

Fodor László

Régi latin szállóigék pedagógiai üzenete

1. Nemo paedagogus, nisi psychologus

A fenti feltevés egyfelől a Johannes Peter Müller (1801–1858) német összehasonlító anatómus és fiziológus „Nemo psychologus, nisi physiologus” (Nem lehet pszichológus az, aki nem fiziológus) formában lejegyzett imperativusának, másfelől pedig a Stanley Hall (1844–1924) neves amerikai pszichológus által megfogalmazott „Nemo psychologus, nisi biologus” (Nem lehet pszichológus az, aki nem biológus) elgondolásának, átalakításából született, és meglátásom szerint azt tételezi, hogy senki nem lehet (jó) pedagógus, ha azonos időben nem (jó) pszichológus is. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a gyakorló pedagógus szakmai tudásának szférájában helyet kell találnak a jellegzetes pszichológiai ismeretek is. Ez ma teljesen természetesnek tekinthető, hiszen már régebről bebizonyosodott, hogy a változatos oktatási és nevelési tevékenységek sajátos pszichológiai alapokkal és szerkezettel, illetőleg releváns pszichológiai elemeknek széles körű állományával rendelkeznek. A pszichológiai tudásállomány részint a pedagógusi személyiség sajátosságaira, részint a tanuló növendék életkori és egyéni lelki tulajdonságaira, pszichikus fejlődésének törvényszerűségeire, részint pedig a tanár-diák között kialakuló személyközi, jelentős érzelmi dimenziókat is érintő, kommunikációs és tanulásalapú kapcsolat sajátosságaira, illetve a pedagógusi pálya, mint szociális professzió jellemzőire vonatkozik. A neveléstörténet kimagasló gondolkodói gyakran ráéreztek annak szükségességére, hogy az iskolai pedagógiai gyakorlatot valamilyen módon összhangba kellene hozni a tág értelemben vett nevelésben és oktatásban megnyilvánuló változatos pszichológiai vetületekkel, illetőleg hogy a pedagógiai folyamatokat szilárd pszichológiai fundamentumra kellene ráépíteni. A pszichológiai vetületekre vonatkozó információk birtokában a pedagógusok nyilván érzékenyebbek lesznek, és mélyebben megértik a pedagógiai helyzeteket vagy jelenségeket, hisz azok megközelítésére hatékony támpontokat fognak találni. A pedagógus pszichológiai műveltségében – mint meglehetősen tág ívű szakmai tudásdimenzióban – a pszichológia hagyományosnak és újszerűnek nevezhető területeiről (általános pszichológia, neveléslektan, pszichodiagnosztika, kognitív pszichológia, fejlődéslektan, tanuláslektan, személyiségpszichológia, pedagógiai szociálpszichológia, médialektan stb.) származó ismereteket találunk. Kutatási és tapasztalati adatokkal igazolt tény, hogy bármilyen magas szaktudományos

felkészültséggel rendelkezzen is a pedagógus, elégséges pszichológiai tudás hiányában nem tud megfelelő sikerességet elérni az oktatási-nevelési tevékenységekben. Az a gyakorló pedagógus, aki a gyermek pszichikus fejlődésére, illetve a fejlődés pszichológiai törvényszerűségeire (s nyilván a fejlesztés lélektani követelményeire, feltételeire, normáira és princípiumaira) vonatkozó ismereteket nem birtokolja megfelelő módon, nem képes hatékony oktatási-nevelési szituációkat kidolgozni, nem tudja azokat kellő minőségben megtervezni és kreatív módon, a tanulók életkori és személyes sajátosságainak szem előtt tartásával, lényeges nevelési célok elérésének érdekében megszervezni (még akkor sem, ha történetesen kiváló szaktudással, esetenként igen magas pedagógiai és tantárgypedagógiai műveltséggel rendelkezik is). Ez alapvetően azzal magyarázható, hogy a pedagógus szakmai eredményességét többek között az oktatás pszichológiai alapjainak, a személyiség lélektani felfogásainak, a megismerési és tanulási mechanizmusoknak, illetve a kognitív folyamatok rendszerének, a szocializáció folyamatának és a társas lélektani jelenségeknek beható ismerete, valamint az elmélyült pszichológiai szempontú gyermekismeret garantálja.

Az eddig elmondottakból gondolom jól kitűnt, hogy a pedagógus számára a sikeres pályagyakorlás távlatában szükséges pszichológiai ismeretek állománya meglehetősen széles szférájú. Például egy 2004-ben kiadott (N. Kollár Katalin és Szabó Éva által szerkesztett, *Pszichológia pedagógusoknak* címet viselő) munka 24 témakör (fejezet) síkján, több mint 600 oldalon át taglalja azokat a változatos (általános lélektani, neveléslélektani, tanuláspszichológiai, személyiségpszichológiai, szociálpszichológiai stb.) ismereteket, amelyeket a pedagógiai tevékenységek vonatkozásában a szakértők nélkülözhetetlenül fontosnak ítélnek meg. Ebben az orientációban azt lehet mondani, hogy szerencsés helyzetben vagyunk, hisz napjainkban már elég pontosan körülhatárolódtak azok a sajátos pszichológiai tárgyú információk, amelyekre a pedagógusoknak mindennapi oktatási-nevelési aktivitásukban nélkülözhetetlenül szükségük van. Ugyanis a pszichológia tudománya a pedagógiai folyamatok vonatkozásában is folyamatosan törekedett az újabb és újabb eredmények feltárására. Egyre pontosabb és relevánsabb válaszokat óhajtott nyújtani egyrészt a gyermeki fejlődés, illetve a személyiségfejlesztés tekintetében felmerülő problémákra, másrészt pedig a tág értelemben vett nevelés, és azon belül az oktatás és képzés lélektani vonatkozásokkal telített roppant bonyolult kérdéseire.

Már a fentiek alapján is megállapíthatom, hogy egy korszerű pszichológiai műveltség esetében a pedagógus tulajdonképpen olyan tartalmi erőforrással, olyan elméleti tudással és olyan gyakorlati képességekkel fog rendelkezni, amelyek egy optimális pályamegvalósítás elengedhetetlen előfeltételei. Csakis a pszichológiai érzékkel társult lélektani tudás, mint latens energiakészlet teszi alkal-

massá a gyakorló pedagógust például arra, hogy a tanulók érzelmi problémáit gondozni, a figyelmet fenntartani, a konfliktusokat kezelni (megoldani), a figyelmet felkelteni vagy fenntartani (biztosítani) tudja. Továbbá annak képességét is megalapozza, hogy a gyermek fejlődésben levő személyiségét megismerje, a személyiségjegyek kibontakozását nyomon kövesse, a tanulást akadályozó tényezőket feltárja és semlegesítse, a társas beilleszkedés problémáit kezelje, az érdeklődést és motivációt fokozza, a teljesítményeket egyénre szabottan optimalizálja, a tanulási teljesítményeket az egyéni képességekhez mérten értékeli vagy a tanár-diák viszonyt egészségesen, a diák érdekeinek megfelelően művelje. A pedagógus pszichológiai képzettségének, mindenekelőtt a gyermeki fejlődést, a tanulást és a személyiség alapvető komponenseit érintő lélektani műveltségének jelentőségét az a megcáfolhatatlan tény is alátámasztja, hogy a személyekkel való közvetlen érintkezések, a verbális kommunikáció, a személypercepció, a személyekre való hatás, az érzelmi színezetű társas kapcsolatok a tanári pálya legbelsőbb lényegéhez tartoznak. Merthogy a nevelés és oktatás majd mindig konkrét személyközi, viselkedési, attitűdbeli, affektív, verbális és nem verbális kommunikációs elemeket egyaránt magában foglaló kapcsolat síkján játszódik le. Amennyiben az iskolai oktatás szinte minden fokát és összetevő elemét, összes formáját és típusát erőteljesen áthatja a pszichológiai dimenzió, kikerülhetetlenül szükségesnek tekinthetjük, hogy a gyermekek nevelésével valamilyen szinten foglalkozó szakember ismerje behatóan, elmélyülten és széleskörűen a pedagógiai aktivitásoknak és folyamatoknak a gyermek fejlődésére, személyiségének strukturálódására gyakorolt hatásainak többé-kevésbé rejtett pszichológiai tényezőit, folyamatait és mechanizmusait. Arra következtethetünk, hogy a pedagógiai tevékenységek eredményességét, a nevelés és oktatás megfelelő minőségét vagy határfokát csakis úgy lehet fenntartani, illetőleg csak oly módon lehet az elkövetkezőkben növelni, ha a pedagógusok messzemenő következetességgel számolnak az implikált pszichológiai jelenségekkel és törvényszerűségekkel, ha élénken tudatosítják a nevelő és oktató tevékenységükre vonatkozó elemi pszichológiai hatásmechanizmusokat.

2. Non multa, sed multum

Gaius Plinius Secundus (Kr. u. 23–79) ókori római író és jeles enciklopédista pedagógusi körökben jól ismert bölcselete az idők során többféle értelmezést is kapott: *Nem sokat, de sokfélét; Nem sokfélét, de sokat; Ne mennyiséget, hanem minőséget; Ne egyből sokat, inkább keveset többféléből; Ne sokat, hanem keveset; Inkább minőségileg kicsit, mint mennyiségileg nagyot* stb.). Ezek az értelmezések majd mindig kizárólag az oktatási tartalom tengelye körül mozogtak. Így tehát nem furcsa, hogy az iskola legtöbbször szerény implementációs igazodásai is többnyire csak ezek

mentén voltak megfigyelhetők. Gyakorta azonban az oktatás nem igazán értette, hogy mi is a valódi lényege ennek a nemcsak pedagógiai szempontból érdekes latin mondásnak, vagy egyszerűen nem tudta azt az adott szociális, gazdasági és kulturális körülményeknek megfelelően értelmezni. Napjainkban is azt látjuk, hogy talán senki nem számol vele, és nem veszi komolyan egyik lehetséges értelmezést sem, jóllehet a gondolat érvényesítése révén többek között a káros következményekkel járó túlterheltséget, a tanultak vonatkozásában fellángoló haszontalanságélményt, valamint a tellettség kellemetlen érzését lehetne megelőzni. Én úgy látom, hogy egy aktuális pedagógiai értelmezésben a gondolat alapjelentése nemcsak a tanulási tananyagok vonatkozásában szűrhető le, hanem az oktatásban alkalmazott módszerek figyelembevételével is. A közismert latin mondásban rejlő követelmény szerintem arra figyelmeztet, hogy ne nyújtsunk túlzottan sok információt, hanem inkább kevesebbet, de jót – azaz értékeset, korszerűt és a jövőbe tekintően hasznost, könnyen kiegészíthetőt és újrastrukturálható, olyan ismereteket, amelyek megfelelnek az aktuális tudományhierarchiának, a pillanatnyi és távlati életbeli elvárásoknak –, ezeket pedig jól, mélyen és alaposan tanítsuk meg, vagyis az ismeretekben rejlő nevelési potencialitások teljes körű kiaknázásával, a tanulási anyagok eszközzerepének előtérbe állításával. Ekképp egyrészt megfelelő alaptudást alakítunk ki, másrészt azonban azokat a pszichokognitív és személyiségbeli tulajdonságokat, mindezekelőtt képességeket is formáljuk, amelyek révén a fiatal meg tud majd birkózni a jövő akár továbbtanulásra és önfejlesztésre, akár életvitelbeli problémamegoldásra és közösségben való együttélésre vonatkozó kihívásaival. Egy olyan történelmi periódusban, amikor mindenki a sokról és a nagyról álmodozik, amikor a társadalmat a felfokozott tudományos és technológiai fejlődés, az úgynevezett információrobbanás, illetve a tudományos információk felhalmozódásának felfokozott gyorsaságú üteme (implicite az egyes ismeretek devalválódásának egyre sebesebb tempója) jellemzi, furcsa módon az iskola arra kényszerül, hogy egyre kisebb hangsúlyt fektessen az információk mennyiségi kritériumoknak megfelelő tanítására, és elsődlegesen a készségek és képességek, illetve az azokat aktiváló és fenntartó személyiségtulajdonságok formálásán munkálkodjon. A tudásalapú és tanulásra alapozó társadalom körülményei között és figyelembe véve, hogy a kevesebb paradoxális módon olykor több lehet vagy többet jelenthet, mint a sok, én a fenti latin mondás jelentését végül a következőképpen tudnám megfogalmazni: Ne túl sokat és ne rossz metodikával, hanem inkább keveset, de lényegeset, és azt elmélyülten, helyes, illetőleg a legkorszerűbb tantárgy-pedagógiai ajánlások alapján. Ekképp a tanulókra vonatkoztatva valóra válhatna Plinius egy másik mondásának (*Nulla dies sine linea*) követelménye is, mely arra figyelmeztet, hogy „*egyetlen napod se teljen el haszontalanul*”.

3. Non scholae, sed vitae discimus

Lucius Annaeus Seneca (Kr. e. 1 – Kr. u. 65) római filozófus ironikus és egyben kritikus, kora pedagógiai valóságára utaló megjegyzésének (*Non vitae, sed scholae discimus*) megfordított formája közel 2000 éve hirdeti, hogy az iskola fő feladata a tanulást és a tanulási anyagokat a valós élet követelményeihez kell igazítani, és a növendékeket ezáltal a szociális élet gyakorlására, az adaptációra előkészíteni és elősegíteni. Úgy a régi idők vonatkozásában, mint napjainkban is az iskola elsődleges kötelessége a tanulókat olyan tudással felvértezni, és azokkal a kompetenciákkal felkészíteni, amelyek révén azok eredményesen meg tudnak majd birkózni az élet pillanatnyi és távlati kihívásaival, sikeresen meg tudnak felelni a társadalmi élet előírásainak és elvárásainak, be tudnak illeszkedni a jellegzetes problémaszituációkba, képesek lesznek valamilyen társadalmi funkció hatékony teljesítésére. Bár Seneca gondolatának szentencia értéke van, az oktatástörténeti vizsgálatok, mintahogyan a kiemelkedő jelentőségű pedagógiai gondolkodók idevágó kritikai megfontolásai is azt igazolják, hogy az oktatás soha sehol nem volt teljes mértékben képes a „*Non scholae, sed vitae discimus*” szellemében eljárni. A társadalmi életre, illetőleg a társadalmi tevékenységek gyakorlására történő felkészítés terén mindig mindenhol elégtelenségek, hiányosságok és zavarok voltak megfigyelhetők. Ezek a társadalom gazdasági, tudományos, technológiai és civilizációs haladásával párhuzamosan fokozódtak, folyamatosan elmélyültek. A társadalmi fejlődés ütemének gyorsulása és hatóságának szétterjedése tehát egyre nehezebbé tette a társadalmi élet perspektivikus és potenciális kihívásainak előrelátását, implicite számottevően akadályozta a megfelelő oktatási tartalmak kiválasztását, az elsődlegesen fejlesztendő személyiségbeli tulajdonságok (készségek, képességek, szokások, attitűdök, akarati jegyek, jellembeli vonások stb.) pontos leírását. Hiába deklarálta világszerte számos iskola mottójának e gondolatot, hiába írták fel az iskolaépületek főbejárata fölé, a benne rejlő követelmény érvényesítését a legtöbbször sajnos nem tudták elégséges mértékben biztosítani. Az is igaz azonban, hogy az oktatás régebben is kereste, és napjainkban is fáradhatatlanul kutatja (éppen az igencsak felgyorsult társadalmi fejlődés körülményei között, a folytonosan változó világban), ugyanakkor ismételten tisztázni próbálja, hogy melyek is lehetnének alapvető céljai és feladatai, legmegfelelőbb tartalmi és módszerei. Minden jel arra utal, hogy a Seneca megállapításában rejlő nagy léptékű követelményt ma a legsikeresebben a kompetenciaalapú oktatás révén lehetne érvényre juttatni. Ugyanis senki nem vitatja, hogy a jövőbeli gazdasági, politikai vagy társadalmi fejlemények természetétől és irányától függetlenül nagy bizonyossággal

lehet valószínűsíteni, hogy az alapvető (kulcsjellegű anyanyelvi, idegen nyelvi, matematikai, digitális, kulturális stb.) kompetenciákra az általános képességekre (intelligencia, kreativitás, megfigyelőképesség stb.), a jól működő alapvető lelki folyamatokra és szellemi kapacitásokra, az intellektuális műveletekre és aktivitásokra (tanulás, szelektálás, rendszerezés, hierarchiaalkotás stb.), valamint a felelősségen és moralitáson alapuló társas viselkedésformákra az elkövetkezőkben is nagy szükség lesz. Rövid elemzésemet azzal a feltevéssel zárnám, hogy mindaz, amit az iskola jóvoltából az egyén általános értelemben vett (elméleti és gyakorlati) tudásként elnyer, az legyen lényeges és értékes (tehát magas szinten időtálló), az életben könnyen hasznosítható, az életvitelt könnyítő, a folyamatos önfejlesztést fenntartó, a munka jellegű funkciók teljesítését szavatoló, a megélhetést biztosító, a beilleszkedést elősegítő. Csakis ekképp lehet megakadályozni, hogy az iskolai tanulás, az évek hosszú sorára kinyúló iskolába járás ne önmagában vett célt jelentsen.

4. Repetitio est mater studiorum

E szállóigévé vált régi latin (olykor „*Repetitio mater studiorum est*” formát öltő) iskolai közmondás kapcsán számomra mindenekelőtt az tűnik roppant érdekesnek, hogy milyen nagy hangsúlyt fektettek a régebbi időkben az ismétlés módszerére (hisz azt egyenesen a tanulás és a tudás anyjának kiáltották ki), épp olyan csökkentett hangsúlyozottsága figyelhető meg napjainkban (a didaktikai kutatásokban pedig egyszerűen már nem téma). A mechanikus ismétlés, mint az emlékezetbe vésés és a készségképzés általános technikája mondhatni évszázadokon át gyakorlatilag az egyetlen produktív oktatási módszernek számított. Éppen ezért az iskolában mindig szem előtt tartották, és ekképp az idők során klasszikus, napjainkban is alkalmazott didaktikai módszerré vált. A tanárok a tartós elsajátítás érdekében a megtapasztaltakat vagy olvasottakat, voltaképpen a tanulási anyagokat rendszerint többször is elisméltették, sokszor felidézttették, gyakran áttekintették és nem egyszer újratanították. A hagyományos ismétlés szószólói feltehetően abból a megfigyelésből indultak ki, hogy az emlékezetben történő megőrzés (amit gyakran a tanulás tényével azonosítottak) annál sikeresebb és könnyebb, minél többször átismétli a tanuló az anyagot. A tudásanyag valamilyen formában történő és folytonos (egyébként nem kis erőfeszítést igénylő) felidézése révén a tanárok arra törekedtek, hogy minél tartósabb emléknymokat alakítsanak ki a tanulók elméjében. A józan ész logikája is arra utal, hogy minél többször ismétlünk el valamit, annál jobban meg fogjuk azt tanulni, illetve annál jobban fog tudatunkban rögzülni.

Mára az ismétlés didaktikai elmélete teljesen megújult. A mechanikus, időbeosztással vagy kontextussal nem számoló, csak a rögzítést követő elemi ismétlést (az úgynevezett magolást) felváltotta a más és más, illetve minél változatosabb szempontok alapján történő újra megközelítés, az anyag kulcsfogalmi közötti kapcsolatok kiépítése, illetőleg a fogalmak szervezése, csoportosítása, hierarchizálása és rendszerezése, az ismeretek vonatkozásában történő elmélkedés, elmélyítési párbeszéd és vita, a megtanulandó ismereteknek más területről származó ismeretekkel történő megegyeztetése és azokhoz való viszonyítása, változatos dolgokkal, helyekkel vagy jelenségekkel, nem egy esetben emocionális állapotokkal vagy élményekkel való asszociálása (azaz mentális asszociációk kimunkálása). Az iskolai tanulás szabályozását ma már nem is annyira az ismétlés révén próbálják megoldani, hanem mindenekelőtt a megértés biztosításával, a logikai összefüggések elemzésével, az anyag speciális strukturálásával, részekre bontásával, a kulcsfogalmak és lényeges elemek kiemelésével, illetve összefoglalással és vázlatkészítéssel.

Nem fér kétség ahhoz, hogy ismétlés nélkül a sikeres tanulás elképzelhetetlen. Ha emlékezni akarunk valamire, akkor azt nyilván addig kell ismételtetnünk, amíg ténylegesen és hűen feltudjuk idézni. Ez az észrevétel alapozta meg a tanulásról kialakult hétköznapi (nyilván a tudományos elméletektől eltérő) elgondolásokat is. Számolni kell azonban azzal, hogy az ismétlés (szakszerűtlen és domináns) alkalmazása csak az egyszerű megjegyzésre (a pusztán memorizálásra, mint többször megismételt tevékenységre) épülő tanulást biztosítja. Tehát egyáltalán nem mellékes, hogy miként, mennyire módszeresen és hogy milyen céllal alkalmazzuk. Úgy vélem, hogy a „*repetitio*” csak akkor válik a tudás anyjává, ha megfelelő időbeosztással történik, ha aktív módozatot ölt (vagyis ha elsődlegesen a reprodukálás ismételtetésében merül ki), ha a tanár nemcsak mennyiségi, hanem minőségi szempontokat is követ, ha előzetesen jól átgondolt tervezetekre alapoz, továbbá ha elégséges variációkban nyilvánul meg, és ha úgy elméleti, mint gyakorlati szinten is lezajlik.

Az oktatásban mindenhatónak vélt és túlzásba vitt ismétlés, esetenként kizárólag az ismétlésre való alapozás ténye elvezetett az idézett (szinte közhelyszámba menő) szentencia igencsak szellemes átalakításához: *Repetitio est mater stultorum*, ami kissé nyers fordításban nem jelent egyebet, mint azt, hogy *az ismétlés az ostobák anyja*. A mondás e formája a közvetlen jelentésénél többet mond, hisz végeredményben azt is kifejezi, hogy pusztán az ismétlésre alapozott vagy az ismétlést rosszul használó oktatás sajnos nem jár együtt a tudás rendszerezésével, az ismeretek változatos helyzetekben történő alkalmazhatóságával, a gondolkodás aktiválásával, a tanulási stratégiák kibontakozásával, a kreativitás ösztönzésével vagy a képzeleti erő serkentésével.

5. Magister dixit

A középkori egyházi alapvetésű nevelés skolasztikus és tekintélyelvű (*autoriter*) jellegére utaló latin szerkezet, amely a tanító(mester) teljes mértékű auktoritását jelezte. Ebben az oktatási rendszerben a tanárnak mindig igaza volt, mindent ő tudott a legjobban, egyedül ő birtokolta az igazságokat, hisz egyszersmind tévedhetetlennek számított. Tanításának anyaga, illetve az ismeretek igazságértéke megkérdőjelezhetetlen, csalhatatlan, tagadhatatlan és megcáfolhatatlan volt. Mivel hogy ő mondta, az, amit mondott, nem lehetett csak igaz. A fő cél jámbor, a tanításokat gondolkodás nélkül elfogadó, semmiben sem kételkedő, önállósággal nem rendelkező ifjak formálására vonatkozott. A tanuló ugyanis saját véleményének vagy elképzeléseinek hangot nem adhatott, csak a magiszter (mint illetékes személy) által javasolt és jóváhagyott ismereteket tanulhatta meg. Ebben a tanári tekintélyuralomra épülő oktatási modellben és nyilván érvelési módban párbeszédre, eszmecsere vagy vitára gyakorlatilag lehetőség sosem adódott, mint ahogyan a világ teljesebb és sokrétűbb (vagy alternatív utakat követő) megismerésére sem. A tanítvány egyszerűen nem mondhatott ellent mesterének, hisz annak feltétlen tekintélye volt, és parancsait engedelmességgel teljesítenie kellett. Vakon hinnie és a legtöbbször mechanikusan memorizálnia kellett (a hű reprodukálás lehetőségének céljával) mindazt, amit a tanító mondott vagy előadott. Mindezen túlmenően, egyedül és minden esetben a magiszter jogában állt – a tanulási teljesítmény és a viselkedés viszonylatában – jutalmakat vagy (rendszerint testi fenyítés formáját öltő) büntetéseket is kiosztani. Ma már jól tudjuk, hogy a „*magister dixit*” pedagógiai paradigmája egyértelműen károsnak bizonyult, hisz nemhogy nem fejlesztette az önálló és kritikai gondolkodást, hanem annak még legkisebb csíráit is elnyomta, meggátolva ugyanakkor az értelmes tanulás lezajlását, a kreativitás és a kezdeményező szellem kialakulását is. A tanulót szinte teljes körű alárendeltségi viszony fűzte a magiszterhez, ami egyáltalán nem kedvezett a tanulás légkörének és eredményességének, sőt gyakorta feszültségekhez, konfliktusokhoz és elidegenedéshez vezetett.

6. Mens sana in corpore sano

Juvenalis (Kr. u. 60–127) neves római költő és satíráíró közmondássá (valóságos pedagógiai közhelyé) alakult (az „*Orandum est ut sit mens sana in corpore sano*” rövidített formátumú) megfogalmazása a tág értelemben vett nevelés eszméjévé vált, azon belül pedig a testnevelés mottójává. Ez a szállóige számos iskola főbejárata fölé jelszóként van felírva, jelezve azt, hogy ott az

egészséges személyiségfejlődés érdekében azonos művelésben részesül mind a test, mind pedig a lélek. Ma a Juvenalis-gondolatot arra az észrevételre lehet visszavezetni, miszerint a testi gyakorlatok és a fizikai aktivitás kedvezően kihat a pszichikus szférára is, hisz aktiválja az akaratot, a jellemet, az értelmet, az emocionalitást vagy az erkölcsösséget egyaránt, ugyanis a két aspektus dinamikus és szinergikus kölcsönhatásban áll egymással. A két humándimenzió közötti kölcsönhatásos kapcsolatot nagyszerűen jelzi az a tény, hogy bármelyik rész valamiben hiányt szenved vagy valamilyen defektussal szembesül, az máris valamilyen tünetet produkál a másik részben is. Ha a test megbetegszik, a lélek is szenved és fordítva. Az is igaz azonban, hogy ha a test fejlődik, akkor a lélek is megerősödik, és fordítva. A testben és lélekben harmonikusan kifejlett ember vonatkozásában azt lehet megállapítani, hogy a test művelése kedvezően hat ki az értelem fejlődésére, de ugyanakkor az értelem aktivációja is hozzájárul a testi egészség fenntartásához. Pedagógiai vonatkozásban a szállóige jelentését mindenképpel abban ragadhatjuk meg, hogy a nevelésnek arányosan kellene hatnia a fizikális és a pszichikus fejlődés előidézésére. Az emberi lény, mint test és lélek dinamikus egysége ugyanis annál jobban működik, minél fejlettebb, de ugyanakkor minél jobban összhangba van hozva a két dimenzió. Nyilván kivételes módon az is megtörténhet, hogy beteg testben nagy szellem lakózzon, vagy hogy elborult elme egy makkegészséges testhez társuljon. Lappangó módon Juvenalis tulajdonképpen azt a követelményt hirdeti ki, hogy legalább oly mértékben kellene testi kapacitásainkat is edzeni és működtetni, mint amilyen mértékben elménket is csiszoljuk és erősítjük. A történeti visszapillantás azt mutatja, hogy sajnos e követelmény érvényre juttatását olykor vagy igencsak eltúlozták (például a spártai nevelési modellben a testkultúrát), vagy nem igazán tartották tiszteletben. Közismert viszont, hogy az intézményes nevelés és oktatás alapfeladatai között a legrégebb idők óta mindig ott szerepelt az egészségvédelem. Az egészségesség állapotának, illetve az egészséges életvitel perspektívájában, voltaképpen annak az elgondolásnak a függvényében, hogy csakis testileg egészségesen élhet az ember teljes és értékes életet, megalapozódott az iskolai testnevelés és sportolás kivételes fontossága. Ennek következtében sok szakember számára az „*ép testben ép lélek*” szállóigéjéből a test szférájának elsődlegessége, a testi egészség fejlesztésének prioritása csengett ki. Az voltaképpen, hogy a lelki élet épségének fenntartója és szavatolója a testi egészségesség. A testi egészség azonban nem garanciája a lelki egészségnek, de minden bizonnyal lényeges feltétele. Ezek szerint nem fér kétség ahhoz, hogy fontos, egészséget biztosító pedagógiai törekvésként közelíthetjük meg, hogy a nevelés eredményeként jól edzett és jól fejlett, azaz ép és egészséges testhez jól edzett és jól kifejlett, azaz ép és egészséges lélek társuljon.

7. Cogito ergo sum

Nem fér kétség ahhoz, hogy **René Descartes** (1596–1650) nagy hatású francia filozófus közismert latin formulája (*Gondolkodom, tehát vagyok*), amely az 1637-ben kiadott *Discours de la Méthode (Értekezés a módszerről)* című munkájában található (Je pense, donc je suis) pedagógiai vonatkozásban is kivételes fontossággal bír. Azt tudhatjuk meg belőle, hogy a gondolkodás képessége az emberi lény legjelentősebb és legjellegzetesebb ismérve, mondhatni az emberi természet vagy a humán lényeg központi magva. Az elvont (formális) fogalmi (verbális) gondolkodás az ember mindennél fontosabb magas szintű lelki tartozéka, a létező reális világ megértésének és megismerésének leghatékonyabb pszichikus mechanizmusa, voltaképpen a tudás és a világfelfogás, és az azok alapján lejátszódó cselekvések, tettek vagy aktivitások alapja. Ebből már közvetlenül fakad, hogy a gondolkodás fejlesztését mindenekelőtt a gondolkodás logikusságának, kritikusságának, kreativitásának és produktivitásának erősítését a nevelés és oktatás elsődleges feladatának kell tekinteni. A gondolkodás képessége egyfelől azt jelenti, hogy az egyénnek (valamilyen szintű) lehetőségében áll a világ és az élet dolgainak, a valós, rajta kívül álló és tőle függetlenül létező jelenségek és történések megértése, másfelől pedig azt, hogy tudást tud gyűjteni saját személyemről is, létéről, emberi élőlény mivoltáról, azaz önmagát is gondolkodásának tárgyává teheti, önmagát is megismerheti. A gondolkodás, mint értelmi műveletvégzés (és nyilván mindaz, amit magában foglal, például észlelés, emlékezés, képzelet stb.) az emberi tudatosság elsőrendű alapja és bizonyítéka. Descartes abból indult ki, hogy mindenben kételkedni kell. Azonban a kételkedéshez gondolkodásra van szükség. Tehát, ha kételkedem, akkor gondolkodom, s ha gondolkodom, akkor vagyok, illetve létezem. Ekképp, ha kezdetben mindent meg akarok kérdőjelezni, akkor a későbbiekben ez a hajlandóságom a bizonyosság forrásává válik. A francia filozófus szerint az egyetlen dolog, amiben nem lehet kételkedni az, hogy az a lény, aki kételkedik, az gondolkodik, ami egyértelműen azt bizonyítja, hogy létezik. Aki (vagy ami) nem tud gondolkodni, az nem biztos, hogy létezik. Tehát a gondolkodás pszichointellektuális tényében találta meg Descartes azt a jelenséget, amelynek igazságában semmiképp sem lehet kételkedni. A francia filozófus voltaképpen így különítette el a lélekkel, illetve ésszel megáldott vagy rációval rendelkező létezőket mindenféle más materiális dologtól. A „*cogito ergo sum*” végeredményben azt jelenti, hogy képes vagyok a világ dolgait, folyamatait, jelenségeit és történéseit (rendszerint az észleletekből kiindulva, de azokat meghaladva) mentális úton közvetetten megközelíteni és elemezni, ésszerűen értelmezni és értékelni, átfogó világ- és életkonceptiót kimunkálni, a feladatok és (élet)problémák megoldásának síkján helyesen választani és dönteni, ugyanakkor alkalmazkodni, életvitelemet

saját szükségleteimhez mérten, valamint a környezeti feltételek vagy szociális körülmények függvényében szabályozni. Azaz végül is képes vagyok nemcsak egyszerűen létezni, hanem emberi módon, életkörülményeimnek és kidomborodott értékrendszeremnek megfelelően élni is. A Descartes-féle elv szerint a gondolkodás pedagógiai relevanciáját, illetve a gondolkodási képesség fejlesztésének jelentőségét véleményem szerint alapvetően végül is nem más alapozza meg, mint hogy az az örömteli, eredményes, kiegyensúlyozott, kulturált, humanértékekre alapuló élet nélkülözhetetlen előfeltétele. A gondolkodás pedagógiai aktiválása és gyakorlata azonban a gondolkodásfejlődés perspektívájában is szükséges. Ugyanis, ha gondolkodom, akkor gondolkodásom, illetve gondolkodási műveletem, reflexióim és eszmeképzéseim lehetőségei fejlődnek. Jó ideje, hogy a gondolkodás problematikája már nemcsak a filozófiát, a pszichológiát és a logikát foglalkoztatja, hanem a pedagógia érdeklődését is felkeltette. Nem lehetett ugyanis megelégedni csupán annak ismeretével, hogy mi és milyen a helyes gondolkodás, mert hiszen egyre nagyobb mértékben azoknak a hiteles információknak a birtoklására is szükség volt, amelyek az önálló gondolkodás fejlesztésének folyamatára, illetőleg a fejlesztés kritériumaira, feltételeire, elveire, módszereire és törvényszerűségeire vonatkoznak.

8. *Per spinas ad rosas; Per spinas ad gloriam; Per aspera ad astra*

A fenti, gyakorta iskolák jelmondatává vált latin közmondások jelentése „*Töviseken át jutatsz a rózsákhoz, a sikerekhez vagy a csillagokhoz*”. Ezek a régi maximák szerintem ma is azt hirdetik, hogy az iskolai tanulás, illetve egy jól hasznosítható tudás megszerzése kikerülhetetlen kognitív nehézségekkel és akadályokkal, változatos problémákkal, buktatókkal és bonyodalmakkal, olykor pedig szenvedésekkel és fájdalommal jár. A sokféle objektív és szubjektív nehézségek, a komplikációk és fennakadások leküzdésére, azaz a göröngyös és nehéz út bejárására csak az a tanuló képes, aki egyrészt tartalmas felkészítést nyer ebben az irányban, másrészt pedig olyan jelentős akarati tulajdonságok birtokosa, mint amilyen például a kitartás, az elszántság, az állhatatosság, a tetterő, az eltökéltség vagy a hajthatatlanság. Mind a pedagógusok, mind pedig a tanulók abból kellene kiinduljanak, hogy a kitűzött célok elérése, a tanulási siker megszerzése vagy a személyiségfejlődés egész útjának bejárása soha nem egyszerű, hisz tapasztalati tény, hogy az majd mindig fáradságos és kemény küzdelmekkel jár. Lehet a tanuló értelmes, tehetséges és jól motivált, azonban akarati erőfeszítések kifejtését érintő kapacitások, a tanulni akarás, a tudatos szándékosság, a törekvés, a lelkesedés és a pozitív hozzáállás hiányában nem lesz képes megfelelő eredmények elérésére.

9. Maxima debetur puero reverentia

Juvenalis (Kr. u. 60–127), az előbbieken már idézett ókori római költő ezen maximája (*A legnagyobb tisztelet adassék a gyermeknek!*) ma is megszívlelendő, hisz az voltaképpen a gyermekhez való viszonyulás aktuális erkölcsi és jogi normákból fakadó követelményeinek tesz eleget. Ugyanakkor az emberi kapcsolatokat napjainkban is szabályozó szociális magatartási konvencióknak is tökéletesen megfelel. A tiszteletet mindenekelőtt az emberi személyközi kapcsolatok síkján úgy tudom megdefiniálni mint az emberi méltóság elismerését és (sérthetetlenségének) szem előtt tartását, továbbá, mint az emberi lényeg, a szociális tekintély vagy érték elismerését és megbecsülését. E meghatározás szellemében a tisztelet (és nyilván az ahhoz szorosan kapcsolódó szeretet is) a pedagógus és gyermekek kapcsolatának nélkülözhetetlen, érzelmi és erkölcsi dimenziókat egyaránt magában foglaló vezérelve. Arra alapoz, hogy a gyermek mint ember, olyan humánminőséget képvisel, amely önmagában vett érték. A tiszteletben fokozott pedagógiai potenciálok rejlenek. Például a tisztelettel való övezettség a kapcsolat jó pszichés légkörét biztosítja, és ekképp a gyermek számára érzelmi biztonságot nyújt. Már ebből is látható, hogy a tisztelet a gyermekkel való bánásmód emberséges és civilizált formája, amely egyrészt megvédi a gyermeket azoktól a hatásoktól, amelyek személyiségét károsítanák, másrészt pedig éppen azokat a tényezőket mobilizálja, amelyek hatása kedvező a személyiség normális fejlődésének vonatkozásában. A gyermek tisztelete voltaképpen fokozott gondoskodás és cselekvés az egészséges testi, lelki és szellemi fejlődéséhez szükséges feltételek, ható tényezők és életkörülmények biztosítására. A gyermek mint értékhordozó lény (mint emberi személy) tiszteletének részint pedagógiai, részint erkölcsi szabálya akkor jut igazán érvényre, amikor szükségleteit, érdekeit, hajlamait és adottságait, sajátosságait és képességeit, valamint egyéni fejlődési ütemét és potenciális lehetőségeit figyelembe véve szervezi meg a pedagógus egyrészt a nevelés és oktatás folyamatát, másrészt a tanulási tevékenységének, teljesítményeinek és magatartásának értékelését. A Juvenalis gondolatának szellemében a fenti fejtegetések alapján fontos pedagógiai követelményként én is megerősíthetem, hogy a pedagógus és gyermekek kapcsolatát – mind az idevágó általános etikai törvény, mint pedig a specifikus jogi rendelkezések szerint – mindenekelőtt a kölcsönös szeretet, a megbecsülés és a tisztelet kell jellemeznie. A pedagógusnak előítéletektől mentesen egyszerűen hinnie kell minden egyes gyermek egyediségében, értékében és méltóságában, még akkor is, amikor változatos okokból kifolyólag egyes gyermekek nem az elvárásoknak megfelelően teljesítenek, rosszul cselekednek vagy hibásan viselkednek. A pedagógus tiszteletéből egyenlő mértékben, mindennemű megkülönböztetés vagy feltétel nélkül, és minden körülmények között minden gyermeknek részesednie kellene.

10. Erarre humanum est

A hol Theognisznak (Kr. e. VI–V. század), hol ifj. Lucius Annaeus Senecának (Kr. e. 4 körül – Kr. u. 65 körül), hol Szent Jeromosnak (347–420), hol pedig Hippói Szent Ágostonnak (354–430) tulajdonított és közismert szállóigévé vált mondást ezennel nem annyira általánosan az emberre, mint inkább specifikusan a gyermekre vonatkoztatva szándékszom rövid elemzés alá vetni, és „*Tévedni gyermeki dolog*” formában szeretném használni. Ugyanis számos tapasztalati tény igazolja, hogy a gyermek kisebb-nagyobb melléfogásokon, tévedéseken, baklövéseken, sikertelen próbálkozásokon vagy hibavétéseken, és nyilván azok felismerése és tudatosítása, valamint helyesbítése és korrigálása révén válik képessé arra, hogy aktivitását és magatartását finoman differenciálja, folyamatosan optimalizálja, és a környezeti körülmények függvényében mindig megfelelő formákban módosítsa. Míg a felnőtt viszonylatában a „*Tévedni emberi dolog*” mondását általában megbocsátólag szokták használni, addig az iskolás gyermekek esetében a „*Tévedni gyermeki dolog*” formában a gondolatot meglátásom szerint egyáltalán nem elnézően, illetve nem az elkövetett vétkek mentségként, hanem ellenkezőleg, többnyire elmarasztalóan értelmezi a pedagógusok többsége. Napi gyakoriságú az a tény, hogy a tanulói hibavétést a tanárok negatívan reagálják le, gyakorta még az is megtörténik, hogy büntetik is (jóllehet egyrészt a pedagógiai folyamatokban a hibázás nem bűn, másrészt pedig az elvétel a gyermeki lényeg természetes velejárója, a tanulási folyamat szinte szükséges tartozéka). Ez a pedagógusi attitűd részint aláássa a diákok tanulási motivációját, részint fékezi az alkotóképesség kibontakozását, részint pedig a hibavétel félelmét vagy szorongását hozza létre. Ez a félelemtípus pedig köztudottan a tanulási eredményesség egyik fő akadályozó tényezője. Sikeresen csak az a tanuló tud tanulmányokat folytatni, aki nem retteg attól, hogy tévedhet, és hogy tévedésének következtében elmarasztalásban vagy szankcióban részesülhet. Véleményem szerint e közmondás részint a gyermek egyik igen fontos tulajdonságát – nevezetesen a tévedhetőséget és tökéletlenséget –, másrészt azonban a tévedések vétésének elidegeníthetetlen jogát juttatja kifejezésre. Ilyen értelemben azt lehet mondani, hogy a gyermeki hibavétésekben nem negatív és visszafogó, hanem jelentős pedagógiai erőforrások lakóznak. Azt lehet tehát megállapítani, hogy az iskolai gyermeki tanulás képességének kialakulásában, a tanulás következtében kibontakozó tudás gazdagodásában a tévedések, illetőleg azok kijavítása központi jelentőségű szerepet játszik. A tévedés pedagógiai szempontból tehát fontos dolog, hisz az egyengeti és simítgatja a megfelelő tudáshoz vezető utat, jelzi a tanuló tanulási nehézségeit és ismeretrendszerének hiányosságait, összekapcsolja a tapasztalatlanságot, a tájékozatlanságot vagy a

nem tudást a tudással. A fentiek összefüggésében meg lehet említeni Lao-ce (Kr. e. IV. század) ókori kínai filozófus megfontolását is, miszerint „a kudarc tulajdonképpen a siker fundamentuma”, azaz nem lehet eredményes a tanulásban csak az, aki olykor hibázik, és aki tudatosítja hibáit, azok elemzésére és megítélésére képes, aki végül is hibáiból tanulságokat tud levonni. Szerintem a „*Tévedni gyermeki dolog*” érzékletes kitételnek a fentiekben bemutatott pedagógiai jelentését még annyival kellene kibővíteni, hogy a gyermeki hibázásnak a tanulási folyamatban visszacsatolás értéke van, hisz a hibák jellegéből, típusából, minőségéből vagy gyakoriságából mind a pedagógus, mind pedig maga a tanuló számos konzekvenciát, tanulságot vonhat le. Szerintem éppen ezért lehet általános is azt kijelenteni, hogy a hibázás, a hibaforma vagy hibatípus felismerésének, majd pedig azt követően a hibajavításnak konkrét (tanuló és pedagógus általi) megtapasztalása a tanítási-tanulási folyamat eredményességének egyik jelentős feltétele.