

DR. KARIKÓ SÁNDOR
főiskolai tanár
SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Szeged

A bátorító nevelés nevelésfilozófiai megalapozásához^{*}

Mottó:

Az egyetlen feladat a „megjavulás”,
minden egyéb csak *eszköze* ennek.
(Nietzsche)

Első pillanatra meglepőnek, legalábbis különösnek tűnhet a nevelés fogalmának a „bátorító” jelzővel való „összehozása”. A pedagógiai gyakorló munka során általában nem hivatkozunk rá, a tudományos publikációkban is ritkán találkozhatunk e kifejezéssel. De talán éppen ezért szükséges és kívánatos foglalkozni vele, ugyanis könnyen kiderülhet, hogy amit természetesnek gondolunk, az nem is olyan magától értetődő. Továbbá, amiről feltételezzük, hogy jól ismerjük, arról utólag gyakran kénytelenek vagyunk belátni, hogy csak felszínes ismeretekkel bírunk, s különféle egyszerűsítések, homályos magyarázatok, fölöttébb zavaró ellentmondások foglyai maradunk. Amivel tehát nem foglalkozunk, nem annyit tesz, hogy azt már megértettük és megoldottuk. Az ilyen, általánosnak mondható indokon túlmenően azért is érdemes és izgalmas vizsgálnunk a bátorító nevelés fogalmát s lényegét, mert – álláspontunk szerint – éppen a nevelés tartalma utal a bátorítás jelzőre: valójában s lényegileg szerves módon nő össze a nevelés és a bátorítás kifejezés. Az alábbiakban a két fogalom közötti bensőséges kapcsolatot szeretnénk kimutatni, pontosabban érzékeltetni – *nevelésfilozófiai* kitekintéssel. Kerüljük az akadémikus és absztrakt filozófia világát, nyelvezetét s módszertanát, inkább arra törekszünk, hogy röviden s közérthető formában összefoglaljuk a nevelésfilozófia – általunk két legfőbbnek tartott – tanulságát az úgynevezett bátorító nevelésről.

1. Az alkotás szükségzerűsége és gyönyörűsége

Induljunk ki a klasszikus német filozófia első jeles képviselője, *Kant* megállapításából. Arról ír, vajon miben áll a nevelés legáltalánosabb jelentősége. Határozottan leszögezi, *az ember csakis a nevelés által válhat emberré*. Tehát a nevelés kitüntetett szereppel bír mind a társadalom, mind az egyes ember élete szempontjából. De mit is tartalmaz maga a nevelés fogalma? Hogyan s miben ragadhatjuk meg a nevelés lényegét?

Úgy véljük, ha a nevelés legáltalánosabb, minden konkrét társadalmi-történelmi tértől s időtől függetlenül is létező és érvényesülő tartalmát kellene megadnunk, akkor azt mondhatjuk, hogy a *nevelés* alapjában véve meghatározott emberi tevékenység: *az ember alakítása, formálása*. Ez az alakító s formáló mozgás valahonnan elindul és valahová megérkezik. Tehát más a kiindulópont, s megint más lesz a végpont. A két pont (állapot) között óriási a különbség. Úgy is mondhatnánk, a nevelés lényege, rendeltetése, célja, kihívása éppen az, hogy a kezdő- és a végpont semmiképp ne váljék azonossá. A nevelés eredményéül álljon elő valamilyen új helyzet, egy magasabb rendű állapot. Egy új minőség elérése reményében folyik a nevelőmunka. Ezzel kapcsolatban oly szépen és pontosan fogalmaz *Démokritosz*, az ókori bölcs: a nevelés során valósággal egy új természetet alakítunk ki az emberben. Az új természetet felfoghatjuk afféle – s ezt már *Jaspers*, a XX. századi német egzisztencialista filozófus mondja – „második

^{*} A szegedi nemzetközi individuálpszichológiai konferencián elhangzott előadás alapján. (A szerző)

természetnek". Az ilyen állapot, tehát a második természet kialakítása minden nevelőtevékenység alfája és ómegája. Jaspers a „Mi a nevelés?” című, még lefordítatlan könyvében kifejti, hogy az ember nem úgy fejlődik, mint az állat, amelyben a biológiai örökítő anyag ugyanúgy ismétlődik generációkon keresztül, hanem a történeti változások által. Az embernek történelme van, amely a munka által s a közösségen belül valósul meg, és szemben a biológiai örökséggel, mint *alkotás* jelenik meg. A nevelés tehát nem valamilyen idomítást, hanem mindenekelőtt s legfőképpen alkotást jelent.

Az alkotás fogalma, a nevelés szempontjából, legalább két dolgot jelent. Az egyik vonatkozás a *nevelő* (szülő, tanár, pap, mesteredző, munkahelyi főnök stb.), a másik a *nevelt* (gyermek, diák, tanítvány, beosztott dolgozó stb.) világát befolyásolja.

A nevelő egész habitusát, hitét s tevékenységét meghatározza (pontosabban meg kell, hogy határozza) az a célképzet, valamint tudat(osság), hogy végül is eljuthatunk a „második természet” kialakításához. A bátorító nevelés mindenekelőtt azt jelenti, hogy maga a nevelő hisz abban, hogy az ember alakítható, formálható és ezáltal valóban elvezethető egy új természet születéséhez. Ez a megfogalmazás nyilvánvalónak, talán közhelyesnek tűnhet, mégsem fölösleges hangsúlyoznunk. Ugyanis a gyakorló pedagógiai munkában gyakran találkozhatunk kishitűséggel, kudarcélménnyel, beletörődéssel, fásultsággal és lemondással. A köztudatban pedig él az a felfogás, hogy a nevelő nem sokat tehet s érhet el, mivel a génjeink már úgymeghatároznak bennünket. Vagy ha nem, akkor meg a társadalmi környezet, a többnyire hátrányos (nem ritkán a többszörösen hátrányos) szociális helyzet hatása lesz a döntő. Akár az öröklött génjeink, akár az adott társadalmi környezet hatását vizsgáljuk, a nevelőmunka szerepe – mondják sokan – eltörpül, vagy jelentéktelenné, legalább is erősen korlátozottá válik. S ilyen körülmények között a nevelő könnyen elveszti önbizalmát, kezdeményezőképességét, feladja nagy terveit, hitehagyott s bátortalan marad. Nem tagadva a gének és a társadalmi környezet – életünkben betöltött – szerepét, továbbá azt a tényt, hogy a pedagógiai munkát gyakran kíséri bukás vagy felemás eredmény, mégis úgy gondoljuk, a pedagógiai tehetetlenség és bátortalanság megnyilvánulását semmiképp nem szabad, pontosabban nem illik elfogadnunk. A pedagógiai sikertelenséget pedig végzetes hiba lenne abszolutizálnunk. Tudjuk, a nevelés nem mindenható (ahogyan *Helvetius* vélte korábban), ám nem is pusztán a lélek pihentetése (miként *Aquniói Szent Tamás* gondolta). A nevelés az előbbi állásponttól kevesebbet, az utóbitól többet jelent. Meg kell ragadnunk a nevelés reális helyét s jelentőségét. Egyfelől nem tudunk vele minden problémát megoldani, s állandóan tudnunk kell, hogy az ember alakulása s alakítása fölöttébb soktényezős folyamat eredője. Másrészt az is igaz, hogy a nevelés mivoltát csak leszűkítenénk, ha valamiféle passzív nyugalmi állapotként íránk le. Nem! A nevelés hatóereje bár nem végtelen és kizárólagos, maga a tevékenység nagyon is aktív, energiadús, mélyreható változásokat produkáló folyamat. A nevelés természetesen körülhatárolt érvényességű szféra, de még így is bőven van mozgástere arra, hogy számottevő eredményt mutasson fel, ha tetszik, valóban van neki reális lehetősége és esélye a „második természet” kialakítására. Igen! A „második természet”-hez eljuthatunk, méghozzá éppen az alkotáson keresztül. Számunkra nyilvánvaló, az igazi nevelő *bátor*, kész s képes arra, hogy másokat (és persze önmagát) jelentős mértékben formálja. Ez a bátorító nevelés első jelentése.

A nevelt világa felől vizsgálva még érthetőbbé válik a bátorító nevelés tartalma (s következménye). Ha a pedagógiai munkát összevetjük sok más hivatással és foglalatossággal (például a kőműves- és asztalosmesterrel, tv-szerelővel), könnyen beláthatjuk, hogy a dolgozó ember általában, az esetek nagy – ha nem döntő – részében holt, rideg, merev, élettelen anyagokkal (kővel, fával, vízzel, földdel, fémmel, elektródával stb.) bíbelődik, netán a növény- vagy állatvilág valamilyen képződményével foglalkozik. Aki viszont nevel, az a legnehezebb, egyúttal a leggyönyörűsebb feladatra vállalkozik: élő „anyagot”, emberi lényt akar átalakítani, -for-

málni. Nem valamiféle tárgyat, hanem szubjektumot, élő egyedet kíván valahová elvezetni: embert, aki tudattal, szellemmel, céllal, lélekkel, érzellemmel, akarattal, törekvéssel, viszonyrendszerrel rendelkezik. A legbonyolultabb s legfinomabb szerkezetű élőlényvel áll szemben, aki mer s tud kérdezni, megérteni, netán visszakérdezni, felelni, vitatkozni, azután megbánótódni, megsértődni, vágyakozni, szeretni és gyűlölni, képzelődni, játszani és alkotni, örülni és sírni, tisztelettudóan és tiszteletlenül viselkedni stb. Mi következik mindebből a nevelésre vonatkozóan? Legfőképpen az – nem elégszer hangsúlyozva –, hogy *a nevelélméletnek van tárgya, ám magának a nevelésnek nincs tárgya, „csak” alanya.* Ez az „alanyiség” sokkal többet, mélyebb tartalmat s következményt jelent, mintsem azt első pillanatra gondolnánk. A nevelő, mikor nevel, minduntalan tudnia kell, kire akar hatni: vagyis egy gondolkodó, szellemmel, érzelemállapottal bíró, önálló törekvéssel jelentkező, még kialakulatlanságában is sajátos „kisegyéniséget”, egyedi s egyszeri „példányt” kíván alakítani. Ennélfogva a nevelés egyáltalán nem annyit tesz, hogy a nevelő aktívan hat a neveltire, az pedig passzívan eltűri ezt a hatást. Még csak arról sincs szó, hogy a nevelt utólag – most már aktívan – visszahat a nevelőre. Még az ilyen pedagógiai felfogás is mechanikus, leegyszerűsített és kényelmes. Lényegesen más természetű mozgást (összefüggést) célszerű megértenünk s elfogadnunk. A nevelt már a folyamat *indításakor*, majd az egész *menet közben*, egyidejűleg aktív résztvevőjévé kell, hogy váljék a formálásban. A nevelendő lény mint alany sokféle módon, valójában minden emberi megnyilvánulásával közreműködik saját átalakulásában. Vagyis – nem vitatva a szülő, a tanár, a felnőtt stb. roppant nagy (elsődleges) súlyú felelősségének szerepét – az a tény, hogy a nevelés során végül is mi s hogyan történik, az nemcsak a nevelőn, hanem a nevelten is múlik. A nevelésnek nincs tárgya, csak alanya, hangsúlyozzuk még egyszer, s ez tartalma szerint tulajdonképpen azt mondja ki, hogy az alany maga is teremtője, alkotója saját sorsának, lényé alakításának. Másképpen fogalmazva, nem idomításról (Jaspers!), nem szolgálai engedelmességre, valamiféle hajbókolásra szorításról, nem egyoldalúan erőszakolt, mechanikus és elidegenítő hatásról van szó. Ellenkezőleg: *a nevelés bensőséges együttműködés, közös felfedezés és alkotás az emberi készségek, képességek, erők s értékek kibontakoztatása céljából.* Tehát az emberformálásba kell bevonni a nevelt lényt, hogy ő maga természetes és aktív résztvevőjévé, alanyává is váljék a folyamatnak: ő maga is akarja, érezze, tudja s tapasztalja meg az alkotás örömet, élményét, egyúttal minden nehézségét. S lehet-e hálásabb, gyönyörűsebb feladat, egyszersmind nagyobb kihívása a nevelésnek, hogy erre az alkotásra ösztönözze, bátorítsa a folyamat alanyát? Ez a bátorító nevelés második jelentése (tartalma).

2. A bátorítás a jóra valósságra

Ha a kérdést úgy tesszük fel, mi a tartalma a „második természetnek”, azaz valójában mi is a lényege a nevelőtevékenységnek, akkor még inkább felmerül a *bátorító* nevelés fogalma, illetőleg a bátorítás szükségességének és kívánatosságának gondolata (és szempontja).

Anélkül, hogy részleteznénk (s kritikailag feldolgoznánk) itt a nevelés lényegéről folyó szakmai vitákat, arra a tudománytörténeti tényre föltétlen utalnunk kell, hogy még mindig találkozhatunk különféle publikációkban azzal a közismert felfogással, amely szerint a nevelés ismétlődő folyamat, mely bevezet a felnőttek világába. Fogalmazhatunk úgy is, hogy a nevelés nem más, mint a társadalomba való beilleszkedés folyamata, a „társadalmi belépőjegy” megszerzése. Nem nehéz fölismernünk, hogy ez a koncepció valójában a *szocializáció* fogalmával teszi azonosná a nevelés lényegét. Mármost nem indokolt (s nem szerencsés) elvitatnunk, hogy a nevelőmunka szocializációs feladatokat is ellát. Valóban, a nevelés segít elsajátítani az alapvető együttélési normákat, szabályokat, szokásokat, amelyek nélkül természetesen nem tudna működni maga a társadalom sem. Mégis azt gondoljuk s ajánljuk, szakítanunk kellene a szocializáció és a nevelés fogalmának ilyesfajta közvetlen megfeleltetésével. A két fogalom tartalma

semmiképp nem tartható azonosnak, és hogy miért nem, arra vonatkozóan legalább két nyomós érvt is felhozhatunk.

Az egyik magyarázat kézenfekvőnek tünik, még ha nem gondolunk is rá. Ha a nevelést a felnőttvilágba való bevezetésnek tekintjük (tehát azonosnak véljük a szocializáció fogalmával), akkor tulajdonképpen azt sugalljuk, hogy mindenféle emberi gyarlóságra, rosszra, érénytelen-ségre, bünre is akarjuk formálni a gyermekeket, a fiatalot, mert hiszen a felnőttek világa tele van hazugsággal, tisztességtelenséggel, kapzsisággal, önzőséggel s minden egyéb, hasonlóan káros és torz képződménnyel. Józan ésszel aligha hihetjük, hogy a nevelés a hazug, a csaló, a bünös stb. ember kialakítására irányulna. A nevelőmunka során nem elég, ha azt mondjuk a fiatalnak, légy olyan, mint a felnőtt, mert könnyen előfordulhat, hogy a sokféle negatív tapasztalat miatt mi magunk sem válnánk szívesen – rossz – felnőtté. Sejtjenünk, vagy inkább éreznünk s tud-nunk kell, hogy a nevelés lényegesen mást, többet, mélyebb tartalmat is jelöl, mintsem azonos-nak tarthatnánk a pusztá szocializációs folyamattal.

A másik érv logikusan következik az előbbiből. Igen, megragadható egy olyan szempont, tartalmi jegy, amely világosan megkülönbözteti egymástól a két fogalmat. A nevelés, a szocia-lizációs funkción túl további feladatot is ellát. Pontosabban a nevelés újabb, csak rá jellemző mozzanattal, sajátos, magasrendű értékkel rendelkezik, mi több, éppen az a sajátossága adja meg lényegét. De mi is voltaképpen ez a sajátosság, azaz mi a nevelés lényegisége, a szociali-zációtól elkülönülő tartalma? Nem könnyű kérdés. Szerencsére a pontos válasz megtalálásában segít nekünk a szépirodalom. (Csak zárójelben jegyezzük meg, olykor egy-egy klasszikus író, költő plasztikusabban s mélyebben tudja megragadni s kifejezni az összefüggést, mint a kutató. Ugyanis a művész le tud hatolni az emberi lélek legmélyebb bugyraiba is. Nem véletlenül mondjuk az írókra-költőkre, hogy ők a lélek mérmőkei.)

Talán egyáltalában nem is gondolnánk, hogy a nevelés lényegét, legmélyebb tartalmát mindmáig egy 19. századi, klasszikus orosz író fogalmazza meg. *Gogolról* van szó, aki a *Holt lelkek* című regényében a főszereplő, Csicsikov szájába adja a nevelés mintegy szépirodalmi defini-cióját. A történetből most csak arra utalunk, hogy Csicsikov, ez a tehetséges, üzleti érzékkel megáldott fiatalember, már meghalt emberek lelkével kíván meggazdagodni. Fölöttébb ügyes, ravasz, de valójában rossz ember. Ám a történet végén meghasonlik önmagával, szakít addigi bünös életével: a „jó” oldalára áll. Csicsikov kifakad: korábbi életében nem volt benne elég szere-tet a jó iránt, az istennek tetsző cselekedetekre való dicséretes hajlam nem vált természetévé, nem volt benne elég erős a kívánság, hogy jót cselekedjen. De most már igyekezni fog másokat jóra serkenteni, becsületesen fog dolgozni, hogy jó hatással legyen másokra. A *nevelés lényege* tehát (Gogol után szabadon) nem más, mint a jóra való serkentés, egyszóval a *jóralovalóság*. Ennél tömö-rebb és mélyebb meghatározást aligha találhatnánk. *Richard Pring*, kortárs angol nevelésfilozófus ezt úgy fejezi ki, hogy a nevelés alapvetően az ember teljesebbé, *jobbá* alakítására irányul.

Nagy kérdés, hogy a jóralovalóság mint a nevelés legmélyebb tartalma hogyan nyilvánul meg a valóságban? Egyáltalán megvalósítható-e, vagy csupán egy szép idea és szent álm? Újfént forduljunk a szépirodalomhoz. Mindenki ismeri *Victor Hugo Nyomorultakját*. A történet Jean Valjean, a szökött fegyenc és Javert, a főkopó több évtizedes hajszájáról szól. A történet végén a főnyomozó kénytelen elismerni s bevallani, hogy ez a nyomorult, üldözött rab rosszért jóval gyűlöletért bocsánattal fizet, vagyis Jean Valjean nagyszerű teremtés, jóember, aki előtt mindenki kénytelen fejet hajtani. Átala megbizonyosodott, hogy végül mégiscsak létezik emberi jóság ezen a földön. Mi pedig arról bizonyosodhatunk meg a regény olvasása során, hogy a nevelés mibenléte, tehát maga a jóralovalóság, nemcsak csodálatos és magasztos kép-ződmény, hanem egyúttal olyan érték és erő, amely az előremutató változások egész sorát képes elindítani, majd vezérelni. A jóralovalóság nem pusztán önmagában adottan és önmagáért létezik, hanem kisugárzó hatással tündököl szűkebb-tágabb környezetében is.

Victor Hugo regényének sugallata ellen szokás felvetni azt az érvet, hogy romantikus műről van szó, s a jó csak ott tud győzedelmeskedni. A valóságban mindig a rossz, a bűn, a gyarlóság arat diadalt. S ezt a kritikai megjegyzést – tetszik, nem-tetszik – megkapja az egész pedagógia. A gyakorló pedagógia, mondják sokan, amikor a jóra valószínűség jelszavát tűzi ki lobogójára, valójában csak lázalmokat kerget. Hiába: más az idea és más a valóság. Ez igaz. De jogos a kérdés: ha a jó csupán eszmeként él, továbbá ha a nevelés lényegét éppen a jóra valószínűségben véljük megragadni, akkor mi értelme van magának a nevelésnek? A nevelés elszakad a valóságtól, délibábokat kerget, vagy mégiscsak van valami hatása az ember és a világ reális alakítására?

A fenti kérdés eldöntése érdekében ismételtelen irodalmi példára hivatkoznánk. Szerencsére több lehetőség közül választhatunk. Ezúttal újra az orosz irodalom egyik becses darabját hívjuk segítségül. A filozofikus vénával is megáldott *Bulgakov A mester és Margarita* című regényében határozottan veti fel a jónak és a rossznak – a valóságban sajátos módon megjelenő – dilemmáját. Woland, a nagy varázsló és a bibliai szent, Lévi Máté filozófiai mélységű vitájában Woland kéri vitapartnerét, tűnődjön el azon a kérdésen, hogy mivé is lenne a jó, ha nem volna gonosz, és hogyan festene a föld, ha eltűnne róla az árnyék. Majd megjegyzi, minden tárgy és minden ember árnyékot vet – szükségképp. Ha a földgolyóról eltávolítanánk minden fát, minden élőlényt, akkor nem lenne, ami árnyékot adna. Következésképp a földgolyót megkopasztanánk, és csak kopár fényár borítaná be (valójában vakítaná el) az egész földi létet. Vagyis a gonosz, a rossz és a jó csak együtt, egymás ellentétéként nyilvánulhatnak meg: ha a jót kimondjuk, a rosszról is tudnunk kell, és ha a rossz rátör az emberre s a világra, ott rejlik mellette (s ellene) a jóság.

Végül is milyen tanulsággal szolgálhat, témánkra vonatkozólag, Bulgakov regénye? Azt a meggyőződést erősíti, hogy a jó nemcsak az eszmék birodalmában, de a valóságban is létezik. Szükségszerű a jelenléte, hiszen a rossznak csak úgy van térnyerése és értelme, ha létezik a viszonyítási alapja is. Az pedig a jó és csakis a jóra valószínűség lehet. Nem igaz tehát az a közkedvelt érv, a pedagógiával szemben már sokszor megfogalmazott kritika, hogy tudniillik a jóra valószínűség eszméje, ideálja csupán a romantikában, a mesékben és néhány tántoríthatatlan pedagógus naiv tudatában s hitében valósulhat meg, a mindennapi életünkben viszont mindig az ellenerő (a gonosz, a rossz, a bűn) győz.

Tudjuk s tapasztaljuk, a napi pedagógiai gyakorlatban gyakran éri kudarc a nevelőket, és ezért közülük sokan el is vesztik hitüket, türelmüket, józanságukat. Megfásulnak és lemondanak a jóra valószínűség képviseléről, illetőleg az arra történő serkentéséről. Elsősorban őket szükséges és kívánatos a bátorító nevelésre motiválni s mozgósítani. Mert ebből a szempontból a *bátorító nevelés* azt jelenti, hogy igenis van értelme, jelentősége s realitása a jóra valószínűségnek. A jóra valószínűség, minden negatív tapasztalat ellenére, nemcsak „szent” idea, pedagógiai célkitűzés, humánus vágy(akozás), hanem olyan erő és hatás, amely valóságosan is megjelenik, illetőleg kézzel foghatóan is kialakulhat. A valóságban ugyanis élnek közöttünk jóemberek, akikre fel tudunk nézni, és példaképként állítjuk őket, illetőleg tapasztalunk jótetteket, amelyek szívemelengető jelenségek (még ha azok nem egyetemes és kizárólagos képződményeknek is).

Legyünk hát bátrak a nevelésben: azaz a jóra valószínűség megnyilvánulásának erejében s hatásában! Higgyünk *Herbart* régi felismerésében, hogy tudniillik a nevelés nem más, mint minden erény összefoglalása. Talán nem túlzunk s nem járunk messze az igazságtól, ha az erények középpontjába a jó iránti készségünket s képességünket kívánjuk állítani. Nincs erényesebb ember és humánusabb világ annál, mint akit s amit a jóra valószínűség ideálja vezérel a mindennapok szakadatlan küzdelmeiben.

*

Zárásként hadd érintsünk még egy problémát. Elképzelhető, hogy sok felnőtt (lehet szülő, tanító, tanár, edző, bárki) elveszti hitét s meggyőződését a jóra valószínűség pedagógiai elvének

erejében. Mondjuk úgy, a szépszámú keserű tapasztalatok végül is sokakat legyűrnek. A nevelőmunkában való különféle csalódás és a nyomában születő letargia, valamint lemondás emberileg érthető, ám azt gondoljuk, nem fogadható el. Ajánlhatjuk nekik *Füst Milán* éles meglátását, fölöttébb megszívlelendő mondanivalóját, amelyet Naplójának töredékében fejt ki, s amelyet – kivételesen, a rendkívül pontos és finom fogalmazás miatt – hadd idézzünk szó szerint.

„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 éleletet éltek. (...) Ravaszok vagytok, kishitűek. (...) S az a nevelés, amit én anyámtól kaptam... az éleletet nem ismerő ideáлизmust szíttam magamba az anyatejjel... De az élet – sajnos – nem ilyen. (...) *Mert te nem vagy ilyen!* ... S azt hiszed, anyád nem ismerte az éleletet? Ismerte, - de mégis jobbik énjét (...) akarta átadni neked, (...) feltört belőle a hit, hogy az ő gyermekeének szabad, lehet tisztának lenni, - annak *kell* lennie. (...) S mihelyt gyereked lesz: - te is (...) óvakodni fogsz (...) felfedni a borzalmasat... s úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígéret földjét mutatta a reménykedőknek.”

Az olvasó talán megbocsájtja a viszonylag hosszabb szövegrész idézését. Azért tettük ezt, mivel a pedagógia számára is páratlan tanulsággal szolgál, miközben éppen a pedagógia figyelmét kerülte el eddig az író és esszéíró Füst Milán fenti gondolata. Kétségtelen, a jó iránti kívánság, tanítás és nevelés felfogható egyfajta naivitásnak – ahogy Füst Milán írja: ideáлизmusnak –, mivelhogy az ember jobbik énjét a való élet általában könnyen elnyomhatja. A valóság rideg tényei, tapasztalásai arról vallanak, hogy az emberek legtöbbször bizony önzők, tisztátalanok, rosszak és gonoszak maradnak, s megkeserítik a többiek életét. Mégis az édesanyában (s tegyük hozzá: az igazi pedagógusban s minden más „vérbeli” nevelőben) ott munkálkodik egy erős hit és szent elkötelezettség arra, hogy ha mi, felnőttek gyarlókká váltunk is, legalább a saját gyermekeink legyenek tiszták, önzetlenek, s váljanak jóemberré. S milyen különös: ez a *hit és pedagógiai credo* alapján véve *kiölhetetlen* az ember lelkéből, tudatából. Ugyanis amikor az ifjú ember felnőtté válik, és gyermeke lesz, már ő is ugyanazzal az őszinte hittel, odaadással, optimizmussal és reménnyel fogja a jóra nevelni saját fiát-lányát, mint hajdan a szülei tették vele. Így száll nemzedékről nemzedékre a jóra való pedagógiai ideálja. S létezik-e izgalmasabb és magasztosabb fáradozás, minthogy erre bátorítsunk minél több – közöttük ifjú – embertársunkat?

DR. DRAHOTA-SZABÓ ERZSÉBET

tanszékvezető főiskolai tanár

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Szeged

Mitől jó a „jó iskola” Németországban?

1. Bevezetés

A PISA-felmérés kapcsán a németek feltették a kérdést: Mitől jó a „jó iskola”? Erre a kérdésre keresték a választ 2006-ban a Robert Bosch Alapítvány és a Heidehof Alapítvány pályázati kiírása keretében. A pályázaton 470 német iskola vett részt, amelyekből a bírálati bizottság 18 iskolát emelt ki, közöttük 1 fődíjat kapott, további 4-et tüntettek még ki díjjal.

A „Deutscher Schulpreis 2006” nyertesait, illetőleg a 18 legjobbra ítélt iskolát egy kötet mutatja be azon szempontok szerint, amelyek a kiválasztásban mérvadók voltak (Fauser et.