *Az érdeklődés és az erőfeszítés az akaratnevelésben* (Kenyeres E., ford.). Budapest.

Dewey, J. (1931). *How we think*. New York, 1909. Magyarul: *Hogyan gondolkodunk. Kisdednevelés*.

Dewey, J. (1976). *A nevelés jellege és folyamata* (Molnár M., ford.). Budapest: Tankönyvkiadó.

Hegedűs, G. & Szécsi, G. (2002). A pragmatista neveléselmélet gondolati háttere és módszertani tanulságai. In *Projektpedagógia* (pp. 60–69).

Hegedűs, G. (2002). A pragmatizmus és a tudományok gyakorlati alkalmazása. In S. Karikó (Szerk.), *Az alkalmazott filozófia esélyei* (ISBN 963 9210 23 4).

Kárpáti, A. (1997). Az esztétikai tevékenység kitüntetett szerepe a reformpedagógiában. In I. Bábosik (Szerk.), *A modern nevelés elmélete* (pp. 164–183). Budapest: Telosz Kiadó.

Lakoff, G. & Narayanan, S. (2010). Toward a computational model of narrative. In *Computational Models of Narrative: Papers from the AAAI Fall Symposium* (pp. 21–28).

Molnár, B. (2020). A környezeti válság és az iskola: John Dewey nevelésfilozófiájának aktualitásáról. In *Természet és felelősség. A környezeti etika és nevelés filozófiai alapjai* (pp. 197–216). Budapest: Gondolat Kiadó.

Mirel, J. (2005). Régi nevelési elvek, új amerikai iskolák. A progresszív nevelés és a nevelési forradalom retorikája. *Iskolakultúra, 2005*(4).

Peirce, C. S. (1981). Hogyan tegyünk világossá gondolatainkat? In Sz. A. Gy. (Szerk.), *Pragmatizmus*.

Slezák-Bartos, Zs. (2024). Közösségi kommunikáció, szemlélet és attitűd: A helyi közösségek identitása a települések életében. *Kultúratudományi Szemle, 6*(1–2), 84–102.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). doi:10.9707/2307-0919.1116

Szécsi, G. (2018). Érték és nevelés az információ korában. In S. Karikó (Szerk.), *Család – érték – nevelés* (pp. 73–86). Szeged: JGYF Kiadó.

Szécsi, G. (2002). A pragmatizmus. In *Projektpedagógia* (pp. 54–60). ISBN 963-7294-42-2.

Tagai, I. (1982). *John Dewey*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.

Vas-Guld, Zs. (2021). *Vörösborok fahordós érlelésének hatása a polifenol összetételre és az érzékszervi minőségre* (PhD-értekezés). Gödöllő: Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Élelmiszertudományi Doktori Iskola.

Vas-Guld, Zs. (2021). „Terroir"? „Bio"? „Kézműves"? – minőséget meghatározó fogalmak? In T. Gonda (Szerk.), *A vidéki örökségi értékek szerepe az identitás erősítésében, a turizmus- és vidékfejlesztésben* (pp. 188–196). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Marketing és Turizmus Intézet.

DOI: 10.15170/KSZ.2024.06.04.09 *Kultúratudományi Szemle, 2024, 6(4).*

Máté Andrea - Angler Kinga

KREATIVITÁS SZEREPE A TANÍTÁS-TANULÁS FOLYAMATÁBAN

Bevezetés

A XXI. században a robotok és a mesterséges intelligencia korában az emberi kreativitásnak a jelentősége még inkább felértékelődik. A kreatív emberek képesek alkalmazkodni az új helyzetekhez, rugalmasan gondolkodni és innovatív megoldásokat kitalálni. A NAT 2020 a kulcskompetenciák között nevezi meg „a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciáit". A digitális kultúra világában a gyerekek már önállóan is tudnak információt gyűjteni, azonban ezek értelmezéséhez, rendszerezéséhez, az információk valódiságának a mérlegeléséhez meg kell tanítanunk őket gondolkodni. Olyan szakmákra kell felkészítenünk a mai fiatalokat, amelyek még jelenleg nem is léteznek. Ezért fontos, hogy a pedagógusképzésben és a tanulók nevelésében is a kreativitást fejlesztő tevékenységek markánsabban jelenjenek meg és ne csak a művészeti vagy technika tantárgyakhoz kapcsolódóan legyen meghatározó. A természetismeretben, a történelmi témák feldolgozásában, a kulturális értékek megismerésében, az egészség- és a környezeti nevelésben a tanítás-tanulás folyamatát lényegesen hatékonyabbá lehet tenni, ha a kreativitás, a kreatív alkotás, a kreatív gondolkodás fejlesztése nagyobb teret és időkeretet kap.

A tanulmányban – a Gyermek- és nevelésfilozófiai konferencia kísérő rendezvényeként megvalósított – Kreatív nevelés című kiállításunk segítségével szeretnénk jó gyakorlatokat bemutatnia kreatív alkotás, a kreatív gondolkodás fejlesztéséhez. A PTE KPVK pedagógusképzéseiben az Életvitel és háztartástan, a Természetismeret, a Környezetismeret módszertan, A helyi termékek, természeti és kulturális értékek megismerése és A magyar nép története és tantárgypedagógiája kurzusaink teljesítéséhez készített hallgatói munkák jól mutatják, hogy a kreatív tárgyalkotás, a szemléltetőeszközök, a gondolattérképek, a lapbookok készítése nemcsak az ismeretek feldolgozását segítik, hanem az önálló, problémamegoldó gondolkodásmódot is fejlesztik.

Mi a kreativitás?

A kreativitás fejlesztése az oktatás egyik legfontosabb célja, hiszen a jövő generációjának felkészítése a komplex problémák megoldására és az innovációra elengedhetetlen, annál is inkább, mert a világunkat áthatja a versengés, „*ahol a megújulás képessége és a változáshoz való alkalmazkodás nem luxus, hanem szükséglet*" (Robinson, 2011, p. 24.). Így napjainkra a kreativitás – jó kézügyességtől és művészeti előképzettségtől függetlenül – az ember és a társadalom fejlődésének lendületet adó erőforrása (Barbot, Besançon & Lubart, 2015).

A kreativitás az újszerű gondolatokkal és a képzelet erejével történő alkotóképességet jelenti, valójában a kreativitás az új és értékes ötletek, megoldások és műalkotások létrehozásának képessége, amely a különböző tudományágakban és a mindennapi életben egyaránt megjelenik. Köznapi jelentésben kreatívnak tekintünk minden eredeti, újító szemléletet. A kifejezés – melyet már az ókori görögök óta próbálnak definiálni – értelmezése azonban ennél jóval összetettebb, évezredek óta

foglalkoztatja a tudósokat, művészeket és filozófusokat egyaránt. A középkorban a kreativitást még isteni cselekedetként azonosították (Tatarkiewicz, 1980), később a vallási motívum helyébe az újszerűség prioritása került. Napjaink filozófiai diskurzusaiban a kreativitás rendszerint a tudás és a megérzés kölcsönhatásaként fogalmazódik meg. John Dewey (1980) hangsúlyozza, hogy a kreativitás nemcsak az egyes művészeti ágakra korlátozódik, hanem szorosan kapcsolódik a tudományos és társadalmi tevékenységekhez is. A kreatív gondolkodást a problémák felismerése és az azok megoldására irányuló dinamikus folyamatként értelmezi. Mumford (2003) szerint az a kreativitás, ami „újszerű és hasznos". Kaszás egy gondolatot akkor tekint kreatívnak, ha az eredeti és egyben megvalósítható is (Kaszás, 2014). Manapság ez a kreativitással kapcsolatos leggyakoribb felfogás, az eredményt helyezi a középpontba: újszerű, eredeti, valamint hasznos és hatékony (Mező et al., 2017). Ez utal egyrészt a gondolat ötletességére, valamint annak megfelelőségére, továbbá az előállított termék eredetiségére, hasznos jellegére (Walia, 2019; Amabile & Pratt, 2016) Taylor (1960) a produktum alapján ötféle kreativitást különít el. (1. ábra)

1. ábra. A kreativitás szintjei. (Forrás: Saját szerkesztés, 2025; Taylor, 1960 alapján)

A kreativitás ugyanakkor nemcsak a létrejött produktummal, gondolattal azonosítható, az egyén képességeinek és az alkotói folyamatok összefüggésében is értelmezhető.

> *„Azt a nehezen megragadható eseményt jelenti, amikor az elmében az addigiaktól eltérően rendeződnek az elemek, és valami új, eredeti jön létre, és azt a viselkedést, amely során a személy ellenáll a megszokottnak, elviseli, sőt keresi a kétértelműt, a bizonytalanságot, a rendezetlenséget, amelyből új rend alakulhat ki*". (Gyarmathy, 2011, p. 27.)

A fentiekből is kitűnik, hogy a kreativitás a különböző művészeti ágakon túlmutató alkotói tevékenység, mely akár a mindennapi életben, a tudományos vagy különböző szakmai területeken jelentkező szellemi folyamat. Az élet minden aspektusában jelen van, beleértve a tudományos felfedezéseket, a problémamegoldást és az innovációt. Csíkszentmihályi (2008) szerint a kreativitás már a problémára való rádöbbenés is. Háromtényezős struktúrának tekinti a kreativitást: az egyik elem az emberiség

ismereteibe beépült szabályok, szimbólumrendszerek és folyamatok tartománya; a másik összetevő azokból a szakemberekből áll, akik döntenek arról, hogy egy-egy eredményt az emberiség tudástárába rögzítsenek-e; a harmadik komponens pedig maga az ember, egyedi motivációjával, képesség- és személyiségjegyeivel (Csíkszentmihályi, 2022; Jávor et al., 2021). Így a kreativitás kialakulása, elfogadása az egyén tulajdonságai, képességei mellett a szakértők véleményétől, az eredetiség felismerésétől is függ (Székely, 2013). A kreativitás filozófiai megközelítései között fontos szerepet játszik a szubjektivitás és az objektivitás kérdése. Ezen elemek közötti egyensúlyozás teszi lehetővé új és innovatív megoldások születését. A kreatív gondolkodás szubjektív jellege azt jelenti, hogy az egyéni kíváncsiság, tapasztalatok, érzelmek és érzékelések formálják az alkotó folyamatot. Ezzel szemben az objektív megközelítések, mint például a tudományos módszerek, a megfigyelésre és az empirikus kutatásokon alapuló bizonyítékokra támaszkodnak (Mezei, 2021).

Hills és Bird (2019) rávilágít arra, hogy a kreativitás mindenekelőtt nem az „*érték objektumának előállítására*" törekszik, ámde határozottan hozzájárul ahhoz. Az eredetiség az ő felfogásukban is fókuszban van, sőt a kreatív személlyel szemben további kikötéseket – képzelet, termékenység és belső motiváció – is társítanak. Az értékalkotás további kritériumai közé a már működő, bevált modellekre építve a felmerülő ötletek reális megítélése is bekerül. Howard Gardner többszörös intelligencia-elmélete hangsúlyozza a különböző típusú intelligenciák létezést, külön utalva azok kreatív tartalmára. Dewey nyomán hangsúlyozza, hogy a kreatív gondolkodás nem csupán a művészetekben, hanem a tudományban és más területeken is megnyilvánul (Gardner, 2011). A kreativitás tehát nem csupán új ötletek vagy megoldások létrehozását jelenti, hanem egy mélyebb, komplexebb folyamat is, amelybe belép a személyes élmény, a kulturális kontextus és a társadalmi interakciók sokasága.

Miért kell a kreatív gondolkodás?

A kreatív gondolkodás sokak által vágyott, létfontosságú a modern világban. A XXI. század olyan komplex kihívásai, mint például a klímaválság, a technológiai forradalom, a túlnépesedés, az információdömping, az éhínség, a társadalmi egyenlőtlenségek stb. és a gyorsan változó környezetek megkövetelik az innovációt, a rugalmas megoldásokat és a kreatív megközelítéseket. A problémák megoldásához, a társadalmi fejlődéshez nélkülözhetetlen – az alapképességnek tekinthető – kreatív gondolkodás, észjárás ösztönzése (Vass, 2015).

A kreatív gondolkodás olyan mentális folyamat, amely új és hasznos ötleteket, megoldásokat vagy koncepciókat eredményez, továbbáfantáziadús termékekethozhat létre. A kreativitás, a kreatív gondolkodás a fejlődés mozgatórugója, az emberi elme egyik legizgalmasabb és legbonyolultabb perspektívája (Csíkszentmihályi, 2022; Dewey, 1980). A kreatív gondolkodás kérdésköre a filozófia és a pszichológia határterületén helyezkedik el, ahol az emberi elme működésének mélyebb megértése találkozik a művészeti és tudományos innovációkkal. A kreatív gondolkodás tudományos megközelítése tehát egy interdiszciplináris terület, amely a pszichológia, a pedagógia, a menedzsment és más tudományágak határvonalain helyezkedik el, és folyamatosan fejlődik az új kutatások és felfedezések révén.

A kreatív gondolkodás speciálisan jobb agyféltekét igénybe vevő tevékenység, aminek előnye az innovatív megoldások során, azonkívül a paralel teendőknél

tapasztalhatóak. Lényege, hogy meglévő konkrét gondolatok között kapcsolat épüljön ki. *„A kreatív problémamegoldó technikák segítik az agy jobb kapacitásának kihasználását, és a két agyfélteke összehangolt működését*." (Szlafkai, 2023, o.n.).

Dewey szerint a kreatív gondolkodás során a személyes élmények és a környezeti hatások együtt formálják a gondolatokat. Hangsúlyozta a cselekvés központi szerepét, fontosnak tartotta a reflexiót, amely lehetővé teszi a tapasztalatok feldolgozását és újraértelmezését (Dewey, 1980).

Guilford, amerikai pszichológus már 1950-ben megfogalmazta, hogy a gondolkodás a megismerésen, az értékelésen, valamint a produktivitáson alapszik (Mező, 2024). Ő nevezte el divergensnek, illetve konvergensnek ezt a fajta gondolkodást, amelyet az irányok alapján határoz meg. Ezek szerint a konvergens gondolkodás a problémák megoldásának egy olyan formája, amely a meglévő információk és megoldások rendszerezésére és egyetlen, legjobb megoldásra történő összpontosításra épít. Ez a megközelítés gyakran a logikai következtetés és a kritikus gondolkodás eszközeit használja, például matematikai feladatok vagy tudományos problémák esetében. Ezzel szemben a divergens gondolkodás a kreatív problémamegoldásra összpontosít, ahol a cél nem egyetlen megoldás megtalálása, hanem több lehetséges megoldás generálása. Ebből adódóan a divergens gondolkodás nagymértékben támaszkodik a képzeletre, a szabad asszociációra és az innovációra, így a kreativitás, az eredetiség és a rugalmasság fejlesztésére hat jótékonyan (Mező, 2024). A konvergens és divergens gondolkodás két alapvető és egymást kiegészítő megközelítést képvisel a problémamegoldásban. Edward de Bono megalkotta a „lateral thinking" (oldalirányú gondolkodás) fogalmát. Módszerei a divergens gondolkodásra építenek, és a problémák új, kreatív megközelítésére irányulnak. A horizontálisan egymás mellett álló lehetőségek értékelése, majd a közülük való választás hatékonyan alkalmazható a döntéshozatalban (de Bono, 2015).

Az oktatásban a két típusú gondolkodás integrálása elengedhetetlen a diákok kreatív képességeinek fejlesztéséhez, ugyanis a kreativitás nem egy magától értetődő adottság. Azonban a készség kitartó munkával, nyitottsággal tanulható, fejleszthető. A pedagógusoknak tudatosan kell alkalmazniuk azokat a módszereket, amelyek elősegítik mindkét gondolkodási forma fejlődését, például a projektalapú tanulással, a brainstorminggal és a csoportos viták révén. Folyamatos tanulással érhető el a komplex elmélkedés, az asszociatív gondolkodás, a kritikai szemlélet, a rugalmas alkalmazkodóképesség, a reziliencia.

Szükség van a kreatív nevelésre?

A kreatív nevelés olyan pedagógiai megközelítést jelent, amelynek célja a tanulásban résztvevők kreativitásának fejlesztése. A folyamat során a tanulók nemcsak a tudás elsajátítására összpontosítanak, hanem arra is, hogyan alkalmazzák ezt a tudást új és eredeti módon, így az oktatásban a kreativitás a problémamegoldás és a tapasztalat összevonásának folyamataként értelmezhető.

Robinson (2011) hangsúlyozta, hogy a hagyományos oktatási rendszerek gyakran elnyomják a kreatív gondolkodást. Eredményei azt mutatják, hogy a kreatív nevelés valóban nemcsak a művészeti tantárgyakban, hanem a tudományos és technikai tantárgyakban is elengedhetetlen. Csíkszentmihályi Mihály, a „flow" elmélet megalkotója arra világított rá, hogy a kreativitás nem egyéni, hanem társadalmi folyamat, amely a közösségi interakciókon alapul. A „flow" állapot fogalma – amikor

az emberek teljesen elmerülnek egy tevékenységben – szoros kapcsolatban áll a kreativitással. Kutatásai azt igazolják, hogy a kreatív tevékenységek során a diákok nagyobb elégedettséget és motivációt tapasztalnak (Csíkszentmihályi, 2022).

A Nemzeti Alaptanterv (2020) tekintettel a magyarországi sajátosságokra, az Európai Unió által javasolt kulcskompetenciákra építkezve határozza meg az általános kompetenciákat, közöttük a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciáit. Az, hogy a kreativitásra kulcskompetenciaként tekint az Alaptanterv, szakít azzal a korábbi nézettel, miszerint a kreativitást speciális emberi képességként értelmezték. Ma már fejleszthető területként tekintenek a kreativitásra, a NAT deklarálja is, hogy ez az oktatás feladata (Molnár, Turcsányi-Szabó & Kárpáti 2019; Bereczki, 2016), mikoris a gyermek ösztönös kíváncsiságát, belső motivációját igyekszik felkelteni. A kreatív képességek döntően a korai években, a kisgyermekkorban alakulnak ki. De később is érdemes a kreativitásra nevelni, hiszen a kompetencia determinálhatja az egyén identitását és a pályaválasztását, munkavállalását is. A kreativitás fejlesztése az egyéni érdeken túl a társadalom, a nemzetgazdaság számára is nélkülözhetetlen. A kreatív elme működés képessége napjainkban a munkaerőpiacon kurrens, kiemelkedő érték. Ugyanakkor előmozdítja a partnerségben való gondolkodást, a kooperatív munkavégzést, ezzel javítva a csapatszellemet és a társas célok iránti lojalitást. A kreativitás javítja a személyek magabiztosságát, önbecsülését, segíti az önkifejezésüket és hozzájárul egy innovatívabb, nyitottabb társadalom létrehozásához is (Mező, Mező & Varga, 2019). Ez a változás indokolja a kreativitást támogató új pedagógiai szemlélet szükségességét, hiszen az intézményes nevelés egyik elemi feladata és célja a kreativitásra való alkalmasság kialakítása. Ennek érdekében a problémák felismerése után fel kell kelteni és fenn kell tartani a diákok érdeklődését a problémák megoldása iránt úgy, hogy a kreatív készségeiket kipróbálhassák, megszilárdíthassák, fejleszthessék. Mindezt tanári patronálással, a kreativitás öt alappillérére (kíváncsiság, képzelőerő, kitartás, fegyelem, együttműködés) támaszkodva, egyre fokozódó önállósággal végezhetik a tanulók, elérve az önálló ismeretszerzés képességének erősítését. Ehhez nagyban hozzájárul a korábban megszerzett tapasztalataiknak, ismereteiknek az újonnan megtapasztaltakkal való integrálása (Mező, 2017, 2013).

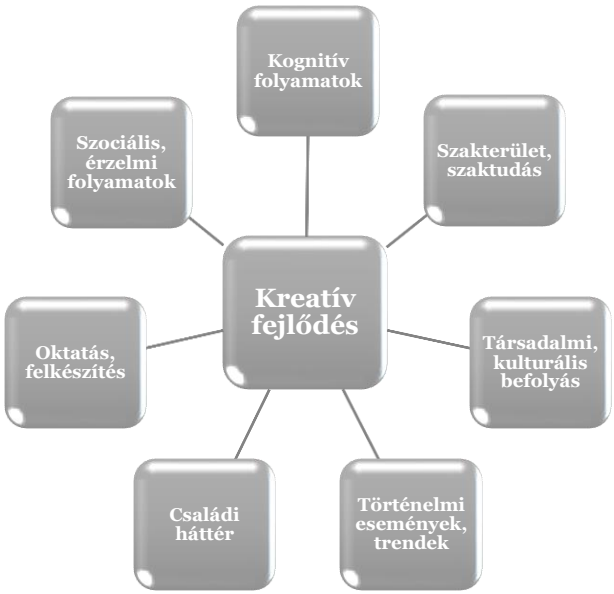
Hogyan lehet a kreativitásra nevelni?

A pedagógusképzések során a kreativitás háttérbe szoruló, marginális terület. Talán ez alól csak a művészeti jellegű tantárgyak, képzések a kivételek. Így nehezen várható el az egyetemekről kikerülő friss diplomásoktól, hogy hatékonyan tegyenek a kreativitás serkentéséhez. Pedig a kreativitás kimunkálásához szükségesek természetesen a megfelelő módszerek, de elengedhetetlen a tanár támogató, ösztönző attitűdje, saját kreatív hozzáállása a feladatokhoz (Péter-Szarka et al., 2015), valamint a megfelelő, inspiráló miliő kialakítása, hogy a tanulók határozottan felvállalhassák meglátásaikat, ötleteiket. Ehhez minden szereplő részéről a különféle perspektívák iránti nyitottság, a sablonos megoldások túllépése és az aktív részvétel is szükséges (Pajorné Kugelbauer, 2012).

További kihívás, hogy a kötött tanterv a lexikális ismeretek átadását helyezi fókuszba, uniformizált tesztekkel mérik az elvárásoknak való megfelelőséget (Aronica& Robinson, 2018; Robinson, 2011).

„A mi tanítványainknak sem lenne szegényebb a fantáziájuk, ha odafigyelnénk rájuk. Ha kifejlesztenénk bennük az igényt, hogy saját képi világot teremtsenek, s ezt őrizzék is meg” (Sípos, 2003, p. 24).

Feldman, amerikai pszichológus a kreatív fejlődést hét – egymást befolyásoló – faktor meglétéhez kötötte. (2. ábra)



2. ábra. A kreatív fejlődés hét tényezője. (Forrás: Saját szerkesztés, 2025; Csíkszentmihályi, 2022 alapján)

Több kutatás bizonyítja, hogy a kreativitás – szakszerű, következetes és huzamos munkával – fejleszthető. A hét összetevő közül ötnél az intézményes nevelésnek (óvoda, iskola) meghatározó szerep jut (Csíkszentmihályi, 2022). A kreativitásra nevelés egyik formális színtere tehát az iskola, ahol a tanórák során a pedagógusok különböző módszereket alkalmazhatnak a célok elérése érdekében. A kreativitás képességének fejlesztése nem köthető kizárólag egyetlen tanulási területhez sem, hanem azokon átnyúlótennivaló, ahol a diákok a korábban elsajátított ismeretanyagok, a megszerzett tapasztalataik, a szubjektív érdeklődésük segítségével egy problémát több megközelítésből is megvizsgálnak. Dewey kiemelte, hogy a kreatív gondolkodás növekedéséhez a korábbi tapasztalatok rendszerezése, értékelése szükséges, továbbá az aktív cselekedetek segítik a fejlődését. Első lépésként a problémákat kell azonosítani, felismerni. Ezt követően a problémák megoldása érdekében történő kísérletezések következnek. A tanulás ezen módjához hozzátartozik, hogy sokszor szokatlan, nehezen elfogadható ötletek, gondolatok is születhetnek (Bécsi, 2013; Lénárd, 1982). A kreativitásra nevelés interdiszciplinárisan is megközelíthető: például az egyes tudományos kísérletek vizuális bemutatásával, a matematikai problémák művészi ábrázolásával, vagy adott történelmi események eljátszásával, dramatizálásával.

A diák megfelelő tanári támogatással, de növekvő önállósággal dolgozhat, lehetőséget kapva kreatív gondolatai megfogalmazására vagy a kritikus gondolkodás gyakorlására. A tanárok közvetlen és közvetett módon is képesek hatást gyakorolni a

diákokban rejlő kreatív potenciálra. Lényeges, hogy a pedagógus maga is legyen elkötelezett a diákok kreatív fejlesztése mellett. A tanárok és a mentorok aktív ténykedése, a pozitív visszajelzés és a konstruktív kritikák létfontosságúak a kreativitás kialakításában, növelésében (Detre, 2015).

A pedagógiában a kreativitás fejlesztéséért leggyakrabban alkalmazott módszerek például a projektalapú tanulás, a játékos tanulás, a problémaközpontú tanulás. Ez utóbbi lehetővé teszi a diákok számára, hogy szabadon kísérletezzenek és újdonságokat fedezzenek fel. A projektmunkák lényege, hogy a tanulók közösen, együttműködve, belső indíttatásból, jellemzően valamilyen gyakorlati természetű, a mindennapi élethez kapcsolódó problémára fókuszálva egy közös produktum, termék létrehozása érdekében dolgoznak. Dewey a problémaközpontú tanulásra helyezte a fókuszt. Ez lehetőséget biztosít a tanulóknak, hogy kreatív módon nyúljanak az élet valódi kihívásaihoz, így fejlesztve a kritikai gondolkodásukat is (Bécsi, 2013). A problémák felismerése és a megoldásukra irányuló kísérletezés kulcsfontosságú a tanulás során.

Napjainkban a digitális technológiák (pl. programozás, számítógéppel támogatott rajzolás, egyéb művészeti tevékenység stb.) további lehetőségeket adnak a kreativitás kibontakoztatására.

A kézműves foglalkozások és a gyakorlati tevékenységek – már az óvodás kortól – szerepelnek az oktatásban, és elengedhetetlenek a kreatív gondolkodás fejlesztésében. Ezekben a munkafolyamatokban és az eredményeikben az asszociatív gondolkodás és a művészi vonatkozások is markánsan megjelennek.

Nemcsak az iskolák, hanem otthon a család, a közösségi programok, a különböző workshopok, a nyári táborok is optimáliskeretet tudnak nyújtani a kreatív neveléshez.

Kreatív nevelés alkotással

Ahogy korábban már megfogalmaztuk, a kreatív gondolkodás egy összetett folyamat, amely magában foglalja a problémák újszerű elemzését, az innovációt és az egyéni kifejezésmódokat. A kreativitás az emberi élet minden szakaszában és minden kultúrában megjelenik. A kreatív képességfejlesztés, mint mindenre kiterjedő pedagógiai szándék az első iskolai évtől jellemzi oktatásunkat (Halicska, 2016). A különböző alkotástevékenységek, mint a kreatív gondolkodás serkentői, különösen fontos szerepet kapnak az iskolai oktatásban. Az elkészített produktumok a pedagógus vagy a diák tevékenységének tárgyiasulása. Ezeknek a produktumoknak széles köre mutatkozhat meg az intézményekben: a pedagógus által készített szemléltetőeszköztől a saját készítésű papíralapú, vagy elektronikus módon összeállított tudásellenőrző feladatlapon keresztül a tanuló festménye, versmondása vagy egy anyáknapi ajándéknak szánt tárgyalkotásig. A létrehozott termékeket Zsolnai (1996) azok minősége és hatóköre szerint csoportosította (3. ábra)

3. ábra. A produktum kategóriái. (Forrás: Saját szerkesztés, 2025; Zsolnai, 1996 alapján)

A „kézzelfogható" produktumok jellemzően kézműves foglalkozások keretében készülnek. Ezek során a diákok számos technikai készséget (nyírás, hajtogatás, fonás, csiszolás, ragasztás stb.) sajátítanak el, ezen felül azonban mód nyílik az önkifejezésre, a kísérletezésre is. Mindezek során felfedezik a magukban rejlő kreativitást. A kézműves tevékenységek folyamán a diákok – különböző ösztönös érzékszervi észleléssel, vizsgálattal – a felhasználandó anyagok (papír, textil, műanyag, fa stb.) tulajdonságaival ismerkednek. Az egyes anyagok megmunkálásához szükséges alapvető szerszámok használatát megtanulják és számos technikát is elsajátítanak. Ez utat nyit számukra, hogy képesek legyenek szélesebb aspektusbólelemezni akörnyezetüket. Az anyagismeret ugyanakkor determinálja a matériák felhasználását, tudatosabban terveznek, munkálkodnak velük. A kreatív tevékenységekhez az iskola biztosítja a szükséges anyagokat és eszközöket, továbbá szintén feladata az inspiráló környezet létrehozása, hogy a tanulók szabadon kísérletezhessenek és alkothassanak (Robinson, 2011), hiszen, ha teret adunk nekik, a diákok maguktól is szívesen alkotnak, készítenek dolgokat.

A tárgyalkotó tevékenységek során szerzett tapasztalatok számos pozitív hatással bírnak, hiszen az alkotás folyamata serkenti egyaránt a kreatív gondolkodást, a problémamegoldást és az innovációt. A tevékenységek a kognitív fejlődést is elősegítik, a tanulók új ismeretekhez jutnak, ezek pedig segítik őket többek között az iskolai előmenetelükben, a különböző tantárgyakban történő előrehaladásban.

Az alkotás folyamata nagyfokú koncentrációt igénylő munka, azt azonban többnyire nem feladatként élik meg a tanulók, ha lehetőségük nyílik többféle verziót kipróbálni, egyéni elképzeléseket anyagba ültetni, könnyedén fejlesztve a képzelő erejüket, növelve a kreatív önkifejezésüket (Szentirmai, 2005). A sikerélmény eléréséhez hozzájárul, hogy kreatív módon reagálnak a kihívásokra, a játékosság pedig megkönnyíti a feladatmegoldást. Ennek hatására többféle technikával kísérleteznek és számos megoldási módot mérlegelnek. Csíkszentmihályi kutatásai azt bizonyítják, hogy a kreativitást fejlesztő tevékenységek folyamánazok elvégzésébe mélyen elmerülnek aziskolásokés nagyobb megelégedést, motivációt tapasztalnak a teljesítés

alatt. A felszabaduló kreatív energiák további – akár katartikus – élményt nyújthatnak, különböző érzéseket, hangulatokat, érzelmeket hívnak elő.

Továbbá érvényesül az IKEA-effektus, mikoris indokolatlanul értékesebbnek tekintjük azokat a tárgyakat, alkotásokat, melyek megálmodásában, elkészítésében, összeszerelésében magunk is részt vettünk (Ariely, Norton &Mochon, 2012). Ezáltal az alkotók büszkélkednek a saját munkájukkal, ami az önbecsülés növelésével is együtt jár.

A könyezettudatos szemlélet gyakorlatba ültetését mozdítja elősaját környezetben fellelhető természetes alapanyagok gyűjtése, tartósítása és felhasználása, a megmunkálandó anyagok kiválasztása, az anyagmaradékok, az el- és felhasznált tárgyak, a hulladéktudatos kezelése.

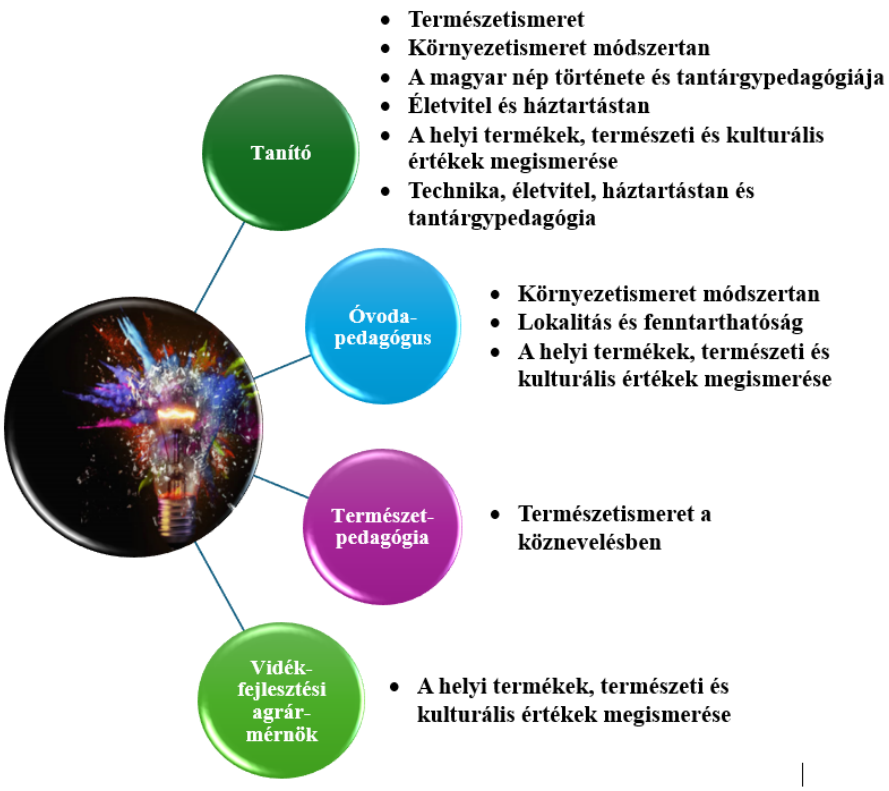
A közösen végzett alkotómunka az ötletek, asszociációk, megoldások összevetését, továbbgondolását, az együttes gondolkodás élményét jelenti. Az együttmunkálkodás, a csoportos projektek elősegítik a kommunikációt és a kooperatív csapatmunkát, ami döntő a társadalmi kapcsolatok kialakításában, a szociális készségek fejlesztésében. A feladatok gyakorlati célja megkívánja, hogy a diákok egyéni adottságaikat, képességeiket figyelembe véve tudjanak döntéseket hozni és a társaik munkája iránti szociális érzékenységük is fejlődjék.

A komplex, kreatív szemléletű alkotó tevékenység – mint speciális tanulási forma – segítségével a tanulás belső tapasztalattá válik, a diák a mindennapokban hasznosítható tudáshoz jut, megismeri saját adottságait, felismeri tehetségét. Kiváló eszköz a kreatív gondolkodás kibővítésére, a komplex látásmód kialakítására. Érezni és gondolkodni tanít, valamint támogatja a fiatalokat, hogy öntudatosan és újító lendülettel lépjenek ki a nagyvilágba, ezzel hozzájárulhat a tudatos pályaválasztásukhoz is (Takács, 2016; Vásárhelyi & Sinkó, 2004).

A Kreatív nevelés kiállítás

A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karán szervezett Gyermek- és nevelésfilozófia konferencia kísérő rendezvénye volt a Kar hallgatóinak válogatott alkotásaiból összeállított Kreatív nevelés kiállításunk.

Számos kutatás bizonyítja és személyes tapasztalataink is alátámasztják, hogy nem mindenki képes kreatív, egyéni megoldásokat alkalmazni, a szokásos, sematikus megoldásokon túllépni. Miután a kreativitás fejleszthető, valljuk, hogy a pedagógusok hozzáállása, nézőpontja befolyásolja a diákokban rejlő kreatív potenciál felismerését. Ehhez a – későbbiekben majd őket – tanítóknak is rendelkezniük kell ezekkel a kompetenciákkal. Kifejezetten fontos a leendő pedagógusok kreativitását felélesztení, hiszen az ő feladatuk lesz a következő generációk rávezetése az innovatív, újszerű, egyéni gondolkodásmódra. A tanárok észrevételei és a kreatív szemlélettel kapcsolatos elvárások befolyásolják tanítványaik kreativitással kapcsolatos hozzáállását. Ugyanakkor ahogy korábban már rámutattunk, ma a munkaerőpiac – szakterülettől függetlenül – elvárja a kreatív szemléletet, ez vált az egyik legfontosabb vizsgált kulcskompetenciává. Emiatt a pedagógusképzésen túlmutatóan is – számos kurzus keretében – foglalkozunk hallgatóink innovatív alkotóképességének erősítésével. A kiállításon bemutatott alkotások kilenc különböző kurzus kapcsán készültek. (4. ábra)



4. ábra. A Kreatív nevelés kiállításhoz kapcsolódó kurzusok. (Forrás: Saját szerkesztés, 2025)

Az ábráról leolvasható, hogy kizárólag a Technika, életvitel, háztartástan és tantárgypedagógia a hagyományosan kreatívnak tekintett kurzus a felsoroltak közül. Lényeges, hogy hallgatóink belássák, hogy tudatos, tervszerű munkával a kreativitás fejleszthető, segíti a problémamegoldó szemléletet, a megújulás képességét, a környezettudatos gondolkodásmódot és a rugalmas alkalmazkodást a változó környezethez stb. Az alkotások sokszínűsége következtében, valamint bizonyítva, hogy az élet szinte minden területén hasznos a kreativitás, a feldolgozott témakörök is változatosak. (5. ábra)

5. ábra. A Kreatív nevelés kiállítás témakörei. (Forrás: Saját szerkesztés, 2025)

A munkák egyaránt szemléltették a kreatív tárgyalkotás nevelési és pedagógiai jelentőségét, valamint a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére gyakorolt hatásukat. A kiállítás hangsúlyozta a kreativitás szerepét a modern nevelési gyakorlatban.

A kiállítás anyaghasználatában és témaköreiben meghatározó szerepet kapott a környezeti nevelés, hiszen napjaink fenntarthatósági problémáit a saját környezetünkben is érzékelhetjük (Angler, 2024; Máté, 2024).

Mesedoboz társasjáték

A mesedoboz (6. ábra) célja, hogy a gyermekek és felnőttek közös mesemondását segítse, a kreativitásukat, képzelőerejüket fejlessze, és hogy egy közös, minőségi együtt töltött idő legyen a család tagjainak számára.

Az alkotás a társas kapcsolatok témához született. A közös mesélés, rendkívül jól erősítheti a családi, szülő-gyermek, felnőtt-gyermek kapcsolatokat, mind amellett, hogy fejleszti a kézügyességet, kreativitást, fantáziát és a szókincset is.

A játékot hat fő tudja játszani. A bábukat mindenki a kiinduló mezőre teszi, azaz egy sárga napocskára. A dobozban mindenféle kézzel készített tárgy, szereplő van még (pl. pöttyöslabda, virág, kismadár), ezt a gyűjteményt mindig lehet bővíteni, színesíteni. Az első ember húz a dobozból egy tárgyat. Ezt a tárgyat lehelyezi a pályára, és egy olyan mondatot kell mondania, amelyben szerepel a húzott tárgy. Ezzel el is kezdődött a mese. Minden játékos egy mondatot mondhat, amelybe bele kell szőnie a szereplőt/tárgyat, amelyet kihúzott a dobozból. Minden mondat után léphet az adott játékos egyet az útvonalán a hold felé. A mese akkor fejeződik be, ha mindenki a csillagján áll a hold körül.

A csillagos-holdas tematika arra is alkalmas, hogy a család ezzel mesélje el egymásnak a napját, esti meseként. Az anyaghasználat is találó, filc anyagból készült pálya. Puhasága az elfogadásra, az összetartozásra is utal. Barátságos a színvilága. Az

újrahasznosítással a környezettudatosság elve is megvalósult: a virágok és a személyeket jelző figurák tojástálca felhasználásával készültek.

Több kutatás is alátámasztja, hogy a gyermekek fejlődéséhez elengedhetetlen a mese, és azon belül is kifejezetten hangsúlyozzák a fejből mesélés fontosságát. Sok felnőtt viszont kreativitás- és ötlethiányra hagyatkozva ritkán, vagy szinte soha nem mesél fejből a gyermekének. Ez a doboz viszont, sokat segíthet ennek a legyőzésében. Változatosan lehet vele mesélni, hiszen bármilyen tárgyat bele lehet rakni, és könnyen lehet hozzá új szereplőket készíteni. A családi körben történő felhasználáson túl hasznos eleme lehet a Magyar nyelv és irodalom tanórákon a kreatív történetmesélésben.

6. ábra. Mesedoboz társasjáték pályája. (Forrás: Saját felvétel, 2025.)

Kémiai biztonsági oktatócsomag

Veszélyességi szimbólumfelismerő, tanulást segítőmondókák és csoportosításra alkalmas jelkártyákat tartalmazó oktató, gyakorló játék (7. ábra) minden korosztály számára készülhet. ANAT-ban ugyan csak a 7. és 8. évfolyamon érintik a témakört, ott is minimálisan a kémiaóra keretében. A víz, a levegő, a talaj, a természeti és lakókörnyezet szennyezésében a vegyi anyagok használata jelentős kockázatot jelent (Angler, 2024). A vegyi anyaggal, háztartási vegyszerrel, gyógyszerrel kapcsolatos nagy számú mérgezésben a gyermekkorúak érintettsége jelentős, így a környezetünkben előforduló veszélyes vegyi anyagok jelöléseinek felismerését időben segíteni, tanítani szükséges. A téma aktualitását mutatja az is, hogy a veszélyt jelző szimbólumok az elmúlt években változásokon mentek keresztül így a megújult jelzéseket rögzíteni kell.

Az elkészített oktatócsomag több elemből és tanítási-tanulási folyamatból épül fel. A téma elsősorban a kémiai veszélyt jelző piktogramok (kilencféle jelölési kategória) könnyű és gyors megtanulását szolgálja, melyek verses mondókák formájában rögzülnek. Be lehet bemutatni a háztartásainkban előforduló veszélyes vegyi termékek széles körét, számba véve azok betöltött szerepét, a szükségességüket, hasznukat, veszélyeiket, a megfelelő tárolás fontosságát, a kerülendő termékek körét és okát. A megtanultakat a KÉMIAI KISOKOS elnevezésű játék használatával lehet

begyakorolni, melyet elkészíthet a pedagógus, vagy akár a diákokkal közösen is elkészíthető. A játék működési elve, hogy a mindennapi életből vett kémiai anyagokat és keverékeket tartalmazó mintakártyákat, melyek különböző szerek, termékek csomagolását, használatukat mutatja be, a veszélybesorolásának megfelelő piktogram alatt lévő tárolóba kell helyezni. A halmazalakítással így matematikai tartalma is van a feladatnak. Az önellenőrzést a játék hátulján lévő megoldások segítik.

A gyakorló játékot közösen akár technika órán, akár napközis foglalkozás keretében is el lehet készíteni, vizuáliskultúra-órán a jelek rajzolása, kivágása, ragasztása kiváló feladat lehet. Magyar nyelv és irodalom órán a mondókák szavalása, esetleg új mondókák alkotása szintén a tanult ismeretek elmélyülését, használatát erősíti. Valamennyi tevékenység keretében (alkotás, játék, mondókázás) a diákok a témával foglalkoznak, így a tanultak rögzítése folyamatosan – több érzékszervre hatóan – zajlik. A diákok tekintetében elérendő cél, hogy a jelekkel való állandó munkának köszönhetően azok hosszútávon az emlékezetükben maradjanak. A játék szórakoztató és egyben ismereteket rögzítő játékot tesz lehetővé.

7. ábra. Kémiai kisokos oktatótábla és jelrendszere. (Forrás: Saját felvétel, 2025)

Szomjas vagy? Dönts jól! – szemléltető eszköz

Az egészséges életmódra nevelés meghatározó fejlesztési területként jelenik meg a Nemzeti alaptantervben (NAT 2020), amely azonban nem szűkíthető le egy-egy tanóra szintjére. Szükség van olyan szemléltető eszközökre, amelyek minden nap érzékeltetik azokat a problémákat a táplálkozásunkban (pl. túlzott cukorfogyasztás stb.), életmódunkban (pl. mozgáshiány), amivel már gyerekként is fontos tisztában lenni (Máté 2024).

Az egészséges életmódra nevelés jegyében készült szemléltetőanyag látványosan, könnyen értelmezhetően mutatja be az egyes italok cukortartalmát. (8. ábra) A tanulók körében legnépszerűbb üdítőitalok vastag, merev, fekete színnel burkolt felületre kerültek. Mindegyik alatt szerepel az adott italban található cukormennyiség – jól érzékelhetően, kis zacskókban elhelyezve. Az alattuk elhelyezett tömeg-meghatározások a matematikai ismereteket növelik, segítik a becslést. A fekete háttér találó, figyelemfelhívó hatása van, sokszor a félelmet is társítjuk ehhez a színhez. A nagyméretű betűkkel megfogalmazott rövid üzenet találó, egyben elgondolkodtató. A tábla kiválóan ráirányítja a figyelmet a rejtett szénhidrát-bevitelre. Nemcsak a formális oktatási színterekben, hanem bármely korosztály számára ismeretterjesztő szándékkal (pl. egy munkahelyi büfében) is használható.

8. ábra. Az italok cukortartalmának szemléltetése. (Forrás: Saját felvétel, 2025)

A plakát

A plakát egy klasszikus vizuális kommunikációs eszköz, amely szöveget és képeket használ egy üzenet hatékony közvetítésére. Felhasználási területe szerint lehetnek kereskedelmi, kulturális és politikai plakátok. A plakátok sokféle célra használhatók: hirdetés, reklámozás, tájékoztatás, meggyőzés, művészeti önkifejezés stb. A plakát fő feladata, hogy felkeltse a figyelmet, megértesse a közvetített üzenetet és meggyőzze az embereket. Így a plakát képes befolyásolni az emberek gondolkodását, véleményét. (Zala, 2014) Éppen ezért a plakátok a tanulásban is hasznosak lehetnek. Szolgálhatja a tanulási motiváció növelését, a tanulók érdeklődésének a felkeltését, környezettudatos, egészségtudatos szemléletformálásukat, a tananyagok összefoglalását. A plakátok kiválóan alkalmasak projektmunkák bemutatására, hiszen a tanulók kreatív módon jeleníthetik meg a kutatásaik eredményeit. (Máté, 2024) A plakátkészítés során a diákoknak meg kell oldaniuk egy konkrét problémát: például hogyan lehet egy adott témát érthetően, figyelemfelkeltően és esztétikusan bemutatni. Ez segít a kreatív problémamegoldó készségek fejlesztésében.

A hallgatóknak szemléletformáló célzattal kellett természettudósok, kutatók, felfedezők, környezetvédők munkájának a megismerésében kutatómunkát végezniük. A kutató munka egyik produktuma, hogy plakáton jelenítsék meg az adott személy életútjának példaértékű üzenetét. A képen (9. ábra) Cousteau kapitány a Z és Alfa generációnak már nem sokat mond, míg a Boomer és X generáció az ő tengeralatti élővilágot bemutató filmjein nőtt fel. Így a kutatómunka generációk közötti kommunikációt is tudja segíteni, hiszen az idősebb generációk saját élményeikkel kapcsolódhatnak ahhoz a témához, melyben a gyermekeik a kutató munkájukat végzik. Cousteau kapitány életútja sok fiatal számára lehet inspiráló, aki egy életre elkötelezte magát a tengervilág megismerése és védelme mellett. A kapitány emblematikus kötött sapkája, búvár felszerelése és a Calypso kutató hajója jól jelképezi a tevékenységét.

9. ábra. Kutatók, felfedezők, környezetvédők megjelenítése plakáton. (Forrás: Saját felvétel, 2025)

A lapbook

A lapbook az önálló tanulást segítő kreatív tanulási eszköz. Az angol megnevezés, olyan könyv formájára, méretére utal, amely könnyen elfér a táskában, a padon, mert összehajtható, ezért kis méretű, könnyen mozgatható. A lapbook olyan interaktív eszköz, amely különféle kihajtható, felnyitható, forgatható elemekkel és más kreatív megoldásokkal rendelkezik. Ezek nemcsak érdekessé teszik az eszközt, hanem segítik az információk rendszerezését, a lényeg kiemelését. A lapbook segítségével bármilyen témakör (pl: környezetismeret, történelem, természettudományok stb.) feldolgozható.

Személyre szabott tanulást biztosít, mivel az egyén a saját tempójában és a saját érdeklődési területei szerint tudja feldolgozni a tananyagot. A készítése során a tanuló szabadon engedheti a fantáziáját és kreativitását, ami ösztönzi az innovatív gondolkodást. Segít a tanulónak az információk rendszerezésében, a lényeg kiemelésében és az összefüggések megértésében. A lapbook nemcsak az iskolai tanulmányokhoz használható, hanem az önálló otthoni tanulásra, projektek készítésére is (Illés, 2020).

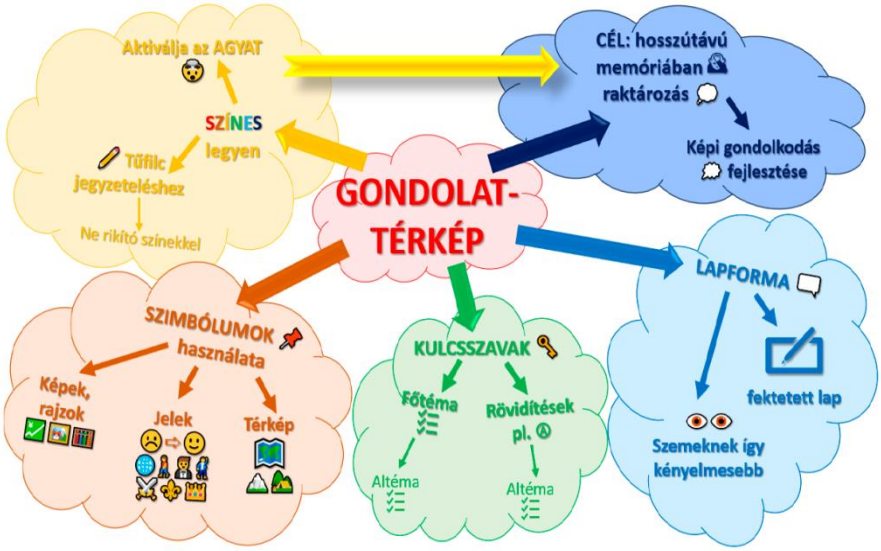
A hallgatóknak a biológiai algoritmus gyakorlásához kellett egy választott élőlényt lapbook segítségével feldolgozni. (10. ábra) A feladat célja az volt, hogy a kutatómunka során összegyűjtött információkat rendszerezzék és a hagyományos vázlatkészítés helyett egy új rendszerező módszert ismerjenek és tapasztaljanak meg. A képen látható lapbook, mind agyag-, szín-, és betűhasználatában nagyon esztétikus. Jól érthetően mutatja be a gomba részeit, megismerhető belőle a gomba sajátossága, igénye, és életciklusa, felhívja a figyelmet az ehető és mérgező gombákra. Motiváló játékra is ad lehetőséget. A lapbook készítése során így a hallgatónak nemcsak a természetismeret tudása bővült, hanem az eszköz készítése révén aktív tanulásban volt része, hiszen számos tanulási, gondolkodási képessége is fejlődött.

10. ábra. Gomba lapbook. (Forrás: Saját felvétel, 2025)

A gondolattérkép

A gondolattérkép (Mind Map) tanulásimódszer nem újkeletű, Buzan vezette be a köztudatba, azonban hazánkban a mai napig nem terjedt el széles körben az alkalmazása (Buzan, 2012; Gyarmathy, 2001). A gondolattérkép készítése során egyszerre van szükségünk a logikusan gondolkodó bal agyféltekére és a vizuális, téri tájékozódásért felelős jobb agyféltekére. Tehát az eredményességhez mindkét agyfélteke mozgósítása kell (Buzan, 2012; Gyarmathy, 2007a, 2007b; Szlafkai, 2023).

Az agy a képi információkat sokkal gyorsabban képes feldolgozni, mint a szövegeset. Ezért a gondolattérképen alkalmazott színek, különböző vastagságú nyilak, szimbólumok, képi megjelenítések egy témakörrel kapcsolatos ismereteknek vizuálisan könnyebben feldolgozható megjelenítését adja. A gondolattérkép az információkat nem lineárisan, hanem térképszerűen dolgozza fel. A központból kiinduló hierarchikus alpontokba rendezett információk, kulcsszavak rendszerezik az ismereteket, és átláthatóvá teszik az információhalmazt (11. ábra) (Máté, 2024). A végeredmény egy nagy összetett kép, amely a készítője számára jól értelmezhető asszociációkat tartalmaz, ezek segítik a hosszútávú memorizálást. A tanulás folyamatában nagyon hasznos lehet minden olyan tanulónak, akinek problémát jelent a tankönyvekben szétdarabolt ismeretek feldolgozása, értelmezése (Gyarmathy, 2001).



11. ábra. A gondolattérkép sajátosságai. (Forrás: Máté, 2024)

A hallgatóknak kiemelkedő történelmi személyek életpályáját kellett gondolattérkép segítségével összefoglalniuk. A tevékenység révén az információkat rendszerezni és fontosságuk alapján súlyozniuk kellett, mivel a lap mérete korlátozta az elhelyezhető információk mennyiségét. Az információk képpé alakítása meghatározó, ahhoz, hogy a gondolattérkép hatékonyan tudjon működni.
Széchenyi István életéről készített gondolattérképen (12. ábra) a nyilak, a színek jól jelzik a fontosabb témaköröket. A képek elhelyezése átgondolt, térhasználatában is jól mutatja „a legnagyobb magyar" fontosabb életszakaszait.

12. ábra. Gondolattérkép Széchenyi Istvánról. (Forrás: Saját felvétel, 2025)

Összegzés

Az uniformizált oktatás a XXI. században nem tud hatékonyan működni, mivel annyira különbözőek, sokszínűek a gyerekek. Emellett az egyre nagyobb számban jelentkező tanulási zavarokkal küzdő tanulók is hagyományos gondolkodásmódtól eltérő módszereket igényelnek.

Ezekre a kihívásokra kell reagálnia az oktatási rendszernek és a pedagógusképzésnek is. Meg kell találni az egyéni fejlődést támogató módszereket. A mai gyorsan változó világban a kreativitás kulcskompetencia. A kreativitás fejlesztésének változatos módszerei lehetővé teszik, hogy a tanulók megtalálják a saját útjukat a kibontakozáshoz. A kreativitás fejlesztése során a kiinduló ismeret magasabb szintre emelkedik és újabb tudással bővül. A jelenleg ismert sémák, problémamegoldások nem feltétlenül fognak működni a jövőben, azonban ezek ismeretével és a kreativitás kibontakoztatásával képesek lesznek a fiatalok a jövő kihívásaival megküzdeni és új megoldásokat kidolgozni (Gyarmathy2001, 2007a, 2007b).

A tanulók kreatív nevelésében akkor lehetnek eredményesek a pedagógusok, ha maguk a pedagógusok is rendelkeznek a kreatív gondolkodás és alkotás képességével. Fontos, hogy a pedagógusképzésekben a gyakorlatorientált tevékenységek révén a pedagógusjelöltek belássák, hogy gyakorlással a kreatív gondolkodás és alkotás képessége fejleszthető, hogy az ismeretfeldolgozásban ezek a kreatív módszerek bár időigényesebbnek tűnnek, de hatékonyságuk időtállóbb.

A Kreatív nevelés kiállítás közönségének visszajelzései igazolják azt a véleményünket, hogy a kreativitás fejlesztését fontos beépítenünk a pedagógusképzésbe. Az alkotásokat készítő hallgatók önbizalma, pozitív önértékelése erősödött, azáltal, hogy láthatták a saját munkáikat a kiállításban hasznosulni és közvetlen megerősítő

visszacsatolásokat is kaptak a látogató közönségtől. A gyakorló és leendő pedagógusok számára a jó gyakorlatok bemutatásával tudtunk példát mutatni, számos tanulási területen nyújthat segítséget a kreativitást fejlesztő alkotó tanulás. A kiállítást látogató tanulók számára az élményalapú tanulást biztosítottuk azáltal, hogy a kiállított alkotások nemcsak megnézhetőek, hanem kipróbálhatóak is voltak.

Az érdeklődő közönség számára láthatóvá vált, hogy nemcsak elméleti oktatást, hanem gyakorlatorientált képzést is kapnak a pedagógus hallgatók, másrészt rávilágítottunk a pedagógus munka komplexitására is.

Irodalom

Amabile, T. M. & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior, 36*, 157–183.

Angler, K. (2024). Környezetgazdálkodás és környezettudatosság. In Zádori, I. & Nemeskéri, Zs. (szerk.), *Környezeti nevelés és fenntarthatóság 2.0* (5. fejezet). Pécsi Tudományegyetem. https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/Kornyezeti_neveles/5.html

Aronica, L. & Robinson, K. (2018). *Kreatív iskolák. Az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása* (Bányász, R., ford.). Budapest: HVG Könyvek.

Barbot, B., Besançon, M. & Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education*, 3–13.

Bécsi, Zs. (2013). A pragmatista tanítás és John Dewey munkássága. In Bertók, R. (szerk.), *Bevezetés az etika történetének tanulmányozásába. Elméletek, értékek, iskolák, irányzatok* (pp. 136–141). Pécs: Virágmandula.

Bereczki, E. O. (2016). Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitásfelfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány: Oktatás, Kutatás, Innováció, 4*(3), 5–20.

Buzan, T. (2012). *The Ultimate Book of Mind Maps*. London: Thorsons.

Csíkszentmihályi, M. (2022). *Kreativitás. A flow és a felfedezés avagy a találékonyság pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/csikszentmihalyi-kreativitas// (letöltve: 2024. 12. 17.)

de Bono, E. (2015). *Laterális gondolkodás*. Budapest: HVG Könyvek.

Detre, Zs. (2015). Kreativitás és neuropedagógia. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice, 13*(3–4), 73–86. https://epa.oszk.hu/02600/02641/00010/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2015_3-4_073-085.pdf (letöltve: 2024. 12. 11.)

Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Perigee Books. https://archive.org/details/deweyjohnartasanexperience/mode/2up (letöltve: 2024. 12. 17.)

Gardner, H. (2011). Multiple intelligences: Reflections after thirty years. *National Association of Gifted Children Parent and Community Network Newsletter*. Washington, DC.

Gyarmathy, É. (2001). Gondolattérkép. *TaníTani, 18–19*, 108–115.

Gyarmathy, É. (2007a). *A tehetség – Háttere és gondozásának gyakorlata*. Budapest: ELTE Kiadó.

Gyarmathy, É. (2007b). *Diszlexia. A specifikus tanulási zavar*. Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.

Gyarmathy, É. (2011). Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In Münnich, Á. (szerk.), *A kreativitás többszempontú vizsgálata* (pp. 13–45). Debrecen: Didakt Kiadó. https://real.mtak.hu/8835/1/Kreatcikk.pdf (letöltve: 2024. 12. 11.)

Hanyicska, Zs. (2016). Kreativitás óvodáskorban a különleges bánásmód aspektusából. In Koncz, I. & Szova, I. (szerk.), *PEME XII. PhD-konferencia* (pp. 39–48). Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület. https://peme.hu/wp-content/uploads/2016/03/XII.-PhD-Konferencia-2016.02.06..pdf (letöltve: 2024. 12. 17.)

Hills, A. & Bird, A. (2019). Against creativity. *Philosophy and Phenomenological Research, 99*(3), 694–713. https://doi.org/10.1111/phpr.12511

Illés, N. (2020). Készíts lapbookot! Módszertani innováció a kreatív tanulásban. *Módszertani Közlemények*, (4), 23–34.

Jávor, R., Révész, Gy., Séra, L. & Szabó, J. (2021). A tehetség változó koncepciói. *Magyar Pszichológiai Szemle, 76*(2), 259–290. https://akjournals.com/view/journals/0016/76/2/article-p259.xml (letöltve: 2024. 12. 17.)

Kaszás, Gy. (2014). *Reklámcsinálás. A kis adrenalinjáték*. Budapest: HVG Könyvek.

Lénárd, F. (1982). *Képességek fejlesztése tanítási órán*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Máté, A. (2024). Lokalitás és energiatudatosság. In Zádori, I. & Nemeskéri, Zs. (szerk.), *Környezeti nevelés és fenntarthatóság 2.0* (9. fejezet). Pécsi Tudományegyetem. https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/Kornyezeti_neveles/9.html

Mezei, B. (2021). Filozófia. *Vallástudományi Szemle, 17*(1), 119–133.

Mező, F. (2024). Pszichológiatörténeti metszetek: J. P. Guilford az intelligencia struktúrájáról, a divergens gondolkodásról és a kreativitásról (1. rész). *OxIPO, 6*(1), 9–22. https://real.mtak.hu/192095/1/OxIPO_2024_1_009_MezoF.pdf (letöltve: 2024. 12. 17.)

Mező, K. (2013). Élethosszig tartó kreatív tanulás. In Juhász, J. & Szegedi, E. (szerk.), *Üzenet a palackban: Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról* (pp. 71–83). Budapest: Tempus.

Mező, K., Mező, F. & Szabóné Balogh, Á. (2017). A tesztfelvétel időtartamának hatása a kreativitástesztek eredményeire. *Magyar Pszichológiai Szemle, 72*(3), 311–324. https://real.mtak.hu/67481/1/0016.2017.72.3.1.pdf (letöltve: 2024. 11. 14.)

Mező, K., Mező, F. & Varga, I. (2019). Kreativitásra ösztönzés a speciálpedagógia szemszögéből. *Deliberationes, 12*(1), 107–118. https://epa.oszk.hu/04200/04291/00023/pdf/EPA04291_deliberationes_2019_1_107-118.pdf (letöltve: 2024. 11. 14.)

Molnár, Gy., Turcsányi-Szabó, M. & Kárpáti, A. (2019). Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig. *Új Pedagógiai Szemle, 69*(11–12), 53–70. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-interaktiv-tanulasi-kornyezetektol-a-modszertani-megujulason-at-a-kreativ (letöltve: 2024. 12. 17.)

Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal, 15*(2–3), 107–120.

NAT. (2020). A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny, (17)*, 290–446.

Pajorné Kugelbauer, I. (2012). A kreatív önkifejezés fejlesztésének és mérésének lehetősége a vizuális nevelésben: Bálványos Huba emlékére. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice, 10*(1–2), 110–127. https://epa.oszk.hu/02600/02641/00004/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2012_01-02_110-127.pdf (letöltve: 2024. 12. 11.)

Péter-Szarka Sz. (2011). Az „ismeretlen ismerős": Gagné tehetségmodelljének átdolgozott változata. *Tehetség, 18*(3), 5–7. http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsag/Tehetsegujsag_2011_3.pdf (letöltve: 2024. 12. 11.)

Péter-Szarka Sz., Tímár T. & Balázs K. (2015). Az iskolai kreatív klíma kérdőív. *Alkalmazott Pszichológia, 15*(2), 107–132. https://ap.elte.hu/wp-

content/uploads/2015/07/AP_2015_2_PETER_SZARKA_etal.pdf (letöltve: 2024. 12. 11.)

Robinson K. (2011). *Az alkotó tér*. Budapest: HVG Könyvek.

Sípos E. (2003). A kreatív önkifejezés mint a komplex pedagógiai munka gyümölcse. *Tanító, 41*(7), 24.

Székely Cs. (2013). Innováció és kreativitás; Innovation and Creativity. *Gazdaság és Társadalom, 23*(4), 3–18. https://real.mtak.hu/36656/1/GT_2013_4_01_Szekely.pdf (letöltve: 2024. 11. 14.)

Szentirmai L. (2005). *Nevelés kézzel-bábbal*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szlafkai É. (2023). „A kreatív gondolkodás jóval több energiába kerül, mint a megszokott, rutinszerű gondolkodás". *Szikra Magazin*. https://365letszikra.hu/kreativ-gondolkodas-rutinszeru/ (letöltve: 2024. 12. 14.)

Takács A. & Csimáné Pozsegovics B. (2016). Marc Chagall világa. Egy kiállítás múzeumpedagógiai lehetőségei, avagy művészettel nevelés múzeumi környezetben. In: Kolosai N. & M. Pintér T. (szerk.), *A gyermekkultúra jelen(tőség)e* (pp. 290–305). ELTE TOK. https://mek.oszk.hu/16000/16086/16086.pdf (letöltve: 2024. 11. 14.)

Tatarkiewicz W. (1980). *A history of six ideas: An essay in aesthetics* (ford. Kasparek Ch.). The Hague: Martinus Nijhoff.

Taylor I. A. (1960). The nature of the creative process. In: Smith P. (Ed.), *Creativity: An examination of the creative process* (pp. xx–xx). New York: Hastings Hall. *(Az oldalszámok pontosítása javasolt, ha elérhető.)*

Vásárhelyi T. & Sinkó I. (2004). *Múzeum az iskolatáskában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Vass V. (2015). A kreativitás kora: A kreativitás tudományelméleti alapjai. In: Juhász Gy., Nagy Á., Strédl T. & Tóth-Bakos A. (szerk.), *A Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban" Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete = Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho – 2015: „Inovácia a kreativita vo vzdelávaní a vede" – Sekcie pedagogických vied* (Komárom). Komárom: Selye János Egyetem.

Walia Ch. (2019). A dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal, 31*(3), 237–247. https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1641787

Zala T. (2014). A plakátművészet elméleti kérdései. In: Zala T. (szerk.), *A grafika története* (pp. 88–123). Debrecen: Magnus Andersen Communications Kiadó. https://stilustan.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/plakc3a1ttc3b6rtc3a9net_zalatibor.pdf (letöltve: 2024. 12. 14.)

Zsolnai J. (1996). *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

DOI: 10.15170/KSZ.2024.06.04.10 *Kultúratudományi Szemle, 2024, 6(4).*

Tóth Rita Zsófia

A ZENEI NEVELÉS FILOZÓFIAI ALAPJAI – RÉGI ÉS ÚJ

Bevezetés

A zene minden korszakban jelen volt, most is jelen van. Az ókori egyiptomi épületek falain, ógörög kancsókon, vázákon, hangszeren játszó, táncoló emberek láthatók. Az Ószövetségben arról olvashatunk, hogy Dávid Saul királyt zenéléssel nyugtatta meg és a Zsoltárok könyvében található zsoltárokat énekelték. Oliver Sacks, pszichológus, a Zenebolondok című könyvében azt írja, hogy „*a zene […] központi eleme az emberi létnek*" (Sacks, 2010). Prohászka Lajos, filozófus és pedagógus, pedig azt állítja, hogy „*a zene a létezésünkből nem zárható ki, szükségszerűen tartozik az ember létéhez, szinte azonos a létezésünkkel, […] a zene maga az emberi élet része*" (Prohászka, é. n. idézi Zoltai, 2003, p. 13). A zenélés talán az egyik legrégebbi emberi tevékenység.

Az emberek a művészeteket és a zenét mai napig fontosnak tartják életük jobb minősége szempontjából; időt, energiát, pénzt fordítanak a zene élvezetére. Sokan több órát töltenek zenehallgatással, mások könnyű- és komolyzenei koncertekre járnak, énekelnek, táncolnak, hangszeren játszani tanulnak. Sokan hatalmas összegeket költenek profi hanglejátszó berendezésekre, hangfelvételekre, és nem csak a zenészek vásárolnak hangszereket. Vannak, akik profi vagy amatőr módon zenei együttesekben játszanak vagy énekelnek és zenei számokat komponálnak; vannak, akiknek a foglalkozása a zenével kapcsolatos – gondolok a hangmérnökökre, hangszerjavító mesterekre, zenekritikusokra. Alperson (1991) szerint mégis, a zene természetével és funkciójával kapcsolatos kérdések, valamint az, hogy miért kell a zenének a nevelés tárgyának lennie, a legtöbbünk számára ugyanolyan zavaros marad, mint Arisztotelész számára, aki megjegyezte, hogy az olvasással, az írással, sőt még a testneveléssel ellentétben sem könnyű meghatározni a zene természetét, vagy, hogy miért kell bárkinek is tudása legyen róla.

Arisztotelész szerint a zenei nevelést részletesen, jobban körbe kell járni, „*mintegy bevezetéssel szolgáljon azon kutatásoknak, melyeket esetleg más valaki folytatni akar*" (Arisztotelész, 1984, p. 318). Arisztotelész ezen gondolatai is azt sugallják, hogy a zenei neveléssel foglalkozni kell, nem csak saját korában, hanem a jövőre nézve is.

A zenei nevelés a történelem során az emberi kultúra elemi részét képezte, számos bölcselő kutatta és elemezte a jelentőségét, a mivoltát, valamint az emberre gyakorolt hatását (pl. Platón és Arisztotelész mellett Aristoxenos, Plutarkhosz, Avicenna, Szent Ágoston és sokan mások a reneszánszig). A modern korszakban és a kortárs filozófiában viszonylag kevés figyelmet fordítottak a zenei nevelésre, pedig a zenével kapcsolatos más kérdésekre, mint pl. a zeneművek ontológiájáról vagy a zenefilozófia mibenlétéről, a zene szerepéről (értékéről, a zenei megértésről és hasonlókról) már több gondolkodó is írt.

Amennyiben egyetértünk Alperson egy másik írásában, *A Zenei Nevelés Filozófiájában* felvetett gondolatával, miszerint

> „*ha elfogadjuk azt az előfeltételt, hogy az oktatás az egyik központi eszköz, amellyel az emberi gondolatok, hiedelmek, ideálok és gyakorlatok megfogalmazódnak, megőrződnek és nemzedékről*

> *nemzedékre továbbadódnak*," akkor „*a zenei oktatás természetével és céljaival kapcsolatos kérdéseknek a filozófusok számára nagy érdeklődést kell kiváltaniuk*" (The Routledge Companion to Philosophy and Music, 2011, p. 614, ford. szerző).

Sok filozófiai kérdés merül fel az oktatással kapcsolatban, mint például az, hogy mi az oktatás szerepe az emberi fejlődésben, hogy a tudás átadása az oktatás célja kell-e legyen, a társadalmi igazságosság is a nevelés része kell-e legyen, a helyes szokások és erények átadása hogyan valósul meg az oktatás keretein belül, az oktatás részét kell-e képezze a különböző készségek, tehetségek felfedezése és képzése. Alperson szerint, különösen a zenei neveléssel kapcsolatos filozófiai vizsgálódás kapcsán elvárhatnánk, hogy a filozófusok specifikusabb kérdésekkel foglalkozzanak: Mit lehet tanulni a zenéről? A zenei gyakorlatban mi az, ami a nevelés tárgya kell, hogy legyen? Milyen mértékben kell foglalkozni a zenei nevelésnek a zenei képességek és a muzikalitás, illetve a halláskészség és a repertoárral való ismerkedés fejlesztésével, a történelmi zenei gyakorlatra vonatkozó tényszerű információkkal, vagy a zeneszerzés és a zenei előadás digitális és elektronikus technikáival? A zeneoktatásnak tartalmaznia kell-e filozófiai vagy zeneelméleti kérdések megvitatását? A zenei nevelésnek milyen mértékben kell a zene formai aspektusaira, kifejező vagy szimbolikus jelentésére, vagy azokra a célokra összpontosítania, amelyeket a zene, mint eszköz szolgálhat, mint például a szórakoztatás, a vallási vagy más elmeállapotok elősegítése, a kultúra, az erény közvetítése vagy a lélek nevelése? (The Routledge Companion to Philosophy and Music, 2011, p. 615, ford. szerző).

Valószínű, hogy minden kérdésre végleges válasszal sosem fogunk tudni előállni. Miért zenél az ember? A zene volt először vagy a nyelv? Egységes, egyértelmű választ nem tudunk adni arra, hogy mi a zene. Már több mint kétezer éve keressük a választ arra a kérdésre is mi az Ember. Ha megkapjuk a választ a zenéről feltett kérdésekre, talán az emberről feltett kérdésekre is kaphatunk részleges vagy teljes válaszokat. Ahhoz, hogy közelebb kerüljünk a zenéről és az emberről feltett kérdésekhez, előbb javaslom a zenei nevelés gyökereit, alapjait megismerni és megérteni.

Paideia

Az ókori görög társadalomban a zenei nevelés a paideia része volt, amelyet a nevelés módszertanának is lehet nevezni. A paideia az ókori görög polisz ideális polgárának nevelésére és oktatására szolgált. A poliszban az ideális polgár minden tekintetben egy jól képzett, intellektuálisan, erkölcsileg és fizikailag kifinomult ember volt. Fontosnak tartották a test, az elme és a lélek nevelését, illetve ezek összhangját. A nevelésben a zene célja az erkölcsi szépnek a megteremtése és az esztétikai szép meglátásának a fejlesztése volt. A szépnek és a jónak az egysége a görög *kalokagathia* (ép testben, ép lélek eszméje). Platón az Államban és a Törvényekben, Arisztotelész a Politikában részletesen értekezik a zenei nevelésről. Mindketten egyetértettek abban, hogy a zenének jellemformáló ereje van, fontos szerepe van az erkölcsös, erényes polgár nevelésében, tehát a zene az élet számos területeire hatott ki: hatással volt általánosan a társadalomra (nem csak az egyénre) a közösség építő, közösség teremtő természete miatt. A zenével való foglalkozás a szabad, intellektuális emberhez méltó tevékenység volt.

A hangszeren való játékot fontosnak tartották. Platón szerint a *„ritmus és összhang merül alá leginkább a lélek mélyébe”* (Platón 1984. 188). Közvetlenül az érzelmekre hat. A zenét, vagyis a muszikét, ami abban a korban a táncot, a költészetet és a zenét foglalta magába, nem tartotta utánzó művészetnek, mint a festészetet és a szobrászatot. Mindkét filozófus a hangszeren való játékot előnyben részesítették. Úgy tartja Arisztotelész, hogy a fejlődés szempontjából fontos az, ha a gyerekek cselekvően részt vesznek a zenetanulásban és nem csak hallgatják a zenét, ugyanis a hangszeren való játék fejleszti az ítélőképességet. Werner Jaeger szerint

> *„a paideia igazi képviselői […] (a görögök szerint) nem a hangtalan művészek – szobrász, festő, építész – voltak, hanem a költők és a zenészek, a szónokok (vagyis az államférfiak) és a filozófusok. Úgy vélték, hogy a törvényhozó bizonyos tekintetben jobban hasonlít a költőhöz, mint a képzőművészhez; mert mind a költőnek, mind a törvényhozónak nevelői küldetése volt. […] Úgy vélték, hogy az egyetlen valódi erők, amelyek a lelket formálhatják, a szavak és a hangok, és – amennyiben ezek szavakon vagy hangokon vagy mindkettőn keresztül hatnak – a ritmus és a harmónia; […]”* (Jaeger, 1946, XXVII, ford. szerző).

A zene erkölcsi értékeinek a tanítása abból a püthagoreus felfogásból ered, amely a zenét *„mikrokozmosznak, a hangok és a ritmus rendszerének tekintette, melyet ugyanazok a matematikai törvények irányítanak, amelyek az egész látható és láthatatlan teremtésben működnek”* (Abeles, et al., 1994. 7, ford. szerző). Tehát, a zenét olyan matematikai törvények szabályozzák, amelyek a világmindenség rendjében is működnek. Ezt a püthagoreus hagyományban a szférák zenéjének nevezték el. Püthagorasz matematikai arányokra épülő zenefelfogása a zeneoktatásban és a zenetudományban mai napig érvényes. A kereszténység megjelenésével a zenét a matematikai értéke miatt emelték be a hét szabadművészet közé.

Ha a zenei nevelés fogalmát szeretnénk meghatározni, akkor – függetlenül a benne foglalt oktatási területek szintjétől – a zenei nevelésnek minden olyan tevékenységre és cselekvésre kell utaljunk (pl. a zenelméletre, a zeneszerzésre, a hangszeren játszásra, és a zenehallgatásra). Charles Leonhard, zenepedagógus és akadémikus, a Zenei nevelés filozófiája című tanulmányában írja, hogy *„egy határozott filozófia hasznos, sőt elengedhetetlen egy olyan fontos és összetett művelethez, mint a zeneoktatás, mert a fogalmak az elmélet és a gyakorlat egymásra támaszkodnak”* (Leonhard, 1965, p. 58, ford. szerző). Mivel a különböző filozófiai rendszerek a zenei nevelésre és annak elméleti és gyakorlati alapjaira hatással vannak, tehát az alapfogalmakra és kérdésekre, eddig nem sikerült egy egységes, átfogó, zenei nevelésfilozófiát alkotni. Ennek talán egyik oka a filozófiai nézetek közötti összeegyeztethetőség problematikája lehet.

A kortárs filozófiában a zenével kapcsolatosan, vagy a zenei neveléssel kapcsolatosan többfelé filozófiai megközelítés létezik. Van, aki a racionalizmus felől próbál a zenével kapcsolatos kérdésekre választ adni, van, aki az empirizmus, a realizmus felől és van, aki a praxialista módon, pragmatizmus felől közelíti mega a zenét és a zenei nevelést, de van, aki az esztétika felől.

A XX. század elejétől a nyugati zenei oktatási hagyomány több filozófiai irányzat nyomait hordozza, köztük (elsősorban) az idealizmusét, a realizmusét és a pragmatizmusét. Ezekhez az irányzatokhoz egy negyediket is lehet fűzni: az esztétika alapú felfogást. Ezeknek az irányzatoknak vannak erősségei és gyengeségei, és nem feltétlen csak az egyik vagy a másik irányzatot szükséges követni; lehet ezeket együtt is elfogadni, illetve válogatni ezek erősségei között.

Realista felfogás a zenei nevelésben

A realista felfogás szerint létezik egy felső, végső valóság, amely meghatározott értékeket ír elő az embernek és ezeket minden időben és minden helyen meg kell becsülni. A realista filozófus törekvése meghatározni, hogy miben áll ez a felső valóság, a Jó (Leonhard, 1965). Az irányzat egyik főzászlósa Harry. S. Broudy, aki *A zenei nevelés reális filozófiája* című írásában az írja, hogy *„a zenei nevelés filozófiáját, bizonyos kérdésekre adott válaszok alapján kell értékelni”* (Broudy, 1958, p. 68). Olyan kérdések alapján, hogy melyek a zenei tapasztalás összetevői, vagy hogyan kapcsolódik a zenei tapasztalás más típusú élményekhez, az esztétikai tapasztalás egyik fajtája adhat erre választ. A zenei tapasztalás anyaga a hangok, amelyeknek különböző tulajdonságaik vannak; szerinte ezek a zenei elemek. A zenei forma pedig az elemek elrendezése, amely *„megtartja, vonzza a hallgató érdeklődését”* (Broudy, 1958, p. 70).

A forma felismerése, szerinte, a zenei nevelés középpontjában áll, mivel a zene képes érzelmeket kifejezni, képes emberi tevékenységek különböző fajtáira utalni és fizikai mozgást kifejezni, amely egy fajta formalizmushoz kapcsolható, amely Baumgartenig visszavezethető. A realista szemlélete szerint a zene és általában az esztétikai tapasztalat lehetővé teszi az ember számára azt, hogy felismerje az önmaga tökéletesítésére való törekvést.

A zenei nevelés középpontjában a műértés fogalma áll. *„Ízlésben és elismerő képességben való fejlődés, összefüggésben van a zenei készségek, a zenei tudás, valamint a zenei minőségek megértésének és megkülönböztetésének képességével”* (Broudy, 195, p. 86). Ebből a felfogásból csak az önmaga tökéletesítésére való törekvés emelhető ki a pragmatista felfogáshoz hasonló elemként.

Pragmatista felfogás a zenei nevelésben

A pragmatista irányzat szerint, egy eszme, egy idea igazsága annak a valóságban való alkalmazása, megtapasztalása során határozható meg. Annak ellenére, hogy ez az érvelés platonista jellegű, inkább a gyakorlatra összpontosít. A gyakorlati próbatételük eredményei határozzák meg az eszme igazságát, és sikerességét, egy adott helyzetben, amelyben a vizsgálatot végrehajtották. A művészeteket azért értékelik, mert az élet megtapasztalásával együtt járó érzések kifejezői (Abeles et al., 1994).

Eme irányzat támogatója Foster McMurray a Pragmatizmus a zenei nevelésben című írása elején felteszi azt a kérdést, hogy vajon ésszerű-e, ha a nevelők a filozófiához fordulnak az alapfogalmak forrásaként. Hangsúlyozza, hogy a filozófusok között nincs egyetértés e tekintetben, de véleménye szerint egy filozófiai módszer segíthet a tapasztalatokból származó következtetések helyes megítélésében.

Szerinte először a célokat kell tisztázni a nevelésben és a zenei nevelést e célok alá sorolni. Elutasítja a zenei nevelésre irányuló instrumentális felfogást és azt javasolja „Találjunk egy nagyjából általános érvényű kijelentést arról, hogy mi a cél az általános nevelésben, és aztán mutassuk meg, hogy a zenei nevelés milyen módon sorolható az általános alá" (McMurray, 1958, p. 40). Így folytatja:

> *„Az általános műveltség célja, hogy felhalmozott tudásunk, értékeink és képességeink segítségével megismertessünk mindenkit a világának azon finomabb erőivel, amelyek befolyásolják az életét, abban a reményben, hogy ha megismeri ezek létezését és erejét, akkor úgy tudja irányítani a környezetével való kapcsolatait, hogy több jót és kevesebb elkerülhető rosszat érjen el".* (McMurray, 1958, p. 41).

A zenei nevelést azért tartja indokoltnak, mert az, aki a zenével érintkezik, megtalálja a zenében azt, amit máshol nem, és ez által a jó életre való tudatos törekvésre lesz képes. Ez erős párhuzamot mutat a realista felfogással, amelynek a fő célja a felső valóság, a Jó meghatározása.

Esztétika alapú megközelítés a zenei nevelésben

Az esztétika szó a görög *aisztheszisz* szóból származik, aminek a mai megfelelője *„az érzéki tapasztalat, vagy az érzékelés"* lehet (Elliott, 1995, p. 22, ford. szerző). Ralph Smith szerint *„az esztétika kifejezés […] inkább a dolgok észlelésére és azokról való elmélkedésre utal, mint azok létrehozására – inkább nézni, hallgatni vagy olvasni, mint elkészíteni"* (Smith, 1989, idézi Elliott, 1995, pp. 21-22, ford. szerző).

A mai jelentésével az esztétika fogalma Alexander G. Baumgarten nevéhez fűződik. A XIX. században a zenét szépművészetként határozták meg. Az esztétikai felfogás szerint a festészet, a szobrászat, az építészet, a zene és a költészet olyan esztétikai tárgyakból vagy művekből áll, amelyek arra hivatottak, hogy szemléljük őket. De hogyan? Hagyományosan esztétikailag nézni, vagy hallgatni, azt jelentette, hogy a képzőművészeti tárgy esztétikai tulajdonságaira irányulunk és így egy különleges élményhez, az esztétikai élményhez jutunk. Az esztétikát Elliott (1998) így foglalja össze és a zene esztétikai felfogását négy alapvető feltevésre helyezi: (1) A zene tárgyak, vagy művek gyűjteménye. (2) A zeneműveket csak esztétikailag lehet hallgatni, ami azt jelenti, hogy a zene hallgatása alatt, kizárólag az esztétikai minőségekre, a zeneművek olyan típusú tulajdonságaira összpontosítunk, amelyek magukba foglalják a ritmust, a dallamot, a harmóniát, a hangszínt, a dinamikát, valamint azokra a zenei folyamtokra is figyelünk, amelyek ezeknek a minőségeknek formát biztosítanak, mint a variáció, az ismétlés stb. (3) A zeneművek értéke mindig intrinzikus. Szerinte sok esztéta úgy véli, hogy a zene értéke a zeneművek strukturális tulajdonságaiban rejlik. (4) A zenehallgatók esztétikai élményben részesülnek, amikor egy zeneművet hallgatnak. Itt fontos kiemelni a különbségtételt a hallás és hallgatás között.

James Mursell az elsők között volt, aki zeneesztétikai felfogás szerint értelmezte a zenei nevelést. Úgy gondolta, hogy *„a zenét úgy kell tanítani és tanulni, hogy elsődlegesen az esztétikai aspektusaira helyezzük a hangsúlyt"* (Mursell, 1936, idézi Elliott, 1995, p. 27, ford. szerző). Hasonlóan érvel Elliott is, amikor a zenei esztétikai felfogását beemeli a zenei nevelésbe. Szerinte a zene értéke a zenei hangok tulajdonságaiban rejlik, amelyek képesek újra ábrázolni az érzéseket. *„A zenei nevelés tehát az érzéstanítás eszköze"* (Alperson, 1991, p. 228).

Praxiális zenei nevelés

Az esztétikai felfogást Elliott elutasítja, mert a zene ilyen felfogása számára nem lehet hiteles, mivel az esztétikai felfogás középpontjában a zene a „művészet" egyik formájaként áll. A praxiális megközelítésében ő a zenét sokszínű társadalmi gyakorlatként fogalmazza meg, amely magában foglal zeneműveket (mint művészeti tárgyakat) és sok mást is. Szerinte minden zenei stílus egy stílus-közösség (style-community), a zenei tevékenység társadalmilag elhelyezkedő alkotóinak és hallgatóinak egységes hálózata, akik a zenei cselekvés társadalmilag elhelyezkedő formáiban (azaz a zenei közösség prioritásaitól függően a zenélés és a zenehallgatás minden formájában) vesznek részt, hogy a zenei termékeket, eseményeket és helyzeteket (előadásokat, kompozíciókat, improvizációkat, rituálékat, szertartásokat stb.) hozzanak létre meghatározott társadalmi-történelmi-kulturális-politikai-etikai-gazdasági kontextusokban és értékrendszerekben (Elliott, 2016).

Alperson *Mit is várjunk el a zenei nevelés filozófiájától* című írásában támogatja és javasolja a zene és a zenei nevelés praxiális megközelítését. A praxiális felfogás célja, hogy a zenét a különböző kultúrák sokféle gyakorlatában tapasztalható jelentések és értékek sokszínűsége alapján próbáljuk megérteni (Alperson, 1991). A gondolatmenetében arra az arisztotelészi érvelésre támaszkodik, ami szerint a tudásnak három területe van: 1. *theoria*, amely a görögök számára a tiszta és örök igazságról szóló spekulatív tudást jelölte, 2. *techne*, amely azt a tudást jelölte, ami valaminek a létrehozásához szüksége, 3. *praxisz*, az a tudás, amely az érvelés és kritikai gondolkodás azon fajtáit veszi figyelembe, amelyek a helyes eredmények eléréséhez szükségesek (Goble, 2003).

A zene és zenei nevelés sokszínűségéből kiindulva egy általános elmélet irányában nem javasolt csupán egy filozófiai irányzatot követni, mert a zenét a sokféleségében nem egy adott korszak vagy kultúra keretin belül szabad elemezni. A zene megköveteli egyben az egyediséget, szubjektivitást, vagyis minden esetet önmagában kell tudni értékelni, de egyben általános kulturális történelmi egységekhez is kapcsolódik.

Összefoglalás

A zenei neveléssel kapcsolatban végül azt mondhatom, hogy az minden társadalomnak és kultúrának nélkülözhetetlen értéke, mondhatni létfontosságú eleme. A korunkban, amikor a zene mindenhol körülvesz minket, és a digitális technológia segítségével minden típusú zene egyszerre létezhet körülöttünk: a gregoriántól a populáris zenéig, Palestrina és Bartóktól a népzenéig, rockzenéig; pl. a dob és a Hammond orgona most már nem egy gombnyomás, hanem egy érintés a telefonon; szintén egy érintéssel hallható a kívánt zene a kívánt előadóval.

A zenei tapasztalások összetettsége és sokfélesége, a digitális világ, az internetes befolyások és az anglizáció hatása, a határokon átnyúló kulturális kereszthatások, a fogalmak használatában, az eszmék és gondolatok közvetítésében homályhoz és félreértésekhez vezet. A zene és a zenei nevelés, amely a zene létének, a zeneművek keletkezésének, majd előadásának alapja, nem mentesül a kedvezőtlen hatásoktól. A zene körüli eme modern értelmiségi sokaságban még fontosabbá válik egy tiszta alapokra helyezett zenei nevelés filozófiája. Norman szerint, meg kell fogalmazni az alábbi kérdéseket:

> *„Mi haszna a filozófia tanulmányozásának, ha csak annyit tesz, hogy lehetővé teszi számodra, hogy némi hitelességgel beszélj néhány homályos logikai stb. kérdésről és ha nem javítja a gondolkodásodat a mindennapi élet fontos kérdéseiről…?”* (Norman, 1958, p. 93, ford. szerző).

A fent felsorolt felfogások mindegyike hozzájárulhat az új zenei nevelés filozófiájához. A fogalmak tisztázása és egyértelműsítése, ezekre a fogalmakra épülő érvek és eszmék a zenei jelenségek és a zenei tapasztalás minden típusára való kiterjesztése, a zenei gyakorlat és az elmélet összekapcsolása, az esztétikai tapasztalásnak nem csupán szépre való vonatkoztatása, a mindennapok esztétikai értékeinek (közönséges esztétikai értékeknek) – negatív esztétikai értékeknek is – a zenei nevelés filozófiájába való emelése, valamint az egész elméletnek a zenei gyakorlatok és elméletek történetiségének és kontextusfüggő természetének figyelembevétele, az új zenei nevelés filozófiájának létrejöttét biztosíthatja. Ez nem csupán elméleti, de módszertani kihatásával lehetővé teheti a mai ember jóra és erényre való nevelését, a szép megítélése mellett az általános ítélőképességünk fejlesztését, és ezek társadalmunkra, sőt az egész emberiségre való kihatásával az egészségesebb és teljesebb életet.

Irodalom

Abeles, F. H., Hoffer, C. F. & Klotman, R. H. (1984). *Foundations of Music Education*. Schirmer Books.

Alperson, P. (1991). What should one expect from a philosophy of music education? *The Journal of Aesthetic Education, 25*(3), 215–242. https://doi.org/10.2307/3333004

Alperson, P. (2011). Music education. In T. Gracyk & A. Kania (Eds.), *The Routledge Companion to Philosophy and Music* (pp. 614–623). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203830376

Arisztotelész. (1984). *Politika*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Broudy, H. S. (1958). A realistic philosophy of music education. In *Basic Concepts in Music Education. Yearbook of the NSSE, 57th, Pt. 1* (pp. 62–87). University of Chicago Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan Publishing.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.

Elliott, D. J. (2012). Music education philosophy. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. 1*. Oxford Handbooks. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0005_update_001

Goble, J. S. (2003). Perspectives on practice: A pragmatic comparison of the praxial philosophies of David Elliott and Thomas Regelski. *Philosophy of Music Education Review, 11*(1), 23–44. http://www.jstor.org/stable/40327196 (Utolsó megtekintés: 2025. 01. 30.)

Jaeger, W. (1946). *Paideia: The Ideals of Greek Culture* (G. Highet, ford.). Oxford: Blackwell.

Leonhard, C. (1965). Philosophy of music education. *Music Educators Journal, 52*(1), 58–177. https://doi.org/10.2307/3390534

McMurray, F. (1958). Pragmatism in music education. In *Basic Concepts in Music Education. Yearbook of the NSSE, 57th, Pt. 1* (pp. 30–61). University of Chicago Press.

Mursell, J. (1936). Principles of music education. In G. Whipple (Ed.), *Music Education. Yearbook of the NSSE, 35th, Pt. 2* (p. 6). Public School Publishing.
Norman, M. (1958). *Ludwig Wittgenstein: A Memoir and a Biographical Sketch* (G. H. von Wright, szerk.). Oxford University Press.
Platón. (1984). *Állam*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
Sacks, O. (2010). *Zenebolondok*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Smith, R. A. (1989). *The Sense of Art: A Study in Aesthetic Education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315021034
Zoltai, D. (2003). Prohászka Lajos befejezetlen, cím nélküli zenefilozófiai írásaiból, III. rész. *Muzsika, 46*(3), 13. https://epa.oszk.hu/00800/00835/00063/1063.html (Utolsó megtekintés: 2025. 01. 30.)

DOI: 10.15170/KSZ.2024.06.04.11 *Kultúratudományi Szemle, 2024, 6(4).*

Kecskés Miklósné

A NÉPI JÁTÉK ÉS NÉPTÁNCPEDAGÓGIA GYERMEKFILOZÓFIAI ASPEKTUSAI

A filozófia és a pedagógia természetes kapcsolata az alkalmazott filozófia

Magyarországon számos szakember foglalkozik a gyermekfilozófia kérdéskörével. Gyakorlati megvalósításukra is több esetben találunk példákat a megjelent írásaikban. Egyre több pedagógus fedezi fel a gyermekfilozófia elemeinek felhasználásával azt a jótékony hatást mely a tanulásban és a társas viselkedésben megmutatkozik. Erkölcstan tanítók és drámapedagógusok számolnak be az órákon való alkalmazás lehetőségéről és sikeres, egyben hatékony feldolgozásáról. Felmerült bennem a kérdés a gyermekfilozófia szerinti kritikus, a kreatív és hajthatatlan gondolkodás fejlesztését, valamint az egymással való együttműködést az élményközpontú tanítást tudja-e és ha igen mely módokon fejlesztheti a népi játék és néptánc tanítás? Az alkalmazott filozófia gyermekfilozófiai megközelítése talán távolinak tűnik a néptáncpedagógiai céloktól vagy feladatától. Tanulmányomban a két oldal metszetét vizsgálom és keresem alkalmazási lehetőségeit. Ha a gondolkodás fejlesztése gyermekkorban, az etikai és erkölcsi nevelés követelmény a pedagógiában, és az alkalmazott gyermekfilozófiában is központi elv, a néptánc és népi játék tanításában szintén megtalálható kell, legyen.

Alkalmazott filozófia a gyermekkorban

A gyermekfilozófia korszakát éljük, a gyermekfilozófia több képviselője egyetért azzal, hogy a kritikus gondolkodás képességét már gyermekkorban meg kell alapozni. (Karikó, 2013, p.66; Massa, 2012, p. 765). Az 1960-as évek végén Lipman rávilágított arra, hogy a logikus érvelés, a gondolkodásfejlesztő programok alkalmazása és beépítése a nevelési, valamint oktatási folyamatba létfontosságú (Demeter, 2001, p. 11). A filozófusok érdeklődése is a gyakorlati, etikai kérdések felé fordult, az alkalmazott filozófiai irány került előtérbe (Krajnik, 2002, pp. 173-180). Falus Katalin és Jakab György a szolidarítás és empátia szerepének fontosságára hívja fel a figyelmet (Falus & Jakab, 2002 p. 52). A gyakorlati alkalmazást segítette elő Ann Margaret Sharp Gyermekfilozófia Szöveggyűjteménye és ennek Magyarországon megjelent fordításai G. Havas Katalin, Demeter Katalin és Falus Katalin szerkesztésében (G. Havas, Demeter & Falus, 1997).

Mi is a nevelés lényege? Mi a kapcsolata a gyermekfilozófiával?

Kraevsky írásában fejti ki az alkalmazott filozófia és a pedagógia természetes kapcsolatát (Kraevsky, 2009, p. 79). Magában a gyermekfilozófiában az erkölcsi nevelés kérdése is központi elvvé, követelménnyé válik. Az Iskolakultúra folyóiratban Karikó Sándor Gyermekfilozófia-mi végre? írásában támasztja alá a nevelés ezen aspektusát. Felmerül a kérdés, mi a nevelés, szocializációs folyamat? A kultúra átadásának szociálisan elősegített folyamata? (Karikó, 2013, p. 66; Thompson, 2012, p. 493). De mi is a célja a nevelésnek? A társadalmi szerepek elsajátítása, a felnőttek világába való betagozódás? Szocializálódási funkciót ellátó eszköz? A kérdéskört kutatva a szakemberek számos írásával találkozunk. Karikó Sándor értelmezésében a nevelőmunka célja, lényege elsősorban nem az, hogy a gyermek beépüljön a felnőttek világába, elsajátítván az alapvető társadalmi normákat, szerepeket, hanem hogy

törekedjünk a jóra, a jó ember kialakítására (Karikó, 2013, p .74). Az iskolába kerülés pillanatában még működik az erkölcsi fejlődés heteronóm szakasza. Az erkölcsi fejlődés eme szakaszán a pedagógus szerepe még kiemelkedőbb, mint a későbbi szakaszokban. A család és iskola együtt fejti ki hatását. Az autonóm szakaszra való áttérés az erkölcsi fejlődésben az előzetes hatások következménye lehet (József, 2010, pp.95-100). Ebben segít az alkalmazott filozófia.

Az alkalmazott filozófia egyik kiemelt kérdése, mi is a jóság és jóravalóság. Ezen fogalmak mentén a gyermek kapcsolatainak kialakítására, viszonyainak alakulására terelődik a kutatók figyelme. Az etikai nézőpont kiemelésére Közép-Európában Szlovákiában és Romániában is láthatunk példát Karikó Sándor említi többek között Pavel Fobel (Fobel, 2001, p. 13) kutatási eredményeit tanulmányában. (Karikó, 2013. 66-74) Karikó leírja, hogy a gyermekfilozófiai kurzusok már az 1970-es években az Amerikai Egyesült államokban voltak. Nagy Brittaniában az 1990-es évekre terjedtek el a tanításban. Magyarországon is számos kutató vizsgálja és értelmezi gyermekfilozófia tartalmi jelentéskörét mint például Lesku Katalin, Kiss Endre, Kerekes Erzsébet. Írásaik főként a 2010 és 2015 közötti években jelentek meg (Lesku, 2010; Kerekes, 2010; Kiss, 2015).

A gyermekfilozófia célja nem a gyermek bevezetése az akadémikus filozófiába, hanem konkrét élmények útján a tapasztalás módszerével és a gyermeki lét jellemvonásaira támaszkodva alkalmazza a filozófia szegmenseit mesék és közös beszélgetések álltal.

Karikó Sándor, Krajnik József, egyetért abban, hogy a gyermekfilozófia az alkalmazott filozófia része. Olyan ágazata, mely a gyermekvilág problematikájához nyúl, konkrét és aktuális problémákra reagál. Az erkölcsi nevelés központi elvvé válik benne, ahogyan a jóság és jóravalóság is alapkategóriákként jelennek meg (Karikó, 2013). A gyermek aktív befogadó, ok-okozati összefüggést felfedező, problémamegoldó kell legyen, nem pedig passzív résztvevő. A természetes kíváncsiság fenntartása a cél. Tehát a gyermekfilozófia egy általános készségfejlesztő módszer. A gyermek kapcsolata és viszonya a közvetlen környezetével még szubjektív alapú. A játék áll a középpontban. Minden a játékosságnak rendelődik alá, még az alapvető emberi dolgok bevésése, gyakoroltatása, megtanulása is (Karikó, 2013).

Az írásokat összegezve elmondható számos kulcsfogalom foglalkoztatja a gyermekfilozófia, mint alkalmazott filozófia kutatóit, az alapkészségek és fejlesztésük, a kritikus gondolkodás képessége, a kapcsolatépítő kommunikáció, a kommunikációs készségek fejlesztése, kérdések, beszélgetések, a család-érték-nevelés, esztétika /esztétikai filozófia, etika, etikus szempont , az erkölcsi és esztétikai nevelés, nemi szerepek, nemi identitás érzelmi intelligencia, a logikai játék, alkotó folyamat diskurzusok megbeszélés, vita, érvek tanár-diák kapcsolat, a partneri attitűd döntési képesség a gondolkodási és szociális készségek fejlesztése, a készségfejlesztő módszerek, a társadalomismeret, az egymásra figyelés, a bizalom, a kapcsolat, a másokkal való együttműködés, együttműködési képesség, a kreativitás, a problémafelvetés, megoldások keresése és az élményszerzés.

Néptánc pedagógusként olvasva az írásokat felmerült bennem a kérdés: hol találhatóak közös pontok a néptáncpedagógiával és az alkalmazott gyermekfilozófiával?

Továbbiakban tekintsük át, mely területek szerepelnek ma a néptáncpedagógiai kutatásokban a gyermekfilozófiai vizsgálódások szempontjait figyelembe véve.

Játék és tánc szerepe a pedagógiában

A kutatók a játék fontosságára hívják fel a figyelmet. Lévai Péter a játékos mozgástanulás és mozgásfejlesztés iskolai keretek között írásában a játékosság szerepét vizsgálja és annak megélésének motivációjára épít a mozgásfejlesztésben. (Lévai, 2007, pp. 176-183). A játékosság olyan kényszer nélküli individuális tevékenység forma mely a pszichikus funkciók összehangolását szolgálja. Fontos örömforrás, belső nevelő és fejlesztő tevékenység is egyben (Gáspár, 2001, p. 168). A játékosság elkövetkező élethelyzetek megoldására készít fel (Bábosik, 2006). A játék akciók egész sora, készségek, képességek, jártasságok láncolata, melyben a cselekedetek szabályzása hozzájárul a személyiségünkbe (Vasas, 1993). A játék kettő pólusú, nyertese és vesztese is lehet. Motiváló hatású akkor, ha a veszteség nem állandósul. A kudarc megélése elfogadása majd egy késleltetett siker megélésének képessége a későbbi társas kapcsolataink alapja lesz. A játék szabad cselekvés, a szabadság megélése örömöt okoz, belső élmény, a jutalom a katarzis megélése (Freud, 1909). A játéknak szabályai vannak, mindenkire egyformán vonatkozik, a szocializáció fontos elemeit tartalmazza. A társadalomba való beilleszkedés alapnormáinak elfogadását segítik elő (Gárdonyi, 1999).

Mi a gyermekkultúra?

A kifejezés használata már az1980-as években fellelhető Trencsényi definiálásában, az emberi kultúra tárgyi, szellemi, anyagi értékeit tekintjük, amelyek gyermekeknek készültek, szerveződnek, érdekeiket szolgálják (Bús, 2013). Elemei a hagyományos kultúra, népi elemei, a játék, a művészetek a tánc, a zene, a képző művészet, a dráma, az irodalom. De részei a jelen modern világi elemek is például az informatikai elemek. Tudományok szemszögéből a neveléstudomány, pszichológia, esztétika, néprajz és a gyermekfilozófia is a gyermekkultúra részei.

Kutatások a néptáncpedagógiában

Röviden tekintsük át mik a kutatók vizsgálatainak érdeklődési köre. Jakabné Zórándi Mária írja 2009-ben tanulmányában, új tudományág a művészetpedagógia néptánc szakirányú megközelítésének vagyunk tanúi. Több terület feltérképezése megindult, ilyen például a néptánc eszközeivel való kreativitás-fejlesztés lehetőségeinek vizsgálata. A személyiségfejlődés elősegítése a néptánc tanítással. A tánc eredeti funkciója a közösségi és egyéni önkifejező szerepe mellett a hagyományőrzés és újraalkotás is megjelenik. Az emocionális élmények, a testtudat formálása, kialakítása mellett feszültségoldó szerepe is számottevő. A művészeti nevelés alapvető célja az értéket felismerő és elfogadó, emberi kapcsolatokban kiegyensúlyozott, művészetek iránt fogékony igényes, harmonikus személyiséggé formálás a táncművészet pedagógiai eszköztárának alkalmazásával (Jakabné, 2009, pp .115-117). Ezt a gondolatmenetet erősíti meg több tanulmány is. A tánc, mint vizuális inger és esztétikai élmény jelenik meg a táncpedagógiában. Séra László és Bernáth László írásában az általános esztétikai törvényeket vonatkoztatja a táncra is, melyek a borzongás, az élmény, izgalom, szépség megélése (Séra & Bernáth, 2007).

A tánc, mint mozgásműveltség a motoros képességekkel kölcsönhatásban fejlődik, tanult készség, szándékolt mozgás (Rókusfalvy, 1986). A táncban is szabályok adta mozgástanulásról beszélünk, ahol a térérzékelés, a másik elfogadása, az aktív cselekvés játszik döntő szerepet. Ez egy önépítő folyamat, alkalmazkodás. A régi módszert az imitációs, demonstráló tanulást felváltotta az új modell a mozgásanalitikus szemlélet. Térhódításával az improvizáció az analitikus

gondolkodás és kreativitás nyert teret (Lévai, 2007; Zórándi, 2009). Már nem csupán a mozgás elsajátítása a cél. A szórakoztató tanulás, a játékosság és az egymásra épülő táncanyag-mozgásanyag élményközpontú és motiváló lett.

A direkt módszer azonban nem elhagyható, sőt ötvözendő az indirekt módszerekkel a pedagógus, mint facilitátor kap helyet a tanítási-tanulási folyamatban (Lévai, 2004). Egy dinamikusan fejlődő gazdaság létrehozásához kiegyensúlyozott, kreatív emberekre van szükség.

Mit jelent a kreativitás?

Eredeti produktum létrehozása az alkotó személyiség által, aki mindezt egy folyamatban teszi. Egyfajta merészség és belső szabadságot feltételez melyhez az egyén környezetének biztonsága szükséges. Jellemében találékony, leleményes, teremtő szándékú ötletes. Kőműves Zsolt kísérletében arra a következtetésre jutott, a gyermek kreativitását minél korábban kell elkezdenünk a segítő környezet azonban elengedhetetlenül szükséges (Kőműves, 2011, p. 681).

Az érzelmi intelligencia és viselkedéskultúra fejlesztésére a művészetek befogadása, művelése fejlesztő hatású. Fogékonnyá teszi a tanulókat a szépre, jóra, együttműködésre tanít. Nagy szerepe van az önismeret, önfejlesztés de az asszertivitás kialakításában is (Balikóné, 2007, p. 223). A szellemi képességek, készségek fejlesztése mellett a motoros képességek fejlesztésére kiválóan alkalmas a népi játék (Dorka, 2022, p. 62; Farmosi, 2021). Budainé Balatoni Katalin az ugróiskola példáján mutatja be a táncos mozgásfejlesztés lehetőségeit. Tanulmányában a mozgásos játékok segítségével mutatja be a fejlesztés lehetőségeit, módjait. A gyermekjátékokat a mozgásfejlesztés, az identitás megélése, a beszédkészség fejlődést elősegítő szerepben mutatja be (Budainé, 2007). Több esetben a népdalok jelentőségét kutatják a néptánc oktatásban. Hasonló eredményeket bemutatva (Hortobágyi, 2007). Kovács Henrik a néptánc oktatásban rejlő nevelési lehetőségeket tanulmányozta (Kovács, 2001). Sándor Ildikó és Ónodi Béla (Sándor & Ónodi, 2023) a Táncház-módszert vezette be a tanórai néptánc oktatásba és ennek hatását tanulmányozta. Kutatásaikban a zene transzferhatásait is vizsgálják, mely hátterének elemzésében hivatkoznak Lukács Borbála és Honbolygó Ferenc munkásságára. Honbolygó szerint a mozgás zenei tréningprogramokban való alkalmazása egyébként sem példa nélküli. Kodály, Orff, Suzuki vagy Dalcroze zenepedagógiai elveit követve a legtöbb zenei nevelési program különféle finom- és nagymotoros mozgásformákat alkalmaz a gyakorlatban, így a tapsolás, dobolás, kopogás, testtel ritmizálás és a táncolás is szerves része a zenei tevékenységeknek (Lukács & Honbolygó, 2021). Egyéb tanulmányok is megjelentek a témában a népi játékok pedagógiai alkalmazásait kutatva (Kecskés, 2013).

A játék szerepe a pedagógiában

Az integrált tanulók esetében az iskolai kudarcok, konfliktusok gyakoriak, sokszor oktatási hátránnyá fejlődnek. A játék, mint módszer személyiségük fejlődésére pozitívan hat. Kutatásában Szilágyi Csilla a pedagógusok gyakorlatát vizsgálva jut arra a következtetésre mely szerint a „lazítás" nem fér bele a tananyag-központú tantervbe (Szilágyi, 2013). A játék jelenléte a pedagógiai gyakorlatban igen csekély. A gyermek szórakoztató, pihentető funkciója mellett belső motivációt ad. A tanuló a játékon belüli célokért küzd. Eszközként felhasználható a szociális kompetenciafejlesztésre, akár az inklúzió megvalósításában is (Bús, 2012).

A gyermekfilozófia és néptánc, népi játék közös vonásainak bemutatása kiemelt szempontok alapján

Közös jellemzőket kerestem, melyek megtalálhatóak a gyermekfilozófiában, mint kiemelten fontos elemek a művészetpedagógia ágaiban, így a népi játékok és a néptánc tanításban is. Az alábbi táblázatban, *(1. táblázat)* az első oszlopban a gyermekfilozófia vizsgálódásának kulcsterületeit soroltam fel. A második oszlopban a néptáncpedagógiából kerestem példákat.

1. táblázat. A gyermekfilozófia és a néptáncpedagógia (Forrás: Saját szerkesztés)

kulcsfogalmak az alkalmazott gyermekfilozófiában	néptánc-népi játék pedagógiában való értelmezésük és megjelenítésük
kritikus gondolkodás képessége	Az összefüggések feltárása, belátás képessége jelen van a táncok technikáinak elsajátítása közben. Önértékelésnek és visszacsatolásnak jelentős a szerepe a további fejlődésben.
alapkészségek és fejlesztésük	Az alapkészségek fejlesztési lehetősége a népi játék és néptánc tanításával is lehetséges (Kun, 2012) A mozgáskoordináció, a testkontroll, a térérzék fejlesztése és ezek alkalmazása különféle táncokban mindig jelen van.
kapcsolatépítő kommunikáció kommunikációs készség kérdések, beszélgetések	A tánc, csoportos műfaj, egymás kiegészítése és partnersége jellemzi. A tánc, mint gesztusok rendszere a mimikai és mozgásos kommunikáció csatornája, változatos szituációk tárháza. A táncnyelvi kommunikáció a jellemző.
család-érték-nevelés	A hagyományok ismertetése, a néprajzi tanulmányok része a tanításnak.
esztétika /esztétikai filozófia	Művészeti ágként a táncművészet a szépérzék az esztétikai érzék kialakításában jelentős.
etika, etikus szempont	A tánc tevékeny improvizatív egyéni és csoportos, de a koreográfiai versenyek, szerzők műveinek, szellemi tulajdonának védelme is megjelenik. A kitartó munka jutalma, a bemutatók, ünnepeinken való megjelenés.
erkölcsi és esztétikai nevelés	A szépérzék a viseleteink kialakulásában lényeges volt régen és ma is a színpadra állításkor. A kézműves népi hagyományok ismerete, a hímzések és díszművességek értékelése, megértése ma is jelen vannak.
nemi szerepek, nemi identitás	A páros táncokban a táncos szerepek ismerete, a táncillem a gyakorlatban jelen van.
egymásra figyelés, bizalom, kapcsolat másokkal való együttműködés együttműködési képesség	A másság elfogadása, SNI, BTM tanulók integrált tanítása általánosan jellemző. A kör tartása, egymással együttműködés és odafigyelés, a páros táncban a tartás, vezetés a közös alkotás öröme kritérium.

logikai játék, alkotó folyamat diskurzusok megbeszélés, vita, érvek	A koreográfia alkotása, improvizáció jellemző. Az ok-okozati összefüggések feltárása, felfedezése a táncra miként hatnak a technikai variációk, hogyan alakul ki egy táncstílus, melyek azok, amiktől más lesz egy technika, stílus, ezek mindennapos tevékenységek.
tanár-diák kapcsolat partneri attitűd	A tegező viszony, partneri szituációk, testkontaktus (öltöztetés, tánc, kézfogás) jellemző. A pedagógus, mint facilitátor van jelen és nem, mint irányadó, inkább segítő, rávezető személy. (Lévai, 2004)
döntési képesség	Az improvizációkban, egy táncfolyamat bemutatásában mindig jelen van.
gondolkodási és készségfejlesztő módszerek a kreativitás	A táncban a tanuló aktív befogadó, tevékeny. Az improvizált táncok jellemzőek.
társadalomismeret	A folklór ismeret, hagyományaink ismerete, jelenben tartása, az apa, anya, gyermek szerepek, párválasztás, kalákamunkák, fonó, táncházak hagyományai néprajzi vonatkozásai tananyag a művészeti iskolában.
problémafelvetés, megoldások keresése élményszerzés	A felépített táncfolyamat, vagy az önálló alkotás-improvizáció szóló vagy páros táncban és ezek beépítése a koreográfiákba kihívás mind pedagógus, koreográfus és a tanítvány, táncos számára is. A bemutatók általi siker, értékalkotás öröme általánosan jelen van.

Összefoglalás

Amíg a gyermekfilozófia a beszélgetések, a diszkusszió, a vita által serkenti, ösztönzi a gyermeki kreativitást, a gondolkodást, a népi játék, néptánc főképp a mozgásművészet oldaláról teszi ugyanezt. A tánc kreativitást, gondolkodást fejleszt, improvizatív feladatokat ad, ezáltal ösztönzi a tanulók egyéniségének kibontakoztatását. Hagyományaink ősi rendszeréből tiszta forrásból táplálkoztat, mély kultúra átadása által. A mondókák, mint memoriterek, több versszakos népdalaink, rigmusokba szedett köszöntőink, a ritmussal, tapssal, énekkel kísért tánc, a többszólamúság kihívását rejtik. Jellegzetességeik által a gyermeki fejlődés természetes segítői, a pedagógiai munka bázisa, alapja lesz. A tanórákon azonnali a korrekció, a javítás gyakori, a dicséret és elismerés is azonnali, megerősítő eszköz. Amikor a tanórán új folyamatot, tánclépéseket vagy etűdöket tanulunk a gyerekek alkalmazzák az előző években tanult elemző módszereket, technikákat, amivel az új stílust elemzik vagy táncanyagot könnyebben elsajátítják. Értelmezési képességeik kialakítása nem egyoldalú, tanári folyamat, ez a módszertan kétoldalú, interakciókkal, tanulási szintekkel jellemezhető, nagyobb mértékben egyéni improvizációt és kreativitást igényel.

Több kérdéskört, szempontot is kiragadva a gyermekfilozófia területéről, lényegi, alapvető kulcsfogalmaiból, elmondható, sok közös tartalomra találtam a népi játék, néptánc tanítás céljainak, feladatainak és kulcsfogalmainak összehasonlítása közben. Lényegi különbség azonban az, míg a gyermekfilozófia gyakorlatai többnyire a feladatokat és fejlesztéseket elméleti oldalról kiindulva segítik, majd beszélgetések által fejlesztenek, a tánc és játék a fejlődést mozgásos cselekvéssel, művészetek bevonásával (tánc, zene, képzőművészet) éri el.

Irodalom

Bábosik, I. (2006). A személyiség újkori értelmezése. Előadás az ELTE doktori képzésén, 2006. március 22.

Balikóné, E. F. (2007). A művészetpedagógia devalválódása a rendszerváltás után. In G. Bolvári-Takács (Szerk.), *Táncművészet és Tudomány I. A művészetpedagógia jelentősége* (p. 223). Konferencia: Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánckutatásban.

Budainé, Balatoni, K. (2007). Táncos mozgásfejlesztés az óvodában mozgásos játékok segítségével. In G. Bolvári-Takács (Szerk.), *Táncművészet és Tudomány I.* (p. 234). Konferencia: Hagyomány és újítás a táncművészetben, a táncpedagógiában és a tánckutatásban.

Bús, I. (2012). Játékkal a pedagógia fejlesztéséért – a játékpedagógiai kutatások új eredményei. *Tudományperspektíva különszám*, ELTE PPK HÖK Neveléstudományi Doktori Iskola.

Bús, I. (2013). A gyermekkultúra vázlata. In I. Bús (Szerk.), *Tanulmányok a gyermekkultúráról* (Szekszárd).

Demeter, K. (2001). Gyermekfilozófia az ezredfordulón. In P. Donáth & M. Farkas (Szerk.), *ELTE TFK Tudományos Közleményei XIX. Filozófia – művelődéstörténet* (pp. 11–25). Budapest: Trezor.

Dorka, P. (2022). A kisiskoláskorú gyermekek motoros képességeinek fejlesztése a mozgásos játékokkal. *Módszertani Közlemények, 62*(3), 71–84. https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/44398/43197 (Megtekintve: 2023. 07. 06.)

Falus, K. & Jakab, Gy. (1999). *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény III.* Budapest: Krónika Nova Kiadó.

Falus, K. & Jakab, Gy. (2000). *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény IV.* Budapest: Krónika Nova Kiadó.

Falus, K. & Jakab, Gy. (2002). Erkölcsi nevelés – etikaoktatás. *Új Pedagógiai Szemle, 52*(7–8), 52.

Falus, K. (1998). *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény II.* Budapest: Krónika Nova Kiadó.

Farmosi, I. (2021). *Mozgásfejlődés*. Budapest: Flaccus Kiadó Kft. https://eta.bibl.u-szeged.hu/1616/ (Megtekintve: 2023. 09. 29.)

Fobel, P. (2001). Praktická filozofia a etika – podstata a význam v súčasnosti. In *Praxis – Poiesis – Techné*. Banská Bystrica: Universita Mateja Bela, Fakulta Humanitnych Vied.

Freud, S. (1909). *Pszichoanalízis. Öt előadás 1909-ben a Worcesteri Clark Universityn*. http://mek.oszk.hu/01100/01160/html

G. Havas, K., Demeter, K. & Falus, K. (1997). *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény I.* Budapest: Korona Nova Kiadó.

Gárdonyi, G. (1999). *Kék paradicsom, liliom*. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.

Gáspár, L. (2001). *Neveléselmélet*. Budapest: Okker Kiadó.

Hortobágyi, I. (2007). A népdalok jelentősége a néptáncoktatásban. In G. Bolvári-Takács (Szerk.), *Táncművészet és Tudomány I.* (p. 243). Konferencia: Hagyomány és újítás.

Jakabné, Zórándi, M. (2009). Gondolatok a művészetpedagógia jelenéről és jövőjéről. In G. Bolvári-Takács (Szerk.), *Táncművészet és Tudomány I.* (pp. 113–117).

József, I. (2010). A csecsemő és a kisgyermek erkölcsi fejlődése. *Képzés és Gyakorlat, 8*(2), 95–100.

Karikó, S. (2013). Gyermekfilozófia – mi végre? *Iskolakultúra, 2013*(5–6), 66–74.

Kecskés, M. (2013). A népi játékok pedagógiai alkalmazásai. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger.

Kerekes, E. (2010). Az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság Gyermekfilozófia Munkacsoportja. In P. Egyed (Szerk.), *Gyerekfilozófia* (Többlet, 2.2), 130.

Kiss, E. (2015). A mindennapiság mint a gyermekfilozófia tárgya és közege. *Tudomány és Társadalom. Zempléni Múzsa, 5*. https://epa.oszk.hu/02900/02940/00060/pdf/EPA02940_zmimuzsa_2015_4_05-09.pdf (Megtekintve: 2024. 11. 22.)

Kovács, H. (2001). A néptánc oktatásban rejlő nevelési lehetőségek. In K. Udvari (Szerk.), *Tehetséggondozás Kodály szellemében* (pp. 27–28). Budapest: Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület.

Kőműves, Zs. (2011). A Kreativitás fokának mérése határon innen és túl. In *Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében: módszertani tanulmányok*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.

Kraevsky, V. V. (2009). Sciences about education and a science about education. *Voproszi Filozofii, 3*, 73–79.

Krajnik, J. (2002). A gyermekfilozófia, mint alkalmazott filozófia. In S. Karikó (Szerk.), *Az alkalmazott filozófia esélyei* (pp. 173–180). Budapest: Áron Kiadó.

Kun, K. (2012). Alapkészségek fejlesztési lehetősége a népi játék és néptánc tanításával. *Tudásmenedzsment, 13*(1), 88–97.

Lesku, K. (2010). A fenntarthatóság, mint gyermekfilozófiai probléma. *Iskolakultúra, 20*(10), 81.

Lévai, P. (2004). *Mozdulatvázlat a közoktatás I–II. évfolyamában. Szökkenjünk, ugráljunk modul*. Budapest: Sulinova Kht. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00055/2001-12-ta-Zrinszky-Esztetikai.html (Megtekintve: 2024. 11. 22.)

Lévai, P. (2007). Játékos mozgástanulás és mozgásfejlesztés iskolai keretek között. In G. Bolvári-Takács (Szerk.), *Táncművészet és Tudomány I*. (pp. 176–183).

Lukács, B. & Honbolygó, F. (2021). A zenei transzferhatás kognitív és idegtudományi háttere. In F. Honbolygó, B. Lukács, K. Asztalos & E. Maróti (Eds.), *Az aktív zenetanulás két modelljének pszichológiai és idegtudományi hatásvizsgálata*. https://aktivzenetanulas.hu/wp-content/uploads/2021/03/3aktiv_zene_hatasvizsgalat_kotet_21_0305.pdf (Megtekintve: 2024. 11. 22.)

Massa, S. (2012). Philosophy for Children in an Italian Primary Classroom. *CD, Somos, 8th ICE*, 765–772.

Rókusfalvy, P. (1986). *A sport és testnevelés pszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Sándor, I. & Ónodi, B. (2023). Táncház-módszer a tanórai néptánc oktatásban. *Tánc és Nevelés / Dance and Education, 4*(1), 83–91. https://doi.org/10.46819/TN.4.1.83-91 (Megtekintve: 2024. 11. 22.)

Séra, L. & Bernáth, L. (2007). A tánc, mint vizuális inger és esztétikai élmény. In G. Bolvári-Takács (Szerk.), *Táncművészet és Tudomány I*. (pp. 143–147).

Szilágyi, Cs. (2013). A játék, mint módszer az integrált tanulók iskolai nevelésében, oktatásában. In B. Fekete Andrea (Szerk.), *XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében: módszertani tanulmányok*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.

Vasas, S. (1993). *A kalotaszegi gyermek: A személyiségfejlődés néphagyományai Kalotaszegen*. Bukarest: Kráter Kiadó – Colirom Rt.

DOI: 10.15170/KSZ.2024.06.04.12 *Kultúratudományi Szemle, 2024, 6(4).*

Verebélyi Gabriella

A PEDAGÓGUSHALLGATÓK JÖVŐKÉPE – ÉRTÉKREND ÉS ETIKA

Bevezetés

A köznevelésben folyó nevelő-oktató munka folyamatos kihívása, hogy az iskolás évek alatt a lehető legjobban felkészítse a gyermekeket az egyre gyorsabb ütemben változó társadalmi, gazdasági és környezeti változásokhoz való adaptivitásra, hogy felnőttként minden körülmények között megtalálják a helyüket, szerepüket a tágabb – és szűkebb környezetükben. A pedagógusképzők szerepe és felelőssége kiemelt, mert ennek a jogos társadalmi elvárásnak megfelelően kell felkészíteniük a jövő pedagógusait. Feladatuk, hogy olyan óvópedagógusokat, tanítókat, tanárokat, gyógypedagógusokat képezzenek, akik képesek a ma kihívásaira releváns választ adni oktató-nevelő munkájuk során. A pedagógusi munkára való felkészülés azonban nem a pedagógusképző intézményekben kezdődik, hiszen az oda felvételt nyert hallgatók legalább tizenkét évnyi saját élményű tapasztalattal a hátuk mögött kezdik meg tanulmányaikat. Ez olyan pedagógiai tudás, nézetek, értékek és képességek összességét jelenti, amit a pedagógusképzés során mindenképp figyelembe kell venni. A pedagógusképzés napjainkban olyan kihívásokkal néz szembe, mint a generációk kérdése, a Covid19 hatása, az egyre gyorsabban változó társadalmi – gazdasági környezet, ebből kifolyólag az oktatási környezet dinamikus változása, a mesterséges intelligencia, az okoseszközök térhódítása a pedagógiai folyamatokban. A felsorolás koránt sem teljes, de azt talán jól szemlélteti, hogy a pedagógusképzésbe belépő hallgatók jelentősen eltérő pályaszocializációs szinttel és tartalommal érkeznek. Az egyre nagyobb mértékű eltérést mutató egyéni pályaszocializációs szintek megismerése különösen fontossá válik, hiszen a pedagógusképzés „*hozott anyaggal*" dolgozik, azonban társadalmi elvárás, hogy 4 év alatt egy aránylag egységes, jól képzett fiatal pedagógus csoport lépjen be a köznevelési rendszerbe.

Jelen tanulmány első éves gyógypedagógus hallgatók belépő pedagógiai nézeteinek bemutatására vállalkozik, a múlt tapasztalatai és a jövő elvárásainak kontextusába helyezve.

A nézetek fogalma, jelentősége

A pedagógiai nézetek kutatása, a pedagógusképzésben megvalósítható feltárása, ennek módszertani háttere, valamint a kapott eredmények felhasználhatóságának gyakorlati megoldásai és az erre épülő reflektáló pedagógia kutatása, leírása ma már nem ismeretlen területe sem a hazai neveléstudománynak, sem a tanárképzési gyakorlatnak. Ennek a tanulmánynak nem célja az elméleti háttér (pedagóguskutatások területei, módszertan fejlődése, a nézetek, mint konstruktumok definiálása, stb.) részletes ismertetése. Az elmúlt negyven évben ennek a témának gazdag szakirodalma született többek között olyan neves szakemberek tollából, mint Pajares (1992), Richardson (1996), Bullough (1997), Goodman (1988), Falus (2001, 2004, 2011), Nahalka (2003), Golnhofer (2001), Dudás (2005), Szivák (1999, 2002), Hercz & Takács (2016).

A bemutatni kívánt vizsgálat eredményeinek értelmezéséhez azonban szükségesnek tartom - a pedagógusképzésre levetítve - a pedagógiai nézetekkel kapcsolatos kutatások legfontosabb eredményeinek rövid összefoglalását.

A téma szakértői abban egységesen egyetértenek, hogy a saját élményeken alapuló pedagógiai nézetek feltárása a pedagógusképzés eredményességének növelése céljából *szükséges és lehetséges*.

> „*Szükséges azért*, mert a hallgatók többnyire nem tudatosítják, hogy magukkal hozzák a képzésbe korábbi személyes és iskolai élményeiket, az ezek nyomán kialakult személyes elméleteiket, pedagógiai nézeteiket. Mint ahogyan annak sincsenek tudatában, hogy e hitek, vélekedések, meggyőződések befolyásolják/meghatározzák tanulmányaikat, pontosabban „*filterként szűrik*" a képzési tartalmakat. Ennek következtében a tanárképzés során alapvetően azokat a tudáselemeket építik be meglévő gondolkodási-fogalmi kereteikbe, amelyek a nézeteikkel egybeesnek. *Lehetséges azért*, mert vannak alkalmas módszerek a képzésbe belépéskor már kialakult „*saját pedagógia*", az eredményesség kulcsát jelentő nézetek feltárására, explicitté tételére." (Bárdos & Dudás, 2011, p. 5)

A nemzetközi szakirodalomban a nézetek (*beliefs*) fogalma többféle tartalommal jelenik meg, attól függően, hogy a szerző milyen megközelítésben vizsgálja a fogalom tartalmát, azonban közös pontja a definícióalkotásnak, hogy a kutatók a nézeteket a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióként értelmezik.

Falus Iván (2007) felhívja a figyelmet, hogy a hallgatói előzetes tapasztalatokat ne szűkítsük le csak a „nézetek" kategóriára. Javaslata, hogy értékelő rendszerként értelmezzük ezeket a pszichikus konstrukciókat. Az értékelő rendszer két komponens együtteseként értelmezendő: a nézetek és a gyakorlati pedagógiai tudás. Fontos jellemzője az értékelő rendszernek, hogy folyamatosan változik, ahogy a tapasztalatok és ismeretek bővülnek.

Azonban ez a változás nem mindig abban a formában és minőségben következik be, amit oktatóként elképzelünk. Ennek lehetséges okai a fentebb már hivatkozott szakirodalmak alapján a következők lehetnek:

1. A belépő hallgató nézetrendszere legalább 12 év tapasztalatai alapján alakul ki, míg a képzés csak 4 éves.
2. A gyakorló pedagógusok értékelő rendszerének megváltoztatása könnyebb, mert azonnal beépítheti a gyakorlatba az új ismeretet (tapasztalati tanulás).
3. Maga az értékelő rendszer is akadályozhatja a nézetek változását, hiszen a hallgató az elméleti és gyakorlati tapasztalatait is ezen a szűrőn keresztül értékeli.
4. Egy 1992-es kutatásban a nézetek alakíthatóságának lehetséges gátját abban látják, hogy ezek a jobb agyféltekében vannak, míg az elméleti ismeretek a bal agyféltekében tárolódnak, így hiába bombázzuk a bal agyféltekét az újabb és újabb ismeretekkel, azok nem tudnak eljutni a jobb agyféltekében lévő nézetekig.

A pályaszocializációs folyamat során szerzett és kialakított előzetes pedagógiai nézetek feltárása a pedagógusképzés hatékonyságának növelése érdekében kiemelt figyelmet követel(ne) a pedagógusképzők részéről.

> *„Ezek nem egyszerűen pályaválasztási motívumaik vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben. Ezek éppen a személyes tapasztalat, az élmény erejénél fogva rendkívül tartós, nehezen változtatható beállítódás-rendszert alkotnak".* (Hunyadyné, 1993, p. 165)

A vizsgálat bemutatása

Jelen vizsgálat célja annak feltárása, hogy milyen alapokra építkezhet napjainkban a pedagógusképzés? Milyen neveléssel - oktatással kapcsolatos ismeretekkel, értékrendekkel, etikai nézetekkel kezdik meg tanulmányaikat a pedagógushallgatók? Milyen értékrendek és etikai elvek mentén képzelik el a jövő pedagógusát és pedagógiai munkáját?

A kérdések megválaszolásához arra kértem a gyógypedagógus hallgatókat, hogy meghatározott szempontok alapján írják le eddigi tapasztalataikat és a jövőre vonatkozó elképzeléseiket, a pedagógusokra, valamint a pedagógiai munkára vonatkozóan. A kutatásban 2023/24-ben tanulmányaikat megkezdő nappali (N:138) és levelező (N:95) tanrendű gyógypedagógus hallgató vett részt (N:233). A nappali tanrenden kezdő hallgatók „csak" mint tanulók vettek részt az elmúlt legalább 12 évben az oktatásban, csak ez a nézőpont alakította a pedagógiai szocializációjukat, nézeteiket. A levelező tanrendűek 82%-a már rendelkezik valamilyen pedagógiai végzettséggel, illetve 76%-nak gyermeke is van, így a gyermeknevelésről, a pedagógiai munkáról szóló nézeteiket már a saját tapasztalataik is alakították.

Nézetek feltárásához alkalmazott módszer

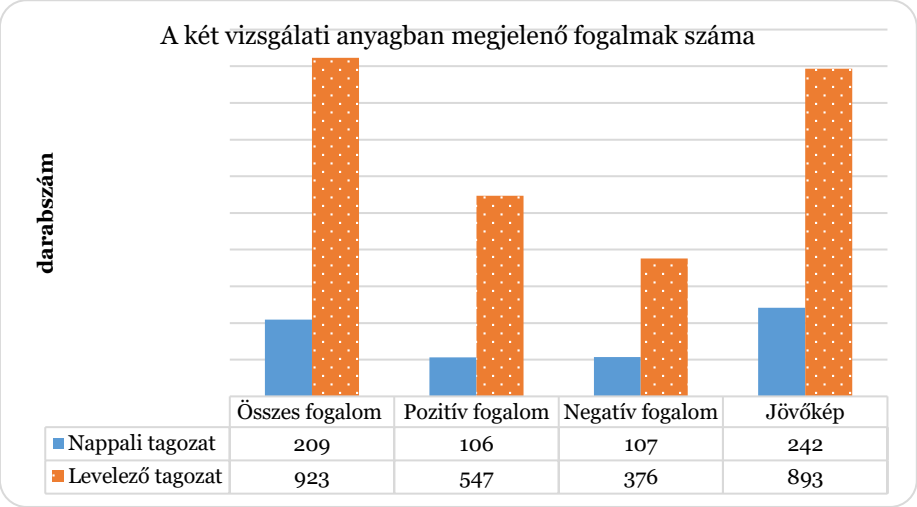
A tanári és hallgatói nézetek empirikus vizsgálatára először a hagyományos feltáró módszereket – kérdőív, interjú – alkalmazták a kutatók. A nézeteket alkotó és meghatározó, nehezen közelíthető tartalmak megragadására az elmúlt évtizedekben új kutatási módszereket emeltek be a szakemberek (szereprepertoár-rács, metaforaelemzés, szövegértelmezés-elemzés, fogalomtérkép).

A pedagógiai nézetek feltárásához ebben a vizsgálatban *a fogalomtérkép módszerét* választottam.

> *„A fogalomtérkép alkalmazásakor a vizsgált személyek nézeteik, vélekedéseik bizonyos területéről, annak tartalmáról készítik el az adott fogalom jelentéshálóját, a fogalom tartalmának és szerkezetének kétdimenziós ábrázolását. A fogalomtérkép a központi fogalom terjedelmét kibontó szavakból és kifejezésekből, valamint az ezeket összekötő – a közöttük lévő kapcsolatot jelentő – vonalak hálózatából áll."* (Dudás, 2005, p. 4)

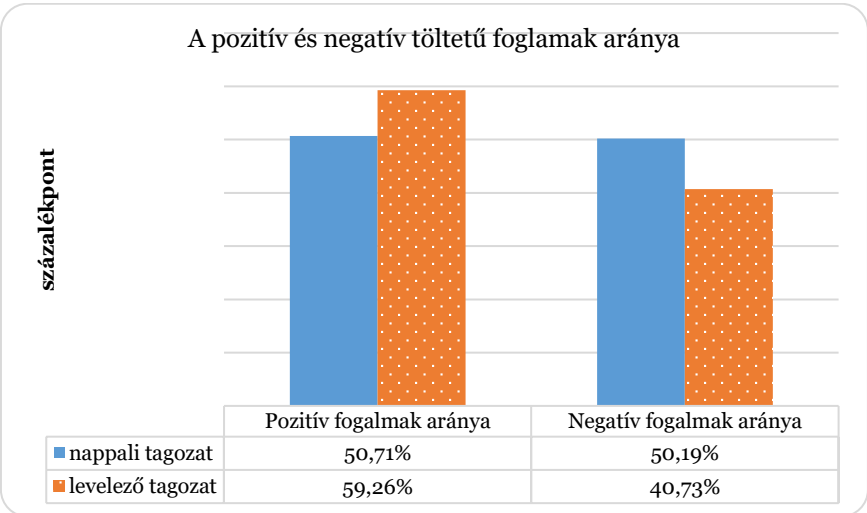
A nappali tagozatos hallgatók csoportmunka keretében gyűjtötték össze gondolataikat, míg a levelezős hallgatók önállóan készítették el a gondolattérképeket. Az adatokat, azaz a fogalomtérképeken megjelenő szavakat, kifejezéseket manifeszt tartalmuk és a látens tartalmuk, azaz a jelölt kapcsolatok alapján kategóriákba

rendeztem. A múltbéli tapasztalatokat a tartalmi elemzés alapján kialakított kategóriarendszerben helyeztem el. A jövő pedagógusára vonatkozó fogalmakat pedig a pedagógusminősítési rendszer kritériumaiban meghatározott kompetencia területek kontextusában értelmeztem (OH, 2025).



1.ábra. A fogalomtérképeken megjelenített fogalmak mennyiségi adatai. (Forrás: saját szerkesztés)

A múlt tapasztalatainak leírásához nappali tagozaton (csoportos munkában) összesen 209 db fogalmat használtak a hallgatók, míg a levelezős hallgatók (egyéni munkában) 923 db fogalmat alkalmaztak. A jövőkép leírásakor a nappalis hallgatók 242 db szót, kifejezést használtak, míg ez a szám a levelezős hallgatóknál 893 db. volt.



2. ábra. A múlt tapasztalatait bemutató fogalomtérképeken található pozitív és negatív töltetű fogalmak százalékos aránya. (Forrás: saját szerkesztés)

A múltbéli emlékeket leíró fogalmak között voltak pozitív és negatív érzelmi töltetűek is, attól függően, hogy milyen emlékeket idézett fel a hallgatókban. A jövőkép leírásakor – érthető módon- csak pozitív töltetű kifejezések szerepeltek a fogalomtérképeken.

A következőkben a fogalomtérképek tartalmi elemzésének eredményeként bemutatásra kerül, hogy milyen értéktartomány jellemző a múltbéli tapasztalatok alapján kialakult előzetes pedagógiai nézetekre a vizsgálatban résztvevő gyógypedagógus hallgatók-esetében. A második vizsgálatrészben készített fogalomtérképeken megjelenő manifeszt fogalmak és látens kapcsolatok elemzése alapján pedig képet kaphatunk arról, hogy milyen értékrendek mentén szerveződik a gyógypedagógus hallgatók jövőképe a pedagógiai munkával, a pedagógushivatással kapcsolatban.

Az eredmények bemutatása- Előzetes pedagógiai nézetek feltárása a múltbéli tapasztalatok alapján

A múltbéli élménytartományokat leíró fogalmak feldolgozásánál az egyik legfontosabb tapasztalat az volt, hogy bár nappali és levelező tanrendű hallgatók is részt vettek a vizsgálatban, a múlt tapasztalatainak leírásánál mindkét csoport, mint tanuló értelmezte a feladatot, azaz tanulói nézőpont alapján szerzett élmények kerültek megfogalmazásra a fogalomtérképeken. A levelezős hallgatóknál nem találtam arra utaló kifejezéseket, kapcsolatokat, hogy jelenleg is gyakorló pedagógusi vagy szülői szerepből, nézőpontból oldották volna meg a feladatot.

1. táblázat. A fogalomtérképek tartalmi elemzése alapján kialakított kategóriák. (Forrás: saját szerkesztés)

	Pozitív tanári minta	**Negatív tanári minta**
1.	**Tanár-diák kapcsolat:**	
Érzelmi/hangulati jellemzők, attitűd:		
Egyensúlyra törekvés, fegyelmezés:		
Támogatás:		
2.	**Tanítási tevékenység**	
Értékelés:		
Motiválás:		
Ismeret átadás/módszertan		

A tartalmi elemzésénél azt láthatjuk, hogy első sorban a tanár személyiségével és a tanítási tevékenységgel kapcsolatban tényleges cselekvések, tanári viselkedési-magatartási formák, értékrendek és etikai jellemzők szerepelnek a hallgatói fogalomtérképeken. Ez alapján négy fő és több alkategóriát (1. táblázat) lehetett felállítani, valamint az alapján is differenciálni lehetett a manifeszt és látens tartalmakat, kapcsolatokat, hogy pozitív vagy negatív tanári mintáról van-e szó.

A pedagógus személyiségével, attitűdjével kapcsolatos fogalmak

A fogalomtérkép, mint módszer alkalmazása hatékonynak bizonyult az előzetes pedagógiai nézetek feltárására. Felszínre hozta a hallgatók valódi tapasztalatait. Láthatóvá váltak a jelöltek gondolkodásának mélyebb összefüggései. A fogalmak elsősorban a pedagógusok olyan személyiség vonásait tárták fel, melyekhez erős érzelmi töltet társul, legyen ez pozitív vagy negatív. A hallgatók tanáraikról alkotott képében egyértelmű a *tanár-diák kapcsolat* elsődlegessége, a tanár, mint „vezető" szerepe (2. táblázat). Ezt követi a tanítási tevékenységekhez köthető attitűdök, magatartásformák, konkrét cselekedetek köre (3. táblázat). Érdekes, hogy az esetek nagy részében a pozitív élmények elsősorban a tanítók személyéhez köthetők - míg a negatív élmények nagyobb arányban a tanári tevékenységhez, azaz a felső tagozatos vagy középiskolai élményekhez kapcsolódtak.

A tanár-diák kapcsolat leírásában jellemzően érzelmi-hangulati jellemzők jelennek meg, illetve a hozzájuk kapcsolódó viselkedés-magatartás formák, illetve attitűdök.

Az *egyensúlyra törekvés* kategóriába azok a kifejezések tartoznak, melyek a tanár-diák kapcsolaton belül írják- le az elvárások és az ellenszolgáltatások szintjén, a kettő közötti egyensúly meglétét vagy nem létét. Itt első sorban a túlzottnak vélt tanári elvárások hatására az egyensúly eltolódása miatti negatív érzelmek kerültek a gondolattérképekre.

2. táblázat. A múltbéli tapasztalatok első fő kategóriája, a tanár-diák kapcsolat és kiemelt, szemléltető példák az egyes alcsoportoknál (Forrás: saját szerkesztés)

	Pozitív tanári minta	**Negatív tanári minta**
1.	**Tanár-diák kapcsolat:**	
Érzelmi/hangulati jellemzők, attitűd:	kedves, humoros, laza, nyugodt, lelkes, életvidám, előzékeny, barátságos, halk szavú, tekintélyes, elhivatott, közvetlen, mosolygós	Befásult, hanyag, türelmetlen, ingerlékeny, lehangoló, ordibáló, link, bizalmaskodó,
Egyensúlyra törekvés, fegyelmezés:	szigorú, rugalmas, következetes, segítőkész, szabálykövető, lelkiismeretes, fegyelmező, jó konfliktuskezelő, jó problémamegoldó	arrogancia-merev, következetlen, egoista, érzéketlen, kiszámíthatatlan, felszínes, személyeskedő
Támogatás:	bátorító, ösztönző, tehetség felismerése, elfogadó, megértő, erősséget kiemelő, egyéni odafigyelés, figyelmes, érdeklődő, törődő, tyúkanyó/apó, jó szívű, gondoskodó, kitartó, együtt érző	Kioktató, közönyös, monoton, unott, nemtörődöm, túlzott követelmények- elvárások, érdektelen, fölényes, távolságtartó

A fogalmak között gyakori a *„szigorú"* jelző. A gyakori megjelenítés mellett azonban érdekes volt, hogy nagyobb arányban pozitív minőségben, értékként jelent meg (a jelölt kapcsolatok alapján) a fogalom. A fogalomtérképeken jelölt kapcsolatok alapján olyan másodlagos tartalommal jelentkezett ez a fogalom, mint biztonságot, kiszámíthatóságot, jó értelemben vett tekintélyt, szaktudást is birtokló pedagógus

személyiségének eszköze. Természetesen megjelentek a szigorú szóval kapcsolatban negatív élménytartalmak is, melyek általában a túlzott elvárásokkal, egy-két esetben az igazságtalan értékeléssel, etikátlansággal voltak összekapcsolva.

Az egyensúlyra törekvés fogalmán belül további csomópontot alkotnak azok a válaszok, amelyek a *fegyelmezésről* szólnak. Ezzel a fogalommal kapcsolatban hasonlóan a szigorú fogalomnál tapasztalatokhoz, többször megjelent az a látens tartalom, mely követendő értékként jelenik meg, abban a kontextusban, hogy biztonságot, kiszámíthatóságot és nyugodt tanulási környezetet biztosított az a pedagógus, aki megfelelő eszközökkel fenn tudta tartani a fegyelmet.

A gyógypedagógia és általában a pedagógia szempontjából is kiemelkedik, hogy a kategóriák közt megjelent *a tanulók támogatása* szint is. Itt is általában pedagógusi attitűdök, a pedagógusok által képviselt értékek, az általa képviselt etikai elvek, a diákkal, a diák egyéni igényeivel kapcsolatos tevékenységek leírásai jelentek meg, első sorban tanulási eredményesség támogatása/ nem támogatása aspektusból.

A tanítási tevékenységet leíró fogalmak

Az előzetes pedagógiai nézetek feltárásánál fontos tapasztalat, hogy nem csak a követendő vagy kevésbé követendő példaként megjelenő pedagógus személyiségével kapcsolatos élménytartománnyal rendelkeznek a pedagógushallgatók, hanem a tanítási tevékenységgel kapcsolatban is vannak az előzetes tapasztalások alapján elképzeléseik a pedagógusi eszköztár alkalmazhatónak tartott és kevésbé alkalmazhatónak-eredményesnek tartott elemeivel kapcsolatban (3. táblázat).

A *tanítási tevékenységeket* leíró fogalmakat három alcsoportba lehetett bontani: *a tanulók értékelése, a motiválás és az egyenlő bánásmód*. Az értékelés és az egyenlő bánásmód kategóriákat valójában nagyon vékony határ választja el, vagy többször a két kategória egy tanári attitűd vagy konkrét cselekedet leírásában egyszerre volt jelen. Első sorban az igazságtalan értékelési módok, az egyenlő bánásmód hiánya jelenik meg a fogalmak között, bár alacsonyabb arányban, de voltak pozitív példák is.

3. táblázat. A múltbeli tapasztalatok második fő kategóriája, a tanítási tevékenység és kiemelt, szemléltető példák az egyes alcsoportoknál. (Forrás: saját szerkesztés)

	Pozitív tanári minta	**Negatív tanári minta**
2.	**Tanítási tevékenység**	
Értékelés:	következetes, jutalmazás fontossága, igazságos, nem tesz különbséget, szigorú, folyamatos visszajelzés, folyamatos értékelés, megerősítés, korrekt, határozott	Következetlen, arcra osztályoz, igazságtalan, lehetetlen elvárások, zárt szabályrendszer, beskatulyázás, kivételezés, határozatlan, kiszámíthatatlan
Motiválás:	motiváló, kreatív, inspiráló, izgalmas, játékos, figyelemfenntartó, érdekes órák, élvezetes óratartás, tananyag sokszínű közvetítése	Lenéző, unalmas, lehangoló, kiábrándult, túl általános, túl elvont, tankönyvközpontú, nem tudja a figyelmet fenntartani,
Ismeret átadás/módszertan	aktív, jól magyaráz, jó kommunikációs képességek, differenciálás, ötletgazdag órák, környezettudatosságra nevel, életre nevel, gyakorlatias, színes előadásmód, élményalapú oktatás,	Autoriter magatartás, nem tud differenciálni, lexikális tudás átadása, konzervatív, csapong, felületesség, egy kaptafára tanít, saját tárgy erőltetése

A *szaktárgyi tudás, műveltség kategóriában* a pedagógusok tanítási tevékenységének minőségével, a tanításhoz szükségesnek vélt ismeretekkel, képességekkel és személyiségjegyekkel kapcsolatosan fogalmazták meg tapasztalataikat a hallgatók. Ebben a felosztásban már több alkalommal megjelent a pedagógus, mint példakép szerepkör is, illetve megfogalmazásra kerültek olyan szerepkörök is, mint a" tyúkanyó", azaz a (pót)szülői szerepekben való megjelenés, a tehetséggondozó szerepkör és az általános, magas szintű műveltség elvárása is. Ebben a csoportban jelennek meg a tanítási – óraszervezési és tartási, módszertani ismeretekre vonatkozó pedagógusi jellemzők is.

A fogalomtérképeken általában belső tulajdonságokat találhatunk. Csak kevés olyan kifejezést használtak a hallgatók, ami a pedagógus külső tulajdonságát (pl: hang, öltözködés) mutatta be.

Összességében tehát az előzetes pedagógiai nézetekben, már a képzés kezdetén jelen vannak olyan fontos tudások, melyek szorosan kötődnek a pedagógus szerep elsajátításához (pozitív érzelmi töltettel megjelenő attitűdök, értékek, személyiségjegyek példaképek), illetve az oktatói-nevelői munka sarok kövei lehetnek (motiváció, szaktudás, módszertani ismeretek, értékelés, etikai elvek, egyéni bánásmód).

A jövőkép- milyen legyen a jövő pedagógusa?

A pedagógusképzés hatékonyságát nem csak az befolyásolja, hogy milyen nézetekkel, élménytartománnyal kezdik meg a hallgatók a pedagógussá válás folyamatát, hanem az is, hogy milyen előzetes elképzeléseik vannak a jövő ideális pedagógusáról, milyen

értékrendek mentén képzelik el önmagukat és pedagógiai tevékenységeiket a jövőre való tekintettel? Ezeknek az elképzeléseknek a feltárása azért fontos, mert:

- segíthet a múlt tapasztalatainak újra értelmezésében, a negatív tapasztalatok és hozzájuk köthető negatív érzelmek terén egy értelmezés alapú állapotváltásban, mely régi traumák feloldását is magával hozhatja,
- a hatékony pedagógiai munkához szükséges előzetes elképzelések erősítése motivációként, erőforrásként használható -a képzés folyamán,
- az elvárásokról való erősen eltérő elképzeléseket pedig a valóság célirányos bemutatásával életközelibbé lehet tenni, így talán kevésbé fogja elriasztani a munkaerő-piacra kilépő hallgatót a valóságsokk.

A jövőkép tartalmi elemzésénél a pedagógusminősítés kritériumait vettem figyelembe. Falus Iván és munkatársai (2011) ezeket a kategóriákat egy önreflexív folyamat elősegítése céljából alakították ki. A hazai és nemzetközi szempontokat figyelembe véve kilenc kompetenciaterületet határoznak meg, mint a „jó pedagógus" legfontosabb ismérvei. [1]

A hallgatói fogalomtérképek elemzése alapján az első fontos felismerés, hogy a hallgatók jövő pedagógusára vonatkozó elképzeléseiben *gyakorlatilag hiányoztak a hetedik kompetencia, azaz a környezeti nevelésre, a fenntarthatóságra vonatkozó* fogalmak. Ez a hiány máris egy fontos feladatra hívja fel a pedagógusképzők figyelmét: Kiemelten és nyomatékosan kell a hallgatók felé közvetíteni - a Föld és az emberiség jövője érdekében - az ehhez a kategóriához tartozó tartalmakat, értékeket, etikai elveket, képességeket.

A nappali tagozatos hallgatók csoportmunkában 242 db fogalommal írták le, hogy milyennek képzelik a jövő pedagógusát. A levelező tagozatos, nagy arányban saját tanítási tapasztalattal is rendelkezők hallgatók, egyéni munkában 893 fogalommal szemléltették, hogy milyennek képzelik a jövő pedagógusát. A harmadik diagramon látható, hogy melyik kompetencia területhez a fogalomtérképeken megjelenő manifeszt tartalmak hány százaléka tartozik.

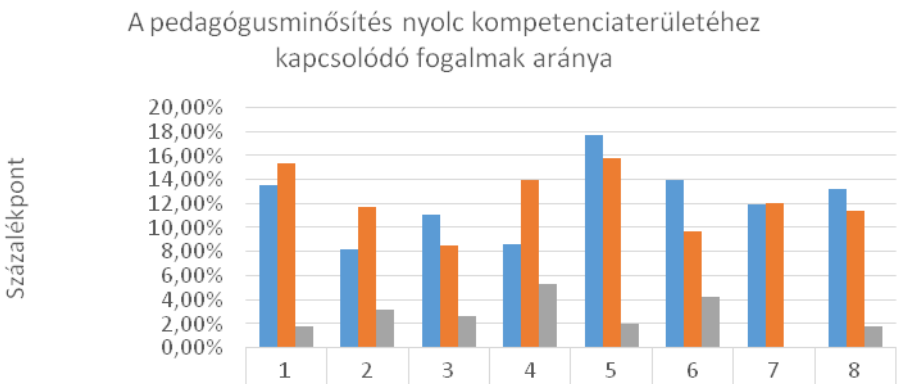
---

[1] Az oktatási hivatal pedagógusminősítésekkel kapcsolatos 2025-ben érvényes eljárásrendjében megjelenő kompetenciaterületek:
1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. kompetencia: A tanulás támogatása
4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. kompetencia: A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselete és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja.
8. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
9. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (OH, 2025)

A jövőre vonatkozó hallgatói elképzeléseken belül összehasonlításra került az is, hogy van-e eltérés a nappalis és levelezős hallgatók jövőképével kapcsolatban az egy kompetenciaterülethez köthető fogalmak megjelenési aránya alapján (3. diagram).

Mindkét tanrendnél a legtöbb fogalom az ötödik kompetencia területhez kapcsolódott. Tehát a legfontosabb jövőbeli pedagógiai képességek között kiemelt helyet foglal el *a közösségépítő képesség, a társadalmi és kulturális sokféleség* evidenciaként értelmezése, az *inkluzivitás megvalósítása a tanítási környezetben*.

A *nappali ta*gozatos, tehát valódi pedagógusi tapasztalatokkal még nem rendelkező hallgatóknál a második helyen a hatos terület, azaz *a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos kísérése, segítése* jelent meg. Harmadik helyen pedig az első és nyolcadik kompetencia terület fontosságát emelték ki a nappalis hallgatók. Azaz fontosnak tartják, hogy *a jövő pedagógusa megfelelő szakmai-, szaktárgyi-, tantervi tudással* rendelkezzen, illetve ezzel szoros összefüggésben kellő *szakmai elhivatottság és folyamatos szakmai fejlődés* is elvárt egy tudatos pedagógustól.



	1	2	3	4	5	6	7	8
Nappali	13,63%	8,26%	11,15%	8,67%	17,76%	14,04%	11,98%	13,22%
Levelező	15,45%	11,75%	8,51%	13,99%	15,78%	9,74%	12,09%	11,42%
Eltérés a megjelenés arányában %	1,82%	3,26%	2,64%	5,32%	1,98%	4,30%	0,11%	1,80%

3. ábra. A nappalis és levelező tanrendű hallgatók egy-egy kompetencia területhez köthető megjelenített fogalmainak aránya (a vízszintes sor számai a kompetencia területeket jelölik) (Forrás: saját szerkesztés)

A *levelezős hallgatók* nagy része már saját pedagógusi tapasztalatokra és élményekre (is) támaszkodva készítette el a jövő pedagógusáról szóló gondolattérképet. Az ötödik kompetencia (*közösségépítés*) mellett náluk szintén első helyen jelenik meg a *szakmai ismeretek* fontossága (1. kompetencia terület). Második legfontosabb területként *a tanulók személyiségének, egyéni igényeinek figyelembe vételét*, azaz a négyes kompetencia területet jelölték meg levelezős hallgatóink. Ennél a választásnál már egyértelműen megjelenik a pedagógiai tudatosság a részükről, az, hogy miért is ültek be újra az iskolapadba, hiszen ehhez a kompetencia területhez tartozik a kiemelt figyelmet igénylő tanulók, ezen belül a gyógypedagógusi munkához szorosan köthető

tanulói csoportok ellátására való módszertani felkészültség is. Harmadik legfontosabb terület, ahová a hallgatók által leírt fogalmak tartoztak, *a szakmai együttműködés, problémamegoldás kompetenciája* volt. Ennél a területnél is valószínűsíthető, hogy azért jelentek meg az ehhez a kompetenciához köthető fogalmak a harmadik helyen, mert már saját pedagógusi tapasztalataik alapján tudják, hogy a pedagógusi munka egyik elengedhetetlen része a megfelelő kommunikáció, mely fontos a szakmai együttműködések kialakításához vagy a problémák megoldásához.

4. táblázat. A hallgatók jövőképet jelölő fogalmai (kiemelt példák) a pedagógusminősítés kategóriarendszerébe elhelyezve (Forrás: saját szerkesztés)

Kompetencia területek	Példák
Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás **N 13,63% L 15,45%**	Informált, modern, kreatív, innovatív, érdekes, játékos, hivatásos, rugalmas, jó szakember, változatos módszerek
Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók **N 8,26% L 11,75%**	IKT használat, differenciálás, logika, motivált, alkalmazkodó, céltudatos, inspiráló, tudatos, előrelátó, rendszerezett
A tanulás támogatása **N 11,15% L 8,51%**	Érzékeny, egyéni igények támogatása, bátorítás, segítőkész, lendületes, türelmes, figyelmes
A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése **N 8,67% L 13,99%**	Megismerni a gyermekeket, toleráns, elfogadó, előítéletmentes, kíváncsi, egyenlőség, gyermekközpontú
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése **N 17,76% L 15,78%**	Jó kapcsolatteremtő, jó problémamegoldó, konfliktuskezelő, empatikus, nyitott, együtt érző, együttműködő, elfogadó
Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése **N 14,04% L 9,74%**	Következetes, határozott, szigorú, nem kivételez, szavahihető, szabálykövető, igazságos, reális, korrekt
Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás **N 11,98% L 12,09%**	Kedves, optimista, magabiztos, barátságos, lelkiismeretes, kompromisszumkész, vidám, humoros, közvetlen
Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért **N 13,22% L 11,42%**	**Önreflexió, önfejlesztés**, IKT-s fejlődés, felelősségteljes, alázat, hivatástudat, EQ, IQ, önazonos, példakép, tekintélyes, stabil idegzet, kiegyensúlyozott

A nappalis és levelezős hallgatók a jövő pedagógusával kapcsolatban megjelenített fogalmainak elemzése alapján már láthatjuk, hogy hogyan változhat az eltérő pályaszocializációs folyamatok hatására a jövőről kialakított kép. Ezt mutathatja, hogy az egyes területekhez sorolható hallgatói fogalmak megjelenési aránya között eltérést találhatunk a valódi pedagógusi tapasztalatokkal még nem rendelkező és a pedagógus munkában már jártas hallgatók elképzelései között. A legnagyobb eltérések a kettes, négyes és hatos kompetenciaterületeken jelentek meg. A *pedagógiai folyamatok tervezésével és a tanulók személyiségének fejlesztésével* (2. és 4. kompetencia) kapcsolódóan inkább a levelező tanrendű hallgatók írtak több kifejezést, míg *a tanulók értékelésével kapcsolatban* (6.kompetencia) köthetően a nappali tagozatos

hallgatóknál jelent meg több idesorolható fogalom. A két tagozat közötti eltérés azt is mutatja számunkra, hogy itt már erősen eltér, hogy melyik csoport milyen szerepkörökben szerzett már tapasztalatokat. A nappalis hallgatóknál tanulói szerepből érthető, hogy az értékelés fontosságát emelték ki, hiszen diáklétük meghatározó élményei kötődnek az értékelési folyamatokhoz, akár segítette az előre haladásukat, akár hátráltatta azt.

A pedagógiai tapasztalatokkal rendelkező levelező tagozatos hallgatók pedig már saját élményekkel rendelkeznek arról, hogy mindennapjaikat az oktatási-nevelési feladatok minél hatékonyabb megtervezése és kivitelezése határozza meg. Ez alapján a levelező tagozatos hallgatók a jövő pedagógusához kapcsolódóan fontosabbnak tartották az olyan készségek, képességek meglétét, mint *a pedagógiai folyamatok tervezése, önreflexió* (2) és a *kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatos egyéni bánásmód megvalósítására* (4) való felkészülést, mint a nappali tagozatos hallgatók.

Összefoglalás

A pedagógiai nézetek gyökere a gyermek- és diáktapasztalatokból ered, alakulásuk/alakításuk a pályaválasztással, a képzésbe való belépéssel folytatódik, a pályakezdéssel, valamint a pályán való működéssel, az ön- és továbbképzéseken alapuló szakértővé válással teljesedhet ki. Tillema szerint

> „*a tanárképzésnek fontosabb célja a nézetváltoztatás, mint az elméleti tudás megszerzése. A nézetek megváltoztatása a nézetek feltárását feltételezi, és erre a feltárásra a reflexió-orientált képzés ad lehetőséget. Ez alkalmas az implicit nézetek feltárására, egyúttal arra is, hogy a hallgatók felderítsék, szükség esetén megváltoztassák a nézeteiket, és fejlődjenek a tanításban*" (Tillema, 2000).

Jelen vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a képzésüket megkezdő gyógypedagógus hallgatók a múlt tapasztalataira épülő előzetes nézeteit, illetve jövőre vonatkozó elképzeléseit elemezve, reflektíven építsük fel az egyes tantárgyi tartalmakat, annak érdekében, hogy a tanulói szerepkörből a pedagógusi szerepkörbe való átmenet minél zökkenőmentesebb legyen. A vizsgálati anyagok elemzése rávilágított arra, hogy a pedagógushallgatók határozott véleménnyel rendelkeznek azokról az értékekről, etikai elvekről, melyek mentén őket nevelték-oktatták. A múltbéli tapasztalataik és a jövőre vonatkozó elképzeléseik összehasonlítása alapján pedig kirajzolódik, hogy mely értékeket, elveket tartják univerzálisnak, azaz időtől, kortól függetlenül is érvényesnek:

Gyermekközpontúság: A gyermek fejlődése és jóléte a pedagógushallgatók számára általában a legfontosabb szempont. Az egyéni szükségletek figyelembevétele és a differenciált oktatás elvei kiemelkedő jelentőséggel bírnak a jövőre vonatkozó elképzeléseikben. Az empátia, a megértés és a diákokkal való tiszteletteljes bánásmód pedig alapvető értékként jelenik meg a pedagógiai tevékenységek közt.

Társadalmi felelősségvállalás: A hallgatók közül sokan úgy tekintenek magukra, mint a társadalom formálói, akik felelősek azért, hogy értékrendjükben és hozzáállásukban toleranciára, igazságosságra és a közösségi normák tiszteletére neveljék a diákokat. Az inkluzivitás, az esélyegyenlőség és a kulturális sokszínűség támogatása szintén fontos szerepet játszik a jövőről való gondolkodásban.

Szakmai etika: A pedagógusok pártatlanságának és igazságosságának betartása alapvető fontosságú a hallgatók számára. Elítélik az előítéletes bánásmódot, és támogatják az objektív értékelést.

Életen át tartó tanulás: A tanári munka, folyamatos fejlődést kíván és a hallgatók többsége nyitott az új pedagógiai módszerek, technikák és technológiák megismerésére. Fontosnak tartják, hogy saját maguk is példát mutassanak a tanulási hajlandóságról és az önfejlesztés iránti elkötelezettségről.

Egyensúly az elvárások és a realitás között: Erkölcsi szempontból kihívást jelenthet az intézményi elvárások összeegyeztetése a gyermekek valódi szükségleteivel. A hallgatók már korán szembesülnek azzal, hogy munkájuk terén kompromisszumokra lesz ezen a területen is szükség.

A pedagógushallgatók jövőképe a hivatástudat, a szakmai fejlődés és a társadalmi felelősségvállalás köré szerveződik tehát, miközben bizonytalanságokat is tapasztalnak a szakma megbecsülésével kapcsolatban. Biztató alapot adhat a képzésnek, hogy pedagógiai értékrendjük középpontjában a gyermekközpontú szemlélet, az empátia és az inkluzivitás áll. Etikai szempontból pedig hangsúlyos számukra a pártatlanság, az igazságosság, valamint az életen át tartó tanulás elveinek követése.

A pedagógushallgatók előzetes nézeteinek mind a múltbéli, mind a jövőre vonatkozó aspektusból történő vizsgálata továbbra is prioritásként kellene, hogy megjelenjen a pedagógusképzési folyamatok tervezésében. A pedagógusképzők feladata, hogy a vélt és valós elvárásokat közelebb hozva egymáshoz, egy olyan új pedagógus nemzedéket készítsenek fel, akik képesek lesznek a *ma gyermekeit* hatékonyan felkészíteni a *jövő kihívásaira*.

Irodalom

Bárdossy, I. & Dudás, M. (2011). *Pedagógiai nézetek – Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/ped_nezetek/pedagogiai_nezetek.pdf (Letöltés: 2025. 01. 10.)

Bullough, R. V., Jr. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). London & Washington, DC: The Falmer Press.

Dudás, M. (2005). A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés, 3*, 23–43.

Gonlhofer, E. & Nahalka, I. (Szerk.). (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education, 4*(2), 121–136.

Hercz, M. & Takács, N. (2016). Óvodapedagógus és tanító szakos elsőévesek pedagógus példaképei a társadalmilag elvárt személyiségjegyek tükrében. *Gradius, 3*(2), 397–404.

Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra, 2*, 21–28.

Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio, 3*, 359–374.

Falus, I. (Szerk.). (2007). *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Falus, I. (Szerk.). (2011). *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger.

Hunyady, Gy. (1993). A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia, 93*(3–4), 161–171.

Nahalka, I. (2003). A nevelési nézetek kutatása. *Iskolakultúra, 13*(5), 69–75.

Oktatási Hivatal. (2025). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez* (7., módosított változat). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/2025/utmutatok/altalanos_utmutato.pdf (Letöltés: 2025. 01. 28.)

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 102–119). New York: MacMillan.

Szivák, J. (1999). *A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata* (PhD-értekezés). ELTE, Budapest.

Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education, 16*, 575–591.

SUMMARIES

Csaba T. Szabó

Glocalization and Religion in the Danubian region of the Roman Empire

The religious landscape of the Roman Empire has long been interpreted as a pluralistic field, where polytheism, henotheistic tendencies, and various forms of monotheism coexisted and interacted. One of the overarching powers within this religious environment was the Reichsreligion—the religious laws and traditions of the Romans. However, interpreting provincial forms of religiosity has posed a significant methodological challenge to scholarship for an extended period. The concept of religious glocalization offers a new methodological framework for examining provincial Roman religion. This article presents several case studies from the Danubian provinces of the Roman Empire to illustrate the dynamics of religious glocalization.

Imre Bús

Children – play – philosophy

In this study, we examine one of the newer educational and philosophical trends that is suitable for children, the philosophy of children, in its relationship with the child's most favorite activity, the play. Based on the results of the thought process, the further development of children's philosophy can be contributed by considering the connections, parallels, and identities related to play, so that the child-centered approach can be even more effective in those conversations, debates, and classes that aim to develop children's critical thinking, speech and social skills.

Sándor Karikó

Applied Philosophy and Pedagogy

The study discusses the issues of the relationship between applied philosophy and pedagogy. The two concepts (philosophy, pedagogy) are covered by a library of literature, so it can only draw attention to one feature, which I consider to be fundamental, and how they are related to the emergence of applied philosophy as a new, even less well-known experiment in philosophy. The lecture devotes a distinguished role to the examination of the connection between youth and education. It emphasizes the virtue of goodness. It considers goodness to be the inner compass, the driving force and – let us not be afraid to say it – the wonderful mystery of all education.

Tamás Barnák

The Role of Freedom and Creativity in Education in the Light of Nikolai Berdyaev's Philosophy

The great thinkers of the Silver Age of Russian philosophy – such as Nikolai Berdyaev, Semyon Frank, Vladimir Solovyov, and Nikolay Lossky – are a rich source of inspiration for the philosophy of education. These thinkers were deeply concerned with the human spirit, freedom, moral and religious values. Their work can play a major role in enriching the theoretical and practical foundations of education. The philosophers of this era are well suited to open up new horizons in education, providing a foundation for future teachers to help educate children and help them grow into free adults. Nikolai Berdyaev's philosophy is both accessible and profound. His ideas, which are particularly applicable to education, are of outstanding importance. Central to Berdyaev's philosophy are creativity and human freedom, which are closely linked to the nature and purpose of the human spirit. In his view, the ultimate goal of human existence is the liberation of the spirit. Education should therefore consist not only in the transmission of knowledge, but also in the development of inner freedom, creativity and responsibility, in which Berdyaev's human-centred approach can help. Education would thus be not only a mechanical process, but also a deeply personal, spiritual experience that supports the self-expression of the individual. In this perspective, education holds a vital social role, offering the possibility of a new world order founded on freedom, creativity, and the unfolding of the human spirit.

Attila Galambos

Concepts of school development of sustainability-related competences in relation to the Sustainable Development Goals - Behavioral areas of the Sustainable Development Goals education and action competence

Humanity is currently facing significant environmental, social, and economic challenges. This period of crisis manifests in multiple forms, whether in ecological, social, or economic dimensions. Addressing these interconnected challenges is a complex task that affects all of humanity. However, formal, institutionalized education either does not respond to these issues or does so only partially. There are few educational programs and practices that go beyond merely presenting societal challenges and prioritize their resolution.

Today, the central question is no longer whether individuals understand the underlying causes of social challenges or whether they can establish sustainable routines in their daily lives. Rather, what is decisive is whether they possess the necessary skills to respond effectively to sustainability-related challenges and whether they are capable of actively participating in the resolution of complex sustainability problems.

In this study, we examine an interpretation of sustainability that extends beyond its natural and environmental dimensions. Additionally, we introduce educational approaches that focus on active, action-oriented learning and participation.

Lívia Ribarics

Enforcement of children's rights is your wise during education and care

The comparison of the National Program for Nursery Care and Education of Hungary (Bölcsődei Alapprogram) and the Declaration of the Pikler-Lóczy Association (Pikler-Lóczy Társaság Nyilatkozata) highlights the shared goal of both approaches: supporting the optimal development of children. However, they adopt different emphases and methods in fostering autonomy. The National Program prioritizes structured frameworks and group activities, which facilitate the acquisition of community norms. While schedules and institutional rules provide the foundation for effective operation, they are less flexible in accommodating the individual needs and developmental paces of children.
In contrast, the Pikler-Lóczy approach emphasizes autonomy, respect for the child's individual rhythm, and the importance of personalized care. This perspective strongly supports children's free movement, individualized developmental trajectories, and the establishment of secure and emotionally supportive relationships.
The fundamental difference between the two approaches lies in their priorities: while the National Program focuses on institutional structures and community norms, the Pikler principles stress respect for individual differences and the natural developmental processes of children. An integrated approach offers the potential to combine the strengths of both perspectives, ensuring a structured system of community rules while responding sensitively to individual needs through personalized pedagogical practices.
Flexibility in institutional practices, active parental involvement, and systematic child observation can make the effectiveness of different methodsmeasurable. Such an integrated pedagogical approach can contribute to children'sphysical and emotional development while promoting autonomy, self-confidence, and emotional stability. The synthesis of these two approaches not only enriches the professional work of nurseries but also significantly strengthens children'semotional security and autonomy.

Zsuzsanna Slezák-Bartos

The role of communities in improving the quality of life in settlements -

Coordination of global and local perspectives in education

Residents and communities living and working in settlements are interconnected in many different ways (they work, go toschool, engage in leisure activities, etc.), and their boundaries can be delineated and differentiated according to various relevant aspects, and a basic identity assigned to them. All people, taking into account their individual circumstances, strive to achievethe "best". The nature of the settlement, its management culture, and its location within the given country or region are decisive factors in terms of how the individual feels about their current residence and how they judge the livability of the place.
The livability of settlements, a conceptdefined in socio-economic and environmental terms, is a key element in sustainable urban development and regional planning, involving different factors in different contexts. The well-being of the population, the development of the local economy, the accessibility of community infrastructure and aspects of maintaining environmental quality all play a relevant role. The integration

of these factors into urban planning and development programmes is a priority, as liveability is a complex, interdisciplinary phenomenon that affects not only the physical environment but also the quality of social relations and economic opportunities. The analysis therefore goes beyond the condition of a settlement's infrastructure or economic indicators to include an analysis of the subjective experiences of its inhabitants or the interactions between local communities. Livable settlements typically provide an environment where economic opportunities and social security are balanced, promoting sustainable development and long-term population retention. Primary social relationships meet basic human needs, going beyond family and marital ties, but relatively few studies have addressed the nature of these relationships.

The young age group deserves special attention, as their attitude is no longer characterized by being tied to one place; they are keen to travel, they are mobile in theirwork, they look for other ways and opportunities if their needs are not met; they take jobs abroad and settle down. Due to the rapid development of communication technology, a widerange of occupations can be accessed from almost anywhere and work can be done in itsentirety. It also means that there is no need to move to a big city for instance, - not liking the challenges of city life – as the job can be done in a more remote, quieter, calmer environment. On the other hand, it can also mean that the individual settles far away from the original home, looking for the best ways to meet its needs.

Zsuzsanna Vas-Guld

Educational philosophical foundations of the methodology of education for a healthy lifestyle

Applied philosophy, together with ethics, reflects on different areas of life, such as medicine, nutrition, food science. The philosophy of education examines the process of personality formation and what social goals these are based on, so we can say that there is a huge role for those who show the practical philosophy, i.e. the directions of correct action. The aim of the study is to present methods that develop creative and thinking competencies, as well as to touch on the transdisciplinary and related disciplines. In many areas of teacher training, nutrition science appears as a course, which weaves additional fields of science around itself, since the food technology used in food production plays a large role in the effect of the prepared food on health, which is supported by medicine and food science. by communicating the results of controlled research studies. The influence of trends-following influencers, the role of social media - Facebook, Instagram - is also largely decisive in which food is considered healthy, so the fourth branch of science that can be linked here is communication and media science. This has perhaps the greatest weight, as it provides information in the best "edible" way, in contrast to a scientific publication, the interpretation of which requires extensive knowledge.

Andrea Máté - Kinga Angler

The role of creativity in the teaching-learning process

The aim of the study is to raise attention to the importance of creativity in education of pedagogy. It would be important for this competence development to be given a much wider scope and not only be decisive in education related to visual or technology subjects. In our point of view, the teaching and learning process can be made significantly more effective if more space are given to he creativity, creative work and creative thinking: in the study of natural sciences, in the processing of historical topics, in the knowledge of cultural values, in health and environmental education.
In the study, we present good practices through our exhibition entitled "Creative Education". The student creations prepared for our courses in teacher education courses clearly show that their creative products and the creation of illustrative tools not only help the processing of knowledge, but also develop creative and problem-solving thinking.

Zsófia Rita Tóth

The Philosophical Foundations of Music Education – Old and New

Music education may seem to be a mere pedagogical practice, but in many respects, it involves philosophical questions, such as: is music discovered or created? What is the role of music in society, and its place in education? Do we learn music intellectually, through thinking, or through motor and mechanical exercises? In the natural and social sciences, knowledge can be assessed through written and oral examinations and tests, but in the case of music, how can our understanding of works of art and general musical knowledge be evaluated if it is not mere lexical knowledge? How many talents and skills constitute musical talent? My inquiry into philosophical aspects of music education traces its roots back to antiquity. Philosophical writings generally reflect on the purpose, meaning, value, and impact of music education on human development and society. Dewey (1916) suggests that philosophy is a general theory of education. In my lecture, I provide a general understanding of the philosophical topics of music education, ancient and contemporary, and aim to contribute to the development of a new philosophy of music education, which I believe will foster new trends and ideas in related disciplines by offering a nuanced understanding of music education.

Miklósné Kecskés

The natural connection between philosophy and pedagogy in applied philosophy

Children's Philosophical Aspects of Folk Play and Folk Dance Pedagogy

In Hungary, many specialists deal with the issue of children's philosophy. We can also find examples of their practical implementation in several cases in their publications. More and more teachers are discovering the beneficial effect of using elements of children's philosophy, which is reflected in learning and social behaviour. Teachers of morality and drama report on the possibility of applying them in classes and their successful and effective processing. The question arose in my mind: can experience-centred teaching develop critical, creative and uncompromising thinking according to

children's philosophy, as well as cooperation with each other, and if so, in what ways can folk play and folk dance teaching contribute to develop them? The children's philosophy approach of applied philosophy may seem distant from the goals or tasks of folk dance pedagogy. In my study, I explore the intersection of the two sides and look for its application possibilities. If the development of thinking in childhood and ethical and moral education are requirements in pedagogy, and they are central principles in applied child philosophy, they should also be found in the teaching of folk dance and folk games.

Gabriella Verebélyi

The vision of the student teachers - values and ethics

The continuous challenge of educational work is to prepare children during their schoolyears for adaptability to changing social, economic, and environmental conditions. The role of teacher training institutions is pivotal, as they must prepare future educators to meet these expectations. However, this process does not begin in teacher training institutions, as admitted students start their higher education studies with at least twelve years of personal school experience. This brings along certain ethical perspectives and pedagogical skills that must be taken into account. The aim of this study is to explore the foundations on which teacher training can currently build. We asked teacher training students to describe their past experiences and future aspirations. We looked for references that reflecton keywords such as values, morals, and ethics. The analysis of the materials highlighted that teacher training students have strong opinions about the values that shaped their education. Based on their past experiences and future aspirations, it becomes clear which values they consider universal. The results suggest that it is important for students to receive guidance during teacher training on the ethical principles that should form the foundation of their future pedagogical work. This is one of the pillars for successfully preparing children and students for the future.

E SZÁMUNK SZERZŐI

Angler Kinga turisztikai, szállodaipari és vendéglátó közgazdász, turizmusszervező, közgazdász tanár. A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar szakoktatója. A szakoktató képzés koordinátora, oktatásmódszertani oktatója. Kutatási területei: a turizmus és a gasztronómia élményszerű innovatív elemei, a helyi termékek szerepe a turizmusban.

Barnák Tamás a Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskolájának hallgatója. Fő kutatási területe Nyikolaj Bergyajev filozófiájának jelentősége korunk globális problémáinak megértésében és megoldásában, mely metafizikai, társadalomfilozófiai, politikafilozófiai és vallásfilozófiai kérdéseket is magában foglal.

Bús Imre főiskola tanár, 1989- óta a PTE KPVK oktatója, illetve a jogelőd intézményeiben pedagógiai tantárgyak oktatója volt. Fő kutatási témája korábban: tréningkutatás, német nemzetiségi kutatás; jelenleg: a játék alapkutatása és pedagógiai, kulturális alkalmazott kutatása és a gyermekkultúra kutatása. A PTE-KPVK Dienes Zoltán Kutatóközpont vezetője.

Galambos Attila a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, az Újpedagógia Kft. ügyvezetője. Érdeklődési területe többek között az akcióorientált tanulási módok vizsgálata a közoktatásban és azon túl.

Karikó Sándor a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar oktatója 1972-2018 köztt, oktatott tantárgyak: filozófia, nevelésfilozófa. Kutatási témái: társadalomontológiák, nevelésfilozófia, konformitás és ifjúság. Az MTA mellett működő Alkalmazott Filozófiai Társaság alapító tagja, húsz éven át titkára, szerkesztője. Tagja a szegedi központú, nemzetközi szakmai civil társaságnak, a Szegedi Lukács-körnek.

Kecskés Miklósné néptáncpedagógus, doktori tanulmányait az „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskolában végezte. Kutatásaiban a néptánc és népijáték alkalmazásainak lehetőségeit, valamint tanításának fontosságát vizsgálja.

Máté Andrea a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar tanszékvezetője, tudományos munkatársa, a természetpedagógia szakirányú továbbképzés szakfelelőse, a PTE Zöld Egyetem programjának kari kapcsolattartója. Oktatói, kutatói munkája kapcsolódik a környezeti neveléshez, a környezetismeret módszertanához és a borkultúrához.

Ribarics Lívia az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolaelső éves doktorandusza. A Nemzeti Közszolgálati Egyetem Nemeskürty István Tanárképző Kar tanársegédje. Kutatási témája: a szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége bölcsődés és óvodás korú gyermekek körében.

Slezák-Bartos Zsuzsanna a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának adjunktusa. Kutatási területei: városmarketing, turizmusmarketing, településetika és városfilozófia.

Tóth Rita Zsófia orgonaművész, a Pécsi Tudományegyetem filozófia doktori iskolájának doktorjelöltje. 2014-től a budapesti Deutsche Schule zongora tanára.

T. Szabó Csaba a Szegedi Tudományegyetem Vallástudományi Tanszékének habilitált egyetemi adjunktusa. Kutatási területe a római vallás tárgyi forrásai a dunai provinciákban (főleg Daciában) valamint az ókor romániai recepciótörténete. Legutóbbi kötete "Roman religion in the Danubian provinces" címmel jelent meg az Oxbow Books kiadónál Oxfordban 2022-ben.

Vas-Guld Zsuzsanna a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának egyetemi adjunktusa. Kutatási területei: élelmiszertudományok, táplálkozástudományok, környezeti nevelés, valamint, az ezekhez kapcsolódó transzdiszciplináris tudományágak vizsgálata.

Verebélyi Gabriella a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Karán működő Gyógypedagógia Tanszék adjunktusa. Végzettsége tanító, tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos tanár, gyógypedagógus, romológia szakos bölcsész. Tudományos fokozatát a Pécsi Tudományegyetem 'Oktatás és Társadalom' Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte. Kutatási területe: a nyelvi hátrányos helyzet, az érzelmi és szociális képességek fejlesztésének jelentősége a pedagógusképzésben.