

BEVEZETÉS A PEDAGÓGIÁBA

Szöveggűjtemény

^hSzerkesztette:
Czike Bernadett

Eötvös József Könyvkiadó
Budapest, 1996

A feladatok és ajánlott feladatok című rész három egységre oszlik: A feladatok, kérdések a fejlethez c. rész az elsajátítottak rögzítésére szolgál. Megmutatja, hogy vajon birtokoljuk-e már az ismereteket olyan szinten, hogy alkalmazni is tudjuk őket. A következő részben olyan gyakorlati feladatokat találunk, amelyek lehetőséget adnak a tananyag feldolgozására és alkalmazására. Vizsgára készüléshez is jól használhatók. A zárójelben szereplő utalások, melyek mind az ismeretek reprodukálását, mind az alkalmazását szolgáló feladatoknál megtalálhatók, a tananyag megfelelő részére utalnak és a kérdések megválaszolásához szükségesek. Az ajánlott feladatok segítségével a tananyag megapaszthatóvá, átélhetővé válik. A megismeretnek tapasztalatszerűen saját magunk által értelmezhetővé kell válniuk. Így megismerhetők egy szituáció egészében való érzékelése, mások szemszövegéből való megítélése vagy akár megoldása.

A tankönyv felhasználható bármely szintű pedagógusképzésben mint alapozó tankönyv, tudományos igényű bevezetés a pedagógiába.

A különböző fejezetek egy része Magyarországon hiánypótló jellegű, így például a Waldorff- és Montessori-pedagógia összehasonlításáról szóló, valamint a nehezebb körülmények között szükséges nevelési feladatokat tárgyaló fejezet. Más részek pedig szemléletben hoz újat a magyar olvasó számára, mint például a nevelési célokat, nevelési módszereket elemző fejezetek. Természetesen bevalógattam a könyv azon részét is, amelyek mindezekén túl egy alapozó tankönyvben véleményem szerint elengedhetetlenek.

Köszönettel tartozom elsősorban Kis Edina fordítónak, aki végig velem tartott ebben a munkában, és köszönök illeti tanítványaimat: Balogh Orsolyát, Gyöngyösi Ritát, Győri Anitát, Kosch Veronikát, Máthé Katalint, Németh Tímeát, akik első fordításaitkal segítettek miniket a munkában. Ajánlom ezt a könyvet mindazoknak a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek, akik tudatosan szeretnék elfogadó és demokratikus nevelési attitűdjüket fejleszteni, és rendszerben leírva szeretnék látni azt, amit eddig is spontán módon alkalmaztak, vagy ezután szeretnének alkalmazni.

Budapest, 1996. szeptember

A szerkesztő

1. A pedagógia mint tudomány

Egy tanórán elhangzottakból idéznék.
Így beszélünk a tanuló pedagógiáról alkotott elképzeléseiről:

„Azt gondolom, a pedagógiának a neveléshez van köze.”

„Igen, én is így gondolom. Az olyan emberek is pedagógusnak nevezük, akik nevelésként tevékenykednek, pl. a tanárokat.”

„Hiszen lehet jó» vagy »rossz» pedagógusról beszélni aszerint, hogy egy tanár pedagógiai alapszabályok szerint cselekszik-e vagy sem.”

„Ha a pedagógia szót hallom, akkor tekintélytelő vagy megengedő nevelésre gondolok.”

„Nekem az az iskola jut eszembe, ami az embert tanítani akarja. Azt hiszem, a pedagógia az oktatással foglalkozik, a tanárok oktatni akarnak miniket. Ezért nevezik őket pedagógusoknak!”

„De hiszen a szülők is pedagógusok!”

„A szülők véleményem szerint nem pedagógusok. Nevelnek ugyan, de erre nincs képzettségük. Számomra a pedagógus olyan képzetű nevelőt jelent, mint például egy tanár.”

„Én úgy találok, hogy nem minden tanár pedagógus. Némelyik igen, őt nagyon jól tudnak velünk bánni. De vannak olyan tanárok is, akik egyáltalán nem boldogulnak velünk, ők aztán nem nevezhetők pedagógusnak!”

„A pedagógiához tulajdonképpen én valami egészen mást társítok: a pedagógia számomra az, amikor valaki bizonyos elméleteket állít fel arról, hogyan kell nevelni.”

„Én is így találok. Ha valaki könyvet ír a nevelésről, ez lenne nekem a pedagógia.”

„Nem hiszem. Múlt héten kezembe akadt a bátyám tarenája, ő most egyetemi hallgató, és ott neveléstudományról beszélnek, nem pedig pedagógiáról. Azt hiszem, ők ott az egyetemen nem pedagógiával foglalkoznak, hanem neveléstudományal.”

„Neveléstudomány és pedagógia – hát az nem ugyanaz?”

A tanulók fenti hozzászólással néhány kérdést nyitva hagynak:

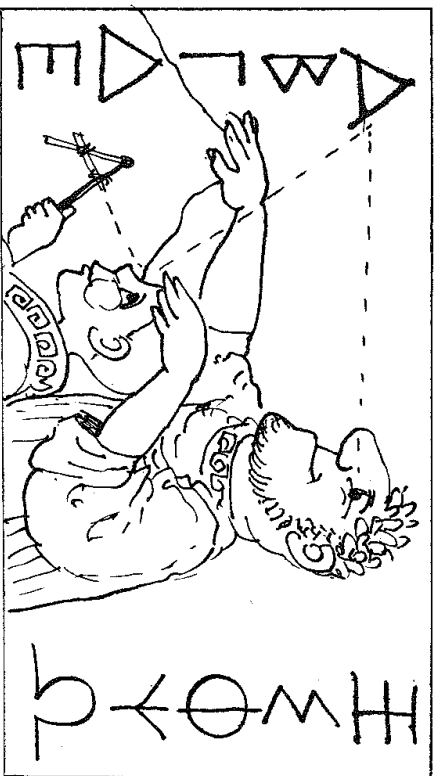
1. Mit értünk pedagógia és mit neveléstudomány alatt?
2. Mivel foglalkozik a pedagógia és mivel a neveléstudomány?
3. Tudományról beszélhetünk-e?
4. Miben áll a pedagógia tudományosság?
5. Melyek a neveléstudomány feladatai?
6. Milyen módszerekkel jut eredményre?
7. Mi az elmélet és a gyakorlat közti összefüggés?
8. Valóban segíthet az elmélet a gyakorlati nevelésnek?

1.1 Pedagógia és neveléstudomány

A legtöbb tudományt csak egy névvel illetik: a pszichológus tudományát pszichológiának nevezi, a biológus biológiának, az orvos orvostudománynak. Nem így van ez a pedagógusoknál: ők két fogalmat ismernek, amivel tudományukat megnevezik: pedagógia és neveléstudomány.

1.1.1 A pedagógia és a neveléstudomány fogalma

A kettő közül a régebbi elnevezés, a pedagógia, a görögöl származik (pais: gyermek, agem: vezető). Azt a szolgálatot nevezték eredetileg „pedagógosnak”, akinek feladatai közé tartozott, hogy a gyermeket különböző utakra elkísérje, így pl. az iskolába is. A gyermek „kísérgetése” jelentéshez fokozatosan az átfogóbb „nevelés” jelentés is társult.



Eredetileg a pedagógia foglalta magába a gyakorlati nevelés folyamatának összes formáját.

Ellenben a nevelés mint jelenség alapvetően két különböző nézőpontból vizsgálható:

- az egyik a konkrét nevelési folyamatot emeli ki, tehát a **gyakorlati nevelést**,
- a másikat pedig a gyakorlati nevelésről alkotott gondolatokról, reflexiókról, törvényszerűségekről és összefüggésekről, felismeréseiről, elméletek felállításáról van szó. Röviden: a nevelési folyamatban történtek **tudományos megvilágításáról**.

Jóllehet, mindig is születtek gondolatok a nevelésről, alkotottak és örökítették át a nevelőmunkában használatos szabályokat. De mindebből önálló tudomány csak a múlt században alakult ki.

A tudományos pedagógia alapjainak megteremtésére irányuló törekvésekkel a pedagógia fogalma kettős értelműt nyert: egyrészről jelenti a nevelési folyamat történéseinek tudományos megvilágítását és magát a gyakorlati nevelési folyamatot is.

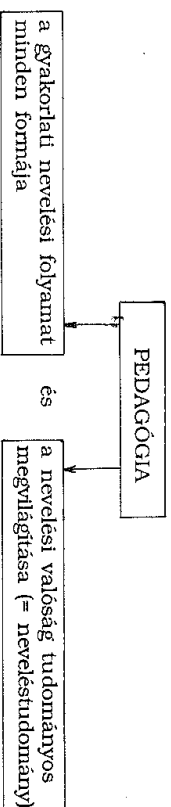
Tudományként a pedagógiának meg kellett alkotnia saját, egyértelmű fogalmait, el kellett hogy határozza magát a nevelésről alkotott szubjektív véleményektől, és meg kellett pontosan határoznia a nevelés gyakorlatia és a tudományos nevelési elvek közti kapcsolatot. Így fokozatosan igény formálódott egy önálló fogalomra, amely a gyakorlati nevelés mozzanatainak tudományos megvilágítását jelöli: ez lett a neveléstudomány.

A sofeljárttű pedagógiával szemben az új fogalom bevezetésével a tudományos jellegét kellett kifejezésre juttatni.

Mindezek után a pedagógiát és a neveléstudományt a következőképpen tudjuk egymástól elhatárolni: a pedagógia gyűjtőfogalma magába foglalja a gyakorlati nevelés minden formáját és ezek tudományos megvilágítását, a neveléstudomány ennél szűkebb fogalma pedig a nevelési folyamat történéseinek és előfeltételeinek tudományos megközelítését fejezi ki.

Pedagógia alatt értendő maga a gyakorlati nevelés és a nevelési folyamat történéseinek tudományos megvilágítása.

A neveléstudomány kifejezés a nevelés jelenségeinek tudományos megközelítését fejezi ki.



A pedagógia feladatai közé sok kérdés megvitatása tartozik és széles területet ölel fel. A nevelés általános és alapvető szempontjait, építőgy tiszta zana kell, mint ahogy világos álláspontot kell kialakítania a konkrét gyakorlati alkalmazás kérdésében is.

Ebben a pedagógia – semmilyen más tudományhoz sem hasonlíthatóan – más tudományágak eredményeire van utalva. Gyakran olyan tudományok felismeréséhez kell visszatérnünk, amelyek valamilyen módon az emberrel foglalkoznak, mint pl. a biológia, a pszichológia, a szociológia kutatási eredményeire, valamint a filozófia és teológia tapasztalataira. Szoros kapcsolatban kell állnia olyan tudományokkal, mint többek között a nyelvudományok, fizika, kémia, földrajz, jogtudomány, történelmudomány, politikatudomány.

1.1.2 A pedagógia tudományágai

Mint minden tudománynak, a pedagógiának is vannak részterületei, amelyeket gyakran tudományágaknak neveznek. Ezek éppúgy vonatkoznak a gyakorlati nevelésre, mint annak tudományos-elméleti megközelítésére.

- Általános pedagógia

Az általános pedagógia (amelyet néha rendszerező pedagógiának is neveznek) célkitűzését közé tartozik, hogy a pedagógia, a nevelés és a tanítás területén alapvető ismeretekre tegyen szert, és ezeket az ismereteket rendszerezze.

- Pedagógia történet

A pedagógia történet nyomon követi a nevelési elvek, elképzelések fejlődését a múltban, különböző korok nevelési gyakorlatával foglalkozik, a múlt jelentős pedagógusainak munkáit értelmezi, életüket és munkásságukat kutatja.

- Iskolapedagógia

Az iskolapedagógia az iskola intézményében zajló nevelést, tanítást és tanulást helyezi középpontba. Az iskolapedagógiával szorosan összefügg a didaktika is, ami általában (az iskolai és az iskolán kívüli) tanítással és tanulással foglalkozik.

- Szakképzés pedagógiája

Ez a pedagógia az összes foglalkozással és szakmai képzéssel összefüggő nevelési kérdésekre keresi a választ.

- A szabadidő pedagógiája

A szabadidő pedagógiája segítséget szeretne nyújtani a szabadidő ésszerű elöltéséhez, valamint az egyes embert képessé akarja tenni arra, hogy meg tudja őrizni egyéni szabadságát a különböző hatarmaktól és érdekcsoportosulásoktól kituduló foglalkozási kényszerrel szemben.

- Szexuálpedagógia

Szexuálpedagógia alatt értjük a kérdéssel való elméleti foglalkozást és magát azt a nevelő tevékenységet, amelynek célja „a szexuális felvilágosítás, a szexualitással kapcsolatos értékelő állásfoglalás és a szexualitás gyakorlása.” (J.A. Keller/ F.Novak, 1984)

- Szociálpedagógia

A szociálpedagógia foglalkozik a családon, iskolán és szakmán kívüli neveléssel, amely a negatív élethelyzetek – mint pl. nélkülözés, szűkölködés vagy függőség – kialakulásának megelőzését, kiküszöbölését vagy akár teljes megszüntetését veszi célba.

- Gyógypedagógia

A gyógypedagógia mozgássérültekkel és fogyatékosokkal foglalkozik, akiknél a hagyományos nevelés sérülésük, ill. fogyatékoságuk miatt nem elegendő.

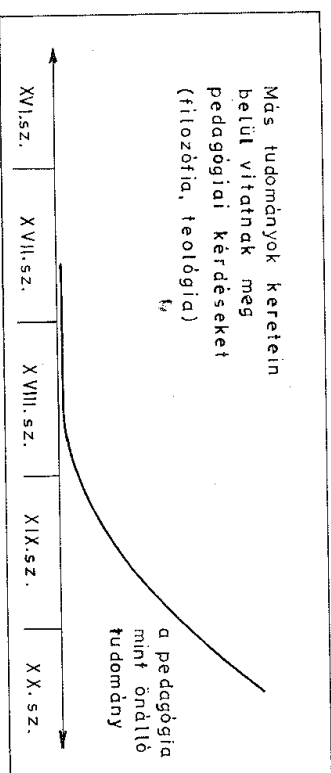
- Felhőtoztatás

A felhőtoztatás, amelyet a szakirodalom andropedagógiának nevez, szervezett tanulást jelent az iskola és a szakmai képzés után, azaz felnőttkorban. Ennek legismertebb intézményei külföldön a népfőiskolák, itthon az esti tanfolyamok, továbbképzések.

1.2 A pedagógia tudományos jellege

A pedagógiai gondolkodásnak hagyományai vannak. Az ókor virágzó kultúráiban és az egész nyugati történelemben számos bizonyíték van ennek. Sok nagy gondolkodó és tudós fogalmazott meg jelentős gondolatokat a pedagógiáról, majd rendszerezte, összetett elméleti struktúrákba, modellekbe foglalta azokat. De minden nevelésről és képzésről alkotott komolyabb gondolat a filozófia és a teológia kiterjedt határára belül született és e tudományokba integrálódott.

A pedagógia megjelenésén fiatal önálló tudomány. Sokáig más tudományoknak rendelték alá, főként a filozófiának, ill. a teológiának. A tudományág önállósítására irányuló törekvések a XVIII. század végén, de inkább a XIX. században kezdődtek. Azonban azt sem lehet tudományalannak bélyegezni, amit időben az önálló pedagógia tudomány létrejötte előtt a nevelésről gondoltak és mondtak. A tudományos pedagógia legjelentősebb meghatározója az, hogy a más tudományoktól való függőségéből kikerülve önálló tudományként lépett fel. A pedagógiának mint tudománynak a története az önállóodás folyamataként fogható fel.



A következőkben azt a kérdést kell vizsgálni, miben is áll a pedagógia tudományossága, milyen követelményeket támasztanak a pedagógiával mint tudománnyal szemben.

A XX. század pedagógiáját a sokszínűség jellemzi. Számos főbb áramlat és irányzat fejlődött ki, amelyeket itt nem tudunk mind felsorolni.

Kiegészítő anyagok 1.

1.2.1 A tudomány fogalma

Az embernek mindig is igénye volt arra, hogy a világot megismerje, ismereteket szerezzen, felismerésekre tegyen szert, adatokat és tényeket tudjon meg a valóság természetéről. Ez a tudás vonatkozik mind jelenre, múltira és jövőre, mind természeti folyamatokra és jelenségekre, kulturális tartalmakra, valamint társadalmi struktúrákra és történetekre.

Ezt a feladatot, vagyis a valóságról minél több ismeret megszerzését tűzte ki céljainak sok létező tudomány. De minden tudomány a valóságnak csak egy meghatározott részére összpontosít.

A biológia pl. az élőlényekkel foglalkozik, a fizika az élettelen anyag szerkezetét és viselkedését, a történelem az emberiség fejlődését és kultúráját kutatja, a szociológia az emberek szabályszerű együttélését és egymás közötti kapcsolatait vizsgálja.

Ahhoz, hogy egy adott területen új ismereteket szerezzünk, meghatározott tudományos módszerekre van szükség, amelyek az egyes tudományágak szerint különbözőek lehetnek (vö. 1.2.3. rész).

A biológia és a fizika többek között kísérleteket szervezzünk, meghatározott tudományos módszerekre van szükség, amelyek az egyes tudományágak szerint különbözőek lehetnek (vö. 1.2.3. rész).

A szociológia egyéb módszerek segítségével szerzett ismereteket egy nagyobb egységbe, rendszerbe foglalja. A rendszert egészhez állításokat fűznek, rendszereznek, mindezt átfogóbb összefüggésekbe helyezik, s így lehetővé válik az ismeretek besorolása és egymáshoz rendeltése.

Ennek alapján egy tudománynak a következők tartoznak (vö. Herbert Tschannler, 1983):

- a valóság egy meghatározott része, a tudomány tárgya (objektum),
- meghatározott módszerek, amelyekkel ezt a területet vizsgáljuk le,
- a rendszer maga, amelyben az ismeretek elhelyezhetők.

A tudomány a valóság egy részéről alkotott, és különböző módszerek segítségével nyert és rendszerbe foglalt ismeretek összességét jelenti.

Mint minden egyes tudománynál, a pedagógiánál is meg kell határozni annak tárgyát, módszerét és a rendszeralakítás elveit.

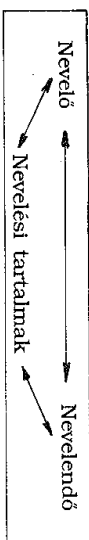
1.2.2 A pedagógia tárgya

A pedagógia tárgya a nevelés valósága. A nevelés valóságának vizsgálata a következő alapvető összefüggéseket érinti:

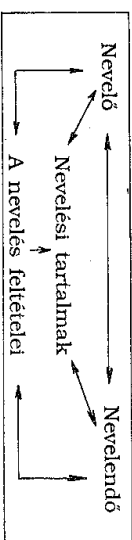
- A nevelés mindig két ember között történik. A nevelés kölcsönös folyamat a nevelő és a nevelendő személy között. Ebben a folyamatban kétoldali befolyásolással beszélhetünk.



- A nevelés nemcsak magától és magában történik, hanem szándékok, célok szerint. Nevelési tartalmak közvetítéséről van szó. Nevelő és nevelendő a nevelés által közvetített tartalmak révén kölcsönös kapcsolatban állnak: a nevelési folyamatban az emberek a közvetítendő tartalmak által változnak, a tartalmak pedig az emberek által változnak.



- A nevelés mindig konkrét helyzetben történik, amelyet a környezet és a benne cselekvő emberek befolyásolnak, ill. határoznak meg. A nevelés nem létezik vákuumban, hanem sokféle tényező befolyásolja, amelyek a nevelési folyamatot nem elhanyagolható mértékben határozzák meg. Ezek a tényezők is a pedagógia tárgyát képezik.



- Eszméletlen háttérét nézve, a pedagógia tárgyat nem lehet csupán a nevelésre korlátozni, hanem bele kell foglalni az oktatás területét is. A pedagógia tárgyköre tehát az ember nevelése és oktatása. Ennek alapján a pedagógia az ember nevelésének és oktatásának valóságaként foglalkozik.

A pedagógia az ember nevelésével és oktatásával foglalkozó tudomány (vö. Herbert Tschannler, Bad Heilbrunn, 1983).

1.2.3 A neveléstudomány módszerei

Ahhoz, hogy a neveléstudomány a nevelés minden formáját vizsgálni tudja, meghatározott módszerekre van szüksége, amelyekkel megbízható eredményekhez juthat.

A tudományos módszerek természeti eljárásai módokat jelentenek, amelyek segítségével a valóság egy meghatározott területéről ismereteket szerezhetünk.

Az egyes módszereket nem lehet elkülönítve nézni, hanem figyelembe kell venni funkciójukat, vagyis az egy adott tárgykörben való ismeretszerzést

MENTE - Viasz halogénid és kénid ! :)

is. A neveléstudománynak alapvetően két módszert különböztethetjük meg:

Tapasztalati úton való megismerés módszere (empirikus módszerek)

A neveléstudománynak módszerekre van szüksége, amelyekkel a nevelés valóságát megfigyelheti és leírhatja. A módszerek segítségével a kutató szemlélyétől független (objektív), ellenőrizhető adatokat nyerhetünk ahhoz, hogy egyes jelenségek gyakorlati viszonyait megállapíthassunk, törvényszerűségeket alkossunk, elméleteket képezzünk, valamint összefüggéseket ismerjünk fel és magyarázzunk azokat.

Igy pl. a neveléstudománnyal foglalkozó kutató azt szeretné tanulmányozni, hogyan hat a szigorú nevelői magatartás a gyerek viselkedésére. Vizsgálatai által ahhoz a felismeréshez juthat, hogy például a nagyon szigorúan nevelt gyerekekkel agresszív magatartás halmozottan fordul elő, hogy a szigorú nevelés és az agresszív magatartás között összefüggés áll fenn. Lehetséges, hogy vizsgálatai alapján megalkotja azt a törvényszerűséget, hogy a nagyon szigorú nevelés agresszív magatartás kialakulásához vezet.

De ahhoz, hogy ezektől az eredményekhez eljusson, a kutatónak módszerekre van szüksége, amelyek segítségével megfigyelheti és leírhatja az egyes nevelési szituációkat, valamint objektív, ellenőrizhető adatokat kapjon.

Ezzel ok-okozati összefüggéseket magyarázhatunk, az előrejelzés és a gyakorlati felhasználás lehetőségét teremthetjük meg. („Utastások” a gyakorlati eljáráshoz.)

A neveléstudománnyal foglalkozó kutató felismerései alapján előrejelezheti, hogy azokról a gyerekekről, akiket nagyon szigorúan nevelték, agresszív magatartásukkal halmozottan fordulnak majd elő, és tanácsot adhat a szülőknek és egyéb nevelőket a nevelési módszerek illetően.

A megfigyelhetőség fogalma alapvetően a „tapasztalatszerzés számára hozzáférhető” jelentéssel bír. Ezért azokat a módszereket, amelyek egy meghatározott dolog megfigyelésére szolgálnak, a tapasztalati tudomány módszereinek vagy empirikus módszereinek nevezzük (görög: empirikus: tapasztalati).

Azokat a módszereket, amelyek arra szolgálnak, hogy a valóság egy adott részét természetesen megfigyeljünk és leírjuk, valamint objektív ellenőrizhető adatokat nyerjünk, később magyarázzuk azokat, összefoglalva tapasztalati tudományos, ill. empirikus módszereknek nevezzük.

A legfontosabb empirikus módszerek: megfigyelés, kérdésés, ill. interjú, teszt és kísérlet. Az empirikus módszerekkel összegyűjtött adatokat statisztikai eljárással értékelik.

Elméleti megközelítések

Az empirikus módszerek alkalmazásának határt szab az a tény, hogy vannak események, dolgok, amelyek már nem figyelhetők meg közvetlenül. Ez a

helyzet pl. akkor, ha a nevelés, nevelői tevékenység céljáról, értelméről van szó.

A gyereket feladástudatra és felelősséggre kell nevelni” vagy „a szeretet nélkül nevelést kerülni kell” - mind olyan kijelentés, amely a valóságot már nem írja le, nem magyarázza, de amelyekkel a neveléstudománynak éppúgy foglalkoznia kell. Másik példaként említhető a mai nevelési folyamatok gyakorlati történelmi-belső vizsgálata, vagy az a kérdés, miért kell az embert egyáltalán nevelni.

Nemcsak a nevelési valóság leírásáról és magyarázásáról beszélhetünk ebben az esetben, hanem értelmi összefüggések és értékek összefüggéseinek kereséséről, egyfajta megértésről: a nevelő tevékenységét a cél kitűzésével, értelmi összefüggések kutatásával nem magyarázni, hanem „megérteni” lehet. Egy gyerek viselkedési módja, pl. hogy fel-alá rohangál a szobában, az asztal alá, székek alá mászik, elkezd sírni, mindaddig érthetetlen marad, amíg a babáját keresi, megértjük a magatartását. Viselkedésének értelmét akkor lesz világos, ha ismerjük a célját.

A megértés fogalma ebben az értelemben az emberi elme alkotásait és produktumait fedi, különös tekintettel kulturális tartalmakra, valamint művelti és jelenlegi emberi cselekedetekre, és a megértés egyben az elméleti megközelítések célja is.

Azokat a módszereket, amelyek a megértést szolgálják az értékek és értelmi összefüggések keresése által, elméleti megközelítéseknek nevezzük.

Az elméleti megközelítések segítségével nyert ismeretek a tevékenység céljáról tájékoztatnak elsősorban, a történelmileg kialakult nevelő tevékenységgel foglalkoznak, és bizonyos nevelési célok, cselekvési módok indoklására és bizonyítására szolgálnak.

A természetet megmagyarázzuk a jelünk történelmi megértjük.” (Wilhelm Dilthey)

A legfontosabb elméleti megközelítések: a hermeneutika (szöveg-elmzés), a fenomenológia (jelenségek magyarázata) és a dialektika.

1.2.4 A neveléstudomány feladatai

Mindenekelőtt az előző fejezetekből derülnek ki azok a feladatok, melyeket a neveléstudománynak el kell végeznie.

A neveléstudománynak egyrészt az a feladata, hogy a valóságot megfigyelje és leírja, ahhoz, hogy összefüggéseket tudjon magyarázni, és hogy az előrejelzés, a gyakorlati alkalmazás lehetőségét megteremtse.

Megfigyelhető és leírható a gyakorlati nevelési folyamat, mint például a nevelési és nevelendő közötti kapcsolat, a nevelő és a nevelendő viselkedése, nevelési tartalmak, nevelési utasítások, módszerek és a nevelési feltételek, mint például azok a tényezők, amelyek a nevelő, a nevelő vagy a nevelendő magatartását

befolyásolják, vagy azok a feltételek, amelyek az ember tanulási képességét javíthatják vagy éppen korlátozhatják (vö. J. A. Keller/F. Novák, 1984).

Gyakran nevezik a pedagógiát, ami leírja a valóságot, deskriptív (leíró) pedagógiának, kijelentéscsill pedig deskriptív, (leíró) kijelentéscsillnek (lat., describere: leírni). Az ilyen pedagógia kijelentéseit az állító mondatok használata jellemzi.

Példák deskriptív állításokra:

- „A gyákori büntetés agresszív és félénk magatartás kialakulásához vezet.”
- „Az érzelmi törődés hiánya károsan befolyásolja a gyerek tanulási képességét.”
- „Két-három éves korban a gyerek gyakran dcreakciókat mutat.”
- „A mediak titkos részvevői a nevelésnek.”

Az ember neveléstudomány nem szorítkozhat csupán a meglevő dolgek leírására és értelmezésére, az elérendő célokról is megállapításokat kell tennie.

„A gyerek ne nezzon mindig tévét, a szabadidő aktív elföltésére kell elhárulni.” és „A szülőnek nem lenne szabad a gyerek mindennapos tévézését elhárulni” - mind arról szóló kijelentés, hogy mi lenne az elérendő cél.

Ezek a megállapítások arról szólnak, hogyan kell az embernek cselekednie, milyen célokat kövessenek, tehát a nevelés célját és a nevelési tevékenységet érintik. Ezeket a megállapításokat igazgatótanulmunkra nézve nem lehet ellenőrizni (vö. J. A. Keller/F. Novák, 1984).

Azt a pedagógiát, ami az elérendő célokról alkot kijelentéseket, **preskriptív vagy normatív pedagógiának**, kijelentéscsill preskriptív (lat. praescrere: előírni) vagy normatív (lat. norma: szabály, mérték) kijelentésekknek nevezzük.

Preskriptív (normatív) megállapítások:

- „A gyereket bátorítani kell.”
- „A fiatal embert szociális magatartásra kell nevelni.”
- „A gyerekeknek egyszer későbbi életük folyamán meg kell mértettünnük.”
- „Egy demokrádus társadalomnak ereti polgárookra van szüksége.”

Feladat	A nevelés valóságának kutatása		Megállapítások az elérendő célokról
	Szempont	gyákori nevelés	a nevelés céljai, nevelési tevékenység
Cél		magyarazás	megértés
A kijelentés módja		deskriptív (leíró) kijelentések	preskriptív (normatív) kijelentések
Módszerek		tapasztalati, empirikus	elméleti megközelítés

Forrás: F. A. Keller/F. Novák, 1984

Kiegészítő anyagok 2.

A különböző tudományelméleti feltételesek a pedagógián belül különböző feltevésekhez vezetnek. Így nem beszélhetünk csak pedagógiáról, ill. csak neveléstudományról, hanem legfeljebb arról vagy arról a pedagógiáról feltevésekről, melyek számunkra mint a **pedagógia irányzat** ismertessék.

1.3 Az elmélet-gyakorlat problémája

Amióta a pedagógia a gyakorlatból kitudulva független, önálló tudományá vált, az elmélet és a gyakorlat fogalma az állandóan vitatott témákhoz tartozik, és nem képzelhető el vita anélkül, hogy ne körvonalazódna az elmélet és a gyakorlat képviselőinek ellentétes álláspontja.

Gyakorlat alatt általában a konkrét helyzetekben folytatott nevelési tevékenységet értjük, ami a nevelendő személy magatartásának a megváltoztatására irányul. Az elméletet gyakran azonosítják az ismeretekkel, amelyek tudósoktól származnak. Ebben az összefüggésben azonban az elmélet fogalmát általánosabban kell értelmeznünk, és az egy adott területről - akár tudományosan alapozott, akár nem - alkotott tudásra kell kiterjesztenünk.

Elmélet alatt egy adott területről alkotott tudást értjük. Gyakorlat kifejezéssel illetjük a meghatározott célt követő, konkrét helyzetekben történő emberi cselekvést.

Ez a két fogalom nem tekinthető egymástól teljesen függetlennek.

1.3.1 Az elmélet és a gyakorlat kölcsönhatása

Elmélet és gyakorlat elejétől fogva együttműködnék, nem függetlenek egymástól, egymást feltételezik és kölcsönösen befolyásolják. Elmélet és gyakorlat két egymásra utalt fogalom.

Az elmélet a gyakorlatra utal:

A neveléstudományi elméletalkotásnak szüksége van a nevelés valóságára, ill. gyakorlatára. A kutatónak ahhoz, hogy tudományosan megalapozott megállapításokat tehessen, tanulmányoznia kell a valóságot, ill. a gyakorlatot. Gyakorlat nélkül nem lehetséges a valóság tudományos megvilágítása, valamint a róla való elméletalkotás. A gyakorlatból származó összrzések, problémamevetések nélkül nem lenne elképzelhető semmiféle tudományos előrehaladás. Az összrzésekre való rámutatás igénye nem merülne fel, és ezek elmélyítésének szükségessége sem fogalmazódna meg. A neveléstudományt ezért gyakran a **gyakorlati elméletének** is nevezzük.



63408

A tudományosan megalapozott elmélet alapvetően a gyakorlatból születik.

A gyakorlat az elméletre utal:

Gyakorlat az elmélet bevonása nélkül elképzelhetlen. Amíg emberek cselekednek, létrezik elmélet is. Minden ember meghatározott elképzelések szerint és meghatározott célokkal cselekszik. Ugyanígy minden nevelőnek is megvan a „maga” saját elmélete, amely szerint nevel és amely nélkül a nevelés nem képzelhető el. Ez lehet egyfajta elképzelés, ami a gyakorlat nevelő tevékenységét irányítja, vagy személyes tapasztalat, amit ő maga szerzett, vagy tudományos elmélet, amiből tartja magát.

Nincsen gyakorlat elmélet nélkül.

A pedagógiai elmélet és a nevelési gyakorlat viszonya kölcsönösen egymásra ható kapcsolatnak is tekinthető.



Az elmélet nem képzelhető el gyakorlat nélkül, a gyakorlat elmélet nélkül.

1.3.2 „Privát” és tudományos elméletek

Minden ember elmélet szerint cselekszik, a nevelőnek is van elképzelése, hogyan akarja a gyermeket nevelni. A különbség csak abban van, melyik elmélethez igazodik.

A legtöbb nevelő saját tapasztalataihoz igazodik, amelyeket élete során szerzett. A saját élettapasztalat alapján alkotott tudást „privát elméletnek” nevezzük. Egyedülálló tapasztalatokból azonban még nem lehet általános következtetéseket levonni, ezért nem is lehet őket minden további nélkül más szituációkra vonatkoztatni. De ez gyakran mégis megtörténik: a személyes tapasztalatokat sokszor általánosítják és „helyesnek” állítják be.

Ebben áll a „privát” elméletek veszélye: az összefüggéseket rosszul vagy egyáltalán nem látják meg, ami a nevelendő személyekre nézve beláthatatlan következményekkel jár.

Akt gyereket a leves szűrsőléseiről pofonokkal szoktatta le, még nem állíthatja, hogy az asztalnál való viselkedést csak erőszakkal lehet megtanítani. Köztudott, hogy gyakran azért szerzünk olyan tapasztalatokat, amelyeket szerencsénk kell, mert folyton ugyanolyan helyzet áll elő. A tanár, aki minden osztály előtt félénken és tele gátlásokkal áll, többé-kevésbé rendszeresen átéli majd azt, hogy a tanulók hamarosan a fejé tején táncolnak. Az állítólagosan ezzel egyező tapasztalatok sokszor csak a saját és természetesen az egyéb résztvevők változatosan magatartásának

következményei. Egyedül a személyes tapasztalatra tehát nem szabad harkozni.” (Helmwatt Hierdeis, 1981)

A „privát” elméletekkel szemben állnak a tudományos elméletek. A tudományos eszközök segítségével nyert ismeretek összességét ebben az összefüggésben tudományos elméletnek nevezzük.

Az elmélet fogalmát a mindenkori tudomány tárgya és jellege szerint másnak tekintik és másképpen értelmezik. Erre azonban itt nem térünk ki.

Kiegészítő anyagok 3.

A tudományos elméletek a nevelők számára fontos összefüggéseket értelmezhetnek és ezáltal segítséget nyújthatnak a nevelés folyamatának minél észszerűbb alakításában. A „privát” elméletekkel szemben a tudományos elméletek

- ellenőrizhetők azaz a különféle megállapítások, ill. az a mód, ahogy a kutató ezeket megalkotta, a valóságban is alkalmazhatók, értelmezhetők és ismételhetők, valamint
- általános érvényűek, azaz a megállapítások nemcsak egy egyedi esetre vonatkoznak, hanem nagymértékben általánosíthatók.

A tudományos elméletek a következőkben segítenek a gyakorlati nevelőnek:

- Tudományos megállapítások segítségével előre lehet jelteni helyzeteket és viselkedési módokat. Ezzel meg lehet akadályozni, hogy a gyakorlatban „vakon” cselekedjenek.
- A tudományos megállapítások irányadók lehetnek egészen konkrét nevelési helyzetekben.
- Tudományos megállapítások segítségével a nevelő magatartására vonatkozó tanácsokat lehet megfogalmazni.
- Tudományos megállapítások segítségével a nevelő magatartására lehet reflektálni.

Tudományos elméletre szükség van a gyakorlati nevelés javításához, észszerűsítéséhez. A tudományos elméletek figyelembevétele nélkül abba a hibába eshetünk, hogy szubjektív, saját magunk által felállított elméletek szerint cselekszünk, amelyek rendszerint nem egyeznek a valósággal.

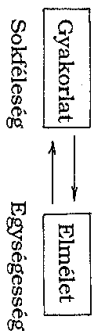
1.3.3 A „receptírás” problémája

Gyakran lehet gyakorlati nevelőktől a következők hallani: „Ez nagyon szép elmélet, de a gyakorlat egészen más!” A tudományos elméletekkel való gyakorlati bánásmód néha matematikussá válhat, és az elmélet teljes elutasításához vezethet.

A gyakorlati nevelésben mindig egyes esetekről van szó, amelyek jelentősen különböznek egymástól. Egyik nevelési helyzet sem hasonlít a másikra. A tudományos elméletek általános érvényre formálnak igényt,

aminek alapján aligha fel lehetne mérni a nevelés gyakorlatára jellemző sokféleségnek.

Forrás: Herbert Tschannler, 1983



A nevelés folyamatának sokszínűségét mindenképp az alábbi feltételek határozzák meg:

- A nevelési folyamatban részt vevő személyek emberi személyisége **egyszerű és egyedi**, csakhogy mint érdeklődésünk, képességeik, készségeik, **érzékelik**, szükségleteik vagy eddigi tapasztalataik.
- A nevelő és a nevelendő között zajló nevelési folyamatot befolyásoló és azt nem elhanyagolható mértékben meghatározó **külföldi tényezők**.

A nevelés gyakorlatának sokféleségét nem fogja át teljesen az általános érvényű elmélet.

A gyakorlat nevelők gyakran helytelen elvárásokkal közelítik meg az elméletet: viselkedésmódnak előírását és megoldást remélnék nevelési problémákra az elmélettel. De mivel ezek az elméletek általános érvényűek, egyik sem képes „receptekkel” szolgálni. Csakpán irány adhatnak és általános utalhatnak egyes cselekvésmódokra, amit azután az adott esetre alkalmazni kell.

De a különböző nevelési problémákra adott receptek sem segítenek biztosan. A pedagógiai helyzetek túlságosan különbözőek ahhoz, hogy elég legyen csak egy tanács felhasználása... Nem a szubjektív tapasztalatból levont gyors következtetés vagy szigorú viselkedési előírások követése segít az adott esetekben a gyakorlat pedagógusnak, hanem az általános tapasztalatok felé való irányulás, amelyekről a neveléstudomány ad felvilágosítást. (Helmut Hiertals, 1981)

Sok gyakorló nevelő számára okoz nehézséget az általános ismeretek konkrét helyzetekben való értelmezése és alkalmazása.

A régi pedagógiai szakirodalomban az általános ismeretek gyakorlatba való átültetésének képességét gyakran nevezik a **nevelés művészetének**.

Az elmélet ismerete még nem jelent nevelői tevékenységre való képességet. Ezt a képességet, vagyis, hogy hogyan lehet az elméletet a sokrétű nevelési helyzetekbe átültetni, életünk folyamán kell elsajátítani, mint minden más képességet, a gyakorlatból kell meg tanulni.

Összefoglalás

- * Pedagógia alatt értendő a gyakorlati nevelési folyamat összes formája, valamint a nevelési valóság tudományos megvilágítása. A neveléstudomány a nevelési tárgykörnek tudományos megvilágítását jelenti. A pedagógia viszonylag új önálló tudományág. Előtte más tudományoknak rendelték alá, főként a filozófiának és a teológiának.
- * A tudomány az empirikus, valamint elméleti módszerekkel nyert és rendszerbe foglalt ismeretek összességét jelenti a valóság egy adott területéről. A tudományhoz hozzátartozik a valóság egy meghatározott területe (objektum), meghatározott módszerek, amelyekkel ezt a valóságrészt lehet vizsgálni, és maga a rendszer, amelyben az ismeretek elrendeződnek.
- * A pedagógia tárgya a nevelési valóság. A valóság a szellemnek kintléte alapvető összefüggéseket érint nevelő és nevelendő, nevelési tartalom és a nevelés feltételei között. Az oktatás és a képzés fogalmának bevonásával a pedagógiát az ember nevelésének és oktatásának tudományaként értelmezhetjük.
- * Tudományos módszerek alatt felfogható a tudományok általános módszereit, melyek egy meghatározott tárgykörben való ismeretek szerzésére szolgálnak. Itt két különböző módszert különböztethetünk meg:
 - tapasztalati (empirikus) módszerek, amelyek a valóság egy területének tervszerű megfigyelésére és leírására szolgálnak, interszubjektív, ellenőrizhető adatokat gyűjthetünk velük, magyarázhatjuk azokat, és elméleti megközelítések, amelyek értéket és gondolati összefüggéseket keresnek a megfigyelt helyzetek közepén.
- * A neveléstudományt egyrészt az a feladata, hogy a valóságot megfigyelje és leírja, összefüggéseket magyarázzon, másrészt az, hogy megállapításokat tegyen, interpretáljon, a jelenségek, célok értelme és jelentősége után kutatson. A neveléstudomány nem szabad csak a már meglevő dolgok leírására és interpretálására korlátozódni, az elterjedt célokat is meg kell állapítania. Egy adott területről alkotott ismereteket elméletnek nevezünk. Gyakorlat kifejezéssel illetjük a konkrét helyzetek emberi cselekvését, amelyek valamilyen célt követnek. Elmélet és gyakorlat kezdetül fogva szorosan együttműködnek, nem függetlenek egymástól, hanem kölcsönösen feltételezik és befolyásolják egymást. Elmélet nem képzelhető el gyakorlat nélkül, a gyakorlat pedig elmélet nélkül.
- * A legtöbb nevelő saját tapasztalataihoz alkalmazkodott, amelyeket életében megszerzett „privát” elméletek. A „privát” elmélet szemben áll a tudománnyal, amely a tudományos módszerekkel szerzett ismeretek összességét jelenti. A „privát” elméletekkel ellentétben a tudományos elméletek ellenőrizhetők és általános érvényűek. Segítségükkel előrejelzhetünk magatartásmódokat, helyzeteket, a nevelő viselkedésére vonatkozó tanácsokat adhatnak, és reflektálhatunk erre. A tudományos megállapítások ezenkívül irányadók lehetnek a nevelés konkrét helyzetében. A tudományos elméletek figyelembevétele nélkül könnyen abba a hibába eshetünk, hogy szubjektív, saját magunk által alkotott elméletek szerint cselekszünk, amelyek a valóságnak nem felelnek meg.
- * A tudományos elmélet általános érvényű jellegű alapján aligha fel lehet mérni a nevelés gyakorlatára jellemző sokféleségnek. Általános érvényű jellegűek miatt egyik elmélet sem képes „receptet” adni a problémák megoldására. Csakpán irányadó lehet és általános tanácsokat adhat, amelyeket a mindenkori egyéni helyzetre kell alkalmazni. Ezt a képességet, mint minden más képességet, életünk során a gyakorlati segítségével sajátítjuk el.

Kiegészítő tananyag az I. fejezethez

1. A pedagógia irányzatai

Ha a széles körű szakirodalmat tanulmányozzuk, szembeötlenek a pedagógia lenyegéről és feladatairól alkotott egymástól eltérő nézetek. Különösen két extrém pozíció tűnik fel: az egyik kifejezetten pedagógiai érték és célközvetítő tan szerete lenni, a másik pedig értékmentes, tények kutatásának szentelt tudományként értendő. Ezért joggal nevezzük az egyiket normatív pedagógiának, a másikat empirikus pedagógiának, vagy más-ként a meglévő állapotok és az elrendő célok pedagógiájának.

1. A normatív pedagógia kiindulópontja az a gondolat, hogy a nevelés elsősorban feladatot jelent, és hogy ennek következtében a tudományos pedagógiának az a megbízatás jut, hogy a nevelés célját és értelmét deduktívan megindokolja.

Az értékek érvényességének megítélése és rangsorolása, Götter véleménye szerint, minden ember számára saját metafizikai élet- és világ-szemléletében benne foglaltatik, melyek tudományos fejlődése a metafizika és az etika rendszeren belül történik. Ebből a szempontból a pedagógia világszemléleti tudománynak tekinthető, mégpedig egyike a legtöbb feltélt tartalmazóknak. A Feltett abból a feltételzésből indul ki, hogy a nevelés minden időhöz kötött tényével szemben kell hogy álljon a pedagógia fogalma mint rendező faktort. Csak általa lesz lehetséges, hogy az előforduló pedagógiai jelenségek színes sokfélesége áttekinthetővé és egy-ségesen megragadhatóvá váljon. Szükséges előfeltétele és feltétele annak, hogy a pedagógiai tényeket pedagógiai tényeknek lehessen tekinteni.

2. Az empirikus pedagógiájánál, amelyet képviselő neveléstudománynak neveznek, gyökeresen más álláspontot van szó. Jellemző rá, ahogyan állítják, az elszakadás a túlyomóan spekulatív-filozófiai, ill. tudomány előtti dogmatikus irányú pedagógiától, ill. a pedagógia nevelésre gyakorolt szabályozásától. Lochner a következőképpen fogalmaz: a neveléstudomány az az elméleti tudomány, amely a nevelés jelenségének összességére irányul (folyamatok, történelem, tevékenységek, dinamikus és statikus jelenségek, személyiségalakítás és ezek eredményei), ezeket megállapítva, jellemzően kragadja az egyéb életjelenségek közül, sajátos tárgyának tekintve, megmagyarázza, megérteti és értelmezi próbálja. Vállalkozik arra, hogy a valóság egy meghatározott részletét átmeneti fogalomnak segítségével megragadja, latassa, átvilágítja. Így neve, ez a pedagógia tulajdonképpen ténykeresés és semmi más (R. Lochner, 413). Kutatásának tárgya egyaránt lehet nevelési tevékenység és megszokott döntések, etikai normák, emberi célkitűzések. De mindezeket nem azzal a szándékkal figyeli, hogy később meghatározza, mi lenne az elrendő cél, hanem azért hogy lefegy, megállapítsa hogyan, milyen feltételek mellett zajlik a nevelés. Tehát értékmentesnek kell maradnia. Arra a kérdésre, hogy az embernek mit kellene

csinálnia, nem tud a neveléstudomány választ adni. Bár rá tud arra mutatni, hogy cselekvő és akarattal rendelkező embertként egy meghatározott értékmerevvel kell rendelkeznie, de hogy milyen, azt tudományos eszközökkel nem lehet megállapítani (Lochner, 432).

3. Kisértetek a két irányzat összekapcsolására

a) A dialektikus-reflexív rendszertünet

Th. Litt oktetését követve a pedagógiai gondolkodás a szellemtudományi metodika sajátos esete, amelyet csak dialektikusan lehet értelmezni. Litt abban látja ennek okát, hogy a pedagógia tárgya, nevezetesen a nevelendő személy a „belső” lelki-szellemi szférába tartozik. A pedagógia előtt nem nyitott az a lehetőség, hogy - mint ahogy azt a természettudományos gondolkodás ismeri - a „szubjektumot” az „objektumtól” elválassza. Neki mint a cselekvés elméletének az lenne a feladata, hogy „megfigyeljen” és „alakítsa”, tehát hogy az elméletet és a gyakorlatot egybeolvasza.

b) A hermeneutikus-pragmatikus elmélet

W. Flitner szerint sem az empirikus, sem a normatív pedagógia nem képes a neveléstudományi gondolkodás igényének és sajátos jellemzőinek megfelelni. Az empirikus cselekvésszallomány és az értéktüszöztallang meg-alapozott normák között létezik még egy köztes világ, amelyben található a nevelés minden tevékenységével. És éppen erre kell irányulnia a pedagógia önálló megfontolásának és kutatásának. Az empirikus és a spekulatív kiindulópontot összekapcsolva egy harmadik eljárásról jut: a hermeneutikus-pragmatikushoz. Hermeneutikus, mert megért életű van szó, a történelmi adott valóságot fogjuk fel és értelmezzük. Pragmatikus, amennyire a gyakorlatra vonatkozik, vagyis az ember embebe irányuló cselekvésére. A neveléstudomány maga „a feladosság visszatükrözése” vagy „reflexion engage” (W. Flitner, 1966).

c) Az antropológiai-fenomenológiai irány

Kihangsúlyozza az empirikusnak számító neveléstudomány módszereitől való eltérést, K. Schaller új úton próbál haladni. Ezt a filozófiai irányú antropológia és a valóságkutató fenomenológia foglalja magába. A nevelés és-oktatás igazságához vezető útnak mondja Schaller, a valóságról meg-állapított adatok mérőkövetel menten kell vezetnie. Különösen ott állnak szemünkbe, ahol a bizalom emberi lehetőségeinkhez maradéktalanul megrendült, és ahol következtetésként a nevelés szükségessége és a nevelés mint a neveléstudományi rendszer kiindulópontja egészen új elője-leket mutathatva tör fel. Sem saját magától, sem emberi alánlatok sokasá-gából nem lehet az emberből emberi minőségét előhívni csak egyrés egyediül neveléssel. Ez az emberiség ott látható, ahol az ember világához való viszonya az igény és a válasz dimenziójában minden emberben újra kon-krétrezálódik. Nem arról van szó, hogy az ember mint a nevelési iskolák, tár-sadalom) objektumát kellene érteni, hanem olyan lényként, amelynek em-bebi minolta csak embertársi és objektív célokra irányulva, a nevelés által előidézve valik lehetővé. (Schaller, 1968)

7. Milyen megállapításokat tehetünk empirikus módszerekkel, és szel-
lemtudományi módszerek segítségével? (1.2.3 és 1.2.4 rész)
8. Határozza meg az „elmélet” és a „gyakorlat” fogalmát, és vázolja a
kettő közti kölcsönhatás lényegét! (1.3.1 rész)
9. Jellemezze a „privát” és tudományos elméleteket! (1.3.2 rész)
10. Hogyan tudja a gyakorló nevelő a tudományos elméleteket hasznosi-
tani? (1.3.2 rész)
11. Nevezze meg azokat a problémákat, amelyek a tudományos elméletek
gyakorlatban való felhasználásánál jelentkezhetnek! (1.3.3 rész)

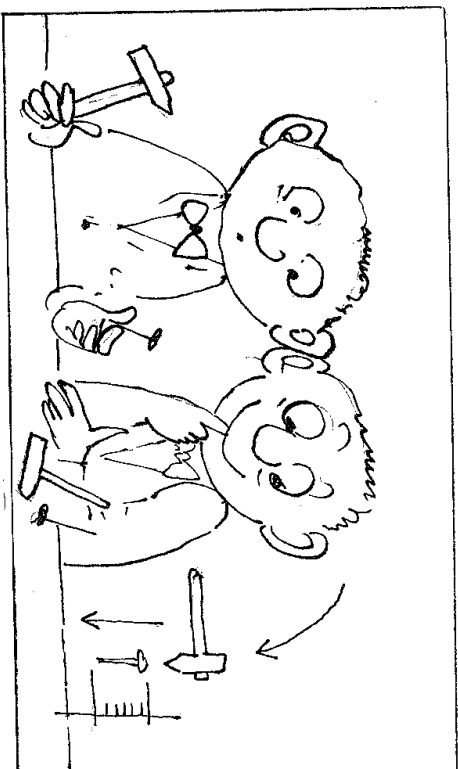
Gyakorlati feladatok

12. Mutassa be a pedagógia fontosabb részterületét egy-egy példán ke-
resztül! (1.1.4 rész)
13. Magyarázza el a neveléstudomány példáján keresztül, mi a tudomány
három fő területe! (1.2.1, 1.2.2 és 1.2.4 részek)
14. Mutassa meg példákon keresztül azokat az összefüggéseket, amelyeket
a neveléstudomány kutat! (1.2.2 rész)
15. Ábrázolja egy-egy példával azokat a módszereket, amelyekkel a neve-
léstudomány tárgyát kutatja! (1.2.3 rész)
16. Indokolja meg, miért szükségesek a normatív megállapítások a neve-
léstudományban! (1.2.2, 1.2.3 és 1.2.4 részek)
17. Mutassa be példákon keresztül a neveléstudomány feladatait és szem-
pontjait! (1.2.4 rész)
18. Mutassa be egy példán keresztül az elmélet és a gyakorlat közti köl-
csönhatást! (1.3.1 rész)
19. Magyarázza el a „privát” elméletek lehetséges veszélyeit! (1.3.2 rész)
20. A tudományos elméleteket a gyakorló nevelők gyakran elutasítják. Pró-
báljon meg lehetséges okokat találni arra, miért viselkednek a nevelők
így a tudománnyal szemben! (1.3.3 rész)

Ajánlott feladatok

21. Kérdezze meg barátait, rokonait, mit értenek ők pedagógia alatti Vi-
tassák meg a válaszokat az osztályban!
22. Vitassák meg a következő kérdést: Leendő nevelőknek, pl. tanároknak
a nevelés művészetét inkább tapasztaltabb pedagógusoknál kellene
megtanulniuk ahelyett, hogy a neveléstudomány elméletével és ered-
ményeivel „tönnék” őket.
23. „Ez nagyon szép elmélet, de a gyakorlat egészen más!”
Játsszák el ezt a helyzetet úgy, hogy egy vagy több személy érveljen
a tudományos elméletek ellen, mások védjék a tudomány szükségs-
ségét a gyakorlatban!

24. Vitassák meg annak lehetőségét, hogyan tudja a nevelésben részt
vevők (például szülők, nevelők vagy tanárok) az elmélet gyakorlatban
való felhasználásának képességét elsajátítani!



2. A nevelés lehetősége és szükségessége

„Kamala” esete

J. A. Singh indiai misszionárius 1920-ban két elvadult lánygyermeket talált a dzsungelben, akiket egy farkasveremből szabadított ki, és megpróbálta őket egy mihiapore-i árvaházban felnevelni. A két gyerek előéletéről nem lehetett semmi pontosat tudni, feltehetőleg már kiscsigyemkek korukban elvesztek vagy kitétek őket. A fiatalabb lány, „Amala” már egy évre rá meghalt, míg az idősebbik, „Kamala” nevű, kilenc évvel később, kb. 17 éves korában. Kiszabadításukkor a lányok farkasokhoz hasonló magatartást tanúsítottak: gyorsan tudtak négy lábon futni, olyan gyorsan, hogy senki nem tudott a nyomukba eredni, de nem voltak képesek egyenesen járni és állni. Legszívesebben nyers húst ettek és a vizet nyelvükkel lefetyelték. Más emberekkel szemben szégyenlősen és féltékenyen viselkedtek, azonban szívesen játszottak az árvaház elzárt kutyáival. Mindkettejük térdén, könyökén és tenyerén megvastagodott a bőr szarurétege, egyéb testfelületükön a bőr viszonylag puha volt. Harapással és karmolással védekeztek. „Beszédük” izgalmi állapot hangjaira és kúrrogó hangok kibocsátására korlátozódott.

Az intenzív kezelés ellenére is csak kevésse fejlődtek ki Kamalánál az emberre jellemző viselkedésformák – például csak öt év után sajátította el a felegyenesedett járást, anélkül, hogy valaha is rendszeren tudott volna két lábon járni; aktív szókincsre, sokáig csak néhány szótagból állt, amelyekkel személyeket és tárgyakat jelölt vagy szükségletit juttatta kifejezésre. Haláláig kb. csak ötven szót tanult meg. Amikor meghalt, szellemileg egy-éves gyermeknél fejletlenebbnek számított (vö. Erich Weber, 1973).

Evszázadok óta hallani gyerekekről, akiket elválasztottak embertársaitól, részint a dzsungelben éltek, állatok között nőttek fel. Még ha ezeket az eseteket kellő óvatossággal kell is kezelnünk, megfelelően kritikusan szemlélve központi kérdéseket vetnek fel:

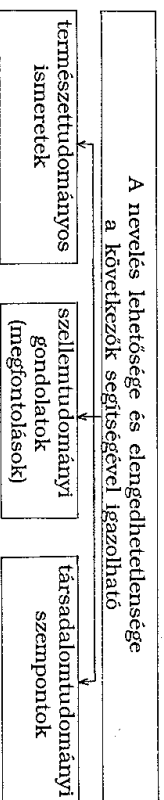
1. Egyáltalán képes-e az ember tanulni és nevelhető-e?
Hogyan lehet az ember tanulási képességét és nevelhetőségét megindokolni?
2. Miért kell az embernek tanulnia és miért kell őt nevelni?
Hogyan lehet az ember tanulásának és nevelésének szükségességét megindokolni?
3. Mi történik, ha a tanulás és a nevelés elmarad, ha nem elegendő, vagy ha tévútra terelődik?

A **tanulási képesség és a nevelhetőség** fogalma a tanulás és a nevelés lehetőségét jelenti. A **tanulás és a nevelés szükségességének** fogalmát a tanulás és a nevelés elengedhetetlenségét fedli.

Az ember tanulási képességét és nevelhetőségét, valamint a tanulás és nevelés szükségességét az **antropológia** kutatja.

Antropológia (gör. anthrosz: az ember, logosz: a tan, tudomány) alatt az emberről szóló tudományt értjük. Az ember lényét vizsgálja minden szervi és pszichikai sajátosságával együtt, valamint az ember megkülönböztető helyét a természetben és a történelemben. (vö. J.A.Keller/F. Novak, 1984)

A természettudósok számos felismerést tettek már az ember tanulási képességéről és nevelhetőségéről, valamint a tanulás és nevelés szükségességéről (2.1 rész). De egyedül természettudományos megállapításokkal még nem lehet az ember lényét kellőképpen megérteni. Ki kell egészíteni szellemi tudományi és társadalomtudományi szempontokkal is. (2.2 rész). Ezenkívül a nevelés hiánya, ill. a nem elegendő nevelés következményeinek kereszttul igazolható az emberi tanulás és a nevelés lehetősége és elengedhetlensége (2.3 rész).



2.1 A természettudományok az ember nevelhetőségéről és a nevelés szükségességéről

Természettudományok címszó alatt foglalunk össze minden olyan tudományt, amelyek a természet törvényszerűségeit kutatják.

2.1.1 Ember és állat közti biológiai különbségek

Az ember testleépítésében, életfolyamataiban, mint pl. a légzés, a vérkeringés, és olyan ismertetőjegyekben, mint a sejtleépítés és sejtfunkciók, anyagcsere, belső szervek, gerincoszlop, elméletileg hasonló a főemlősökhöz, a majmokra és más gerinces állatokra. De mégis különbözik az állatoktól mindenekeivel a következőkben:

- felegyenesedett testtartás,
- képes tervezetten cselekedni,
- szavakból álló beszéd,
- a környezet uralkodása,
- gondolkodási képesség,
- különleges tanulási képesség.

Ezzel az ember **megkülönböztetett helyet** foglal el, amely biológiai szempontból kétszeresen indokolható:

1. A koponya, a gégefe, a gerincoszlop, a kezek és a lábak helye és formája lehetőséget ad az embernek sokoldalú térbeli tájékozódásra és a szervek sokrétű felhasználására. Így az ember, ellentétben az állattal, pl. a kezét sokoldalúan tudja használni.
2. Az emberi nagyagykéreg speciális természetű, engedti többek között a fontosabb funkciók mint pl. gondolatok, elképzelések, szavakból összeálló beszéd, tervezés kifejlődését. A különleges agyszerkezet adja meg annak lehetőségét az ember számára, hogy egyrészt biológiai hiányosságokat egyenlíthessen ki, másrészt az állatokkal szemben egyedülálló megkülönböztetett helyet foglalhasson el.

A nevelés lehetőségéhez és szükségességéhez vezető következtetések:

- A különleges agyszerkezet képessé teszi az embert arra, hogy nevelhető legyen és tanulhasson.
- Agyfunkciói szervesen nem maguktól fejlődnek, hanem külső ösztönzésre és segítségre szorulnak, így az embernek nagymértékben szüksége van tanulásra és nevelésre.
- A kifejezetten emberi viselkedési formákat, mint a felelősen cselekvést, szavakból összeálló beszédet, gondolkodási képességet, a tervezett cselekvéseket vagy a környezeti urálását az ember nem „természettől fogva” tudja véghezvinni, hanem környezetének befolyása alatt, nevelés által kell megtanulnia.

2.1.2 Az ember mint korlátozott ösztönnel rendelkező lény

Az állatok életmódját messzeemenően a természet bizonyos irányító mechanizmusai szabályozzák. Ezek az **ösztönök**.

Az ösztönök olyan öröklött viselkedési módok, amelyek megfelelő ingerre, ún. kulcsingerre, hatására váltódnak ki, és mindig ugyanolyan módon és automatikusan folynak le. Az egyed- és fajfenn-tartást szolgálják.

A köznyelvben az „ösztön” fogalmát több értelemben használják: gyakran azt mondják, az ember ösztönösen cselekszik, és ez alatt egyfajta nem tudatos sejtést értenek, amellyel automatikusan ki lehet választani a megfelelő viselkedési formát. Tudományos értelemben öröklött cselekvési folyamatról van szó, amelyet egy bizonyos inger vált ki (kulcsinger), ugyanolyan módon és automatikusan zajlik, és amit a kulcsinger egy meghatározott irányba vezérel.

Állati ösztön például a táplálékfelvétel, a szexuális magatartás, az ivadékgondozás, az utódok felnevelése, a fészékpítés.

Az emberrel már csak ösztönmaradványok találhatók, amelyekre nem hagyathozhat. Ezen kis számú ösztönmaradványok nem elegendőek az emberi életmód szabályozásához, nem segíthetnek az embernek a környezetben való eligazodásban.

„Az emberrel nem születnek rögzített ösztönök hallamok: semmilyen előre létező értékrendet és beállítottságot nem hoz magával.” (Heinrich Roth, 1. kötet, 1971)



„Hová tűntek az ösztöneim?”

Nikolaas Tinbergen (1903), holland zoológus az embert mindezekért **korlátozott ösztönnel rendelkező lénynek** nevezi.

- A nevelés lehetőségéhez és szükségességéhez vezető következtetések:
- Az ösztönökben való hiány az ember kimagasló tanulási képességét és nevelhetőségét teszi lehetővé. Ha az emberi viselkedést ösztönök határozzák meg, a nevelés nem is lenne elképzelhető.

Mivel az emberi viselkedés ösztönök által nem kielégítően szabályozott, az ember tanulásra és nevelésre utalt. Élete folyamán az élethez és a túléléshez szükséges viselkedési formákat, amelyeket a természet nem megfelelő mértékben fejlesztett ki, először meg kell tanulnia.

Bár az emberi viselkedés az ösztönök hiánya miatt zavarható és veszélyeztetett marad, előfeltételét képezi a természet fogságából való kiszabadulásnak. Szabadsgot ad az embernek, hogy választhasson több viselkedési mód közül, átgondolt döntéseket hozzon, produktív megoldásokat találjon. Ezért az embert **világra nyitott lénynek** nevezzük. Míg az állatok környezetükbe beágyazódva élnek, környezetükhöz kötöttek, és

csak akkor behatárolt életterük van, ami feltétlen szükséges számukra, az ember a világot mint egészet értelmezheti: nemcsak az alkalmazkodás, hanem a változtatás, a környezet aktív formálása az, amire az ember felkészült." (Heinrich Roth, 1. kötet, 1971)

"Az ember eleve létező ösztönös viselkedése csak kevésbé fejlődött ki. Ennek felel meg az a tény, hogy számunkra nem rendelhető el egy bizonyos környezethez, a természet egy bizonyos részletének életértékét valószínűsítő magyarázatok, a természet nem létezik környezet oylan értelmében, mint ahogy ezt az állatoknál meg lehet adni: pl. sztyeppe vagy erdő, folyók vagy magashégyek vagy akár még szűkebben behatárolt körzetek, mint a fák koronája, bozótos vagy sziklás terep." (Adolf Portmann, 1956)

Kiegészítő anyagok 1.

Az embernek a világban nincs behatárolt élettere.

A nevelés lehetőségéhez és szükségességéhez vezető következtetések: Egyrészt az ember világra nyitottságában lakozik tanulási és nevelési képességének indoklása, másrészt az embernek először nevelés útján meg kell tanulnia a világban való létezését és környezetének aktív formálását.

2.1.3 Az ember mint biológiai hiányosan fejlett lény

Az állatokhoz képest az ember biológiai lehetőségein hiányosan fejlett. Arnold Gehlen (1904-1976) filozófus és szociológus éppen ezért az embert nem specializálódott, biológiai hiányosan fejlett lénynek nevezi.

- Az ember szervileg nem specializálódott, „nem kész”: természetes fegyverekkel, támadásban, védekezésben vagy menekülésben segítő szervekkel, testrészekkel nem rendelkezik, érzékszervei nem képesek különösen jó teljesítményre, hiszen minden érzékszervünk teljesítményben messze felülmúlja az állatvilág specialistáit." (Arnold Gehlen, 1974)

A majmok például egyedi másolatjelismerésük által tűnnek ki, a kutyák kiváló szaglószervükkel, a sasok „sasszemükkel”; az ember nincs ilyen speciális képességek birtokában.

Az ember egyes szervei szintén „alulfejlettek”, mint pl. a kéz, amely nem alkalmas speciális feladatok megoldására (megragadás, karmolás, ásás).

- Az ember, mint ahogy ezt 2.1.2 részben taglaltuk, ösztönösen is korlátozott, ami oka lehet annak, hogy az emberi hajlások nem meghatározott, természetes úton rögzített célra irányulnak, mint pl. a szexualitás, és többlet is mutatkozik belőlük.

Az állatok specializálaként születnek, az embereket a hiányos-fejltségű egyed szerepe választotta ki.

Ezek az állatokkal szembeni hiányosságok azonban lehetővé tesznek az ember számára egyfajta fajra jellemző cselekvési képességet, pl. adott annak lehetőség, hogy az ember saját magát hasznosítsa a világban, ill. megváltoztassa azt. A tény, hogy az ember szervei nem alkalmasak speciális feladatok megoldására, pl. hogy a kezét sokféle dologra használja, hogy ösztönösen korlátozott, képessé teszi a céltudatos és tervezett cselekvésre.

A lehetőség, hogy az ember cselekedni tudjon, nagyágának szerkezetéből adódik. Ebben az ember, mindentájt biológiai „primitívitása” mellett specialista. Intellektuális képességei megengedik, hogy tervezett, alkotó jelleggel cselekedjen, így képes lesz biológiai hiányosságait kitgegyíteni. Alakítja a természetet, hogy élhessen benne és túlélhesse azt. Az ember által a saját szolgálatába állított természetet nevezi Gehlen kultúrának.

Azáltal, hogy az ember alakítja a környezetet és kultúrát teremt, maga is mindezeknek részesevé válik, ezért őt is „kultúránál” kell. Gehlen szerint mindez „külső támaszok”, intézmények által történik, amelyek az emberi viselkedést szabályozzák. Ilyen intézménynek tekinthető pl. minden leírás és leíralt normák, mint pl. a szokások és a törvények, valamint olyan intézmények, amelyek a normák megvalósítását biztosítják.

A nevelés lehetőségéhez és szükségességéhez vezető következtetések:

- Az ember szervi specializálatlansága és „szervi kifejllettség” valamint ösztöneinek korlátozottsága és nagyágának különleges szerkezeté lehetővé teszik számára rendkívül tanulási képességét és nevelhetőségét. Az egyes szervek sokoldalú használatának képességét először tanulás és nevelés által fejleszteni kell.

- Olyan intellektuális képességek, mint pl. a gondolkodás, tervezés, kreativitás, nem maguktól fejlődnek ki, hanem külső ösztönzésre és segítésre van szükségük.

- Az embernek mint kultúrának a nevelés által kell megtanulnia, hogyan élhet kultúrájában, hogyan teremthet kultúrát és hogyan változtathatja meg azt (vö. 2.2.2 rész).

Az ember hajlamlat, amelyek még nem meghatározott célra irányulnak és amelyekből többlet mutatkozik, tanulási folyamatokkal kell szabályozni és kulturális mederbe kell terelni. Ebben az intézményeknek van a legnagyobb jelentőségük.

- Intézmények létesítése mind az egyes ember, mind a társadalom számára fontos: egyrészt az egyes ember csak az intézmények által tanulhatja meg sajátos emberi magatartásformáit: mint a gondolkodás, a nyelv, a viselkedésirányítás, a környezet uraltása; másrészt a társadalom is csak az intézmények segítségével maradhat fenn tovább és újulhat meg.

2.1.4 Az ember mint „koraszülött” lény

Az emlősállatoknál a születési állapotnak két jellemző formáját különböztetjük meg (vö. *Adolf Portmann*, 1956):

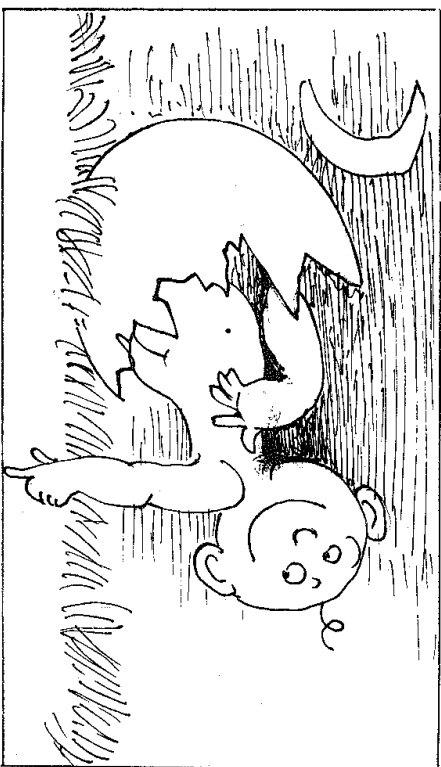
A **fészeklakó** állatokat, akik rövid vemhességi idő után teljesen tehettelen állapotban jönnek a világra, érzékszerveik csukottak, mozgásra, haldadásra nem képesek. Ide tartozik pl. a kisebb emlősök közül a macska és az egér.

A **fészekhagyó** állatokat, akiknek fejlődése az anya testében tovább tart, és ezért az újszülöttek működőképes érzék- és mozgásszervekkel rendelkeznek. A magasabb osztályba tartozó emlősök, mint pl. a lovak és a majmok, rögtön születésük után fajuknak megfelelően tudnak viselkedni. Az ember ebben kivételi: érzékszervei működnek már, de a sajátos emberi viselkedésszerveket, mint a felegyenesedett járás, a beszéd, a tervező gondolkodás és cselekvés, még nem tudja. Csak első életének végére éri el azt a fejlettségi állapotot, amelyet a magasabb osztályok emlősei (fészekhagyók) már születésükkor mutatnak.

Adolf Portmann bázel zoológus (1987) ezért az embert **tehettelen fészekhagyónak** nevezi, és arra az eredményre jut, hogy a terhességnek az embernél összesen 21 hónapig tehát egy évvel tovább kellene tartania ahhoz, hogy elérhesse már születésekor a magasabb rendű emlősök fejlettségi fokát. Az ember tehát egy **fiziológiai koraszülött** (fiziológiai: az életfolyamatokat érintő), amely más magasabb rendű emlősökhöz képest túl korán jön világra. Első életévben, az anyaméhén kívül évben, ahogyan ezt Portmann nevezi, fejlődését az anya ölen kívül kell kitéljeszteni, annak a környezetnek befolyása alatt, amelyben való létezésre egy ilyen lény még teljesen alkalmatlan.

Egy év után éri el az ember azt a fejlettségi fokot, amelyet egy a fájának megfelelő emlősállat születésének pillanatában megvalósít. Ha ez az állapot az embernél is az emlősállatok minéjára alakulna ki, akkor a terhességnek kb. egy évvel hosszabb ideig kellene tartania, mint most; ez kb. 21 hónapot jelent.” (*Adolf Portmann*, 1956)

- A nevelés lehetőségéhez és szükségességéhez vezető következtetések:
- Az újszülött ember természetes tehetetlenségében rejlik rendkívül tanulási képességének és nevelhetőségének magvarázata.
 - Azt, amit a természet nem elegendőképpen fejlesztett ki, mégpedig az emberi életmódot, az embernek magának egyfajta „társadalmi anyaméhben” kell megvalósítania.
 - A nevelésben az első életének kulcsszerepet tulajdonítanak. Ennek alapja az érzelmi törődés és az ingerek megfelelő közvetítése (vö. 2.3.1. rész).



„Te jó ég, korán jöttem világra!”

A természet adotttságai	Következmények a nevelésre nézve
Az ember biológiailag megkülönböztetett helyzete	Az agyfunkciók fejlődése; sajátosan emberi magatartásformák tanulása, mint a felegyenesedett járás, szavakból álló beszéd, gondolkozási képesség, viselkedésszabályozás, a környezet uralása
Az ember ösztöneiben korlátozott lény (N. Tinbergen)	Az emberi életmód és az együttéléshez, túléléshez szükséges viselkedésformák megformálása
Az ember világra nyitott lény	Az ember számára adott életvezetés megformálása, világra nyitottan
Az ember nem specializálódott, biológiailag hiányosan fejlett lény (Arnold Gehlen)	Az emberi szervek sokoldalú használatának képességére irányuló tanulás; intellektuális képességek kibontakoztatása; a kulturális életmód megformálása, az ösztönök energiájának átalakítása
Az ember fiziológiai koraszülött (Adolf Portmann)	Sajátos emberi viselkedésmódok kifejlesztése; érzelmi törődés, védeltség, biztonság és az ingerek közvetítése elsősorban az első életévben

Kiegészítő anyagok 2.

2.2. Az ember nevelhetőségét és nevelésének szükségességét bizonyító szellem- és társadalomtudományi felfedezések

Az eddig bemutatott állítások az ember tanulási képességét és nevelhetőségét, valamint a tanulás és a nevelés szükségességét csak természettudományos szempontokból indokolják. Ahhoz, hogy az ember lényét szellemtudományi és társadalomtudományi nézőpontokkal.

Szellemtudományok alatt minden olyan tudományt értünk, amely az emberi szellem termékeit és a kultúra tartalmát kutatja (vö. J.A. Keller/F. Novak, 1984). A társadalomtudomány fogalmával jelölünk minden olyan tudományt, amely az emberek együttélésével és kölcsönös egymásra hatásával van kapcsolatban.

2.2.1 Az ember mint szellemmel, értelemmel rendelkező lény

Az ember az egyetlen olyan lény, aki rendelkezik tudattal, értelemmel, emlékezőképességgel, fogalmi nyelvvél, ítélő- és reflexióképességgel; az ember értelmes lény:

- Az ember képes saját gondolatokat alkotására, tárgyak megnevezésére és megjelölésére, valamint tartalmak ábrázolására,
- képes tárgyaknak értelmet kölcsönözni, értékeket és célokat kitűzni, valamint céltudatosan és tervezetten cselekedni,
- a világot képes alakítani és átalkítani, adott dolgokat megkérdőjelezni és megváltoztatni,
- be tudja osztani idejét, tud az idővel rendelkezni, a jelent saját maga számára ésszerűen alakítani,
- meg tudja különböztetni a jelent, a múltat és a jövőt, valamint el tudja képzelni elmúlt és elkövetkezendő helyzeteket,
- a jövőt gondolatilag képes előrelátni és azt tervezett cselekvéssel befolyásolni,
- alkalmazkodni tud (maga választotta) célokhoz, és ezeket alkalmazni tudja főként saját magát magatartásának és mások magatartásának megítélésakor.

„Az embernek szellemi volta megmutatkozik a gondolkozásban, a nyelvben, az értékelőagadésában és kulturális alkotótevéjében, minden olyan emberi képességben és erőben, amely művészetnek és tudománynak, esztétikának és bölcsességnek, szokásvilágnak és vallásnak, civilizációnak és kultúrának előfeltétele.” (Heinrich Roth, I. kötet, 1971)

Az ember értelme révén saját magától is el tud távolodni, és saját magát is tekintheti megfigyelése tárgyának. Ez a tény képessé teszi az embert, hogy saját magát mint személyt értelmezhesse.

Cogito ergo sum. (Gondolkodom, tehát vagyok.) (Descartes)

„A tény, hogy az ember az ÉN fogalmát el tudja képzelni, felülemeli őt minden más földön élő lény fölé.” (Immanuel Kant)

Következmények a nevelésre nézve:

- Az, hogy az ember ésszel és szellemmel rendelkezik, felszabadítja őt a természet kényszere alól, és lehetővé teszi egyedülálló tanulási és nevelési képességét.
- Az emberi értelem és szellem nem magától fejlődik ki, hanem életében tanulásai folyamatokkal és neveléssel kell kifejleszteni. Ez a nevelésnek egy nagyon nehéz feladata, mert ennek megvalósításától függ az ember sorsa és kultúrája.

2.2.2 Az ember mint kultúrlény

Az ember szervei specializálhatlanok és kifejeletlenek, ösztönei szegényesek. Mindez az embert kulturális életvezetésre kényszeríti. Mint értelemmel rendelkező lény kezdetektől fogva nem volt szüksége merev életvezetésre; rendelkezik azzal a fölényel, amely számára kultúrát bízott és biztosított még mindig (vö. Erich Weber, 1973).

Nem létezik a Földön olyan univerzális emberi természet, amelynek nem lett volna kulturális életformája. Az ember mindig kultúrában él, az ember kultúrlény.

A kultúra az ember által alkotott, ill. megváltoztatott környezet. Hozzá tartozik a lakóviszonyoknak, a kommunikáció formáinak, a művészetnek, a tudománynak, a jognak, a vallásnak, az értéktendeknek és a normáknak újratemtése és változtatása ugyanúgy, mint magának a természetnek a megváltoztatása és áttörnése (vö. Werner Loeh, in: Erich Weber, 1969).

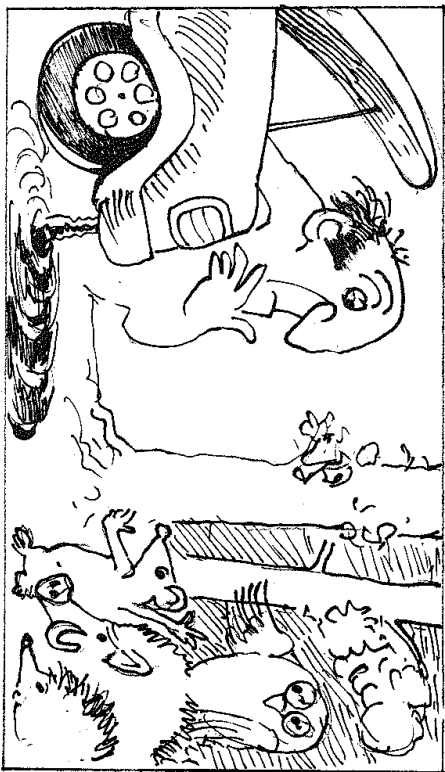
Az ember kultúrlény kettős értelemben: egyrészt az ember saját világát alakítja tervező és alkotó cselekvéssel; tehát aktív teremtője a kultúrának. A kultúra alakításával és teremtésével másrészt maga is részesevé válik mindennek, és így a kultúra „termékévé” válik.

A kultúra tehát az ember terméke és az ember a saját kultúrájának terméke.

Az ember alkotója és alkotása saját kultúrájának.

Következmények a nevelésre nézve:

- Ahhoz, hogy kultúrában élhessen, meg kell tanulnia az embernek a mindenkori kultúra életmódját.
- A nevelésben ez elsősorban olyan kultúrában használatos technikák elsajátításától függ, amelyek a mindenkori kultúra megtartását és továbbadását lehetővé teszik. Ehhez olyan képességek és adottságok tartoznak, mint többek között a nyelv, a gondolkodás, olvasás és írás, az értékek tudata és erkölcsi évek.
- Tanulással és neveléssel kell azonban azt a képességet közvetíteni, amellyel elérhető a kulturális viszonyok produktív újratemtése és megváltoztatása. Ide számítanak olyan technikák, mint a kritikai megítélés képessége, a kreativitás, a produktivitás, az elkötelezettség, a felelősségvállalás és a téves fejlődések felismerése irányuló képesség (vö. Werner Loch, i. h.).



„Természetünk kultúrái”

Ahogy ezt a fejlődés mutatja, az ember is képes saját létének alapjait lerombolni, hiszen ez mutatkozik a környezetszennyezésben, az erdők kiirtásában, a nyersanyagok el pazarlásában, sugárfertőzésben, fegyverkezésben. Ezért a nevelésnek el kell érnie azt, hogy az ember belássa: talánia kell egy természettel összhangban álló életmódot. Itt dől el, hogy a kultúra jövőben fenntartását vagy csőlyt jelent az ember számára. **„A természettnek mincscn szűksége ránk, de nekünk szűkségünk van a természetre!”**

2.2.3 Az ember mint társas lény

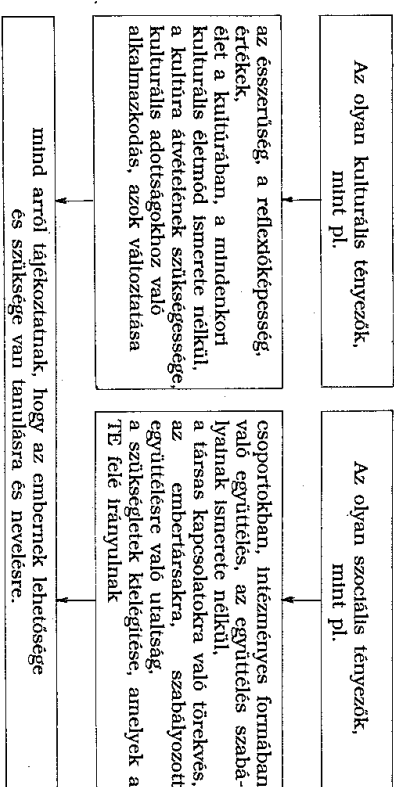
Az ember kezdetektől fogva egy keres egészbe, társadalmi helyzetbe ágyazott. Társadalmi életmódhoz kötött, és születésétől kezdve embertársaira és a társas kapcsolatokra utalt. Csak a másokkal való együttélésben tud létezni és humán életében véve emberré válni (vö. 2.3.1 rész).

Az ember társas lény: létezési formája az együttélés, amely különböző csoportokban, intézményekben, mint a család, az iskola, územ stb. zajlik és viselkedési előírások által szabályozódik. Ha az ember e szabályok ellenére cselekszik, saját magával és másokkal került konfliktusba, ill. zavart keltezhettek emberi létében.

„Az emberből a te kimondásakor én lesz.” (Martin Buber)

Következmények a nevelésre nézve:

- Ahhoz, hogy az ember más emberekkel tudjon együtt élni, meg kell tanulnia a nevelés segítségével az együttéléshez elengedhetetlen szociális viselkedési formákat.
- A fennálló szociális játékszabályokhoz és a szociális életformákhoz való alkalmazkodás mellett a nevelésnek képessé kell tennie az embert a szociális viszonyok megújítására és megváltoztatására.
- A nevelésnek ahhoz, hogy az igazságtalan függőségeket és kényszereket, a személyes hatalmi törekvést és az önkényt, valamint a szociális életben való elnyomást megakadályozza, feladata, hogy kritikus ellenállásra nevelje az embert. Ez akkor is szűkségszerű, ha az emberiségnek olyan élvét, mint a becsület, az élet tisztelt, szabadság, törvény előtti egyenlőség veszélybe kerülnek.



"A tény, hogy az ember olyan lény, amely nevel, nevelődik és a nevelésre utalt, egyike az emberi fejlődés legalapvetőbb ismertetőinek." (M. J. Langefeld, 1962)

Mivel az embernek nincsnek ösztönei, ezért szüksége van a gondolkodásra; mivel az ember birtokában van a gondolkodás, hiszen szükségére ösztönökre – mindvégig, melyik álláspontot képviselik, a nevelés szerepét nézve az ember életében mindkét álláspont azonos konzekvenciával bír.

Akár az ember hiányosságait, akár gazdagságait vesszük antropológiai kiindulópontnak, ami hiányosságait képezi, jelenti egyben gazdagságait is: a tény, hogy az ember tanulásra és nevelésre utalt, ellensúlyozza végletes tanulási és nevelhetőségi képessége." (Heinrich Roth, 1971)

2.3 A hiányzó vagy nem kielégítő nevelés következményei

Eddig azt próbáltuk tisztázni, miért kell az embernek tanulnia és nevelődni. De felvetődik egyben az a kérdés is: Mi történik, ha a nevelés elmarad vagy nem kielégítő?

Ahol a nevelés elmarad, nem kielégítő vagy tévítón halad, ott ez az ember emberre válásának veszélyeztetettségéhez, ill. akadályozásához vezet. Az „elvadult gyerekekről” szóló beszámolók, mint azt bevezetőnkben bemutatunk, bizonyítják ezt.

2.3.1 Az ember olyan lény, aki szeretetteljes törődés nélkül maradandó sérüléseket szenved

René A. Spitz pszichoszenológus és még sok más kutató megfigyelte, hogy csecsemők és kisgyerekek testi-lelki szenvedése és hátrányos fejlődése indul meg akkor, ha kitágítás nélkül, táplálás és ápolás ellenére nélkülözniük kell a szülőktől vagy más hozzátartozóktól származó érzelmi törődést, türelmes ápolást, szeretetteljes egyenlőséget, testkontaktust és közvetlen beszédet. Ezt a testi-lelki zavart, amelyet először csecsemőotthonokban és kórházakban figyeltek meg, hospitalizmusnak nevezzük (hospital=korház).

Hospitalizmus elnevezéssel illetjük azokat a testi-lelki zavart és visszafelé fordult jelenségeket, amelyek az érzelmi törődés és az ingerkiszárvítás hiányára vezethetők vissza.

A hospitalizmus a következő tünetekben mutatkozik meg (megjelenési formák):

- táplálkozási zavarok, súlyvesztés, csekély növekedés,
- megnövekedett védelem, fertőzésekkel szemben,
- felerősödött sírási hajlam, apatikus (résztvevő) magatartás, érdektelenség a környezettel szemben: gyenge kíváncsiság, közöny az embertársakhoz,
- testi és motorikus, valamint a nyelvi és szellemi fejlődés késlekedése,
- fokozott féltékenység és depresszió, bizalmatlanság és agresszivitás,
- feltűnő viselkedési formák, mint pl. fejrázás, kóromniágás, hajtépkedés.

A hospitalizált gyerekek további fejlődése rendszerint nagyobb zavarokat mutat, amelyek különösen érzelmi életükben és szociális magatartásukban mutatkoznak.

A hospitalizmus következő kihatásait figyeltek meg:

- csökkent intelligencia, néhol gyengeelméjűség,
- a környezet iránti érdeklődés alacsony foka, apatikus viselkedés,
- hangulati ingadozás,
- fokozott féltékenység és agresszivitás, hirtelen indulatú cselekvések egészen a kegyetlenségig és szadizmusig terjedően,
- a levertség, szomorúság és belső üresség túlfokozott érzése,
- visszahúzódság és kapcsolatok hiánya,
- felkockozott igény az elismerésre, fáradhatatlan törekvés a figyelem felkeltésére,
- infantilis viselkedési formák,
- „nevelési nehézségek”,
- képtelenség csoportba való beilleszkedésre és mélyebb tartalmú partnerek kapcsolat létesítésére.

Ezenkívül a hospitalizált gyerekeknél megnövekedett halálozási arányt is állapítottak meg. Kora gyermekkorban történő környezetváltozással a testi, motorikus és szellemi teret befolyásolták – visszamaradások amennyiben még nem túlhaladottak – helyrehozhatók. Ellenben, ha kisgyerekek több évig szenvednek hospitalizmusban, akkor ennek következményeit már nem lehet teljesen kiküszöbölni. Eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az utónevelés esélyei érzelmi és szociális teret igen csekélyek, és sem pszichoterápiás, sem gyógykezeléssel nem vezet sikerhez.

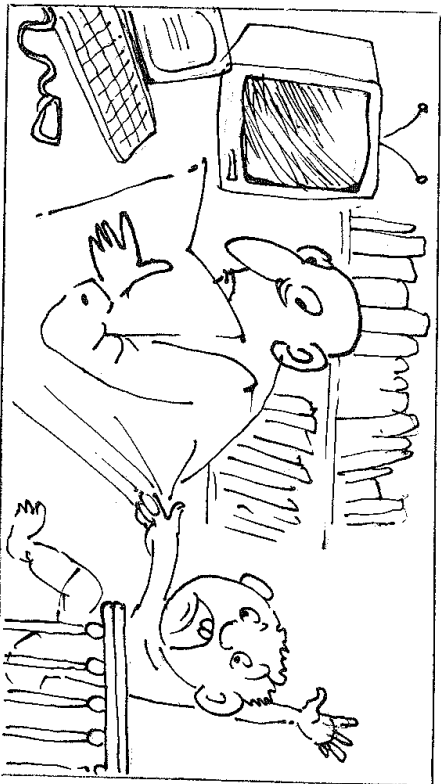
A hospitalizmust két okra lehet visszavezetni, amelyek nem választhatók el egymástól:

1. **Érzelmi törődés hiánya:** A csecsemőnek és a kisgyerekeknek nélkülözniük kell egy szilárd és tartós hozzátartozó jelenlétét, a jóétköny játékok, nevelést, beszédet és éneket, az intenzív bókontaktust. René A. Spitz (1985) elegetlen „affektív (érzelmi) ellátás”-ról, „érzelmi éhezéstől” beszél. A hospitalizált gyerekek sorsszerű fejlődésért az érzelmi teret elszűntetett hiányok tehetősek felelősek. Ezért ő a hospitalizmust érzelmi hiánybetegségnek nevezi (depriváció).

2. **Ingerek közvetítésének hiánya:** Kevés beszélgetés, kevés inger, amely megélté esetén elősegítené a gyermek motorikus és szellemi fejlődését (játékok, mozgó játékok, csörgő stb.), vagy ingerstingén, sztereotíp környezet, ami csecsemőszályokon, otthonokban vagy más intézményekben gyakran jellemző.

Az ember gyermekre „elejétől fogva individuális, jóakarati emberkénti törődésre és gondoskodásra utalt. Ez teremti meg a növekedés feltételeit, amelyek elengedhetetlenek a tanuláshoz és a neveléshez. Nélkülük az ember biológiai és szociális szempontból visszafelé fejlődik. Már az első életévben eldől az, hogy milyen mértékben lesz képes tanulni és mennyire lesz nevelhető egy ember.” (Erich Weber, 1984)

Kiegészítő anyagok 3. és 4.



2.3.2 A szociális viselkedés eltérései nem kielégítő nevelés esetén

A nem kielégítő, tévúton haladó vagy hiányzó nevelés, mint például az elhanyagolás, a keménység, a szigorúság és a brutalitás vagy az elkenyvezetés, túlféltés, de az inkonzisztencia és a túlzott megengedés is, gyakran maguk után vonják azt a következményt, hogy a gyermek és a fiatalok szociálisan eltérő magatartást mutatnak.

Szociálisan eltérő magatartásról akkor beszélünk, ha a környezet, szabályozott együttélésre vonatkozó jogos igényei és az ezeknek való megfelelésre törekvés között egyre inkább komoly és tartós nehézségek merülnek fel (vö. J.A. Keller/ F. Nouck, 1984).

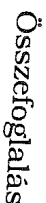
- Eltérő magatartás például a következőkben mutatható meg:
 - túlzott félénkség, depresszív lehangoltság vagy általános hangulati zavarkodás, mint pl. kötelező hajlam, rombolási düh, brutalitás, uralkodási vágy,
 - feltűnő viselkedésmódok, mint pl. iskolából való lógás, menekülés, hazugságok, lopás,
 - fiatalkori bűnözésre és szexuális jelentelenségre való hajlam,
 - teljesítménymegtagadás,
 - kábítószer és alkohol rendszeres vagy túlzott élvezete,
 - szociális kötődésekre és azok kialakítására való képesség hiánya.

Ahol nem kielégítő vagy hibás nevelés következményeként nem megfelelően sajátították el az együttéléshez szükséges társas viselkedési szabályokat, ott szociálisan eltérő magatartás léphet fel. Ehhez erősen hozzájárul még az is, ha a gyermek zavart vagy széthullott családi viszonyok között nőnek fel, előnytelen környezeti befolyásoknak vannak kitéve, vagy gyakran kell gyermekotthonot, ill. gondozóhelyet változtatniuk.

Következmények a nevelésre nézve:

- Az „elavultt gyermekről” szóló beszámolókból, a hospitalizmus kutatás eredményeiből és a szociálisan eltérő magatartásról alkotott megállapításokból a következőket lehet levonni a nevelésre nézve:
 - Az ember nem emberként születik humán értelemben véve, hanem azzá fejlődik, alakul.
 - Természetétől fogva még nem döntött el az, hogy egy bizonyos életformát tud folytatni.
 - Az ember a kezdetektől fogva egy stabil, tartós és nem szakadozott érzelmi törődésre és az ingerek elegendő közvetítésére utalt.
 - Az emberi életünéd végleges kiforrálódásához, ennek tanulásában sok éves ösztönzésre és segítségre van szükség. Az e téren történt kora gyermekkorai mulasztásokat később szinte alig lehetőségek pótolni.
 - Az ember életformája a gyermekkorban szilárdul meg, és később ezen már csak nagyon nehezen lehet változtatni.
 - Ahol a nevelésnek sajátos emberi előfeltételei teljesen vagy részben hiányoznak, ott nem alakulhatnak ki gyermekkorban tipikus emberi viselkedési módok.
 - Az ember első életévében későbbi tanulási képességének és nevelhetőségének mértéke messzemenően eldől.

Kiegészítő anyagok 5.



- 44

[illegible]

Az emberképességek és hajlamai nem egy salátos környezetre szabottak. Talán nem is helyes azt mondani, hogy az ember környezete a világ. Inkább azt kell mondani, az ember környezete a kozmosz. „Az emberiségnek előre látható észtónos viselkedési formáinak jelei meg az, hogy számunkra nem rendelkezhető el életheletként egy meghatározott környezetre, a természet egy bizonyos részletre. Az ember számára nem létezik környezet olyan értelemben, ahogy ezt az állattal meg lehet adni: pl. a sztyeppen, az erdő, a folyók, magashégyek, vagy akár a még szűkebben körülményezhető körzetek, mint a fák koronája, a bozót, száraz terep, illa. *Portmami*. Ezt az emberi képesség bizonyítja. Ez nem ártó, hanem a mozgásképesség, hanem elsajátított – ahogy van ezt *Otto Storch* fogalmazta. Az ember számára kezdeti fogva motorikus fejlődésnek cella, ahogy az még látni fogjuk, a szabad mozgás, az eszközök segítségével minden körülmény megteremtő a szűkség, „szervelet”. Az állat észtónos cselekvésben a mozgások messzemenően egy speciális környezetre szabóztok. Az ember ellenben majdnem teljeskörű mozgások átvételét tanulja. A „mozdulatterezmény” útján, szabadon kialakított utánzással tanulja. „mások szándékát követi.”

"Az emberi viselkedés – foglalja össze Gerhelt – minden síkon kommunikatív, önmagát értelmező, plasztikus, változtatható, és éppen ezért vállalkozni, objektív és találékonnyá." Más szavakkal: az ember a környezethez való alkalmazkodásában is végletekig feltalálóképessé. "Az állatnak az, amit környezeteként él meg, egyfajta sorsot jelent, amelyről éppolyan kevésbé

való alkalmazkodásában is végletesen fel fogóképes. „Az állatnak az, amit környezetétől el meg, egyfajta sorost jelent, amelyről éppolyan kevésbé tud elszakadni, mint saját magától. Ez egy keverék, amelybe visszavonhatatlanul be van zárva, és amelyből való kiszabadulása még csak halvány elképzelésben sincs meg a lehetőség.” Az ember ezzel szemben elejétől fogva világra nyitottnak mutatkozik, nincs környezethez kötve, és nemcsak alkalmazkodásra, hanem a környezet aktív alakítására és változtatására áll be és készült fel. Az ember az a lény, aki a környezet változásaira a leginkább tud reagálni és a leginkább kísérletezik ezzel a környezettel. Ez a másik oldala annak, hogy hiányát szenvedti már meglevő teljesítményformáinak, amelyekkel létezését biztosítja. Juttat a következőként foglalja össze: „Semmilyen más lényhez sem hasonlíthatóan nyitott a világra, és a világ számára úgy megnyílik, ahogy semmilyen más lény számára sem.”

Forrás: Heinrich Roth, I. kötet, 1971

2. Az ember és az állat összehasonlítása

Állat	Ember
- alkalmazkodott a környezethez - egy bizonyos környezetre specializálódott szervek - rövid fejlődési és tanulási időszak - születéskor viselkedési és teljesítményformák ismerete - korán öregedés - rövid féléletidő - pubertáskori növekedési lendület hiánya - korai neml érettség - a nyelv kifejezőfunkciójának hiánya - emlékezőképesség hiánya - a tapasztalatok viszonylag kis mértékű kiértékelése - tanulás kísérlet és tévedés útján - elenyésző mértékű gondolkodás - hajlamok és ösztönök nagy jelentősége - a tapasztalati úton elsajátított viselkedésminták az egyes egyedeknél elvesznek	- világra nyitott - nem specializálódott szervek (a kéz mint univerzális eszköz) - hosszú fejlődési és tanulási időszak - minden viselkedési és teljesítményformát tanulással kell elsajátítani - késői öregedés - hosszú féléletidő - pubertáskori növekedési lendület (alakváltozás) - késői neml érettség - a nyelv birtoklása - emlékezés és fantázia - saját tapasztalatok értékelésére utalás - ésszel tanulás - hajlamok és ösztönök kis jelentősége (legfeljebb kezdemények) - az emberi tapasztalatok (az egyes embereké is) összegződnek, fennmaradnak és továbböröködnek

- szociális magatartás (versengés, fészkepítés, küzdelem) velcszultett vagy becsodott, viszonylag merev egyforma, merev társas viselkedés - a viselkedés velcszultett normái - a környezetet kevésbé változtatja - a környezetet „vonzásból” és „taszításból” áll negatív és pozitív hatásokból; élményvilág - a jelenben él - ösztönként - lelki lény	- változatható magatartásformák - állandó változás a társas viselkedésben - a viselkedés hagyományos formái - legnagyobb mértékű környezetváltoztatások - a környezetet mint tárgyi világot tárgyi vonatkozásban ismeri fel - a múltat a jelenben feldéli, és a jövőt cselekvéssel tervezésénél előreléli - én- és öntudatos; akarattal rendelkező, tervező-, döntésképes lény - értelmes (kultúrális, történelmi, valóságos) lény
--	---

Forrás: Heinrich Roth, I. kötet, 1971

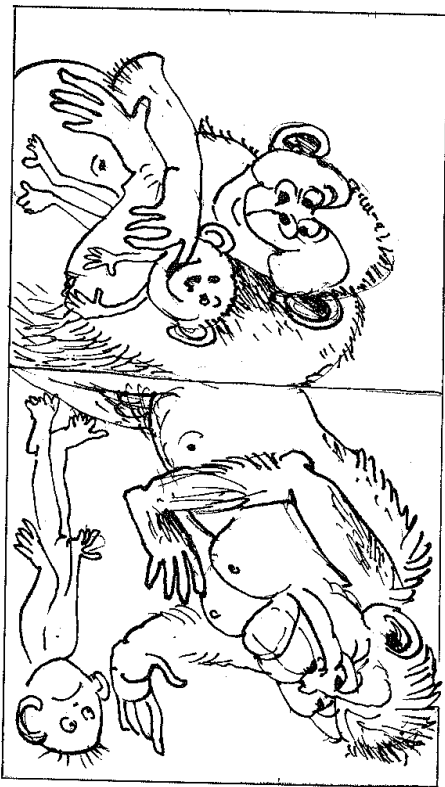
3. Rhesus-majmokkal folytatott hospitalizmusvizsgálatok

Rheingold (1956) kísérletileg bebizonyította a gyerekek kapcsolataférvétől való függőségét első életévük második felében az érzelmi törődés gyakorisága és intenzitása által. Az ápoló személyvel való szoros testi érintkezés jelentőségét a társas érintkezésben *Harlow* (1959) bizonyította majomköllyökkel.

A Rhesus-majmokat anyai ápolás nélkül, pótlánya jelenlétében nevelték fel. A pótlánya egy dróttálványból állt, és megfelelő készletből, amely tejet adott, a másikat anyaszertü figurát szórmas anyaggal vonták be, ami kellemes testi érintkezést engedett.

A majomköllyökök javarészt a második anyafiguránál tartózkodtak, bár ez nem adott nekik táplálékot. Különösen félteni helyzetekben menekültek a második anyához és szorosan hozzásimultak. De mivel nem tapasztaltak törődést és a szociális magatartás semmilyen modelljét nem látták maguk előtt, úgy viselkedtek, mint minden más elszigetelten felnőtt állat. Nem társultak egymással, és nehézségek mutatkoztak később a másneműekkel való szociális kapcsolatok felvételkor is.

A szociális kapcsolatok mintákat gyermekkorban tanuljuk meg modelleken keresztül. *Harlow* (1962) ezt állatkísérleteken is meg tudta mutatni. A megfigyelések hasonló összefüggéseket mutatnak az ember szociális magatartásában is.



Szociális depriváció és szociális viselkedés Rhesus-majmokon bemutatva. Harlow alapgán (1962)

- a) A normálisan felnőtt Rhesus-majmannyak gondoskodnak a kölykeikről.
- b) Elszigetelten felnőtt (szociálisan deprivált) Rhesus-majmannyak kölykeikkel szemben ellátatlan, ill. egészen agresszívan viselkednek.

(L. még Méret-Biné: Gyermeklélektan c. könyvében)

Forrás: E. W. Kleber, 1974

4. Az érzelmi törődés folytonosságának megvonása

Az anyjuktól való elválás után a gyerekek a hanyatlás előrehaladtott fázisain mentek keresztül, ahogyan ez a részbeni megvonásra is jellemző, amit az előzőekben tárgyaltunk. Az anakritikus depresszió tünetei gyors egymásutánban következtek, és rögtön három hónapos viszonylag rövid idő után), új klinikai kép mutatkozott: a mozgékony, lelassulása jutott teljes mértékben kifejezésre; a gyerekek teljesen passzívvá váltak; a hátukon feküdtek ágyukban. Nem érték el a motorikus fejlettség azon stádiumát, amely ahhoz kell, hogy a hasukra forduljanak. Arckifejezésük üressé vált, olyaná, mint a gyengelműléké, a szemek koordinációja alábbhagyott. Ha kis idő múlva a mozgási képesség újból feléledt, ez "spasmus nutans" formájában történt; másoknál különös ujjmozdulatokat lehetett megfigyelni, ami aheioiticus mozdulatokra emlékeztetett.

Teszteinkben a gyerekek fejlődési hányadosuk fokozatos csökkenését mutatták. A második életév végén fejlődési hányadosuk a normális 45%-át tette ki. Ez az időtök szintjének felel meg. Ezeket a gyerekeket bizonyos időközökkel négyéves korukig figyeltük. Az alábbi ábra mutatja, hogy a gyerekek ezen időpontig, kevés kivétellel, sem ülni, állni, menni, sem beszélni nem tudtak.

Járás: egyáltalán nem tud járni					Fejlődési adatok					A gyerekek száma összesen				
Testi fejlődés					Evés: nem tud egyedül kanállal enni					egyedül tud kanállal enni				
5					12					9				
21					21					21				
Kész-ségek					Felöltözés: nem tud egyedül felöltözni					egyedül felöltözik				
20					1					1				
Tisztaság: még egyáltalán nem tisztá					kismértékben tisztá					21				
6					15					21				
Alkalmazkodás a környezet-hez					Beszéd: egyáltalán nem beszél					Szókincs: 2 szó				
6					3-5 szó					8				
Nyelvi fejlődés					12					szó mondat				
6					5					11				
21					21					21				

A gyerekek növekvő mértékű leépülése és a fertőzésekkel szembeni fokozott védtelenség a testi leépülés és a halálesetek gyorsan magas százaikhoz vezetett

Ezek a halandósági arányok még megrázóbban emelkednek ki, ha más-
sok gyerekeiről adataival hasonlítjuk össze. A csecsemőotthonban átlagban 55 gyereket figyeltünk meg évente. Tehát egy négyéves időtartam alatt 220 gyereket tartottunk megfigyelés alatt, ebből 186-ot születésétől fogva 6 hónapon keresztül, és ezeknek ismét a felet egész első életévük alatt. Ezek között a gyerekek között az időközben fellépő betegségek miatt két halálesetet regisztráltunk. A csecsemőotthon gyermekei között, akiknek állapotát még újabb 6 hónapos időszakon belül nyomon követhettük, két-
tő halt meg, miután az intézetet elhagyta. Ez azt mutatta meggyőzően, hogy az otthonban való tartózkodás maga még nem idéz elő csecsemő-
halandóságot, hanem ezért egy otthonon belüli sajátos faktor felelős. A csecsemőotthon és az elhagyott gyerekek otthona között van egy nagy
különbség: a csecsemőotthonban anyaként gondoskodtak a gyerekekről,
a másik otthonban nem.

Körvonalaztuk az előző fejezetben azt a tényt, hogy az anyai gondos-
kodás a gyerekeknek az érzelmi, fontos cselekvésekhez adja meg a lehet-
tőséget. Ennek a gondoskodásnak a hiánya egyenlő érzelmi ki-
éheztetéssel. Láttuk, hogy ez gyors ütemű hanyatlást indít el, ami kiterjed
a gyerekek teljes személyiségére. Ez a hanyatlás először a gyerekek lelki fej-
lődésének megakadásaiban mutatkozik, utána pszichikus funkciózavarok
lépnek fel, amelyek egyúttal járnak szomatikus (testi) változásokkal. A kö-
vetkező szakaszban ez a fertőzésekkel szembeni fokozott védtelenséghez

vezet, és végül, ha az érzelmi törődés folytonosságának hiánya a második életévig tart, a halálózási hánnyados feltűnően megfigyelhetők.

A stressz szindrómája és az érzelmi törődés folytonosságának hiánya esetén fellépő szindrómák közti párhuzam:

A stressz szindrómája (Sejje)	Az érzelmi törődés folytonosságának hiánya esetén fellépő szindróma (Spitz)
feszültség izgalomosság étvágytalanság a kiváló ingerrel szembeni ellenállás fokozódik más hatásokhoz való alkalmazkodás képessége csökken normális alatti libidó az idegrendszer depressziója az alkalmazkodás megszűnik a szervezett ellenállásirendszere megszűnik agyi érelmeszesedés összeomlás halál	sírásra való hajlam törődést követelő magatartás étvágytalanság, testhelyzet megakadás és visszafordulás a fejlődési hánnyadosban autocentrális cselekvés hiánya kapcsolatmegtagadás, álmatlanság, a mozgékonyág leépülése a fejlődési hánnyados visszafordulás ir- reverzibilissé válik fortyosékkal szembeni védtelenség az arckifejezés megmerevedése, az új- jak altpikus mozgása a beteg esetek száma nő feltűnően magas arányú halálózás

Részlet: René A. Spitz, 1965



5. A kórház betegé teszi a gyerekeket

A gyermekek kórházi viselkedésének drasztikus változásait az angol *Edelston-Bowdly és Robertson* megfigyelései alapján három fázisra osztották, amelyeket a köznyelv valójában teljesen helytelenül „megszokási folyamatnak” nevez. Ez a következőket jelenti: tiltakozás, kétségbeesés, ellenkezés. *„Mitten non Troschke”* a következőképpen írja le ezeket:

Tiltakozás: A tiltakozás kezdettől fázisa néhány óráig, de néhány napig is tarthat. Ez alatt az idő alatt a gyermeket az anya utáni intenzív vagy-
közös utalja, sírással és kiabálással próbálja őt odahívni. Semmilyen mó-
don nem érti az összefüggést: miért van idegen és frusztráló környezetben,
és miért nem jön már végre az anya, hogy a szokott módon megvigasztalja
ő. A gyermek kétségbeesetten kapaszkodik az ápolónővértbe, vagy éppen
annak részétől dühösen visszautasítja.

Kétségbeesés: A reménytelenség ezen következő fázisában a gyermek
egyre inkább felismeri, hogy az anya nem fog jönni. A testi aktivitás-
hiány: a sírásból szaggatott, monoton sírástól kezd. A gyermek magába
fordult és apatikus.

Ebben a nyugtató stádiumban gyakran helytelenül feltételezik, hogy a

gyerek banata elmul és „megszokta” a kórházat. Azokat a gyerekeket,
akik csak rövid ideig ideig vannak kórházban, ebben vagy már a tiltakozás
stádiumában hazengednek. A hosszabb kórház vagy gyerekkórházban tar-
tózókodás alatt fejlődik ki a harmadik stádium:

Ellenkezés. Ebben a fázisban a gyermek több érdeklődést mutat a kör-
nyezete iránt. Ezért ennek az állapotnak gyakran önül az ápoló személyzet,
mint annak jelennek, hogy a gyermek „megszokott”, és beleszokott a kör-
nyezetbe. Már nem utasítja vissza a nővéreket, a táplálékot és a felkelt
játékokat. Ha az anya látogatába jön, annál inkább mutatkozik a kóros
állapot. A gyermek úgy tűnik, alig ismeri meg az anyját. Ahelyett hogy
könyveket ontana búcsúzásakor, kedvetlenül elfordul.

De a dráma itt még nem ér véget. Aki egyszer megfigyelte a hazazengedés
napján, hogyan kapcsolódik kiabálva a gyermek a nővért, és mennyire
nem akar az anyjával menni, az sohasem felejt el ezt a pillanatot. „Ez
úgy értelmezhető, mintha a gyermek az osztályon jól érezte volna magát és
így nem szívesen megy haza. De senki nem hiszi el, hogy a gyermek az
osztályon átélt helyzetét a családi együttléttel szemben részestenne előny-
ben, ha nem ment volna tönkre a belsejében valami.”

Orthon ez a gyermek magatartása által megértést nyer. Általában csak
nehézen enged fel újra, és megint nem önállóan és féltéken viselkedik.
A kórházi ápolásnak ezekkel a kóros következményekkel a megkezdődött
szülő nem tud mit kezdeni.

Az amerikai pszichiáter, *A.H. Chapman* munkatársával együtt a legat-
fogóbb listát állította össze a kórházi tartózkodás közvetlen következmé-
nyeinek magatartásformáiból: az újra hazatért gyerekeknek a táplálékfel-
vételen vannak nehézségei (tulzott étvs vagy a táplálék megtagadása),
és alvási zavarokkal küszködnek (álmatlanság, rémálom, sötétségől való
félelem). Ígyba víznek megint, akkor is, ha szobafűtők voltak már. A
viselkedésnek korábbi fejlődési fokára lépnek vissza, kényszeresen ismét-
nek időközönként egyes mozdulatokat, levertséget, tanácstalanságot, félték-
seget mutatnak. Elhíz meg halálfélelem is járulhat: egyes gyerekek autista
módon viselkednek. hisztérius tünetekkel vagy hipochonder magatartással.

Késői károsulások. Ezen kóros következmények mellett, amelyek még
egy terápiás kezelés számára aránylag hozzáférhetők, hosszú kórházi tar-
tózókodás után később súlyos károsulások is mutatkoznak. *Robertson*
az így végement személyiségváltozást „szerteti nélkül jellem”-nek nevezi,
akinek nincsenek igazi érzései, és aki csak felületes kapcsolatteremtésre
képes; nem enged magához azokat, akik segíteni akarnak, érdeklően,
koncentrálni nem képes. A bizonytalanság és a bizalmatlanság érzése ma-
radt meg benne.

Levy a következő négy fogalommal foglalja össze a késői következménye-
ket: alvászavar, féltelnek, személyekhez való ragaszkodás és negativizmus.
Annak ellenére, hogy a legtöbb károsulást reverzibilisnek tartják,
hosszú és kitartó terápiás kezelésre van szükség.

Részlet: Dognar Blesett Hubral In: Psychologie Heute 2/78

Feladatok és ajánlott feladatok a II. fejezethez

Feladatok, kérdések a fejezethez

1. Milyen jellemzők különböztetik meg az embert az állattól? Milyen következmények származnak az ember biológiai megkülönböztetett helyzetéből a nevelés lehetőségére és elengedhetetlenségére nézve? (2.1.1 rész)
2. Mire gondolunk, ha az embert „öszlőneiben korlátozott” és „világra nyitott” lénynek nevezzük? Mi a jelentősége ennek a két tézisnek az ember tanulási képességét és nevelhetőségét, valamint tanulásra és nevelésre utaltságát tekintve? (2.1.2 rész)
3. Hogyan indokolja Arnold Gehlen és Adolf Portmann a nevelés lehetőségét és elengedhetetlenségét? Vázolja megállapításait és az ebből származó következményeket a nevelésre nézve! (2.1.3 és 2.1.4 részek)
4. Az ember „értelme”, „kultúrája” és „társas” lény – Mutassa be ezeket a téziseket és jelentőségüket a nevelésben! (2.2.1, 2.2.2 és 2.2.3 részek)
5. Mit értünk hospitalizmus alatt? Mutassa be a hospitalizmus tüneteit, a következményeket a hospitalizált gyermekek későbbi fejlődésére nézve, és a hospitalizmus okozta károsodások lehetséges okait! (2.3.1 rész)
6. Milyen következményekkel járhat a hiányos vagy nem kielégítő nevelés az ember számára? Sorolja fel azokat a következményeket, amelyek a pedagógia számára az „elvadult gyerekekről”, a hospitalizmusról, a nevelés tévújáról szóló beszámolóktól ismertek! (2.3.1 rész 2.3.2 rész)
7. Magyarázza meg az ember nevelésre utaltságát és nevelhetőségét a különböző tudományok szemszögéből! (2.1 és 2.2 rész)
8. Magyarázza meg az ember nevelésre utaltságát és nevelhetőségét egyetlen tudomány szemszögéből! (2.1 és 2.2 rész)
9. *Languevald* a nevelést mint „az ember létfontosságú és pótolhatatlan élettelétét” határozza meg. Indokolja ezt a megállapítást antropológiai szempontból! (2.1 és 2.2 rész)
10. „Ami az ember hiányosságait képezi, abban áll egyben gazdagsága is.” (*Heinrich Roth*, 1. kötet, 1971) Hogyan lehet *Heinrich Roth* ezen állítását megindokolni? (2.1 és 2.2. részek)
11. Az ember határozza meg a kultúrát vagy a kultúra az embert? Magyarázza meg a kérdést antropológiai kijelentések figyelembevételével! (2.2.1 és 2.2.2 részek)
12. Milyen pedagógiai követelményeket kellene egy csecsemő- vagy gyermekotthonnal szemben támasztani, hogy elkerülhetők legyenek a hospitalizmus okozta károsodások?

Gyakorlati feladatok

- Indokolja meg ezeket a követelményeket pszichológiai felismerések segítségével! (2.3.1 rész)
13. *Wolfgang Metzger* pszichológus állapította meg, hogy az ember első életévében a későbbi tanulási képességének és nevelhetőségének mértéke messzemenően eldől. Hogyan tudná ezt pszichológiai szempontból indokolni? (2.3.1 rész)

Ajánlott feladatok

14. Az emberek nem kötődtek egy bizonyos környezethez, birtokolnak egy-ajta világot, amellyel rendelkezhetnek. Vitsassák meg
a) Milyen veszélyek rejlenek ebben a világra nyitott életvezetésben a mai időkben?
b) Hogyan ítéli meg antropológiai szempontból azt az aktuális problémát, hogy vajon az emberiség ki tudná-e küszöbölni azt a hiányszempontot, hogy alapvetően tanulásra, nevelésre utalt?
c) Az egyes emberek az a kultúra, amelyben felnövekedett, nyomja rá bélyegét, annyira, hogy az egyes ember számára az egyetlen normának megjelölő, természetes kultúraként jelenik meg.” (*C. Weis*)
a) Keressen olyan saját magát vagy barátoktól, rokonoktól származó kijelentést, amely ezt az idézetet megerősíti!
b) Mit tudna antropológiai felismerések alapján erre válaszolni? Tosságáról és jelentőségéről!
16. Nyílt vitában győzze meg a „nevelésellenes klub” tagjait a nevelés fontosságát el a nyílt vitát úgy, hogy egy vagy több résztvevő a nevelés ellen érveljen, mások a nevelés szükségességét védjék! A csoport többi része alkotja a hallgatókat a teremben, akik egy bizonyos idő után bekapcsolódhatnak a vitába.