

Karikó Sándor

SZTE, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Nevelés – mi végre?

Nevelésfilozófiai megközelítésben

*„Egyetlen feladat a »megjavulás«**(Nietzsche)*

*Reális ellentmondást tár fel, számunkra, a pedagógiában tevékenykedők számára pedig fölöttébb fájdalmas felismerést tükröz Csányi Vilmos (2010) tanulmánya, melyben arról ír, hogy a család az iskolától várja a nevelést, az érzelmi biztonságot, az erkölcsöt, a kiegyensúlyozott személyiség kialakítását, miközben az iskola azt hiszi, hogy a gyermek már eleve szilárd közösséggel, erkölccsel ellátott helyről (a családtól) érkezik, úgymond „megnevelve”. Vagyis az iskolának leginkább a tudásátadás feladatával, s nem holmi nevelési problémákkal kell bíbelődni.**

A feladat és felelősség kölcsönös áthárítása nem sok jót ígér, a nevelés állapotára és jelentőségére nézve pedig katasztrofális következménnyel jár. Am akárhogy alakul is a helyzet, abban bizonyos vagyok, a nevelés mai problémáival az egész társadalomnak sürgősen és az eddigieknél komolyabban szembesülnie kell. Mintegy első lépésként, szükséges a nevelés kérdéseinek újragondolása, amely folyamatból (kritikai és önkritikai vizsgálódásból) senki nem vonhatja ki magát azok közül, akiknek bármilyen közük is van az embert formáló s alakító foglalatosságához. Így a nevelésfilozófusok, illetőleg a neveléseméleti kutatók sem.

A rész és az egész

Mondhatjuk, hogy a 20. században kialakult a „gyermekkor [és az ifjúkor – K. S.] szuverenitása, autonómiája” (Trencsényi, 2009, 2. o.), és ennek nyomán létrejöttek az empirikus önálló gyermektudományok a pszichológiában, a szociológiában, az orvostudományban, a kulturális antropológiában és a jogtudományban, elégedettek mégsem lehetünk. A gombamódra születő tudományági vizsgálódások nyilvánvalóan sokféle új ismerettel gazdagítják a gyermek- és ifjúkorral való tudásunkat, és joggal hívják fel figyelmünket új fejleményekre, mégis hiányérzet támadhat mindazokban, akik foglalkoznak a nevelés elméleti és/vagy gyakorlati kérdéseivel. Számomra a legszembetűnőbb s leginkább elszomorító jelenség a sokféle természetű probléma közül, hogy a ránk zúduló tengernyi részismeret, adatdömping közepette teljesen elsikkad a filozófiai indíttatású és megközelítésű pedagógiai vizsgálódás. Mintha teret nyerne szakmai berkekben, tudományos közéletünkben ama felfogás, hogy valójában nincs is szükség nevelésfilozófiára, illetőleg hogy a nevelés legáltalánosabb kutatása csakis spekulációkba torkollhat, ami nemcsak fölösleges, de kártékony is.

Ez az álláspont s gyakorlat – legalábbis számomra – teljességgel elfogadhatatlan. Kétségtelen, hogy a gyermekvilággal és az ifjú léttel kapcsolatos szaktudományi eredmények nélkülözhetetlenek, semmi mással nem pótolhatók. Am az adatokat, a konkrét tényeket értelmezni, rendezni szükséges, és ki kell jelölni minden részismeret valódi

helyét s értékét. Ami a neveléstudományi vizsgálódások megítélésének kérdését illeti, az empirikus anyag jelentőségét nyilvánvalóan a nevelés egésze (amihez olyan kérdések tartoznak, mint például: mi a nevelés lényege, célja, legáltalánosabb vonása, mozgatórugója, mechanizmusa, lehetősége és korlátja) adhatja meg. Pontosán ezt, tehát a nevelés általános (legáltalánosabb) vonásait, legmélyebb tartalmát, lényegi mivoltát kívánja megragadni a maga összetettségében a nevelésfilozófia. S ha születtek spekulatív, öncélú, a valóságtól abszolút elszakadó nevelésfilozófiai fejtegetések is (alighanem a jövőben sem tudunk azoktól megszabadulni), ez egyáltalán nem indokolja a nevelésfilozófiai vizsgálódások megkérdőjelezését. Mert ha így tennénk, akkor – ahogy mondani szokták – a fürdővízzel együtt a gyereket is kiöntenénk. A negligáló felfogás még inkább arra ösztönözhet bennünket, hogy újragondoljuk s értelmezzük a nevelésfilozófia állapotát, feladatát, és hassunk oda, hogy általános fel- és elismeréssé váljon a(z eddigieknél hatékonyabb) nevelésfilozófia szükségessége.

Azt gondolom, a nevelésfilozófia válaszolhatja meg az olyan alapkérdéseket, mint például: mi a különbség az állati gondoskodás és az emberi nevelés között; miben rejlik a nevelés – a konkrét társadalmi tértől-időtől bizonyos értelemben függetlenül létező – belső természete; végső soron mi végre történik a nevelés, illetőleg mit akarunk és mit szeretnénk elérni a nevelői tevékenységgel?

Az alábbiakban a „nevelés – mi végre?” kérdés felvetésével és rövidre fogott vizsgálatával, alapvetően nevelésfilozófiai megközelítésével kívánok előállni. Hogy egyáltalában mi végre folyik a nevelés, nos, e dilemmára a válasz első pillanatra fölöttébb kézenfekvőnek tűnik, azonban korántsem olyan magától értetődő, mint gondolnánk. Ugyanis a tisztánlátást, sajnos, sokféle lapos magyarázat és jól érzékelhető bizonytalanság nehezíti.

A szocializáció és a „jó” erénye

Számos pedagógiai tanulmány a nevelés rendeltetését, funkcióját a szocializáció fogalmának segítségével kívánja meghatározni. A kutatók nem elhanyagolható része úgy véli, hogy a gyermek nevelése nem más, mint végső soron a felnőttkorra való felkészítést, a felnőtt szerepek elsajátítását előmozdító tudatos tevékenység. A nevelés célja pontosan az, hogy „átadjuk a gyermeknek azt, ami a társadalomnak [...] a túléléséhez [...] szükséges” (*Cuypers és Haji, 2007, 79. o.*). Ahogyan egyik hazai kutatónk fogalmaz: „a nevelés olyan segítő kapcsolat, amelyben a gyerekek [...] felnőtté válnak” (*Galicza, 2005, 22. o.; lásd még: 25., 27., 116. o.*).

Vitathatatlan, a nevelés szocializációs funkciót is ellát, amely egyáltalában nem lebecsülendő feladat. Ellenkezőleg: nagyon is tiszteletre méltó és nélkülözhetetlen foglalatosság. Mindamellett azon az állásponton vagyok, hogy a nevelési és a szocializációs folyamat és tartalom ilyen, tehát közvetlen azonosítása differenciálatlan megközelítést és durva egyszerűsítést tükröz, ezért számomra teljesen elfogadhatatlan. Meggyőződésem, hogy a nevelés a szocializációhoz képest mást, többet és mélyebb tartalmat is kifejez.

Közelebb jár az általam tartott lényeg felismeréséhez az a magyarázat, amely a nevelés fogalmát nem pusztán a felnőtt szerepek elsajátításának követelményéhez köti. Nem elsősorban a felnőtt életre való felkészülést, az igazodást, az alkalmazkodást és az integrálódást hangsúlyozza ez az álláspont, hanem a személyiségformálás nagyon is – egyszerre – összetett és gyönyörűséges folyamatát. Amikor nevelésről szólnak, mindig „cél tudatos, tervszerű, szervezett személyiségformálásra van szó. [...] A nevelés [...] a teljes személyiség formálására irányul, az egész emberre vonatkozik.” (*Oláh, 2004, 9–10. o.*) Az ilyen értelmezés azért tűnik elfogadhatóbbnak a szocializációs modellnél, mivel itt már nem csupán a gyermek tanulási és beilleszkedési készsége-képessége, hanem személyiségének egésze kerül előtérbe, belefoglalva az ifjú érzelmvilágát, aka-

ratát, természetét, fantáziáját, alkotóerejét, továbbá a felnőttekre és fiatalokra együttesen ható általános erények s értékek tárházát.

A nevelés alighanem egyidejűleg lát el szocializációs és személyiségformáló funkciót, ám hibába esnénk, ha megállnánk e kettős feladatkijelölésnél. Biztos vagyok abban, hogy még tovább szabad, lehetséges és kívánatos lépnünk – a mélyebb s gazdagabb jelentéstartalom reményében. Azt állítom – s bár nem állok egyedül véleményemmel, mégsem

A nevelés alighanem egyidejűleg lát el szocializációs és személyiségformáló funkciót, ám hibába esnénk, ha megállnánk e kettős feladatkijelölésnél. Biztos vagyok abban, hogy még tovább szabad, lehetséges és kívánatos lépnünk – a mélyebb s gazdagabb jelentéstartalom reményében. Azt állítom – s bár nem állok egyedül véleményemmel, mégsem vált e felfogás általánosan fel- és elismertté a pedagógiai szakmában, a közgondolkodás megítéléséről nem is szólva –, hogy a nevelés mindenekelőtt s legfőképpen (ám nem kizárólagos jelleggel) egyetlen erkölcsi érték s erény köré szerveződik. A nevelés, legbensőbb tartalma, semmi mással nem pótolható és hasonlítható mozgatórugója szerint, a „jó” mérhetetlen tisztelete, lenyűgöző méltósága és feltétel nélküli szolgálata. Eszerint a nevelői tevékenység és hatás lényege, legmélyebb sajátossága nem más, mint a jóra valósság kifejeződése.

vált e felfogás általánosan fel- és elismertté a pedagógiai szakmában, a közgondolkodás megítéléséről nem is szólva –, hogy a nevelés mindenekelőtt s legfőképpen (ám nem kizárólagos jelleggel) egyetlen erkölcsi érték s erény köré szerveződik. A nevelés, legbensőbb tartalma, semmi mással nem pótolható és hasonlítható mozgatórugója szerint, a „jó” mérhetetlen tisztelete, lenyűgöző méltósága és feltétel nélküli szolgálata. Eszerint a nevelői tevékenység és hatás lényege, legmélyebb sajátossága nem más, mint a jóra valósság kifejeződése.

Az erkölcsi „jó” piedesztálra emelése nyilvánvalóan nem új gondolat s törekvés, mégsem tudjuk elégszer hangsúlyozni. Egyaránt megnyilvánul az tudományban, művészetben, filozófiában és gyakorló pedagógiában. Hadd hívjam fel a figyelmet néhány markáns példára.

Már Szókratész és baráti köre azon vitázik, miképpen ragadható meg a „jó” fogalma. A mester kijelenti: „ha valaki helytelenül használ egy dolgot, az rossz, [...] a jó nem más, mint egyfajta tudás”. (Platón, 1984, 870., 890. o.) Nála és nyomában más antik görög bölcselek felfogásában a „jó” fogalma (valójában ideálja) szellemi adomány, intellektuális teljesítmény. A tudás, kiváltképpen a bölcsesség kívánatos dolog, de azt gondolom, végül is leegyszerűsítésről van itt szó. Nagyot ugorva a bölcsellettörténetben, Kant álláspontjára érdemes figyelni. Ő világosan elhatárolja egymástól a „jó” köznapi és filozófiai (itt: etikai) fogalmát. Az előbbi jelentés a jóléttel, a kellemes és hasznos dolgok, javak birtoklásával azonos. Az utóbbi már az ember akaratára, cselekvésére, erényére vonatkozik, s mint magasrendű mozgósító érték – szemben az előbbi pusztá

érzeti-élvezeti állapotával – kell funkcionáljon. Ahogy írja, ez a „jó” mint erény volta-képpen „az ember maximájának ereje a kötelesség teljesítésében. [...] A jótett kötelesség.” (Kant, 1991, 509–510. o.) Azt gondolom, a kanti maximalizmusig fölöttébb nehéz eljutnunk, s talán lehetetlenség is. Ám fontos felismerésnek tartom, hogy a „jó” fogalmában természetes módon jelenik meg az erkölcsi vonatkozás. Mi több, ez lesz az igazán figye-

lembe vehető és magasra értékelhető szempont. Kant után így érkezünk tovább Herbarthoz, a nevelélmélet egyik klasszikusához, akinél immár konkrétan fogalmazódik meg a nevelés és az erény kategóriájának közvetlen megfeleltetése. Herbart (2003, 178. o.) leszögezi: a nevelésben „minden erénynek összefoglalva kell lennie”. Mondhatnánk röviden: a nevelés minden erény összefoglalója. Herbartot olvasva nem nehéz felismernünk, ha a nevelés kapcsán az erénytartalom hangsúlyozódik, csupán lépésnyire vagyunk a „jó” fogalmától (tehát nem a szocializációtól!), amely lépést azután André Comte-Sponville, 20 század végi etika- és pedagógiakutató meg is tesz. Szerinte az erényben az ember kiválósága, értéke fejeződik ki, s ahogyan határozottan állítja: „az erény maga a jó” (Comte-Sponville, 1998, 15. o.).

A fentiekből kitűnik, a nevelés és a „jó” fogalmai egymásra vonatkoznak, a jelentéstartalmak azonosítása nem erőszakolt művelet, hanem szerves és nyilvánvaló összenövésről beszélhetünk. Ha ez irányban folytatjuk a vizsgálódást, tovább erősödhet meggyőződésünk. Richard Pring, a kortárs nevelésfilozófia talán legjelesebb képviselője hangsúlyozza új könyvében, hogy minden nevelő arra törekszik, hogy „az ember teljesebbé váljon, [s az a kérdés foglalkoztatja – K. S.] miként formálódhat még jobb emberré” (Pring, 2004, 22. o.). A pedagógiai gyakorlatot is folytató Németh László (1980, 766. o.) pedig így vall pedagógiai ars poeticájáról: „tanuljak olyat, ami emberségemet teljesebbé teszi”. Jól látható tehát, legalábbis számomra egyértelmű: a nevelés lényege, legbensőbb tartalma, célja, küldetése éppen az, hogy a mindenkori ember (legyen szó gyermekről, ifjúról vagy felnőttről) különbbé, jobbá formálódjék, mint elődei voltak.

Aminek lennie kell

A magyar pedagógiatudomány még nem reagált kellő mértékben Éric Dubreux (2004, 61, 63–64, 67. o.) francia nevelésfilozófus rendkívül fontos meglátására: „A pedagógia nem szabadul ama szabály alól, hogy nem ’leírja’ és megmagyarázza, ami van vagy volt, hanem [...] meghatározza, aminek lennie kell, s így elkerülhetetlen, hogy ideológiához, spekulációhoz vezet az. [...] A pedagógia az elméletekből halad a dolgok felé, nem pedig fordítva: a dolgokból az elmélet irányába. [...] A pedagógiának törekednie kell az ideológiai fogalmaktól és az illúzióktól való felszabadulásra, amittől még távol van.”

Szeretnék itt két rövid megjegyzést fűzni Dubreux gondolatához. (1) Az „aminek lennie kell” célkitűzése, vitathatatlan, különféle spekulációkhoz, ideológiákhoz, illúziókhoz vezethet. Általában ez be is következik, miként mutatja a neveléstörténet. Ha mindettől nem tud elszakadni a nevelés, akkor az emberformálás a napi politika és ideológia közvetlen hatása alá kerül, vagy formalitássá válik a valóságidegen célok miatt. Akár így, akár úgy, a nevelő tevékenység súlyos károkat fog szenvedni. Nem vitás, oktatáspolitikára szükség van (kérdéses, vajon létezik-e neveléspolitiká?), ám az bizonyos: ha a politika (és az ideológia) nyíltan s direkt módon rátelepszik a nevelésre, abból jó nem származik. Alapvetően más elv, törvény és érdek mozgatja ugyanis a politika világát, mint a nevelését. Tehát Dubreux azon felvetése, hogy tudniillik szükséges a nevelésre rártelepedő politikától s ideológiától megszabadulnunk, nagyon is érthető s indokolt. S talán abbéli aggodalma sem alaptalan, hogy ez a relatív függetlenedés és távolságtartás még nem történt meg a kívánt arányban. (2) Úgy látom, a „jó” ideálja nemcsak jelen van a nevelésben (és a valóságban!), hanem szükségképpen hozzá is tartozik. Mi több, benne s általa éppen a jóra való vágy válik központi „maggá”, ami szerves módon mozgatja-rendezi az egész alakító tevékenységet. Számomra nyilvánvaló, az „aminek lennie kell” kitételét nem szabad automatikusan és minden vonatkozásában elvetnünk. Botorság s kishitűség lenne lemondanunk a „jó” ideálképéről, magasztos erényéről. A „jó” mint erény s érték irányítúként szolgál minden nevelő számára, e nélkül csak tétován és/vagy hitehagyottan botorkálna a vaksötétben. Ugyanakkor a „jó” ideálja nem csupán egy szép

„lázalom”, nemes illúzió, hanem – mint e tanulmány végén látni fogjuk – a valóságban is megjelenő képződmény, olyan realitás, amivel mindenképpen számolnunk kell, amit kiiktatni nem lehet. A francia kutató „aminek lennie kell” állítását ezért kiegészítésre, de legalább továbbgondolásra ajánlanám.

Témám szempontjából rábukkantam két magyar író, Füst Milán és Németh László olyan, kevésbé ismert pedagógiai természetű gondolatára, amely további érvet szolgáltat a nevelés és a „jó” fogalmainak összekapcsolására.

Tudjuk, Németh László gyakorló pedagógus is volt, és többé-kevésbé ismerjük pedagógiai jellegű tanulmányait is. Mégis, talán elsikkadtunk egy fontos részgondolata fölött: azt írja egy helyütt, hogy a pedagógus „minden emberben egy kis ember-utópiát lát, azt, ami lehet belőle” (Németh, 1980, 767. o.). Szerintem ez az „ember-utópia” kifejezés éppenséggel a „jó” ideálképével azonos, amelyet a pedagógiai vénából kioltni aligha tudnánk. Még világosabban fogalmaz Füst Milán. *Naplójának* egyik szövegrészletében olvashatjuk a következő sorokat, amelyek – feltételezem – a meglepetés erejével fognak hatni. A nevelés és a „jó” (az „aminek lennie kell”) összefüggésének leírása annyira kifejező s lényeglátó, hogy szeretném, kivételesen, hosszabban is idézni a szóban forgó szövegrészt: „Hiába prédikálják nektek az iskolában, hiába mondja a pap, anyátok, apátok, hogy legyetek jók, [...] hiába határozzátok el gyermekkorotokban, hogy jók lesztek, önzetlenek, tiszták... Jön az élet – s ti [...] elfeleditek csakhamar, – csaltok, loptok, érzéki életet éltek. [...] Ravaszok vagytok, kishitűek. [...] S az a nevelés, amit én anyántól kaptam, az életet nem ismerő idealizmust szíttam magamba az anyatejjel. [...] De az élet – sajnos – nem ilyen. [...] S azt hiszed, anyád nem ismerte az életet? Ismerte, – de mégis jobbik énjét [...] akarta átadni neked, [...] feltört belőle a hit, hogy az ő gyermekének szabad, lehet tisztának lenni – annak *kell* lennie. [...] S mihelyt gyermeked lesz: – te is [...] óvakodni fogsz [...] felfedni a borzalmasat, [...] s úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígéret földjét mutatta a reménykedőknek.” (Füst, 1976, I. 178–179. o.)

Ismereteim szerint eddig sem az irodalomtudomány, sem pedig a pedagógia nem ismerte fel Füst Milán – fentiekben idézett – csodálatos pedagógiai hitvallását. Pedig abból alighanem többet tudhatunk meg a nevelés lényegéről, mint jó néhány magasröptű, ám száraz, unalmas és követhetetlen tudományos értekezésből. A szövegrészből kiderül (ha még eddig nem tudtuk): a sok-sok egyéni tapasztalat, s talán a történelem végső tanulsága is arra enged következtetni bennünket, hogy a világ nem válik jobbá, az ember pedig nem formálódik különbbé és nemesebbé elődeinél. Legalábbis érzékelhető módon nem. Ám mégis a jóra való iránti vágyunk, hitünk, reményünk, igényünk s törekvésünk kitörölhetetlenül bennünk rejlik. Ott munkálkodik mindnyájunkban a nevelés ősi ösztöne, természetes mozgatórugója: hogy tudniillik legalább saját gyermekeink váljanak jobbá magunknál.

A „jó” és a „rossz” mint a fény és az árnyék

Ha az iskola (mert az is megszólított) és a nevelés mint jóra való iránti vágyunk metszőpontját vizsgáljuk, első pillanatra nem sok pozitív eredményt mondhatunk. Alapjában véve ma is aktuálisnak tartom Mihály Ottó önkritikus megállapítását, hogy tudniillik a magyar iskolarendszer változatlanul konzervatív és centralizált szellemű (tervutasításos, teljesítménycentrikus és tananyagmániás). A Pisa-vizsgálat számunkra katasztrofális eredménye után is csak annyi változás történik, hogy az iskola már „kevésbé jó lelkiismerettel [...] teszi a rosszat” (Mihály Ottót idézi: *Vekerdy*, 2004, 141. o.). Témánk szempontjából újabb lesújtó véleményt olvashatunk egy friss pedagógiai tanulmányban: „a tekintélyelvű, tanításcentrikus tantervek alapján tanuló diákokat aligha kerülheti el az a veszély, amelyet *Russell* a harmincas években írt könyvében így foglalt össze: 'A gyermek »jó«, ha szót fogad, és »rossz«, ha nem fogad szót.’” (*Perjés*, 2009, 53. o.) Azt

gondolom, a „jó” ilyen lapos és hasonlóan félreértett értelmezése mélyen beágyazódott a pedagógusok és a szülők egy részének tudatába. Az embert formáló tevékenységben még mindig rövidre záródik a nevelés és az általam (is) vallott „jó” jelentésének kapcsolata. A mai magyar társadalomban sajnos még nem vált általános felismeréssé és elismeréssé a „jó” igazi s mély tartalma. Vagyis az a felfogás és megítélés (s itt az ideje annak, hogy megadjam saját definícióm), hogy a „jó” mindaz, ami megfelel lelkiismeretünknek, az a hatóerő, amely az emberi lényeg (közösségi mivoltának) elsajátítását-gyakorlását segíti elő. S fordítva: a „rossz” mindaz, ami lefokozza az emberi lényegyet, és az ember lealacsonyításához, degradálásához vezet.

Nevelés – mi végre? – kérdezem a tanulmány címében. A fenti okfejtés alapján adódik a válaszom. A nevelés értelme, célja, funkciója nem más (és nem lehet más!), mint hogy szolgáljuk a jóra való erényét, azaz valamilyen mértékben (akár a legkisebb arányban is) tegyük humánusabbá, jobbá a világot s benne magát az embert. Mindazok, akik valamilyen szinten foglalkoznak az emberformálás elméleti és gyakorlati kérdésével, az eddigieknél talán eltökéltebben s erőteljesebben képviselhetnék a jóra való erényét.

Végezetül szeretnék vitatkozni azzal a közkeletű kijelentéssel, hogy a jóra való mozgósítás csak szemfényvesztés és merő illúzió lehet – mintha az csupán a „széplelkek”-re jellemző naivitás lenne. A nevelés mint jóra való erény nem pusztán gondolat, ötlet, soha nem teljesíthető kíváncsi, hanem nagyon is valóságos tény, a mindennapokban megmutatkozó-feltáruuló erő, reális hatással bíró képződmény. Egyáltalában nem igaz az a sommás megítélés, hogy a valóságban csakis a „rossz”, a gonosz létezik. Ezzel kapcsolatban hadd hivatkozzak arra a – talán – nem ritkán kialakuló vélekedésre, hogy bizonyos embertársunk „milyen jó ember”. Vagy ha meghal egy, sokak szerint is rendes ember, a közmegejtés az lesz: „milyen jó ember volt”. Látjuk tehát, élnek közöttünk jó emberek is, és ez így van rendjén: ha a valóságban léteznek rossz emberek, akkor a jó ember is valóságosan megjelenik. Hiszen a „rossz” és a „jó” nem önmagában, csupán egymáshoz való viszonyában válik értelmezhetővé.

Érdemes – befejezésül – ismételten szépirodalmi példára hagyatkoznom. Bulgakov (1969) *A Mester és Margarita* című regényében plasztikusan mutat rá az összefüggés lényegére. Woland, a nagy varázsló és Lévi Máté, az evangélista vitatkozik azon, hogy végül is milyen a világ: rossz avagy jó? Woland érvelése-hasonlata imponáló: „légy szíves egy pillanatig eltűnődni a kérdésen: mivé lenne az általad képviselt jó, ha nem volna gonosz, és hogyan festene a föld, ha eltűnne róla az árnyék? Hiszen árnyékot vet minden tárgy, minden ember, kivétel nélkül. [...] Csak nem akarod megkopsztani a földgolyót, hogy eltávolítsál róla minden élőlényt, csak azért, hogy fantáziádat kielégítsd, és elgyönyörködhes a kopár fényben.” (Bulgakov, 1969, 435. o.) A költői kérdésre önként adódik a válasz: a „jó” és a „rossz” valójában s alapvetően szimbiózisban él egymással.

Nevelés – mi végre? – kérdezem a tanulmány címében. A fenti okfejtés alapján adódik a válaszom. A nevelés értelme, célja, funkciója nem más (és nem lehet más!), mint hogy szolgáljuk a jóra való erényét, azaz valamilyen mértékben (akár a legkisebb arányban is) tegyük humánusabbá, jobbá a világot s benne magát az embert. Mindazok, akik valamilyen szinten foglalkoznak az emberformálás elméleti és gyakorlati kérdésével, az eddigieknél talán eltökéltebben s erőteljesebben képviselhetnék a jóra való erényét.

Az utóbbi meglátásból nyilvánvaló az a nevelésfilozófiai tanulság is, hogy a valóságból képtelenség kiiktatni a „rossz”-at. Viszont az is igaz – szerencsére és megnyugvásoként –, hogy a jóra valósságot sem tudjuk száműzni életünkéből. Egy pillanatra se feledjük: minden probléma, gyarlóság, negatív tapasztalat ellenére, hogy a jóra valósság erénye nem pusztán ideálkép, eszmei képződmény, netán valamilyen lázálom, hanem nagyon is létező, a mindennapjainkban testet öltő erő, amely tehát jelen van életünkben, vagy/és folyamatosan születik.

Irodalom

- Bulgakov, M. (1969): *A Mester és Margarita*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Comte-Sponville, A. (1998): *Kis könyv a nagy erényekről*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (2010): Oktatáspolitikai problémák egy humánológiai rendszerszemlélet tükrében. *Iskolakultúra*, 20. 1. sz. 3–13.
- Cuypers, S. E. és Haji, I. (2007): Authentie Education and Moral Responsibility. *Journal of Applied Philosophy*, 5. 24. sz. 79.
- Dubreux, É. (2004): Une éducation républicaine. *Philosophie de l'Éducation*, 61. sz.
- Füst Milán (1976): *Napló*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Galicza János (2005): *Gondolkodom a nevelésről*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.
- Herbart, J. F. (2003): Pedagógiai előadások vázlata. In Mészáros István és munkatársai (szerk): *Neveléstudományok története. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kant, I. (1991): *A gyakorlati ész kritikája*. Gondolat, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2004): *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó, Budapest.
- Németh László (1980): *Utolsó széttekintés*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Oláh János (2004): A nevelés és a nevelési folyamat. In: Dombi Alice és munkatársai (szerk.): *A neveléstudomány alapkérdései*. APC-Stúdió, Gyula.
- Perjés István (2009): Az iskola társadalomformáló szerepe – a válság parafrázisai. *Pedagógiai Műhely*, 2. sz.
- Platón (1984): *Összes Művei*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Pring, R. (2004): *Philosophy of Education*. Continuum, London–New York.
- Trencsényi László (2009): Gyerekek a XXI. században. *Montessori Műhely*, 1. sz. 2.