

Pécsi Tudományegyetem

Filozófia Doktori Iskola

Doktori értekezés

Az életre való nevelés filozófiája

*Egyén és társadalom viszonyának kérdése a kortárs nevelésfilozófiai
irányzatok metszéspontjában*

Kothencz János

Konzulensek: Prof. Dr. Szécsi Gábor egyetemi tanár

Dr. habil. Jancsák Csaba egyetemi docens

Pécs, 2024.

Tartalom

1. Bevezetés	5
2. Episztemológiai és ontológiai alapvetések	9
3. A pragmatizmus filozófiai alapjai	13
3.1 A pragmatista nevelésbölcselet Dewey munkásságában és a kortárs gondoskodáspolitikai kihívásai.....	15
4. John Dewey munkássága és a mai gyermekvédelem nevelésszemléletei	22
4.1 Történeti háttér.....	22
4.2 John Dewey nevelésméletéről	25
5. KÁSZPEM mint nevelésfilozófia és pre-evangelizáció John Dewey szemínális gondolataival összefüggésben	51
5.1 Előzmények	51
5.2 A KÁSZPEM rendszer bemutatása.....	54
5.2.1 A KÁSZPEM definíciója	55
5.2.2 A KÁSZPEM metodika hét alappilléréhez – „A hét láb” tématerületei	59
5.3 KÁSZPEM szemléletrendszer céljai és Dewey instrumentalizmusa	62
5.4 Dewey biologizmusa és a KÁSZPEM kliens csoport jellege.....	71
5.5 Dewey objektum-szubjektum viszonya és a csoport-egén kapcsolata	72
5.6 A nevelő, mint „katalizátor”, gyermek és segítő, mint egymás alakítói.....	72
5.7 Gyertyapéllda és a gyermek tapasztalatai.....	74
5.8 Szociálpszichológia	74
5.9 Dewey iskoláról vallott sajátos felfogása és a KÁSZPEM alapú nevelési szakmai program.....	76
5.9.1 Nevelési alapelvek	77
5.9.2 A gyermek fogadása	78
5.9.3 A gyermek- vagy lakásotthon értékelési rendszere	78
5.9.4 Pasztorációs tevékenység a gyermek- vagy lakásotthonban.....	79
5.9.5 A preventív utógondozás.....	80
5.10 Dewey koncepciója és a KÁSZPEM rendszer szemlélete	83
5.11 Összegzés: a KÁSZPEM rendszer kibővített nevelésfilozófiai krédója.....	87
6. Párhuzamok, összefüggések Dewey nevelésfilozófiája és a KÁSZPEM rendszer terapeutikus megközelítései közt	90
6.1 Dewey erkölcsfilozófiája–értékelmélete a nevelésben, a szenzitív pedagógikoterápia „normák-értékek és vezérfonalak” metszetében.....	90

6.2 Dewey nevelésmélete a nevelő és nevelt viszonyában a KÁSZPEM interperszonális támpillérének célrendszere függvényében.....	92
6.3 Teória a dilemma feloldására a „semmi”, ami a „valaminek hiánya” kategóriára, Dewey instrumentumával és a KÁSZPEM szemléletével összefüggésben.....	94
6.3.1 Lételeméleti gondolat kísérlet.....	94
6.3.2 Ösztönzés és motiváció.....	95
7. Don Bosco neveléshölcelete, John Dewey nevelésfilozófiájának hasonlatosságai és az egyházi nevelés tükrében	98
7.1 Kortörténeti háttér.....	100
7.2 Don Bosco megértő feltétlensége és Dewey szociálpszichológiai megközelítése	102
7.3 Iskolateremtés, mint a társadalmi viszonyokból adódó igényekre adott válasz	105
7.4 A nevelési eszközök újraértelmezésének fontossága.....	107
7.5 Don Bosco és Dewey nevelési céljairól	109
7.6 Megelőző nevelés rendszere és a nevelő személyének kritériuma Don Bosco és Dewey megközelítésében.....	112
7.7 Dewey és Don Bosco nevelést segítő konkrét eszközei – játék és udvar kapcsolata ...	115
7.8 Don Bosco és Dewey „társaság” és „társadalom” megközelítése a nevelendő gyermek aspektusából.....	116
7.9 Dewey művészet filozófiája és Don Bosco „zene és színjátszás” kategóriáinak integráló szerepe	117
7.10 Az „azonnalóság” és „jelen” fontosságának kategóriái Don Bosco és Dewey nevelésfelfogásában.....	118
7.11 A gyermek, mint egyén tisztelete.....	122
8. John Dewey és Don Bosco nevelésfilozófiájának összehasonlító elemzése kritikai, interkulturális és társadalmi igazságossági perspektívából	124
8.1. Kritikai megfontolások	124
8.2. Teológiai dimenziók és a társadalmi igazságosság kettőssége	125
8.3. Episztemológiai megfontolások	126
8.4. Axiológiai szempontok	126
8.5. Társadalmi igazságosság, mint központi filozófiai és teológiai szempont.....	127
8.6. Az oktatás dekolonizációja	128
8.7. Az interkulturális kompetenciák szerepe	129
9. Összegzés.....	130
10. Irodalomjegyzék.....	138

1. Bevezetés

Disszertációmiban, olyan nevelésfilozófiai elgondolásokat vizsgálok, melyek eredendően más-más gyökerekből táplálkoznak ugyan, mégis, ha a felnövekvő generációk szocializációjához hozzáadható emberi erőfeszítések sokrétűségét veszem alapul, kitűnik számomra, hogy ezek mindegyike hasznossággal bír és értéket hordoz. Vajon napjaink felcseperedő nemzedékei iránt érzett felelősségünk talaján kizárólagossá tehetjük-e azt, hogy mi volna jó vagy mi hasznos igazán az ő életük szolgálatában? Létezik-e abszolút üdvözítő és tökéletes elgondolás a tekintetben, hogy mi a legjobb mód és elképzelés a nevelés tudományának viszonylatában, ha célunk az, hogy egészséges, érzékeny, reziliens és a jelenkori civilizációnk társadalmát valóban fejleszteni, építeni tudó polgárokat neveljünk? Nevelésfilozófiai elemzéseim célja, hogy a fontosabb bölcseleti irányok áttekintésével világítsak rá egy olyan felfogás alapjaira és lehetőségeire, amely révén megteremthetővé válnak a gyermek, mint individuum képességeinek, tehetségének kiteljesedését és társadalmi integrációját egyetlen gondolati egységben megragadó pedagógiai koncepció fogalmi keretei.

Értekezésem egyik lényeges célkitűzése, hogy górcső alá helyezzek olyan szintéziskísérleteket, amely az individuum- és társadalomorientált nevelésfilozófiai felfogások integrációját szolgálják és bizonyítják. Nevelésfilozófiai szempontból, az itt említett szintéziskísérlet egyik legnagyobb alakja, John Dewey (Hickman, 1990; Ten, 2003). A pragmatista nevelésfilozófus azt hangsúlyozza, hogy a tanuláshoz aktív és résztvevő folyamatnak kell lennie. A diákoknak lehetőséget kell teremtenünk arra, hogy felfedezzék a világot és saját tapasztalataik révén építsék fel a tudásukat. A tanulás során a gyermekeknek valós problémákkal kell foglalkozniuk, cselekvéseken keresztül tanulniuk és együttműködniük.

Ugyanakkor a nevelésnek nemcsak az intellektuális fejlődést kell elősegítenie, hanem a gyermekek érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését is. Adódik a kérdés, vajon a gyermek csak olyan nevelési folyamat eredményeként válhat-e tudatosan társadalmi lényvé, amely egyszerre ismeri el a nevelés társadalmi funkcióját és a gyermek egyéni képességéhez, tehetségéhez kapcsolódó pszichológiai tényezőket? Ismert tény, hogy a transzcendens értékekre összpontosító pedagógiai elképzelések-irányzatok (Litt, Maritain, Foerster, Prohászka), így például a kultúrpedagógia (Gentile, Spranger, Kerschensteiner) képviselői arra hivatkozva, hogy a nevelés legfontosabb feladata a kulturális, társadalmi értékek közvetítése a nemzedékek számára, szembehelyezkednek az individualitást a gyermeki aktivitást hangsúlyozó,

reformpedagógiai törekvésekkel. Mindezek tükrében méltán vizsgálható, hogyan gondolkodunk a társadalmi, kulturális tényező fontosságát egyformán kiemelő John Dewey modelljéről? Értekezésemben vizsgálni fogom tehát, milyen a fogadtatása Dewey pragmatista nevelésfilozófiájának a tradicionális értékek elsajátítására koncentráló valláspedagógiai irányzatok körében.

A fentebb írtak azért is fontosak, mert gyakran éri a transzcendens alapokra építő pedagógiai munkásság kapcsán az egyházakat kritika, hogy miközben kateketikai – hitéleti elv alapokat tanítanak és nevelnek a felnövekvő generációk számára, addig a világi ismeretanyagok a modern kori társadalomba való integrálásuk csorbul az egyéb ismeretek hiánya miatt. Azt vizsgálom, hogy a történelmi egyházak nevelési-oktatási koncepciója, mindezek értékalapúsága, az egyetemes keresztény közösséghez való integráló-szocializáló hatása a felnövekvő generációk körében, mennyivel lehet teljesebb, ha ezekben a folyamatokban a fiatalok pszichológiai egyéni képességeikhez és tehetségükhöz is kapnak támogatást, tematikus fejlesztést.

Míg a történelmi egyházak a transzcendenciára való fogékonyság alapjait igyekeznek megalkotni a felnövekvő gyermekek szocializációjában, mindezzel integrálva őket egy szélesebb körű közösséghez, addig az egyénre szabott, az egyén képességei alapján sajátos fejlődése vagy annak fejlesztése és értéként való elismerése számos kérdést vet fel. John Dewey szintéziskísérlete napjainkban is tanulsággal szolgál, hiszen a nevelésért is felelősséget vállaló történelmi egyházak intézményfenntartói szerepvállalása a mindenkori feladatellátási kötelezettséggel bíró államtól történő feladat átvállalását jelenti. Ebben a társadalmi felelősség megosztásban kultúrák, módszerek, eljárásrendek, szellemi irányzatok, törekvések találkoznak egymással.

Az elmúlt közel másfél évtizedben mind a köznevelés mind a gyermekvédelem területén egyre tendenciózusabb ez a fajta társadalmi felelősségmegosztás. Az ifjúság nevelésében például a gyermekvédelem területein a történelmi egyházak feladatátvételében egy olyan örökséggel kell dolgozniuk, amely örökség nevelési szakmai háttérét az az odáig nem a vallási értékekre való nyitottság és nem a szélesebb keresztény közösségbe való integráció foglalta el, hanem egyéb a gyermekek és fiatalok egyéni pszichológiai, tehetségbéli és más szociális-társadalmi szempontok képezték a korábbi megközelítések tárgyát és lényegét.

Meglátásom szerint mind az állam által intézményesült formákban testet öltött irányok (benne minden történelmi hatással), mind az egyházi szakrális értékeken alapuló kateketikai – nevelési hagyományok komoly értékekkel bírnak. Napjaink történelmi egyházai és a mindenkori közfeladatellátásra kötelezett állam felelősség megosztásai (intézményfenntartói

átadás-átvételek) jó terepet kínálnak arra, hogy kutathassuk a két társadalmi létező nevelésfilozófiai területen fellelhető szintéziseinek lehetőségét.

John Dewey nevelésfilozófiai megközelítésén kívül további két szintéziskísérletet is elemezni fogok. Az egyik Bosco Szent János nevéhez fűződik, aki „preventív rendszerével” korának egyik leghaladóbb szemléletű pedagógiai módszertanát állította fel egyházában. Torinói oratóriumában generációk nevelkedhettek úgy, hogy a transzcendenciára való fogékonyság mellett az életrevalóság és az önálló életvezetésre való képesség fejlesztését is megkaphatták.

Az általa alapított katolikus Szalézi Társaság intézményeinek nevelési módszere mind a mai napig őrzi munkásságának szemléletét. Don Bosco oratóriumának nevelésmélete mellett, mintegy kitekintésként a Római Katolikus Egyház nevelési és gyermekvédelmi intézményeinek pedagógiai szemléletét is elemzem, mivel az utóbbi évtizedek ilyen irányú szakmai programjaiban számos ponton láthatjuk az értékorientált és individualista nevelésszemléletek integrációját és hatékonyságát.

Dewey pragmatista nevelésfilozófiáján és a keresztény nevelésszemlélet fentebb említett példáin túl disszertációmban szeretném bemutatni annak az általam kidolgozott módszertannak (*KÁSZPEM – Kothencz-féle ÁGOTA Szenzitív Pedagógikoterápiás Módszer*) a rendszerszemléletét. E módszertan lényegét tekintve egy arra irányuló szintéziskísérlet, hogy miként lehet tradicionális és szakrális értékalapúsággal olyan életre nevelést és ösztönzést megvalósítani, melyben a módszert alkalmazó gyakorlatias támogatást nyújt kliense, a gyermek számára az önálló életvezetésre és hatékonyabb társadalmi integrációra.

Az eddig taglalt nevelésfilozófiai elméletek jellegét és a különböző szintéziskísérletek sajátosságait kvalitatív jellegű vizsgálati műfajjal közelítem, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy elemző módon tudjam előfeltevéseim megfogalmazni, majd ezeket tesztelni. A forrás- és dokumentumelemzések hatékony módját kínálják a témakör kutatásának. Tekintettel arra, hogy John Dewey munkásságát számtalan szakirodalom őrzi, valamint a különböző tradicionális alapú értékpedagógiai megközelítések keresztény szakirodalmának tárháza is kiapadhatatlan, bőven van módon olyan forrás- és dokumentumelemzést végezni, amely közelebb segíthet vizsgálódásom céljaihoz. A forráselemzésen túl, elemző tevékenységet valósítok meg a Szeged-Csanádi Egyházmegye Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató szakmai nevelési programjára vonatkozóan.

Egyik előfeltevésem szerint a „kultúrpedagógiai” jelzővel illetett társadalom és értékorientált pedagógia, valamint az „individualista” – az egyéni képességek kiteljesedésének jelentőségét hangsúlyozó, individuum- és gyermekorientált – felfogás közt nemcsak hogy lehet

szintézis, de nyugodtan kijelenthetjük, hogy ez a komplex, holisztikus felfogás ma már meghatározza a pedagógiai gondolkodás fejlődését. Olyannyira, hogy feltételezésem szerint Dewey nevelésfilozófiájának hatása napjainkra már érvényesülni látszik a történelmi egyházak nevelésről alkotott felfogásában is.

Ugyancsak fontos előfeltevésem az is, hogy a történelmi egyházak nevelési intézményei mellett az utóbbi időkben (másfél évtizedben) az egyházi szociális nevelési-gondozási célú intézményeiben is érvényesül az egyén szükségleteihez szorosan igazodó gyakorlatias nevelési megközelítés úgy, hogy az megőrzi és ápolja a tradicionális és szakrális értékekre való nevelés hagyományait. Ennek egyik emblematikus megjelenítője az a szenzitív pedagógikoterapiás megközelítés (KÁSZPEM), mely az egyházi fenntartású gyermekvédelmi szakellátás szakmai, nevelési program struktúraiban is jelen van.

Előfeltevéseimet az elemző rész vizsgálatain keresztül szeretném tesztelni és megalapozottabbá tenni, majd ezek összegzéseként tézist állítani. Megítélésem szerint értekezésem tárgya időszerű és komoly aktualitással bír, hiszen napjaink értékdifférenciáltságában (Abramson–Inglehart, 1995; Inglehart–Baker, 2000; Bardi–Schwartz, 2005; Schwartz, 2005) különösen is hangsúlyossá válik a felnövekvő generációk jövője (Skrabski–Kopp, 2009; Jancsák, 2013; Somlai, 2013, Szécsi 2018). Ahogyan az is, hogy miként, milyen értékek mentén formálják a körülöttük rohamosan változó és egyre inkább felgyorsulni látszó világot (Szécsi, 2001; Tomka, 2001; Varga, 2003; Perjés, 2005; Rezsöházy, 2006; Kamarás, é.n.).

Nélkülözhetetlen tehát annak végiggondolása és felismerése, hogy a jövő szempontjából jelentősége van a nevelésről alkotott szemléleteinknek. Vajon észrevesszük-e azokat a bölcsességeket melyek már, jóllehet öntudatlanul is, régről jelen vannak felismeréseinkben és gyakorlati alkalmazásainkban. Lehet, hogy sokszor csupán a világlátásunk és megszokott, hagyományos értékeinkhez való ragaszkodásunk módja képezi akadályát mindannak, hogy ezeket a nyilvánvaló igazságokat felfedezzük. Számomra fontosak ezek a kérdések. Felelősséget érzek abban, hogy miként tekintünk korunk (és jövőnk...) életre való nevelésének filozófiáira.

A Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori iskola hatályos szabályzatával összhangban disszertációm tartalmazza korábban megjelent köteteim (részleges és szerkesztett) anyagát (vö. Kothencz, 2009; Kothencz et al., 2009). A felsorolt művek a szövegben a tudományos publikációkkal kapcsolatos előírásoknak megfelelően hivatkozásra kerültek.

2. Episztemológiai és ontológiai alapvetések

Értekezésem nevelésfilozófiai keretét a pragmatizmus (Dewey), a keresztény perszonalizmus (Don Bosco) és a holisztikus-integratív megközelítés (KÁSZPEM) metszéspontjában helyezem el. Ez a hármasság lehetővé teszi, hogy a nevelés folyamatát és célját különböző, de potenciálisan komplementer nézőpontokból vizsgáljam.

Dewey pragmatizmusa a tapasztalatot és a cselekvést helyezi a megismerés középpontjába, hangsúlyozva, hogy a tudás nem statikus, hanem a környezettel való folyamatos interakcióban formálódik (Dewey, 2011). Ez az episztemológiai álláspont szorosan összekapcsolódik Dewey demokráciafelfogásával és a nevelés társadalmi szerepéről alkotott nézeteivel (Noddings, 2016). Don Bosco keresztény perszonalizmusa ezzel szemben az emberi személy transzcendens méltóságából indul ki, és a nevelést mint az isteni terv megvalósulásának eszközét értelmezi (Groppo, 1979).

Az ontológiai alapállás meghatározza Don Bosco pedagógiájának célját és módszereit, különös tekintettel a "megelőző módszer" (sistema preventivo) koncepciójára (Braido, 1955). A KÁSZPEM rendszer holisztikus-integratív megközelítése pedig arra törekszik, hogy szintetizálja a különböző pedagógiai és pszichológiai irányzatokat, hangsúlyozva az ember testi-lelki-szellemi egységét (Kothencz, 2009). Ez a megközelítés összhangban van a kortárs neveléstudomány azon törekvéseivel, amelyek a komplex rendszerszemlélet alkalmazását szorgalmazzák az oktatásban (Kovács-Németh et al., 2015).

A három nevelésfilozófiai koncepció összehasonlító elemzéséhez a hermeneutikai módszert alkalmazom (Gadamer, 2010). Ez lehetővé teszi, hogy ne csak leírjam, hanem értelmezzem is e megközelítések lényegi struktúráit, figyelembe véve azok történeti és kulturális beágyazottságát. A hermeneutikai kör elvét követve, az egyes részek (pl. specifikus pedagógiai módszerek) és az egész (átfogó nevelésfilozófiai koncepciók) közötti folyamatos mozgással igyekszem mélyebb megértésre jutni (Kéri, 2018: 20).

A komparatív nevelésfilozófia módszereit alkalmazva (Bray et al., 2014) szisztematikusan összevetem Dewey, Don Bosco és a KÁSZPEM rendszer kulcsfogalmait, pedagógiai céljait és módszereit. Az összehasonlítás során különös figyelmet fordítok az alábbi szempontokra:

- A nevelés célja és társadalmi szerepe
- A tanár-diák viszony értelmezése

- A tapasztalat és a reflexió szerepe a tanulási folyamatban
- Az erkölcsi nevelés megközelítése
- A közösség szerepe a nevelésben

A filozófiai értekezés szerves részeként részletes fogalmi elemzést végzek a három megközelítés kulcsfogalmairól. Dewey esetében például a "tapasztalat", "demokrácia" és "növekedés" fogalmait vizsgálom (Noddings, 2016). Don Bosco pedagógiájában a "megelőzés", "szeretet" és "értelem" fogalmait elemzem (Braidó, 1955). A KÁSZPEM rendszer kapcsán pedig a "holisztikus fejlődés", "szenzitivitás" és "integráció" fogalmait használom (Kothencz, 2009).

Dewey számára a nevelés célja a demokratikus társadalom építése és az egyén folyamatos növekedésének biztosítása (Dewey, 2011). Don Bosco pedagógiájában a cél a "becsületos polgárok és jó keresztények" nevelése, ami egyszerre irányul a társadalmi integrációra és a transzcendens értékek megvalósítására (Groppo, 1979). A KÁSZPEM rendszer célja az egyén holisztikus fejlődésének elősegítése, amely magában foglalja a testi, lelki és szellemi dimenziókat (Kothencz, 2009). Az összehasonlítás rávilágít arra, hogy míg Dewey elsősorban a társadalmi-politikai dimenzióra fókuszál, addig Don Bosco és a KÁSZPEM rendszer nagyobb hangsúlyt helyez az egyéni fejlődés spirituális aspektusaira. Ugyanakkor mindhárom megközelítés hangsúlyozza a nevelés társadalomformáló szerepét, bár eltérő módon értelmezik ezt a funkciót.

Dewey a tanár szerepét facilitátorként értelmezi, aki a tanulási környezetet úgy alakítja, hogy az lehetővé tegye a diákok aktív felfedezését és problémamegoldását (Noddings, 2016). Don Bosco pedagógiájában a tanár mint szeretetteljes és tekintéllyel bíró vezető jelenik meg, aki személyes példájával és gondoskodásával vezeti a diákokat (Braidó, 1955). A KÁSZPEM rendszerben a tanár mint érzékeny és reflektív szakember jelenik meg, aki képes a diákok egyéni szükségleteire reagálni és a fejlődésüket holisztikusan támogatni (Kothencz, 2009). Az összehasonlítás rámutat arra, hogy mindhárom megközelítés túllép a hagyományos, autoriter tanár-diák viszonyon, de eltérő módon értelmezik a tanár szerepét és felelősségét.

Dewey pedagógiájának központi eleme a tapasztalat és a reflexió dialektikus viszonya (Dewey, 2011). Don Bosco módszere, bár nem explicit módon, szintén hangsúlyozza a mindennapi élet tapasztalatainak fontosságát a nevelésben, különösen az oratórium kontextusában (Groppo, 1979). A KÁSZPEM rendszer integrálja a tapasztalati tanulás elemeit, de nagyobb hangsúlyt helyez a belső, pszichológiai folyamatokra és azok tudatosítására

(Kothencz, 2009). Az összehasonlítás rávilágít arra, hogy bár mindhárom megközelítés értékeli a tapasztalatot és a reflexiót, eltérő módon értelmezik ezek szerepét és jelentőségét a nevelési folyamatban. Dewey az erkölcsi nevelést a társadalmi tapasztalatok és a kritikai gondolkodás kontextusában értelmezi, hangsúlyozva a demokratikus értékek internalizálását (Noddings, 2016). Don Bosco pedagógiájában az erkölcsi nevelés szorosan összekapcsolódik a vallási neveléssel, és a keresztény erények gyakorlására helyezi a hangsúlyt (Braido, 1955). A KÁSZPEM rendszer az erkölcsi fejlődést a holisztikus személyiségfejlődés részeként értelmezi, hangsúlyozva az érzelmi intelligencia és az empátia szerepét (Kothencz, 2009).

Fenti összevetések rámutatnak az erkölcsi nevelés eltérő forrásaira és céljaira a három vizsgált megközelítésben, ugyanakkor mindhárom hangsúlyozza az erkölcsi fejlődés fontosságát a nevelési folyamatban. Összehasonlító elemzésem rávilágíthat arra, hogy bár Dewey, Don Bosco és a KÁSZPEM rendszer jelentősen eltérő filozófiai és teológiai alapokról indulnak, számos ponton találhatunk konvergenciát pedagógiai megközelítéseikben. Hangsúlyozzák a nevelés társadalomformáló szerepét, a tanár-diák viszony személyközpontú értelmezését, és a tapasztalat fontosságát a tanulási folyamatban.

Összegezve, értekezésem témáját egy alapvetően fontos módszertani megközelítéssel vizsgálom, a forrás-, tartalom- és dokumentumelemzés (Pászka, 2007) kategóriáit használva. A tartalomelemzésre tett erőfeszitésem, mint bármilyen „rögzített emberi kommunikációk tanulmányozása”, azt a cél szolgálja, hogy alaposabban szemügyre vegyem és értékeljem John Dewey nevelésmélettét, valamint az azt elemző szakirodalmi publikációkat, melyek Dewey nevelésfilozófiájára reflektálnak (vö. Babbie 2003: 352). Természetesen Dewey számos művét lefordították, azonban több olyan is akad, amely nem jelent még meg magyar nyelven. Ezekből is feldolgozok a téma kapcsán, illetve igyekszem vizsgálni szintéziskísérletét a bevezetőmben is megfogalmazott módon.

Bosco Szent János oratóriumának¹ és általában tett nevelésméleti koncepciójának szakirodalmát, valamint más a témát érintő egyházi szakirodalmakat egyaránt elemzek. Hasonlóképp teszek a szenzitív pedagógikoterápiát, vagyis a KÁSZPEM-et bemutató tanulmányokkal és irodalmakkal, melyek hivatkozzák a módszertant. A narratív tartalomelemzés alapvetően azt hívatott bizonyítani, hogy milyen módon állják meg helyüket

¹ Don Bosco oratóriuma olyan ifjúsági központot jelent, ahol a fiatalok vallási nevelésben, oktatásban és szabadidős tevékenységekben részesülnek. Az oratórium ebben a kontextusban nem pusztán egy fizikai helyet jelöl, hanem egy olyan komplex pedagógiai módszert is, amely a fiatalok testi, lelki és szellemi nevelését szolgálja.

előfeltevéseim. Ugyanakkor fontos, hogy a különböző egyházi fenntartású nevelési intézmények szakmai programleiratait is részletesen vizsgáljam a témával összefüggésben.

A szakirodalmak tartalomelemzésén túl, a szakmai-nevelési programok vizsgálatával egészítem ki az elemző részt, mivel számos olyan intézmény létezik ma már, ahol mindennek tere van. A szakmai-nevelési programok vizsgálatát azért tartom fontosnak, mert konkrét példákon keresztül tudom illusztrálni mindazt, amit a tartalomelemzések is mutatnak.

3. A pragmatizmus filozófiai alapjai

A pragmatizmus, mint azt az irányzat egyik kiemelkedő alakja, Charles S. Peirce véli, a racionális megismerés és a racionális célkitűzés egymástól elválaszthatatlan kapcsolatának tézisére épül. (Peirce, 1981: 65) Más szóval, valamilyen kijelentés, kifejezés vagy fogalom racionális tartalma kizárólag az adott kijelentés, kifejezés, fogalom racionális célkitűzéseink által determinált életvitelünkre, aktusainkra kifejtett következményeiben rejlik. Arról, hogy ennek a felfogásnak a talaján e tan miért a kapta a pragmatizmus nevet, Peirce a következőket írja: „aki [...] leginkább a kanti terminusokban gondolkodik, az a *praktisch*-t és a *pragmatisch*-polárisan különbözónek tekinti, minthogy az előbbi olyan gondolati szférába tartozik, ahol a kísérletező elme nem érezhet szilárd talajt a lába alatt; az utóbbi viszont bizonyos emberi szándékokhoz való viszonyt fejez ki.” (Peirce, 1981: 65)

Szécsi Gábor a „Projektpedagógia” című mű 3. fejezetében a pragmatizmussal összefüggésben az alábbiakra hívja fel a figyelmet: „Amennyire nyilvánvaló, hogy az instrumentalista módszertani felfogásba torkolló pragmatizmus tipikusan amerikai gondolati termék, annyira vitathatatlan az is, hogy gyökerei mélyen az európai filozófiai hagyományokban húzódnak. Az aktív, cselekvéseivel önmagát és környezetét formáló ember lételméleti és ismeretelméleti problematikája Protagorasztól Kanton át különböző tudományfilozófiák megjelenéséig foglalkoztatták az európai gondolkodókat.” (Hegedüs–Mayer–Szécsi–Zombori, 2002: 54.) Mint arra Szécsi rávilágít, a pragmatista filozófia egyaránt táplálkozik a brit és a kontinentális gondolkodás kínálta bölcséleti tradíciókból. Az irányzatot Charles Sanders Peirce nevezte először „pragmatizmus”-nak. Peirce pragmatista rendszerét az 1870-es években dolgozta ki Berkeley, Kant és Spinoza írásai által inspiráltan. Alapproblémája ugyan eltér a követett szerzőkétől, „a világot cselekvéseivel formáló, megismerő képe miatt, mégis közelinek érezte ezeket az életműveket saját, tipikusan amerikai világnézetéhez. Kanték megismerője ugyanis nem csupán komplementatív, szemlélődő módon viszonyul a valósághoz, hanem a megismerés folyamatában tételezi azt /.../, térben és időben sematizált fogalmak segítségével rendszerezi a lényegét tekintve egyébiránt megismerhetetlen, ding an sich világot, s e rendszer megalkotásakor egyúttal megalkotja megismerése tárgyát is. (Hegedüs–Mayer–Szécsi–Zombori, 2002: 54.). Peirce, aki szerint a tudásunkat tápláló gyakorlat a cselekvő ember által teremtett és az emberi szándékokhoz való viszonyt megjelenítő praxis, a gondolkodást és tudást a megismerés során képzett fogalmak életvitelre, gyakorlati cselekvésekre kifejtett következményeivel összefüggésben értelmezi (Ld. még Boros 1998: 37–65).

A pragmatista ismeretelmélet kortárs pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos relevanciájára utal például az a tény is, hogy Peirce fenti megfontolásai tökéletes összhangban vannak a gyermekvédelmi praxist is meghatározó pedagógikoterápiás megközelítéssel. A szerző azon állítása, hogy nem szimplán szemlélődő módon ragadjuk meg a minket körülvevő létezőket, hanem azt szerves részeként kezeljük megismerési folyamatunknak, komoly neveléseméleti relevanciával bír. A későbbiekben arra kívánok rávilágítani, hogy a komplementív (jelen valóságunk létezőit szemlélő) megközelítéseink miként szolgálhatják önismereti felismeréseinket abból a szempontból, hogy mit kell látnom (tapasztalnom) ahhoz, hogy el tudjak indulni a változás útján. Mindez a pragmatizmussal összefüggésben kerül elemzéseim fókuszába. Mégis úgy vélem, jelentősége van ennek a gondolatmenetnek arra nézve is, hogyan indul, illetve indulhat el a fejlődés útján egy kibontakozó személyiség, ha őt nevelni igyekszünk és közelebb segíteni bizonyos belátásokhoz. A KÁSZPEM terapeutikus alapú nevelési rendszerében komoly jelentősége van, az ún. észlelésközpontú játékos gyakorlatoknak, melyekkel az a célunk, hogy a gyermek sokszor elfeledett vagy öntudatlanul a viselkedése mozgatórugóiként is működő élettörténeti tartalmakat megtalálhassa és hasznára, saját segítségére fordíthassa (Kothencz, 2009).

Visszatérve a pragmatizmus ismeretelméleti implikációira Szécsi azt hangsúlyozza, hogy a pragmatizmus Dewey által is kiemelt metafizikai tanulságai talán William James írásaiban kontúrozódnak legerőteljesebben. Mint Szécsi írja: „A Peirce pragmatizmusában körvonalazódó kérdéskört pszichologista módon kiterjesztő James tudományos, vallási, erkölcsi ítéleteink és vélekedéseink jövőbeli következményeit az individuum aspektusából tartja megragadhatónak úgy, hogy eközben a viselkedések lélektani háttérét tekinti értelmezési támpontnak.” (Hegedűs–Mayer–Szécsi–Zombori, 2002: 56.) A pszichológiai háttérrel kapcsolatban fontos megjegyezni azt is, hogy a korabeli pszichológia tudomány differenciáltsága messze nem volt még azon a szinten, mint napjainkban. Ez azért fontos, mert ha azt vizsgáljuk ill., hivatkozzuk, ahogyan akkoriban jelentőséget tulajdonítottak a lélektani háttér végiggondolásának, úgy ma tudnunk kell azokkal a szempontokkal is kalkulálni megfontolásainkban, amelyeket adott esetben a fejlődéslélektan adhat a szocializálódó ember vonatkozásában. A gyermek és fejlődéslélektan nem képviselt még akkoriban annyira komoly szerepet a különböző nevelési elképzelések skáláján, mint napjainkban. Mindezen túl, Szécsi Gábor pragmatizmusról szóló fejezetében jól érzékelhetőnek tekinti, hogy James instrumentalizmusba érkező pragmatista igazságelmélete mennyivel erőteljesebb Peirce-énél. Tulajdonképpen James pragmatizmusa egy olyasféle instrumentalizmusnak nevezett

felfogásként is értelmezhető, melyben a pragmatizmus pontosan ennek az instrumentalizmusnak alapja lehet. (Hegedűs–Mayer–Szécsi–Zombori, 2002.)

3.1 A pragmatista nevelésbölcsélet Dewey munkásságában és a kortárs gondoskodáspolitikai kihívásai

John Dewey instrumentalista ismeretelméleti alapvetései által táplált nevelésfilozófiája számos kortárs reformpedagógiai irányzat számára kínált koncepcionális pilléreket. Kijelenthetjük, hogy Dewey szellemi örökösének tekinthető ma már minden olyan pedagógus, akik oktatási elképzeléseiket a gyermekek fejlődését is meghatározó társadalmi körülmények alapvetéseivel összefüggésben formálják, és nem téveszthetik szem elől azt a tény, hogy a tanulás folyamatában szerzett tapasztalatok az individuuum társadalmisága által közvetítettek. Dewey pragmatista nevelésméletének tézisei öltének testet azokban a nevelési projekteknél is, amelyek „nem elnyomni akarják a gyermek érdeklődésének, cselekvési hajlamának otthoni környezetben uralkodó motívumait, hanem a pozitív vonások megőrzésével kísérik meg formálni őket.” (Hegedűs–Mayer–Szécsi–Zombori, 2002: 60)

Ha arra gondolunk, mennyire fontos a felnövekvő generációk vonatkozásában a *társadalmiasulás – szocializáció* (Somlai, 1997; Jancsák, 2013), és ha mindehhez hozzátesszük azt is, hogy az általam kiemelt gyermekvédelmi szakellátásban nevelődő fiatalok milyen mintákkal kerülnek be a hazai gyermekvédelem struktúráiba, akkor kijelenthető, hogy Dewey már e tekintetben is meghaladta korát. Hiszen, ha az elnyomásmentes, vagyis egyfajta szabadság biztosításával (kipróbálás, stb.) megvalósított életre való hatékonyabb nevelés elgondolását, vagy ennek szemléletét nézzük, akkor megkerülhetetlennek találjuk az elgondolását.

Az értekezésem fókuszába került *nevelésméleti – bölcséleti szintézis* nem létezhetne a terápiás, vagyis gyógyító jelleg nélkül. A Dewey által képviselt és fontosnak tartott szabadság éppen ennek a szabadságnak a bevonásával, szinte záloga a gyógyulás és gyógyulva fejlődés lehetőségének. Emellett Dewey nyomdokain haladnak azok a szakemberek is, akik a különböző, tanulók elé táruló nehézségek kezelhetőségére, önálló elképzelésekre igyekeznek sarkallni, vagyis motiválni, biztatni a tanulót (Zsolnai, 1995; Dombi, 2002). A pragmatista nevelésfilozófia máig tartó jelentősége valószínűleg éppen abból a látványos és eredményes kísérletből fakad, ami a pszichológiai és társadalmi szempontú nevelésméleti megközelítések összehangolására irányult (Boros, 1998; Pukánszky–Zsolnay, 1998; Németh,

2015). Azaz Dewey alapvetései azért válhattak számos, ma már divatosnak tekinthető pedagógiai módszer forrásaivá, mert Dewey elutasította a nevelés kizárólagosan pszichológiai, társadalmi értelmezését és meghatározását. Dewey ugyanis úgy véli, hogy ha a pedagógus nevelési stratégiája kialakításakor csupán a társadalmi tényezőkre koncentrálna, tanulóját kizárólag a konvenciók mechanikus követésére tudja sarkallni. A nevelés társadalmi aspektusainak figyelembevétele nélkül viszont lehetetlen felismerni az egyén valódi értékét és jelentőségét. A nevelés társadalmi vetületei mintegy „szabványt” kínálnak az individuummal kapcsolatos specifikumok, jelenségek értelmezéséhez. (Hegedűs–Mayer–Szécsi–Zombori, 2002: 61) A pedagógus pedig e „szabvány” segítségével tud valódi „játék lehetőséget adni az egyén szellemi erőinek.” (Dewey, 1976: 65.), s ezáltal megalapozni a tanuló társadalmi beilleszkedését.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy Dewey ilyen irányú megfontolásainak középpontjában a nevelés három, egymáshoz is kapcsolódó momentuma van jelen (Hegedűs–Mayer–Szécsi–Zombori, 2002). Egyrészt: a képességek természetes ösztönzése, fejlesztése, másrészt a társadalmi hatékonyság körülményeinek megkonstruálhatósága, valamint a kultúra és az egyén szellemi szintű gyarapodása. Dewey nevelésfilozófiáját az a szándék hatotta át, hogy az iskolai gyakorlatra jellemző passzív tanulási módot egyfajta aktivitással átszőtt közösségi magatartás váltsa fel. Ennek az aktív problémamegoldó magatartásnak a jegyében Dewey a gyermeket mint társadalmi lényt kívánja felkészíteni a társadalmi kihívásokra. Az oktatásnak szinergiában kell lennie azokkal a tapasztalatokkal, amelyekkel a gyermek mindennapi környezetében találkozik: a Herbart-féle könyviskola száműzetésre ítéltetett, „mivel az korlátozza a gyermek ösztönös aktivitását, és nem ad elég teret a cselekvő ember kibontakozásához, önmegvalósításához.” (Hegedűs–Mayer–Szécsi–Zombori, 2002: 68.)

Fentiekén túl, Dewey elgondolásaival összefüggésben fontos kitérni arra is, miszerint van egy elmélet, amit úgy hívunk, hogy biologizmus, aminek az a lényege, hogy az emberek, a problémamegoldó emberek a problémamegoldás helyzeteit afféle sejtekként működtetik, és ezek a sejtek, ezek a problémamegoldó helyzetet jelképező sejtek egymást formálják, alakítják. Kölcsönhatásban vannak egymással, mint a biológiai organizmusok, és ezek csomópontjában fejlődik az emberi egyéniség. *(Erre a későbbiekben a KÁSZPEM rendszer klienscsoport jellegénél még utalni fogok)* Azért fontos erre felhívni a figyelmet, mert így válik érthetővé a Dewey-féle nevelésfilozófiai reform. Ez alapján értelmezhető, hogy mit jelent az, hogy az individuumorientált és társadalomorientált pedagógiák egy mederbe terelődnek Dewey-nál, ez az, ami értekezésem egyik, egyfajta kulcseleme is.

Ugyanakkor a későbbiekre nézve szeretnék nyilvánvalóvá tenni egy olyan kapcsolódást is, amit el kell helyeznünk a mi összefüggésrendszerünkben. Hogy értsük miért fontos mindez, miért nyúlunk Dewey-hoz azon kívül, hogy megkerülhetetlen reformpedagógiailag, és miért nyúlunk ma a reformpedagógusok Dewey-hoz, vagy a Dewey-féle elméletekhez. Azért, mert ma, például a digitális kultúrában a gyermekek megismerési folyamatai, pontosabban kognitív folyamatai teljes mértékben cselekvésorientálttá, problémamegoldóvá válnak, és olyan elemek épülnek be a tanulási folyamatokba, azaz a formális tanulási folyamatokba (*az óvodai, iskolai tanulási folyamatokba is*), amelyek eddig kívül maradtak azokon. Kooperativitás, együttműködés, értékelés, a folyamatok végén értékelés, egyéni tudás és érdekelttség alapján felbontott ismeretanyag, és az ismeretanyag háló jellegű tovább építése. Tehát nem lineáris tanulás (*pl.: kronológiai értelemben elindulunk az ősembertől, és eljutunk a II. világháborúig*), hanem hálójellegű tanulás válik dominánssá a formális nevelésben. Vagyis a digitális kultúra átalakítja a megismerési, tanulási folyamatainkat és a tanulásról, az iskoláról alkotott fogalmainkat. Ebben a kultúrában a gyermekek másképp tanulnak, másképp viselkednek, másképp alakítják emberi kapcsolataikat, más az értékviláguk. Ezen a ponton válik különösékképpen érzékelhetővé a Dewey-féle nevelésfilozófiai tételek relevanciája. Ebben az új kultúrában ugyanis azok a tanulási technikák kezdenek dominálni, amelyekre Dewey nevelésfilozófiai és pedagógiai módszerei megalkotásakor kísérleti jelleggel felhívta a figyelmet (*pl. chicago-i iskolamodell*). Ma már minden iskolának és nevelési struktúrának valahol a chicago-i iskolamodell jegyében kellene működnie. Annak idején csak egy ilyen volt. Ma minden iskolának erre kell reflektálni. Azért lehetséges megteremteni ezt a fajta gondolati egységet a Dewey-féle pragmatista nevelélmélet és az általam feldolgozott pedagógiai irányok (kitekintések) között, mert az új kor teljesen átírja az iskoláról, tanulásról, és a neveléspedagógiáról alkotott fogalmainkat. Mindez egyfajta logikai kapcsolatot is jelent. Joggal vetődhet fel a kérdés, hogy miért aktuálisak ezek ma? Miért hozhatók egy platformra? A válasz egyszerű: mert az új kultúrában másképp tanulunk, másként szocializálódunk. Mert más az iskoláról és a pedagógusról kialakított fogalmunk. Mint ahogy napjainkra más a nevelhetőséggel kapcsolatos meglátásunk is.

Sokszor halljuk, hogy az iskolai tanulás a mobil és az új technológiai tanulás négy elemét építi be egyre erőteljesebben (akár akarja a pedagógus, akár nem) a tanulás folyamatába. Az egyik a *micro learning*. Ez azt jelenti, hogy felbontjuk a tanulást kis egységekre, és háló jelleggel építjük azt tovább. A másik a *time sharing*, ez az, ami mellett Dewey is már érvel, ez az egyéni időrend, tehát nincsenek kötött órarendek, óramenetek stb., hanem a saját megoldásokra helyezük a hangsúlyt. A harmadik a feladatorientált *networking*, tehát

együttműködnek a gyerekek, pl. kooperatív projekt pedagógia keretében. A negyedik pedig az *adatbázis rugalmas, kreatív működtetése*. Vagyis itt a gyerekek jól kell, hogy válogassanak a feléjük áramló hatalmas adatmennyiségből. Ez eddig informális, tehát iskolán és intézményen kívüli tanulási technikának minősül. Ma már egyre inkább egyértelmű, hogy a gyerekek nemcsak, hogy nem csukják be maguk mögött az iskolakaput, vagy a nevelési intézmény ajtaját, hanem bent van mindez a formális nevelésben is. Ha nem így tanítjuk őket, ha nem értjük meg, hogy ők hogyan tanulnak például a digitális technológiával, akkor ezek a gyerekek nem fognak feltétlenül hatékonyan tanulni. Féltő, nemcsak hogy nem jól tanulnak hatékonyan, hanem inkább egyáltalán nem fognak szeretni tanulni. Tehát az alfa-generációt nem fogjuk már tudni tanítani Dewey és az általam is hivatkozott teoretikusok ismeretei nélkül, mert megváltoztak a tanulási képletek. Napjaink pedagógiájában a különböző neveléseméleti jellegű megközelítésekben ugyanez a helyzet. A gyermekvédelem otthont nyújtó ellátásainak nevelés metodikai megfontolásaiban még inkább. Ez az értekezésem szempontjából egy fontos logikai kapcsolat. Maradva a digitális kommunikáció példájánál, azok az informális tanulási-szocializációs technikák, amelyeket a gyermekek működtetnek a digitális kultúrában (pl. mobiltelefonálás során), megkerülhetetlen elemeivé kell, hogy váljanak a pedagógiai gyakorlatnak. Tehát úgy kell őket tanítani, ahogyan ők tanulnak a digitális technológiával. A formális és informális egyetlen, nagyon erőteljes egységben jelenik meg a tanulásban és bármilyen ismeretszerzésükben. Ennek egyik oka feltehetően az, hogy rengeteg időt töltenek el a digitális média világában, vagyis egy sajátos hibridvilágban élnek. Egy virtuális, hibrid valós világban, ahol a hibriditás lényege az, hogy ők már nem tudnak a virtualitás és a valóság közt határt húzni. Ők úgy kezdenek el tanulni az iskolában, és úgy kell őket tanítani, ahogyan iskolán kívül tanulnak. Mindez persze nem új, hiszen ott van a kooperatív pedagógia, amely régóta azt mondja, hogy a gyermekeknek együtt kell működniük. Nem új, mert ott van a projektpedagógia, ami azt mondja, hogy a gyermekeknek kell kitalálniuk magát a projektet is. A gyerekeket úgy kell tanítani, ahogyan tanulnak már eleve a digitális kultúrában. A cselekvésorientáltság, a problémamegoldás, az együttműködés és a kooperativitás tulajdonképpen az inkluzív nevelés alfája és omegája. Jelentős cél az, hogy ezeket a nevelési technikákat a mindennapi nevelésben pedagógiai technikaként is működtetni tudjuk. Ezeknek az elgondolásoknak nincs igazán alternatívája. Fontos erre felhívni a figyelmet, hogy nincs alternatíva, különben az alfa generáció már „elmegy” a hagyományos értékek mellett. Mi értékeket akarunk átadni. Ha mi morális, erkölcsi alapvető értékeket akarunk feléjük sugallni, akkor másképpen már nem tudjuk őket tanítani, csak ennek a logikának a jegyében.

A fentebb írtak okán, azért indulunk el a pragmatizmussal, az ismeretelmélet tannal, ami a problémamegoldás, illetve cselekvésorientáltságot hozza, hogy majd ezután beszélhessünk Dewey-ről, illetve annak nevelésfilozófiájáról. Ezek után mutatnék rá, hogy mindez ma miért tette fontossá, hogy egységesítsük a pedagógiával kapcsolatos hasonló elveket valló modelleket. Értekezésem végén majd utalok arra, hogy mindez a mai pedagógiai gyakorlatban miként jelent problémamegoldást, élményközpontúságot, cselekvésorientáltságot, kooperativitást a tanár és a diák, a nevelő és neveltje közt. De mielőtt még alaposabban bemutatnám Dewey munkásságát értekezésem céljának szolgálatában, fontos, hogy már előzetesen is kitérjek az instrumentalizmus és a pragmatizmus Dewey-féle ismeretelméleti tanulságára. Lényegét tekintve, az instrumentalizmus annyit jelent, hogy minden, amit megismerünk a világból, minden ismeretanyag, minden tudás arra való, hogy problémákat eredményesen tudjunk megoldani, tehát sikeres cselekvéseink legyenek. Vagyis a tudás *instrumentuma* (!) a cselekvésnek és a problémamegoldásnak. Ezt a gondolatmenetet a racionális megismerés és a racionális célkitűzés elválaszthatatlanságának hipotézise táplálja. Egy olyan speciális igazságfelfogás, amely az igazságot a cselekvési gyakorlat szempontjából helyénvalónak bizonyult és ezért közösségileg elfogadott véleménynek tekinti. Az igazság kérdése tehát egyúttal módszertani kérdés is. Ahhoz ugyanis, hogy kutatásainkat az eszményi határig folytatni tudjuk, meg kell állapodnunk abban, mely kijelentéseket tudjuk elfogadni. Valamely tudományos közösség azokat a kijelentéseket tekinti igaznak, amelyet a közösség minden tagja akceptál annak érdekében, hogy a kutatómunka folyamatos és sikeres legyen. Az, hogy végül mely igaznak tekintett kijelentés marad fenn az elvégzett vizsgálatok rostáján a jövő kérdése. Lesznek olyanok, amelyeket fenntartunk, de olyanok is, amelyeket elvetünk, mert nem szolgálnak megfelelően az általunk végzett tevékenységet.

Az igaznak tekintett kijelentések tehát *eszközök*, amelyekről mintegy megállapodnak egymással valamely tudományos közösség tagjai. Ebben az értelemben tekinthető tehát az igazság kérdése egyúttal módszertani kérdésnek is. Ez a módszertan persze az egyéni tapasztalás bázisán válik működőképessé. Azaz a tudományos módszerrel megismerhető valóságot végső soron a problémamegoldó ember mindenkori egyéni tapasztalatai hódítják meg. Ez a jövőbeli következmények iránti nyitottság sarkallja Deweyt arra a megállapításra, hogy a pragmatizmusnak igenis van metafizikai implikációja. (Dewey, 1981: 474) A következmények értékének, a jövőnek ez a fajta hangsúlyozása óhatatlanul is egy folyamatosan fejlődő világegyetem képzetét kelti bennünk. Egy alakulóban lévő univerzumot, amely mint olyan *in statu nascendi* bizonyos fokig még képlékeny.

Az instrumentalista felfogás legáltalánosabb vonása voltaképpen az, hogy az aktív megismerőt állítva vizsgálatai gyújtópontjába, pozitív funkciót tulajdonít a gondolkodásnak. Ez pedig nem jelent mást, mint hogy a dolgok állapotának csupán szemlélődő, kotemplatív befogadása és feldolgozása helyett a megismert valóság újraalkotását tekinti a megismerés legfőbb szerepének. Ezért ebben a megközelítésben az egyes entitásokkal, azok jellemzőivel kapcsolatos ítéletek között sem lehet fontossági szempontú hierarchia. Minden ítéletnek, ítélettípusnak megvan a maga gyakorlati célja: érvényességüket teljes mértékig a cél megvalósításával kapcsolatos hatékonyságuk határozza meg. Mint Dewey fogalmaz az instrumentalista koncepció lényegét megvilágítandó: „Egy korlátozott érzéki ítélet a maga helyén éppoly igaz, mint a legteljesebb és legjelentősebb filozófiai és tudományos ítélet.” (Dewey, 1981: 481)

Az instrumentalista koncepció fókuszába tehát a cselekvő individuum gondolkodása kerül, aki aktusai révén teszi a jövőbeli tényeket és eseményeket racionálisabbá és cselekvési céljaira hangoltabbá. Ez a fajta instrumentalista felfogás teljesebb ki az újkantiánus alapokra építkező Dewey filozófiájában. Mégpedig oly módon, hogy Dewey gyakorlatilag valamennyi megismerési területre kiterjeszti az instrumentalizmus elveit. Abból indul ugyanis ki, hogy a filozófiának elsősorban azt kell vizsgálnia, miként viselkedik, hogyan gondolkodik az ember az életét determináló problematikus szituációkban: cselekvéseiben miként tükröződik a gondolatok, az organizmus és az alapvetően kulturális környezet szerves egysége. „A pragmatista filozófiának, véli Dewey, arra kell rávilágítania, miként tekinthetjük az egyetemes érvényű logikai és tudományos kijelentéseket az említett egységből fakadó lehetséges cselekvési módok nyelvi megfogalmazásainak, s miként értelmezhetjük a kijelentések igazságát a cselekvések sikerességének függvényeként.” (Szécsi, 2002: 11)

Nem véletlen tehát, hogy Dewey megközelítésében mind az eszmék, mind a megfigyelt entitások cselekvési kontextusokban kapnak valódi tartalmat; vonásaik abban a hatásban nyilvánulnak meg, amelyet az adott szituációban kifejtenek. A cselekvési helyzetek elemei folyamatos kölcsönhatásban vannak egymással. Ilyen módon konstituálódhat a megismerés tárgya is a megismerő gondolkodását meghatározó cselekvési szituációkban. A gondolatok, vélekedések, entitások és aktusok kölcsönösen alakítják, formálják egymást. A cselekvési helyzetek egyedi minősége Dewey felfogásában így alapvetően két, egymástól csak fogalmilag elkülöníthető tényezőből fakad: a cselekvő aktivitásának minőségéből és a formálandó tárgy objektív tulajdonságaiból. Dewey instrumentalizmusa tehát a szubjektum és az objektum dialektikus egységét feltételezi, ami a cselekvés tárgyát saját szituációbeli hatásában oldja fel, amíg a cselekvés szubjektumát ontológiailag a célja elérésében alkalmazott eszközzel

azonosítja, azaz a cselekvő intencionális hatásával teszi egyenlővé. Ez a két, objektív és szubjektív hatás egyesül a cselekvési szituációk individuális hatásában. A cselekvési helyzetek jellemzőinek ilyenén értelmezése ölt testet Dewey „biologizmus”-nak nevezett koncepciójában.

Amikor Dewey instrumentalista episztemológiai alapokra felépülő nevelésméleti szintézisét állítom kapcsolatba a KÁSZPEM rendszer nevelés metodikájával, látni fogjuk ennek a filozófiai szintézisnek a kortárs pedagógiai modellek szempontjából megmutatkozó jelentőségét. Fontos szempontja értekezésemnek a felnövekvő generációk értékekhez való viszonyulása. Ezen a ponton elsősorban a keresztény értékekre gondolok. Megkerülhetetlen dilemma például, hogy amikor a családját veszített fiatal elveszíti a világhoz fűződő viszonyában a bárkihez is való hitét, bizalmát, akkor az ebből adódó állapot számára jelenthet-e támaszt, útmutatást a transzcendens értelemben megfogalmazható *szakrális keretek* között is értelmezhető hit. Vajon a hit, mint fogalmi létező és intellektuális szinten is megragadható ösztönző erő, képviselhet-e egy ilyen sorsállapotú fiatal számára kapaszkodót önmagához és a világhoz, amelyben mindazt elszenvedí, ami miatt önbizalmát veszítette? Vajon a hit jelenthet-e egyfajta instrumentumot a gyermek fejlődése és taníthatósága függvényében? Ezek a kérdések, felvetések a későbbiek során is felmerülnek majd értekezésemben.

Ezzel összefüggésben kívánom disszertációmban Dewey nevelésfilozófiáját elemezni. Ennek az elemzésnek a jegyében kísérelm meg áttekinteni azokat, az egyházi nevelést emblematikusan megjelenítő pedagógiai törekvéseket, amelyek szempontjából relevánsak lehetnek a pragmatista nevelésfilozófia főbb tézisei. Ennek keretében szeretném a KÁSZPEM rendszer elméleti alapjait bemutatni, de már úgy, mint egy ugyancsak szintéziskísérletet Dewey elgondolásaihoz illesztve, alapvetően az ő ilyen irányú munkássága analógiáira építve. Célom, hogy Dewey nevelésfilozófiai rendszerének eddig nem vizsgált pedagógiai kapcsolódási pontjaira világítsak rá.

4. John Dewey munkássága és a mai gyermekvédelem nevelésszemléletei

John Dewey felfogására nagyban hatott az Egyesült Államok történelmének két nagyon fontos eseménye, az 1775-től 1783-ig tartó függetlenségi háború, valamint az 1861 és 1865 közötti polgárháború. Ez a két esemény egy új irányba indította el a társadalmi fejlődést, mely alapvetően a demokrácia és az individualizmus köré szerveződött. Mindez az 1787-ben elfogadott alkotmányban kristályosodott ki. Mint Tagai Imre írja Dewey-monográfiájában: „Soha radikálisabban nem törekedett addig alkotmány, hogy állampolgárainak egyenlőségét, az élethez, a szabadsághoz és a boldoguláshoz való egyenlő jogát a legmesszemenőkig elismerje és biztosítsa.” (Tagai, 1982: 7)

4.1 Történeti háttér

Az európai feudalizmussal szemben egy alapvetően eltérő társadalmi berendezkedés alakult ki. A magántulajdon megjelenése új irányt mutatott a polgári fejlődésnek, és ez utat nyitott a kapitalizmus megindulásának is. Iskolapéldája volt ennek a „farmerosztály”, akik nem függték másoktól, a feudalizmus terheit hátrahagyva önállóan gazdálkodtak. A kapitalizmus negatív hatásaitól azonban ez az osztály sem mentesült. Mint Tagai írja már idézett Dewey-monográfiájában: „azt mondhatjuk, hogy a farmer lét a polgári magántulajdon egy eszményi formáján alapul. [...] a »farmerdemokráciában« megragadható az Egyesült Államok individualizmusának és demokráciájának belső ellentmondása: egyfelől a magáncélok egyedüli értéként s egyenlőként ismerik el, ami az egyenlőség egy társadalmilag addig soha nem tapasztalt közvetlen, felszabadító élményével jár, másfelől ugyanakkor mindebben a magáncélok kibékíthetetlen antagonizmusa rejlik, ami az után a természettörvényként ható gazdasági, vagyonbeli különbségek krónikus antidemokratizmusában ölt kézzel fogható formát.” (Tagai, 1982: 7-8)

A társadalmi változások merőben más társadalmi rendet, más társadalmi berendezkedést alakítottak ki északon és délen, elkerülhetetlen gazdasági és politikai ellentéteket szülve ezzel. Míg északon jellemzően egyre jelentősebb tőkés vállalkozások létesültek, addig délen a rabszolgatartó, tőkés-ültetvényes gazdálkodás került túlsúlyba. A két pólus érdekérvényesítő

szándéka polgárháborúhoz vezetett, melyből az északi fél került ki győztesként. Ez a győzelem alapjaiban alakította át a társadalmi fejlődés irányvonalait. (Tagai, 1982) Ennek következményeit Tagai a következőképpen foglalta össze: „Az ellentét polgárháborúhoz vezetett (1861-1865), ami az északiak győzelmével végződött. Ez újabb lökést adott a monokapitalizmus fejlődésének. [...] Mindez az amerikai fejlődés egy új szakaszát jelentette, a gazdasági hatalom kevesek kezében való összpontosulását, és ezzel együtt a demokratikus intézményrendszer bizonyos értelemben defenzívába kényszerülését. [...] Ez az intézményrendszer képes volt megújulni, bizonyos egyensúlyozó funkciót betölteni, [...] a demokratikus intézményrendszer minden állampolgár érdekeit adekvát módon tudja képviselni.” (Tagai, 1982: 9)

A társadalmi változások sajátosan az addigi jellemzően közösségi szemléletet felváltva az individuumot helyezték a középpontba. Tagai ezt így foglalja össze: „Világtörténelmileg ebben a fejlődésben megy végbe a legtisztábban és legradikálisabban az a struktúraváltozás, mely a polgári fejlődés során kisebb-nagyobb mértékben mindenhol lejátszódik, s melynek lényege, hogy a vallási misztikum centrumává az individuum válik. Nem a közösség a misztikus, a szent többé a maga szokásaival, sérthetetlen hagyományával, hanem a magáért való individuum, illetve ezek elszigetelt, egyenrangú sokasága, titokzatos, vallásosan tisztelt magáncéljaikkal. Ugyanakkor ezt, a vallásnak centrumává tett individuumot a közösség tökéletesen magára is hagyja, s minden döntéséért teljes mértékben ő a felelős. [...] minden tetteivel közvetlenül dönt a jó és a rossz / gonosz / bűnös metafizikaivá-vallásivá növelt erkölcsi alternatívái között.” (Tagai 1982: 10)

Az individuum ilyen formában való megjelenése és pozícionálása természetesen az amerikai filozófiára is nagy hatással volt. Tagai erről így ír: „Ha most nagy vonalakban át akarjuk tekinteni a Dewey-hoz vezető filozófiai fejlődést, akkor célszerű *a tapasztalat* kategóriáját állítanunk a középpontba, ahogy azt majd magánál Dewey-nál is tesszük. A tapasztalat kategóriája ugyanis –összefüggésben a fent vázolt társadalmi sajátosságokkal – igen eredeti és specifikus értelemben merül fel az amerikai filozófiában. [...] A tapasztalat kezdettől fogva központi és mindent átfogó kategóriaként jelenik meg, s benne a locke-i adotról, végsőről átkerül a hangsúly az aktivitás, a közvetlenség és a konkrétság mozzanatára.” (Tagai, 1982: 11-12)

Ebben a társadalmi, történelmi kontextusban születik meg tehát az amerikai filozófia, ami szükséges feladatának tekintette, hogy vizsgálja az individuumnak ezt az új szabadság élményét. „Jonathan Edwards a XVIII. század legjelentősebb amerikai prédikátora-, filozófusa a szívet és az akaratot állította bölcselete középpontjába [...] Filozófiája annak az *akaratnak* a

jellemzése, s a belőle fakadó sajátos lehetőségek, szabadságkeresések körül forgott, mely az individuum legbensőbb lényegéből indul ki. A XIX. század jellegzetes amerikai irányzata a transzcendentalizmus a belső tapasztalatra, a szellemnek az anyag fölötti szupremáciájára helyezte a hangsúlyt, s arra, hogy a vallás igazsága nem a tradícióktól, a történelmi eseményektől függ, hanem csak a lélekben adja csalhatatlan tanúbizonyságát. Ralph Waldo Emerson [...] a transzcendentalizmus fő alakja, az Észet [Reason] tekintette központi kategóriának [...] szoros kapcsolatba hozta az egyéni érzéssel-tapasztalattal, amely gyakorlását, fejlesztését biztosítja. [...] Chauncey Wright [...] lelkes híve volt a darwinizmusnak, Mill logikai tanainak, s kihívóan empiricistának, pozitivistának és utilitaristának vallotta magát.” (Tagai, 1982: 13) A pragmatizmus jelentős mérföldkőként jelent meg a filozófiai gondolkodás következő állomásaként. Ennek első jeles képviselője Charles Sanders Peirce volt, aki jelentős mértékben hatott John Deweyra.

Alapvető megállapítása szerint „[...] igazi, döntő fordulatot a pragmatizmus kibontakozása hozott. [...] döntő újítása az volt, hogy magát a *fogalmat* az ember fogalmi gondolkodását, ennek státusát, a külvilághoz való viszonyát tette következetes vizsgálat tárgyává. [...] A pragmatizmus első dokumentumának Charles Sanders Peirce „Hogyan tegyük világossá eszméinket?” című cikkét tekintik, mely 1878-ban jelent meg. [...] az eszmék világosságának három fokozatát különbözteti meg: 1. A fogalomnak szokáson alapuló ismerete, [...] 2. a fogalom absztrakt definíciója [...] Ahhoz azonban, hogy eszméinket adekvát formában tudjuk közölni, Peirce szerint a világosság *harmadik* legmagasabb fokára van szükségünk, melyben azt vesszük figyelembe, hogy „milyen – feltehetően gyakorlati következményekkel járó – hatásai lehetnek fogalmunk tárgyának. Az e hatásokról alkotott fogalmunk teljessége kimeríti a tárgyról alkotott fogalmunkat. [...] Peirce felfogása új a régi empirizmushoz képest, hogy az érzékelt tulajdonságokat nem pusztán érzetminőségeknek tekinti, hanem az objektum olyan tulajdonságainak, minőségeinek, melyekkel a szubjektumtól függetlenül rendelkezik. [...] Dewey saját elmélete előképének tekintette Peirce pragmatizmusát. Azt írta Peirce-ről, hogy »szemben a régi empirikus filozófiákkal, olyan utat nyitott a valódi kísérleti filozófia számára, melyben a tapasztalat és a természet nincs egymástól szétválasztva.«” (Tagai, 1982: 14-16)

A pragmatizmus másik nagy alakja, William James, aki radikális pszichologizmusa jegyében arra hívja fel a figyelmet, hogy valamely nézet, hit, vélekedés milyen hatást gyakorol az individuum életére, illetve milyen pszichológiai sajátosságokra, viselkedésre lehet következtetni a nézetek által táplált világnézetből. Ez a pszichologista tézis egyúttal arra is rávilágít, hogy a problémamegoldó cselekvés célorientáltsága révén az emberi kultúrát az egyes világnézetek mint egymással egyenértékű és egymást ellensúlyozó gondolati struktúrák

pluralizmusa jellemzi. Ennek jegyében utasítja el Dewey-hoz hasonlóan James is a világnézetek között valamiféle látens hierarchiát feltételező racionalizmus dogmatizmusát, merevségét. Ehelyett egy olyan, a világnézetek sokaságát harmonikus egységbe rendező kultúrát kell preferálnunk, amelyben szükségszerűen változik meg a tudomány és a tudás irányultsága feladva azt a kritériumot, hogy az ismeretek és ítéletek igazságtartalmát alapvetően a világgal való megegyezésük határozza meg. (James, 1970: 93, Ld. még Boros, 1998: 67-92) Ebben a megközelítésben a gondolkodás és a tudás a cselekvés inherens elemeként jelenik meg. Ismereteink igazságértéke voltaképpen az elképzelt vagy tapasztalt cselekvési következmények aspektusából határozható meg.

4.2 John Dewey neveléstudományáról

Ahogy azt értekezésem bevezetőjében is megfogalmaztam, mindenekelőtt John Dewey munkásságát mutatom be, pontosabban szintézisét az individuum és gyermekorientált felfogás, valamint a társadalom és értékorientált pedagógiai felfogás között. Úgy is fogalmazhatunk, Dewey nevelésfilozófiája a gyermekorientált és társadalomorientált pedagógiai felfogás szintézise.

Dewey nevét nemcsak a filozófia tudományát művelők köre ismeri, de pedagógiai megfontolásait a hazai humán segítő szakmai társadalom is megismerhette már. A huszadik századi amerikai filozófus, pedagógus és pszichológus egyik legjelentősebb munkája „**A nevelés jellege és folyamata**” (1976) című műve. Ebben a műben Dewey közreadott előadásai olvashatók egy előadássorozat autorizált jegyzeteként. Dewey úgy véli, hogy az általában nevelésként definiálható magatartásnak két alapvető feltétele létezik. Az egyik szerint fontos, hogy a nevelést mind fiziológiai, mind fizikai szempontból alkalmas szubjektum fogadja, valamint olyan társadalmi eszmények és szokások legyenek jelen, melyek elsajátítása egyben a nevelés folyamatát is jelentheti. Dewey összehasonlítja a civilizált és civilizálatlan ember gyermekeit, és ebben az összehasonlításban úgy véli, hogy a civilizálatlan gyermek egyfajta koraérettséggel rendelkezik. Arra hívja fel a figyelmet, hogy ebben a koraérettségben a fejlődés hamarabb torpan meg, mint azok esetében, akiknek személyisége egészségesebb mederben érlelődik. Egyfajta szabályként definiálja a következőt: „Minél gyorsabb a fejlődés, annál hamarabb fejeződik be.” (Dewey, 1976: 10) Folytatva Dewey gondolatmenetét, tehát egyfajta hibaként értelmezi, ha túl korán akarjuk rögzíteni a különböző szokásokat, mert ez esetben egy

gyermek vagy fiatal szocializálódása során mindezek a későbbiekben nehezebben formálhatók. „Az utcagyerek – a normális körülmények között élőhöz viszonyítva – sokkal hamarabb érik, de tizenhét vagy tizennyolc éves korára jut el a szellemi érettséghez, és képességei meglehetősen egysíkúak. A korai érést nem szabad erőltetni, a gyerek amúgy is éretté válik.” (Dewey, 1976: 10)

Dewey tehát azt hangsúlyozza, hogy tekintettel kell lennünk a gyermek egyedi ritmusban való fejlődésének sajátosságaira. Ebből a szempontból tűnik például érdekesnek kérdésnek az is, hogy a gyermekvédelemben miként lehet reagálni a gyermek hátráltatottságára a teljesítményével összefüggésben. A nevelő nyilvánvalóan nem találkozik a gyermekvédelmi szakellátásban olyan gyermekekkel és fiatalokkal, akikre az ideális helyzetekkel kapcsolatban Dewey is utal. Ezen a ponton a hátráltatottság vonatkozásában az érzelmi fejlődésében traumatizált gyermekre gondolok elsősorban. Az ilyen gyermek nem egy elhibázott nevelés terméke abban a jelen valóságában, amikor a nevelő a szakmai feladatát végezhetné vele. Dewey egyfajta mély együtt érző intelligenciával óvatosságra is int hozott példáját illetően, amikor arra utal, hogy az ilyen gyermek fejlődését nem lehet sürgetni. Ugyanakkor komoly dilemma, hogy az ilyen érzelmi fejlődésükben hátráltatott fiatalok, mégis csak nyomába kell, hogy szegődjenek a szerencsésebb szocializáltságú kortársaiknak. Nyilván nem versenyfutás mindez. De a terápiás jellegű nevelés sokat adhat és pótolhat vissza az ilyen sokmindent eleve elvesztett gyermekeknél és fiataloknál. A Dewey-féle analógia talán azzal kalkulál kevésbé, hogy lehetnek adott esetben olyan helyzetek, ahol a felnövekvő fiatalok a saját kortársaikhoz képest szinte behozhatatlan hátrányból indulnak és talán pont emiatt bizonyos értelemben más és más utakon kell megtalálniuk azokat a lehetőségeket, melyek érettségben, az elsajátítandó ismeretek vonatkozásában kortársaikhoz képesek őket emelni. Komoly dilemma ez. A KÁSZPEM többek közt erre is keresi a választ. Ami a KÁSZPEM egyedi ritmusban való organikus fejlődélméletét jelenti, az Dewey-nál, pont az a fajta óvatosságra intés, melyet a korábbi sorokból értelmezhetünk. Dewey a korábbiakon túl úgy véli, hogy a nevelés lényege a tevékenység állandó alakításában és újraformálásában van jelen. Ugyanakkor a nevelődés, de azt is mondhatnám, a szocializálódás egy nélkülözhetetlen szegmense a plaszticitás, vagyis az új, és egyre bonyolultabb alkalmazkodás képességének kiteljesedése.

Ahhoz, hogy elegendő idő álljon rendelkezésre a neveléshez, az örökölt impulzusok és ösztönök nagy száma, valamint azok végleges formába rendeződése kellő időarányban kell, hogy rendeződjenek. A nevelés hatékonyságát nem közelíthetjük meg az idő kontextus nélkülözésével. Azonban Dewey ezen a ponton felvet két idevágó problémát: „1. A túlzottan pontos vagy túl nagy mennyiségű transzmisszió inkább káros, mint hasznos. A konvertibilis

tőkével jobban járunk. Nem változtathatatlan, megkövesedett formában öröklünk. Az öröklés inkább impulzusként, tendenciaként hat, s a végső forma a társadalmi hatásoktól függ. 2. Minél nagyobb fokú a társadalom szervezettsége, annál kisebb az őseinktől örökölt képességek szerepe. Helytelen az a feltevés, hogy a variációk jobban szolgálnák a fejlődés folytonosságát, de a transzmisszió megakadályozza ezt. Nyilvánvaló, hogy a fennálló társadalom sokkal inkább biztosítja a folytonosságot.” (Dewey, 1976: 11) Majd Dewey mintegy összegzőleg kijelenti: „A társadalmi erők ránk gyakorolt hatása szinte kiszűri a nemkívánatos vonásokat, és elősegíti a jók megőrzését. Tehát az egyik oldalról adottak a gyermek viszonylag kialakulatlan, éretlen impulzusai, a másik oldalról pedig adott a társadalmi környezeti kiválasztó folyamata, amely meghatározza, hogy ezek az impulzusok milyen szokásokká formálódjanak. Az idegrendszert illetően az ember és az állat között az a fő különbség, hogy az embernek rendkívül sok olyan agysejtje van, amelynek nincs előre meghatározott funkciója, mivel az éppen a használat során alakul ki.” (Dewey, 1976: 11) Dewey tulajdonképpen ebben az előadásában, ahol a nevelés egyéni és társadalmi feltételeit taglalja, azt mutatja be, hogy: „A nevelés biztosítja azokat a feltételeket, amelyek között az impulzusok kívánatos szokásokra rendeződnek. Ezt a folyamatot a környezet biztosítja és irányítja.” (Dewey, 1976: 11) Mindezen gondolatok mentén láthatjuk, hogy Dewey a felcseperedő gyermeki személyiség szocializációjának szempontjából az egyik legmarkánsabb felvetéssel él, miszerint örökölt dolgaink nem feltétlenül determinálnak minket. Ez önmagában véve is összeköszön azzal a keresztény gondolkodásmóddal, ahol hozott tulajdonságaink és az ehhez is köthető személyiségünk formálódása inkább találhat kapcsolatot azokkal a társadalmi értékekkel és normákkal, melyek egy keresztény ember számára adott esetben akár az evangélium értékrendjét is jelenthetik. Dewey nagy jelentőséget tulajdonít a környezeti hatások erejének.

A tradicionális pedagógiai felfogásban ilyen környezeti hatásoknak tekinthető szocializációs minták a különböző értékek mentén, vagy ezekhez az értékekhez kötött magatartás tudatos orientálása. De azt is mondhatnám, hogy a keresztény gondolkodásmód a nevelésben az evangéliumi értékekhez kötött magatartás kialakítását célozza meg. Visszatérve Dewey gondolataihoz, a nevelésről úgy is értekeznek, mint ami egyfajta társadalmi tevékenység. Úgy gondolja, hogy a gyermek fejlődése során egy lassú érési folyamat alanya, és szükség van kellő időre a különböző nevelési hatások érvényre jutásához. Ha nagyon le akarjuk egyszerűsíteni, őt idézve: „A kezdetben szervezetlen impulzusok később szervezettekké válnak.” (Dewey, 1976: 12) Mindezt mintegy kibontva Dewey a következőket állítja: „Amikor arról van szó, hogy az egyén mely szellemi erőit bontakoztassuk ki, akkor nem szabad figyelmen kívül hagyni a kialakult társadalmi normákat. A fennálló társadalmi rend tölti meg

tartalommal az egyéni képességeket. Maga a nevelési elv is koronként és egyénenként változik. Az egyén szellemi erőinek harmonikus fejlődése a társadalmi élet tartalmától függ, különböző személyeknek mást és mást jelent, mert tartalmát a társadalmi szokások határozzák meg. [...] Nem kell és nem is kívánatos, hogy bármi más hasson rá. A társadalmi szokás határozza meg a nevelés színvonalát. Kétféle társadalom létezik: statikus és fejlődő. [...] A statikus társadalmi rendben az utánzás a legfőbb cél. Akkor lesz eredményes, ha minden fejlődő egyén felveszi a sztereotip formát, más szóval az a cél, hogy az egyén megfeleljen a fennálló rend törvényeinek. A fejlődő társadalom nem ismer korlátokat, mind tökéletesebbé akar válni, a nevelés célja tehát az eredetiség és a függetlenség kialakítása. Ez esetben a társadalmi típushoz való alkalmazkodás azt jelenti, hogy az egyén nem alkalmazkodik – legalábbis nem pontosan, abszolút módon – a típus formájához. Így a fejlődő társadalom a nevelésben nagyobb teret enged az egyén kibontakozásának, arra neveli, hogy változni tudjon. [...] A fejlődés rendje nem társadalmi ideáltól az egyéni ideál felé haladás – mint ahogy sokan feltételezik –, hanem a statikustól a fejlődő ideál irányába való mozdulás.” (Dewey, 1976: 12-13)

Tekintettel arra, hogy Dewey neveléstudományát a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek és fiatalok neveléstudományával vonom párhuzamba, talán itt fontos többek közt hangsúlyoznom azt, hogy a KÁSZPEM rendszer pont azért nyert létjogosultságot, mert a Dewey által is hivatkozott társadalmi rend az egyén (itt az élete kezdetén álló gyermekekre gondolok) életében, szinte teljes egészében felborult. Tehát amikor azt kutatjuk, hogy miként lehet hatni a felnevelődő gyermekekre és fiatalra, fontos ismerni azt a hátrányt vagy torzulást az ő fejlődésének körülményeiben, melyekről egyáltalán elindítható a fiatal magatartásnormáinak újra építése. Vagyis azoknak a körében, ahol Dewey nevelésfilozófiájának tanulságait hozom fel párhuzamként, fontos azzal tisztában lenni, hogy valójában egy a gyermek részéről sérült ill., torzult társadalomkép az, amiben ő maga szocializálódik mindaddig, amíg a nevelésbe vétel meg nem valósul. E fenti probléma felvetésén túl, összességében, Dewey a nevelésről, mint társadalmi tevékenységről alkotott elképzelése vonatkozásában két dilemmát kívánt feloldani, tisztázni: „1. A nevelés nem a társadalmi eszménytől halad az egyéni felé, hanem a statikus eszménytől a fejlődő társadalmi eszmény felé; 2. Nem magánügyből lett közügyvé (mert lényegében sohasem volt egyéni vagy magánjellegű).” (Dewey, 1976: 14-15)

Dewey nevelésfilozófiájának és szintézisének egyik legfontosabb tanulsága a számtalan tanulság közt úgy a nevelés egyéni és társadalmi feltételei, mint a nevelés társadalmi tevékenységként való bemutatása során az, hogy egy felcseperedő személyiséget semmiképp nem határozhat meg a kizárólagossága annak, hogy honnan, milyen környezetből születik és kezdi meg életútját. Ugyanakkor az is egy rendkívül fontos tanulság gondolkodásának

köszönhetően már a huszadik század éveiből, hogy a társadalom különböző impulzusai mennyire mélyen meghatározóak lehetnek egy felnövekvő személyiség alakulásában. Mindez nemcsak fejlődéslélektani szempontból kiemelendő alapvetés, de napjaink szocializációs elméleteivel is szoros összefüggést mutat. Amikor értekezésemben a szenzitív pedagógoterápia jellegzetességeit mutatom be, ott is ez a fontos összefüggés az, amire többek közt rámutatni kívánok. Vagyis, hogy a fejlődésben lévő kamasz- és serdülőkorú gyermeknek, fiatalnak a gyógyítás folyamatában egyértelműen értésére adjuk, hogy gyökerei nem meghatározóak kizárólagos jelleggel későbbi fejlődésének aspektusából. Későbbi fejlődésének lehetősége pont abban áll, hogy mennyire tud nyitottá válni azokra az impulzusokra, melyek gazdagíthatják, támogathatják az ő személyes sorsalakulását. Ugyanakkor fiataljainknak kritikussá is kell reflektálniuk arra, hogy melyek azok a társadalmi impulzusok, amelyek inkább hasznára válnak személyes életalakulásuk céljainak.

Dewey tehát „A nevelés jellege és folyamata” című munkájában pontosan azt támasztja alá, amit ha nagyon leegyszerűsítve kívánnánk kifejezni, mint párhuzamot, hogy „a vér igenis vízzé válhat”, vagy „az alma bizony messze eshet a fájától”. Az a kérdés ettől még persze fennáll, hogy a fejlődés valóban egy szintén fejlődő társadalmi eszmény felé mutat-e? Vajon a gyermek esetleges fejlődése, amennyiben valódi minőségi gondozást kap a gyermekvédelemben, vajon számára is egy fejlettebb társadalomképet indukál e mindez.

Dewey nevelésfilozófiájának egyik alapvető kérdése, hogy a nevelés miként teheti alkalmassá az egyént saját funkciói gyakorlására. A görög példákat hozza fel: „Hogy Görögországban miért a család látta el a társadalmi nevelés funkcióját, annak egyik oka a görög nép homogén volta.” (Dewey, 1976: 16) Gondolatmenetét úgy támasztja alá tehát, egyrészt hogy az adott társadalom legegységesebb egysége, a család és az azt körülvevő társadalom tagjainak azonos hagyományai, vallása és nyelve együtt jelentették a társadalmi nevelés magját. A másik „a nevelés második formája a filozófiai iskolákban valósult meg. A szofistákat tekinthetjük az első hivatásos tanítóknak. Platón és Arisztotelész támadták őket, saját iskolákat nyitottak, melyek évszázadokon át virágoztak. Ezekből – nem pedig a családi, egyházi, állami nevelésből – nőttek ki az oktatás szervezett iskolái. Ezeknek a férfiaknak a testületét a közös filozófiai elvek tartották össze. Az iskolában tanítottak nyelvtant, retorikát, matematikát, zenét és filozófiát. Ez a rendszer hosszú éveken keresztül fennállt. De az adott korszak egybeesett a politikai élet külső szétbomlásával. A politikai elvek és szokások elvesztették jelentőségüket, s különösen súlyos tényező volt Görögország, majd Athén önállóságának megszűnése.” (Dewey, 1976: 16-17) Dewey a nevelési intézmény harmadik formáját az egyháznak tulajdonította. Erről a következő gondolatokat fejti ki: „A filozófiai iskolákhoz hasonlóan az egyház is az eszmék,

az erkölcs és a szellemi elvek központja, s ugyanakkor saját fenntartását biztosító, szervezett politikai intézmény volt. [...] A nevelés útja nyomon követhető a filozófiai iskoláktól az egyházig. [...] Az egyház lett az iskolák szellemi és morális eszméinek örököse, és mivel ezeket összekapcsolta a vallással, sokkal több ember érzelmeit, gondolatvilágát formálta, mint a filozófia.” (Dewey, 1976: 17-18) Fontos itt egy kis kitérőt tennünk napjaink ilyen irányú lehetőségére, már ami az egyházak újbóli szerepvállalását illeti. Valóban hosszú évszázadokon át jellemző volt az európai kultúrára az egyház által szinte monopolizált oktatási és nevelői tevékenység. Ezen a ponton megjelenik az újkori egyház felfogásában egy alapvetően szociális tartalommal átszőtt felelősségvállalás is, mely nagyban befolyásolja a nevelői tevékenység attitűdjének összetettségét is.

XIII. Leó „Rerum novarum” című szociális enciklikája már deklarált módon nyit utat az egyház szociális tevékenysége professzionálisabb értelmezésére is (XIII. Leó, 1891). Azonban ezt a kommunizmus megtöri és szinte fél évszázadra elveszi az egyháztól és az ebben való tudatosabb fejlődés lehetőségét is. Dewey, amikor erről értekezik, még nem tudhatta, hogy a későbbiek során ezen a területen milyen sebeket szerez majd a történelmi egyházi világ. Napjaink vonatkozásában viszont fontos tudnunk, hogy mindaz, ami ezúttal a társadalmi felelősségmegosztás kultúrájában újra folytatódhat vagy folytatódni látszik, az nem feltétlenül ugyanazt a dinamikát és professziót takarja minden szociokulturális vonatkozásban az egyházak részéről, mint akkor, amikor az megtört.

Napjaink szociális és gyermekvédelmi vállalásainak vonatkozásában az egyházak komoly kihívásokkal néznek szembe. Nem csak a történelmi törés okozta nehézségek miatt, hanem azért is, mert hosszú idő telt el, és az egyházak nem abban a dinamizmusban élhették meg fejlődésüket az ilyen nevelési területeken, mint más társadalmi struktúrák, ahol neveléssel és oktatással foglalkoznak. Az egyház egyfajta újra értelmezéssel is szembesül az utóbbi évtizedben, mely egyrészt komoly erőfeszítést és nem utolsósorban komoly újragondolást is igényel. Mindez egyaránt igaz a szociális segítségadás és oktatás vagy akár a nevelői tevékenység kategóriáira is. Visszatérve a pragmatista nevelésfilozófia téziseihez, fontos kiemelnünk, hogy Dewey mintegy negyedik lépcsőfoknak tekinti az állam szerepét: „A negyedik lépcsőben az állam vette át fokozatosan a nevelés irányítását. [...] A társadalmi körülményekhez az egyén az alkalmazkodás, a kölcsönhatás és a beilleszkedés révén igazodik. Ez az a folyamat, melyen keresztül a társadalom befolyásolja, fejleszti a még éretlen embert, más szóval ez az a folyamat, melyben az egyén a társadalom hatására a közösség teljes jogú tagja lesz. A nevelés processzusa az egyén teljes beilleszkedésével ér véget. Itt újra csak visszautalnék a korábbi probléma felvetésem lényegére. Ahogyan a gyermek egy általa sérült

társadalmat tapasztal, még ha az egy mikro társadalom is, milyen válaszokat és mennyire hatékony válaszokat kínál a szélesebb társadalom a gyermek, fiatal fejlesztésére és arra, hogy valóban integrálódni tudjon az adott társadalmi viszonyrendszerbe. Legfontosabb kérdés: hogyan határozzuk meg és magyarázzuk a beilleszkedés fogalmát. [...] Az alkalmazkodás nem más, mint a környezet felhasználása, irányítása és átalakítása annak érdekében, hogy az alkalmassá váljék az ember szükségleteinek kielégítésére. [...] Az alkalmazkodás mindig dinamikus, sohasem statikus. Nem léteznek eleve elrendelt, meghatározott célkitűzések, melyekhez az egyént fel kellene emelni, vagy melyekkel meg kellene jelölni. [...] A szokások kismértékben ugyan, de folytonosan változnak, módosulnak. Pszichológiai szempontból rossz szokás az, ami nem tud változni, a jó szokás viszont változni képes. »A szokások jó szolgák, de rossz gazdák.« A szokások szolgák, ha változni tudnak, de urak, ha erre nem képesek.» (Dewey, 1976: 18-19). Dewey „A nevelés jellege és folyamata” című munkájában kitér még a közvetlen ingerlés és utánzás fontosságára is: „Szerintem az utánzásban az a legfontosabb, hogy az adott időben milyenek a gyermek természetes hajlamai, milyen irányba vezérli a gyermeket a spontán érdeklődés. Másodszor, az utánzást úgy kell felhasználni, hogy ne kész sémát nyújtsunk a gyermeknek, melyet „szó szerint” kell utánoznia, hanem inkább segítséget, ingert vagy ösztönzést adjunk. A felnőtt tevékenysége ne modell, másolásra szánt cselekvés legyen, hanem segítség, amely tudatosítja a gyermekben a saját képességeit, azok legjobb felhasználási módját. Vegyük például a művészeteket. Mi a felnőtt által felállított normák értéke a rajzolásban, a zenében, az énekben? Baldwin szerint éppen ez lenne a legfontosabb: a felnőtt csináljon valamit, a gyermek majd lemásolja. De szerintem először adjunk a gyermeknek lehetőséget arra, hogy a saját impulzusai szerint cselekedjék, majd ahhoz adjunk neki mintát, hogy miként elégítse ki legjobban az érdeklődését. A gyermek egy hangjegyet keres, a tanár azt mondja: »Ez az, amit kerestél.« Ez a gyermeken kívül álló valami, amihez a gyermeknek fel kell emelkednie, nem a modellhez kell alkalmazkodnia; ellenben meg kell mutatnunk a gyermeknek, hogy mi az, ami az ő saját célja, s ha azt eléri, akkor a saját kívánságát, óhaját, homályos elgondolását valósította meg. Azt senki sem állíthatja komolyan, hogy a rajztanulás legjobb módja a másolatok készítése. Ez engedmény lenne. A művészi folyamat szerintem éppen ennek a fordítottja: Rajzolás közben a gyermek ráébred saját képességeire, az azokban implicit módon meglévő értékekre.» (Dewey, 1976: 25-26)

Fontos leszögezni, hogy a KÁSZPEM rendszerében érintett populáció vonatkozásában mindez cseppet sem ilyen egyszerű. Az ezen a ponton kiemelt problémafelvetésem lényege a gyermek traumatizáltságában áll. Vagyis abban, hogy a gyermek nem csak azt nem tudja eldönteni, hogy amit lemásolhatna a felnőttől az helyes-e (?), hanem azt is nehezen képes a

sérült lelkivilágú fiatal értelmezni, hogy egyáltalán kereshet és találhat-e önálló megoldást az éppen kínálkozó alkalmi feladataiban. Később, amikor majd bemutatom a KÁSZPEM indokoltságát is jelentő sérültségek szövevényes hálóját, láthatjuk majd, hogy nem természetes folyamatként adható mindaz a gyermek számára, amire ezen a ponton Dewey utal. Ugyanakkor azt is érdemes itt ehhez hozzáfűzni, hogy mindennek ellenére éppen ebben rejlik az egyik legnagyobb lehetőség a gyermek számára: megérteni, mi az, amire szabadsága van megtapasztalni, kipróbálni, adott esetben még ha másolja is a felnőttet, végül másként alakítani az adott produktumot.

Dewey a szocializáció újabb (harmadik) fontos elemének az ösztönzést nevezte meg. Mindezt a közvetett ingerlés egyik formájaként tartotta számon. „Az ösztönzés azt jelenti, hogy nem közvetlenül mutatunk be egy tárgyat, hanem képzetek szolgálnak ingerként. Amikor a gyermek közvetlenül utánoz, minden inger közvetlenül jelenik meg előtte. Ösztönzés esetén azonban erre nincs szükség, sőt ha az ösztönzés eszköze a nyelv, akkor nincs is közvetlen bemutatás. [...] A szóbeli utasítás vagy tiltás az ösztönzés egyik legközvetlenebb formája. Első pillantásra a kérés többnek látszik az ösztönzésnél, pedig pszichológiai szempontból nem több, hacsak a személyt nem erőltetik, fizikailag nem kényszerítik a kérés végrehajtására. A parancs inger az adott személy számára, hogy valamit végrehajtson. Parancs formájában az ösztönzés nagyon nyomatékos, viszonylag kevés lehetőséget ad a gyermeknek arra, hogy értelmezze az ingert, kiválassza a reagálás módját. A felnőtt rendszerint megtoldja a parancsot azzal, hogy büntetést, vagy fizikai fenyegetést helyez kilátásba. [...] Az ösztönzés nagyon sokféle formát ölthet, lehet egészen közvetett vagy távoli. Az ösztönzést általában úgy fogjuk föl, hogy a gyermek nem reagál azonnal. Előbb dönt, és azután reagál. Minél közvetettebb az ösztönzés, minél inkább lehetősége nyílik a gyermeknek arra, hogy megválassza a reagálás módját, az ösztönzés annál inkább észrevétlenül átmegy játékba. A játék egyszerűen az ösztönzés egyik fajtája, a közvetlen parancs ellenpólusa. Ebben az esetben az inger a minimumra csökken, a reakció viszont maximálisan növekszik, míg közvetlen parancs esetében pontosan fordított a helyzet.” (Dewey, 1976: 28)

Itt fontos felhívnom a figyelmet Dewey és a KÁSZPEM rendszer egy egészen elképesztő hasonlatosságára, ami az ösztönzés síkján fogalmazódhat meg. A szenzitív pedagógikoterápia alapvető specifikumai közé sorolja az óvatos és szelíd utóérlelést és az indirektivitást, mely a játékok és különböző gyakorlatok kimeríthetetlen formáiban ölthetnek testet. Pontosan azért és olyan megfontolásból, melyre Dewey is utal.

Dewey álláspontja szerint társadalmi szempontból az ösztönzés azért olyan értékes, mert nagymértékben növeli az ingerek mennyiségét. Az azonnal produkálható, fizikai formában

jelentkező ingerek száma viszonylag kicsi. Csak a gyermek környezetében meglévő tárgyak válhatnak ki ilyen hatást. Viszonylag az utánzás is korlátozott: „Egy adott személy, az utánzható személy tevékenysége szükséges hozzá. Az ösztönzés azonban közvetett inger, s így az ingerlés skálája rendkívül tág. Ami az ösztönzést illeti, időben és térben bármit be lehet mutatni a gyermeknek úgy, hogy az a gyermek tevékenységét befolyásolja, módosítsa. [...] Az ösztönzés nemcsak végtelenül megnöveli a gyermeket érő hatások számát és fajtáját, hanem – mint már megállapítottuk – növeli a gyermek szabadságát is. Az ösztönzés sokkal többet bíz a gyermek egyéniségére, ízlésére, kívánságára a reagálás módjának és jellegének eldöntésében, mint a közvetlen inger vagy az utánzás. Nevelési szempontból az ösztönzés természetesen összekapcsolódik az ún. ideomotorikus tevékenységgel. A modern pszichológia már gyakorlatilag elismeri azt az elvet, hogy az agyba behatoló gondolat beindít egy motort, amely önmagában – akarat vagy szándék nélkül – módosítja a viselkedést. A figyelem elterelése nem más, mint ösztönzés és ideomotorikus tevékenység: a gyermek agyába egy új gondolatot táplálunk, amely kiszorítja a régit, és átveszi a cselekvés irányítását. Kétségtelen, hogy a viselkedés irányításának egyik legfontosabb eszköze az ösztönzés. Különösen igaz ez a gyermek esetében, aki megrögzött szokások híján még nagyon rugalmas.” (Dewey, 1976: 27-29)

Fontos ezen a ponton is felhívni a figyelmet egy problémára. Ez pedig a tanult tehetetlenség jelenségének nehézsége. Számos olyan gyermekkel találkozunk a különböző szakosított szociális és gyermekvédelmi intézményekben, ahova már eleve arra kondicionált módon érkeznek meg, hogy nem tudnak bizonyos területeken teljesíteni. Ennek leginkább az az oka, hogy súlyosan traumatizáló környezetükben leginkább egy velük szemben álló feladat (élethelyzet) megoldhatatlanságát tapasztalták. Ezért életszakaszuk későbbi időszakában is komoly hátrányokkal néztek szembe emiatt. A tanult tehetetlenség az egyik legnagyobb problémája a családjukat nélkülözni kénytelen fiataloknak. Látni fogjuk, hogy a KÁSZPEM rendszer miként kínál minderre választ.

Dewey az ösztönzés anatómiájának bemutatásán túl komoly jelentőséget tulajdonított a közlés tevékenységének. „Ez természetesen az ösztönzés további kitágítása: az ösztönzés még közvetettebbé válik. Ha valamit javasolunk egy másik személynek, legalábbis implicit módon azt is kinyilvánítjuk, hogy körülbelül milyen reagálást várunk tőle. [...] A közlés nem más, mint tények, igazságok, megállapítások átadása egy másik személynek, akire rábízunk, hogy a közlést megértse, mérlegelje súlyát, és önmaga döntsön, hogy milyen módon reagál. Tehát a közlés az ösztönzés teljesen közvetett módja. A közölt tény vagy igazság azonban csakis akkor válik ingerré, ha azt a befogadó személy felfogja, megérti. Ez következik az ideomotorikus

cselekvés általános elvéből, és az agy, valamint az izmokat mozgató idegpályák szerves kapcsolatának elvéből. [...] Oktatásunkat még ma is az ismeretanyag irányítja, amely kellő mennyiségű ismerettel vértézi fel az egyént, tanterveink többnyire azt tűzik ki célul, hogy a gyermek sajátítsa el ezeket az információkat, a valóságos fejlődést csak másodlagosnak tartják. [...] Ha nem az enciklopédikus nevelést tartjuk eszményinek, ellenben síkra szállunk a fejlődés eszményéért, az információt alárendelve hagyjuk, hogy az információ és a gyermeki tapasztalatok között pozitív kölcsönhatás bontakozzon ki, akkor valóban forradalmasítjuk a nevelés elméletét és gyakorlatát. Azért hangsúlyozom ezt, mert bár a közlés a nevelés formális eszköze, értéke attól függ, hogy mennyire kerül egyensúlyba a gyermek közvetlen tapasztalataival, a gyermeket érő közvetlen ingerekkel, és elsősorban a gyermek és környezete közvetlen kapcsolatával. A végső probléma az lesz, hogy mennyire tudunk egyensúlyt teremteni a gyermeket érő közvetlenebb hatások és a mások tapasztalataiból, ismereteiből fakadó információk között.” (Dewey 1976: 30-33)

Dewey ezzel az álláspontjával, jóval megelőzte korát, hiszen a fentebb kifejtett elgondolása szinte egy az egyben lefedi a gyermekvédelemnek nevelésmódszertanát. A gondozói tevékenység egyik legfontosabb kritériuma, hogy miként tud atmoszférát teremteni a nevelés mind hatékonyabb megvalósulásához. Bár a közlés valóban nélkülözhetetlen olyan értelmezési keretben, ahogyan arról irányt mutató módon Dewey is ír, mégis elgondolkodtató, hogy az egyházi nevelés metodikák mennyiben képesek ezt az utat járni. Napjaink egyházi fenntartásában működő gyermekvédelmi intézmények nevelési gyakorlata vajon mennyire képviselnek e tekintetben haladó szellemiséget? Vajon a gyermek instruálása, feladat helyzet elé állítása, és mindaz, ahogy közléseinket feléjük megfogalmazzuk, az ebben a magatartásban való szabadságadás és atmoszféra teremtés mennyire létezik úgy és olyan módon, mint ahogyan azt akár Dewey is sugallja írásaiban? Hogyan áll az egyházi nevelés ehhez a kihíváshoz, különösen olyan fiatalok esetében, akik a beszármazást megelőző időszakokban a közléseknek csupán a büntetést magával vonó parancs jellegét tapasztalhatták?

John Dewey A nevelés jellege és folyamata című művében a szokások és értelmes cselekvések egyensúlyáról, valamint az intézményes nevelés funkcióiról is ír. Mint írja: „Aki csak a szokásokra hagyatkozik az rabszolga lesz, mert nincs tudatában cselekedetei értelmének, nem is becsüli önmagát, nem tudja, hogy mit miért tesz. Tehát egyensúly van a szokás (a szellemi munka öntudatlan oldala, az agyi mechanizmus, a cselekvés eszköze) és azon célok, tudatos értékek között, melyeket a szokás kiszolgál. Korábban említettem, hogyha az utánzás elve túl nagy hangsúlyt kap vagy elszigetelődik, akkor mechanikus eredményre jutnak. [...] Az előzőekben statikusnak vagy nem fejlődőnek nevezett közösségekben a nevelés többnyire a

szokások kialakítására épült. Aránylag kevés figyelmet fordítottak arra, hogy az egyén tudatosan cselekedjen, lássa, érezze cselekedete értelmét annak fényében, hogy mennyiben volt eredményes, milyen célt ért el vele. Ez volt az oka, hogy a keleti, nem fejlődő társadalmak az utánzást tartották a nevelés legfőbb eszközének. Sőt, a szokások kialakításában nagy fontosságot tulajdonítottak a szertartásos nevelésnek (rítusok, ceremóniák): Értelmetlenül végezteni bizonyos dolgokat bizonyos módon – ez a legkonzervatívabb nevelési mód. Ha valakit adott eszmék szellemében nevelnek, még mindig marad annyi ereje, hogy szembe helyezkedjék azokkal. De akit születésétől kezdve ahhoz szoktatnak, hogy az élet legapróbb részleteiben is meghatározott, szertartásos módon cselekedjék, s ez egyben vallási kötelesség, az soha nem fog ezektől a szokásoktól eltérni. [...] Arisztotelész szerint az alap mindig a természet. Korábban viszont arról ír, hogy vannak esetek, amikor a természetes hajlamok értéktelenek, vannak olyan természetes tulajdonságok, melyek a szokások segítségével alakíthatók, más tulajdonságoknak azonban a természetből kell fakadniuk.” (Dewey, 1976: 34-36)

Dewey utalása az utánzással kapcsolatos konzervatív nevelési módra több kérdést is felvet napjaink nevelési gyakorlata kapcsán. Problémafelvetésem e tekintetben nem a Dewey-féle elgondolás pontossága, hanem az, hogy mennyire tud az erre való odafigyelés életszerű lenni olyan nevelési struktúrákban, ahol adott esetben az ilyen irányú tevékenységre nem áll rendelkezésre elegendő kompetens munkaerő. Vajon az ilyesfajta elgondolás szimplán csak konzervatívizmus kérdése volna? Tapasztalataim alapján és majd a későbbiekben erre külön is felhívjuk a figyelmet, komoly problémát jelent napjaink nevelési struktúráiban a gyakorta megjelenő szakmai alkalmatlanság. Ebben az esetben már nem arról van szó, hogy valamilyen ideológiai szokás kultúra vezetné a nevelőt a tőle megszokott magatartásban, hanem sokkal inkább az, hogy nem érti, mit miért kell vagy kellene tennie a gyermekkel ahhoz, hogy az valóban önálló módon képes legyen valamilyen feladatot teljesíteni. A kívülállóság a humán területek számos palettáján komoly problémákat okoz. Dewey átgondolásából ezt egy hiánynak tartom. Bizonyára akkoriban is komoly küzdelmeket folytathattak többen is az inkompetens szakmai munkával. Mindez napjainkban is tetten érhető nehézsége a nevelést ellátó rendszereknek.

Tovább haladva Dewey meglátása szerint tehát: „A gyermeket először megtanítjuk mechanikusan olvasni, s nem törődünk azzal, hogy mit olvasott. Ugyanígy tanulja meg a számokat, nem azért, hogy használja őket, felfogja értéküket, hanem pusztán azért, hogy megszokja használatukat, összeadni, kivonni stb. tudjon.” (Dewey 1976: 35-36)

Dewey az iskolával összefüggésben úgy összegezi e tekintetben gondolatait, hogy: „Az iskola önmagában képtelen az ember gyakorlati életét és gondolkodásmódját irányítani. Ha a társadalom azt vallja, hogy itt dualizmus van, azaz hogy az értelem absztrakt, és csak a gyakorlati erők után alakul ki, s egyszerűen a gyakorlati erőkre épül, akkor az iskola sem tud túljutni ezen a szemponton. Ha a társadalom meg van győződve arról, hogy a gyermeknek az intelligenciáját kell fejleszteni, akkor az is csak erre a hipotézisre épít. Ha most áttérünk az iskolára, vagyis az intézményes nevelésre, első és legáltalánosabb megállapításom, hogy általában az iskolának sincsenek más nevelési eszközei, mint az iskolán kívüli nevelésnek, az elv pedig egyszerűen az iskolán kívüli nevelésben alkalmazott módszerek folytatása. A gyermekek és felnőttek iskolán kívüli nevelését szolgáló anyag teljesen azonos azzal, amit az iskolában tanítanak. Azonos elvek, összefüggések érvényesülnek az iskolán kívül és belül. A folytonosság doktrínája axiómaként szerepel. Ennek ellenére az iskola elkülönült, s majd nem tudatos szakadék, űr, távolság tátong a gyermek otthoni és iskolai élete között. [...] Az iskolának az a dolga, hogy a társadalom összetettségét, a fejlődés csúcsait olyan szintre csökkentse, amely közelebb áll a gyermek érdekeihez, természetesebb módon befolyásolja őt. Szerintem főként a városokban tapasztalhatjuk, hogy mennyire összetett lett az élet. A gyermeket önkéntelenül olyan sokféle hatás, befolyás éri a társadalom részéről, hogy a megterhelés következtében felőrlődik. Sok igazság van abban a megállapításban, hogy a városlakók minden harmadik generációját a vidékről érkezőkkel kell megújítani; a városi élet olyan intenzív, olyan nagy nyomás nehezedik lakóira, hogy az új tehetségek a vidékről bukkannak fel. [...] Az egyszerűsítés, mégpedig a gyerek igényeihez szabott egyszerűsítés szükségszerű. Az intézményes nevelés, vagyis a fejlődés eszközei szervezésének egyik tényezője, hogy az iskola kiválassza a társadalom életének azokat az elemeit, melyek a gyerek fejlődési szintjének legjobban megfelelnek, s amelyek szükségesek a tudatos, folyamatos fejlődéshez.” (Dewey, 1976: 39-41)

John Dewey egy másik előadásában kifejti az intézményes nevelés funkcióiról alkotott elképzeléseit is, melyekben az egyszerűsítés, az általánosítás és eszményesítés kapnak szerepet, illetve a különböző funkciók működését akadályozó tényezőkről is beszél. Ebben a gondolatkörben a tudatos és nem tudatos nevelés viszonyát vizsgálja. (Dewey, 1976) „Arról beszéltem, hogy az iskola az adott társadalom összetett hatásait egyszerűsíti, hozzáigazítja a nevelés céljaihoz. Mivel a gyermek úgyszólván embrionális körülmények között él, még nincsenek kialakult szokásai, az iskola feladata, hogy a környező világot olyan formában közvetítse, melynek befogadására az embrionális állapotban levő egyén képes. A második szempont, hogy az iskola a tipikus, a legtartósabb, az állandó folyamatokat, módszereket,

anyagokat válassza ki. [...] Eszményítésen természetesen azt értjük, hogy a dolgok közül a legjobbakat, azoknak is a megőrzésre leginkább érdemes részét emeljük ki. A harmadik szempont, hogy a kiválasztás ne csak egyszerűsítse, eszményítse a fennálló társadalmi helyzetet, hanem általános, a gyermek számára átfogó módon közvetítse azt. Mindannyian tudjuk, hogy milyen asszimiláló hatása van a nyilvános iskolának [...] Az iskolának azt kell képviselnie, ami leginkább közös, mindenki életét befolyásoló, ami hatékonyan segíti elő a gyermek öröklött és a családi környezetben szerzett csupán részleges, helyi jellegű tulajdonságainak kiszűrését, s mindezt annak érdekében, hogy az egyén a nagyobb közösség tagjává legyen, megértse a közösség társadalmi eszményeit, s ezeket oly mértékben tegye magáévá, hogy saját eszményeivé, szokásaivá váljanak.” (Dewey, 1976: 42-43)

Dewey iménti elgondolása, egyfajta interiorizálási folyamatként is értelmezhető a gyermek vonatkozásában. Kétségtelen, hogy valamennyi gyermek valahol akkor fejlődik igazán, ha az általa is felfedezhető ismeretek elsajátításán túl a személyisége részévé is képes bizonyos ismereteket emelni ill., beépíteni azokat. Ugyanakkor problémafelvetést jelenthet az is, hogy amit napjaink nevelési intézményeiben a gondozói tevékenység esetleges hiányos volta miatt nem kaphatnak meg a gyermekek, az ilyen hiányt honnan pótolja a gyermek vagy akár az intézmény? Vajon az ilyen hiányosságokkal küzdő otthont nyújtó ellátásban érintett nevelési intézmények, milyen ismereteket eszményesítenek? Adott esetben, ha nem a szakmai kompetenciájáról híres szakképzetlen munkaerő ad információt a gyermek számára, miközben a szakmai programok leírata a gyermek nevelése okán akár az ilyen módon szerveződő ismereteknek is teret engedhet, nos az ilyen alkalmak során vajon elő kerül-e annak a fontossága, hogy mit és hogyan eszményesít az intézmény a gyermek nevelésének folyamatában és gyakorlatában? Komoly kérdések elé állíthatnak az ilyen helyzetek bennünket.

Dewey egyébként rendkívül kritikus az iskola intézmény jellegével, és a korábbiakra utalva a következőket állítja: „az iskola e mozdulatlanság következtében a társadalom korábbi formájának szokásait konzerválja. Amikor az iskolában a szokások kialakultak, még szorosan kapcsolódtak a környező társadalomhoz, s akkor helytállóak is voltak; de mivel az iskola elkülönült, ma már többé-kevésbé a külvilágtól függetlenül működik.” (Dewey 1976: 44)

Később Dewey a városi és a vidéki gyermek gondolkodásmódja, a család általi befolyásoltsága és fejlődése vonatkozásában fogalmazza meg gondolatait. Dewey később a következőket állítja: „A tudományok tanítása még ma is mind több információ megtanításából áll ahelyett, hogy az információszerzés módszereit tanítanák meg. A természettudományokat, melyek az egész szellemi beállítottságban nagy változást jelölnek, ma is úgy tanítják, mintha ugyanazt jelentené, mint régebben; többé-kevésbé részismeretek, elvek bemagolását, s mindezt

szellemi úton. Az iskola igazgatási, fegyelmezési módszerei, gondolom, arról tanúskodnak, hogy azok a társadalmi szokások és eszmények élnek tovább, melyek valaha a kor teljes társadalmi struktúráját átfogták, de időközben nem alakultak át az általános társadalmi mozgásnak megfelelően. Az egyén általános fejlődésére gondolok. Az eszményt könnyű félremagyarázni, mert az individualizmus eszményét rosszul is értelmezhetjük, a demokrácia irányába tartó, haladó eszményekkel együtt erkölcsi eszményeink is általánosan megváltoztak, s ez a változás a gyermekkel való bánásmód átértékelését is szükségessé teszi. [...] Egészen ellenkező előjelű problémáról van szó, ha azt vizsgáljuk, hogy az iskola hogyan töltse be a „kívánatos” funkciókat. Amiről eddig szóltam, az a már túlhaladott dolgok konzerválásának a problémája volt. Másfajta veszély fenyeget, ha a mai életünkből emelünk ki részleteket, bevezetjük az iskolába, s mindezt mechanikusan, rosszul. Veszélyes lehet, ha túl gyorsan, durván és meg nem emésztett módon ragadunk ki valamit életünkből. Amit az előbb mondtam a természettudományokról, ide is illő példa. Van egy olyan tendencia, hogy a természettudományokat úgy tanítsuk a középiskolában, mint az egyetemen, az általános iskolában pedig, mint a középiskolában, vagyis mindinkább szakmai szinten. Az eredmény természetesen a túlterhelés. Átmeneti, kompromisszumokkal terhes korban élünk.” (Dewey 1976: 47-48)

Dewey veszélyről ír, amennyiben nem átgondolt módon ragadunk ki valamit az ismeretátadáshoz. Itt ugyancsak megelőzte korát, hiszen ha végiggondoljuk, mennyi nehézséget okoz napjainkban az a fajta érték differenciáltság, amellyel elárasztja a világot a még világaról sem tudó fiatal, valóban komoly kihívást adhat mindez a nevelői tevékenységnek. Gondoljuk csak meg, hogy hogyan élheti meg egy frissen bekerülő fiatal a gyermek és lakásotthonba való bejutását úgy, hogy egyik napról a másikra szinte egy teljesen új eljárásrenddel, életrenddel, más elvárásokkal találja szembe magát. Adott esetben bántalmazhatták. És az új helyzetben egyszer csak olyan normával találja szembe magát, mely stimulálhatja korábbi élményeit vagy azokkal kapcsolatos érzékenységét. Valóban nem lehet eléggé odafigyelni arra, hogy mit emelünk be napjaink nevelési szempontjai közé.

Dewey már az 1800-as évek végén megfogalmazza azt a problémát, amelyet napjainkban még erősebben, hatványozottan érzékelhetünk. Az egyre inkább teret hódító digitális térből ránk zúduló végtelen információörvényben fokozottan ki vagyunk téve a túlterhelődésnek. Különösen igaz ez a gyermekekre, akikre a lehetőségek bővülése mellett ez aránytalanul nagy nyomást is helyez. Dewey szerint az ismeretanyagok beépülése és felhasználhatósága szempontjából a fokozatosság kardinális kérdés, ezt a problematikát a következőképpen fogalmazta meg: „Mindenki tudja, hogy ma már gyakorlati kérdés a

túlterhelés csökkentése. Nevelési problémáink legsúlyosabbika a "stúdiók konfliktusa". Ennek egyik okozója, hogy olyan tananyagokat vezettünk be, melyek még nem érettek meg a tanításra. A gyermeket már óvodás korától kezdve kell hozzászoktatni a természettudományokhoz, persze a gyermeki tapasztalatokhoz szabott formában, nem pedig az adott terület szakembereinek tudásához mérve. A tankönyveket tudományos szakemberek írják, akik tartalomban és formában egyaránt ragaszkodnak a tudományos megformáláshoz, de a gyermek számára ez befogadhatatlan anyag." (Dewey, 1976: 48)

Dewey az alábbiak szerint foglalja össze azt, hogy mely tényezők nehezítik meg az iskola hatékony, optimális ismeretátadó funkcióját: „Összefoglalva: az iskolát a kívánatos eszmények megvalósításában a következő két dolog akadályozza: az egyik az élet változásait figyelmen kívül hagyó, a régi eszményekhez ragaszkodó konzervatívizmus, a másik a modern civilizáció specializált technikai eredményeit a tantervekbe kényszerítő tendencia, amely ezeket az anyagokat nem alakítja át a gyermeki befogadásra alkalmassá.” (Dewey, 1976: 48)

Meglátásom szerint itt Dewey tökéletesen vázolja azt a körképet, mellyel napjainkban is meg kell küzdenünk. Saját hivatáspályámon is komoly kihívásokat tapasztalok a kollégák részéről a tekintetben, hogy az érkező gyermekkel összefüggésben valóban a gyermek aktuális és tapasztalható képességeihez mérik-e a vele szemben megfogalmazott elvárásokat. Hogy csak a szakmai programból közzétett szokásokat igyekezzenek e „számonkérni rajta”, miközben lehet, hogy szocializációs hátrányai nem teszik őt magát alkalmassá arra, hogy ezeket betartsa. Vagy egész egyszerűen olyan haladó ismereteket feltételező elvárásokat támasztanak felé, amelyeket gyakran értelmezni sem képes. Ezek valóban komoly dilemmák. Dewey elgondolásainak és dilemmái bemutatásának analógiájára számos ilyen és ehhez hasonló helyzetet tudnék még feleleveníteni a hazai gyermek és ifjúságvédelem nevelési gyakorlatából. Pontosan ezért volna szükség több és több módszerspecifikus eszközre a gyermekvédelem nevelélméleti megközelítéseiben.

John Dewey az oktatás és nevelés vonatkozásában komoly gondolatokat fogalmaz meg az ismeretek helyére és funkciójára vonatkozóan is. Mint állítja, az oktatás és a nevelés kapcsolatát is vizsgálni kell. Úgy véli, hogy az oktatás egy olyan terület, melynek nélkülözhetetlenül szoros összefüggése van a nevelés vetületeire, illetve a tanítás és a tanulás kapcsolatát elősegítő folyamat mintegy garanciája is a fejlődés megvalósulásának. Ha ebben nem fedezhető fel az a fajta fejlődés, aminek jellemeznie kell a gyermek haladását, akkor az oktatás nem maradhat több vagy másabb, mint formális jelleg. (Dewey, 1976) „Az oktatás fogalmának nagy részét az ismeretszerzésen keresztül történő nevelés fogalma tölti ki. [...] Tehát az oktatásnak nem a tanulásból kell kiindulnia, fakadnia, hanem a tevékenységből, mely

sokkal szélesebb és mélyebb, mint a tanulás folyamata. Pszichológiai szempontból a megismerés a közvetlen vagy gyakorlati tevékenység során felmerülő nehézségek, akadályok leküzdéséből születik. A megismerés speciális funkciója, hogy először problémaként fogalmazza meg a nehézséget, másodsor: miután problémaként, objektív nehézségként kezeli, nem csupán gyakorlati feszültségként találja meg a megoldás módját, harmadszor: az értelem segítségével kialakított módszert illessze be a tapasztalás gyakorlati folyamatába, annak érdekében, hogy a tapasztalás újból simán működjék. Más szóval pszichológiai szempontból a megismerés mindig a gyakorlatból fakad, és gyakorlati haszna van. [...] a megismerés a tapasztalatszerzés folyamatát is gazdagítja, a gyakorlati nehézségek leküzdésén túlmenően értékesebbé teszi a tapasztalatszerzést. Mindig van különbség a cél elérését segítő eszközök, s a végső eredményben hatékonyan megmutatkozó eszközök között. [...] a megismerés megkönnyíti a tapasztalatszerzést, elősegíti a nehézségek leküzdését vagy elkerülését, segítségével gazdaságosan és hatékonyan tudunk viselkedni. A megismerésen – mint a tapasztalat irányításának eszközén – a gondolkodás fegyelmét értjük.” (Dewey, 1976: 50-52)

Dewey fontosnak tartja, hogy a gyermek az ismereteket tapasztalati úton sajátítsa el, hogy azokat később a gyakorlatban is hasznosítani tudja. Ennek köszönhetően a gyermekben kialakul egyfajta igény további ismeretek megszerzésére, hiszen megtapasztalja ennek gyakorlati hasznát. Így az oktatás neveléssé is válik, hiszen nem csak ismereteket ad át, hanem a gyermek jellemformálását is elősegíti (Dewey, 1976). Ezt Dewey így foglalja össze: „Ha kívánatosnak tartjuk, hogy a gyermek ismereteket szerezzen, tényeket és elveket tanuljon meg, akkor ezeket úgy kell bemutatni, hogy lássa, vagy legalábbis érezze az elsajátításra szánt ismeret fontosságát, saját tapasztalataiból eredően ő is érezze a megismerés szükségességét. Másrészt nemcsak lehetséges, de szükségyszerű az ismeretek alkalmazása, mert az így nyert tudás még inkább irányítja a tapasztalást. [...] az ismeretek csak akkor jelentenek többet tények, törvények pusztá felhalmozásánál, akkor válnak viselkedés- és jellemformálóvá, ha ezt az információt a gyermek a saját tapasztalatai alapján bizonyos fokig igényli, s ha az ismereteket a tapasztalathoz alkalmazzák. [...] egyrészt az ismeretek a gyakorlati igényből fakadjanak, másrészt bizonyos mértékig közvetlen kapcsolat legyen a megismerés és a tapasztalás között. (Dewey, 1976: 52-53)

Dewey elgondolása nyilvánvaló módon, napjainkban is komoly aktualitással bír. A nevelési intézményeknek komoly célja kellene, hogy legyen mindaz, amire Dewey utal. Sajnos még sem olyan egyszerű mindez, hiszen ahogyan Dewey korában is, úgy napjainkban is gyakran találjuk magunkat szembe azzal a problémával, hogy egyáltalán egységes elgondolás létezik-e a nevelési intézmények kapcsán. Vegyük példaként egy-egy gyermekotthon stúdium idejét. A

gyermek az iskolából hazatérve tanul. Megcsinálja a házi feladatát, majd olyan tanulást végez, ami alapvetően a memorizáláshoz köthető. Számtalan esetben értelmezési problémákkal küzdenek a fiatalok. Ez egyébként az esetek nagy részében hozott szocializációs hátrányok ill., elmaradottság okán van így. Az igazi probléma az, hogy még az olyan tárgyak ismereteinek elsajátítása során is mint pl. a természettudományok, gyakran nincs, aki vegye a fáradságot és elmagyarázza a gyermeknek azt, amiről szó van. Magyarul nem értelmező módon tanul a gyermek, hanem bemagol. Az értelmezéshez hihetetlen sokat jelentene a tapasztaltatás. Ha adott esetben a gyermek egy fűvész kerti látogatást követően tanulna arról a növényről, ami éppen a leckéjében van, minden bizonnyal jobban és hatékonyabban ragadhatná meg az adott ismeretet és alakíthatná tudássá. Mindez gyakran elmarad. A tapasztalati tanulás mind a mai napig komoly hiányosság. Az iskoláról, mint az oktatás intézményesült formájáról, annak társadalmi integráló szerepéről Dewey a következőket állítja: „Pszichológiai és társadalmi szempontból egyaránt az iskola, vagyis a szervezett nevelési folyamatok legfőbb előfeltétele, hogy szerves kapcsolat jöjjön létre az iskolában szerzett tapasztalatok, az iskolában végzett tevékenység és a mindennapi élet között. Azt állítottam, hogy a megismerés – pszichológiai szempontból – az életvitelből ered, s az életvitelhez kapcsolódva működik. Azt állítottam, hogy nincs önmagában való értelem, az értelem nem egyéb, mint a képességek koncentrálása bizonyos problémák megoldására, melyek az értelemtől függetlenül léteznek. [...] ha az oktatás célja a nevelés, eredménye a sokoldalú fejlődés és a jellemformálás, akkor a megismerést úgy kell tekintenünk, hogy az a köznapi tapasztalatból fakad, és azt a köznapi tapasztalásban használjuk fel.” (Dewey, 1976: 54-55)

John Dewey egy fontos meghatározást is kínál a műben taglalt kilencedik előadásában: „A nevelés egyoldalú meghatározásai: a pszichológia- és a társadalom-szemponút meghatározás [...] A figyelem szorosan kötődik az érdeklődéshez, az érdeklődés végső soron gyakorlati kérdés. [...] a tudatos értelmi tartalommal rendelkező érzékelés mindig összefügg a figyelemmel. Általános törvényként állapíthatjuk meg, hogy az egyén az ingerek közül a további tevékenységhez megfelelőket válogatja ki, vagyis azokat a jeleket, jelzéseket választja ki, melyek további tevékenységét segítik. [...] Az ember megkülönböztetőképessége mindig összhangban van szokásaival, hivatásával, céljaival. [...] Minden esetben azt tapasztaljuk, hogy éppen a kiemelés, a céljaink a kívánt eredmény eléréséhez szükséges dolgok megragadása segíti elő a homály eloszlatását. [...] A figyelem azonban koncentrált, kizárást, meghatározást és kiválasztást jelent. Kizárólag a kitűzött cél határozza meg, hogy mit választunk ki.” (Dewey 1976: 57-58) Dewey ugyanakkor a szándék létét e folyamat egy másik pólusának tekinti (Dewey 1976). „A szándék határozza meg a cselekvés irányát, s a cselekvés végrehajtását

szolgáló tervbe épül be. Az érzékelés és a szándék kölcsönösen összefüggenek, az előbbi az eszköz, az utóbbi a cél. A cselekvés végrehajtását segítő, előmozdító tényezőket emeljük ki, a szemünk előtt lebegő cél alapján kiválasztott elemek sokaságát egységbe rendezzük, koncentrálnak. Abban a pillanatban, ahogy megszűnik a cél, a gondolkodásból eltűnik a figyelem. [...] A figyelem elemzése közben a módszer pszichológiájával kapcsolatban a következő tényezők merülnek fel: az eszközök és célok kölcsönhatása az értelmi tevékenységben, a körülményeket és eszközöket megkülönböztető megfigyelési folyamat, valamint a célokat meghatározó értelmi folyamat kölcsönhatása.” (Dewey 1976: 58-59)

Dewey szerint a nevelés tényezőiben egyaránt jelentőséggel bír mind a pszichológiai, mind a társadalmi aspektus: „[...] a nevelés átfogó, filozófiai fogalmának tartalmaznia kell az egyéni oldalt és a társadalmi oldalt. [...] adott esetben jobban érdekelhet bennünket az egyik oldal, mint a másik, tehát egyszer a pszichológia-szemponatú, más alkalommal a szociológia-szemponatú meghatározást emelhetjük ki. De ha a meghatározások valamelyike dominánssá válik, figyelmen kívül hagyja a másik oldalt, akkor mindenképpen egyoldalúvá lesz. [...] önmagukban – a másik oldal figyelembevétel nélkül – nem is igazak. A tipikus pszichológiai meghatározás így hangzik: a nevelés »az egyén különböző erőinek harmonikus fejlesztése«. [...] a meghatározást ki kell egészíteni a társadalmi vonatkozásokkal. Nincsenek absztrakt szellemi erők. A szellemi erő arra szolgál, hogy valamit meg tudjunk csinálni, a gyakorlatban véghez tudjuk vinni. A szellemi erő a tehetségek gyakorlati működése. Tehát magába foglalja a környezethez, a munkakörülményekhez való viszonyt is. [...] Egyetlen kritérium van, melynek alapján el tudjuk dönteni, hogy az ember tehetséges vagy tehetségtelen, hasznosan vagy pedig haszontalanul, esetleg károsan használja el energiáit: ez a kritérium az elvégzésre váró munka. [...] Csak a társadalmi környezetbe helyezett egyénről lehet megállapítani, hogy rendelkezik-e szellemi erőkkel és milyenekkel, mert a szellemi erőről csak a működtetés – a környezetben való működés – során állapíthatjuk meg, hogy van-e jelentősége, tehetsége.” (Dewey 1976: 59-60)

Dewey fentebbi gondolatainak komoly jelentősége lesz értekezésem későbbi részében is, ahol majd azt taglalom, miként éli meg a gyermek az önmagával való munkát. Önismereti munkáról írok itt, amely feltételezi mindazt, amiről Dewey itt elmélkedik. Dewey a harmonikus fejlődés fogalmát a következőképpen határozza meg „az ember rendelkezik szellemi képességekkel, a cselekvés, a megfigyelés, a megítélés képességével. A harmónia azt jelenti, hogy ezek a képességek egymással szimmetrikusan fejlődnek. [...] Csak akkor beszélhetünk nevelésről, ha az elősegíti az egyén fejlődését.” (Dewey 1976: 60-61)

Dewey szerint a nevelés célja annak elősegítése, hogy az ember beilleszkedjen a társadalomba. A cél egyéni és társadalmi szinten is a fejlődés, ezért egyik oldal sem statikus. Így felmerül a kérdés, hogy ebben a folyamatos változásban hogyan tud megvalósulni az alkalmazkodás. Dewey szerint a társadalmi változás mellett mindenképpen figyelembe kell venni az egyén saját természetét, a rá jellemző szellemi erőket is (Dewey, 1976).

John Dewey művének tizedik előadásában a nevelés elemeit taglalja. Meglátása szerint a gyermek hatékony beilleszkedése a társadalomba ezeken a tényezőkön alapszik. Fontos, hogy a folyamat során a gyermek a közösség és a társadalom tudatos tagjává váljon. Ezt a következőképpen fogalmazza meg: „A gyermek ítélőképességének kérdését is társadalmi szempontból kell vizsgálni, mert az a gyermek társadalmi környezetét tükrözi. [...] Sőt, a gyermeknek a büntetésről, a fegyelemről, a vallásról alkotott fogalmai is társadalmi termékek, nem csupán azért, mert a gyermek társadalmi környezetét tükrözik, hanem mert elővetítenek bizonyos eredményeket, melyeket társadalmi szempontból lehetséges vagy kívánatos elérni.” (Dewey, 1976: 66)

Dewey talán a kívánatosan elérendő célok függvényeiről másként írt volna napjaink tanulságai láttán. Komoly problémát okoz napjaink nevelésében, hogy a gyermekek értelmezése kapcsán mit tekinthetünk a társadalom által kívánatos elvárásnak. Utaltam már korábban korunk érték differenciáltságára és arra, hogy mindez hogyan képez mind inkább elhordhatatlan terhet egy olyan fiatal számára, ahol a gyermeknek alapvetően mindenhez joga van, de a jogalkotói szándék a leírataiban vagyis a törvényi leírásokban mégsem orientál semmire. Egyfajta naturalista térben keressük a gyermek számára a társadalom kívánatosnak fogalmazható elvárásait. Dewey úgy gondolja: „A társadalomba való beilleszkedés nemcsak a jövő kérdése. A gyermeknek húsz év múlva kell tudnia beilleszkedni a társadalomba, de ez csak akkor következik be, ha már most el tud igazodni a társadalmi viszonyok között. Csak akkor tud beilleszkedni a jövőben, ha a jelen körülményekhez is alkalmazkodik. [...] A gyermeknek meg kell tanulnia, hogy társadalmi lényként becsülje önmagát, gondolkodjék, érezzen, cselekedjen. Azok a társadalmi értékek, melyeket a gyermeknek meg kell ismernie, nem lehetnek a gyermektől idegenek [...] ezeknek be kell épülniük a gyermek jellemébe, gondolkodásmódjába, érzésvilágába, tevékenységébe. Ha nem így történik, akkor az alkalmazkodás csak külsődleges. [...] Az olyan beilleszkedés, melyben a gyermek nem vesz aktívan részt, csakis formális, mechanikus lehet, akár a rabszolgáé.” (Dewey, 1976: 67)

Ugyanakkor Dewey szerint figyelembe kell venni az egyénre jellemző pszichológiai tényezőket is: „A gyermek öntudatra ébredése olyan folyamat, melybe beletartozik saját egyénisége, s a folyamatot csak akkor tudjuk biztosítani, ha állandóan szem előtt tartjuk a

gyermek személyiségének törvényeit. [...] A nevelésnek az egyénen keresztül megnyilvánuló társadalmisító hatása azt jelenti, hogy az ember kihasználja a képességeit, önmagát a társadalom rendelkezésére bocsátja, s nemcsak a reprodukáló-, de feltalálóképességét is, hogy újat alkosson a közösség javára. A két tényező kapcsolatát nagyon világossá teszi a nyelv. Az ember szóban vagy írásban valamit közöl másokkal. Ez a társadalmi oldal. Ha a nyelv mások számára nem jelent valamit, akkor megszűnik funkciója, csak összefüggéstelen beszéd. [...] Hasonlóképpen, a nevelés a szocializáció megvalósítása, de magának az egyénnek kell a társadalomhoz alkalmazkodnia, a társadalmisítás folyamata csakis az egyéni képességek állandó figyelembevételével jöhet létre. [...] Nem elég a szellemi erőket általában fejleszteni, hanem azokat meghatározott módon, meghatározott céllal – a közösség számára való hasznosság – kell kialakítani.” (Dewey, 1976: 67-69)

Dewey vélekedése szerint a nevelés nem tud teljessé válni, ha csupán mechanizmusok mentén működik (Dewey, 1976). Ezt az alábbiak szerint fogalmazza meg: „Tehát a tananyagot kiválasztják, formába öntik, elrendezik, majd a gyermek elé tárlják, s a tanár csak arra használja fel a pszichológiát, hogy segítségével felkeltse a gyermek érdeklődését a már kész, előre gyártott tananyag iránt. Nemcsak a gyermek és a tananyag, a pszichológiai és társadalmi tényezők válnak szét mechanikusan, hanem az egész nevelési folyamat is mechanikussá válik, mert azt feltételezi, hogy két, egymástól lényegileg különböző dolgról van szó [...] Ekképpen válik az oktatás mechanikussá, ez a módszert eljárásokká, a tananyag közvetítésének külsődleges eszközeivé redukálja, és semmi köze sincs a gyermek lényéhez, a pszichológiai értelemben vett természetes állapotához. [...] a gyermekben tudatosítani kell lényének társadalmi voltát. [...] Ha felszabadítjuk, tudatosítjuk ezeket az igényeket, akkor tulajdonképpen a gyermek saját szellemi erőit, impulzusait, érdeklődését hagyjuk mind teljesebben kibontakozni. [...] Az a fontos, [...] hogy a gyermek tudatára ébredjen ezeknek az értékeknek, ezek a kapcsolatok – úgy, ahogy vannak – közvetlenül épüljenek be az életébe, mégpedig oly módon, hogy használni tudja őket, élni tudjon velük.” (Dewey, 1976: 69-70)

Ha Dewey ilyen irányú elgondolását analógiájaként is használjuk a szakellátásban megvalósítandó nevelés gyakorlatának, ott is nyilvánvalóvá válhat, hogy a gyermeknek átadott ismeret, például a követendő normákra vonatkozóan, és maga a gyermek pszichés – mentális állapota ugyancsak különválik, ha csupán az ismeret átadására koncentrálnunk. A nevelési gyakorlatot is tekinthetjük ilyen módon csupán mechanikusnak a gyermekvédelemben. A KÁSZPEM rendszer szakít ezzel a gyakorlattal és veszi alapul mindkét létezőt (Kothencz, 2009). A gyermek állapotát és azt az ismeretet, melyet az előbbi fényében alakít és interpretál a gyermek nyelvére.

Dewey szerint a neveltség négy komponensből épül fel. Azt is vizsgálja, hogy ez a négy elem egymástól független-e, vagy szerves egységet alkotva egymásból következnek. (Dewey, 1976) Mindezt így fogalmazta meg: „A neveltséget négy elem határozza meg: tájékozottság vagy felhasználhatóság, fegyelmezettség vagy akaraterő, érdeklődés és műveltség. [...] Az érdeklődés és a műveltség fogalma az egyénhez kapcsolódik, mindkettő eredete és következménye az emberben rejlik. [...] A kultúra azért értékes, mert az ember lényegének egyik kifejezője, az egyén saját szerzeménye. A műveltség szinte azonos az egyén sokoldalú, arányos fejlődésével, mely a pszichológia-szemponitú meghatározás lényege. [...] A fegyelmezettség és a tájékozottság kifelé irányul, míg az érdeklődés és a műveltség befelé. A tájékozottság általában annak az alapján formál jogot a nevelési eszmény betöltésére, hogy hasznos. [...] A műveltség elemének is tekinthetnénk, de a tájékozottság nagy része azért szükséges, mert gyakorlati haszna van. A fegyelmet persze többé-kevésbé rákényszerítik az emberre, akkor szokik hozzá, mialatt mások keze között formálódik, s a fegyelmezés célja, hogy az egyén mind nagyobb akaraterőt, tehetséget szerezzen meg ahhoz, hogy cselekedni tudjon. Az érdeklődés és a műveltség közvetlen kapcsolatban van az egyénnel, az egyén önmegvalósításával; a fegyelem viszont, akárcsak a tájékozottság, a másokhoz való viszonyt fejezi ki. [...] A fegyelmezettség segíti az embert, hogy – mint a gépezet egyik alkatrésze – simán beilleszkedjék az egészbe.” (Dewey, 1976: 70-71)

Dewey összehasonlítja a régi és az új nevelés kiindulópontjait, hiszen azok más eszközöket preferálnak különösen a fegyelmezettség és az érdeklődés tekintetében. Dewey nézete szerint azonban egyik sem fontosabb vagy kevésbé fontosabb a másiknál, inkább összefüggenek egymással. (Dewey, 1976). A nevelés jellege és folyamata című munkájában a neveltség elemeinek elemzéseként az érdeklődésről, a fegyelmezettségről, a tájékozottságról és a műveltségről az alábbiakat fejti ki: „Nézzük először az érdeklődést, amely nem más, mint az egyén [...] attitűdje valamihez. [...] Más szóval az érdeklődés az egyénnek a tapasztalás által elsajátítható anyag iránti attitűdje. [...] a nevelésben az érdeklődés minden folyamat kiindulópontja. [...] A nevelési célok szempontjából azért van jelentősége, mert az érdeklődés a további mozgások kezdetét jelzi. Az attitűd a cselekvésre, a cselekvés folytatására való készség. [...] Nem egyszerűen az érdeklődés a cél, hanem ha van érdeklődés, akkor bizonyos, hogy azok a célok, melyek iránt az érdeklődést felkeltettük, meg is valósulnak. [...] Az attitűd nem statikus, hanem tendenciaszerű, hajtóerő és mozgatóerő. Amikor azt állítom, hogy az érdeklődés kiindulópont, nem egyszerűen olyan pontnak tekintem, melyet magunk mögött hagyunk, hanem kezdetnek tartom, mely a személyiséget előre lendíti, előbbre attól, ahol jelenleg van.” (Dewey, 1976: 74-75)

Dewey a neveltség következő elemeként a fegyelmezettség kérdéskörét járta körbe. „A fegyelem a szokásokkal függ össze, s a szokások önmagukban nem jelentenek célt. Ha a szokások céllá válnak, akkor eluralkodnak rajtunk, s mi a rabszolgáikká leszünk, elveszítjük szabadságunkat, kezdeményező képességünket, ítélőerőnket, s csupán azon az ösvényen haladunk, melyet a szokások tapostak ki számunkra. [...] Nem a fegyelem mondja meg, hogy mit kell tennie, a cselekvés az értékek és a viszonyok ismeretéből következik, ellenben a fegyelem a kitűzött célok hatékony és gazdaságos megvalósításában jelentkezik.” (Dewey, 1976: 76)

Dewey ezt követően a nevelés formális meghatározására és a meghatározás elemeinek bemutatására tesz kísérletet. „Szerintem a nevelés a tapasztalat átalakítása, újraszervezése: a tapasztalatok társadalmi tartalommal telítődnek, mivel a tapasztalás mindinkább irányítottá válik. E formális meghatározásban három elemmel találkozunk: 1. a tapasztalat átalakítása, az az általános fogalom, melynek a differentia specificája: 2. egyrészt a cél (az újraszervezés során növekedjék a tapasztalatban a társadalmi jelentőség, a társadalmi érték); 3. másrészt megjelöli azt az utat vagy módszert, mely szerint ez az átalakítás történik.” (Dewey, 1976: 82)

Dewey meglátása szerint a nevelési folyamatban összeforr a kiindulópont és a cél. Ezt a következőképpen magyarázza: „Tehát a nevelés, ha valóban nevelésről van szó, a folyamat minden mozzanatában megvalósítja a célt. [...] Nem olyan átalakításról van szó, amely egy adott pontnál véget ér, [...] Az embernek mindenhol át kell tudnia alakítani tapasztalatait, s ha rendelkezik ezzel a plusz értékkel, plusz erővel, akkor tulajdonképpen a nevelés elérte a célját; nem a befejezését, hanem a célkitűzését. [...] A nevelési folyamat segítségével megszerzett életképesség az ember által leélt egyetlen életre, a mindennapi életre való alkalmasság. (Dewey 1976: 83)

Dewey az élettapasztalat jelentőségéről így vélekedik: „Az a fiatalság, amelyik fejlődése során a lehető legtöbb élettapasztalatot sajátítja el, sokkal tökéletesebben készül fel az elkövetkező tapasztalatokra és felelősségre, mint azok, akiknek szűkre szabják és redukálják jelenlegi tapasztalatait abból a felvetésből kiindulva, hogy ezeknek a tapasztalatoknak határok és keretek közé szorításával biztosítják a jövőre való felkészülést. [...] ez a meghatározás egyenlő fontosságot tulajdonít a nevelési folyamat minden egyes szakaszának. [...] A négy vagy öt éves gyermek tapasztalata éppen olyan értékes és életközeli, mint az egyetemistáé, csupán az adott életkor szempontjából kell vizsgálni. [...] Az élet folyamat és lámpást ad kezünkbe, ha tudjuk, mi következik, de amikor a gyermekkel való közvetlen bánásmódról, a számára szükséges tantárgyokról és módszerekről van szó, azt kell kritériumnak tartani, hogy milyen tapasztalat a lehető legjobb, mi a képesség irányításának a legjobb módja az adott

korszakban. [...] Először is tudnunk kell, hogy mi rejtőzik implicit módon a gyermek tapasztalataiban, mi az, amire építeni tudunk. [...] Nem a tapasztalatok bővítéséről, kiegészítéséről van szó, ez a folyamat minőségi újraszervezése, átalakítása mindannak, ami a gyermek tapasztalataiban megvan.” (Dewey, 1976: 84-86)

Dewey úgy véli, hogy a fejlődés irányítása a pedagógus feladata, mégpedig úgy, hogy összhangba hozza a gyermeket magát az általa megélt tapasztalatokkal. Ha ennek előkészítése nem megfelelő, akkor négy negatív aspektust különböztethetünk meg: „Először is elveszítjük a gyermek érdeklődését. Ha valami nagyon távoli dologra kell felkészülni, az nem köti le a figyelmet. [...] Egyszerűen nem képes arra, hogy terveket kovácsoljon a nagyon távoli cél érdekében. Elveszti a kapcsolatok iránti érzékét, a motivációt, ha nem tudja, hogy mit és miért csinál. Mivel a jövőt még nem érzékeli tudatosan, nincs kapaszkodója. [...] S ha nem maga a gyermek látja a cselekvés értelmét, semmivel sem jutunk előbbre. [...] Ha viszont arra az álláspontra helyezkedünk, hogy a nevelés a tapasztalatok folytonos átalakítása, akkor a célok s éppen ezért a motívumok a gyermek előtt is nyilvánvalóak. Még ha nem is látja teljes egészében cselekedeteinek az értelmét mégis van kapaszkodója.

Másodszor, az előkészítést valló nézet passzívvá teszi a gyermeket. A távoli célra való felkészülés nem a gyermek belsejéből fakadó inger, hiszen a gyermek nem is érzékeli tudatosan a célt. [...] Akkor tudjuk megfelelően biztosítani az öntevékenységet, úgy kerülhetjük el a passzív befogadást, ha a gyermekkel megértetjük cselekedeteinek jelentőségét, s magát a cselekvést a tapasztalásba építjük be.

Harmadszor, az előkészítés elmélete tápot nyújt a halogatra [...] amikor nincs élő motívum az adott cselekvésre, a gyerek sokkal szívesebben foglalkozik valami mással, [...]

Negyedszer, hiányzik a perspektíva [...] Aminek nincs hatása ránk most azonnal, az a fennálló körülmények között használhatatlan, lényegtelen, jelentéktelen. Ha eltávolítjuk a cél érzékelését a gyermek gondolatvilágából, megfosztjuk attól a képességtől, hogy viszonylagos értéket tulajdonítson annak, amivel foglalkozik, megsemmisítjük a perspektívát. [...] Az emberi cselekvésnek mindig van relatív értéke. A valószínűség végigkíséri az ember életét, s szükségszerűen ki kell hogy alakuljon bennünk egy ösztönös szokás, amelynek a segítségével a relatív értékek skáláján el tudunk igazodni.” (Dewey, 1976: 87-89)

Túl mindazon, amit Dewey napjainkra is aktuális megfontolásként élénk tár a gyermekek motiválhatóságával összefüggésben, egyfajta problémafelvetésként is értelmezhető az, vajon a gyermek belátása lehet-e motiváló erővel bíró ható tényező az érdeklődése tudatosabb felkeltésére? Mit tesz a pedagógus azért sok esetben, hogy a gyermek egyáltalán végig gondolja saját cselekedeteinek következményeit? Vajon, ha ezzel képes lenne

megküzdni, a motiválhatósága *mely adott esetben immár belátáson is alapulhatna*, vajon ugyanolyan nehézség elé állíthatná a pedagógust?

Dewey művében, annak tizenharmadik előadása fejezetében az iskoláról, mint társadalmi intézményről is ír. Mintegy következtetésként összegzi: „Az iskola alapvetően társadalmi intézmény, a közösségi élet egyik módja, amely saját tapasztalatokkal, értékekkel bír, létének igazolását önmagában hordja. [...] Felfoghatjuk az iskolát a társadalmi élet egyik sajátos, de mégis közös céllal és érdekekkel bíró formájának, melyben mindenki az együttműködés alapján tevékenykedik; ilyen felfogásban a fegyelem és a közösségi élet legjobb megszervezésének a biztosítója.” (Dewey 1976: 90-92)

A későbbiek során a szenzitív pedagógikoterápia elemzésénél fogok majd a cél, mint perspektíva és a befogadás közti feszültségről írni. Amit Dewey előadásaiban e téma kapcsán feszeget, az napjainkban is életszerű. Milyen érdekes és értékes megfogalmazás Dewey részéről a pedagógus magatartásának kritérium állítása. Ebben a segítő kötelességének tekinti, hogy a gyermek a saját valóságában mind hatékonyabb kapcsolatot létesíthessen személyes tapasztalataival. A gyermek a saját tapasztalatait úgy tudja kamatoztatni, ha értékeli, értelmezi azokat. Ez a momentum azért is fontos számunkra, mert nem feledkezhetünk meg arról, hogy a gyermekek jelentős része, akikről itt ebben az értekezésben szó esik, traumatizált. Azaz olyan sajnálatos életesemények következtek be élettörténetük során, mely nem feltétlenül jelenti azt, hogy a gyermek ezekkel szívesen szembe tudna nézni. Ezért sem mindegy, hogy a gyógyulás célját is magába foglaló KÁSZPEM rendszer miként segíti kliense, vagyis a gyermek kapcsolatát személyes tapasztalataihoz (Kothencz, 2009). Persze mindezek nem csak a rossz élmények kapcsán fontosak. Hiszen számos olyan élményt is jelenthetnek a gyermek számára személyes tapasztalatai, melyek alapvetően pozitív élményeket jelentenek. Dewey munkássága e tekintetben a komplexitásra mutat rá, hogy nincs egyik a másik léte nélkül. Hiszem, hogy ezek az összefüggések a tanulhatóság minden területén elgondolkodni valót nyújthatnak valamennyi pedagógus számára.

John Dewey *Az iskola és társadalom* (1912) című művében többek közt arra helyezi a hangsúlyt, hogy a gyermekeknek a tehetségét a természetben is megtalálható, az alkotó, a teremtő és más, mélyebb szintű ösztöneit kell tudni felhasználni és értékesebb, vagy előremutatóbb irányba terelni. „Egy jó, ideális otthon miként tehetne eleget a gyermek cselekvésre s teremtésre vágyó ösztöneinek? Úgy, hogy egy kis műhelyt, laboratóriumot állít, a gyermeket kertben, erdőn, mezőn foglalkoztatja, sétákra, kirándulásokra viszi, szórakoztatja s így a nagyvilágba való bepillantást megnyitja. Ilyennek kellene lennie az ideális iskolának is.” (Dewey, 1912: 11)

A Dewey-val párhuzamosan elemzendő gyermekvédelmi szakellátásban megvalósuló nevelési elképzelés ugyanilyen irányú formája, mintegy analógiája Dewey ajánlásainak a lakásotthonainkban működő életrend. Pontosan ezt képezi le és azzal a céllal, amelyről Dewey is értekezik az iskola elvárható kívánalmaival kapcsolatban. Dewey úgy véli, hogy korának iskolái súlyos nehézségekkel küzdenek a hatékony életre való nevelés vonatkozásában. „Hogy a mai iskola miért nem alakulhat át egy természetes társadalmi közösséggé, annak fő oka a közös alkotó tevékenység, munka elemeinek hiányában rejlik. A játszótéren a játék s sport űzése közben ez a társadalmi egyesülés önkéntelenül és elkerülhetetlenül érvényre kap. Itt igazában meg kell valamit tenni, bizonyos tevékenységet kifejteni s a munka megosztása, a vezetők és társaik megválasztása, a kölcsönös közreműködés és versenyzés mintegy maguktól adódnak s alakulnak ki. Az iskola azonban híján van a közös szervezkedést megteremtő kapcsolatban s szükségszerűsége érzetének.” (Dewey, 1912: 21)

Dewey számtalan útmutatást fogalmaz meg kora pedagógus-társadalmának. „A nevelői célok legyenek valódiak, reálisok s mégis mellékesek, alárendeltek. Az iskolai foglalkozásokat semmiképp nem szabad azonban gazdasági tekintetben kiaknázni. A cél nem a termékek gazdasági értékében rejlik, hanem a szociális erők a belátás kifejlesztésében.” (Dewey, 1912: 23)

Dewey a *Tapasztalat és oktatás* (1997) című művében különös gondot fordít a különböző irányultságok, beállítódások, attitűdök kérdéseire. Úgy gondolkodik minderről, hogy mint azt tapasztalni is lehet, bizonyosféle folytonosság észlelhető, hiszen mint minden tapasztalat és szocializálódó fiatal életében lehet jobb vagy akár rosszabb is. Ezek akár jobb vagy rosszabb cél felé befolyásolhatják a különböző beállítódásokat, attitűdöket, melyek ugyanakkor támogathatják is a gyermeket abban, hogy eldönthesse a további tapasztalatainak minőségét, s mindezáltal segíti is őt abban, hogy bizonyos preferenciákat vagy akár averziókat kialakíthasson az adott tapasztalással összefüggésben a gyermek a saját maga számára. Mindezek együtt azt is megmutatják, hogy könnyebb vagy nehezebb-e az adott irány érdekében való aktivitás vagy cselekvés. Dewey úgy gondolja, hogy minden tapasztalás valamilyen formában és fokon átjárja azokat az eleve meglévő adottságokat, úgy is mondhatnám alapfeltételeket, amelyekkel párhuzamosan a későbbi tapasztalásokra is sor kerül. Mindehhez Dewey fogalomalkotásában nélkülözhetetlen a folytonosság elve. Ugyanakkor nem mindegy, hogy ez az elv milyen módon érvényesül. Dewey ebben a munkájában tapasztalatokról, taníthatóságról, elsajátíthatóságról beszél. Újfént rámutat a nevelés, mint társadalmi folyamat jellegére és jelentőségére. Ugyanakkor kihagyhatatlan feltételnek gondolja azt is, hogy a fejlődés bár interakciókon keresztül valósul meg, mégis szükséges az, hogy az egyes egyének

valamilyen szinten és formában kisebb közösségeket alkossanak. Dewey iskolai nehézségekkel kapcsolatos problémáját, mint analógiát illeszteni fogom a KÁSZPEM rendszerbe, ugyanis a szakellátásban nevelkedő gyermekek esetében hasonló megfontolások módján valósul meg a gyermekek és fiatalok nevelése (Kothencz, 2009). Ez alól nem képez kivételt a közösségi jelleg sem.

5. KÁSZPEM mint nevelésfilozófia és pre-evangelizáció²

John Dewey szemínális gondolataival összefüggésben

5.1 Előzmények

Értekezésem alábbi fejezetében, ahogyan arra bevezetőmben is utaltam, azt vizsgálom, hogy miként lehet tradicionális és szakrális értékalapúsággal olyan önálló életvezetésre nevelést és ösztönzést megvalósítani, melyben a módszert alkalmazó gyakorlatias támogatást is nyújt kliense, a gyermek számára, illetve igyekszem körül írni, hogy miként válhat valóra egy olyan szintézis, mely egyszerre individuum és gyermekorientált felfogást, valamint társadalom- és értékorientált pedagógiai felfogást ötvöz.

Tekintettel arra, hogy „Dewey a gyermeket a társadalmi viszonyok részeként akarja felkészíteni a jövő társadalmára, az életre, méghozzá az élet által” (Hegedűs, 2002: 114) úgy és olyan módon, hogy az iskola ne csupán ismeretközlő legyen, hanem a realitás megtestesítője is, fontos bemutatnom, hogy ez a fajta gondolkodásmód egyáltalán nem áll messze az egyházak és általában napjaink keresztény pedagógiai elképzeléseitől sem. De úgy is fogalmazhatnék, hogy Dewey nevelésméleti megközelítése szinte természetes módon van jelen a keresztény egyházak nevelési struktúráiban is. Gyermekeink életre való felkészítése kulcsfontosságú Dewey-nál. Ugyanakkor Dewey útmutatása a társadalom megjelenítésével kapcsolatban, szinte minden nap adhat új és újabb felismerést napjaink keresztény pedagógusai számára.

A KÁSZPEM rendszer bemutatásával az a célom, hogy egy, az átlagostól eltérő pedagógiai területen keresztül szemléltetni tudjam Dewey napjainkra is aktuális szemléletének életszerű tanulságait és hatását. És ha már életszerűségről beszélek, talán pont ez fejezi ki az általam fókuszba tett KÁSZPEM lényegét. Az ebben részesülő gyermekek és fiatalok élete az, ami valójában megsegítésre szorul. Fontos alapvetés, hogy az Ő életük nem hétköznapi. Állami gondozottakról van szó, mai kifejezéssel gyermekvédelmi gondoskodásban élőkről, olyanokról, akik valamilyen sajnálatos ok folytán elvesztették vérszerinti családjaikat. A beszármazás előtti időszak számtalan tragikus sorsot és életet jelent. Számtalan gyermek kerül be a gyermekvédelem rendszerébe traumatizáltan. Az elhanyagolás, a bántalmazás, a gondatlanság és számos oka lehet még bekerülésüknek. Az életkorok is változóak.

² E fejezet megírásához felhasználtam korábbi műveimet: Kothencz 2009 és Kothencz et.al. 2009.

Vannak olyan gyermekek, akik már csecsemőkorukban bekerülnek a gyermekvédelmi szakellátásba és vannak olyanok, akik csak később. Természetesen ez önmagában is tragikus, de ha meggondoljuk azt, hogy sajátos, az élethelyzetük krízisfordulója szempontjából, milyen törést okoz mindez számukra, akkor talán átérezhetjük nehézségeiket is. A fejlődéslélektan számtalan ponton magyarázza, hogy mennyire nehéz és hátráltató az az érzelmi fejlődésükben megtört állapot, amiben gyakran belekerülnek. Óriási hátrányt és nehézséget ad egy ilyen gyermeknek az a tény, hogy szeretet nélkül kénytelen fejlődni. A fejlődés itt csupán a fiziológiára vonatkozik, hiszen az érzelmi fejlődésében szenved el leginkább ezt a hiányt és sérülést. Ugyanakkor láthatjuk azt is, hogy ez az érzelmi fejlődés miként jelentheti akár azt is, hogy fizikai fejlődésében lemarad a gyermek. Az érzelmi fejlődésbe való sérülés szinte mindenre kihat. Kihat a gyermek személyes kapcsolataira, azok alakítására, kihat a kommunikációjára, a bizalom képére, a személyközi kapcsolatrendszerére, de kihat a teljesítményhez való viszonyára is.

Összességében ki kell mondani, hogy az ilyen módon megtört gyermekek valójában sérültjei társadalmunknak. Ezek a sérült emberpalánták azok, akik gyógyulásra és fejlődésre várnak a hazai gyermekvédelmi szakellátásban. A történelmi egyházaknak már 1997-től, az akkori gyermekvédelmi törvény megszületésétől fogva is lehetősége lett volna az államtól átvenni a róluk való gondoskodás feladatait, de erre tendenciózusan csak később 2010-től nyílt lehetőség. Szociálpolitikai fejlődés szempontjából, azt is mondhatnánk, hogy az ilyesfajta területeken való egyházi feladatvállalások tulajdonképpen egyfajta hazatalálását is jelentik a történelmi egyházak küldetésének. Hiszen évszázadokon keresztül ezek a szociokaritatív szolgálatvállalások természetes módon jellemezték a történelmi egyházakat, így például a Római Katolikus Egyházat is.

Tehát 2010-től újra elindul ez a fajta szolgálatvállalás. Én ezt csak társadalmi felelősség megosztásnak definiálom, hiszen az adott szociális és gyermekvédelemi feladatellátás változatlanul az állam kötelezettsége maradt, mégis ennek átadása, mint feladatellátó rendszer jelentős részben kerülhetett ismét az egyházak felelősségvállalási körébe. Már a 2000-es évek elején láthattuk ennek jeleit. Az ÁGOTA közösség, mely 1996-tól létezik, eddig is komoly küldetéseként élte meg az ilyen sorsállapotú gyermekekről való gondoskodást. Ennek magam vagyok az alapítója. Az én személyes ihletetésem lényege abban áll, hogy magam is állami gondoskodásban nőttem fel és valamikor egyetemista éveim alatt döntöttem úgy, hogy sorstársaim szolgálatának szentelem életem.

Ugyanakkor azt is láttuk, hogy a 2000-es évek elejére sem változott sok tekintetben a hazai gyermekvédelmi szakellátás pedagógiai gyakorlata. Pályakezdő pedagógusként is szembe

kellett nézmem azzal a kollektív nevelésszemlélettel mely még gyermekkoromból volt ismerős, hiszen a régi nagy intézeti struktúrák fiataljaként nőttek fel. Szóval miután láttuk az ÁGOTA közösségével, hogy tenni kell valamit a gyermekek érdekében, például nem elég csupán kirándulni vinni őket, úgy döntöttünk, hogy életre hívunk egy olyan tudományosan is megalapozott nevelési szakmódszertant, mely hatékonyabban képes a gyermekek életét szolgálni. A Német Katolikus Püspöki Kar segélyszervezete, a Renovabis támogatásának köszönhetően dolgozhattuk ki hosszú évek sora alatt azt a kísérleti pedagógiai programot, melyet mára KÁSZPEM rendszernek hívunk. Ez a kimondottan az állami gondozottak terapeutikus alapú nevelésére hivatott szemléletrendszer, napjainkra már Németországtól Bulgáriáig mindenhol ahol gyermekvédelem van, több helyen implementációra került, és gyarapítja a gyermekekkel való foglalkozás szakmódszertani pedagógiai eszköztárát. A KÁSZPEM egy keresztény pedagógiai rendszer, melyben napjainkban Magyarországon több mint 7.000 gyermekvédelmi gondoskodásban élő részesül. Ma a Katolikus Egyház Szeged-Csanádi Egyházmegye által fenntartott Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató Magyarország legnagyobb nem állami működtetője a hazai gyermekvédelem palettáján. A KÁSZPEM alapú nevelési szakmai program 13 megyében határozza meg a gyermekek és fiatalok szocializációját. A KÁSZPEM módszertana több mint 15.000 példányban jelent meg, minden megyei könyvtár és a legtöbb gyermekvédelemmel foglalkozó egyetemi tanszék rendelkezik a publikációval. Angol nyelven is megtalálható. 2010-től a hazai szociális szakvizsgarendszer kötelező irodalmi anyaga.

A KÁSZPEM egyik emblemikus leírata annak a gondolkodásmódnak, ahogyan Dewey is elmélkedik a nevelés körülményeiről és céljairól. Számtalan hasonlóság, analógia fedezhető fel a két elgondolás közt. Dewey biologizmusától, a pragmatizmus nevelésjellegén át, egészen a gyermek önmegetapasztalása a világhoz, a környezethez való viszonyáig számos példa mutatja, hogy az ilyes fajta elgondolásokra, amelyek az egyházban ma már tetten érhetőek a szakmai felismerésekben, Dewey hatása felbecsülhetetlen. A mi munkacsoportunkra is, mely konstruálhatta a nevelésmódszertant, komoly hatással volt John Dewey. Nem titkolt szándékom tehát annak bemutatása, hogy Dewey felbecsülhetetlen jelentőségű szemlélete a történelmi egyházak nevelési kultúráiban is éreztetik hatásukat. Ennek egyik példajaként mutatom be a Katolikus Egyházban működő és a gyermekvédelmi gondoskodásban használt szenzitív pedagógikoterápiás szemléletrendszert, mint modellt, Dewey mindmáig tartó aktualitását is alátámasztva ezzel. Dewey az oktatáson keresztül történő nevelés mikéntjét járja körül elgondolásaiban, míg mi szigorúan a nevelés területén vonunk párhuzamot a nevelésfilozófiával.

5.2 A KÁSZPEM rendszer bemutatása

Ebben az elemzésben a KÁSZPEM rendszer szemléletét mutatom be és veszem nagyító alá. A KÁSZPEM egy mozaikszó, melyet – *mint rendszerszerű metodikát* – egy 2008 és 2013 közti munkacsoporttal konstruáltam azzal a céllal, hogy a hazai gyermekvédelmi szakellátásban megvalósuló nevelési gyakorlat hézagpótló úgy is mondhatnám, mintegy kiegészítő nevelésszemléleti eszköze legyen. A „K” a Kothencz-féle elgondolás tartalmára utal, az „A” az ÁGOTA-szervezet implementációs felelősségét jelöli, az „Sz” a szenzitivitásra utal, a „Pe” a pedagógikoterápiás átszőtséget mutatja, és az „M”, mint módszer, a metodikai jelleget illusztrálja. A „szenzitív” kifejezés a módszer érzékelésen és észlelésen alapuló érzékenység jellegére, és a metodikát alkalmazó segítő képességének, ill. készsége fejleszthetőségének fontosságára utal. A pedagógikoterápiás elnevezés arra utal, hogy a módszer alapvetően a nevelés által hat, azonban van terápiás, azaz közvetlenül gyógyító hatása is. Ha e kifejezés konkrét – történetiségét tekintve is – pontos jelentéstartalmát vesszük szemügyre, akkor az alábbiakat érdemes tudni róla: a „pedagógikoterápiás” szó a következő görög szavakból ered: „paisz” = gyermek; „ago” = vezetni; ezek összetétele a „paidagógosz” = nevelő, mely a görögöknél eredetileg azt a rabszolgát jelentette, aki az iskolába kísérte a gyermeket. Ehhez kapcsolódik még: „therapia” = gyógyítás, ápolás, szolgálat. Vagyis a „szenzitív pedagógikoterápiás” kifejezés azt jelenti, hogy a segítő ember a saját érzékenységére alapozva nevelő hozzáállással vezeti a gyermeket a gyógyulás útján.

A módszer „*metodus-methodus*”: eljárás mód, metodika – „*methodica*”: módszertan kifejezés világossá teszi, hogy itt nem egy rögtönzött vállalkozásról van szó, hanem egy metodikus (*methodicus*), azaz tervszerűen és módszeresen alaposan átgondolt és megalapozott segítői eljárásról, mely tudatosan, rendszerezetten konstruálódott. Vagyis előzetes vizsgálatok és tapasztalatok bizonyították szükségességét, és megalkotását követően is folyamatosan tesztelték, ill. csiszolták annak leghatékonyabb alkalmazhatósága érdekében. Ezzel együtt a segítői mód hatékonyságát folyamatosan mérték a kezdetektől, egészen a módszer közvetlen alkalmazásának befejezéséig és azt követően is. A módszer csoportmódszerként működik. Ennek egyik oka és célja, hogy az egyéni segítségadás mellett a csoportteljesítmény többletét is magával hozza. Fentiekén túl komoly szakirodalmi és elméleti háttér támogatja, valamint eredményessége mutatóit maguk az érintettek bizonyítják (segítettek és segítőik). A módszernek bár rendszere van, mégsem zárt. Rendelkezik azon nyitottsággal, miszerint folyamatosan finomítható, ill. annak eszköztárát tekintve is bővíthető. Rugalmas a

változtathatóságra és az egyre fokozottabb alkalmazhatóság céljával kristályosodik (Kothencz, 2009).

5.2.1 A KÁSZPEM definíciója

A KÁSZPEM egy olyan csoportmódszer és neveléspedagógiai rendszer, mely azért jött életre, hogy a segítségre szoruló gyermeket és fiatalot a segítő saját érzékenységét alapul véve nevelő hozzáállással vezethesse a gyógyulás útján. Ez a szemléletrendszer alapvetően pedagógiai természetű, de terápiás jelleggel is bír.

A KÁSZPEM rendszer szemlélet specifikumai:

- (1) Specifikum: A hét alappillér – „a hét láb”, mint rendszer.

A módszer hét alappillérre épül, melyek lefedik a családból kiemelt gyermekek körében jelentkező problémák jelentős részét.

- (2) Specifikum: Indirekt és óvatos érlelés.

A KÁSZPEM-program sajátossága, hogy a gyermek élményvilágához indirekten közelít. Játékok, gyakorlatok, beszélgetések, tematikus foglalkozások alkotják eszköztárát. Így a gyermek személyiségének óvatos érlelését és utóérlelését valósítja meg. Nagyon fontos a módszerben a látens érzésállapotok felfedezése, tudatosítása, megnevezése, mely a gyermek számára mérföldkő jellegű előrelépést jelent egy-egy probléma megoldásakor. Bizonyos terápiás eljárásoktól eltérően, óvatosan koncentrálnak a gyermek nehézségeire, és a belátás, megértés, a pozitívumok megerősítése, a részképességek fokozatos, egymásra épülő és egymást erősítő fejlesztésére, valamint a finom, tapintatos jellemformálás révén éri el célját. Ezzel válik lehetővé, hogy a módszer azon segítők és pedagógusok számára is elérhetővé válhat, akik nem rendelkeznek specifikus ismeretekkel a gyógyítás, a pszichoterápia vagy éppen a gyógypedagógia területén. Ugyanakkor a módszer a jó alkalmazó kezében arra is alkalmas, hogy a segítségre szoruló védett környezetben (biztonságban) konfrontáltassa önmaga valóságával. Természetesen mindezt nem direkt módon. Az ebből származó felismerések és tanulságok feldolgozásában is komoly felelőssége van a módszer, ill. szemléletrendszer alkalmazójának.

- (3) Specifikum: korosztályspecifikusság.

Már a KÁSZPEM kísérleti pedagógiai időszakában is két alapvető életkori csoportot volt jelen.

12-15 évesek: Az eriksoni pszichoszociális fejlődélméletben ez a korszak a végét jelenti annak a krízisnek, aminek a központi témája a teljesítmény (emellett elkezdődik az identitás krízise, ami azt jelenti, hogy szívesen foglalkozik önmaga meghatározásával). Szinte általánosnak mondható, hogy a családból kiemelt gyermekek pszichoszociális fejlődése gyakorta elmarad a családban élő kortársaikétól, és kiskamasz korban (többek között a pubertáskori fejlődési fázis sajátosságai, illetve e korszak komoly kihívásai miatt) jelentkeznek azok a súlyos problémák, amelyek következtében komoly, nem egyszer visszafordíthatatlan mértékben alakulnak ki pszichoszociális problémák a cseperedő gyermek életében. Az életkori csoport azért 12 éves kortól indul, mert ekkorra már a gyermek önkontrollja van olyan szinten, hogy az általunk kínált csoportfoglalkozási típusokban aktívan és építő (önépítő) jelleggel vegyen részt. A KÁSZPEM ugyanakkor mégsem ehhez a korosztályhoz szól elsősorban. A kísérleti pedagógiai program során egyértelműen bebizonyosodott, hogy a fentebb jelölt korosztálynak csupán a könnyedebb gyakorlatok révén tudunk hatékony támogatást nyújtani. Ebben a korcsoportban a gyermekek és fiatalok nem olyan aktívak pl.: az egzisztenciális kérdések tekintetében, mint idősebb sorstársaik. Ezért a KÁSZPEM főként a családból kiemelt gyermekek és fiatalok serdülő és fiatal felnőtt korosztályára koncentrál.

16-24 évesek: Az Eriksoni elméletben ez a két pszichoszociális krízis időszak felöleli: a serdülőkor identitás vagy szerepkonfúzió, illetve a fiatal felnőttkor intimitás vagy izoláció alapkonfliktusait. Mivel 16 éves korban már az önrendelkezés új szintjét élheti meg egy fiatal (pl.: megnövekedett szabadságot kap a házasságkötés, a gyermekvállalás, vagy épp a pályaválasztás terén), azonban az intézményi nevelési rendszer sajátosságaként gyakran még 24 éves korban is komoly önellátási, öfenntartási és társadalmi beilleszkedési problémákkal küzdenek e fiatal felnőttek, a második korcsoport ilyen módon való kialakítása volt észszerű.

(4) Specifikum: célcsoport-specifikusság.

A módszertan kizárólag a családjukból a gyermekvédelmi intézményrendszer által kiemelt, nem vérszerinti családban vagy hozzátartozónál nevelt (tehát tartós vagy átmeneti gondozott, utógondozott, valamint nevelőszülőnél élő gyermek ill. fiatal) gyermekeket és fiatal felnőtteket segíti. A KÁSZPEM tehát a gyermekvédelmi

szakellátás ezen szegmenseihez címződik elsősorban. Azt is fontos megemlítenünk, hogy a módszer nem tesz különbséget a gyermekek hátrányának mértéke szerint.

(5) Specifikum: autentikus segítők.

A módszer életre hívójának egyik úttörő módszertani megfontolásaként említhető a specifikumok terén az autentikus segítő jelenléte a kliens csoportban. Ez egyrészt a hitelesség és a csoportok résztvevői motivációja szempontjából fontos. Másrészt új elemmel gazdagítják az elméleti és módszertan alkotói, ill. fejlesztői munkát azáltal, hogy élettapasztalatuk és sajátos ismereteik révén még több dimenzióon ível át a csoport- illetve közösségi munka. Az autentikus segítő mintaadásai révén segíti a csoportfolyamatot és benne az egyént. Mintát ad és képvisel számos olyan kérdésben, melyekben maguk a csoporttagok nehezebben bírnak megnyilvánulni. Ugyanakkor az autentikus segítő jelenléte komoly feltételrendszerre épül. Természetesen nem lehet autentikus segítő az, aki nem részesült önismereti személyiségfejlesztésben, mint ahogyan az sem, aki személyes nehézségei folytán nem képes építő jelleggel részt vállalni a csoport munkájában. Tehát az autentikus segítő jelenléte azt feltételezi, hogy az illető kellő önismeret birtokában van, személyes nehézségei és esetleges traumái nem romboló hatásúak a csoporttagok fejlődését tekintve. Tisztában van azzal, hogy jelenléte, pont az érintettségé folytán, a mintaadás fontosságát szolgálja. Ismeri a KÁSZPEM rendszerszemléletét és foglalkozási struktúrárendszerét egyaránt. A csoportfolyamatban, a csoportvezető, ill. vezetői team munkáját segíti, melynek egyben tagja is. Az autentikus (érintettségét tekintve is hiteles) segítő az érzés- és élménymegosztásokban nyújt mintát arról, hogy a családból való kiemeltség sorsállapota nem jelenti az automatikus jövőtlenséget, hogy vannak elérhető életcélok, hogy van értelme magának az életnek. A jó autentikus segítő a csoportban maga a példakép (hitelesnek kell lennie), mert példát mutat mindabban, amit még esetleg leküzdhetetlen nehézségként él meg a gyermek és fiatal a csoportban. Pontosan e hiteles példa, szerep az, ami miatt különösen is fontos az autentikus segítő személyes érzelmi érettsége és bizonyosfajta gyógyultsága. Ha ezeknek a kritériumoknak nem felel meg az érintettségében is hiteles segítő, akkor valóban igaz a közhely, miszerint „vak vezet a világtalant”. Amennyiben viszont megfelel e kritériumoknak, úgy áldásos hatással bír magára a csoportra, kiváló támaszt nyújt a csoportvezetőnek, és

mindenekelőtt biztonságot, ill. viszonyítási alapot jelenthet a gyermeknek és fiatalnak.

(6) Specifikum: Intuitív modell.

Az intuíció (intuitio) elsősorban ösztönös megérzést, belátást, felismerést, a dolgok mélyére látását jelenti. Emellett, az idealista ismeretelméleti felfogásban, a belső szemlélet különleges képességét, az ihletettséget, melynek révén a tudatnak minden értelmi, logikai működése nélkül hirtelen, mintegy ráeszmélve ismerhető fel az igazság. Az intuíción alapuló elgondolás lényege az, hogy a segítőben (itt elsősorban a komoly csoporttapasztalattal és nevelői rutinnal rendelkező terapeutára gondolunk) meglehet az a képesség, hogy a csoport tagjai, egyénei, és magának a csoportnak az egésze vonatkozásában az ösztönszerű megérzéseinek is helyet adjon. Ennél megfoghatóbb és a képesség fejleszthetősége miatt is kiemelhetőbb a szenzitivitás jelentősége.

(7) Specifikum: szenzitivitás.

A szenzitív (sensitiv) kifejezés jelentése: érzékeny, fogékony, a külvilág eseményeire fokozottan visszaható, finom idegzetű. Ha valakit szenzibilisnek (sensibilis) tekinthetünk, akkor őt érzékenynek, „finoman érzőnek”, fogékonynak tartjuk. A „szenzitív” kifejezés a módszer érzékelésen és észlelésen alapuló érzékenység jellegére, és a módszert alkalmazó segítő ezen képességének, ill. készsége fejleszthetőségének fontosságára utal. Az érzékenység egyre fokozottabbá válhat, azaz valóban fejlődhet a KÁSZPEM módszert alkalmazó személyben. Ez a megszerzhető és fejleszthető képesség nemcsak a kliens, azaz a segített fél valóságára való észlelésünk és érzékenységünk szempontjából fontos, hanem abban is komoly szerepet játszik, hogy milyen segítő, nevelő, gyógyító technikákat választunk, ill. alkalmazunk a ránk bízottak valóságának egyre fokozottabb megismerésében.

(8) Specifikum: Csoportmódszer-jelleg.

Fontos, hogy a KÁSZPEM nem egyéni nevelési módszer, hanem csoportos formában valósul meg. Azért kiemelendő ez a specifikum, mert benne van a csoportteljesítmény többletének lehetősége is. E többlet-teljesítmény a véleményalkotás és önreflexió részleteiben, valamint formájában is megmutatja

hatását. Adott esetben másfajta kitarulkozással nyilvánul meg a gyermek bizonyos kérdésekben, ha egyedül kell véleményt formálnia, és másképp teszi ugyanezt, ha az adott kérdésben társaival együtt fogalmazhatja meg vagy képviselheti azt.

(9) Specifikum: A rendszer, mint organikus együtt épülés modellje.

A KÁSZPEM, organikus együtt épülés. Ahogyan az élet szálai átszövik egymást, bár mindnek megvan a sajátos, elidegeníthetetlen szerepe. A módszerben ott van az organikus fejlesztés, amelynek összetevőiről szerencsésebb úgy szólni, mint organikus személyiség-integrációról. Mihelyt fokozatokról, lépcsőkről beszélünk, óhatatlanul egymástól elkülönülő egységekre gondolunk. A KÁSZPEM fejlesztési elgondolása organikus. Ez azt jelenti, hogy bizonyos módon szabadon, egészen egyéni ritmusban valósul meg, és a fejlődés több iránya figyelhető meg együttesen.

(10) Specifikum: A KÁSZPEM mint team munka és minta a közösségi szemléletmódra.

A módszerben résztvevő nemcsak ad, hanem elfogad is. Nemcsak szeretetet ad, hanem teret nyújt a kliens azon megtapasztalásának is, ahogyan Ő maga szerethet. A kliens gyógyulása pont attól dinamikusabb, hogy tele van bizalom adás és szeretet élménnyel. Ennek hiányától legalább annyira sérülhet az ember, mintha őt magát nem szeretnék. Fontos, hogy szerethessen is az ember.

A módszer csak hiteles közreadók kezében működik, akik egyben a közösségi szinten megmutatható valahova tartozás élmény mintaadói is. A team ebben is tapasztalatot adhat a kliens számára. A KÁSZPEM szemléletét tekintve: baráti, partneri, bizalmi alapokon nyugvó, elfogadó és együtt érző megközelítés. Az emberség és reményadás eszköze a közösség intimitásában. A szolidaritás alapozza meg és hatja át.

5.2.2 A KÁSZPEM metodika hét alappillérehez – „A hét láb” tématerületei

1. A bizalom

A támpillérben érintett területek:

- A bizalom szerepe az életünkben: a bizalom jelensége, haszna és értelme a mindennapokban.

- Önbizalom és önmegerősítés: a gyermek önmagába vetett hitének erősítése, pozitívumainak, erősségeinek tudatosítása.
- Megkülönböztetés és bizalom – csoport és énkép összefüggései: vonatkoztatási csoportok és a személyi észlelés sajátosságainak megismertetése. Saját csoport differenciált észlelése, külső csoport homogén észlelése, ezek veszélyei.
- Bizalom vagy bizalmatlanság, élményfeldolgozás: a bizalomkép és kötődés sérülése, annak következményei.
- Transzcendentális bizalom: transzcendens entitásba vetett hit. A remény kérdésköre.

2. *Interperszonális kapcsolatok*

A támpillérben érintett területek:

- Kortárs kapcsolatok: a gyermekkel egykorú kortársakkal való kapcsolatok, különös tekintettel a gyermekotthoni társakra és az iskolatársakra.
- Család: vér szerinti családi kapcsolatok, rokonsági szálak. A családból való kiemelés élményköre.
- Párkapcsolatok: vonzalom, szerelem, biztonságkeresés, támpontok az egészséges párkapcsolathoz.
- Felnőttek szerepe a gyermek életében: meghatározó szerepű felnőttek múltban és jelenben.
- Referenciaszemélyek: a gyermek önmeghatározásában jelentős szerepet betöltő személyek, példaképek, ellenpéldaképek.
- Transzcendens kapcsolatok.

3. Normák és vezérfonalak

A támpillérben érintett területek:

- Értékrend: értékek, referenciák, motívumok (külön hangsúlyt fektetve az érzelem vezérelt viselkedés, illetve a tanult tehetetlenség jelenségkörére).
- Erkölc: erkölcsös viselkedés ismérvei, a fekete-fehér gondolkodás árnyalása, kategorikus ítéletek, önkritika, önreflexió.
- Transzcendens vezérfonalak.
- A szolidaritás fontossága.

4. Traumafeldolgozás

A támpillérben érintett területek:

- Családi háttér: intézménybe kerülés előtti traumák.
- Kötődések-szakadások, szeretett, vágyott személyek elvesztése és hiánya.
- Az intézménybe kerülés és annak körülményei.
- Az intézménybe való szocializálódás kezdete: új szokásrend, beilleszkedési nehézségek.
- Intézményen kívüli csoportokban/kapcsolatokban történő negatív élményszerzés: az adott sorsállapot megélésének nehézségei.
- Erőszak az intézményen belül/kívül: fizikai és pszichés erőszak kérdésköre.
- Az intézmény, mint „hatóság” élmény.
- A törvénnyel való konfrontálódás élménye.

5. Kiszolgáltatottság-érzet

A támpillérben érintett területek:

- Családi háttér: korábban megélt kiszolgáltatottság-élmény.
- Fenntartások, félelem, szorongás.
- A jövőtől való félelem.
- Az intézményi rendszer/struktúra sajátosságai (íratlan szabályok).
- Intézményfüggőség és kikerülés kérdésköre: „várt és félt” szabadság.
- Hatalomhoz való viszony: az erőhelyzetek kezelése, az uralkodás, elnyomás, érdekérvényesítés kérdésköre.
- Elégedetlenség-élmény: a gyermek állapotából adódó általános elégedetlenség jelensége, felismerése, kezelése.

6. Önrendelkezés

A támpillérben érintett területek:

- Konfliktuskezelés, hatalomhoz való viszony, konszenzus: konfliktushelyzetek megoldása, megküzdési eszköztár gazdagítása, agressziókezelés.
- Jogok és kötelességek: jogok és kötelességek létjogosultsága, egyensúlyi helyzet jogok és kötelességek között.
- Döntés: választási helyzetben való viselkedés, aktív részvétel a saját sors alakításában, a passzivitás és belenyugvás veszélyei.
- Felelősség: a személyes felelősség szerepe, ereje, hatóköre.
- Identitás, azonosulás: énképépítés, énképformálás, önazonosulás, referenciák.
- Önállóság, önellátás: önállóságtól való félelem, intézményfüggőség, önerő-növelés.

- Önreflexió, önkritika: saját cselekedetek felülvizsgálata, lelkiismeret, önvizsgálat, önértelmezés.

7. Teljesítményhez való viszony és jövőkép

A támpillérben érintett területek:

- Tanulmányi teljesítmény: az iskolai tanulmányokhoz való viszony, a tudás, mint érték.
- Teljesítményszorongás, tanult tehetetlenség: az iskolai kudarcok lehetséges okainak feltárása, alacsony önértékelés kezelése, értékrendformálás, teljesítménygátló jelenségek felismertetése és kezelése, az aktivitás ösztönzése.
- Kudarckezelés: megküzdési technikák, hibás megküzdési mechanizmusok felismertetése.
- Versengés: egészséges versenyszellem, sportszerűség, segítségadás.
- Jövőkép, életcélok, saját család: múlt-jelen-jövő kapcsolat, önmagukkal szembeni előítéletek, eleve elrendeltség kérdése, a derűlátó és borúlátó gondolkodás különbségei.
- Igényszint-realizálás: saját fejlődés megbecsülése, irreálisan magas vagy alacsony elvárások feltárása, igényszint-tisztázás, saját felelősség kérdése az álmok valóra váltásában.
- Normák és kiszolgáltatottság: értékrend és annak következményei, a cselekvés szerepe. (Kothencz et al., 2009)

5.3 KÁSZPEM szemléletrendszer céljai és Dewey instrumentalizmusa

„Dewey tapasztalat-interpretációja szempontjából központi jelentőségű kategória is felmerül: a *cél* kategóriája. Mondhatnánk, a rögzített, biztos pont, a mindenható, a mozdulatlan mozgató szerepét tölti be ez [...] *Az individuumot saját, konkrét, adott célja stimulálja a tapasztalat közvetlenségén való túllépésre, s a kivitelezéshez megfelelő eszközök kiválasztására.* A célhoz viszonyítva minden, ami csak „mozdítható”, eszközzé válik a szituációban, a gondolatoktól az érzéki objektumokig. Mindezeket Dewey felfogásában az egyén cselekvése vonatkoztatja egymásra, s teszi igazzá az eszméket, amennyiben sikeresen, megfelelő eszközként működnek a szituáció megoldásában, vagy veti el őket [...] amennyiben nem bizonyulnak céljaihoz megfelelőnek. Az eszmék és a tapasztalat más elemeinek ezen eszközjellege miatt nevezte Dewey saját pragmatista felfogását „instrumentalizmusnak”. (Tagai, 1982: 26)

Az instrumentalizmus kelléke, eszköze a megismerésnek. Minden mondat, minden tudásanyag, és a problémamegoldó cselekvésnek is. Nem az a lényeg, hogy megfelel-e a valóságnak, hanem hogy nekünk megfelel-e. Ez a pragmatizmus egyik lényegi vonása is. Ha egy ismeret praktikus, tehát segít bennünket abban, hogy koherens képet alkossunk a világról, megtartjuk, függetlenül attól, hogy nem tudjuk ellenőrizni a végsőkig az igazságtartalmát. Ha nem segít minket abban, hogy koherens képet alkossunk a valóságról, elvetjük. A Római Katolikus Egyház - Szeged-Csanádi Egyházmegye Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltatójának KÁSZPEM alapú szakmai nevelési rendszerében pont a gyermekekkel kapcsolatban kitűzött nevelési cél/ok miatt fontosak mindazon ismeretek, melyekkel felvértezni kívánjuk fiataljainkat. Ezeket az alább bemutatott és a terapeutikus alapú nevelésükhöz nélkülözhetetlen célok mentén valósítjuk meg. De fontos megjegyezni, hogy az ilyen céloknak való megfelelés, mely ismeretet és tudást ad a gyermek számára, ezekben valójában a gyermek az abszolút mozgató, mert mindazzal együtt, hogy törekszik ezek megvalósítására, egyben formálja is azokat ill., személyisége belső elemeivé emeli azokat. Tehát ezt a fajta aktivitást, mintegy párhuzamba is állítom Dewey instrumentalizmusával, hiszen a tudás, mintegy instrumentumaként jelenik meg a megismerésnek. Ebben a gyermek erőfeszítése is benne van. Azaz nem önmagában a cél jelenti a bármiben való megismerés perspektíváját, hanem az, hogy mindaközben hogy ezeknek saját erőfeszítéseivel megfelelni igyekezik, az egyben biztosítja azt is, hogy mindez kellékvé, instrumentumává válhat saját megismerésének. Ugyanakkor, hogy mennyire specifikus mindez, amit célként fogalmazhatunk meg, jól mutatja az alább bemutatott cél rendszer, a gyermekvédelmi gondoskodásban élő sajátos szocializációs problémákkal élő, sajátos érzés és életállapottal rendelkező gyermekek vonatkozásában. A KÁSZPEM rendszer céljaira vonatkozóan az alábbiakban foglalhatjuk össze:

1. Bizalomkép terén

Rövid távú célok:

- A bizalom jelentőségének megértetése a gyermekkel. A bizalom, vagy bizalmatlanság feszültségének forrása, a bizalomteli viselkedés erősítése.
- A gyermek önmagába vetett hitének és önmagáról elgondolt szeretetre méltóságának erősítése, pozitívumainak, erősségeinek tudatosítása.
- A személy- és csoportészlelés finomítása.
- Előítéletek realizálása, kezelési technikáinak megtanítása.

- Transzcendentális bizalom, transzcendens entitásba vetett hit értelmének megvilágítása.
- A remény megerősítése a gyermekben (*a valamire-valóság, valakivé válás, reményteli jövő, izgalmas és örömteli perspektívák előttiük állósága*).

Középtávú célok:

- A bizalom jelentőségének megismerése.
- A bizalomteli viselkedés erősödése, vállalkozás arra, hogy a gyermek önállóan merje megítélni a feltétlen bizalmat.
- A gyermek önmagába vetett hitének megerősödése, szeretetre méltóságában való hit erősödése, javuló önismeret.
- Differenciált csoport- és személyeszlelés egyre gyakoribb megjelenése, helyes értékítélet javulása.
- Előítéletes viselkedés háttérbe szorulása.

Hosszú távú célok:

- Bizalmat adni és fogadni képes felnőtté nevelés.
- Erős önbizalommal, helyes önismerettel bíró, saját szeretetre méltóságában nem kételkedő személyiségek kialakítása.
- Helyes értékítéletet hozni tudó, toleráns és megértő felnőttek nevelése.

2. Interperszonális kapcsolatok terén

Rövid távú célok:

- Abszolutizált szeretetvágy kivetítésének realizálása.
- Kortárs kapcsolatok tisztázása, a gyermekotthoni és iskolai társakkal való viszony megismerése, és helyes kezelésének megtanulása.
- Vér szerinti családi kapcsolatokhoz, rokonsági szálakhoz való viszony javítása, az ezzel kapcsolatos érzelmi feszültségek enyhítése.
- A családból való kiemelés élménykörének feldolgozása.
- Párkapcsolatok terén a vonzalom, a szerelem és a biztonságkeresés jelenségének differenciálása való képesség fejlesztése.
- Támponatok adása az egészséges párkapcsolathoz.
- A felnőttek szerepének tisztázása a gyermek életében.

- A gyermek önmeghatározásában jelentős szerepet betöltő személyek, példaképek, ellenpéldaképek felismerése, jellemzők és hatások tudatosítása.
- Elhunytakhoz, elvesztett emberekhez való lelki kötődés realizálása.
- A sorstársakkal való lojalitás fontosságának éreztetése.

Középtávú célok:

- Kortárs kapcsolatok javítása, iskolai és gyermekotthoni közösségben való elfogadottság növelése.
- Vér szerinti családdal és rokonokkal való viszony realisabbá válása.
- Egészséges párkapcsolat kezdeményezésére irányuló viselkedés kialakítása.
- A felnőttekkel való kapcsolat gyümölcsözőbbé tétele.
- Az előforduló interperszonális konfliktusok számának és intenzitásának csökkentése.
- Helyes példaképek adása a gyermekek számára, megfelelő kritikai érzék kialakítása mellett.
- A gyász és a halállal kapcsolatos félelmek enyhülése.
- A sorstársakkal való lojalitás mélyebb tudatosítása.

Hosszú távú célok:

- Kortársakkal egészséges, és jó irányba vivő kapcsolatok létrehozására és ápolására képes gyermek nevelése.
- Vér szerinti kapcsolatok reális kezelésének megtanulása, a családdal kapcsolatos indulatok kezelésének megtanulása, sérelmek elengedése.
- A rossz útra vivő kortárs kapcsolatok számának és intenzitásának csökkenése a gyermek életében, a kritikai érzék és az emberismeret javítása.
- Egészséges párkapcsolat kialakítására és ápolására képes felnőttek nevelése, akik képesek saját család alapítására, és gyermekek felelős nevelésére.
- A felnőttekkel való kapcsolat gyümölcsözővé alakítása.
- Békés, másokkal együtt élni tudó felnőttek nevelése.
- Helyes énonosulással rendelkező felnőttek nevelése, akik képesek megválogatni baráti körüket és emberi kapcsolataikat.
- A gyászt és halált egészségesen kezelni tudó felnőttek nevelése.
- A sorstársaival szolidáris felnőtté válás.

3. Normák és vezérfonalak terén

Rövid távú célok:

- Értékek, preferenciák, motívumok megismerése, a valódi értékek megismertetése.
- Az érzelem vezérelt viselkedés, illetve a tanult tehetetlenség jelenségkörének megismerése, veszélyeinek tudatosítása, kezelési módjainak gazdagítása.
- Az erkölcsös viselkedés ismérveinek konszenzusos elfogadása.
- A fekete-fehér gondolkodás árnyalása, kategorikus ítéletek elleni küzdelem a gondolkodás rugalmasságának növelésével.
- Önkritika, önreflexió képességének javítása.
- Közösségi magatartás értékeinek megtapasztalása.
- A sorstársakkal való lojalitás fontosságának éreztetése.

Középtávú célok:

- Értékekre és preferenciákra való igényesség javítása, érzékenység fejlesztése, tudatos értékkeresésre való igény kialakítása.
- Higgadtabb viselkedés megjelenése, aktivitás növekedése, a saját sors alakításban való egyre aktívabb részvétel fejlesztése.
- Az erkölcsös viselkedés tudatosabbá válása.
- Az árnyalt gondolkodásra való képesség javítása, a gondolkodás rugalmasságának fejlesztése, a nézőpontváltás képességének javítása.
- Az önkritika és önreflexió külső kontroll nélküli megjelenésének gyarapítása.
- A sorstársakkal való lojalitás mélyebb tudatosítása.

Hosszú távú célok:

- A helyes értékrend kialakulása.
- Helyes értékrend szerint való cselekvés kialakítása.
- Kiegyensúlyozott, aktív, saját sorsot kezében tartó felnőttek nevelése.
- Az önsorsrontó viselkedés visszaszorítása a gyermekek és fiatalok körében.
- Az erkölcsös viselkedést másokkal is betartó felnőtt viselkedés megalapozása.
- Tudatos önreflexióra és önkritikára való képesség kialakítása a gyermekben.
- A sorstársaival szolidáris felnőtté válás.

4. Trauma-feldolgozás terén

Rövid távú célok:

- Intézménybe kerülés előtti traumák/nehéz életesemények feltárása.
- Szeretett, vágyott személyek elvesztése és hiánya nyomán kialakult lelki problémák tudatosítása, kezelési módjainak megtanítása.
- Az intézménybe való szocializálódás nehézségeinek kimondása, kölcsönös segítségadás, a megküzdési technikák.
- Fizikai és pszichés erőszak jelenségének megértése, az erőszak elleni küzdelem, és a békés konfliktusmegoldás elősegítése.
- Az intézmény, mint hatósággal való kapcsolat realizálása.
- A törvénnyel való konfrontálódás élményeinek feldolgozása.

Középtávú célok:

- A traumatikus élmények tisztázása, és az azokkal való fokozatos megküzdés ösztönzése.
- A múlttól való elszakadás megkezdése.
- Az erőszakkal és az erőhelyzettel való helyes bánásmód megtanulása.
- Segítség- és támaszkérés jelentőségének megértése.

Hosszú távú célok:

- A múlt építő módon való felhasználásának megtanulása.
- Gyökereit ismerő, ám azok talaján tovább fejlődni tudó személyiségek nevelése.
- A traumák, nehéz életesemények sérüléseinek folyamatos begyógyítása.
- Függetlenségre képes felnőttek nevelése.
- Önmagával békében élő emberré válás.

5. A kiszolgáltatottság-érzet terén

Rövid távú célok:

- Családi körben korábban megélt kiszolgáltatottság-élmény tudatosítása.
- Fenntartások, félelem, szorongás tudatosítása, kezelési módjainak megtanítása.
- A jövőtől való félelem megfogalmazása, és az aktív jövőformálásra való ösztönzés.
- Az intézményi rendszer/struktúra sajátosságaiból adódó íratlan szabályok kimondása, és azok kezelésének megtanítása.
- A szabadsággal való bánásmód megtanítása.

- A hatalomhoz való viszony megértése, az erőhelyzetek kezelésének, az uralkodás, elnyomás, és érdek-érvényesítés kérdéskörének megértése.
- A gyermek életállapotából adódó általános elégedetlenség jelensége, felismerése, kezelése.

Középtávú célok:

- A kiszolgáltatottság-élmény egyre tudatosabb kezelésének megjelenése a gyermek életében.
- Félelmeknek való kiszolgáltatottság csökkentése.
- A szabadság felfedezése és az azzal való helyes bánásmód fokozatos megtanítása.
- Az érdek-érvényesítés békés módjainak megtanítása.
- Az elégedettség-élmény növelése a gyermekben, a megbékélés képességének javítása.

Hosszú távú célok:

- A külső tényezőktől való függetlenedés képességének kialakítása.
- A szabadsággal bánni tudó felnőttek nevelése.
- Asszertív személyiség kialakítása.
- Elégedett és sorsát tevékenyen alakító személyiség nevelése.
- A jövő, mint örömteli lehetőség tudatosítása.

6. Önrendelkezés terén

Rövid távú célok:

- Konfliktuskezelési módok javítása.
- Megküzdési eszköztár gazdagítása, agressziókezelés javítása.
- Jogok és kötelességek értelmének és sajátosságainak megértése, egyensúlyi helyzet létrehozása jogok és kötelességek között.
- Választási helyzetben való viselkedésre való felkészítés.
- Aktív részvételre való ösztönzés a saját sors alakításában.
- A passzivitás és belenyugvás jelenségének tudatosítása és visszaszorítása.
- A személyes felelősség szerepének, erejének és hatókörének tisztázása.
- Énképépítés, énképformálás, önazonosulás tudatosítása és fejlesztése.
- Önállóság, önellátási képesség fejlesztése, én erő-növelés.

- Önállóságtól való félelem és az intézményfüggőség jelenségének, veszélyeinek tudatosítása.
- Önreflexió, önkritika szintjének és minőségének javítása.
- Lelkiismeret és önvizsgálat szerepének megértése.
- Önértelmező viselkedés és gondolkodás fejlesztése.
- Konszenzuskészség fontosságának tudatosítása.

Középtávú célok:

- Konfliktus- és frusztrációs helyzetek kezelésének javítása.
- Felelősségérzet javulása, aktivitás növelése.
- Önellátás javulása.
- Önértelmezés és önreflexió minőségének javulása.
- Konszenzuskészség fejlődése.

Hosszú távú célok:

- Sokoldalú konfliktuskezelésre és frusztrációtűrésre való képesség kialakítása.
- Felelős, jogok és kötelességek egyensúlyában lévő életstílus kialakítása.
- Önellátásra való képesség és készség kialakítása.
- Önértelmező személyiség kialakítása.

7. Teljesítményhez való viszony és jövőkép terén

Rövid távú célok:

- Az iskolai tanulmányokhoz való viszony javítása, a tudás, mint érték elismertetése.
- Teljesítmény-szorongás, és a tanult tehetetlenség jelenségének megismertetése, kezelésének megtanítása.
- Az iskolai kudarcok lehetséges okainak megértése, teljesítménygátló jelenségek felismertetése és kezelése, az aktivitás ösztönzése.
- Alacsony önértékelés kezelése.
- Értékrendformálás a tanulmányokkal és teljesítménnyel kapcsolatban.
- Kudarckezelés javítása, megküzdési technikák megtanítása, hibás megküzdési mechanizmusok felismertetése.
- Egészséges versenyszellem, sportszerűség, segítségadás fontosságának megértetése és javítása.
- Jövőkép realizálása.
- Életcélok, saját család képének realizálása.
- Múlt-jelen-jövő kapcsolat megértetése.
- A gyermek önmagával szembeni előítéleteinek felismertetése.
- Eleve elrendeltség kérdésének tisztázása.
- A derűlátó gondolkodás erősítése.
- Igényszint-realizálás.
- A saját fejlődés megbecsülése, képességének kialakítása.
- Irreálisan magas vagy alacsony elvárások feltárása, igényszint-tisztázás, saját felelősség kérdésének megértetése az álmok valóra váltásában.

Középtávú célok:

- Teljesítménnyel kapcsolatos elvárások és hozzáállás realizálása.
- Iskolához és tanulmányokhoz való viszony javítása.
- Saját fejlődésbe vetett hit megerősítése.

Hosszú távú célok:

Iskolai sikeresség növelése, a legmagasabb képzettség megszerzésére való hajlandóság kialakítása.

- Folyamatos önfejlesztés igénye, képessége. (Kothencz et al., 2009)

5.4 Dewey biologizmusa és a KÁSZPEM kliens csoport jellege

Ahogy arra korábbiakban is utaltam, Dewey egyik meghatározó gondolati eleme a biologizmusa: „mind az eszmék, mind az objektumok az érzéki dolgok kontextustól függőek, s lényegük abban a hatásban nyilvánul meg, amit egy adott, konkrét szituációban gyakorlatilag kiváltanak. A szituáció elemei (eszmék, dolgok) csak az egymással való permanens kölcsönhatásban léteznek, szakadatlanul változtatják, formálják egymást, s a komplexitásnak erre a folyamatos kölcsönhatásra redukáló dialektikája mint összehatás a szituáció *individuális minőségében* nyilvánul meg. A szituáció egészének minősége ugyanakkor két, egymástól elkülöníthető, relatíve független tényezőre, a szubjektív, pontosabban a szubjektum *aktivitásának* minőségére és a formálandó objektum saját, objektív minőségére bontható. [...] Dewey-nál az ontológiai mérce két individuális összecsapó minőség (a szubjektumé és az objektumé), melyek következménye egy harmadik individuális minőség, a szituációé. Amit Dewey „**biologizmusának**” neveznek, s ami metaforikusan értendő, az a szituációnak ebben a szerves, individuális voltában ragadható meg leginkább. A szituáció olyan, mint egy élőlény; egyetlen elemének, pontszerű mozzanatának bármilyen kis változása az egész „szervezet” változását vonja maga után.” (Tagai, 1982: 26-27)

A Dewey-féle (Tagai szerint metaforikusan értendő) biologizmus specifikuma az, hogy a szubjektum értelme áll a szituációk belső elemei közötti jelenlévő hierarchia csúcsán. „Az egyes individuumok meghatározott, egyedi gondolkodásra képezi a nekik megfelelő szituáció legbelső magját. [...] A különböző szituációk [...] az egyénileg kitűzött célok egymásra hatásának formájában találkoznak. Az egésznek a belső mechanizmusa, elve a Say-féle piactörvényre emlékeztet. Ahogy Say felfogásában a kereslet megtalálja-megteremti a neki megfelelő kínálatot (és fordítva), úgy Dewey-nál is az egyes egyén szükségletei (amennyiben az individuum legmagasabb rendű szerve, az értelem diktálja őket) megtalálják a nekik megfelelő kielégülést.” (Tagai, 1982: 27)

Fontos, hogy a KÁSZPEM nem egyéni nevelési módszer, hanem csoportos formában valósul meg. Azért kiemelandő ez, mert benne van a csoportteljesítmény többletének lehetősége is. E többlet-teljesítmény a véleményalkotás és önreflexió részleteiben, valamint formájában is megmutatja eredményeit. Adott esetben másfajta önmegosztással nyilvánul meg a gyermek bizonyos kérdésekben, ha egyedül kell véleményt formálnia, és másképp teszi ugyanezt, ha az adott kérdésben társaival együtt fogalmazhatja meg vagy képviselheti azt. Ugyanakkor olyan szituációt kínál, melyben az egyén minden változása, szinte azonnal hat (interakciói folytán) az egész csoportra. Ahogy arra már korábbiakban is utaltam, a szenzitív pedagógikoterápiás, az

organikus együtt épülés modellje is egyben. Dewey biologizmusának hasonlata leképezi a KÁSZPEM klienscsoportjellegét is (Kothencz, 2009; Kothencz et al., 2009).

5.5 Dewey objektum-szobjektum viszonya és a csoport-egyén kapcsolata

„Deweynél az objektum, a dolog végső soron egyenlő ama *hatásával*, melyet konkrét kontextusban vált ki (bármennyire is objektív minőség determinálja ezt a hatást), a szobjektum pedig ontológiailag egyenlővé válik azzal az eszközzel (gondolati, illetve cselekvésbeli, érzéki eszközzel), melyet célja elérésére használ, tehát egyenlővé válik *tudatos* hatásával. Így többé nem szobjektum és objektum, hanem két hatás áll szemben egymással, s a két hatás újabb hatásban, ti. a szituációt jellemzőben egyesül. [...] amennyiben sikerül egy cselekvést a kitűzött célnak megfelelően végrehajtani, akkor ennek jelzője Dewey szerint egy bizonyos kielégülés, a megelégedettség, a sikerélmény *közvetlen tapasztalása*. [...] a közvetlen tapasztalatélmény strukturál mindent Dewey-nál.” (Tagai, 1982: 28) „Dewey-nál a dolog, az objektum végső soron a *hatásával azonos*, így ha a hatását megváltoztatjuk azáltal, hogy mi magunk változtatjuk a vizsgálat feltételeit, s így új dolgokat veszünk észre rajta, vagy új reakciókra kényszerítjük, akkor valóban magát a „dolgot” változtatjuk meg.” (Tagai, 1982: 29)

A KÁSZPEM kiscsoportok védett keretei között lehetőség van a próbálkozásra, a közvetlen tapasztalatélményre és gyakorlásra, cselekedeteink következményeinek fölmérésére, a korlátok megközelítésére, tágítására, sőt átlépésére is, anélkül, hogy ennek „életveszélyes” következményei lennének. Rendes körülmények között a család kínál ilyen védett gyakorlóterepet a benne felnövekvő gyermeknek (Somlai 2013), teszi lehetővé akár a hibás lépések és azok következményeinek kipróbálását is. Egy normálisan működő családban a következményekkel való szembesülés a fiatalnak az életben való boldogulását segíti, nem pedig a normateremtő tekintélyszemély (szülő) bosszúját testesíti meg, azaz nem önkényes büntetés. Az állami gondoskodásban felnövekvő fiatalok számára a befogadó intézménynek illene pótolnia a családot, például a személyiség utóérlelődését biztosító csoportfoglalkozások biztonságos és elfogadó keretei között (Kothencz et al., 2009).

5.6 A nevelő, mint „katalizátor”, gyermek és segítő, mint egymás alakítói

Dewey úgy vélekedik, hogy a nevelő szerepének központi része a gyermek múlt- és jelenbéli tapasztalatai összekapcsolásának támogatása. Ez tehát egy *katalizátor szerep*, mely a jelen helyzet konkrétságából fakadó módon szervesen és természetesen nő ki a jelenből, valamint a

konkrét tapasztalatokból, ugyanakkor a tapasztalatokon alapuló célkitűzések és az intellektus növelését segíti. „E szituációnak részese mind a gyermek, mind a nevelő, egymással termékeny kölcsönhatásban vannak, s miközben a gyermek célkitűzéseit, problémamegoldásait mindjobban befolyásolja az intellektuális kontroll, maga a nevelő is formálódik, és a gyermekkel szerzett konkrét tapasztalatai alapján módosítja elképzeléseit, célkitűzéseit, arra törekedve, hogy az intellektus még hatékonyabban, még közvetlenebbül befolyásolja mind az ő, mind a gyermek cselekvését.” (Tagai, 1982: 66-67)

„1916-ban jelent meg a *Democracy and Education* (Demokrácia és nevelés) című kötete, melyben a társadalom és nevelés szoros kapcsolatáról vallott felfogását mélyíti el, s melyet neveléelméleti főművének is neveznek. [...] Deweyt a nevelés témaköre élete végéig foglalkoztatta, híven felfogásához, hogy a filozófia nem más, »mint a nevelés általános elmélete.«” (Tagai, 1982: 67)

A KÁSZPEM módszer diagnosztikus jegyzőkönyvei meggyőzőek arról, hogy ezek a csoportfoglalkozások a résztvevőknek biztonságot és elfogadást nyújtottak, s ezzel a bizalmukon esett sebet orvosolták. Hiába minden emberi méltóságot és személyiségi jogokat szavatoló törvény, hiába az un. *állami gondozott* gyerekek feltétlen elfogadásának hangoztatása, ha nincs minden gyermek életében legalább egy olyan mértékadó személyiség, akitől ezt a feltétlen elfogadást megkapja. A feltétlen elfogadás légköréről többek között a csoporttagok növekvő őszintesége árulkodik.

A KÁSZPEM csoportfoglalkozások elfogadó légköre mintaértékű és fokozatosan orvosolhatja a korai vagy/és ismételt elutasítás ejtette súlyos sebeket. Csak az az ember lesz képes másokra odafigyelni, másokat meghallgatni, másokat tökéletlenségeikkel együtt elfogadni, szeretni, mások mellett hibáik ellenére, azokat ismételten megbocsátva kitartani, másokban megbízni, aki maga is átélte azt, hogy valaki bizalmat szavazott neki, mielőtt még bizonyított volna, hogy volt, aki bukdácsolásait a járnai- tanulás szükséges velejárójának tekintette, és nem büntette. Az az ember lesz képes nem kifejezetten rokonszenves embertársát is elfogadni, akinek az életében akadtak olyan emberek, akik nem utasították el őt, hanem elfogadták olyannak, amilyen, sőt még kedvüket is lelték benne. Igen, a szeretetet csak egy szeretett lény képes megtanulni, azaz viszonzni; ezt nem pótolhatja semmiféle törvény, előírás, körülmény – de a kezdeti hiányt lehet utólagosan pótolni, ha nem is tökéletesen. Az elutasítás ejtette mély sebeket nem lehet meg nem történté tenni, de lehet gyógyítani (Kothencz et al., 2009).

5.7 Gyertyapélda és a gyermek tapasztalatai

James pszichológiájának talaján állva (Boros, 1998: 67-92) Dewey szemléletes példát kölcsönöz az inger-reakció / válasz kör összetettségének illusztrálására: A gyertya lángját észlelő gyermek, korábbi tapasztalata (amelyben megégette a kezét) alapján elkerüli az újabb sérülést. „Tehát: stimulus az érzékelés (az ujj megégetése), válasz az ujj visszarántása és később a félelem a gyertya lángjától. A dolog azonban nem ilyen egyszerű, mondja Dewey: »Sem a puszta érzékelés, sem a mozgás nem lehet soha önmagában stimulus (inger) vagy válasz; csak valamely aktus lehet az«. Ebben az aktusban, mint a tapasztalat komplexumában elválaszthatatlanul együtt van mind az „inger”, mind a „válasz”. A gyermek számára tapasztalatához tartozik az is, ahogy nyújtotta a kezét, ahogy közben érezte a gyertya melegét; vagy más esetben, hogy fényes testet látott, mely hasonlított a gyertyához, s ugyanakkor nem égette meg a kezét. A tapasztalatoknak ez a komplexuma mind hozzájárul ahhoz, ahogy későbbi esetekben a gyermek reagálni fog, ha égő gyertyával találja szemben magát. Amennyiben a gyermeknek ilyen, egymásnak ellentmondó tapasztalatai vannak bizonyos hasonló jelenségekkel kapcsolatban, a következő érdekes helyzet áll elő: »Most nézzük azt a gyereket ..., akinek néhányszor kellemes tapasztalata volt a tűzzel, néha pedig megégette magát. *Ez esetben nemcsak a válasz lesz bizonytalan, hanem az inger is; olyan mértékben bizonytalan az egyik, mint a másik.*«” (Tagai, 1982: 46-47) A gyermekek szocializációjához hozzáadott nevelési törekvések is ilyen dilemmákat vetnek fel gyakran. A terápiás alapú megközelítések, például a nehéz életesemények feldolgozásainak eseteiben gyakran mutatják azt, hogy ami a felnövekvő gyermek tapasztalatában talán nehézkesnek tűnhet (beszármazás előtti körülmények tapasztalatai), egy biztonságos közegben a hasonló helyzet megint más reakciót mutat.

5.8 Szociálpszichológia

Tagai elemzésében úgy látja, hogy Dewey szociálpszichológiai nézeteiben „egyfelől mindig hangsúlyozza, hogy az individuum pszichikumát mennyire meghatározzák a társadalmi körülmények, melyek között él (az osztály, ennek szokásai, a morál, a vallás), másfelől kitarthat emellett, hogy az egyén mindezekre mégis mindig individuálisan csak rá jellemző módon reagál.” (Tagai, 1982: 47) Mindezt persze semmi nem támassza alá jobban, mint az a tény hogy az egyén individuális reagálását körülményeire magának a személyes jellemzőinek volta befolyásolja. A fejlődéslélektanban megjelenő krízis elméletek is ezt mutatják, hiszen az alapvető viszonyítást (mely abszolút az egyén individuum jellegéből adódik) maga az életkori

behatároltság is befolyásolja. A KÁSZPEM rendszerének implementációjában sem lehet az egyén életkorától eltekinteni. A nevelés vonatkozásában és a felcseperedő gyermekek fejlődésének aspektusában különös tekintettel kell lennünk minderre. Erik Erikson kríziselmélete (Erikson, 1956, 1991; Vö. Cole–Cole, 2006) , melynek középpontjában az én-identitás alakulása áll, máig a legismertebb. Én-identitás alatt a társas környezettel való kölcsönhatásban kialakuló tudatos énlményt értjük, amely folyamatosan változik a társas környezet változásainak megfelelően.

A különböző életkorokban kialakuló pszichoszociális krízis tehát természetesen megjelenő fordulópont, amely a szüntelenül alakulófélben lévő személyiség számára növekedési lehetőséget jelent, ugyanakkor sérülékennyé is teszi. Erikson szerint a viselkedésünk fő mozgatórugója a kompetenciára való törekvés. Egy-egy fejlődési stádium sikeres teljesítése azt eredményezi, hogy növekszik a személy kompetencia érzete, de ha nem sikerül megküzdenie a kihívásokkal, akkor valamiféle alkalmatlanság érzést fog megélni.

A különböző életkori szakaszokban más-más konfliktus áll a krízis középpontjában attól függően, hogy mi a személyiség legfontosabb kihívása abban az életszakaszban. Ezek a konfliktusok se nem személyközi, de még csupán személyiségen belüliként sem írhatjuk le, hanem egy pszichológiai minőség elérésére való törekvést jelentenek. A pszichoszociális krízisben a fő életfeladat megoldása nagyon sokféleképpen lehetséges, és mindegyik megoldás egy a fentebb említett pszichológiai minőség két ellenpontja között helyezkedik el. Az egyik kimenet mindig adaptívabb, azaz jobban segíti a személyiség társas alkalmazkodását, mint a pólus másik fele. Az egészséges fejlődéshez az ellentétpár mindkét végletét meg kell élnie a személynek valamilyen mértékben, hiszen ha csak az egyik pólust ismeri, az egyoldalúsághoz vezethet. Például ha valaki csak az ösbizalmat tanulja meg, de nem alakul ki benne egy bizonyos mértékű bizalmatlanság, akkor életképtelen lesz, hiszen a világ nem mindig megbízható. A pozitív kimenet túlerőltetése tehát éppen úgy nehezíti az egyensúly megtalálását, mint a folyamatos kudarcok megélése. Egyes fejlődési szakaszok végén a személy, a krízissel való megküzdésben megtanultak mentén, az alkalmazkodás újabb szintjére lép. Az így elért új működésmódot nevezi Erikson én- minőségnek. Ez az én-minőség tartósan beépül a személyiségbe, ezáltal gazdagítva azt, és segíti az egyént a későbbi konfliktusainak sikeres megoldásában. A konfliktusok ugyanis nem tűnnek el egy szakasz lezárultával, hanem vissza-vissza köszönnek, de a megküzdött én-minőség segít a sikeresebb és adaptívabb megoldások megtalálásában. (Carver–Scheier, 2006)

5.9 Dewey iskoláról vallott sajátos felfogása és a KÁSZPEM alapú nevelési szakmai program

„Ha a társadalmat egyetlen hatalmas vérkeringésnek tekintjük, akkor ebben – Dewey szemüvegén át nézve – a szív szerepét az iskola tölti be. Mint írja: »Minden egyes iskolánk egy kicsi kis társadalmi közösséggé válik (embryonic community life) az alkotó munka típusaival, amely a nagyobb társadalom életének tükré.« Azt is mondhatnánk Deweyval, hogy az iskolának az ideális társadalmi demokratikus közösség típusát kell megteremtenie, tagjai számára mintegy egyesítve a társadalmi tapasztalatokat azokkal, amelyeket az ideális családban a „legbölcsebb szülő” segítségével szerezhettek.” (Tagai, 1982: 71)

Dewey szilárd nézete, hogy az iskola világának az „eleven étellel” való összekapcsolása négy területen és tényezőben kell megvalósuljon, mely kapcsán az iskola feladata e tényezők esetében felkészíteni, megtanítani a gyermekeket a megfelelő tevékenységekre: (1.) az otthon, (2.) a kert/park/vidék, (3.) az üzleti élet, és (4.) az egyetem. „Ugyanakkor – miként Tagai kiemeli – van egy közös fonál, melyre Dewey az „eleven társadalmi életnek” ezt a négy gyöngyszemét felfűzi, mégpedig a természettudomány. A nevelés centrumában annak megismertetése áll, ahogy az ember úrrá lett a természet erőin, megismerte és saját szolgálatába állította az egyes természeti folyamatokat, miközben – szinte természettudományos módon – saját társadalmi berendezkedése számára is mind adekvátabb formákat talált, mintegy megkoronázva őket a demokrácia intézményrendszerével, mindenekelőtt ennek amerikai modelljével. [...] »Ma mindenkinek van valami hivatása, feladata. Ezt a hivatást, mindennapi munkát kulturális és szociális jelentőségének magas szempontjából felfogni felemelő dolog. Ez védi meg a munkást, hogy annak a gépnek, amellyel vagy amelyen dolgozik, mechanikus kiegészítő része ne legyen.«” (Tagai, 1982: 72-73) „nála reális, s nem utópisztikus formában merül fel a társadalom *minden* egyénének az adott, *létező* társadalomba való *belenövése* problémája. Méghozzá olyan belenövésről van szó Deweynél, amely az individuum *helyes értelemben* vett, tehát abszolút kölcsönösségen alapuló szabadságának bármiféle megsértése nélkül történik. [...] a társadalmilag nevelendő individuum nem csupán elszenvedti a társadalom változásait, hanem – társaival közösen – tervezi, formálja ezeket a változásokat, céljai szerint meghaladva az adottat, de megőrizve belőle az addig felhalmozott értékeket.” (Tagai, 1982: 74)

A most bemutatott utalás egy szakmai program a Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató *Egységes szakmai programhálójának* részét képezi. Ezen programháló egységességét biztosítja a módszerspecifikus (KÁSZPEM) szemléletmód, melynek fókuszában

a családból kiemelt gyermek, a vele való foglalkozás támogató - segítő-gyógyító attitűdjének implementációja és a rendszerszemléletű gondolkodás (a gyermekvédelem egységes rendszerként való kezelése) áll.

A fejlesztési koncepció háttérében a nemzetközi szakmai irányzatokkal harmonizáló KÁSZPEM rendszer áll, amelynek lényege, hogy az ellátórendszert elsősorban a családi életre szocializáló közösséggé kell átstrukturálni, melynek létviszonyai olyan életkörülményeket biztosítanak, ami a társadalmi beilleszkedéshez szükséges személyiségfejlődést lehetővé teszi.

A szocializáció sikerességének egyik záloga azon személyes kompetenciák, amelyek lehetővé teszik, biztosítják a sikeres alkalmazkodást, beilleszkedést a fiatal szűkebb környezetébe és a társadalomba. A gyermekvédelembe kerülő gyermekek veszteségélménye, bekerülést megelőző gyakori kudarcélményeik, bizalomvesztése, én-kép deficitje mind olyan személyiségtényezők, melyek gyógyításra várnak (Kothencz, 2009).

5.9.1 Nevelési alapelvek

Nevelési elvek alapját a szenzitív pedagógikoterápiás rendszer során alkalmazott irányelvek adják:

- a gyermeket megerősíteni abban, hogy képes a fejlődésre, ehhez hitet adni,
- a gyermek egyéniségét pozitív irányban erősítjük meg: a jót erősítjük meg benne, a kevésbé jót jóra fordítjuk,
- teret kell adni a gyermeknek érzelmei, elvárásai kifejezésére: ehhez természetes eszköz lehet a zene, rajz, mozgás, humor,
- tiszteljük a gyermeket, méltóságát teljes mértékben tiszteletben tartjuk, és elvárjuk, hogy ő is tiszteljen bennünket és önmagát is,
- esélyegyenlőséget biztosítjuk,
- biztonságos, stabil, következetes emocionális környezetet teremtünk, amely a folyamatos oltalom-támogatás melletti önálló cselekvés elősegítését jelenti,
- alternatívákat nyújtunk a gyermek számára a hit, a vallás, az etnikai identitás, a jövőbeni lehetőségek, az esélyek terén és segítségével,
- a gyermek szocializációját közösségben való neveléssel biztosítjuk, úgy, hogy lehetővé tesszük számára azt is, hogy magában – de nem magányosan – lehessen,
- személyes példamutatás elvével megismertetjük a gyermeket, hogy képes legyen elfogadni és átadni mindazt a jót, amit másoktól kapott. (Kothencz, 2009)

5.9.2 A gyermek fogadása

A gyermek lakás- vagy gyermekotthonba való tényleges megérkezése szintén kiemelt jelentőségű, hiszen ez jelenti majd számára az imprinting – bevésődés – alapélményét, az első benyomást arról, hogy immár Ő maga is részese az adott közösségnek, otthonnak. Ennek érdekében legyenek jelen az ott élő gyermekek – lehetőség szerint minél többen – a nevelő, a gyermek mentora, illetve a munkatársak közül, akinek erre lehetősége van. Továbbá fontos szakmai ajánlás az, hogy a gyermeket a volt gondozási helyről egy számára fontos, referenciaszemély (pl. gyermekvédelmi gyám, nevelő, gondozási hely vezető, stb.) kísérje, biztosítva a leválás és átgondozás folyamatának zökkenőmentességét.

- A „*Vártunk rád*”- *élménnyel* való fogadás azt jelenti, hogy a lakás- vagy gyermekotthon munkatársai, gyermekei közösen süttöt süttivel, rágcsálnivalóval, teával várják az új társukat és kísérőjét.
- A kötetlen és oldott hangulatú beszélgetést követően a gyermek leendő szobájában a mentorral együtt ketten *átnézik a ruha- és iratjegyzéket*, amennyiben rendelkezik a gyermek ezzel, a mentor segíti a gyermeket a kipakolásban, a szoba „belakásában” – felajánljuk számára a dekorálás lehetőségét, ehhez eszközt is biztosítunk, amiben tetszés szerint a többi gyermek is segít neki.
- A kísérőtől való elbúcsúzást követően a gyermek a többi társával együtt egy rövid *közös sétát* tesz a gyermek- vagy lakásotthon környékén, ahol megmutatják neki a legfontosabb helyeket (bolt, iskola, posta, park, játszótér, stb.). Ennek célja egyrészt, hogy a gyermek az első pillanattól egy közösség tagjaként érezhesse magát, másrészt, hogy az esetleges irreális ideái a bezártságról, elszigetelődésről lehető leghamarabb megszűnjenek.
- A megérkezés első napján sor kerül a többi *gyermekkel közösen* egy étkezésre, ahol lehetősége nyílik megismerni társait, akár KÁSZPEM játék-elem segítségével, vagy egyszerűbb ismerkedős játékkal a nevelő, mentor, pszichológus, munkatársak részvételével.

5.9.3 A gyermek- vagy lakásotthon értékelési rendszere

A gyermek- vagy lakásotthonban szakmai ajánlásként megfogalmazható értékelési mód célja, hogy a gyermekek szenzitívebbé váljanak magára az értékelésre, miközben a feltétel nélküli

elfogadás és a teljesítménytől függetlenül szerethetőség érzését erősítjük bennük. Tiltás helyett motiválás, büntetés helyett bizalom - ezek az alapvető fogalmai a pedagógiai szempontból egységes értékelési és viselkedés-szabályozó rendszernek, amely a fordított zsetonrendszer metodikáján alapul.

Bizalom: A módszer lényege, hogy minden gyermeknek minden nap bizalmat szavaznak a felnőttek, amelyet „tárgyasítva” egy-egy korong, vagy zseton jelent, amit minden reggel megkapnak növendékeink. Ezt a zsetont a nap folyamán *csak elveszíteni* lehet – tenni tehát alapvetően semmit nem kell érte – méghozzá a – munkatársakkal és gyermekekkel közösen kialakított – szabályok megszegése esetén.

Motiváció: A zsetonok megtartása és gyűjtögetése már önmagában motiváló lehet, de megtartott zsetonokat – számuktól függően – kisebb, nagyobb ajándékokra be lehet váltani.

Normakövetés: A szabályok esszenciális elemei a programnak, hiszen ezek ismerete és betartása teszi lehetővé a zsetonok megtartását. A közösen kialakított szabályok interiorizálttá, belsővé válnak, elősegítik a szocializációs folyamat optimalizálását.

Egységesség: A betartandó szabályok listája, a zsetonok elvételének szabályai egységesek, ez lehetővé teszi, hogy minden munkatárs azonos módon alkalmazhassa a rendszert.

5.9.4 Pasztorációs tevékenység a gyermek- vagy lakásotthonban

Pasztorális tevékenységünk során a KÁSZPEM módszer elmélete és gyakorlati tapasztalatai alapján tudjuk a leghatékonyabban megszólítani a gyermekeket. A misszió mindig a célcsoportot érinti meg.

A célunk nem csupán az irgalmasság cselekedeteit gyakorolni, hanem – ha már visszaadni nem tudjuk, amit a ránk bízott gyermekek elveszítettek, legalább – pótolni az életükben a hiányt, segíteni, felismerni sajátos életállapotukban rejlő lehetőségeiket, utat mutatni saját üdvösségük potenciális valósága felé, hogy felismerjék: ők is személyiségükön keresztül kaptak meghívást, hogy az Atya Egyszülött Fiának képmásai legyenek.

A közösségi élet színterén is segítséget nyújtunk, hogy kibontakoztathassák képességeiket és választ tudjanak adni hivatásukra, mindennapjaikban a jóra törekedve gyakorolják/élik a tevékeny szeretetet. Természetes, hogy pasztorációs tevékenységünk profán olvasatában célunk, hogy a gyermekeinket – pedagógiai rendszert alkalmazva – a

társadalom hasznos tagjaivá neveljük, akik megtalálják a helyüket és egyéni boldogulásukat a világban. Van azonban ezen túl egy többlet, ami az előbbire is pozitívan hat.

A világban működő gyermekvédelmi rendszerek kihívásokra adott útkereséseivel szemben a mi küldetésünk más. Bár felismerve az idők jeleit (a világban végbemenő változásokat), és azokra a hit által választ adva, de nem tüneteket kívánunk kezelni, hanem *gyermekaink keresztény újjászületéséért* dolgozni, mely által önmagukat maradéktalanul elfogadó egyéniségekként válhatnak képessé teljes életet élni már ezen a világon.

5.9.5 A preventív utógondozás

Gyermek- vagy lakásotthonainkban élő fiataljainkra egyre inkább jellemző, hogy kései életkorban kerülnek be az otthonba és nagykorúságukat betöltve igénylik az utógondozói ellátásukat. Éppen ezért nagyon fontos szerepe van a preventív utógondozásnak és az utógondozottakkal, az utógondozói ellátottakkal való foglalkozásnak. A nagykorúságukat rövid időn belül betöltő fiataljainkat tudatosan készítjük fel az utógondozotti, illetve az utógondozói ellátotti életre. Nagyon sokat beszélgetünk velük a nagykorúságuk utáni lehetőségeikről, elvárásokról. Emellett egyre inkább ellátjuk őket olyan feladatokkal, amelyeket iránymutatás mellett önállóan kell végezniük, ezzel is tanítva az önállóságra őket. Az utógondozásban részesülők, illetve utógondozói ellátottaink esetében nagyon figyelünk arra, hogy tanácsot adjunk életüket érintő kérdésekben, meghagyva ezzel a döntés lehetőségét a számukra. Ennek a szakmai munkának az eredménye, hogy fiataljaink kikérik a véleményünket, de a döntést ők hozzák meg. Koruk előrehaladtával nem csak a döntésekben, de a munkavégzésükben is egyre önállóbbá válnak. Saját maguk látják meg a feladatokat, melyeket el kell végezniük, nem kell őket figyelmeztetni pl. a rend fontosságára, a köteleességek, szabályok betartására. Célunk, hogy a gyermek- vagy lakásotthonunkban élő utógondozói ellátottak mintát nyújtsanak teljesítményük és hozzáállásuk alapján a kiskorúak számára. Preventív utógondozással facilitálható a később nagykorúvá váló fiatalok beilleszkedése közvetlen környezetükbe és a társadalomba is. A preventív utógondozás folyamatában a gyermek megismeri a lehetséges alternatívákat az utógondozás, illetve az utógondozói ellátás lehetőségeiről. A nagykorúság előtt álló gyermek, a gyermekvédelmi gyámja, mentora és a leendő utógondozásért felelős szakember közösen átgondolják a gyermek lehetőségeit, igényeit és szükségleteit. Együtt döntenek a kérelem megírása előtt az utógondozás vagy az utógondozói ellátás formájáról. Közösen elkészítik a kérelmet az utógondozásra vagy utógondozói ellátásra.

A preventív utógondozás célcsoportját a 15/16-18 éves gyermek- vagy lakásotthonban, valamint nevelőszülőknél élő serdülők alkotják. A preventív utógondozás céljai az alábbiak:

- Nagykorúság tudatosítása
- Szorongások oldása (önállósodás, felelősségvállalás, jövőkép)
- Tanult tehetetlenség kezelése
- Önrendelkezés és önérdek érvényesítés fejlesztése
- Önállóság kialakítása (praktikus életvezetési ismeretek elsajátítása a gyakorlatban)
- Identitás egészséges felvállalása (roma, „állami gondozott”)
- Önmagáért és másokért való felelősségvállalás (szerepe, hatásköre, ereje)
- Felelős vagyonkezelés
- Az utógondozás, az utógondozó ellátás lehetőségként való megélése
- Életcélok tudatosítása és realizálása
- Döntéshelyzetek felvállalása (aktív részvétel a saját sorsa alakításában)

Ezen célok megvalósításának módszerspecifikus alapját a KÁSZPEM rendszere biztosítja, a csoportfolyamatok tematizálásában az alábbi támpillérekre kerül hangsúly:

- Bizalom, önbizalom
- Trauma, kiszolgáltatottság
- Személyközi kapcsolatok
- Értékek és normák
- Önrendelkezés
- Jövőkép

A preventív utógondozást már idejében, fokozatosan kezdjük el a gyermek 16. életévétől, illetve lehetőség szerint már korábban kezdődően, hiszen így érhetjük el azt, hogy a gyermek számára a lehető legkisebb törést jelentse az önálló élet megkezdése. Ennek érdekében elengedhetetlenül fontos feladatunk a világba történő „kilépés” előkészítése, hiszen így lesz kellő ismerete a gyermeknek világról. Amíg ezt egy családban felnövő gyermek, utánzás, látás útján sajátít el addig ezeket a feladatokat a mi gyermekeinknek ezt meg kell tanítani, még pedig úgy, hogy minden egyes alkalommal reményt tudjunk adni számára.

Alapvető feladatok megtanítására törekszünk, például:

- tudjon egy csekket önállóan kitölteni vagy egy egyszerű adatlapot,
- mindennapos ügyek intézésében legyen jártassága személyes ügyintézővel és online felületek használatán keresztül is, pl. villanyszámával kapcsolatban hol tud reklamálni, intézkedni...,
- vihar esetén az áramtalanítás fontossága, hogyan és miért történjen meg,
- személyes adatait telefonon és interneten számára ismeretlen személynek ne adja ki, mert ebben nagy a visszaélés lehetősége,
- álláskeresés lehetőségét megtanítani vele, hogyan jelenjen meg egy állás interjú alkalmával pl. időben érkezzen, magabiztosság...,
- meg kell tanítani vele, hogy mit tartalmazzon egy munkaszerződés, kiknek kell aláírni, hivatalos bélyegzővel ellátni,
- tudjon önállóan hivatalos ügyeket intézni,
- legyen képes többféle alapvető ételt elkészíteni, milyen nyersanyagok szükségesek ehhez, mennyibe kerülnek ezek az alapanyagok,
- a pénzzel való gazdálkodás fontossága, amelyet már a ruhavásárlásakor elkezdhetünk tanítani gyermekeinkkel pl. milyen ruházatra van most szüksége, milyen évszak van, illetve következik hamarosan, mennyi a rendelkezésre álló pénzünk,
- a zsebpénzzel való gazdálkodás is alapja a pénzzel való bánásmódnak. 16-17 éves gyermeknek már kiadjuk az egy hónapra járó összeget ő gazdálkodjon vele, mert amennyiben hetente adunk ki egy összeget akkor mi gazdálkodunk helyette,
- társas kapcsolatok kialakításában való tanácsadás pl. úgy szeressék őt amilyen a maga egyediségében, ne akarjon megfelelni olyan embereknek, amely önmaga elvesztésével jár,
- megfelelő párkapcsolat ápolása fontos, hiszen kettesben könnyebben megoldják az élet adta problémákat, nehézségeket. (Kothencz, 2009)

Dewey iskoláról alkotott felfogásának tükrében azért tartottam fontosnak bemutatni a KÁSZPEM alapú szakmai programunkat, mert jól mutatja, hogy hasonló elvek mentén valósul meg a Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató esetében is a gyermekek tudatos fejlesztési tevékenysége. Persze nyilván nem az egész szakmai programot mutattam be, hiszen elég, ha csak pár példát látunk arra, hogy nevelési metodikánk milyen összefüggést mutat a társadalomba való beilleszkedést segítő legkülönb félébb lehetőségekkel. Fontos,

hogy a Katolikus Egyház szerves részét képező Szeged-Csanádi Egyházmegye által fenntartott Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató, bár szakrális értékekre épít, mégis igyekszik nevelési gyakorlatában a már John Dewey által is megálmodott és közzétett szemlélet alapján megvalósítani nevelési tevékenységét. Gyermek – és lakásotthonainkban ugyanúgy a társadalom életszerű lenyomatát igyekszünk képviselni akkor, a ránk bízott gyermekeket felkészítjük az életre. A lakásotthonok szakmai programjaiban éppúgy jelen van az öngondoskodásra való tudatos felkészítés, mint a gyermek legkülönb tehetségének tematikus fejlesztése, hogy mind inkább önazonos módon nőhessen fel és nőhessen bele egy nap majd abba a társadalomba, melyre felkészítjük. Gyakorlatilag a lakásotthoni struktúrában való nevelés, leképezi magát a társadalmat. Ha a társadalom valóban olyan, mint egy vérkeringés (*Dewey analógiája*), akkor a lakásotthonainkban megvalósuló nevelési szakmai program, valóban a gyermek nevelhetőségének szíveként működik. Természetesen kihagyhatatlan az a fajta szeretetteljes légkör, melyről Dewey számtalanszor ír, hiszen e nélkül mindent igyekvünk csupán ismeretközlés maradhatna csupán.

Ahogy arra a korábbiakban is utaltam, az instrumentalizmus a pragmatizmus Dewey-féle ismeretelméleti tanulsága. Ennek mi a lényege? Az instrumentalizmus annyit jelent, hogy minden, amit megismerünk a világból, minden ismeretanyag, minden tudás arra való, hogy problémákat eredményesen tudjunk megoldani, tehát sikeres cselekvéseink legyenek. Vagyis a tudás **instrumentuma** (!) a cselekvésnek és a problémamegoldásnak. A KÁSZPEM rendszer ezt az instrumentumot, a tudás instrumentumát igyekszik a gyermek cselekvésének szolgálatába állítani. Mindezt azzal a szemlélettel, ahogy arról Dewey is ír az életre való leghatékonyabb nevelése elgondolásaiban.

5.10 Dewey koncepciója és a KÁSZPEM rendszer szemlélete

John Dewey *A nevelés jellege és folyamata* című művének végén mintegy hitvallásaként összefoglalja legfontosabb szemléletbéli meglátásait.

Dewey pedagógiai koncepciója vonatkozásában a nevelés fogalmának a viszonylatában a következőket vallja: „Vallom, hogy a nevelés csak akkor hatékony, ha a személyiség részese lehet a társadalmi öntudatnak. A nevelés folyamata már a születés pillanatában megkezdődik, folyamatosan fejleszti az egyén szellemi erőit, átítatja az ember öntudatát, alakítja szokásait és nézeteit, felkelti érzéseit és érzelmeit. [...]

Vallom, hogy az egyedüli igaz nevelés akkor valósul meg, ha a gyermek szellemi erőit annak a társadalmi környezetnek az igényei formálják, amelyben él. [...]

Vallom, hogy ennek a nevelési folyamatnak két oldala van: pszichológiai és szociológiai. Egyiket sem hagyhatjuk el vagy rendelhetjük alá a másinak káros következmények nélkül. [...] A nevelés anyagát, kiindulópontját a gyermek ösztöneiben és erőiben találjuk. Ha a nevelő szándékai nincsenek összhangban a gyermek ösztönös tevékenységével, a nevelés csupán külső kényszer. [...]

Vallom, hogy a társadalom és a civilizáció jelenlegi helyzetének ismerete szükséges ahhoz, hogy helyesen értelmezzük a gyermek szellemi erőit. [...]

Vallom, hogy a nevelési folyamat társadalmi és pszichológiai oldalai szervesen összetartoznak. [...]

A szellemi erőket akkor tudjuk megítélni, ha ismerjük céljukat, hasznukat, funkciójukat, ezt azonban csakis abban az esetben tehetjük meg, amennyiben az egyént a társadalmi viszonyok aktív részesének tekintjük. [...]

Vallom tehát, hogy az egyén, akit nevelni akarunk, társadalmi lény; a társadalom az egyének organikus közössége. Ha a társadalmi tényezőt hagyjuk figyelmen kívül, a gyermek nevelése puszta absztrakció. Ha az egyéni tényezőt hagyjuk ki a nevelésből, akkor csak érzéketlen, élettelen tömeget kapunk.” (Dewey, 1976: 97-99)

Dewey e vallomásaiban pontosan érzékelteti azt az attitűdöt, melyet a KÁSZPEM rendszer is képvisel a gyermekvédelmi szakellátás nevelési rendszerében. Mindattól függetlenül, hogy a családját nélkülözni kénytelen gyermek a társadalom legkiszolgáltatottabbja, talán pont ezért fontos csak igazán, hogy annak törvényszerűségeivel és sajátosságaival összebarátkozzék és eligazodni legyen képes benne. A gyermekvédelmi szakellátás nevelési mechanizmusaiban ez a fajta attitűd nélkülözhetetlen. Dewey nemcsak hogy meghaladja saját korát e tekintetben is, de jól jellemezi azt a fajta hozzáállást, melyre a hazai szakmai társadalomnak is szert kell tennie.

Dewey az iskolát, mint a nevelés intézményesült színterét a következő szempontokon keresztül mutatja be:

„Vallom, hogy az iskola elsősorban társadalmi intézmény. [...]

Vallom, hogy az életre nevelünk, és nem a jövő életre készítünk fel. [...]

Vallom, hogy az iskolának a más kell képviselnie; olyan valóságos, igazi életet kell nyújtania, mint amelyet a gyermek otthon, a környezetében, a játszótéren lát. [...]

Vallom, hogy az iskolai életnek, mely a társadalmi élet leegyszerűsített változata, a családi életből kell fokozatosan kinőnie. [...]

Vallom, [...] a legjobb, legmélyebb erkölcsi nevelés a másokkal végzett munkából és gondolkodásból fakadhat. [...]

Vallom, hogy a gyermek tevékenységét a közösségi életnek kell stimulálnia és ellenőriznie. [...]

Vallom, [...] a pedagógusnak nem az a feladata, hogy adott gondolatokat közöljön, vagy hogy a gyermek szokásait formálja, hanem az, hogy mint a közösség tagja segítse a hatásokra való reagálásban.” (Dewey, 1976: 100-102)

Dewey erkölcsi nevelésről vallott elgondolása evangéliumi átszőttéggel bír. Mert másokkal összefüggésben mutat rá annak jelentős és elsajátítható voltára. A KÁSZPEM rendszer a klienscsoportokban megvalósuló interakcióiban mutat arra mintát, pl.: az autentikus segítő vagy a vezető és társ csoportvezető részéről, hogy hogyan is kell viszonyulni a másik emberhez. Ezt a gyermek, mint mintát láthatja, tapasztalhatja. De mindez elképzelhetetlen anélkül, hogy ne egymás közösségében valósulna meg mindez.

Dewey a nevelés tartalmának vonatkozásában a következőket vallja:

„Vallom, hogy a gyermek fejlődésének és képzésének alapja a társadalmi élet. [...]

Vallom, hogy az iskolai tananyagnak fokozatos differenciálódást kell mutatnia, amely tudatosabbá teszi a társadalmi létet. [...]

Vallom, hogy a nevelés elsődleges alapja a gyermeknek abban a szellemi erejében rejlik, hogy képes azoknak az általános fejlődési vonalaknak megfelelően tevékenykedni, amelyek a civilizációt is létrehozták. [...]

Vallom ezért, hogy a nevelés középpontjában az úgynevezett alkotó tevékenység áll. [...]

Vallom, ha a nevelés célját a nevelési folyamaton kívül jelöljük ki, akkor a nevelést megfosztjuk értelmétől, és a gyermekkel való foglalkozás során hamis és felületes indítékokra támaszkodunk.” (Dewey 1976: 103-105)

A módszerről alkotott elképzelései tekintetében pedig a következőket fogalmazza meg:

„Vallom, hogy a tudatosság lényegénél fogva mozgató-, ösztönző erő, hogy a tudatos folyamatok cselekvésekben valósulnak meg. [...]

Vallom, hogy a képzet jelentős eszköz az oktatásban. [...]

Vallom, hogy az érdeklődés a növekedő szellemi erők jele; születő tehetséget takar. Ezért az érdeklődés állandó és alapos megfigyelése a nevelő fontos feladata. [...] Az érdeklődés mindig valami rejtett szellemi erő jele, és az a fontos, hogy ezt fölfedezzük. Ha túl nagy fontosságot tulajdonítunk neki, elrontjuk a rejtett szellemi erő kiaknázásának lehetőségét,

aminek az lesz az eredménye, hogy a pillanatnyi szeszély fog dönteni az igazi érdeklődés helyett.” (Dewey 1976: 106-107)

Fontos megjegyezni, hogy ezt a fajta érdeklődést az „elsajátítható és kibontakoztatható” iránt, mindenekelőtt személyes kapcsolódásban tudjuk ösztönözni. Mindez azért is fontos, mert a mi esetünkben a gyermekek súlyos veszteségeket éltek meg a referencia személyek vonatkozásában. Ezek a referencia személyek mérföldkönek számítanak a gyermek figyelmének alakításában. Természetesen a kíváncsiság és adott esetben a tudásszomj is alapját képezheti mindennek, de tény, hogy sokszor a referencia személy az, aki mintegy kiváltója és tovább lendítője lehet a gyermek érdeklődésének és tovább lépésének. Egyfajta szakmai közhely hivatáspályánkon, hogy a gyermek sokszor a szeretett fél iránti kapcsolat miatt teljesít. Úgy is mondhatnám, hogy a gyermekek gyakran azokért is tanulnak, akiket szeretnek. Az általunk itt taglalt világ felcseperedő generációi szülők híján megkeresik és meg is találják ezeket a referencia személyeket. A jó szakember felismeri ezt és felelőssége birtokában ösztönözi és támogatja a gondozott gyermeket az érdeklődése további fenntartásában és ápolásában.

Dewey az iskola és a társadalmi fejlődés színterein többek közt a következő gondolatokkal összegzi hitvallását:

„Vallom, hogy az ideális iskolában ezeknek az egyéni és közösségi elveknek az összehangolása valósul meg. Vallom azért, hogy a közösség feladata a nevelésben erkölcsi jellegű. Törvényekkel, szankciókkal, agitációval és meggyőzéssel a társadalom többé-kevésbé esetlegesen szabályozza, alakítja magát, de a nevelés segítségével kialakíthatja saját céljait, eszközeit, erőforrásait, és így pontosan meghatározhatja azt az irányt, amerre haladni kíván. [...]

Vallom, hogy mindenkinek akinek köze van a neveléshez, arra kell törekednie, hogy az iskola a társadalomfejlődés és megújulás elsődleges és leghatékonyabb eszközévé váljon. Minderre azért van szükség, hogy a társadalmat ráébressze az iskola feladatára, és arra készítse, hogy a nevelőt ellássa mindazokkal az eszközökkel, amelyek segítségével a legjobban láthatja el hivatását. [...]

Vallom, hogy minden pedagógusnak rá kell ébrednie hivatása méltóságára, arra, hogy ő a társadalom szolgálója, akinek feladata a társadalmi rend fenntartása, a megfelelő társadalmi fejlődés biztosítása. Vallom, hogy ily módon a pedagógus Isten prófétája, és elvezet Isten igazi országába.” (Dewey, 1976: 109-110)

5.11 Összegzés: a KÁSZPEM rendszer kibővített nevelésfilozófiai krédója

Disszertációm megírása során olvastam el Dewey „*My Pedagogic Creed*” című cikkét (Dewey, 1897). Maga a tanulmány öt részből áll, ezekben minden bekezdés úgy kezdődik, hogy „I believe” (hiszem). A cikkekre disszertációm megírásának időpontjában a Google Scholar több mint hétezer hivatkozást tart nyilván, ami már önmagában is bizonyíték hosszútávú hatására a nevelésfilozófiai gondolkodásban. Disszertációm keretei között – mintegy a KÁSZPEM rendszer kibővített nevelésfilozófiai krédójaként – magam is meg kívántam fogalmazni gondolataimat a tanulmányban vázolt öt területen. Az egyes területeket mind Dewey, mind Don Bosco, mind pedig a KÁSZPEM rendszer szempontjából értelmezem a releváns szakirodalmi megközelítések alapján (vö. Dewey, 1897; Schaumont, 2019; Kothencz, 2009).

Az oktatás lényege

Hiszem, hogy minden nevelés alapvetően a gyermek részvételén alapul a társadalom kollektív tudatában, különös tekintettel a családjukat nélkülözni kénytelen gyermekek speciális helyzetére. Ez a folyamat gyakran traumatikus körülmények között kezdődik, és folyamatosan alakítja az egyén képességeit, tudatát, szokásait, gondolkodását és érzelmeit. A KÁSZPEM rendszer célja, hogy segítse a gyermeket e nehéz körülmények között is részesévé válni az emberiség intellektuális és morális erőforrásainak.

Hiszem, hogy az igazi nevelés a gyermek képességeinek stimulálásán keresztül valósul meg, figyelembe véve azokat a speciális társadalmi helyzeteket, amelyekben a gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok találják magukat. E kihívások által a gyermek megtanulja magát egy nagyobb egység részeként értelmezni, kilépve eredeti, szűk cselekvési és érzelmi kereteiből (vö. Dewey, 1897).

Don Bosco szellemében hiszem továbbá, hogy a nevelés alapja a szeretet, amely folyamatos éberségen és iránymutatáson keresztül jó cselekedetekre ösztönzi a fiatalokat, nem pedig a hibázást követő büntetésen alapul. Ez a szeretet-alapú megközelítés különösen fontos a traumatizált, családjukat nélkülöző gyermekek esetében.

Az iskola szerepe

Hiszem, hogy a KÁSZPEM módszertanát sikeresen alkalmazó intézmények elsődlegesen szociális-gyermekvédelmi intézmények lehetnek. Mivel a nevelés társadalmi folyamat, ezek az intézmények a közösségi élet olyan formáinak biztosítanak teret, ahol

koncentráltan jelennek meg azok a tényezők, amelyek a leghatékonyabban segítik a gyermeket a társadalom örökölt erőforrásainak megosztásában és saját képességeinek társadalmi célokra való felhasználásában (vö. Dewey, 1897).

Don Bosco oratóriumának szellemében hiszem, hogy ezeknek az intézményeknek nemcsak oktatási, hanem otthont és családot pótló szerepük is van. Az intézményeknek olyan környezetet kell teremteniük, ahol a gyermekek biztonságban érzik magukat, és ahol lehetőségük van a fejlődésre mind tanulmányi, mind személyes szinten.

A nevelés tartalma

Hiszem, hogy a KÁSZPEM rendszerben a gyermek szociális aktivitásai jelentik a tananyag korrelációjának igazi központját. A módszer hét alappillére – bizalom, interperszonális kapcsolatok, normák és vezérfonalak, traumafeldolgozás, kiszolgáltatottság-érzet, önrendelkezés, teljesítményhez való viszony és jövőkép – mind a gyermek társadalmi tevékenységeiből erednek és azokra hatnak vissza (vö. Kothencz, 2009).

Don Bosco megelőző módszerét követve hiszem, hogy a nevelés tartalmának nemcsak az ismeretek átadására kell összpontosítania, hanem a gyermek teljes személyiségének fejlesztésére is. Ez magában foglalja az erkölcsi nevelést, a gyakorlati készségek fejlesztését és a spirituális növekedést.

A módszer természetete

Hiszem, hogy a KÁSZPEM módszertan kérdése végső soron a gyermek képességeinek és érdeklődésének fejlődési sorrendjére redukálható. Az anyag bemutatásának és kezelésének törvénye a gyermek saját természetében rejlő törvény (vö. Dewey, 1897).

Don Bosco pedagógiájának három alappilléret – értelem, vallás és szeretetreméltóság – integrálva hiszem, hogy a módszernek egyensúlyt kell teremtenie a racionális megközelítés, a spirituális dimenzió és a szeretetteljes légkör között. Ez különösen fontos a traumatizált gyermekek esetében, akiknek szükségük van mind az értelmi fejlődésre, mind az érzelmi támogatásra.

Az iskola és a társadalmi haladás

Hiszem, hogy a KÁSZPEM rendszer az oktatást a társadalmi haladás és reform alapvető módszereként értelmezi. A rendszer célja, hogy szabályozza a társadalmi tudatosságban való

részesedés folyamatát, és hogy az egyéni tevékenységet e társadalmi tudatosság alapján igazítsa, ami a társadalmi rekonstrukció egyetlen biztos módszere (vö. Dewey, 1897).

Don Bosco víziójával összhangban hiszem, hogy az oktatás nemcsak az egyén fejlődését szolgálja, hanem a társadalom jobbá tételét is. A cél olyan fiatalok nevelése, akik "jó keresztények és becsületes állampolgárok" lesznek, akik képesek pozitívan hozzájárulni a társadalomhoz.

Végül hiszem, hogy a KÁSZPEM módszertanát alkalmazó nevelő nem egyszerűen egyének képzésével foglalkozik, hanem a megfelelő társadalmi élet kialakításában vesz részt. Minden nevelőnek tisztában kell lennie hivatása méltóságával, azzal, hogy ő egy társadalmi szolgálatba állított személy, akinek feladata a megfelelő társadalmi rend fenntartása és a helyes társadalmi növekedés biztosítása. Don Bosco szellemében a nevelőnek emellett "szerető atyának" is kell lennie, aki személyes példájával és gondoskodásával vezeti a rábízott fiatalokat.

6. Párhuzamok, összefüggések Dewey nevelésfilozófiája és a KÁSZPEM rendszer terapeutikus megközelítései közt

6.1 Dewey erkölcsfilozófiája–értékelmélete a nevelésben, a szenzitív pedagógikoterápia „normák-értékek és vezérfonalak” metszetében

Dewey erkölcsfilozófiája szinkronban áll pszichológiai elképzeléseivel. Ugyanakkor lélektani megközelítéseiben az individuumot mintegy önmaga pillanatnyi státuszában, egyedi pozíciójában igyekszik bemutatni. Etikájában viszont Dewey az adott személy esetén való beállítódásának problémáját is vizsgálja. Dewey egyfajta erőfeszítésként gondol arra, hogy az individuum miként ragadja meg a helyes döntést egy esetleg bizonytalan helyzetben és úgy véli, hogy ezt, a legmagasabb rendű készség, az intellektus képes megtenni. Mind az értékelés során, vagy akár egy bizonytalan helyzetben való választásban, illetve az adott körülményekben való tovább lépésben az individuum és annak fent említett képessége/készsége a mérvadó. (Tagai, 1982)

Gyakran válik fontos kérdéssé a Katolikus Egyház gyermekvédelmi nevelési gyakorlatában is az, hogy a gyermekek a saját nevelődésükben milyen meglévő képességeik birtokában tudnak erőfeszítést gyakorolni a helyesnek tekinthető döntéseik meghozatalában. Általában is feltehető a kérdés, hogy mi az a felettes erő, ami eligazodási pontját jelentheti az egyházban is megvalósuló nevelésméleti megfontolásoknak, ha a gyermekek erkölcsi döntési helyzetben találják magukat. Ha a bölcelettörténet nagyjai közt keresünk választ, talán Szent Ágoston ide vonatkozó elképzelése (felettes erő), elgondolkodtató párhuzam lehet, de legalábbis áthallást adhat e fejezet tárgyára nézve. A filozófiatörténetben, Szent Ágoston erkölcsfilozófiájában magának az erkölcsnek egyik legalapvetőbb kritériuma, az a fajta természetes erkölcsi törvény (*lex naturalis*) amely valamilyen szinten minden ember tudatosságában fellelhető (Ld. Szent Ágoston, 2005). Ágoston bölcelete szerint, még ha valaki gyarló életet is él, mindattól függetlenül, hogy gyarlósága milyen formáit mutatja, ettől még ugyanúgy tisztában van azzal, hogy egy-egy helyzetben mi minősülhet erkölcsösnek és mi az, ami egyébként elítélendő. Ágoston szerint, ezek a felismerések olyan természetes törvények, melyek az emberi szívbe vannak írva. Persze azt is elmondja a bölcselő, hogy ezt nem feltétlenül

ismeri fel mindig mindenki magában, de ennek az örökkévaló törvénynek, úgyis fogalmazhatnánk, hogy ennek az örökkévaló erkölcsi érzéknek a hatása mindig körül öleli az ember életét. Természetesen Szent Ágoston ezt azért is tartja fontosnak, mert ez a fajta természetes erkölcsi érzék, amely mindenki sajátja, az egymáshoz/kapcsolatainkhoz fűződő viszonyrendszereinkben is leképződnek - mintázódnak. Ha nagyon le akarom ezt egyszerűsíteni, azt mondhatnám, hogy mindaz, ami alapján valamit helyesnek vagy helytelennek tartunk, vagyis meglévő értékítéleteink, nagyban megmutatják azt, ahogyan viszonyulunk emberei kapcsolatainkhoz. Ágoston egyik kulcseleme is mindez, saját etikai felfogásához. Ez pedig nem más, mint egyfajta személycentralizált szeretetetika (Turay, 2023).

Ha most végiggondoljuk azt, hogy a keresztény értékrendalapú szenzitív pedagógikoterápia a gyermekek nevelésében, a normák, értékek és célok viszonyrendszerében milyen alapokon vannak jelen, akkor talán érthetővé válik, hogy a KÁSZPEM mért alapoz a gyermekben már eleve meglévő nyitottságra a tekintetben, ahogyan lehet (!) velük foglalkozni, elgondolkodtatni az erkölcsi értékek kérdéseiben. A családját nélkülözni kénytelen gyermekekben is ott van egy természetes érzék arra vonatkozóan, hogy merre fele induljon, ha erkölcsi dilemma áll fenn. Megítélése a módszertani felfogásunk viszonylatában pont azon áll, hogy Ő maga mire vágyik. A klienscsoportba jutott fiataljaink legtöbbször súlyos traumákat élt át azzal kapcsolatban, hogy miként nélkülözték, hanyagolták el őket. Óriási nyomot hagyott bennük az is, hogy környezetükben, számtalanszor nem voltak együtt érzők saját kiszolgáltatott helyzetükre mások. Többek közt ebből az érzésállapotból szinte természetes módon következik, hogy jóval több vagy élénkebb érdeklődést tanúsítanak akkor, ha egy-egy ilyen helyzetben a másokkal való együttérzésről vagy a másik iránti elfogadásról esik szó. A közösségi magatartás értékeinek és ezek elsajátításának lehetősége, az egyik legfontosabb eleme a KÁSZPEM rendszernek. Mindez viszont feltételezi azt is, hogy a gyermek intellektusa, sajátos szocializációja folytán mintegy koraérett módon segíti, támogatja is ezt a közösségi magatartást, mint alapvetően fontos értéket. A közösségi magatartásnak számtalan értéke van. Szolidaritás kifejezése, egymás támogatása, segítése és felkarolása, stb. Pontosan ebben a közösségi magatartásban fejeződik ki az is, hogy mennyire fontos a konszenzus lehetősége. Hiszen az erkölcsös viselkedés ismérveinek konszenzusos elfogadása is egy komoly lépés a részükről. Fontos az értékek, preferenciák, motívumok megismerése, a valódi értékek megismertetése. Az érzelem vezérelt viselkedés, illetve a tanult tehetetlenség jelenségkörének megismerése, veszélyeinek tudatosítása, kezelési módjainak gazdagítása. A fekete-fehér gondolkodás árnyalása, kategorikus ítéletek elleni küzdelem a gondolkodás rugalmasságának növelésével. Fontos az önkritika, önreflexió képességének javítása. A sorstársakkal való

lojalitás fontosságának éreztetése. Mindezen célok megvalósulásán keresztül válhat elérhetővé a nevelésben az erkölcsös viselkedés tudatosabbá tétele, valamint a helyes értékrend szerint való cselekvés kialakítása. Ha a Dewey által eszményi szintre emelt intellektust, és Szent Ágoston *lex naturalis*-át egymás metszetében nézem, akkor azt kell, mondjam, hogy a képesség szintjén ismeretbefogadásra kész individuum intellektusát tekintve, pont arról az alapról indulmozdul el az ismeretek befogadásához szükséges aktivitásában, mely alapok, mint készségek természetesen lehetnek és vannak jelen e gyermekek és fiatalok életében. Hogy ezt mi táplálja és honnan eredeztethető az még dilemma, melyet szeretnék később feloldani (Kothencz, 2009).

6.2 Dewey nevelélmélete a nevelő és nevelt viszonyában a KÁSZPEM interperszonális támpillérének célrendszere függvényében

Tagai (1982) elemzése szerint Dewey úgy látja, hogy „a nevelőnek (szülő vagy tanár) az a feladata, hogy segítsen a gyermeknek elmúlt és jelenlevő tapasztalatai (helyes) összekapcsolásában, mintegy katalizátorként működjön a gyermek saját, konkrét tapasztalatain alapuló célkitűzései formájában, e célkitűzésekben az intellektus szerepének növelésében, sőt [...] mindennek a jelenlevő szituáció konkrétságából kell szervesen, természetesen kinőnie.” (Tagai, 1982: 66-67) Tehát mind a nevelő, mind pedig a gyermek része a pedagógiai helyzetnek és a folyamatban egymással szinergikus kölcsönhatásban állnak, a nézeteik együttesen formálódnak, mégpedig úgy, hogy a nevelő (a tapasztalatai alapján) módosítja célkitűzéseit, amelyek így a gyermeki cselekvéseket közvetlenül és hatékonyan befolyásoló módon valósulnak meg.

Ugyanakkor, ha közelebbről megnézzük a családját nélkülözni kénytelen gyermekek sorsát, élettörténetét, talán joggal kérdezhetjük, vajon valóban ennyi volna a fenti, akár partnerinek (gyermek és nevelője) is nevezhető kapcsolat formája? Vajon az egymással való termékeny kölcsönhatásban való lét olyan kézenfekvő létező, amely szinte természetesen vonja magával a gyermekkel való célkitűzések megfogalmazhatóságát és az azok eléréséhez való közös út végig járását? Nyilván a felvetésem csupán költői, hiszen senki nem várhatja el egy megsebzett lélektől, hogy szinte azonnal befogadjává legyen bármilyen, az egyébként életét-jövőjét támogató ismeretnek vagy tapasztalatnak. Legyen az bármilyen jó szándékból fakadó igyekezet is a nevelő részéről.

A KÁSZPEM célrendszerében a személyhez/személyekhez fűződő viszonyrendszer fejlesztése, mint elérendő célok vonatkozásában fontos törekvés, azt az ideát támogatja, hogy a

kortársakkal egészséges, és jó irányba vivő kapcsolatok alakuljanak ki és ezek ápolására képes gyermekeket neveljünk. Ugyanilyen fontos a vérszerinti kapcsolatok reális kezelésének megtanulása, a családdal kapcsolatos indulatok kezelésének elsajátítása, és a sérelmek elengedése. Ugyanakkor az is komoly kihívás, hogy miként oldjuk meg a rossz útra vivő kortárskapcsolatok számának és intenzitásának csökkentését és a kritikai érzék, valamint az emberismeret javítását. Ha a gyermeket a későbbi fiatal felnőtté válásában akarjuk erősíteni, akkor pedig az egészséges párkapcsolat kialakítására és ápolására képes felnőtté való nevelésre koncentrálunk, vagyis olyan embert igyekszünk faragni a gyermekből, aki képes saját család alapítására, és saját gyermekei felelős nevelésére. Elérendő cél az is, hogy helyes énazonosulással rendelkező felnőtteket neveljünk, akik képesek megválogatni baráti körüket és emberi kapcsolataikat. Mindemellet pedig pont a sajátos, elvesztésekkel teli életük okán nélkülözhetetlen megerősítést is szolgálnunk kell abban, hogy a gyászt és halált egészségesen kezelni tudó felnőtteké váljanak.

Visszaulva Dewey-ra, vajon hogyan, milyen módon tud elmozdulni és növekedni a gyermek intellektusa abban a konkrét szituációban, ahol a gyermeket instruáló felnőtt a gyermeket korábbi visszás kapcsolatmintáiból igyekszik kiségiteni és helyesebb, egészségesebb irányba terelni. Az természetes, hogy ebben a segítő-segített kapcsolatban a gyermek és a nevelő is formálódik, de mégis felvetődik a dilemma, hogy mitől válhat erre a jó szándékon alapuló orientáló nevelői magatartásra befogadóvá a gyermek.

A Dewey által javasolt katalizátor szerephez nélkülözhetetlen a gyermek befogadó, elfogadó aktivitása. Mindehhez vajon honnan szerez inspirációt maga a gyermek? Dewey azt mondja, hogy ennek a kölcsönösen (gyermek és nevelője) egymásra ható fejlődésnek, a jelenlevő szituáció konkrétságából kell szervesen, természetesen kinőnie. De a gyermek viszonylatában és mentális állapotában, miként tekinthetünk erre az alapra, amelyen keresztül mindez kibontakozhat, és mint újabb és újabb felismerés rügyre fakadhat? Honnan van a gyermekben az az alapismeret, amely további fejlesztéséhez a nevelő, mint e folyamat katalizátora hozzá tehet bármit is? Ez a felvetés foglalkoztat, melyre később válaszolni igyekszem.

6.3 Teória a dilemma feloldására a „semmi”, ami a „valaminek hiánya” kategóriára, Dewey instrumentumával és a KÁSZPEM szemléletével összefüggésben

6.3.1 Lételeméleti gondolkísérlet

Korábbi felvetéseim szinte mindegyike valamiképp egy dilemma megfogalmazásával zárult. E fejezetem, központi kérdése, hogy mi lehet a gyermek alapja a nevelésben arra, hogy egyáltalán befogadjon bármit. A gondolkísérletem lehetséges válasza pedig az, hogy a „semmi”. Tudom, hogy az a tétel, miszerint a „semmi” az a valami, amiből fakadhat a gyermek megismerő és befogadó aktivitása, valójában nyelvtanilag paradoxon. De ha ezt a „semmit”, mint egyfajta kategóriát tekintem, akkor ezt, mint „valamit” nem egy üres térnek látom, hanem a „semmit”, mint valaminek hiányaként definiálhatom. Ebben az esetben, máris közelebb kerültem egy lépéssel ahhoz, hogy alapot teremtsék a gyermek akaratlagos elmozdulásának a „semmi” szintjéről. Ha végiggondoljuk, hogy a Dewey-féle nevelésemélet mennyi mindennel kalkulál a gyermek megismerőképessége vonatkozásában, ami a gyerek meglévő tudását feltételezi, ami egyben valamiképp azt a tudást is jelöli, ami egyben instrumentuma is problémamegoldó cselekvésnek, akkor joggal vethetem fel a kérdést, hogy létezhet-e ennek a problémamegoldó aktivitásnak valamint cselekvőképességnek olyan alapja, ami egyben magyarázza is azt, hogy a gyermek honnan és miért mozdul el. Tehát amikor azt mondom, hogy ez az alap a gyermekben a „semmi”, akkor én a számos olyan létező hiányára utalok, ami egy egészségesen felnövekvő gyermek életében elképzelhetetlen. Hiszen kap szeretetet, kap törődést, természetes módon szerveződik benne a kötődés, és rendelkezik minden olyan létezővel, ami alapja is egyben további fejlődésének. De a családját nélkülöző gyermek számára ez nem létezik, azaz e tekintetben, ha a tudását, mint tartalmat akarom jelölni, akkor azt kell mondani, hogy a családját vesztett gyermekeink esetében a sérültség és hiányosság együttesen a számtalan egészséges körülmények közt egyébként meglévő valaminek, a teljes vagy részleges hiánya.

De ha ez így van és a „semmi” a nevelődés alapfeltétel rendszerében a „valaminek a hiányát” jelöli, akkor hogyan képes erről a holt pontról a gyermek mégis elmozdulni a fejlődés, a gyarapodás irányába? Folytatva gondolkísérletemet, többféle elgondolásom is van ebben az összefüggésben, dilemmám feloldására. Az egyik éppen Szent Ágoston „lex naturalis”-a, amely e tekintetben számomra mintegy analógiájaként is szolgálhat Dewey instrumentumának. De ez az instrumentum, valójában, mint tudás, nem más, mint az, hogy a gyermek tud és ebből fakadóan tevélegesen akar is vágyani, szeretni, kötődni, ismerni, tapasztalni. A „valaminek a

hiánya”, tehát azt is jelenti, hogy egy időben a „semmi” fogalmának létével, van elmozdulás, vagyis akarat arra, hogy a „valaminek a hiánya” megváltozzék, a „van” és a „létezik” kategóriáira. Vagyis hogy azt az űrt, amit a gyermek megél a valóságában, azt feltöltheti az a fajta tartalom, amire igazán vágyik. Ez a vágyakozás, ez az akarat az elérendő, vagyis vágyott létezőkre, viszonyokra, attitűdre, a kapaszkodás lehetőségére az, ami kitölti a „semmit” és jelenti alapját mintegy mozgatórugóját is annak, hogy a gyermek elmozduljon erről az alapról. Az erre való képessége a gyermeknek is egyfajta tudás, amivel rendelkezik a gyermek. Ez jelenti, az ennek a tudásnak az eszközként való használatát is a megoldandó probléma leküzdésében. Ami tehát Dewey-nél az instrumentum, vagy akár Szent Ágostonnál a „lex naturalis”, az a gyermeknél a „semmi” kitöltésére való szüntelen és ösztönös vágy, amely akaratlagosan mozgatja és el is mozdítja őt a „semmi” állapotából. Persze érvelésemet a fejlődéslélektan az érzelmi fejlődés szempontjaival tudná másként és más köntösben támogatni, de ha csupán filozófiai ismeretelméleti vagy ontológiai síkon keresztül nézem mindezt, akkor akár el is fogadhatjuk azt, hogy a „semmi” állapota, a „valaminek a hiányát” jelző kategória, amiben a cselekvő, a vágyát akaratlagosan beteljesíteni igyekvő gyermek. Az erre való képessége mely létéből szervesen következik, az pedig nem más, mint az a tudása (*akaratlagos vágya, mint tudás, és mint kelléke a folyamatnak*), amely mint eszköze is egyben a megismerésnek és gyarapodásának, és egyúttal záloga is problémája megoldásra való képességének.

6.3.2 Ösztönzés és motiváció

Dewey a szocializáció (*harmadik*) fontos elemének az ösztönzést nevezte meg. Mindezt a közvetett ingerlés egyik formájaként tartotta számon. „Az ösztönzés azt jelenti, hogy nem közvetlenül mutatunk be egy tárgyat, hanem képzetek szolgálnak ingerként. Amikor a gyermek közvetlenül utánoz, minden inger közvetlenül jelenik meg előtte. Ösztönzés esetén azonban erre nincs szükség, sőt ha az ösztönzés eszköze a nyelv, akkor nincs is közvetlen bemutatás. [...] A szóbeli utasítás vagy tiltás az ösztönzés egyik legközvetlenebb formája. Első pillantásra a kérés többnek látszik az ösztönzésnél, pedig pszichológiai szempontból nem több, hacsak a személyt nem erőltetik, fizikailag nem kényszerítik a kérés végrehajtására. A parancs inger az adott személy számára, hogy valamit végrehajtsa. Parancs formájában az ösztönzés nagyon nyomatókos, viszonylag kevés lehetőséget ad a gyermeknek arra, hogy értelmezze az ingert, kiválassza a reagálás módját. A felnőtt rendszerint megtoldja a parancsot azzal, hogy büntetést, vagy fizikai fenyegetést helyez kilátásba. [...] Az ösztönzés nagyon sokféle formát ölthet, lehet

egészen közvetett vagy távoli. Az ösztönzést általában úgy fogjuk föl, hogy a gyermek nem reagál azonnal. Előbb dönt, és azután reagál. Minél közvetettebb az ösztönzés, minél inkább lehetősége nyílik a gyermeknek arra, hogy megválassza a reagálás módját, az ösztönzés annál inkább észrevétlenül átmegy játékba. A játék egyszerűen az ösztönzés egyik fajtája, a közvetlen parancs ellenpólusa. Ebben az esetben az inger a minimumra csökken, a reakció viszont maximálisan növekszik, míg közvetlen parancs esetében pontosan fordított a helyzet. [...] Társadalmi szempontból az ösztönzés azért olyan értékes, mert nagymértékben növeli az ingerek mennyiségét. Az azonnal produkálható, fizikai formában jelentkező ingerek száma viszonylag kicsi. Csak a gyermek környezetében meglévő tárgyak válhatnak ki ilyen hatást. Viszonylag az utánzás is korlátozott: Egy adott személy, az utánozható személy tevékenysége szükséges hozzá. Az ösztönzés azonban közvetett inger, s így az ingerlés skálája rendkívül tág. Ami az ösztönzést illeti, időben és térben bármit be lehet mutatni a gyermeknek úgy, hogy az a gyermek tevékenységét befolyásolja, módosítsa. [...] Az ösztönzés nemcsak végtelenül megnöveli a gyermeket érő hatások számát és fajtáját, hanem – mint már megállapítottuk – növeli a gyermek szabadságát is. Az ösztönzés sokkal többet bíz a gyermek egyéniségére, ízlésére, kívánságára a reagálás módjának és jellegének eldöntésében, mint a közvetlen inger vagy az utánzás. Nevelési szempontból az ösztönzés természetesen összekapcsolódik az ún. ideomotorikus tevékenységgel. A modern pszichológia már gyakorlatilag elismeri azt az elvet, hogy az agyba behatoló gondolat beindít egy motort, amely önmagában – akarat vagy szándék nélkül – módosítja a viselkedést. A figyelem elterelése nem más, mint ösztönzés és ideomotorikus tevékenység: a gyermek agyába egy új gondolatot táplálunk, amely kiszorítja a régit, és átveszi a cselekvés irányítását. Kétségtelen, hogy a viselkedés irányításának egyik legfontosabb eszköze az ösztönzés. Különösen igaz ez a gyermek esetében, aki megrögzött szokások híján még nagyon rugalmas.” (Dewey, 1976: 27-29)

Amikor a „semmi” mint „valami hiányára utalok”, akkor Dewey-hoz hasonlóan azt sem hagyhatom figyelmen kívül, hogy ebből az állapotból az akaratlagos *vágy-cselekvés kapcsolat*, mint *elmozdulás mozzanatát* hogyan tudom megragadni a gyermekben ahhoz, hogy gyarapodni, fejlődni tudjon. Ezt a motiváció fontosságában tudom megfogalmazni. A Katolikus Egyház gyermekvédelmi szakellátásban megvalósuló nevelési gyakorlatában, óriási jelentősége van a motivációnak. A KÁSZPEM rendszerben, gyakorlatilag ugyanazt azt ösztönző logikát követjük, melyet Dewey is javasol. A közvetettség, mint mód gyakorlása az ösztönzésben, az indirektivitás specifikumát jelenti módszertani felfogásunkban. Tehát amikor Dewey azt mondja, hogy ha minél közvetettebb ez az inger, ami motiváló módon hat, akkor a gyermekben óhatatlanul annak a felismerése is megszületik, hogy szabadságában áll választani, megtalálni

a különböző megoldási módokat egy feladathelyzetben való teljesítéskor. Dewey ezt játéknak nevezi, s bár a KÁSZPEM gyakorlatában több száz játékra hívjuk a gyermeket, de itt, mint az indirektivitás specifikuma jelenti az analógiát, hasonlatosságot, párhuzamot, amin keresztül módszertanunk ugyanazt állítja, mint Dewey. Vagyis azt, hogy ilyen módon ugyan csökken a kötelezőnek tűnő, úgy is mondhatnám a parancs jelleg ereje, és könnyedebb instrukciónak (*de mindenképp befogadhatóbbnak tűnik*) tetszhet a gyermek számára, ugyanakkor a gyermeknek az erre mutatott elmozdulása sokkal aktívabb, úgyis mondhatnám nagyságrendekkel hatékonyabb. Dewey gyakorlatilag már a maga korában tematizálni tudta elgondolásaiban, a motiváció azon formáját és módját, amely ma az egyházban implementált pedagógiai gyakorlat terapeutikus alapjait kínálja (*lásd: Szenzitív pedagógikoterápia a gyermekvédelem nevelési gyakorlatában*). (Kothencz, 2009)

Összességében tehát azt állítom, hogy a gyermekben lévő hiányállapot, bár óriási kihívás elé állít bennünket és terápiás jelleggel kell megközelíteni azt, mégsem kell, hogy tehetetlennek érezzük magunkat, hiszen pont ebből a hiányból táplálkozik a gyermek vágya és elmozdulása a fejlődés irányába, de mindehhez nélkülözhetetlen az a fajta ösztönzés is, melyről Dewey elmélkedik. Ezt a KÁSZPEM rendszer az indirektivitáson alapuló motiváció fogalmának kiemelésével támasztja alá.

7. Don Bosco nevelésbölcselete, John Dewey nevelésfilozófiájának hasonlatosságai és az egyházi nevelés tükrében

Colette Schaumont, a Don Bosco élettörténetéről szóló „Da mihi animas...” c. művében, a következőképp foglalja össze Don Bosco személyiségének korát meghatározó jelentőségét, és a kortörténeti háttérét: „Egy történész számára az az egzisztenciális út, amit Don Bosco bejárt, sok szempontból egy történelmi korszaknak is a paradigmája. Egy parasztfiú története, aki megvalósította álmait, majd világhírré tett szert, történelmi megközelítésben már a népi rétegek már a restauráció idején megkezdődött, majd egészen a 20. század közepéig tartó felemelkedésének a sokkal általánosabb összefüggésén belül is értelmezhető.

A pedagógia útján általa elindított, az ő ideáljai és módszere iránt lelkesedő fiatalok animálta művek hatékony eszköznek bizonyultak ahhoz, hogy felkészült, motivált fiatalok egész generációját képezzék ki, illetve integrálják a 19-20. századi filozófiai irányzatok és polgári szenvedélyek olvasztótégelyében kibontakozó társadalomba.” (Schaumont, 2019: 3) A szerző úgy ír Don Bosco általános bemutatásáról, hogy az szinte megalapozza egy pragmatista gondolkodó alapismérvét: „Don Bosco praktikus ember volt. A nevelés és a lelkeség terén azzal mutatott példát, ahogyan létezett, ahogyan tevékenykedett. Olyan kiváló szervező volt, aki okosan felismerte az idők jeleit, és rugalmas együttműködésre, konszenzusra tudott hatékony választ adni a kor kihívásaira.” (Schaumont, 2019: 4)

Don Bosco tehát nem csupán szemlélője maradt, nem csak értelmezi, megéri korának kihívásait a körülötte kibontakozó új társadalmi valóságot, hanem cselekvő gyakorlati módon reagál is rá mindenekelőtt saját példaadó viselkedésével, mely olyan gyakorlati megközelítésen alapult mellyel képes volt arra mind a jelenben, mind a jövőben hatást gyakorolni és pedagógiai módszerével változtatni, alakítani rajta. Schaumont (2019) Don Bosco jelentőségéről így fogalmaz: „Don Bosco öröksége ma is fontos és aktuális. Pedagógiai törekvéseit korunk humán tudományai is nagyra értékelik, elismerik, illetve igazolják. Gondoljunk csak a pedagógiai kapcsolat jelentőségére, arra a bizalomra, amely minden igazi nevelésnek az alapja, vagy akár a személy elfogadásának fontosságára, a védett környezet biztosítására, a megfelelő szervezeti formák és keretek alkalmazására, a fiatalok központi szerepére, vagy a fiatalokkal kapcsolatos integrálszemléletre, amely segíti, hogy megtanuljanak élni a szabadságukkal, ugyanakkor kihívás elé is állítja őket, hogy saját magukért és másokért is felelősséget vállaljanak.

Azt egyértelműen ki kell mondani, hogy a Don Bosco-tól kapott örökség több, mint nevelési módszer, életpélda.” (Schaumont, 2019: 5) Kétségtelen, hogy Don Bosco maga is rendelkezhetett pedagógiai előképzettséggel, szeminarista képzése keretein belül találkozhatott meghatározó filozófiai, neveléstörténeti elődökkel, elméletekkel, valamint ismerhette kortársai pedagógiai szemléletmódját és minden bizonnyal hatással is voltak rá szemléletmódjának kialakításában. „Nem nehéz olyan dokumentumokat találni – akár régieket, akár újakat – amelyek hasonlatosságokat mutatnak Don Bosco megelőző módszerével, ezek az ezeréves keresztény hagyomány részei, s némelyik akár direkt akár indirekt módon is hatással volt a pedagógiájára.” (Braido, 2019: 178)

Ha fentieket hasonlítjuk össze John Dewey munkásságával szembeötlő a hasonlóság a tekintetben, amit Dewey-ről mondtak ill., írtak le az őt értékelő szerzők. Ugyanakkor Don Bosco öröksége fontos iránymutatásokat jelenthet napjaink neveléstudományi diskurzusaihoz, figyelemreméltó szemléletmódot és gondolatokat a nevelők számára (Oláh, 1993; Barsi, 1995; Tomori, 2002; Ghigliione, 2003; Pálvölgyi, 2005; Bresciani Nicasio, 2006; Sávai, 2010). „Don Bosco pedagógiai öröksége egyetemes neveléstörténeti, pedagógiai és nem utolsósorban humanisztikus érték. Ez a pedagógiai koncepció sok olyan elemet tartalmaz, mely a mai általános pedagógiai gyakorlatban is alkalmazható. Ilyen például a bizalomra épülő, szeretettel irányított nevelés, az öröm és a vidámság légkörében működő és kiteljesedő emberalkító program. A játékközpontú pedagógia, a gyermek szabad megnyilatkozási lehetősége, tevékenységének szabadsága olyan elemek, melyek a legújabb nevelési elképzelésekben is központi helyet kapnak. Don Bosco egyedülálló pedagógiai-teológiai szintézise, nevelési reformja és e koncepció másfél évszázados sikere jogosan emeli őt a pedagógiatörténet nagyjainak sorába.” (Pálvölgyi, 2005: 24-25)

Ugyanakkor lényeges megemlíteni, hogy Don Bosco nem hagyott hátra egy összegző, minden részletre kiterjedő módszertani dokumentumot. Bár többször szándékában állt megfelelni annak a követői részéről támasztott igénynek, hogy módszeréről egy részletekbe menő összefoglaló művet alkosson, ám erre nem került sor. Ebben is megmutatkozik Bosco bölcsessége. Pedagógiájának alappilléreit megnevezi ugyan – többek közt a Szalézi rendnek adott Alapszabályaiban – de sokkal inkább gyakorlati működését állítja követendő példaként. Alaphozzáállása hasonló ebben Deweyhoz, hiszen benne is megszületik annak a felismerése, hogy a világ és a benne lévő társadalmak folyamatosan és dinamikusan változnak és az újonnan kialakuló körülmények új megoldásokat kívánnak majd. Ebben érhető tetten mindkettőjük modernitása és aktualitása. Vagyis, hogy az oktatásban, nevelésben kétségtelenül szerepe van a múltnak, hiszen abból merítjük a tradíciót, a jelennek, hiszen a nevelés jelen idejű, de mégis

a jövőre készít fel és a még meg nem ismert jövő kihívásaira is választ kell majd tudnia adni. Az alapokat mindenesetre Don Bosco megadja, melyhez ragaszkodik is, de egyben szabadon is hagy, illeténeféleképpen nem alkot nevelési dogmát.

Don Bosco neveléelméleti megközelítéseit inkább mások tollából értelmezhetjük. „Don Bosco számos írást publikált, egyikben sem adott módszeres magyarázatot a pedagógiáról alkotott gondolatairól, és a pedagógiai gyakorlatához sem adott útmutatást. Azonban kevés olyan írása volt, melyben ne tért volna ki a fiatalok nevelésére, legyen az történelmi, apológiai, didaktikai, hittudományi, hagiográfiai, vagy életrajzi mű.” (Braido, 2021: 116-117) Ugyanakkor Don Bosco számára a világos alapot jelentett hitéleti elve. „Mivel Don Bosco pedagógiájának alapeleme a vallásosság, fontos nevelőeszköznek tekinteni a hitélet gyakorlását.” (Pukánszky–Németh, 1995: 341)

7.1 Kortörténeti háttér

„Giovanni Bosco 1815. augusztus 16-án születik meg. [...] Don Bosco története a Casatelnuovóhoz tartozó Morialdo külterületén, egy Becchi nevű falucskában kezdődik. Ez a település Piemont tartományban van, ami Don Bosco gyerekkorában a Szárd Királysághoz tartozott, fővárosa pedig Torinó volt. [...] A tartományban a mezőgazdaságé a vezető szerep. 1815-ben – nem sokkal Giovanni Bosco születése előtt – a waterloo-i csata véget vet Napóleon császárságának. [...] Bár a törvénykezés, az államigazgatás és az iskolaügy területén is jelentős reformokat vezetett be, uralkodásának drámaian nagy ára volt. [...] Európában átrajzolják az országhatárokat. Az itáliai félsziget ismét hercegségek, és királyságok és városállomok sokszínű keverékévé válik. [...] Európában terjed a nacionalizmus. A következő évtizedekben ezek a folyamatok lázadásokat, háborúkat, forradalmakat robbantanak ki, végül pedig az egységes olasz állam létrejöttéhez vezetnek majd. [...] A hatalmas európai átalakulások hullámvásában Olaszország egyesítésének viharos időszaka fokozatosan sodorja majd magával a földművelő népeiséget. Don Bosco személy szerint egyáltalán nem szimpatizált a forradalmi mozgalmakkal. Pedig az ő korában valósul meg az a nagyon mély átalakulás, mely Olaszországot kiragadja részben még középkori viszonyaiból, és bevezeti a modern korba. (Schaumont, 2019: 9-11) Ha megnézzük a már általam korábbiakban is bemutatott kortörténeti háttér Dewey esetében, az amerikai társadalmi viszonyok ugyancsak kiforrófélben alakultak az évszázad során. Az iparosodás nem csak Amerikában, de Európa szerte is éreztette hatását. Visszatérve Don Bosco-ra, „a 19. század második felében – akárcsak Európa többi részén –

Torinóban is nagy népességnövekedés figyelhető meg. [...] A lakosság növekedése azonban nemcsak demográfiai okokra vezethető vissza, hanem egyszersmind – vagy inkább elsősorban – a vidék elszegényedésének következménye. [...] Rendszeres az éhínség. Megindul a vidéki lakosságnak a városok felé irányuló migrációja. Közöttük olyan sok gyerek, illetve fiatal van, akik vagy megszöktek otthonról, vagy a téli időszakban – amikor a földeken nincs semmi munka – a városokba küldték őket, hogy egy kis pénzt keressenek. A vidékről beköltözők leginkább Torinó északi részén települnek le. [...] A túlnépesedett negyedekben nagyon mostohák az életkörülmények. [...] Minthogy a magas lakbérek kifizetésére nincs esélyük, itt az emberek itt inkább nagy bércsarnyákba tömörülnek. Rendszeresen törnek ki különféle járványok, a tífusz, a kolera és a himlő. Bár itt még nem zajlott le olyan intenzív iparosodás, mint Észak-Európában, a gyermekmunkával való visszaélés általánosnak mondható. A tizenhat órás munkanap egyáltalán nem számít rendkívülinek. A munkabérek alacsonyok. A bárókban egy csésze kávé körülbelül félnapi fizetésbe kerül. A húsz év alatti dolgozó fiatalok mintegy 40%-a semmiféle oktatásban nem részesül, illetve teljesen analfabéta. Az 1831 és 1846 közötti statisztikai adatok azt mutatják, hogy a börtönben ülők legnagyobb részét lopás miatt zárták be. [...] A fiatalokat a felnőttekkel együtt tartják fogja, csak 1845-ben hozzák létre a fiatakorúak börtönét. (Schaumont, 2019: 43-44) Don Bosco ebben az időben már aktívan részt vesz ill., felelősséget vállal abban a pasztorációs tevékenységnek is tekinthető foglalatosságban, melyből aztán számos megfontolása is kinövi magát.

„Don Bosco elkíséri Don Cafasso-t, aki hetente három este meglátogatja a fogvatartottakat, így megismerkedik a torinói börtönök világával. Ez az élmény mélységesen felkavarja. Mindenekelőtt a felnőttekkel együtt őrzött fiatalok helyzete döbbenti meg. »Látni 12 és 18 év közötti fiatalokat, akik mind egészségesek, erősek, élénk ésszel vannak megáldva; tétlenül, rovaroktól összecsípvé, mindenféle lelki és szellemi táplálék nélkül, ez volt, ami elborzasztott. [...] Persze, azon már meg sem lepődtem, hogy sokan közülük azzal a határozott szándékkal hagyták el a börtönt, hogy jobb életet kezdenek, ám rövid időn belül mégis ugyanabban a börtönben kötöttek ki, ahonnan néhány nappal azelőtt szabadultak.« Don Bosco ösztönösen érzi, hogy elsősorban az éhség, a nyomor, valamint az útmutatás hiánya sodorja a fiatalokat ebbe a helyzetbe. Felismeri, hogy nem lehet őket megmenteni a további zülléstől, hacsak nem akad valaki, aki személyesen törődik velük.» (Schaumont 2019: 45)

A szemléletmód erejét az adja, hogy nem a problémát/problémaforrást látja a gyermekekben-fiatalokban, hanem a lehetőséget, modern kifejezéssel élve: az erőforrást. A Nevelőt tehát a tapasztalatok megerősítik és cselekvésre sarkallják. A veszélyes és veszélyeztetett fiatalokban meglátja azt a potenciált, amit a büntetés-végrehajtás nem. Nem

ítélkezik, hanem hisz a reflektivitásban, abban tehát, hogyha ezek a fiatalok, célirányos mederbe vannak terelve, pozitív támogató környezetben és személyes törődésben van részük, képesek hibáikból tanulva, nem sodródva, hanem saját életüket irányítva a társadalom hasznos tagjaivá válni. Megállapíthatjuk, hogy hasonlóképp gondolkodik, mint Dewey vagyis, hogy a gyermek azt a társadalmi környezetet tükrözi vissza, melyben él. A társadalmi beilleszkedése is annak a függvénye, hogy hogyan reagál rá és hogyan viszonyul hozzá az a társadalom, melynek ő maga is tagja. Amennyiben a környezet nem tartja értéknek a gyermeket és nem fordít rá kellő figyelmet óhatatlan, hogy maga a gyermek sem látja érdekének és értéknek, hogy a társadalomnak „megfeleljen” és inkább a deviáns magatartásformák felé fordul.

7.2 Don Bosco megértő feltétlensége és Dewey szociálpszichológiai megközelítése

Don Bosco aktivitása ebben az időszakban veszi kezdetét: „Don Cafasso bevonja őt azoknak a vasárnapi hittanóráknak a megtartásába, amiket az utcán csavargó munkásfiúk számára szerveznek. [...] Ezeket a fiatalokat részben a börtönökből, részben pedig az utcáról már ismeri, onnan, ahol idejük nagyobb részét töltik. [...] A kezdeményezés egyre inkább kezdi kinőni magát, és egyfajta – bár ekkor még nem használják vele kapcsolatban ezt a kifejezést – oratóriumává válik. Maga az ötlet nem számít újdonságnak, oratórium Olaszország más városaiban is létezik. [...] Don Bosco alakulóban lévő oratóriuma vasárnapi alternatív programot nyújt azzal, hogy összeszedi őket az utcáról. A hitoktatás és a liturgikus események mellett a játékra és a pihenésre, sőt néhány alapvető ismeret elsajátítására is adódik itt lehetőség.” (Schaumont, 2019: 46)

Don Bosco az 1800-as évek közepén kezd el komolyabban alkotni. Ekkorra kristályosodott ki benne, hogy melyek azok a körülmények és alapfeltételek mind nevelési attitűdben, mind körülményekben, melyek hathatósan képesek változtatni a gyermekek életén. Ebben alapul veszi mind saját élettapasztalatait, mind elkötelezett keresztény mivoltát, mind azokat az igényeket, melyek ezeket a gyermekeket jellemzik.

„1846 és 1852 között fekteti le művének alapjait. [...] Ebben az időszakban alakul ki és ölt határozott formát nevelői és lelki vezetői felfogása. Valdocco nem csupán Don Bosco pedagógiai és lelkipásztori tevékenységének az első színhelye, hanem olyan pedagógiai modellként is szokás emlegetni, amely a mai napig hivatkozási alapként szolgál minden szalézi mű számára.” (Schaumont, 2019: 53)

A fentiekből kiderül, hogy Don Bosco felkarolt fiataljaiból számos olyan is körülötte élt, akiket bár a társadalom akár elítélőleg kezelt viselt antiszociális tulajdonságaik miatt, Don Bosco mégis hihetetlen nagy empátiával és feltétlenséggel fogadta őket. Egy pap gondolkodásmódja mindez, kora társadalmában, aki ezt a feltétlenséget akként képviselte, hogy nem lehet a gyermeket és fiatalot kizárólag önmaga tüneteiben megítélni, hanem ahhoz mindig hozzá kell tenni azt is, ami az ő élettörténete. Érdekes párhuzam mindez, erre az empátiára és megértésre, és arra is, hogy a gyermeket egész előzetes életkörülményeivel együtt szemléljük.

Dewey gondolkodásmódja a viselkedés témájára vonatkozóan: „A viselkedés egységét, a szubjektum (az ő szavával: organizmus) és környezete egy adott kölcsönhatásának összetettségét hangsúlyozza, melyből nem lehet bizonyos tényezőket (pl.: „inger”) egyoldalúan kiragadni, s elvé tenni, mint ami mindig azonos hatást vált ki a biológiailag egységesnek, "uniformizálnak” tekintett individuumokban, egyfajta „feltételes reflex” értelmében. Mint írja: »Az inger mindig *változás* a környezetben, amely összekapcsolódik valamely *változással* az aktivitásban. ... A válasz soha nem akció vagy viselkedés, hanem változást jelent a viselkedésben.« [...] Dewey megállapításában egy nagyon lényeges mozzanat van. Nevezetesen, hogy a konkrét hatást, viselkedést csak úgy tudjuk megérteni, ha az *előzményekre*, ezek specifikumaira is koncentrálunk, vagyis hogy *mihez*, milyen viselkedéshez, állapothoz képest változott az inger hatására a vizsgált egyén magatartása, s hogy magát az „ingert” a környezet milyen *feltételei* között hoztuk létre. Különösen fontos ez a nevelés a pedagógia szempontjából, melyben, ha nem vesszük figyelembe a gyerek egyéni adottságait, hajlamait, szükségleteit, akkor – ahogy Dewey találóan megjegyzi – a nevelés »pszichológiai faktorát üres gimnasztikává redukáljuk, különböző, önmagukban adottnak tekintett képességek (mint felfogás, emlékezet, ítélet) pusztán formális gyakorlásává (training) változtatjuk, anélkül, hogy a tárgy organikus, szerves jellegét figyelembe vennénk.«” (Tagai, 1982: 45-46)

Tulajdonképpen Dewey elgondolása, amely a környezettel való kölcsönhatásra is utal, egyfajta szociálpszichológiai megközelítésnek is tekinthetjük. „Ami Dewey szociálpszichológiai felfogását illeti, itt egyetlen mozzanatra utalunk: egyfelől mindig hangsúlyozza, hogy az individuum pszichikumát mennyire meghatározzák a társadalmi körülmények, melyek között él (az osztály, ennek szokásai, a morál, a vallás), másfelől kitarat amellet, hogy az egyén mindezekre mégis mindig individuálisan csak rá jellemző módon reagál.” (Tagai, 1982: 47)

Dewey tehát Don Boschohoz hasonlóan, nem csupán jelenvalóságában tekint a nevelt fiatalokra, hanem élettörténetük és társadalmi körülményeik meghatározó és szocializációs folyamatuk alanyaiként is.

Megfogalmazhatjuk hasonlóságukat a különbségük fényében is, vagyis amit Dewey a filozófia fogalomtárának, gondolkodásmódjának keretein belül megfogalmaz, azt Bosco Szent János egy keresztényi értékrend, a „Krisztusi logika” tanításaihoz igazodva teszi meg.

Megállapíthatjuk, hogy Don Bosco egykori feladatvállalása és szerepmegvalósítása olyannyira sikeres, hogy „Egyre több az olyan fiatal, aki munkanapokon is visszalátogat az oratóriumba. Az ünnepnapokra szervezett programok mellett az esti iskola is fejlődésnek indul. Itt a legalapvetőbb ismereteket, vagyis az olvasást, az írást és a számtant tanítják. A fiúk többsége soha életében nem járt iskolába, és teljesen írástudatlan. Don Bosco – hogy hatékony tanításukat elősegítse – az ő szintjüknek megfelelő oktatási segédanyagot állít össze. Különböző iskolai kézikönyveket ír. Összeállít például egy könyvet azért, hogy érthetőbbé tegye az Itáliában a korábbi mértékegységek helyett akkoriban bevezetésre kerülő, tízes mérési rendszert. (Schaumont, 2019: 54)

A Pinardi-háznak kezdettől fogva más funkciója is van. Az oratóriumba járó fiúk közül sokaknak nincs lakóhelye, nincs hova hazamennie. Don Bosco néhányat közülük a saját házába fogad be. Ezzel az immáron oratóriumként működő egykori Pinardi-ház a Pinardi-tetőzettel kibővülve bentlakásos intézménnyé alakul. Ez lesz a későbbi nevelői közösségnek a szíve. (Schaumont, 2019: 54-55) Fontos, hogy Don Bosco odaadása és minden áldozata messze túl nő a megszokott pasztoráció lehetőségein. „Pap létére a nevelés mellett kötelezi el magát, azért, hogy fel tudja kínálni a fiataloknak az üdvösség lehetőségét.” (Schaumont, 2019: 55) Ugyanakkor Dewey esetében sem beszélhetünk kizárólagosan formális és a konvenciókhoz ragaszkodó magatartásról, hiszen „Deweyt a nevelés témaköre élete végéig foglalkoztatta, híven felfogásához, hogy a filozófia nem más, »mint a nevelés általános elmélete«.” (Tagai, 1982: 67)

Don Bosco és Dewey egyaránt újítók voltak. Ne feledjük el, hogy John Dewey neve szorosán összefonódik a Chicagói Iskola modell megteremtésével, ami Don Bosco esetében nem volt más, mint az ő oratóriuma. „Don Bosco-nak különleges szerepe van az oratóriumok történetében. Ez a több évszázados hagyomány egészen Néri Szent Fülöpig (1515–1595) megy vissza, aki egy vallásos együttlétet, ünneplési módot talált ki, és azt nevezte „oratóriumnak”. Később aztán a mozgalom egyre inkább azoknak a fiataloknak az ünnepnaponkénti összejöveteleként élt tovább, akiknek ez alkalomból – pedagógiai célból – hittel kapcsolatos ismereteket is átadtak. A 19. században elég sok olyan olasz város volt, ahol működött egy vagy két oratórium. Don Bosco a maga oratóriumával ebbe a hagyományba kapcsolódik bele, de úgy, hogy az oratóriumi keretet sajátos, kreatív alapokra fekteti. A klasszikus értelemben vett oratórium egy plébániának része, Don Bosco oratóriuma viszont semmiféle plébániái struktúrához nem

kötődik. Az ő újítása arra a meggyőződésre épül, hogy az oratórium klasszikus formájában az új társadalmi szükségletekre már nem tud megfelelő választ adni. [...] Ő a hétköznapiakban is kapcsolatban marad fiaival. Tanfolyamokat szervez nekik, meglátogatja őket a munkahelyükön vagy a tereken, ahol azok az idejüket töltik.” (Schaumont, 2019: 57)

7.3 Iskolateremtés, mint a társadalmi viszonyokból adódó igényekre adott válasz

A kezdetek idején a Valdocco-ban lakó fiatalok nagy része minden nap a város valamelyik műhelyébe ment dolgozni. Don Bosco gyakran meglátogatja őket a munkahelyükön. Mindent megtesz azért, hogy elérje, hogy kenyéradóik tisztességes szerződéseket kössenek velük. [...] Ebben az időben a társadalmi ranglétrán való felemelkedés és a jobb életkörülmények megteremtésének egyetlen eszköze a tanulás. A társadalomban nagy szakadék tátong a kétkezi munkás és a magasabban képzett réteg között. [...] Bár Don Bosco inkább a tanulást részesítette előnyben, sok műhelyt is létesített. Ennek több oka is volt. Mindenekelőtt az a körülmény, hogy sok fiatal esetében hiányoztak a középiskola elvégzéséhez szükséges feltételek, képességek, vagy éppen csak a megfelelő motiváció. Olyan is volt, aki még az elemi iskolát sem végezte el, ezért túl sok évnyi hátrányt kellett volna behozni. Így az ő esetükben a nyomortól való megmenekülés és a jövő megalapozásának egyetlen lehetséges útja az volt, ha egy műhelyben kezdhettek el dolgozni. A város műhelyeinek sok hátránya volt, és egész biztos, hogy nem ezek voltak a legmegfelelőbb helyszínek kamasz gyerekek neveléséhez. Az ezekben dolgozó gyerekeket teljesen kihasználták, ráadásul a városi műhelyekben a társas érintkezés durva, a szóhasználat közönséges, a légkör pedig egyházellenes volt. Azzal a néhány műhellyel, amiket Valdocco-ban létrehozott, Don Bosco alternatívát tudott felkínálni a városi műhelyekkel szemben. [...] Az ő műhelyeiben a fiatalok egy adott szakmát lépésről lépésre, átgondolt terv szerint sajátíthattak el. [...] Don Bosco a műhelyfoglalkozásokon túl írást, olvasást, és általános műveltséget is kínált nekik. (Schaumont, 2019: 58-59)

A fentebb említetteket értelmezhetjük úgy is, mint egyfajta inkluzív nevelés- oktatási rendszert, amely koncepciójában figyelembe veszi az egyes diákok sajátos igényeit, fejlettségi szintjét és majdhogynem egyéni szempontjaik szerint egyénenként valósul meg mind a nevelésük, mind az oktatásuk, mindezzel Don Bosco megelőzte korát és ebben is tetten érhető nevelői művészete. Don Boscót tehát Dewey-hoz hasonlóan bátran tekinthetjük iskolateremtőknek. „Egy új, klasszikus középiskola elindításával Don Bosco az új iskolák

igényre is választ szeretne adni. [...] Don Bosco iskolával kapcsolatos erőfeszítései egy szélesebb társadalmi célkitűzésben, az egyszerű népi rétegek felemelésének törekvésebe illeszkedik bele. [...] Don Bosco nagyon komolyan hozzájárul az alsóbb társadalmi rétegek emancipálásához. Ugyanakkor teljesen egyértelmű, hogy az ő indítékait nem valami forradalmi lelkületben, hanem személyes vallásos meggyőződésben, és a gyerekek sorsa miatti aggodásban kell keresnünk. Az ő célja annyi volt, hogy a gyerekekből «becsületes állampolgárokat és jó keresztényeket» neveljen: ő így építette a polgári társadalom jövőjét.” (Schaumont, 2019: 60-61) Ugyanakkor ha megnézzük Dewey szemléletét a fentiek tekintetében, láthatjuk, hogy: „Ha a társadalmat egyetlen hatalmas vérkeringésnek tekintjük, akkor ebben – Dewey szemüvegén át nézve – a szív szerepét az iskola tölti be. Mint írja: »Minden egyes iskolánk egy kicsi kis társadalmi közösséggé válik (embryonic community life) az alkotó munka típusaival, amely a nagyobb társadalom életének tükre.« Azt is mondhatnánk Deweyval, hogy az iskolának az ideális társadalmi demokratikus közösség típusát kell megteremtenie, tagjai számára mintegy egyesítve a társadalmi tapasztalatokat azokkal, amelyeket az ideális családban a „legbölcsebb szülő” segítségével szerezhettek.” (Tagai, 1982: 71)

Dewey tulajdonképpen kísértetiesen hasonló elképzelést vall az iskola és társadalom viszonyáról abból az aspektusból, hogy mit és hogyan kell, vagy kellene biztosítani az iskolának. Dewey egy rendkívül értékdifferentiálódó világban gondolkodik saját iskolamodelljének szükségszerűségéről. Ő gyakorlatilag egy, az életre felkészíteni képesebb, gyakorlatorientált és életszerű ismeretekben gazdag oktatási formát képzelt el saját modelljével. Don Bosco valamelyest szociálisabb kontextusban ugyan, mégis hasonló elképzeléssel gondolta végig saját oratóriumának szükségszerűségét. Don Bosco ösztönösen felismeri, amit Abraham Maslow majd a következő század közepén fogalmaz meg elméletében, mind a motivációk, mind a szükségletek tekintetében (Maslow, 2016). Vagyis amíg az elsődleges drive-ok nincsenek vagy csak hiányosan vannak kielégítve, nem elvárható a magasabb igényekre való fókuszálás. Mindezt felismerve ezeknek a körülményeknek a megteremtésére rengeteg energiát fordít, mesteri módon téve mindezt, hiszen a társadalom olyan rétegeit szólítja meg és teszi „érdekeltté” ezeknek a gyerekeknek az élethelyzetének megváltoztatásában, akik eddig nem voltak érdekeltek vagy csak egyszerűen tétlenek maradtak. Mindez megvalósul az oratórium konstrukciójában. Ahogyan Deweynél is a család működése az alap, úgy Don Bosco is a családi működést veszi alapul, ezt kívánja megvalósítani az oratórium falain belül és tulajdonképpen kívül is, hiszen mind több társadalmi réteget szólít meg képviselőiken keresztül arra, hogy támogassák ennek megvalósításában

Míg Dewey az életre nevel, addig Don Bosco ugyancsak az élet megpróbáltatásaira adott adekvát válaszadásra igyekszik fiataljait sarkallni. Mindkét nevelésbölcselő a gyermek igényét és a neki adható sok tudást úgy közelíti meg, hogy az leginkább a valós élet kihívásaira készítse fel őket, de mindezt úgy igyekszik megvalósítani mindkét gondolkodó, hogy ezzel együtt értékekre is szert tegyenek a növendékek. Vagyis életszerűen az életre nevelni, de értékek mentén. Don Bosco iskolaszemlélete mind a mai napig komoly üzenetet hordoz. „Rosszul értené meg Don Bosco nevelési rendszerét az, aki úgy gondolná, hogy azt be lehet szorítani egy didaktikai probléma kereteibe, s hogy azt maradék nélkül meg lehet oldani az iskola padjain, mintha ő az iskolát úgy fogná fel, mint pusztán oktatási műveletet, mint kizárólagosan és túlnyomóan értelmi tevékenységet vagy akár olyan intézményt, amely önmagában végződik, s maga magának a célja. Don Bosco nevelési rendszerében az iskola az életért van, nemcsak olyan értelemben, mint általában tudják, hogy a növendéket be kell vezetnie s elő kell készítenie az életre, hanem más, Don Bosconál sajátos értelemben is. Az iskolának ki kell terjesztenie hatósugarát a növendékeknek egész való életére; tehát nem csupán az iskola termeiben töltött tanítási órákra, hanem amennyiben lehetséges, a nap minden órájára, különös tekintettel a szórakozási órákra s a növendék életének sokoldalú tevékenységére és érdeklődésére.” (Fascie, 1991: 23-24)

7.4 A nevelési eszközök újraértelmezésének fontossága

Don Bosco a következőket vallotta: „Nagyon nagy tiszteletre, bizalomra van szükség ahhoz, hogy valakit a lelke mélyén meg tudjunk érteni, meg tudjunk szólítani. Don Bosco tudja, hogy a bizalom nagyon törekeny valami. Amikor azoknak a munkatársainak érvel, akik szentül meg vannak győződve, hogy a rossz magaviseletű fiúkat meg kell büntetni, a következő képhez nyúl: »Minthogy a lélek betegségeit legalább olyan gonddal kell gyógyítanunk, mint a testi bajokat, nincs károsabb, mint egy nem megfelelő vagy rossz időpontban beadott orvosság.«” (Schaumont, 2019: 64) Don Bosco elutasította az erőszak minden formáját.

„Emiatt magától értetődő természetességgel lép fel a negatív pedagógiával szemben, holott az a XIX. században megszokott, sőt, tudatosan is népszerűsített gyakorlat volt. Teljesen hétköznapi dolognak számított a fiúk rossz magaviseletét fenyegetésekkel, büntetésekkel korrigálni. Sok pedagógiai környezetben a formális kapcsolati stílus volt a jellemző: Az előljárók alárendeltjeiktől kellő távolságot tartottak, és semmiféle ellenkezést nem tűrtek. Don Bosco szerint – jóllehet kevesebb fáradtsággal jár – a tekintélyelvű nevelés egyetlen fiataalt sem

tesz jobbá. [...] Nevelőtársainak emlékezetébe idézi, hogy »Jézus Krisztus a megroppant nádszálát nem törte össze, a pislákoló mécsbelet nem oltotta ki. Íme a ti példaképetek.«” (Schaumont, 2019: 64) Ha megnézzük Dewey elgondolását a nevelési eszközök és a növendékkel kapcsolatos elérendő cél viszonylatában, akkor a következő gondolatmenetet érdemes nagyító alá vetnünk:

„Ha mindebből a társadalmi objektivitás mozzanatát akarjuk kiemelni, akkor „célkitűző szubjektum” alatt mindenekelőtt és elsősorban az adott *társadalmi egész*et kell értenünk, melynek belső összefüggéseiből mindig következik egy olyan általános célkitűzés, mely az adott társadalomra jellemző, abból szükségszerűen fakad, és melynek az emberi kibontakozást gátló korlátait csak akkor lehet ledönteni, ha az adott társadalom viszonyait megváltoztatjuk, a bennük újratermelődő objektív ellentmondásokat leküzdjük. Semmi nem árulja el jobban egy társadalom lényegét, mint az, hogy milyen célokat tűz maga elé.” (Tagai, 1982: 53-54) Ugyanakkor Dewey nem csak a célok értelmezésére ad gondolkodni valót, de a nevelés eszközei vonatkozásában is bölcsességre int új nevelési hangsúlyával, az „érdeklődéssel”.

„Az úgynevezett új nevelés az érdeklődést tartja a nevelés fő eszközének, a régi nevelés hívei a fegyelmezettséget tartották az eszménynek, és fegyelmezővel szorították rá a gyermeket a problémák megoldására, engedelmességet és alkalmazkodást követeltek; a gyermektől nem érdeklődést, hanem igyekezetet vártak el a feladatok végrehajtásában. [...] Oly módon állítják szembe a felhasználhatóságot a műveltséggel, mint a gyakorlati oktatást és az általános képzést. Az általános képzést tekintik az oktatás igazi formájának, míg a gyakorlati oktatás csak egy bizonyos hivatásra, szakmára való felkészítés. [...] A felhasználhatóság lényegében azonos a fegyelmezettséggel, és szemben áll az érdeklődéssel. [...] Ahogy félretesszük ezt a két feltételezést, és azt állítjuk, hogy az igazi fegyelem nem általános, hanem nagyon is specifikus erő, maga az erő működtetése, s a fegyelmet csak akkor biztosíthatjuk, ha az érdeklődést is felkeltjük, abban a pillanatban rájövünk, hogy a fegyelmezetség és az érdeklődés nemhogy egymást kizáró, hanem kölcsönösen összefüggő fogalmak.” (Dewey, 1976: 72-73)

Dewey már itt állást foglal abban, hogy elutasítja a korábbi rászorító és kizárólag fegyelmező pedagógiai eljárásokat. Mindehhez persze a pedagógus és nevelő szeretetét támassza feltételül. Mennyire szembeötlő a két korszakalkotó gondolkodó motivációs pedagógiája. Mindkettő adni akar. Adni a felcseperedő gyermeknek és fiatalnak. De mindkettő úgy akar adni, hogy a nevelés folyamatában el is fogadja neveltje valóságát és azt nem az erőszak eszközével kívánja formálni. Sőt, Dewey még mesterien párhuzamba is állítja a fegyelem és az érdeklődés együttes hatékonyságát.

Mindketten hangsúlyozzák, hogy a gyermek szabadságának tisztelete mellett mennyire fontos a nevelő minőségi jelenléte, akinek egyrészt egyik kulcsfontosságú ismérvének kell lennie, hogy képes legyen a gyermekben alapvetően meglévő lelkes kíváncsiságra alapozva annak érdeklődését folyamatosan fenntartani, másrészt viszont mindezt egy helyes keretrendszerben a szabályok betartásával kell képviselnie. Ennek a két komponensnek az együttes megléte lehet a fejlődés záloga.

Ennek megvalósításához nélkülözhetetlen a kölcsönös bizalom megléte. Bizalom nélkül nem tud megvalósulni illetve hiányában csorbul az adható szabadság spektruma, ahogyan ez szintén igaz a szabályok betartása esetében is. A gyermeki érdeklődés folyamatos fenntartásával kiküszöbölhető az unalom érzete, mely sokkal inkább hátráltatója a fejlődésnek, nem ad perspektívát és hiányzik belőle a motiváló lendület. Fentiekből is jól kivehető, hogy amennyiben a valódi életre kívánjuk nevelni és oktatni fiataljainkat, azt nem tehetjük másként, minthogy úgy motiválunk és tudatosítunk, hogy azzal ösztönszerűen ébreszthessünk is a gyermekben érdeklődést. Ez az érdeklődés aztán már természetesen hozza majd magával azt a fajta önfegyelmet is, mely nélkülözhetetlen egy gyermek és fiatal esetében ahhoz, hogy következetesen tanuljon ill., elsajátítson életszerű ismereteket. Mindezt a szeretet és megengedés eszköztárával és nem a szigorú erőszakos korabeli megoldások módján képzelte a két gondolkodó. A két elgondolás alapja szinte azonos módon tükrözi a gyermek iránt tanúsítható tiszteletet és szeretetet.

7.5 Don Bosco és Dewey nevelési céljairól

Ebben az alfejezetben a teljesség igénye nélkül, mintegy illusztrálásaként a két gondolkodó nevelési célokról alkotott elképzeléseinek, inkább a megközelítések hangulatát igyekszem érzékeltetni. „Don Bosco pedagógiai módszere három alappilléren nyugszik, amit a szalézi hagyomány három kifejezés összekapcsolásával szokott emlegetni: *értelem* (ragione) *vallás* és *szeretetreméltóság* (amorevolezza). Ezek a kiegyensúlyozott nevelés alapjai. Az *amorevolezza* – vagy más néven szívélyesség – a szeretethez kapcsolódik. Az még önmagában kevés, hogy a nevelő szereti a fiatalokat, az is kell, hogy a fiatalok ezt valamilyen módon meg is tapasztalják. [...] Ahhoz azonban, hogy a fiatalok megszeressenek valakit, először a bizalmukat kell meghódítani: ez a döntő. A bizalom jogosítja fel a nevelőt arra, hogy a fiatalokat nevelkedésük folyamán személyesen kísérje. «A szeretet nem nyilvánulhat meg családias szellem nélkül, ennek híján bizalomról sem beszélhetünk. Aki azt szeretné, hogy szeressék, annak előbb ki kell nyilvánítania azt, hogy ő maga szeret.» – mondja Don Bosco. Bizalom nélkül nincs nevelés.

Értsük jól: a szívélyes kapcsolat önmagában nem elég. A nevelésben a struktúrák és a határok is egyaránt fontosak. [...] A nevelő feladata az, hogy segítsen a fiatalnak a rosszal szembeni ellenállóképességének kifejlesztésében; ezért kellő időben figyelmezteti és visszatereli őt a helyes útra. Don Bosco a nyájasságot és a szeretetre méltóságot így hozza összhangba az ésszerűséggel, az értelemmel. Az „értelem” a 18. századi felvilágosodás idején nagyon népszerű kifejezés volt. Don Bosco természetesen nem abban az értelemben használja a fogalmat, mint a felvilágosodás. Ő ezzel a szóval elsősorban a szabályok, és az együttműködés fontosságára utal, amihez nemcsak a tanulónak, hanem a nevelőnek is tartania kell magát. A nevelésben fokozatosságra is szükség van. A fiatalok felé támasztott elvárásoknak „ésszerűeknek” kell lenniük, vagyis azokat ahhoz kell mérni, hogy a fiatalok reálisan mit képesek megtenni, amihez személyes érettségüket és lehetőségeiket is figyelembe kell venni. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a nevelő hagyja a dolgokat a maguk útján kibontakozni, vagy hogy elvárásaiból vissza kellene vennie. Inkább csak annyit, hogy **kitűzött pedagógiai célját a türelem és a fokozatosság útján haladva kell elérnie**. Az értelem kifejezésnek azonban van egy harmadik árnyalata is. Don Bosco szóhasználatában ez az értelemre, **a belátásra való alapozást** is jelenti. A nevelőnek tehát mindig késznek kell mutatkoznia arra, hogy igazolja, megvilágítsa, miért vár el ezt vagy azt a fiataloktól. Egész konkrét módon épít a jó iránti fogékonyságukra, az értelmes gondolkodásukra. A fiataloknak képesnek kell lenniük arra, hogy maguktól is belássák azt, hogy amit elvárnak tőlük, az értelmes dolog.” (Schaumont, 2019: 66-68)

Ha megnézzük Dewey nevelési célokról kialakított gondolatait, az alábbiakat vehetjük szemügyre: „ahogy Dewey a nevelés hármas célját meghatározza. Ezek: 1. a képességeknek a természet szerint való fejlesztése; 2. társadalmi hatékonyság; 3. a kultúra, az egyén szellemi gazdagodása. [...] A nevelési aktus, vagy még inkább: a nevelési tapasztalat egyszerre mind a háromra irányul, mind a három elválaszthatatlanul jelen van benne, jóllehet adott esetben, kétségtelenül lehetnek közöttük hangsúlyeltolódások. [...] »a viselkedés erkölcsi és társadalmi minősége végső soron azonosak egymással.«” (Tagai 1982: 74-75) Dewey ebbéli elképzeléseiben is mutat hasonlóságot Don Boscohoz, de azt is mondhatnám, hogy a két gondolkodó közt, a célok meghatározásában van áthallás. Amikor Don Bosco **türelemről és fokozatosságról** beszél, és ezek fontosságát hangsúlyozza, azt Dewey **a képességek természetes fejlesztésével** illusztrálja. Újra csak kivehető a két bölcselelő tapintata és feltétlen elfogadása a tanítvánnyal ill., a neveléssel kapcsolatban. Ugyanakkor türelemre is int mindkét pedagógus. A másik áthallás lehetősége, hogy ami Dewey-nál **társadalmi hatékonyság és az egyén szellemi gazdagodása**, az Don Bosconál az **értelemre és a belátásra való alapozást** sugallja. Mindezek

után azt is párhuzamba állíthatjuk, hogy amikor Dewey *a viselkedés erkölcsi és társadalmi minőségének azonosságáról* ír, az Don Bosco vallásfelfogásának szinte természetes tükré, hiszen a Don Boscot meghatározó keresztény kultúra és Isten hit egyik alapköve ez az ismérv. Viselkedésünkben azon erényeket hordozzuk, melyek méltó kifejeződései keresztény hitünk mélységének, és ezzel a magatartásunkkal teszünk tanúbizonyságot is a világban, azaz keresztény érték szeretetünk tükröződik rólunk társadalmi létezésünkben is.

Dewey egyébként a fenti párhuzamok tanúságain túl, mély higgadtságot és bölcsességet állít eléünk követendő célul, mely érték szemléletében és hangulatában ugyan csak harmonizál Don Bosco szemléletével és bölcsességével: „A gyermek öntudatra ébredése olyan folyamat, melybe beletartozik saját egyénisége, s a folyamatot csak akkor tudjuk biztosítani, ha állandóan szem előtt tartjuk a gyermek személyiségének törvényeit. [...] A nevelésnek az egyéneken keresztül megnyilvánuló társadalmiasító hatása azt jelenti, hogy az ember kihasználja a képességeit, önmagát a társadalom rendelkezésére bocsátja, s nemcsak a reprodukáló-, de feltaláló képességét is, hogy újat alkosson a közösség javára. A két tényező kapcsolatát nagyon világossá teszi a nyelv. Az ember szóban vagy írásban valamit közöl másokkal. Ez a társadalmi oldal. Ha a nyelv mások számára nem jelent valamit, akkor megszűnik funkciója, csak összefüggéstelen beszéd. [...] Hasonlóképpen, a nevelés a szocializáció megvalósítása, de magának az egyénnek kell a társadalomhoz alkalmazkodnia, a társadalmiasítás folyamata csakis az egyéni képességek állandó figyelembevételével jöhet létre. [...] Nem elég a szellemi erőket általában fejleszteni, hanem azokat meghatározott módon, meghatározott céllal – a közösség számára való hasznosság – kell kialakítani. (Dewey, 1976: 67-69)

Don Bosco pedig hasonló szemléletének keresztény alapjai mentén azzal az elgondolással él, hogy: „A nevelésben a szeretetreméltóság és az értelmesség nem zárják ki, sőt, éppen hogy kölcsönösen feltételezik, illetve jól kiegészítik egymást. Csak kéz a kézben járva képesek biztonságos, motiváló nevelői környezetet biztosítani.” (Schaumont, 2019: 68) Mindehhez nélkülözhetetlen volt oratóriuma. „Az Oratórium, ahogy azt Don Bosco megélte és tanította, elsősorban nem szervezeti keret vagy programok összessége, hanem mindenekelőtt belső, lelki és pszichológiai magatartás, melyből buzgóság, türelem és kitartás fakad...” (Depaula–van der Meer, é.n.: 30)

7.6 Megelőző nevelés rendszere és a nevelő személyének kritériuma Don

Bosco és Dewey megközelítésében

Don Bosco megelőző pedagógiai módszere tulajdonképpen a teljes nevelői hozzáállásának mintegy összefoglaló vagy gyűjtő névvel ellátott kifejezése. „*A fiatalság megelőző nevelésének rendszere (1877)* című közismert írásában Szent Pál szavaira utal: «A szeretet [agapé] türelmes, [...] mindent elfed, mindent remél, mindent elvisel.» (1. Kor. 13. 4.7). Don Bosco ezért a nevelők számára rögzít néhány olyan stratégiai irányvonalat, amiket ő a saját nevelői gyakorlata folyamán szem előtt tartott: a megelőzést, a segítséget és a vallásosságot.” (Schaumont, 2019: 69-70)

Don Bosco számára a megelőzés egy több szereppel bíró, úgy is mondhatnám, több funkcióval rendelkező aktivitás: „A megelőzésnek kettős szerepe van: egyrészt vissza kell hogy tartson a veszélyektől, ugyanakkor az élethez perspektívát is kell nyújtania. Azzal, hogy a megelőzés mindkét szempontját hangsúlyozza, Don Bosco valódi alternatívát kínál az elnyomó neveléssel szemben, amely a gyerekeket büntetésekkel, fenyegetésekkel akarja jobbá tenni. (Schaumont, 2019: 70) Mindezen túl azt is érdemes megfontolás tárgyává tenni, hogy „a Don Bosco által kialakított nevelési módszer sokkal többre vállalkozik, minthogy egyszerűen kiküszöbölje vagy csökkentse a fiatalokat érő negatív hatásokat. **Fiataljai számára olyan ésszerű alternatívákat kínál, amelyek konstruktív kihívás elé állítják őket, segítik fejlődésüket, erősítik ellenállóképességüket.** [...] Don Bosco-nak az a meggyőződése, hogy a befogadás sokkal célravezetőbb, mint a kontroll. (Schaumont, 2019: 70) Dewey is hisz a gyermek belátáson alapuló megismerő képességében. „Minden gyerek esetében lényegesnek tartja a *társadalmi háttér* figyelembevételét, melyből jött. Dewey szerint ugyanis minden tapasztalat az individuum társadalmisága által közvetített. [...] arra helyezi a hangsúlyt, hogy **a gyerek ne elnyomja érdeklődésének, cselekvési hajlamának azokat a motívumait, melyek otthoni környezetében uralkodtak, hanem az intelligencia révén formálja át őket, megőrizve belőlük a pozitívumokat.**” (Tagai, 1982: 70-71) Mindehhez persze Dewey azt is fontosnak tartja, hogy a gyermek egyfajta szabadságélménnyel tapasztalja meg a feladat előtt állóságát, hogy az abban kialakítható érdeklődése révén, motiváltabban nyúljon a lehetséges megoldásokhoz. Don Bosco mindehhez elengedhetetlennek tartja a nevelő konstruktív jelenlétét: „Ez a nevelő részéről mindenekelőtt fizikai jelenlétet követel meg. [...] A nevelőnek egészen konkrét módon ott kell lennie, ahol a fiatalok vannak; érdeklődést kell mutatnia irántuk, és ha játékosan bánik velük, kialakul egy olyan tér, amelyben a bizalom, minden nevelés alapfeltétele növekedésnek indulhat. [...] Egy nevelőhöz írt levelében Don Bosco ezt írja:

«Mire van tehát szükség? Arra, hogy az ő gyermeki érdeklődési körükbe bekapcsolódva részünkről szeretetet tapasztaljanak meg azokban a dolgokban, amik számukra kedvesek. Ennek köszönhetően meg fogják tanulni észrevenni a szeretetet azokban a dolgokban is, amik számukra természetüknél fogva kevésbé kedvesek, mint például a fegyelem, a tanulás, vagy az önmegtagadás. Így tanulják meg ezeket a dolgokat is szeretetből csinálni.» [...] Feltételezzük, hogy itt minőségi, nem elnyomó vagy szorongást keltő, hanem olyan ösztönző jelenlétről van szó, amely tiszteli a fiatal szabadságát.» (Schaumont, 2019: 71)

A nevelő résztvevő jelenléte Don Bosco nevelési rendszerében, oratóriumaiban és iskoláiban alapkitétel. A nevelőnek a gyermek életének cselekvő tevékeny részévé kell válnia, nem elégséges a szemlélődő, résztvevő megfigyelő jelenlét. Bosco azt várja el a nevelőtől, hogy túl az oktatói – nevelői feladatkörein a gyermek hétköznapi cselekedeteiben is aktívan közreműködjön, szerepet vállaljon. Ez különösen igaz a játékokban való részvételre, hozzáátve azt is, hogy a játék egy különleges szabályrendszer, mely sajátos keretekkel bír, a játékszabályai a meghatározóak, de annak keretein belül a gyermek és a nevelő közötti viszony egészen biztosan nélkülözi a hierarchikus felfogást. Mondhatnám úgy is a játékban mindenki egyenlővé válik, eltűnnek a különbségek, ugyanakkor az individuumokra jellemző tulajdonságok kiéleződnek. Tekinthejtük ezt egyfajta szimbiózisnak is, hiszen kölcsönösen formálják egymást, így ebben a viszonyrendszerben ahogyan a nevelő hatással van a gyermekre úgy ez fordítva is igaz.

Ha megnézzük Dewey megközelítését a nevelő személyére vonatkozóan, a következőket tudhatjuk meg: „Dewey szerint a nevelőnek (szülő vagy tanár) az a feladata, hogy segítsen a gyermeknek elmúlt és jelenlevő tapasztalatai (helyes) összekapcsolásában, mintegy katalizátorként működjön a gyermek saját, konkrét tapasztalatain alapuló célkitűzései formálásában, e célkitűzésekben az intellektus szerepének növelésében. [...] mindennek a jelenlevő szituáció konkrétságából kell szervesen, természetesen kinőnie. E szituációnak részese mind a gyermek, mind a nevelő, egymással termékeny kölcsönhatásban vannak, s miközben a gyermek célkitűzéseit, problémamegoldásait mindjobban befolyásolja az intellektuális kontroll, maga a nevelő is formálódik, és a gyermekkel szerzett konkrét tapasztalatai alapján módosítja elképzeléseit, célkitűzéseit, arra törekedve, hogy az intellektus még hatékonyabban, még közvetlenebbül befolyásolja mind az ő, mind a gyermek cselekvését.” (Tagai, 1982: 66-67)

Don Bosco a nevelésének mindenekfelett álló lényegét a szeretetben látta: „Nevelési módszerünk alapja a szeretet, amely a folyamatos éberség és iránymutatás révén jó cselekedetekre ösztönzi a fiatalokat, nem pedig a hibázás utáni módszeres büntetés.

Megfigyelték, hogy a büntetés általában csak azt váltja ki, hogy a fiatal egy életre megutálja a nevelőjét. (Ceria, 1932: 298) Jean-Marie Petitclerc, „A megelőző módszer a gyakorlatban” c. művében, Don Bosco nevelési módszerével kapcsolatban az alábbiakat fejt ki: „Don Bosco két fontos újítást hozott [...] Az első, a *nevelői kapcsolat* fontosságában rejlik. Ebben az átmeneti társadalmi környezetben, amelyben minden bizonytalannak tűnik, ahol az intézményekbe fektetett bizalom egyre gyengül (az ő idejében a monarchikus intézmény, napjainkban pedig a köztársasági intézményrendszer) Don Bosco meggyőződése volt, hogy a szellemi átörökítés képessége nem annyira a felnőtt társadalmi státuszától függ, sokkal inkább a fiatalokkal való kapcsolatának a minőségétől. Nézőpontja szerint a tekintély nem státusztól, hanem az emberi kapcsolattól függ. Így örökségül hagyott ránk egy olyan pedagógiai rendszert, mely a felnőtt és a fiatal közötti kapcsolat minőségére alapoz. A második az *erőszak értelmezésére* vonatkozik. [...] A központi probléma tehát a nevelés. Ez volt Bosco János újítása, aki a külvárosi erőszakos bűnözési jelenségeket a zsákutcába jutott nevelési rendszer tüneteként értelmezte. »Az ő erőszakuk a mi nevelésünk csődje: erre egyetlen megoldás van, fogjunk össze, túrjuk fel az ingünk ujját, és neveljük őket.«” (Petitclerc, 2023: 5-7)

Ugyanakkor fontos szempont az is, hogy a nevelt gyermek milyen ok folytán tud felnézni a nevelőjére. Itt kerül elő a tekintély kérdése. „A tekintély, az „autoritás” szó a latin „augere” igéből ered, melynek szótári jelentése a „növekedik”. Egy tekintélykapcsolat olyan kapcsolat, ami növekedést eredményez. Az „autoritás” és „autor” (tekintély és szerző) szavak közös etimológiai eredetűek. A tekintélykapcsolat tehát olyan kapcsolat, amely a gyermeknek, a növekvő ifjúnak megengedi, hogy saját élete alkotójává váljon. Ezért tűnik számomra fontosnak, hogy különbséget tegyek két gyakran egybefolyó fogalom között: hatalom és tekintély között. Az elsőt, a hatalmat, az intézménytől kapjuk. A tekintélyt, ha jobban belegondolunk, azoktól kapjuk, akik között gyakoroljuk. [...] A hatalmat birtokolni lehet, vagy megszerezni. A tekintélyt ezzel szemben nem lehet birtokolni. [...] a tekintély sokkal inkább az azt hordozó személy hitelességében gyökerezik.” (Petitclerc, 2023: 9-10)

Fentiekén túl a hitelesség is nélkülözhetetlen eszköz a nevelő vonatkozásában. „A felnőtt hitelességének alapvető feltétele a fiatal szemében, az a beszéd és a cselekedet közötti következetesség, ez az egyedüli feltétele a bizalom kialakulásának. [...] Vegyük figyelembe, hogy Don Bosco pedagógiai testamentumában (utolsó levelében, melyet az igazgatóihoz írt), a tizenkét oldalas írásból három oldalt szentel a felnőtt-gyerek kapcsolatnak, és kilencet a nevelőközösség tagjai közötti kapcsolatnak. Erre a pontra koncentrált a legnagyobb hangsúllyal. (Petitclerc, 2023: 13-15)

7.7 Dewey és Don Bosco nevelést segítő konkrét eszközei – játék és udvar kapcsolata

Don Bosco számára fontos, hogy mind közvetlenebbül tudjon partneri, emberbaráti kapcsolatot kialakítani neveltjeivel. Ezek között van néhány nagyon egyszerű, ugyanakkor ügyes, és néhány nagyon kreatív, leleményes pedagógiai eszköz is. Mind-mind azt a célt szolgálják, hogy a fiatalokat nagyobb önállóságra, élénkebb hitéletre segítsék. (Schaumont, 2019: 73) Az udvar fontosságáról a következőképp vélekedett: „Az udvarnak központi jelentősége van. [...] Számára az udvar nem egyszerűen hasznos, kellemes színpont, hanem a fiatalok fejlődése szempontjából egy alapvető, nélkülözhetetlen tényező, amennyiben a játékokba és a szabadidős tevékenységekbe a nevelő a segítség és a megelőzés szellemében aktívan be is kapcsolódik. Don Bosco-t az udvarral, mint nevelési szintérrel, de főleg a nevelőknek a játékba való bekapcsolódásáról szóló kitartó érvelése teszi korát megelőző újtóvá. [...] Don Bosco nagyon szerette a közös játékot elindítani és animálni, és arra törekedett, hogy abba minél több embert bevonjon. Don Bosco-nak alapvető igénye volt, hogy a nevelők az udvaron legyenek jelen, a fiatalok között. Itt található meg az, amin egész nevelési módszere alapszik. A nevelő itt nyerheti el a fiatalok bizalmát. Meggyőződése, hogy «Egy tanár, akit a gyerekek csak a katedrán látnak, csak tanár, és nem több, ám ha a gyerekekkel együtt a szabadidős tevékenységben is részt vesz, akkor mintegy a testvérükké is válik.» A közös játék rengeteg lehetőséget rejt magában. [...] Az udvaron a nevelők és fiatalok más oldalról is megismerhetik egymást, és természetes, spontán módon alakíthatják egymás közötti kapcsolataikat. (Schaumont, 2019: 73-74)

Ha elmélyedünk Dewey munkásságában és a különböző nevelést segítő eszközeit elemezzük, újra egy érdekes párhuzamra, hasonló gondolkodásmódra bukkanunk. „A Dewey-féle azonosságok közös gyökere abban van, hogy a filozófus egy bizonyos elvont értelemben egyenlőségjelet tesz a közösségek legkülönfélébb típusai közé. Hogy miben van ez az egyenlőség, az jól megragadható abban, amikor bármiféle közösségi szervezet modelljévé a játszó gyerekeket teszi meg. Egy jellemző részlet: »A játékok általában versenyjellegűek. Ha az együttes cselekvés olyan példáit vesszük, melyben a csoport minden tagja részt vesz, mint pl. a jól rendezett családi életben, melyben megvan a kölcsönös bizalom, a dolog még világosabbá válik. Ilyen esetekben nem egyetlen egyén akarata vagy vágyai határozzák meg a rendet, hanem az egész csoport mozgó szelleme. Az ellenőrzés társadalmi, de az individuumok tagjai a közösségnek, s nem rajta kívül vannak.« A dolog persze – mint Dewey is utal rá –

magában a társadalomban bonyolultabb, a végső elv azonban, amire az összefüggéseket visszavezeti, mégis a fenti modellben, a játék kölcsönös, megelégedést és cselekvést biztosító szellemében van. Dewey ebben látja bármiféle társadalmi cselekvés leglényegibb mozgatóelvét és legmértöbb célját – s ezt az elvet és célt nevezi *demokráciának*.” (Tagai, 1982: 75-76)

Ha Don Bosco feladatának érezte volna a társadalom-politikai elvek felállítását, bizonyára hasonlóképp képezte volna le az „udvar” jelenségének tartalmát is. Míg Dewey a játékot a demokratikus szocializáció egy formájának tekinti, addig Don Bosco az udvart egy abszolút partneri együttlétnek, és az ezen keresztül való testvéri formának gondolja el. Egyfajta demokrácia felfogás is mindez Don Bosconál, hiszen a gyermekkel való legpartneribb együttlét építő formája, maga a közös játék. Don Bosco demokráciája pont abban áll, hogy az udvar, mint minitársadalom egyaránt partneri formát biztosít a nevelőnek és gyermeknek egyaránt. Ezzel együtt a hatékonyabb együttműködést is szolgálja, mely egyúttal az eredményesebb társadalmi integráció lehetőségét is önmagában hordja, ahogyan arra Dewey is utal.

Amikor Don Bosco oratóriumát vizsgálom, mint demokráciafelfogásának egy formáját, akkor azt is érdemes megnézni, hogy a gyermekek származási hovatarozása vonatkozásában, a befogadás hogyan strukturálódott Don Bosco oratóriumában. „Teljesen abnormálisnak tűnik, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeket a hátrányos helyzetű városnegyedben iskolázzuk be. [...] Amikor az ország a földművesek gyerekeit kezdte beiskoláztatni, nem a mező közepén épített iskolát, hogy ott együtt oktassa őket. Megszervezték a buszhálózatot, amely lehetőséget adott a vidéki gyerekek városiakkal történő iskolázására, és így együtt építették a „francia otthont”. [...] Don Bosco a társadalmi keveredés bajnoka volt: az oratóriumban együtt adott otthont a torinói külvárosi tanoncoknak és a környező falvakból érkező kollégistáknak, akik a munkásgyerekeknek átadták a sikerélmény értékét. (Petitclerc, 2023: 99-100)

7.8 Don Bosco és Dewey „társaság” és „társadalom” megközelítése a nevelendő gyermek aspektusából

Amint azt tudjuk, Don Bosco közösségi ember volt. Ennek megfelelően gondolkodott a társadalmi szocializálhatóság kérdéséről is. „Don Bosco nevelői stratégiájában kiemelt szerep jut a társaságoknak. Ez jó példa arra, amit manapság a „kortárs csoport nevelő hatásának” szokás nevezni. **Olyan csoportokról van szó, amelyekben a fiatalok bizonyos szinten megtanulnak felelősséget vállalni a másikkért, illetve odafigyelnek egymásra [...] a társaság**

a keresztény szolidaritást és egymás kölcsönös támogatását állította a középpontba.” (Schaumont, 2019: 74-75)

Ezek a társaságok tovább erősítették a „valahová tartozás” és a családiasság érzését a gyermekekben, , kisebb közösséget alkotva a nagyobb szalézi rendszeren belül. Don Bosco felismeri annak a jelentőségét és később hangsúlyt fektet arra, hogy egykori már felnőtt tanítványaiból nevelők, rendtársak, világi segítők legyenek. Egyrészt indukálja ezt annak a felismerése, hogy a nevelési módszerét leghitelesebben úgy tudja továbbadni a következő generációknak, úgy tud leginkább gyökeret verni, ha azok is tovább viszik, akik maguk is megtapasztalták ennek saját életükre való transzformáló hatását. Ha megvizsgáljuk, hogy Dewey hogyan közelít az egyén társadalomba való beilleszkedéséhez, újra láthatunk hasonlóságot Don Bosco elképzeléséhez: „nála reális, s nem utópisztikus formában merül fel a társadalom *minden* egyénének az adott, *létező* társadalomba való *belenövése* problémája. Méghozzá olyan belenövésről van szó Deweynél, amely az individuum *helyes értelemben* vett, **tehát abszolút kölcsönösségen alapuló szabadságának bármiféle megsértése nélkül történik.** [...] a társadalmilag nevelendő individuum nem csupán elszenvedi a társadalom változásait, **hanem – társaival közösen – tervezi, formálja ezeket a változásokat,** céljai szerint meghaladva az adottat, de megőrizve belőle az addig felhalmozott értékeket.” (Tagai, 1982: 74)

7.9 Dewey művészet filozófiája és Don Bosco „zene és színjátás”

kategóriáinak integráló szerepe

A keresztény nevelésbölcselelő, oratóriumában, különös gondot fordított a gyermekek művészetek iránti fogékonyságának inspirálására. Részben azért, mert ezeken keresztül az egyén mint individuum leglényegibb én- jét képes képviselni közösségében, másrészt pedig azért, mert az öröm és közösségre találás egy hatékony eszköze is. „Don Bosco pedagógiájában gyakorlatilag a kezdetektől fogva jelen van a zene és a színjátás. [...] Számára a zene egy nagyon fontos forrás, az életöröm nagyszerű megnyilvánulása. [...] A színjátás ügyét hasonló megfontolásokból támogatja: azért ez a kedvenc pedagógiai eszköze, mert szabadidős, ugyanakkor pedagógiai jellege is van.” (Schaumont, 2019: 75-76) Mindez Don Bosconál integratív funkciót is jelent, hiszen a közösségbe vonás egy igen hatékony eszköze is.

Hasonlóképp, Dewey is egyfajta integratív funkciót tulajdonít a művészet jelentőségének, de egyben az „én” leglényegibb kifejeződésének formáját is: „Ami a

művészetet és a mindennapi gyakorlati életet egymástól elkülönítő elméleteket illeti, Dewey azt hozza fel velük szemben, hogy az a struktúra, mely a művészet által kiváltott esztétikai élményt jellemzi, valójában csíra formájában már a mindennapok bizonyos élményeiben is megvan. Olyan szituációkról van szó, melyben egy-egy *érzelem* szervező középpontot jelent, amikor valamely érzelem minőségileg egyetlen egységbe foglalja a szituációt, s a szubjektum határozott, az egész én-t érintő viszonyulását jelenti a szituációhoz. „Érzelem” alatt itt Dewey nem a váratlan hatások által kiváltott közvetlen, biológiai jellegű reakciókat érti, hanem az érzelmnek azt a formáját, amely az *én* valamiféle belső bizonyosságát mozgató és összetartó erejét jelenti. Egyszóval, az *én* leglényegét érinti.” (Tagai, 1982: 56)

Dewey a művészet mint „tökéletes integráló” szerepéről is elmélkedik. „A művészet lényege Dewey szerint az, hogy „tökéletesen integrálja” – egyetlen átható minőségi egységbe foglalja – azt, amit a filozófia mint »szubjektumot« és »objektumot« (érthetőbben: mint organizmust és környezetet) megkülönböztet. Az esztétikai érték mértéke az, hogy mennyire befejezett és teljes ez az integráció.” (Tagai, 1982: 57) Ha úgy tekintünk magára a „nevelés aktusára” mint alkotófolyamatra, akkor egy alkotó folyamatban létrehozott alkotásban is, mint például egy zenemű, egy színházi előadás kivitelezésében is realizálhatjuk, felfedezhetjük a nevelés, a pedagógia egyénre és közösségre ható fejlesztő eszközeit.

7.10 Az „azonnaliség” és „jelen” fontosságának kategóriái Don Bosco és

Dewey nevelésfelfogásában

Dewey „A nevelés jellege és folyamata” c. művében, komoly hangsúlyt fektet a gyermek közvetlen és tágabb környezetébe való beilleszkedésére. Fontos számára, (és mint állítja képletében), hogy tudatosan koncentráljunk a gyermek jelen valóságára. Ezt, mint viszonyítási alapot fogalmazzza meg mind ahhoz, ahonnan aztán elindulni érdemes a fejlődés és fejlesztés vonatkozásában. Mint írja: „A társadalomba való beilleszkedés nemcsak a jövő kérdése. A gyermeknek húsz év múlva kell tudnia beilleszkedni a társadalomba, de ez csak akkor következik be, ha már most el tud igazodni a társadalmi viszonyok között. Csak akkor tud beilleszkedni a jövőben, ha a jelen körülményekhez is alkalmazkodik. Ha a beilleszkedést nemcsak a távoli jövő, hanem a jelen gondjának is tartjuk, akkor először látjuk igazán a probléma fontosságát, s az alkalmazkodást a gyermek jelenlegi ízlése, ösztönei, érdeklődése és szokásai figyelembevételével kell vizsgálni. Ez tehát a képletünk. A gyermeknek meg kell tanulnia, hogy társadalmi lényként becsülje önmagát, gondolkodjék, érezzen, cselekedjen.

Azok a társadalmi értékek, melyeket a gyermeknek meg kell ismernie, nem lehetnek a gyermektől idegenek – hiszen akkor értékük és társadalmi jellegük egyaránt megszűnik – ezeknek be kell épülniük a gyermek jellemébe, gondolkodásmódjába, érzésvilágába, tevékenységébe. Ha nem így történik, akkor az alkalmazkodás csak külsődleges. A rabszolga például beilleszkedik a társadalomba, de csak addig, míg gazdája van, aki parancsol neki, és az engedetlenséget büntetéssel torolja meg. Az olyan beilleszkedés, melyben a gyermek nem vesz aktívan részt, csakis formális, mechanikus lehet, akár a rabszolgáé. Hogy a gyermek tudatosan váljon társadalmi lényé, ahhoz olyan folyamatra van szükség, mely elismeri a nevelés társadalmi funkcióját, s ugyanakkor – lépésről lépésre – a pszichológiai tényezőket is. A gyermek öntudatra ébredése olyan folyamat, melybe beletartozik saját egyénisége, s a folyamatot csak akkor tudjuk biztosítani, ha állandóan szem előtt tartjuk a gyermek személyiségének törvényeit.” (Dewey, 1976: 67)

Dewey tehát egyfajta feltételül állítja a jövőbeli társadalmi beilleszkedés folyamatának, a jelen valóságban való alkalmazkodás tényének fontosságát. Ebben a jelen valóságban, konkrétan a jelen idő kihívásának, mintegy „gondjának” tartja a gyermek jelenlegi szokásait, ízlését, vágyait, elképzeléseit. Úgy is mondhatnánk, hogy a pillanatnyi valóságában ragadja meg a gyermekben azt a kihívást, melyre mindenekelőtt reagálni, válaszolnia, tennie kell, mert mindez tulajdonképpen alapvető feltétele a hogyan tovább és a jövő kategóriáinak a gyermek szocializációja szempontjából.

De mindenekelőtt ebben a jelenvalóságban kell tenni és reagálni. Mennyire érdekes, hogy Don Bosco is komoly jelentőséget tulajdonít a jelen megítélésének. Don Bosco a jelen pillanatának, mint a gyermek tünetének jelenvalóságát és az abban megmutatkozó szükségletét ragadja meg annak megítélésében, hogy mit kell, és hogyan lehet tenni a gyermekért ahhoz, hogy tovább tudjon lépni a fejlődés útján. Míg Dewey a társadalomba való beilleszkedést, mint a gyermek előtt álló folyamat további stádiumát állítja fókuszba úgy, hogy annak feltételeként a gyermek valóságát vizsgálja a jelenben, addig Don Bosco, a jelenlegi állapotban való szükségletet veszi górcső alá. Mindkét megközelítés gyakorlatilag a jelen valóság, az abban való eligazodás és cselekvés fontosságát húzza alá. Dewey jelen valóságra való odafigyelése, a gyermek aspektusából, Don Bosco azonnaliságának szinte szinonimája, hiszen Don Bosco sem tudja elképzelni, a hogyan tovább (*társadalmi beilleszkedést*) időszakát anélkül, hogy a jelennel ne akarjon kezdeni valamit. Tehát a jelen valóság és az abban tett szinte azonnali erőfeszítés a gyermekért, gyakorlatilag záloga a hatékony, egymásra épülő tovább lépésnek, vagyis a társadalomba való beilleszkedés egyfajta kritériuma és egyszersmind természetszerű előzménye.

Nézzük, hogyan gondolkodik erről Don Bosco: „Amikor Don Bosco Bartolomeo Garellivel beszélt, elhangzott egy szó: „azonnal”. Olyannak hallatszott, mint a többi. Mégis olyan, mint a mag, amikor elveted, kihajt. Ebben a pillanatban (1841-ben) az „azonnal” a torinói papok vezényszava lett. Az ipari forradalom első bizonytalanságában, amikor lehetetlen volt előre tervezni, ezek a papok minden erejüket abba vetették, hogy „azonnal” elkezdjenek valamit tenni a szegény fiatalokért és a nyomorban élő emberekért. Az „azonnal” Don Bosco számára különös jelentőséggel bír, ahogy a Szalézaik számára is, akik különös gondot fordítottak a „gyors cselekvésre” Don Bosco tanítása és példája nyomán.

A következőkben megismerhetjük Don Bosco szociális felfogását: milyen fontos volt számára azonnal tenni valamit, és hogy miért nem várhatott tovább. AZONNAL kellett valamit tenni, mert a fiatalok nem engedhették meg azt a luxust, hogy reménykedve megvárják a reformot, a szervezett terveket, és az új módszerek forradalmát. „Ha találkozol valakivel, aki éhhalállal küzd, ne halat adjál neki, hanem tanítsd meg halászni” – tartja a közmondás. De a fordított szórend is igaz: „Ha találkozol valakivel, aki éhhalállal küzd, adjál neki halat, hogy legyen ideje megtanulni halászni”. Nem elég „azonnal” közbe lépni, de „nem elegendő egy szebb jövő felvázolása sem”, mert a szegények különben éhen halnak. Don Bosco-t követve az első Szalézaik is az „azonnal”, a gyors közbelépés útját választják. A fiatalokat a hitre nevelik, kenyeret adnak nekik, mesterségre tanítják, és biztos munkaszerződést biztosítanak nekik. Más katolikusoktól, akik a szocialista és a kommunista tanok ellen harcolnak, joggal elvárják, hogy jó terveket dolgozzanak ki a liberális államrendszer megtámadására, amely képmutató módon távol tartja magát a munkáskérdéstől, és ezáltal lehetővé teszi, hogy a tehetősek erőszakosok legyenek és a gyengéket elnyomják.” (Bosco, 2010: 121-122)

Láthatjuk tehát (miként a fentiekben is utaltam rá), hogy a két kulcsgondolat Dewey és Don Bosco jelenvalósága és az adott jelenben való azonnaliság kritériuma, szinte analógiai egymásnak, mely mindkettő elképzelés fókuszában a gyermek ill., fiatal jövője áll. A társadalomba való beilleszkedés Don Bosco-nál, tulajdonképpen az a fajta hazatalálás, mely mind a napig jellemezi a Szalézaik és a szalézi pedagógia szemléletmódját. A Római Katolikus Egyház számos nevelési szemlélete a különböző intézményein keresztül komolyan odafigyel a fejlesztendő fiatal valós jelen állapotára és megkísérli azt a mielőbbi elmozdulás és fejlesztés felé vinni.

Mindezt persze nem csak a Szalézaik nevelésfelfogásában láthatjuk, de ott van egy-egy egyházmegye gyermekvédelmi struktúrájának nevelési rendszerében is. (*KÁSZPEM alapúság*). Hiszen, a KÁSZPEM-ben is fontos, hogy lássuk a gyerek valóságát a jelen körülményeiben. Ezek a jelen körülmények persze sok mindent megmutatnak az ő előzetes élettörténetéből is,

mégsem hanyagolható el az a szempont, hogy egyébként az adott pillanatban mindez, milyen tüneteket ölt a gyermek viselkedésében. Tulajdonképpen csak az erre való odafigyelés módján lehet arról is elgondolkodni, hogy mire van szüksége egy kibontakozó félben lévő személyiségnek.

Dewey és Don Bosco elképzelése tehát komoly hasonlóságokat mutat. Ebből is látszik, milyen megkülönböztetett szeretettel és gondossággal figyeltek a felcseperedő gyermek és fiatal adott állapotára és az is látszik, hogy rendkívül gyakorlatiasan és hatékonyan igyekeztek válaszokat adni a gyermekek és fiatalok jelenlegi, adott jellemzőire. Dewey mély aggodalomról és szeretetről tesz tanúbizonyságot akkor, amikor a gyermek adott jelen valóságát kihangsúlyozza, és ettől Don Bosco sem tér el, hiszen ő maga is az adott jelen valóságra reflektál az „azonnaliség” gondolatával. A két gondolkodó bár más körülmények közt, de mégis csak azonos értékelvőség alapján közelít a fiatalok valóságához. Dewey elképzelései a gyakorlatias megközelítésre, nem csak Don Bosco gondolatait támasszák alá, de óhatatlanul is beleszövi magát a gyermekvédelem legelemibb szakmamódszertani megközelítéseibe. Elég, ha csak a preventív utógondozás fontosságát vesszük alapul. Hiszen ez esetben sem térhetünk el attól, hogy arra alapozzunk, ami az adott fejlettsége állapotában jellemezi a gyermeket. Erre építünk, mintegy feltételeként mindannak, ahogy aztán majd később beilleszkedni lesz képes a gyermek és fiatal korunk társadalmába.

Az „azonnaliség” és a „jelen” kategóriáinak figyelembevétel a gyermekkel kapcsolatban rendkívül fontosak, kiküszöbölhetetlenül lényegesek. Felnőttként sokszor megfélekedünk róla vagy rosszabb esetben nem is kalkulálunk azzal, hogy a mindenkori gyermeknek a gyermekkor mindig a jelenben, a „mostban” van, ezért ez egy egyszeri és megismételhetetlen időszak, mely soha nem fog visszatérni. Mondhatjuk, hogy minden bizonnyal a jelenvalóra legérzékenyebb korszaka az ember életének, mely kihatással lesz az azt követő összes korszakára. Ez az alapja és meghatározója egész további életének. Ennek tudása igazából csak a felnőtt ember birtokában van, hiszen a gyermek gyermekségét a jelenben éli, ez a jelen a viszonyítási pontja, vagy mondhatnánk úgy is az origója. A felnőtt társadalomnak, adott esetben a nevelőnek a felelőssége éppen ebben áll, vagyis rendkívüli jelentősége van annak, hogy megtegyük, amit az adott pillanatban meg kell tenni, mert nem tudhatjuk, hogy a gyermek számára melyik az a sorsfordító pillanat, amelybe nem belelépve, figyelmen kívül hagyva milyen károkat szenved el. Fel kell ismernünk azt a pillanatot amikor a legtöbbet tudjuk számára adni. Az egyén életében történő változások pedig, mint láthatjuk, hatással vannak a társadalom többi résztvevőjére is.

7.11 A gyermek, mint egyén tisztelete

Amint azt Dewey nevelélméletében is láthattuk, egyik legfontosabb alapeleme szinte valamennyi megközelítésének a gyermek ill., fiatal szeretete. Ez a szeretet azonban nem valamiféle naiv szeretettséget jelöl, hiszen tudatosan alapoz a gyermek megismerőképességére és intellektusára, hanem egy olyan szeretetet sugall, melyben Dewey a tisztelet kultúráját is képviseli. A kiváló nevelésfilozófus a tiszteletet szinte valamennyi az itt már korábbiakban is bemutatott értekezései témáiban folyamatosan sugallja. Hiszen nem lehetne szó a gyermek életszerű ismeretre neveléséről, ha nem társulna mindehhez az is, hogy a gyereket tiszteljük.

Gondoljunk csak végig, milyen odafigyelés és tisztelet kell ahhoz is, hogy amikor arra biztatjuk a gyermeket, hogy éljen a kipróbálás élményével, hogy ezektől is jobban és hatékonyabban tanuljon, szóval, hogy mindehhez mennyi türelem és elfogadás szükséges, azt jól mutatja a mindehhez nélkülözhetetlen szeretet. Dewey nem csak arra int minket, hogy bízzunk a ránk bízott gyermekben, de egyúttal utat is mutat a korábbiaktól messze eltérő hozzáállásra a neveléssel kapcsolatban. Ez a másként való hozzáállás a tiszteletet jelenti. Immár a gyerek nem pusztán egy teljesítményei alapján értékelhető csoport tagja a közösségnek, hanem olyan autonóm egyedi lény, akinek önmagában a létéből eredeztetendő módon kijár a tisztelet. Mert ember. Érző, küzdő, szárnyait próbálgató felcseperedő személyiség.

Dewey olyan mérhetetlen tiszteletet képvisel a tanítványaival szemben, mely méltán emeli őt példaképpé is korunk pedagógiai társadalma számára. Don Bosco tulajdonképpen egyazon ösvényen fogalmazza meg mindezt a szeretetet. Személyétől persze nem vonatkoztatható el az sem, hogy pap volt, akit ma már a katolikus anyaszentegyház szentként tisztel. Dewey, ha némi Rahner-i hasonlással kellene élnem, olyan „anonim keresztény”, aki életfelfogásával ugyancsak egyfajta életszentséget képviselt. Szinte valamennyi előadásában és ismeretátadásában kézzel fogható az a tisztelet, ahogyan a felnövekvő generációk felé fordul. És természetesen ez a keresztény kultúrkörben sem kell, hogy másként legyen. Hiszen ahogyan igaz az, hogy a gyermekkel való legpartneribb együttlét formája a vele való játék, úgy az is igaz, hogy ez a fajta partneri kapcsolat feltételezi a legmélyebb tiszteletet is.

Don Bosco és Dewey egyaránt példát mutattak minderre. Napjaink szalézi közösségeiben is őrzik ennek a fajta gondolkodásmódnak szemléletét és örök érvényű igazságait. „A gyermek tisztelete a „másik”-ként való elfogadása, és nem az, hogy bezárunk az én saját „neki szánt” jövőtervembe. [...] A gyermek tisztelete, mely a különbözőségének komolyan vételében, történetének és jövőjének tiszteletében nyilvánul meg, annyit jelent, hogy

úgy tekintünk rá, mint a nevelés alanyára, és nem úgy, mint a nevelés egyszerű tárgyára. [...] a nevelést a gyerekekkel való együttműködésnek tekintik, aki a nevelés folyamat végrehajtója. A nevelés nem idomítás, hanem odafordulás. A nevelés csak a bizalomra alapozhat. Nem vihetünk véghez hatékony nevelési tevékenységet a gyermek megkérdezése nélkül. A tiszteletre alapozott pedagógiában a gyermekkel együtt történik a nevelési célkitűzések meghatározása, és annak végrehajtását is vele együtt értékeljük. (Petitclerc, 2023: 92-94)

A gyermek tisztelete, a fejlesztéshez való hozzáálláson is múlik. „Nem szabad elnyomnunk tehát a gyermek egyéniségét, hanem ellenkezőleg fejlesztenünk kell azt, hogy virágai zavartalanul kinyílhassanak, s kibontakozó energiái fegyelmezhetőek legyenek. A nevelő ezek szerint nem tirannusa, de nem is tétlen játékszere a gyermek akaratának, hanem egy olyan idősebb testvér, kinek az a legfontosabb feladata, hogy a gyermeket megtanítsa a jó példák követésére.” (Auffray, 1929: 113)

8. John Dewey és Don Bosco nevelésfilozófiájának összehasonlító elemzése kritikai, interkulturális és társadalmi igazságossági perspektívából

A disszertációm jelentős elérendő célja John Dewey pragmatista nevelésfilozófiájának és Don Bosco keresztény humanizmusának összehasonlító elemzése volt, különös tekintettel az oktatásra gyakorolt hatásukra. Külön figyelmet igyekeztem fordítani a két szemínális gondolkodó kortárs filozófiai és teológiai diskurzusokba való beágyazottságának vizsgálatára.

Kutatásom során arra a következtetésre jutottam, hogy bár Dewey és Don Bosco nézetei műveik alapján eltérő filozófiai és teológiai alapokon nyugszanak, pedagógiai nézeteik számos közös pontot mutatnak, amelyek különösen relevánsak a 21. századi nevelésfilozófiában. Ugyanakkor fontos kritikai perspektívából is megvizsgálni elméleteiket, figyelembe véve az interkulturális kontextusokat és a társadalmi igazságosság kérdését.

8.1. Kritikai megfontolások

John Dewey nevelésfilozófiájának középpontjában a pragmatizmus áll, amely az oktatás célját a mindennapi élet kihívásaival való sikeres megküzdésben látja. Dewey szerint az oktatásnak nem az absztrakt ideák átadására kell fókuszálnia, hanem arra, hogy a tanulók képessé váljanak a gyakorlati problémák megoldására (Dewey, 1976). Ez a megközelítés összhangban áll a konstruktivista tanulásméletekkel, melyek szerint a tudás aktív folyamat eredménye, ahol a tanulók maguk alakítják ki a jelentést saját tapasztalataik alapján (Von Glasersfeld, 2013).

Kritikai szempontból azonban fontos megjegyezni, hogy Dewey pragmatizmusa potenciálisan túlzottan is a nyugati, ipari társadalmak kontextusára szabott lehet. Biesta (2020) rámutat, hogy Dewey elmélete nem feltétlenül veszi figyelembe a „globális dél” oktatási realitárait és kihívásait. Ez felveti az interkulturális alkalmazhatóság kérdését, különösen olyan társadalmakban, ahol az oktatás hagyományos formái erősen beágyazottak a kulturális és vallási gyakorlatokba (Takayama et al., 2017).

Don Bosco pedagógiája ezzel szemben a keresztény perszonalizmus elveire épül, amely az emberi személy méltóságát, a közösségben való kiteljesedését és a transzcendens rendeltetést helyezi a középpontba (Maritain, 1943). Don Bosco pedagógiai modellje a keresztény tanításokon alapul, hangsúlyozva az emberi élet szentségét és az egyén Isten előtti felelősségét.

Ez a megközelítés a kortárs katolikus társadalmi tanításokkal is összhangban áll, amelyek az emberi méltóságot és a közösségi javak szolgálatát helyezik előtérbe (Ferenc pápa, 2015).

Ugyanakkor kritikai szempontból felmerül a kérdés, hogy Don Bosco pedagógiája mennyire alkalmazható szekuláris vagy más vallási hagyományokkal rendelkező társadalmakban. Az interkulturális perspektíva rávilágít arra, hogy a vallási alapú pedagógiák gyakran kihívásokkal szembesülnek a plurális, multikulturális környezetekben (Bhatti et al., 2007).

8.2. Teológiai dimenziók és a társadalmi igazságosság kettőssége

Dewey pragmatizmusának központi eleme a szekuláris humanizmus, amely kizárja a transzcendens valóság feltételezését az oktatásban. Szerinte az oktatás célja nem az isteni rend megismerése, hanem a demokratikus társadalom építése, amelyben a tanulók aktív és felelős polgárokká válnak (Noddings, 2016). Ez a megközelítés szorosan kapcsolódik a társadalmi igazságosság kérdéséhez, amennyiben Dewey a demokratikus részvételt és a társadalmi egyenlőséget az oktatás központi céljainak tekinti.

Apple (2019) azonban rámutat, hogy Dewey elmélete nem foglalkozik kellő mélységben a strukturális egyenlőtlenségekkel és a hatalmi viszonyokkal az oktatásban. A kritikai pedagógia képviselői, mint például Freire (2020), azt hangsúlyozzák, hogy az oktatásnak explicit módon kell foglalkoznia az elnyomás és a társadalmi igazságtalanság kérdéseivel.

Don Bosco pedagógiája az emberi életet transzcendens perspektívában szemléli, ahol a nevelés végső célja az üdvösség elérése és a keresztény erények gyakorlása (Groppo, 2017). Ez a megközelítés a társadalmi igazságosságot a keresztény szeretet és szolidaritás kontextusában értelmezi. Don Bosco különös figyelmet fordított a marginalizált és hátrányos helyzetű fiatalokra, ami összhangban van a kortárs katolikus társadalmi tanítás "szegények melletti opció" elvével (Gutiérrez, 2018).

Kritikai szempontból azonban felmerül a kérdés, hogy egy vallási alapú pedagógia mennyire képes hatékonyan kezelni a komplex társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségeket. Az interkulturális perspektíva rávilágít arra, hogy a vallási alapú társadalmi igazságosság koncepciók nem feltétlenül alkalmazhatóak univerzálisan (de Souza, 2016).

8.3. Episztemológiai megfontolások

Dewey pragmatista episztemológiája szerint a tudás a tapasztalattól származik, és a gyakorlati életben nyeri el igazolását. Ez az elmélet összhangban áll a fallibilista tudományfilozófiával, amely szerint minden tudományos állítás elvben megcáfolható (Popper, 2005). Dewey szerint a tanulás lényege a problémamegoldás és a kísérletezés, ahol a tanulók aktívan részt vesznek saját tudásuk kialakításában (Hildebrand, 2018).

Fontos megjegyezni, hogy Dewey episztemológiája erősen a nyugati tudományos gondolkodásban gyökerezik. Az interkulturális perspektíva rámutat arra, hogy más kultúrák eltérő episztemológiai alapokkal rendelkezhetnek. Például az őslakos népek tudásrendszerei gyakran holisztikusabbak és spirituálisabb jellegűek (Chilisa, 2020). Ez felveti a kérdést, hogy Dewey elmélete mennyire alkalmazható univerzálisan, és hogyan lehet azt adaptálni különböző kulturális kontextusokhoz.

Don Bosco ezzel szemben az episztemológiai alapjait a kinyilatkoztatott igazságokban és a katolikus tanításban találja meg, amely ugyan nem zárja ki a tapasztalati megismerés fontosságát, de nagy hangsúlyt helyez a vallási és erkölcsi igazságokra (Braidó, 1955). Don Bosco pedagógiája a példakövetést és az erkölcsi nevelést állítja középpontba, míg Dewey a kísérletező, kritikai gondolkodásra ösztönző tanulási folyamatot preferálja.

Az interkulturális perspektíva szempontjából Don Bosco megközelítése kihívásokat jelenthet a plurális társadalmakban, ahol különböző vallási és kulturális hagyományok élnek egymás mellett. A kritikai pedagógia szemszögéből felmerül a kérdés, hogy egy ilyen erősen vallási alapú episztemológia mennyire képes elősegíteni a kritikai gondolkodást és a társadalmi változást (McLaren, 2015).

8.4. Axiológiai szempontok

Dewey értékfilozófiája a relativizmusra épül, amely szerint az értékek társadalmi konstrukciók, és azok igazolása a tapasztalaton keresztül történik (Pring, 2014). Ez a megközelítés lehetővé teszi a rugalmas alkalmazkodást a változó társadalmi körülményekhez, és potenciálisan nyitottabb a kulturális sokszínűségre. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy egy ilyen relativista érték szemlélet mennyire képes hatékonyan kezelni a társadalmi igazságtalanságokat és egyenlőtlenségeket.

Don Bosco ezzel szemben az örök értékek létezését hirdeti, amelyek Isten akaratából fakadnak, és az emberi természetben gyökereznek (Pálvolgyi, 2005). Ez a megközelítés szilárd alapot nyújt az erkölcsi neveléshez és potenciálisan erősebb motivációt a társadalmi

igazságosságért való küzdelemhez. Joggal vetődik fel, hogy egy ilyen abszolutista értékszemplélet mennyire képes alkalmazkodni a kulturális sokszínűséghez és a változó társadalmi normákhoz.

Az interkulturális perspektíva rávilágít arra, hogy mind Dewey, mind Don Bosco értékszemplélete erősen a nyugati filozófiai és teológiai hagyományokban gyökerezik. Megfontolandó, hogy ezek a megközelítések mennyire alkalmazhatóak univerzálisan, különösen nem nyugati kulturális kontextusokban (Takayama et al., 2017).

8.5. Társadalmi igazságosság, mint központi filozófiai és teológiai szempont

A társadalmi igazságosság mind Dewey, mind Don Bosco pedagógiájában jelen van, bár eltérő formában és hangsúllyal. Dewey számára a társadalmi igazságosság szorosan összekapcsolódik a demokratikus részvétellel és az egyenlő oktatási lehetőségekkel. Elmélete szerint az oktatás kulcsszerepet játszik a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében és egy igazságosabb társadalom kialakításában (Schugurensky, 2011).

Don Bosco pedagógiájában a társadalmi igazságosság a keresztény szeretet és szolidaritás kontextusában jelenik meg. Különös figyelmet fordított a marginalizált és hátrányos helyzetű fiatalokra, ami összhangban van a "szegények melletti opció" elvével. Don Bosco munkássága rámutat arra, hogy a vallási alapú pedagógia is lehet eszköze a társadalmi változásnak és az igazságosság előmozdításának (Grosso, 2017).

Filozófiai szempontból mindkét megközelítés korlátokkal rendelkezik. Dewey elmélete, bár hangsúlyozza a társadalmi reformot, nem foglalkozik kellő mélységben a strukturális egyenlőtlenségekkel és a hatalmi viszonyokkal. Don Bosco megközelítése pedig, bár erős morális alapot nyújt a társadalmi cselekvéshez, nem feltétlenül kínál rendszerszintű megoldásokat a társadalmi igazságtalanságokra.

Az interkulturális perspektíva rávilágít arra, hogy a társadalmi igazságosság fogalma és megvalósításának módjai kulturálisan meghatározottak. Ami az egyik kultúrában igazságosnak tűnik, az egy másikban problematikus lehet. Ez felveti annak szükségességét, hogy a társadalmi igazságosság pedagógiáját kulturálisan érzékeny módon közelítsük meg (Zembylas & Bozalek, 2017).

A disszertáció egyik legfontosabb következtetése, hogy bár John Dewey és Don Bosco pedagógiai nézetei eltérő filozófiai és teológiai alapokon nyugszanak, mégis számos gyakorlati hasonlóságot mutatnak, különösen a társadalmi változás és igazságosság iránti elkötelezettségükben.

A különböző szempontok rávilágítanak elméleteik korlátaira és potenciális problémáira a globális, multikulturális kontextusban. A jövőbeli kutatások számára fontos irány lehet annak vizsgálata, hogy Dewey pragmatizmusa és Don Bosco keresztény humanizmusa hogyan szintetizálható egy olyan pedagógiai megközelítéssé, amely hatékonyan kezeli a 21. század globális kihívásait, beleértve a társadalmi igazságtalanságokat, a kulturális sokszínűséget és a környezeti fenntarthatóságot. Ez a szintézis potenciálisan ötvözheti Dewey kritikai gondolkodásra és társadalmi részvételre való fókuszát Don Bosco erős erkölcsi alapjaival és a marginalizált csoportok iránti elkötelezettségével.

Továbbá, fontos empirikusan vizsgálni, hogy Dewey és Don Bosco pedagógiai elvei hogyan alkalmazhatók különböző kulturális kontextusokban, és milyen hatással vannak a tanulók hosszú távú fejlődésére és társadalmi szerepvállalására. Ez hozzájárulhatna egy kulturálisan érzékeny, társadalmilag igazságos és globálisan alkalmazható pedagógiai elmélet kidolgozásához.

A disszertáció rámutat arra, hogy a nevelésfilozófia *sui generis* nem lehet értéksemleges. Mind Dewey, mind Don Bosco pedagógiája erős értékorientációval rendelkezik, ami felveti a kérdést, hogyan lehet egyensúlyt teremteni az univerzális értékek és a kulturális sokszínűség tisztelete között az oktatásban. Ez a dilemma továbbra is központi kérdése marad a nevelésfilozófiának és a gyakorlati pedagógiának egyaránt.

8.6. Az oktatás dekolonizációja

Mind Dewey, mind Don Bosco elméleteit fontos a dekolonizációs törekvések fényében is megvizsgálni. Takayama és munkatársai (2017) rámutatnak arra, hogy az összehasonlító és nemzetközi oktatáskutatásnak figyelembe kell vennie a gyarmati örökséget és a globális hatalmi egyenlőtlenségeket. Ebben a kontextusban érdemes megvizsgálni, hogy Dewey pragmatizmusa és Don Bosco keresztény humanizmusa mennyire hordozzák magukban a nyugati gondolkodás dominanciáját, és hogyan lehetne ezeket a megközelítéseket úgy adaptálni, hogy tiszteletben tartsák és integrálják a nem nyugati episztemológiákat és pedagógiai hagyományokat.

Don Bosco pedagógiájának spirituális dimenziója különös figyelmet érdemel a kortárs oktatási diskurzusban. De Souza (2016) hangsúlyozza a spiritualitás fontosságát az identitás és a valahová tartozás érzésének kialakításában. Ez felveti a kérdést, hogy hogyan lehet a spirituális dimenziót integrálni a szekuláris oktatási rendszerekbe anélkül, hogy ez vallási doktrínák erőltetését jelentené. Dewey szekuláris megközelítése és Don Bosco vallási alapú

pedagógiája között lehetséges-e egy olyan szintézis, amely elismeri a spiritualitás szerepét az emberi fejlődésben, miközben tiszteletben tartja a vallási és világnézeti sokszínűséget?

Apple (2019) és McLaren (2015) munkássága rávilágít arra, hogy az oktatásnak aktív szerepet kell vállalnia a társadalmi igazságtalanságok felszámolásában és a kritikai tudatosság kialakításában. Ebben a kontextusban érdemes megvizsgálni, hogy Dewey demokratikus nevelésről alkotott elképzelései és Don Bosco szegények melletti elkötelezettsége hogyan gazdagíthatják a kritikai pedagógia eszköztárát. Hogyan lehet ötvözni Dewey pragmatizmusát és Don Bosco erkölcsi nevelését egy olyan pedagógiai megközelítéssé, amely hatékonyan készíti fel a tanulókat a társadalmi változások előidézésére?

8.7. Az interkulturális kompetenciák szerepe

A globalizált világban egyre fontosabbá válik az interkulturális kompetencia fejlesztése és a globális állampolgárságra való nevelés. Bhatti és munkatársai (2018) rámutatnak arra, hogy az oktatásnak kulcsszerepe van a faji és etnikai egyenlőtlenségek kezelésében. Ebben a kontextusban érdemes megvizsgálni, hogy Dewey és Don Bosco pedagógiája hogyan járulhat hozzá egy olyan oktatási modell kialakításához, amely felkészíti a tanulókat a globális kihívásokra, miközben érzékeny marad a helyi kontextusokra és kulturális különbségekre.

Bár sem Dewey, sem Don Bosco nem foglalkozott explicit módon a környezeti kérdésekkel, pedagógiai elveik adaptálhatók a fenntarthatóságra nevelés területén. Ferenc pápa (2015) Laudato si' enciklikája rámutat a környezeti és társadalmi igazságosság összefonódására. Hogyan lehet Dewey tapasztalati tanulásra és társadalmi felelősségvállalásra vonatkozó elképzeléseit, valamint Don Bosco közösségi és erkölcsi nevelését felhasználni egy olyan pedagógia kialakításására, amely hatékonyan kezeli a 21. század ökológiai kihívásait?

Összességében, ezen főként a jövőbeni kutatások során megválaszolendő kérdések feltételével a disszertáció nem csupán Dewey és Don Bosco történeti összehasonlítását nyújtja, hanem reményeim szerint aktívan hozzájárul a kortárs nevelésfilozófiai diskurzushoz, reflektálva a globális társadalom legégetőbb kihívásaira és az oktatás szerepére ezek megoldásában.

9. Összegzés

Értekezésemben olyan nevelésbölcséleti-nevelésfilozófiai megközelítéseket vizsgáltam, melyek más és más töről fakadnak, mégis, számos hasznossággal és értékkel bírnak. A 19. és 20. században napvilágot látott elgondolások korunk pedagógiai megközelítéseiben mind a mai napig éreztetik hatásukat. Nevelésbölcséleti barangolásom csupán kísérlet volt arra, hogy közelebb kerüljek a nevelésfilozófia nézőpontjából vizsgálható *„kultúrpedagógiai” – társadalom és értékorientált pedagógiai megközelítés*, és az *„individualista” – az egyén szükségletein alapuló megközelítések*, így az individuum és gyermekorientált felfogás közti lehetőségekhez.

Szintéziskísérleteket vizsgáltam (Dewey, Don Bosco, Kothencz), mely a fenti két megközelítés kölcsönös integrációját szolgálja és bizonyítja. Számomra, ezeknek a szintéziskísérleteknek, egyik legnagyobb alakja, John Dewey. A pragmatista nevelésfilozófus azt hangsúlyozza, hogy a tanulásnak aktív és résztvevő folyamatnak kell lennie. A diákoknak biztosítani kell a lehetőséget, hogy felfedezzék a világot és saját tapasztalataik alapján alakítsák ki tudásukat.

A másik nevelésbölcselő Bosco Szent János, aki korábban Don Boscoként olyan oratóriumot alkotott, ami hasonlóképp Dewey elgondolásaihoz, szintén az életszerű ismeretszerzést és hatékony életre nevelést szorgalmazta. Rendkívül nehéz és visszasságokkal teli világban éltek. Dewey és Don Bosco mintegy harminc évnyi kormetszetben éltek, az idősebb Don Bosco 64 éves volt és még aktív, amikor Dewey már 20 évesen alkotott. Bár nem egész életre szóló párhuzamról beszélünk, kortörténeti háttérük mégis számos hasonlóságot mutat.

A 19. századra Amerikában elindult egy olyasfajta demokráciafelfogás, amelyben a korábbi viszonyrendszerhez képest a mindenki számára hozzáférhető tulajdonnal együtt, egy újfajta szabadságkép is kibontakozik. Nem ugyanilyen módon, de ugyancsak a 19. században, euróában is megindulnak a társadalmi átrendeződések, amikor a korábbi feudális viszonyokból való átmenet megkezdődik. Az európai ipusztriális társadalmak számos formáinak megjelenésével, új társadalmi rétegződés és ezzel együtt más fajta egzisztenciális szélsőségek jelennek meg. Európában az urbanizáció – városiasodás és iparosodás és persze ennek valamennyi velejárója, míg Amerikában a tömeges bevándorlás teszi még dinamikusabbá

ezt az európaihoz hasonló folyamatot. Az amerikai polgárháború eredményei ugyancsak egy újfajta társadalmi rétegződést indukálnak. Tehát Európában csakúgy, mint Amerikában átalakulófélben lévő társadalmakról beszélhetünk. Mindkettőre igaz, hogy a társadalom részéről az egyén számára adható válasz, a különböző szolgáltatások, akár népjóléti akár oktatási, egyaránt kihívások elé állítják mindkét kontinens államait és berendezkedését.

Ebben a visszasságokkal teli korban tevékenykedik a pragmatista nevelésfilozófia és a gyakorlatközpontúnak is nevezhető keresztény nevelésbölcselet e két kiváló gondolkodója, akik nem csak életük hiteles munkásságával, de maradandó alkotásaikkal is meghatározói voltak és lettek napjainkra, a különböző pedagógiai megközelítések alapvetéseinek. Bár méltatlanul ugyan, de e két gondolkodó megközelítéseiből kapcsolom a magam terapeutikus alapú pedagógiai és szakmamódszertani megközelítését, vagyis a szenzitív pedagógikoterápiás rendszert, mint ugyancsak a fentiekhez hasonló szellemben megkonstruált szintéziskísérletet.

Tettem mindezt azért, mert hiszem, hogy Dewey hatása nyomon követhető napjaink nevelési gyakorlataiban, de nem csak a polgári közoktatásban és nevelésben, hanem a Katolikus Egyház nevelési gyakorlatában egyaránt. Az életszerű és hatékonyan megszerezhető, metodikailag is az ésszerűsége és alkalmazkodásra építő ismeretátadások módja, valamint az a tény, hogy az életre neveljük az egyház intézményeiben felcseperedő növendékeket, nos, ezt Dewey, az egész pedagógiai társadalomra ható örökségének látom – és, ha alaposabban szemügyre vesszük az ilyen intézményeket, magunk is láthatjuk ennek bizonyítékait. Dewey hatását az egyházi nevelésben felerősíti az a tény, hogy már Don Bosco is hasonló pedagógiai elvek mentén építi fel szalézi oratóriumait. Ilyen alapok és kortörténeti háttér mellett, és Dewey-nak az egész pedagógiai társadalomra való hatása révén juthatunk el odáig a keresztény nevelés gyakorlatban, hogy ma a Római Katolikus Egyház nevelési intézményeiben ugyan csak a kor kívánalmainak ismeretátadásával és azzal a felfogással viseltetnek, miszerint a gyermek és fiatal számára a tanulásnak aktív és résztvevő folyamatnak kell lennie. A diákoknak ma is lehetőséget kell kapniuk arra, hogy felfedezzék a világot és saját tapasztalataik révén építsék fel a tudásukat. Mindennek egyik alapja a Dewey által is képviselt pragmatizmus.

Mindez az emberi cselekvést helyezi fókuszba. Úgy közelít, hogy a probléma és a problémamegoldó milyen ismeretelméleti kölcsönhatásban vannak egymással. Hogyan formálják egymást. Többek közt ezt támogatja meg Dewey biologizmusa is, aminek az a lényege, hogy a problémamegoldó emberek a problémamegoldás helyzetét afféle sejtekként működtetik, és ezek a problémamegoldó helyzetet jelképező sejtek egymást formálják. Kölcsönhatásban vannak egymással, mint a biológiai organizmusok, és ezek csomópontjában

fejlődik az emberi egyéniség. Értekezésemben azért volt fontos, hogy ezt bemutassam, mert így válik érthetővé a Dewey-féle nevelésfilozófiai reform.

A Dewey-féle pragmatista nevelésemélet és az ebből táplálkozó reformpedagógiai irányzatok pontosan erre a fentebb is utalt jelenségre reflektálnak, még jóval idő előtt. Ugyanakkor napjainkra, amikor digitális kultúráról beszélünk, amikor látjuk, hogy a gyermekek másképpen sajátítanak el ismereteket, másképp viselkednek, másképp alakítják emberi viszonyaikat, más az értékviláguk, már nem tudunk más módon felelni erre a jelenségre, csak Dewey segítségével. Az általam ezen értekezésben bemutatott mások jelentős nevelésteoretikus Don Bosco, akik egyébként más aspektusból reflektál erre a jelenségre, azért válhatnak aktuálissá, és azért teremthető meg a Dewey-féle szintéziskísérlet és az általuk elindított gondolat-kísérletek egysége, mert az új kultúrában azok a magatartásformák, az az iskolatípus, az a nevelési intézmény, az a tanulási technika kezd dominálni, amire Dewey csak kísérleti jelleggel ugyan, de felhívta a figyelmet. Ami Dewey-nál a chicagói-i iskolamodell, az Don Bosconál az oratórium gyakorlatközpontú nevelése, az általam (is) képviselt szenzitív pedagógikoterápiában pedig a klienscsoportos gyógyító nevelés eszménye, és metodikája.

Miután megvizsgáltam, hogy a Római Katolikus Egyház speciális nevelési és oktatási intézményében miként valósul meg az életre való felkészítés és a hatékonyságra törekvés, akkor azt állapíthattam meg, hogy mindegyikre egyaránt hatással van a Don Bosco és a Dewey féle nevelésszintézis. Mindezek elméleti alapjainak robosztusságát jelzi, hogy inspiráló és iránymutató, illetve a pedagógiai innovációra sarkalló elemeik okán a mai napig éreztetik hatásukat.

A korábbiakban bemutatott összefüggések alapján a következő megállapításokat tehetjük:

Tézis 1. A „kulturpedagógiai” – társadalom és értékorientált pedagógia, valamint az „individualista” – az *egyén szükségletein alapuló megközelítések*, így az individuum és gyermekorientált felfogás közt nem csak hogy lehet szintézis, hanem ezek megléte már hosszú ideje fennáll.

Tézis 2. Dewey pragmatista nevelésfilozófiája és ezek hatása napjainkra már érvényesül a történelmi egyházak nevelési intézményeinek szakmai munkájában és a nevelésről alkotott közfelfogásában is.

Tézis 3. A történelmi egyházak köznevelési intézményei mellett, az utóbbi időkben (másfél évtizedben) vállalt szociális típusú nevelési-gondozási célú intézményekben is érvényesül, az egyén szükségleteihez szorosan igazodó gyakorlatias nevelési megközelítés úgy és olyan formában, hogy az megőrzi és ápolja a tradicionális és szakrális értékekre való nevelés

hagyományait. Ennek egyik emblematikus megjelenítője az a szenzitív pedagógikoterápiás megközelítés (KÁSZPEM), mely az egyházi fenntartású gyermekvédelmi szakellátás szakmai, nevelési program struktúráiban is jelen van.

Értekezésemben nemcsak Dewey munkásságát és szintéziskísérletét mutattam be művein keresztül, de mindezzel összefüggésben rámutattam a KÁSZPEM rendszer olyan elemeire is, melyekben ugyancsak hat a Dewey féle gondolatkísérlet. Dewey biologizmusa és az egyházi gyermekvédelmi intézmények szakmai programjaiban is bevált szenzitív pedagógikoterápia klienscsoportos működési módja, számos analógiát hordoznak. Dewey metaforikusan értendő biologizmusa az adott szituáció individuális voltában ragadható meg igazán. Biologizmusa, szinte a klienscsoportos együttlétben megvalósuló interakciókkal eleven egyén és közösség kapcsolata. A közösség és egyén viszonyrendszerében hat ill., jut kifejezésre. Az egyén hat a közösségre (közvetlen környezet) és a közösség többlete hat az egyénre is. Mindebben fejlődés van, de maga a kliens csoport ettől még úgy működik, mint egy élő organizmus. Tulajdonképpen a szenzitív pedagógikoterápia mint a személyiség fejlődés organikus együtt épülésének modellje, több tekintetben megfelel Dewey biologizmusának.

Ugyancsak vizsgálat alá vettem az egyházban megvalósuló terápiás megközelítések egyén és csoport viszonyának rendszerét Dewey objektum és szubjektum kategóriáival. Minderre mintegy rá épült többek közt összehasonlításomban is a nevelő, mint katalizátor szereppel jelenlévő segítő személyének fontossága. Ugyanakkor a kliens csoportos együttlétben is megvalósul a gyermek és segítő, mint *egymás alakítói jelensége* is, ahogyan Dewey, elgondolásában erre utal. Dewey szociálpszichológiáján túl vizsgáltam a nevelésfilozófus iskoláról alkotott elképzeléseit és az egyházban meglévő nevelési intézményrendszer szakmai programjának hasonlóságait is. Dewey hitvallása a nevelésről, és a KÁSZPEM rendszer szemlélete, szinte teljes érték hasonlósággal bírnak. Dewey erkölcsfilozófiája és értékelmélete szintén sok alapot mutat az egyházban megvalósuló terápiás eljárás mód *normál-értékek és vezérfonalak* tématerületeivel.

Fentiekén túlmenően fontosnak éreztem az ismeretelméleti megközelítésben felfedezhető lehetőségeket is. Ahogyan azt ki is fejtettem, az instrumentalizmust felfoghatjuk a pragmatizmus Dewey-féle ismeretelméleti tanulságaként is. Vagyis a tudás mindenekelőtt instrumentuma a cselekvésnek és a problémamegoldásnak. A pragmatizmus azt állítja, hogy valós az, ami nekünk hasznos. Persze, ahogyan arra már korábban is utaltam, ettől még nem tudjuk eldönteni, hogy a valóságban olyanok-e a dolgok, amilyenek megismerjük. Így nem lehet azt mondani, hogy az igazság feltételei egyértelműen a gondolatainkban lehetnének. Nem mondhatjuk azt, hogy az igazság a valóságnak való megfelelés függvénye, hanem azt mondjuk,

hogy az az igaz jelentés, amely segít bennünket abban, hogy a valóságot megismerjük, és a segítségével problémákat tudjunk megoldani. Ez az általam bemutatott pragmatizmus és az instrumentalizmus hangsúlyos jellemzője. Az instrumentalizmus kelléke, instrumentuma a megismerésnek. Miközben Dewey instrumentalizmusát vetettem össze a szenzitív pedagógikoterápia ismérveivel és metodikájával, ide vonatkozó fejezeteim egy jelentős részében azt firtattam, hogy mi lehet a gyermek alapja a nevelésben arra, hogy egyáltalán befogadjon bármit is (*gyermekvédelmi rendszerben élő sérült gyermek*).

Gondolatkísérletem lehetséges válaszában egy ismeretelméleti vagy ontológiai kategóriát kívántam konstruálni, miszerint, hogy ez valójában a „*semmi*” kategóriája. Persze tudatában voltam annak, hogy az a tétel, miszerint a „*semmi*” az valójában az a *valami*, amiből fakadhat a gyermek megismerő és befogadó aktivitása, valójában nyelvtanilag paradoxonként hathat. Ugyanakkor rámutattam arra, ha ezt a „*semmit*” mint egyfajta kategóriát tekintem, akkor ezt, mint „*valamit*”, mint létezőt, nem egy üres térnek látom, hanem a „*semmit*”, mint valaminek a hiányaként definiálhatom. Ilyen módon kívántam alapot teremteni a gyermek akaratlagos elmozdulásának a „*semmi*” szintjéről. Amint arra korábban is utaltam, ha végig gondoljuk, hogy a Dewey-féle nevelésemélet mennyi mindennel kalkulál a gyermek megismerőképessége vonatkozásában, ami persze a gyerek meglévő tudását feltételezi, és ami egyben valamiképp azt a tudást is jelöli, ami instrumentuma is problémamegoldó cselekvésnek, akkor joggal vethettem fel pár kérdést. Például azt, hogy létezhet-e ennek a problémamegoldó aktivitásnak valamint cselekvőképességnek olyan alapja, ami egyben magyarázza is azt, hogy a gyermek honnan és mért mozdul el a megoldás irányába? Tehát amikor azt mondom, hogy ez az alap a gyermekben a „*semmi*”, akkor én a számos olyan *létező* hiányára utaltam, ami egy egészségesen felnövekvő gyermek életében elképzelhetetlen.

Hiszen az egészséges körülmények közt felnövekvő gyermek kap szeretetet, törődést, természetes módon szerveződik benne a kötődés, és rendelkezik minden olyan képességgel, ami alapja is egyben további fejlődésének. De a családját nélkülöző gyermek számára mindez hiányzik, azaz e tekintetben, ha a tudását, mint tartalmat akarom jelölni, akkor azt kel mondani, hogy a családját veszített gyermekek esetében a sérültség és hiányosság együttvéve a számtalan egészséges körülmények közt egyébként meglévő valaminek, a teljes vagy részleges hiánya. De ha ez így van és a „*semmi*” a felnövekvés alapfeltétel rendszerében a „*valaminek a hiányát*” jelöli, akkor hogyan képes erről a holtpontról a gyermek mégis elmozdulni a fejlődés, a gyarapodás irányába?

A dilemma feloldására először Szent Ágoston bölcséletére hivatkoztam. A bölcselő „*lex naturalis*”-a, e tekintetben mintegy analógiájaként is szolgálhat Dewey instrumentumának. De

ez az instrumentum, valójában, mint tudás, nem más, mint az, hogy a gyermek tud és ebből fakadóan tevőlegesen akar is vágyani, szeretni, kötődni, ismerni, tapasztalni. Ahogyan azt összefoglaltam, a „valaminek a hiánya”, tehát azt is jelenti, hogy egy időben a „semmi” fogalmának létevel, van elmozdulás, vagyis akarat arra, hogy a „valaminek a hiánya” megváltozzék, a „van” és a „létezik” kategóriáira. Vagyis hogy azt az űrt, amit a gyermek megél a valóságában, azt feltöltheti az a fajta tartalom, amire igazán vágyik. Ez a vágyakozás, ez az akarat az elérendő, vagyis vágyott létezőkre, viszonyokra, attitűdre, a kapaszkodás lehetőségére az, ami kitölti a „semmit” és jelenti alapját mintegy mozgatórugóját is annak, hogy a gyermek elmozduljon erről az alapról. Az erre való képessége a gyermeknek is egyfajta tudás. Ez jelenti, az ennek a tudásnak az eszközként való használatát is a megoldandó probléma leküzdésében.

Ami tehát Dewey-nál az instrumentum, vagy akár Szent Ágostonnál a „lex naturalis”, az a gyermeknél a „semmi” kitöltésére való szüntelen és ösztönös vágy, amely akaratlagosan mozgatja és el is mozdítja őt a „semmi” állapotából. Persze érvelésemet a szakpszichológiai irányok az érzelmi fejlődés aspektusából másként is tudnák támogatni, de ha csupán filozófiai ismeretelméleti vagy ontológiai síkon keresztül nézem mindezt, akkor akár el is fogadhatjuk azt, hogy a „semmi” állapota, a „valaminek a hiányát” jelző kategória, amiben a cselekvő, a vágyát akaratlagosan beteljesíteni igyekvő gyermek. Az erre való képessége mely létéből szervesen következik, az pedig nem más, mint az a tudása (*akaratlagos vágya, mint tudás, és mint kelléke a folyamatnak*), amely mint eszköze is egyben a megismerésnek és gyarapodásának, és egyúttal záloga is problémája megoldásra való képességének. Dewey instrumentalizmusa és a terápiás folyamatban részt vevő gyermek megismerőképességének nevelésfilozófiai kategóriaként történő meghatározása kapcsán a „semmi” és az ezzel egyidőben jelenlévő tudás, mint képessége a gyermeknek, maga az érző és vágyakozó emberi mivoltából fakadó tudása is egyben. Ebből az ismeretelméleti és ontológiai megközelítésből adódik alábbi tézisem:

Tézis 4.

Az instrumentalizmus, mint a pragmatizmus Dewey-féle ismeretelméleti tanulsága, hozható a keresztény nevelés terapeutikus alapú nevelésmethodikáinak eszköztárában is. A cselekvő instrumentuma (tudása, mint kelléke), azaz képessége, nem más, mint az *elmozdulásra való képesség*, mint ösztönszerű akaratlagos vágy az adott probléma megoldására. Ez a **tudás**, a „semmi” vagyis „*mint valaminek a hiánya*” állapotával való egyidejűleg történő meglétét is feltételezi, mert a hiány és az ebből fakadó természetszerű ösztönös elmozdulás mintegy problémamegoldást is nyújt a megismerő részéről a leküzdendő akadályok viszonylatában.

Értekezésem további részében, Don Bosco nevelésbölcseletét vizsgáltam Dewey nevelésfilozófiája és az egyházi nevelés tükrében. Don Bosco megértő feltétlensége és Dewey szociálpszichológiája egyaránt a legalapvetőbb segítő vonást feltételezi a pedagógus gyakorlatában. Vagyis azt, hogy nem lehet a gyermeket környezete és a vele való történetek figyelembevétele nélkül szemlélni. Don Bosco oratóriuma és nevelési felfogása hasonlóképp Dewey-hoz, teljesen szembe helyezkedik azokkal a negatív pedagógiai irányzatokkal, melyek a gyermek teljesítőképességéhez a büntetés és fegyelmezés intézkedéseit vonták. Mindketten a gyermekben kibontakoztatható igényt és annak fontosságát képviselték. A gyermek és fiatal szabadságának és személye méltóságának tiszteletét hirdették tanaikban. Céljuk az volt, hogy a gyermek az ő feltétlen elfogadásában és szeretettségében nyílhasson ki a világ felé. Don Bosco un. *megelőző módszere* sem volt más, mint az a teljes körű szeretet és önzetlen elfogadás, mely az egész nevelői munkásságát jellemezte. A szívélyesség kategóriája központi jelentőségű volt Don Bosconál. Mindketten hittek a fokozatosság jelentőségében. Ugyan csak mindkét bölcselet komolyan foglalkoztatta, hogy milyenek kellene lennie a nevelő személyének. Dewey-nál a nevelő a nevelt katalizátora és Don Bosco is hasonló módon a nevelttel való kapcsolat visszahatását hangsúlyozta a nevelő személyére vonatkozóan. Don Bosco komoly szerepet szánt a *játék – játékoság* révén történő ismeretátadásnak, ahogy azt az *udvari* példával is hozza. Itt ugyanakkor a nevelő és nevelt kapcsolat egyfajta hatékony színteréről is értekezett. Dewey ugyancsak fontosnak és nélkülözhetetlennek tartotta a megismerő tevékenység biztosításához a játék szerepét. Mindkét bölcselet jelentőséget tulajdonított az indirekt és ezáltal még inkább hatékony megközelítési formák hathatós jellegének. Ezért is foglal el központi helyet neveléstudományunkban a játék, mint mód, mint módszer. Ugyancsak érdekes és fontos hasonlóság, hogy mindketten szem előtt tartották a jelenvalóság és az abban adható támogatás fontosságát. Ami Dewey-nál a *jelen valóságban* történő regálást és segítségnyújtást jelenti a jövővel és a gyermek fejleszthetőségével összefüggésben, az Don Bosconál az *azonnaliség* problematikájának kategóriája. Don Bosco rendkívül gyakorlatiasan tanít erről, amikor azt képviseli, hogy mindenekelőtt mentsük a gyermeket a maga jelen idejűségében, hogy aztán majd építeni lehessen arra, hogy egyáltalán rendben tud készen állni a különböző egyéb tervek megvalósítására. Mind Don Bosco, mind Dewey nagyon komolyan vették a gyermek tiszteletét.

Értekezésemben többek közt arra kívántam rámutatni, hogy mennyire fontos egy felcseperedő személyiség fejleszthetőségében a gyakorlatias megközelítés, az élményalapúság, és hogy mindehhez mennyire nélkülözhetetlen a nevelő személyének katalizátor volta. John Dewey, Bosco Szent János, egyaránt mesterei voltak hivatásuknak. Nem csupán közölni kívántak valamit, de modellt is teremtettek e világ pedagógus társadalmának. Nevelésfilozófiai

barangolásom, nem csak azt mutatja meg, hogy a pragmatizmus és Dewey nevelésfilozófiája miként mutat rá a legnélkülözhetlenebb ismeretelméleti megfontolásokra, a nevelésmélet alapjaihoz, hanem arra is, hogy mennyi tudás és bölcsesség övezi korunk pedagógia történetét ezeknek az alkotóknak köszönhetően. Ahogyan Dewey jelen van és hatása érezhető, a keresztény kultúrkör nevelési irányzataiban, úgy otthon van mindebben, hiszen elég, ha csak a Don Boscoval való összevetésében tapasztaltakat vesszük alapul. Olyan szeretetről és a gyermek iránti tiszteletről ad tanúbizonyságot, és emeli mindezt a filozófia tudomány legmagasabb fokára, hogy ebből bátran meríthet mindenki, aki az ő megközelítését tartja követendő példának. Őt igazolja az egyházban élő szalézi neveléshagyomány is, de ha alaposabban szemügyre vesszük a piarista tanítás és nevelés alapvetéseit is láthatjuk, hogy számos ponton ezekben is tetten érhető Dewey személetrendszer.

Napjaink katolikus egyházi nevelési intézményeiben, főként a gyermek -és ifjúság védelem területein, szinte valamennyi megyében a szakmai programok ugyanezeket az ismérveket és útmutatásokat követik és példázzák. Értekezésem nem csak tézist állít, de elgondolkodtatni is kíván napjaink pedagógus társadalma számára. John Dewey és Don Bosco már régről megalapozták mindazt, ami hatékonyan működő alapját is kínálhatja napjaink nevelői munkásságának. Szemléletet hordoznak és értéket képviselnek. Mintha óriások vállán állhatnék, amikor saját szenzitív pedagógikoterápiás megközelítésemet vonom párhuzamba a két bölcselő elgondolásaival. Téziseim gyakorlatilag a kézenfekvő tanulságok talaján állnak, hiszen mindazt, amit akár Dewey akár Don Bosco teremtett, folyamatosan kínálják a számtalan megoldások egész tárházát korunk nevelési kihívásaira. Munkásságuk lehet alapja annak is, hogy hitet merítsünk a magunk és kollégáink számára akkor, amikor egy értékdifferentiálódott és számtalan nehézséggel tűzdelt világban igyekszünk haza kísérni nevelt gyermekeinket és fiataljainkat.

John Dewey és Don Bosco és bár méltatlanul, de magam is azt a törekvést igyekeztünk megvalósítani, hogy a felnövekvő generációk iránti felelősségünk mentén, ne csak jólképzett és kondicionált felnőtteket neveljünk, hanem a társadalomba beilleszkedni képes és hasznos polgárokat adjunk. Ezeknek a kísérleteknek a világába kalauzolt el engem is értekezésem során a két nevelés tudós, vagyis mutatta meg azt, hogy miként is valósulhat meg az életre nevelés filozófiája.

10. Irodalomjegyzék

- Abramson, P. R. – Inglehart, R. (1995): *Value Change in Global Perspective*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Apple, M. W. (2019): *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Auffray, A. (1929): *Don Bosco nevelési módszere*. Rákospalota: Szalézi Művek
- Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó
- Bardi, A. – Schwartz, Sh. H. (2003): Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29. évf., 2003/10., 1207–1220.
- Barsi Balázs (1995): *Bosco Szent János*. Budapest: PPEK
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2014): Research-Based Fundamentals of the Effective Promotion of Character Development in Schools. In L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (szerk.), *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- Bhatti, G., Gaine, C., Gobbo, F., & Leeman, Y. (2007): *Social justice and intercultural education: an open ended dialogue*. Trentham, Stoke on Trent.
- Biesta, G. (2020): Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.
- Boros János (1998): *Pragmatikus filozófia*. Pécs: Jelenkor Kiadó
- Bosco, T. (2010): *Don Bosco új életrajza*. Budapest: Don Bosco Kiadó
- Braido, P. (1955): *Il Sistema Preventivo di Don Bosco*, prefazione di D. Eugenio Ceria, Torino, Pontificio Ateneo Salesiano, 1955.
- Braido, P. (2019): *Don Bosco, A nevelő – írások és tanúvallomások*. Budapest: Don Bosco Kiadó
- Braido, P. (2021): *Don Bosco megelőző módszere: Megelőzni, nem megtorolni* Budapest: Don Bosco Kiadó
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (szerk.). (2014): *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong: Springer.

- Bresciani N. F. (2006): *A nevelés öröme. Az ember nevelésének művészete*. Budapest: Don Bosco Kiadó.
- Carver, C. S. – Scheier, M. F. (2006): *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris kiadó
- Ceria, E. (szerk.). (1932): *Memorie biografiche del Beato Giovanni Bosco Vol 13*. 1012 p.
- Chilisa, B. (2020): *Indigenous research methodologies*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cole, M. – Cole S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó
- de Souza, M. (2016): The spiritual dimension of education - Addressing issues of identity and belonging. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(1), 125-138.
- Depaula, F. S. – van der Meer, D. [szerk.] (2017): *Lélekből pedagógia írások Don Bosco oratóriumáról*. Budapest: Don Bosco Kiadó
- Dewey, J. (1897): My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Dewey, J. (1912): *Az iskola és társadalom*, Budapest, Lampel R. Kk. (Wodianer F. és Fiai) R. T. Könyvkiadóvállalata, (Néptanítók Könyvtára 45. füzet, XII. évfolyam 4. szám)
- Dewey, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Dewey, J. (1976): *The school and society* . In J. A. Boydston (szerk.), John Dewey: The Middle Works, 1899-1924 (1. kötet, 1-109. o.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1981): *Filozófia és civilizáció*. In: Szabó A. Gy. [szerk.]: *Pragmatizmus*, Budapest: Gondolat Kiadó, 461–530.
- Dewey, J. (1997) [1938]: *Experience & Education*. New York: Simon & Schuster Touchstone
- Dewey, J. (2011): *Democracy and education*. Simon & Brown.
- Dombi Alice (2002): A mintaadó pedagógusszerep jellemzői. *Magyar Felsőoktatás* 2002/3, 63–64.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (szerk.). (2015): *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Publications.
- Erikson, Erik (1956): The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association* 4: 56–121.
- Erikson, Erik (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Budapest: Gondolat

- Fascie Bertalan: *Don Bosco nevelési módszeréről – Források és magyarázatok*. Kiadást engedélyezte: Havasi József SDB tartományfőnök (1991/3) Fascie_Bertalan_Don_Bosco_nevelési_modszererol_facsimile.pdf [Letöltés ideje: 2023.10.12.]
- Ferenc pápa (2015): *Laudato si': Enciklika a közös otthon gondozásáról*. Szent Szék, Vatikán.
- Florian, L. (2019): On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704.
- Freire, P. (2020): Pedagogy of the oppressed. In: *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- Gadamer, H-G. (2003): *Igazság és módszer*. Budapest: Sapientia humana.
- Ghiglione, G. (2003): *Don Bosco Oratóriuma*. Kazincbarcika: Don Bosco Kiadó
- Goren, H., & Yemini, M. (2017): Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Gropo, G. (1979): *Il Sinodo 1977 e le aspirazioni dei giovani. Relazione*. In: “La famiglia salesiana di fronte alle attese dei giovani“, Elledici, Torino-Leumann 1979 (Colloqui sulla Vita Salesiana, 9), 225-244.
- Gutiérrez, G. (2023): *A theology of liberation: History, politics, and salvation* (50th anniversary edition). Maryknoll, NY: Orbis Books.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019): *Visible Learning Insights*. New York: Routledge.
- Hegedűs Gábor: A pragmatizmus és a tudományok gyakorlati alkalmazása. In: Karikó Sándor (szerk.). (2002): *Az alkalmazott filozófia esélyei*. Budapest: Áron Kiadó.
- Hegedűs Gábor – Mayer Ágnes – Szécsi Gábor – Zombori Béla (2002): *Projektpedagógia*. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola
- Hickman, L. (1990): *John Dewey's Pragmatic Technology*. Bloomington: Indiana University Press
- Hildebrand, D. L. (2002): John Dewey. In Zalta, E. N., Nodelman, U., Allen, C., & Anderson, R. L. (2002). *Stanford encyclopedia of philosophy*. Lásd: <http://plato.stanford.edu/>. (Letöltés időpontja: 2024.03.20.)
- Inglehart, R. – Baker, W. E. (2000): Modernisation, Cultural Change and the Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*, 65. évf., 2. szám, 19–51.

- James, W. (1970): *The Meaning of Truth*. University of Michigan Press
- Jancsák Csaba (2013): *Iffúsági korosztályok korszakváltásban*. Budapest: Új Mandátum
- Jickling, B., & Sterling, S. (Eds.). (2017): *Post-sustainability and environmental education: Remaking education for the future*. Springer.
- Kamarás István (é.n.): *Érték, értékelés, értékrend*. http://www.metaelmelet.hu/pdfek/tanulmanyok/ertek_ertekeles.pdf [Letöltés ideje: 2024.01.24.]
- Kéri Katalin (2018): *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)*. Pécs: Kronosz Kiadó.
- Kothencz János (2009): *"Róluk... Értük..." I. Családból kiemelt gyermekek és fiatalok szociológiája: Országos kutatás az "állami gondoskodásban élő gyermekek és fiatalok" körében*. Szeged: Ágota Alapítvány. 741 p.
- Kothencz János et al. (2009). *"Róluk... Értük..." II. Családból kiemelt gyermekek és fiatalok pedagógiája: A KÁSZPEM Kothencz-féle ÁGOTA Szenzitív Pedagógikoterápiás Módszer*. Szeged: Ágota Alapítvány. 493 p.
- Kovács-Németh Mária – Bodnárné Kendorvics Rita – Juvancz Zoltán (2015): *Környezetpedagógia a fenntarthatóságért*. In: *E-CONOM online tudományos folyóirat*, IV./1.2015. pp. 2–15. <https://doi.org/10.17836/EC.2015.1.002> (Letöltés időpontja: 2023.12.10)
- Maritain, J. (1943): *Education at the crossroads*. New Haven: Yale University Press.
- Maslow, A. (2016): *A lét pszichológiája felé*. Budapest: Ursus Libris
- McLaren, P. (2015): *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Routledge.
- Miller, J. P. (2019): *The holistic curriculum*. Toronto: University of Toronto Press.
- Németh András (2015): *A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai*. *Magyar Pedagógia* 115. évf. 3. szám, 255–294. DOI: 10.17670/MPed.2015.3.255
- Noddings, N. (2016): *Philosophy of education*. Routledge.
- Oláh János (1993): *Don Bosco pedagógiai nézetei*. *Módszertani közlemények*, (33) 2., 95–98.
- P21 Framework (2019). *Framework for 21st century learning*. Columbus: Battelle for Kids.
- Pálvölgyi Ferenc (2005): *Don Bosco Öröksége*. *Mester és Tanítvány* 2005(5), 117–126. <https://btk.ppk.hu/uploads/articles/6694/file/05.pdf> (Letöltés ideje: 2023.12.18.)

- Pálvölgyi Ferenc (2005): Don Bosco pedagógiai öröksége a modern neveléstudomány fényében. In.: Mészáros György [szerk]: *Nevelés a XXI. században Mai kihívások és aktuális válaszok Don Bosco szellemében* (IV. Országos Szalézi Neveléstudományi Konferencia) Budapest: Don Bosco Szalézi Társasága
- Pászka Imre (2007): *Narratív történetformák*. Szeged: Belvedere Meridionale
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., & Tsourlidaki, E. (2015): Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61.
- Peirce, Ch. S. (1981): Pragmatizmus és pragmaticizmus. In: Szabó A. Gy. [szerk.]: *Pragmatizmus*, Budapest, Gondolat Kiadó, 33–118.
- Perjés István (2005): *Társadalompedagógia*. Aula Kiadó, Budapest.
- Petitclerc, J.-M. (2023): *A megelőző módszer a gyakorlatban, Don Bosco nevelési módszerének 12 kulcsszava*. Budapest: Don Bosco Kiadó
- Popper, K. (2005): *The logic of scientific discovery*. London: Routledge.
- Pring, R. (2014): *John Dewey*. London: Bloomsbury.
- Pukánszky Béla – Németh András (1995): *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Pukányszky Béla – Zsolnai Anikó [szerk.] (1998): *Pedagógiák az ezredfordulón*. [Szöveggyűjtemény.] Budapest: Eötvös József Könyvkiadó
- Rezsohazy, R. (2006): *Sociologie des valeurs*. Paris: Armand Colin
- Sávai János (2010): A remény pedagógiája és a szociális nevelés. *Deliberationes* 2010(3) 1., 151–187.
- Schaumont, C. (2019): *Da mihi animas..., Don Bosco élettörténete, Döntések, kihívások és szenvedély*. Budapest: Don Bosco Kiadó.
- Schugurensky, D. (2011): *Paulo Freire*. London: Bloomsbury.
- Schwartz, Sh. H. (2005): *Basic Human Values: Theory, Methods and Application*. Interneten itt: <http://dpms.csd.auth.gr/emplak/Schwartzpaper.pdf> [Letöltés ideje: 2024.03.02.]
- Selwyn, N. (2017): *Education and technology: Key issues and debates*. London: Bloomsbury Academic.

- Skrabski Árpád – Kopp Mária (2009): A bizalom mint a társadalmi tőke központi jellemzője. *Vigilia*, 2008/10, 722–730.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest: Corvina
- Somlai Péter (2013): *Család 2.0*. Budapest: Napvilág.
- Szabó András György (szerk.). (1981): *Pragmatizmus. A pragmatista filozófia megalapítóinak műveiből*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Szécsi Gábor (1998): Iskola és társadalom. In: Hegedűs Gábor [szerk.]: *Projekt módszer. I.* Kecskemét: Kecskeméti Főiskola, 15–25.
- Szécsi Gábor (2001): Iskola és társadalom: A pragmatista neveléstudomány gondolatiháttere és módszertani tanulságai. In: Hegedűs, Gábor [szerk.] *Projekt módszer II.* Kecskemét: Kecskeméti Főiskola, 7–14.
- Szécsi Gábor (2018): Érték és nevelés az információ korában. In: Karikó, Sándor [szerk.]: *Család, érték, nevelés*. Szeged: SZTE, 73–85.
- Szécsi Gábor: A pragmatizmus filozófiája. In: Hegedűs, Gábor [szerk.] *Projekt módszer III.* Kecskemét: Kecskeméti Főiskola, 8–13.
- Szent Ágoston (2005): *Isten városáról*. Budapest: Kairosz
- Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató (2011): *Szakmai program*. Szeged: Szent Ágota.
- Tagai Imre: (1982): *John Dewey*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó
- Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017): Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61(S1), S1-S24.
- Ten, C. L. (szerk.). (2003): *Routledge History of Philosophy. Volume VII. The Nineteenth Century*. New York: Routledge
- Tomka Miklós (2001): Hagyományos (vallási) értékek a modern társadalomban. *Educatio*, 2001/3, 419–433.
- Tomori Tímea (2002): „Módszertanok” és elméletek a pedagógiai munkában – egykor és ma. III. Országos Neveléstudományi Szalézi Konferencia. Budapest: PPKE – BTK., 101–105. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5215/1/101_105_Tomori.pdf [Letöltés ideje: 2023.12.21.]

- Turay Alfréd (2023): *A középkori bölcsélet*. <https://mek.oszk.hu/24700/24781/24781.pdf>
[Letöltés ideje: 2023.11.12.]
- Varga Károly (2003): *Értékek fénykörében*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Von Glasersfeld, E. (2013): Aspects of radical constructivism and its educational recommendations. In: *Theories of mathematical learning* (pp. 319-326). Routledge.
- XIII. Leó pápa (1891): *Rerum Novarum*: Encyclical of Pope Leo XIII on Capital and Labor. https://www.vatican.va/content/leo-xiii/en/encyclicals/documents/hf_1-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html (Letöltés ideje: 2023.12.12.)
- Zembylas, M., & Bozalek, V. (2017): Re-imagining socially just pedagogies in higher education: The contribution of contemporary theoretical perspectives. *Education as Change*, 21(2), 1-5.
- Zsolnai József (1995): *Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. Budapest: Holnap Kiadó