

Karikó Sándor

Előzetes megjegyzések nevelésfilozófiai paradigmákhoz

Első megközelítésre mondhatjuk, maga a nevelésfilozófia nem más, mint „a nevelés elvont, legátfogóbb kérdéseivel foglalkozó tudomány.”

(1) Más megfogalmazással élve: a neveléelmélet „közege és működési területe a filozófia.” (2) Vagy inkább arról lenne szó, hogy az „értékek és a célok alkotják a pedagógia filozófiai oldalát.” (3) Talán ez a néhány példa is jól érzékelteti, fölöttébb bonyolult feladatnak tűnik a definíció-adás.

Fölvehetnénk például azt a kérdést, hogy egyáltalában tudománynak tekinthető-e a nevelésfilozófia (miként maga a filozófia is), továbbá mi a különbség nevelélmélet és nevelésfilozófia között, vagy vajon bővíthető-e a nevelésfilozófia jelentéstartománya a célokra és értékeken túlmenően? Azt gondolom, minden eddigi biztató próbálkozás ellenére ma még távol vagyunk a nevelésfilozófia egzakt kidolgozásától. S nemcsak a tudományrendszertani és „szaktárgyi” kiépítettségében tapasztalhatunk nagyfokú lemaradást, hanem a nevelésfilozófiai gondolkodásmód szükségességének a felismerésében s elfogadásában is. Ez a hiányérzet jelen van az oktatáspolitikában, általában a kulturális politikában éppen úgy, mint a pedagógia gyakorlatában és – sajnos – a filozófia művelésében s oktatásában.

*

Nyilvánvaló, ha nevelésfilozófiai paradigmákat kívánunk kutatni, először az alapfogalomra kell rákérdeznünk. Tehát arra a dilemmára, hogy paradigma-vizsgálatunk mitől válhat nevelésfilozófiává.

Anélkül, hogy belebonyolódnánk a kategória-elemzés gyötrelmes világába, az világos, hogy két jelentésbeli tartományt mindenképpen meg kell kísérelnünk „összehozni”: tudniillik a nevelés és a filozófiai irányultság fogalmának tartalmát.

Neveléstörténeti közhely, hogy a nevelés általános fogalmának és sajátosságainak megragadására módfelett gazdag szakirodalom áll rendelkezésünkre.

A nevelés lényegét sokan és sokféleképpen próbálták meghatározni s körülírni, *Platón*tól kezdve *Rousseau*-n s *Herbarton* át *Durkheim*ig, *Dewey*-ig vagy a mi *Németh Lászlón*kig. A szakemberek többsége elfogadja az alábbi meghatározást: „A nevelés az idősebb generáció ráhatása az ifjabbra abból a célból, hogy a felnövő nemzedéket társadalmi környezetéhez igazítsa.” (4) Még absztraktabban kifejezve, a nevelés mindig „valamivé” alakítást, céltudatos, tervszerű alakító tevékenységet foglal magában. Az embereket egyidejűleg lehet és szükséges alakítani, s pontosan ez a nevelés lényege *Rousseau* szerint (5), s ezt a megállapítást nehezen tudnánk elvitatni. A nevelés „minimális” tartalma tehát: ráhatás az emberre, illetőleg az ember alakíthatósága. Mint ilyen, valóban „átfogó társadalmi tevékenység”. (6) Hozzátennem, átfogó s általános, abban az értelemben, hogy ez a munkálkodás bizonyos értelemben függetlenül zajlik a konkrét történelmi kortól, helytől, társadalmi-politikai rendszertől. A társadalom életében mindig jelenlévő képződményről van szó, s noha történeti megjelenése változik, állandó mozzanatokkal is rendelkezik (például a célok, a normák, az értékek, az életkori sajátosságok és

tagolások terén). Persze az már vitatható állítás, hogy a nevelés a legfontosabb emberi tevékenység volna. (7) A filozófia kedveli annak a kérdésnek a taglalását, hogy vajon mi lehet a legfontosabb emberi megnyilvánulás. Több klasszikus gondolkodó kacérkodott e dilemmával. *Marx* például a közösség fogalmát emelte ki, *Lukács György* a munka kategóriájára esküdött, *Pannenberg* és *E. Fromm* koncepciójában a szeretet töltötte be a központi szerepet, *Habermas* pedig a kommunikációnak tulajdonított megkülönböztetett jelentőséget. Anélkül, hogy belemélyednék ebbe a vitába (s eldönténem azt), hadd jegyezzem meg, lényegében mindegyik álláspont mellett s ellen föl lehet hozni érveket, továbbá nem biztos, hogy mindenképpen szükséges kiemelni egyetlen formát a sokféle emberi tevékenységek közül. S csak kérdezem: az emberi világ lényege s magasabb rendűsége nem éppen a végtelenül gazdag, sokirányú s differenciált viszonyulásában rejlik-e? Tehát abban, hogy végtelenül nyitott és sokféle kapcsolatban, kölcsönhatásban áll a világgal s önmagával, ezért talán nem indokolt egyetlen mozzanatra levezetni valamennyi megnyilvánulását. A nevelés nem egyszerűen „csinálódik”, nem magától történik, nem spontán és nem véletlenszerű folyamat, hanem nagyon is vezérelt, többé-kevésbé jól átgondolt, rendszeres és rendezett, külön anyagi eszközöket s külön emberi energiákat igénylő együttműködés eredménye. Egy különleges, sikerekkel és/vagy kudarcokkal járó procedúra.

Ha ezt a filozófiai összefüggést lefordítjuk közvetlenül a pedagógia nyelvére, akkor azt mondhatjuk: a nevelés lényege a világgal való dialektikus egyensúly. Azaz képesnek kell lennünk a világot „elfogadva tagadni és tagadva elfogadni ...”, ha a valóság tagadása erősödik föl, akkor az egyén marginalizálódik, ha az elfogadása..., akkor az egyén feladja szuverenitását és konformmá válik.”

Nézzük most a filozófiai irányultság kritériumának kérdését. Ne gondoljunk itt parttalan, öncélú s hosszas filozófiai fejtegetésekkel! Csupán egy olyan összefüggés rövid összefoglalását kísérlem meg, amely – feltevésem szerint – képes filozófiailag megalapozni a nevelés folyamatát, illetőleg annak lehetőségét és szükségességét.

Első pillanatra talán meglepőnek tetszik kiindulópontom. Ugyanis azt bátorodom felvetni, hogy legmélyebben (a filozófia absztraktságában) a történelem dialektikus mozgásából érthetjük meg a nevelés lényegét. „A német ideológia” című mű mindmáig érvényes gondolattal fejt meg a történelem „titkát”: „A történelem nem egyéb – írja

Marx és *Engels* –, mint az egyes nemzedékek egymásutánja, amelyek mindegyike kiaknázza azokat az anyagokat, tőkét, termelőerőket, amelyeket valamennyi elődje reá hagyományozott, ilyenképpen tehát egyfelől a ráhagyott tevékenységet folytatja egészen megváltozott körülmények között, másfelől pedig a régi körülményeket módosítja egészen megváltozott tevékenységgel.” (8) A szövegrészt vizsgálva, próbáljunk megszabadulni az egész marxi életműre ráakódott politikai-ideológiai kövületektől s előítéletektől és csakis az idézet gondolati tartalmára koncentrálni! Vitathatatlan, a mindenkori nemzedék az elődöktől örököl egy már adott s meghatározott történelmi viszonyt, a körülményeknek, a tőkéknek, a termelőerőknek egy kialakult tömegét, amely mintegy elő is írja az új nemzedék életfeltételeit. Ugyanakkor az új nemzedék aktívan alakítja, változtatja, módosítja is a körülmények, a tőkék, a termelőerők stb. készen talált anyagát, feltételrendszerét. Ily módon a körülmények, a szűkebb-tágabb környezetük éppúgy alakítják az embereket, mint a nemzedékek (s bennük az egyes egyedek) a körülményeket, a közelebb-távolibb világukat. Némileg „átigazítva” egy másik ismert marxi gondolatot: az ember az a különös teremtmény, aki egyszerre szereplője és szerzője saját drámájának, sorsának. Az ember tehát alkalmazkodik is a világhoz, meg újat is hoz létre benne. Ha

ezt a filozófiai összefüggést lefordítjuk közvetlenül a pedagógia nyelvére, akkor azt mondhatjuk: a nevelés lényege a világgal való dialektikus egyensúly. Azaz képesnek kell lennünk a világot „elfogadva tagadni és tagadva elfogadni...”, ha a valóság tagadása erősödik föl, akkor az egyén marginalizálódik, ha az elfogadása..., akkor az egyén feladja szuverenitását és konformmá válik.” (9)

Hadd erősítsen meg a fenti filozófiai tartalmat irodalmi példával. Egyik regényében *Márai Sándor*, a fenti filozófiai összefüggéshez döbbenetesen hasonló gondolatot fogalmaz meg. Az „emberrel nemcsak történnek a dolgok – mondja Márai regényhőse – ... Az ember csinálja is azt, ami történik vele... Tartják egymást, az ember és sorsa, idézik és alkotják egymást... Nem igaz, hogy a végzet vakon lép életünkbe, nem. A végzet az ajtón át lép be, melyet mi tártunk fel, s magunk előtt tessékeltük a végzetet.” (10)

A filozófiai-irodalmi példából egyértelműen kiviláglik, hogy a történelem mozgásában egyidejűleg kétféle – s egymást kölcsönösen átható – aktív hatás érvényesül. A történelem dialektikus mozgása nem más, mint az objektív és a szubjektív erők együttes világa, kölcsönösen egymásrautaló s gazdagító viszonya, finom s kényes egyensúlya.

Azt gondolom, a nevelés folyamatában is ez a sajátos, objektív-szubjektív hatástörvény érvényesül. A nevelés szükségességében és lehetőségében éppen ezek az objektív, illetőleg szubjektív erővonalak működnek, melyek kifejtése ugyancsak nevelésfilozófiai paradigmák felállításához vezethet.

*

A neveléstudomány egyik hagyományos tétele, hogy minden nevelés lényegileg három komponens sajátos viszonyulása: a nevelő, aki végzi a ráhatást és az alakítást, a nevelt mint alany, akire irányul a folyamat, végül a pedagógiai-erkölcsi norma s érték mint tartalom, amelyet közvetít a nevelői tevékenység. Ám nem vagyok biztos abban, hogy minden tekintetben helytálló ez a kiindulópont. Ugyanis meglehetősen merev s mechanikus szemléletet tükröz ez a felfogás, mintha idegen „testrészek” mesterséges összehozásáról lenne szó! A három „elem” között mintha csak „egyirányú közlekedés” folyna, nincs átjárhatóság, az egymásrahatás lehetősége és szükségessége leszűkül.

Azt feltételezem, hogy a nevelés objektív és szubjektív mozzanatainak feltárásával differenciáltabb ismeretekhez juthatunk s mélyebb szinten válik megragadhatóvá a nevelési folyamat „titka”.

Vizsgáljuk meg először – tudatosan választva a sorrendiséget – a neveléshez tartozó szubjektív tényezők problémáját.

Abban nincs vita, sem a szakirodalomban, sem a pedagógiai gyakorlatban, hogy megkülönböztetett jelentőségű a nevelő személyisége. Abban a kérdésben is egyetértés alakult ki, hogy sokféle képességgel, tulajdonsággal, elképzeléssel, metodikával lehet sikeresen nevelni, hogy tehát a nevelőmunkának nincs egyféle s kizárólagos modellje. Amiben viszont némi bizonytalanság tapasztalható, az a következő: melyek azok a szubjektív követelmények és kívánalmak, amelyek teljesítése nélkül a nevelő képtelen helytállni? Egyáltalában, kiemelhetünk-e nélkülözhetetlennek tűnő szubjektív tartalmakat? Itt sem szeretnék „döntőbíróként” fellépni, miként saját véleményemet sem kívánám eltitkolni. Azt hiszem, lehet és kell is felállítani nélkülözhetetlen szubjektív „faktorokat”. Legalább három, a szubjektumhoz kötődő képességet s értéket tartok nagyon fontosnak. A nevelőnek – legyen szó szülőről, tanárról, barátról, kollegáról vagy bárki másról – hitelenek, élménnyadónak és következetesnek kell lennie.

Talán fölösleges bizonygatnunk, ha a nevelő magára nézve más elvet, normát s értéket képvisel, mint amit hirdet növendékének, akkor személye menthetlenül hiteltelenné válik. Ha pedig következetlen az elvek, a normák, az értékek gyakorlásában-gyakoroltatásában, akkor meg nevelőmunkája alakul át kiszámíthatatlan, bizonytalan, megalapozatlan s követhetetlen tevékenységgé. Végül ha a nevelő képtelen élményszerűvé varázsol-

ni munkáját, akkor elveszti hatékonyságát, s tömör unalomba fullad fáradozása. Hadd utaljak itt egy érdekes dilemmára! Sokszor megfogalmazódik a kérdés: melyik a fontosabb, a tanulás vagy a nevelés? Született olyan felfogás, miszerint a nevelést lényegében „a tanulásból kiindulva, mintegy »abból levezetve« értelmezhetjük, értékelhetjük.” (11) De azt gondolom, nem szerencsés az elsőbbség kérdését felvetni. Ugyanis a tanulás és a nevelés hol kibogozhatatlanul összefonódnak egymással (ekkor megvalósíthatatlan feladat a hierarchia pontos és egyértelmű kijelölése), hol teljesen szétválnak egymástól (ilyen esetben pedig fölösleges eljárás lenne az elsőbbség keresése). Az ismeretszerzés s -adás mindig megmozgatja az agyat, de nem föltétlen szólítja meg a szívet. Továbbá döntéseinkben s tetteinkben olykor nem a ráció, hanem az indulat vagy más érzélem vezérel. Viszont állíthatjuk, éppen „az élmény teszi az ismeretet maradandóvá. Ez az, amit a modern időkben a »nevelés« szóval szoktunk emlegetni.” (12) Ha a tanulást nem kíséri élményszerzés és -adás, akkor aligha beszélhetünk nevelésről. S fordítva: az élményt kiváltó nevelés maradandó nyomot hagy a tanítás-tanulás – önmagában száraznak tűnő – világában.

A szubjektív tényező másik markáns megjelenése a nevelendő lényre vonatkozik. Arra tudniillik, hogy a nevelt mint a nevelés alanya milyen funkciót tölthet be magában a nevelés folyamatában. Sajnálatos tény, hogy e téren már az elvi kérdések megítélésében sem jött létre közös álláspont.

Legfőképpen az a baj, hogy a nevelő nem tudja vagy nem is akarja felismerni, elfogadni s kiaknázni a nevelés további – immár második – szubjektív „faktorának”, tehát a neveltben lakozó szubjektív erőknél a lehetőségét és szükségességét. Ez a „szisztéma” s megközelítés – még ha föltételezzük is a jószándékot – jó esélyt kínál föl a szolgatudat és az alattvalói magatartás kialakítására.

A legrégibb, a leszívósabb s a leginkább elterjedt nézet szerint a nevelt (aki legtöbbször, de nem kizárólagosan a gyermek, a fiatal) mindig, mindenhol s minden körülmények között igazodik a nevelőhöz és elfogadja mindazt a magatartásmintát, erkölcsi norma- s értékrendszert, világlátást és ismeretanyagot, amelyet neki közvetítenek. Aki tehát passzívan eltűri, elviseli, elszenvedti a nevelő hatásait. Szerepe annyi, hogy alkalmazkodik azokhoz az értékekhez, amelyeket a felnőtt társadalom – a nevelő által – rá oktroyál. E nevelési koncepcióban a társadalom a gyermekben, a fiatalban a felnőtt „kicsinyített mását” látja. A nevelésre is áll: „Az emberek bábok, csak meg kell találni a mad-

zagot, amelyen ránganak!” (13) Balzac hőse – és sajnos a régi-mai nevelők egy része is – úgy véli, csak a gyeplőt kell jó szorosan tartani, s akkor engedelmes, úgymond „jól-nevelt” lényt faraghatunk a másik emberből.

A fenti koncepció alapján állíthatjuk, a nevelés folyamata töretlenné, zökkenőmentesé, könnyen átláthatóvá s követhetővé válik. Mindenki teszi a dolgát: a nevelő szakszerűen és tisztességesen átadja mindazt a tapasztalatot, ismeretet, készséget s képességet, értéket s világlátást, amely pótolhatatlan a társadalmi beilleszkedés érdekében. A nevelt pedig minden különösebb aggályoskodás és ellenállás nélkül átveszi a szükséges és el-sajátítandó anyagot.

Az ilyen nevelés azonban – minden látszateredménye ellenére – „féloldalas” és erősen vitatható. Amennyiben a ráhatás és az alakítás folyamata a nevelendő lény érdekében történik ugyan, de az „alany” tevékeny részvétele nélkül, mintegy a feje fölött zajlik az egész. Legfőképpen az a baj, hogy a nevelő nem tudja vagy nem is akarja felismerni, elfogadni s kiaknázni a nevelés további – immár második – szubjektív „faktorának”, tehát a neveltben lakozó szubjektív erőknél a lehetőségét és szükségességét. Ez a „szisztéma”

s megközelítés – még ha föltételezzük is a jószándékot – jó esélyt kínál föl a szolgatudat és az alattvalói magatartás kialakítására.

Sok keserű tapasztalat figyelmeztet arra, hogy az embert (s éppígy a nevelendő fiatal-embert) nem tekinthetjük pusztá tárgynak, aki csak valami passzív lényként, egyszerű befogadóként válaszol az őt ért – bármilyen célú s természetű – külső hatásra. Jó, ha tudja a nevelő: a másik ember (emberpalánta) is önálló entitással, érző-gondolkodó képességgel rendelkező lény, akiben nem egyszerűen csak az ilyen-olyan tulajdonságok, érzelmek, készségek s képességek mechanikus összegét szükséges meglátnia, hanem egész-ként kell őt el- s befogadni. (14) Továbbá mindenkiben kialakul az önérték és mint – *Kosztolányi* kifejezésével élve – „egyedüli példány”, mindahányan vagyunk, a „másságot” testesítjük meg, mindezt a nevelőnek, miközben végzi alakító tevékenységét, tudnia, mi több, tisztelnie kell. (15)

Nem arról van szó, hogy megváltozna, az ellenkezőjére fordulna a nevelés hagyományos szerepe, irányultsága, s mintha már a nevelt alakítaná a nevelőt. Ezzel kapcsolatban ironikusan jegyzi meg *Bruno Mattei*, a Lille-i Egyetem filozófusprofesszora, hogy valóságos zsonglórmutatványt várnak el a pedagógusoktól: „azt kívánjuk utódainktól, hogy olyan polgári érettséget (például tisztelet, udvariasság, szolidaritás, együttműködési készség s képesség – K. S.) sajátítsanak el, mellyel mi magunk egyáltalán nem vagyunk csak alig rendelkezünk.” (16) A helyzet fonáksága: ha sikerül ez a „mutatvány”, büntudatot érez a pedagógus, és ez fogja őt arra sarkallni, hogy ő is a szép elvek szerint éljen. Azonban lényegileg s összességében változatlanul a nevelőé marad az irányító szerep, s vele együtt a nagyobb felelősség is. Ugyanakkor célszerű s kívánatos belátnunk: a nevelt lény nem pusztán válaszol s visszahat a nevelői törekvésre, hanem egész létével részt vesz a nevelés folyamatában, azaz már a nevelés közben megnyilvánul önmagát is alakító akarata s képessége, valamint az a készsége, hogy saját gondolatával, magatartásával s cselekedetével befolyásolja a nevelőmunkát (benne magát a nevelőt), illetőleg a szűkebb-tágabb környezetét.

A nevelés objektív mozzanatainak vizsgálata egyöntetű s gazdag eredményt hozott, nem is indokolt azt itt részleteznünk. A szakértők megegyeznek abban, hogy a nevelés tartalmát legközvetlenebbül az adott kor szellemi-erkölcsi-politikai lenyomata határozza meg. A mindenkori uralkodó nézetek, világképek s társadalmi értékek képezik azt az objektív tartományt, melyhez nevelőnek, neveltnek egyaránt igazodnia kell.

Izgalmas kérdésnek az objektív „faktorban” bekövetkező legújabb változások taglalása tűnik, illetőleg az új fejlemények és a nevelés viszonyának tisztázása. Az új, objektív természetű változások köréből különösen három „elmozdulást” érdemes szemügyre vennünk: a manipulációs folyamatok egyetemessé válását, az elektronikus sajtó és a számítógépek látványos térhódítását, valamint az úgynevezett kortárs csoportok szerepének a megnövekedését.

Ami a manipuláció kérdését illeti, először is arra utalnánk, hogy a témának fölöttébb gazdag szakirodalma van, a gyakorlati életben mégis kevesen ismerik fel megjelenését és hatását. Könnyen előfordulhat, hogy a felismerhetőség megnehezítése is a manipulációs stratégia része. Mi hát az a manipuláció?

A manipuláció az a folyamat, melynek során embereket olyan döntésekre, választásokra és cselekvésekre vesznek rá, amelyeket ők máskülönben nem akartak megtenni. Ha ontológiai értelmét kívánnánk megragadni, akkor azt mondhatjuk: „közvetítés a fogyasztási eszközök (és szolgáltatások) tömegtermelése és az egyes fogyasztókból álló tömeg között, ... a manipuláció és az ezzel legszorosabban összefüggő presztízfogyasztás ... kikapcsolja az emberek mindennapi életéből a nembeliségre való törekvést, és főként azt a tendenciát, hogy legyőzzék saját partikularitásukat, ... (ez a partikularitás – K. S.) szabványosított jelleget ölt, a mindennapi élet ... partikularitása mindinkább rabja lesz egy felszínes-közvetlen, lényegileg megmerevedett-mozdulatlan, a jelenségvilágban per-

sze szakadatlanul változó absztrakciónak.” (17) Látható tehát, hogy a tőkés termelés mai szintje s egyetemessége megkívánja a vásárlóképes fogyasztók tömegét s azt a közvetítési rendszert, amely megadja a szükséges tájékoztatást, eljuttatva a fogyasztás tömegcikkeit a vásárlók millióihoz. A manipuláció – mint gazdasági szükségszerűség – fokozatosan kiterjed s uralkodóvá válik az élet minden területén, a politikai szférán át a kultúráig, a divathullámokig, a magánéleti részletekig. Azon vesszük észre magunkat, hogy azonosan kezdünk élni: politizálni, dolgozni, szórakozni, fogyasztani. A manipuláció uralma felveti a jelentésben hozzá nagyon közel eső konformitás problémáját is. A közelmúltban elhunyt gondolkodó, *Castoriadis* talán nem véletlenül hangsúlyozza, hogy „a modern történelem legkonformistább szakaszát éljük.” (18) Az emberek egyformákká, szürkévé, önállótlannokká, kívülről irányítottakká válnak. Az egyén autonómiája elveszik, legalábbis lecsökken. Nem úgy cselekszünk, ahogyan akarunk, hanem mintha egy láthatatlan erő, titokzatos gépezet mozgatna, a tömeggel együtt.

Ugyancsak az individuum autonómiájának meggyengülése irányába mutat a modern technika, mindenekelőtt a televízió és a számítógépek szédületesen gyors terjedése. Természetesen pozitív hatásokat is tapasztalunk, de számunkra most fontosabb a negatív kö-

vetkezmény. A televízió a tömegkultúra passzív fogyasztójává degradálja a nézőt, a számítógép-használó pedig áldozatául esik a mások által – akár titkosan – szerkesztett, sok esetben erkölcsileg s büntetőjogilag kifogásolható programoknak. Mondhatnánk, most sem tanultuk még meg, hogyan alkalmazkodjunk a technika csodás produktumaihoz. Mindenesetre a nevelőmunkában sem tehetünk úgy, mintha nem létezne televízió és számítógép. Fordítva: arra célszerű koncentrálnunk, hogy a nevelés szempontjából pozitív hatásokat miként lehet tovább erősíteni, a személyiségromboló, manipulatív tendenciákat pedig hogyan tudnánk csökkenteni.

A szociológiai kutatások hívták fel figyelmünket arra az új fejleményre, hogy a huszadik század utolsó évtizedeiben jelentősen fölerősödik a kortárs csoportok jelenléte s ha-

tása. Megjelenik egy viszonylag önálló ifjúsági kultúra, melyben a kortársi vélemény s értékítélet, magatartásminta fontosabb s hatásosabb szerepet tölt be, mint a szülői vagy a pedagógusi nevelési elv s törekvés. Megfontolhatjuk *Lieberg* svéd ifjúságkutató megállapítását, miszerint „a fiataloknak ma fel kell készíteniök magukat a felnőttiségre. Ez az ifjúság feladata, s ez az alapja az »ifjúság« meghatározásának, nem pedig életének meghatározott kronologikus szakasza.” (19) Vagyis az a tény, hogy mi történik az ifjúsággal, az sokkal nagyobb mértékben függ önmagától, mint eddig bármikor. Ma már nem érvényes a régi szlogen, hogy tudniillik az ifjúság nem más, mint egy rövid időcske, melyet gondtalanul, felelőtlenül, játékosan el lehet tölteni. Ma dinamikus korban élünk, s a fiatalok sokszor gyorsabban, könnyebben, rugalmasabban és magasabb szinten alkalmazkodnak a felpörgetett fejlődés üteméhez, mint az apák s nagyapák. Ezért növekszik az ifjúság társadalmi súlya, egyúttal felelőssége is abban, hogy mi történik vele s szűkebb-tágabb környezetével. Ma az ifjúság képes – minden eddigiéknél erőteljesebben, látványosabban s meggyőzőbben – formálni önmagát, s beleszólni a világ folyásába. A mai nevelési stratégiák nem hagyhatják figyelmen ki-

Megfontolhatjuk Lieberg svéd ifjúságkutató megállapítását, miszerint „a fiataloknak ma fel kell készíteniök magukat a felnőttiségre. Ez az ifjúság feladata, s ez az alapja az »ifjúság« meghatározásának, nem pedig életének meghatározott kronologikus szakasza.” (19) Vagyis az a tény, hogy mi történik az ifjúsággal, az sokkal nagyobb mértékben függ önmagától, mint eddig bármikor.

vül azt az összefüggést, hogy az ifjúság – egyszerűen mai objektív helyzetéből adódóan – hajlandó és képes önmagát meg másokat (főként kortársait) is alakítani.

*

A vázolt három új objektív társadalmi változásra a neveléspolitikai s-elmélet, valamint az egész pedagógiai gyakorlat többféleképpen reagálhat, és azt hiszem, élénk szakmai vitákra számíthatunk. Egy dologban biztosak lehetünk: az objektív változók, s hadd tegyem hozzá, a szubjektív feltételek újabb tartalmi-értelmezései is, nagy kihívást jelentenek a pedagógia, a nevelés számára. S a kihívásokra kötelességünk lesz válaszolni s állást foglalni. Minden szóbajóhető tudományági kutatásra szükség van, mert a problémák összetettsége miatt csakis együttes munkálatokkal dolgozhatjuk ki a legmegfelelőbb reagálást. A nevelésfilozófia sem maradhat közömbös, még ha annyi gonddal küzd is jelenleg.

Az eddigi eszme-futtatást még nem tarthatjuk „tisztá” nevelésfilozófiai vizsgálatnak. Inkább csak bevezetőnek, afféle „rávezetőnek”. S könnyen tűnhet úgy, mintha ismert, netán már unalomig ismételt kérdések, szempontok kerültek volna terítékre. Ám ne ítélkezzünk gyorsan, gondoljunk a klasszikus filozófiai figyelmeztetésre: amiről azt hisszük, hogy jól ismerjük, azt pontosan ezért nem ismerjük eléggé. (20) Alighanem egy sor tényt, gondolatot, fejtegetést és összefüggést szükséges átgondolnunk vagy újraértelmeznünk. A fenti vizsgálódás arra talán elegendő, hogy bizonyos alapkérdéseket megragadjunk, illetőleg pontosabban fogalmazzunk meg. Hiszek abban, hogy „Egy kérdés megformulázása már a megoldása.” (21) „Csak” jól kell tudni kérdezni, s ez lehet az első komoly lépés a nevelésfilozófiai paradigmák szükséges kidolgozásához.

Miért szükséges és meddig lehetséges az ember (a fiatal) nevelése? Azért szükséges, mert magától nem nevelődik semmi. Az „életnek” ugyan van spontán és láthatatlan nevelőhatása, ám ettől még nem válnak fölöslegessé a nevelésre hivatott intézmények, amelyek tudatosan és rendszeresen végzik az embert alakító tevékenységüket, éppen abból a célból, hogy segítsék a nevelt társadalmi beilleszkedését, szocializációját. Szükséges továbbá azért, mert az ember eredendően nyitott a világra, amely – mint tudjuk – végtelenül sokféle, gazdag és differenciált. Az ember magasrendű lény, aki kész és képes differenciált viszonyba is lépni világával. E készség és képesség kialakítását szolgálja a nevelőmunka. Egy anyaállat is neveli kölykét. Annyiban, hogy ösztönösen felkészíti az állati szintű életképességre. Ha felnő is, csupán egyoldalú s egysíkú viszonyulásban fog élni a környezetével (jóllehet azt az egy viszonyulást magasabb szintre emeli, mint az ember), továbbá még ha csordában él is, egyedi érdeke diktálja minden megnyilvánulását. Az ember viszont – nem utolsósorban a nevelés hatására – kimeríthetetlenül sokféle és „finom” relációba tud lépni a világgal, kifejlődik benne az erkölcsi és művészi érzék, s az a képesség, hogy közös célokért együttműködjön a többiekkel, sőt még az életét is hajlandó feláldozni egy közös és nemes eszméért. Az állat csak alkalmazkodik a világhoz, az ember – túl azon, hogy beilleszkedik – újat is teremt a világban. Az ember „egyidejűleg létrehozója és elszenvetője a csoport által adott szociális realitásnak.” (22)

Még izgalmasabb az a kérdés, hogy mely pontig nevelhetünk, van-e elvi határa a nevelés lehetőségességének? Csak korlátozott mértékig alakíthatunk egy embert, ugyanis nem csinálhatunk bármit vele. Nem taposhatjuk el önértetét, mert az már megnyomorítás lenne. Persze egy despota uralkodhat a másik ember élete fölött, de aligha hatalmaskodhat szelleme, gondolatvilága és érzelmei fölött. Ha igen, akkor az már nem emberhez méltó lény lenne. A nevelőnek, mikor munkáját végzi, tudnia kell, a nevelt mindenekelőtt érző lény. Az ember nevelése – elnézést a hasonlatért – nem azonos egy fadarab vagy fém alakításával. Az utóbbi művelet során élettelen s passzív anyagot munkálunk meg. Az ember viszont – ismételtelen hangsúlyozva – aktív, gondolkodó, érző, öntudattal, valamilyen eszmével, együttműködési készséggel s újat létrehozó képességgel rendelke-

ző lény. A nevelélméletnek van tárgya, a nevelésnek nincs tárgya, „csak” alanya. Ezt az értékes és becses alanyt szükséges és lehetséges alakítani, formálni, de csak addig a pontig, amíg nem sérül az emberi méltóság. A nevelés szükségességének és lehetséges-ségének egy pontban össze kell érnie. Mindenfajta ráhatás középpontjában az a filozófi-ai-erkölcsi-pedagógiai elv s érték érvényesüljön, hogy a neveltben legfőképpen s min-denekelőtt embert kell látni, azért, hogy emberként is tudjon majd élni.

Azt hiszem, kevés terület, dolog létezik a pedagógián kívül, ahol annyira szorosan összekapcsolódnak az objektív és a szubjektív tényezők. Ha ezek a – fentiekben vázolt – objektív és szubjektív erővonalak nem találkoznak a nevelésben, akkor a ráhatás önállót-lanságot, szolgalelkűséget, emberi szabadságában, önérzetében s méltóságában mélyen megsértett torz személyiséget hozhat létre. Kérdés, az ilyen célzatú s természetű alakító művelet egyáltalán nevelésnek nevezhető-e? Mert hiszen a nevelés lényegileg annyit tesz – hangsúlyozza Erich Fromm –, hogy „segítünk a gyerekeknek valóra váltani a lehetősé-geit.” (23) S milyen, a gyermekben (a későbbi felnőtt emberben) benneszunnyadó lehe-tőségekről beszélhetünk akkor, ha éppen az autonómiájától, önérzetétől s méltóságától kívánnánk megfosztani? S aki azt hiszi, ilyen eset csak végletes politikai helyzetben fordulhat elő (lásd például: diktatúra), ezért ne dramatizáljuk a problémát, az éppenhogy bagatellizálja azt. Ugyanis nem veszi figyelembe az objektív változók közül a manipulá-ció általános uralmának jelenségét. A mani-puláció azért veszélyes a nevelésre nézve, mert nem az emberben rejlő lehetőségeket, képességeket kívánja felszínre hozni, hanem egy mesterséges, idegen s kiskorúsított vilá-got próbál ráerőltetni a tömegekre, s azon belül minden egyes egyénre.

*A nevelélméletnek van tárgya,
a nevelésnek nincs tárgya,
„csak” alanya. Ezt az értékes és
becses alanyt szükséges és
lehetséges alakítani, formálni,
de csak addig a pontig, amíg
nem sérül az emberi méltóság.
A nevelés szükségességének és
lehetséges-ségének egy pontban
össze kell érnie.*

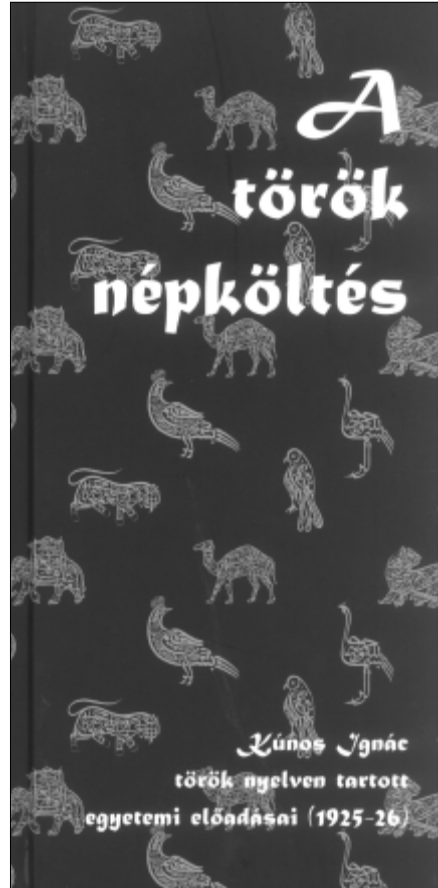
A mai nevelés egyik legnagyobb kihívása (már ami az objektív mozzanattal kapcsola-tos), hogyan, miképpen tudja önmagát megszervezni, érvényesíteni a manipuláció uralmának korszakában? S nem hagyhatja fi-gyelmen kívül az objektív és szubjektív „ele-mek” sajátos összeolvadásából, a kortárscsop-ortok markáns megjelenéséből eredő hatá-sokat sem. Hogyan történjék a fiatalok nevelése akkor, amikor tudjuk, érezzük, tapasztaljuk, a kortárs csoportok felől érkező ráhatások sokszor erősebbek, mint a család és az iskola elképzelései és törekvései?

Tömerdek kérdés vár tisztázásra, s azt hiszem – sok más mellett –, „kiforrott” nevelés-filozófiai paradigmák kidolgozására égetően szükségünk van. A feltornyosuló problé-mák súlya s mennyisége azt valószínűsíti, hogy sok-sok kutató együttműködésével vár-hatunk csak előrelépést.

Jegyzet

- (1) MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker Kiadó, Bp, 1998. 16. old.
- (2) HORVÁTH Attila: *Elméletek a nevelésről*. Okker Kiadó, Bp, 1997. 18. old.
- (3) BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Bp, 1997. 119. old.
- (4) KOZMA Tamás: *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1994. 19. old. A szerző Durkheimre hivatkozik.
- (5) ROUSSEAU, J. J.: *Emil, avagy a nevelésről*. Parirusz Book, Bp, 1997. 7. old.
- (6) KOZMA Tamás: i. m. 41. old.
- (7) KOZMA Tamás: i. m. 41. old.
- (8) MARX – ENGELS: *A német ideológia*. Magyar Helikon, Bp, 1974. 46. old.

- (9) LÓRÁND Ferenc: *Az emberi minőség tisztelete a komprehenzív iskolában*. Új Pedagógiai Szemle, 1999. január, 36. old.
- (10) MÁRAI Sándor: *A gyertyák csonkig égnék*. Helikon Kiadó, Bp, 1999. 102. old.
- (11) ZSOLNAI József: *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1996. 98. old.
- (12) CSÁNYI Vilmos: *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Bp, 1999. 221. old.
- (13) *Emberi színjátékunk. Balzac aforizmái*. (vál. és szerk. ÉLES Csaba) Vízöntő Könyvek, Holnap Kiadó, Bp, 1990. 99. old.
- (14) MARTIN Buber: *Én és Te*. Európa Könyvkiadó, Bp, 1991. 158. old. alapján.
- (15) MÁRAI Sándor: i. m. 105. old.
- (16) MATTEI, Bruno: *La violence n'est pas soluble dans une politique-rataplans*. Cahiers Pédagogiques No 375. Juin 1999. 23. old.
- (17) LUKÁCS György: *A társadalmi lét ontológiájáról*. Magvető Kiadó, Bp, 1976. II. k. 321-322. old.
- (18) CASTORIADIS, Cornelius: *En mal de culture*. Esprit, 1994. okt. 48. old.
- (19) LIEBERG, Mats: *Public space, lifestyles and collective identity*. Young, 1995. Febr. 20. old.
- (20) MATTEI, Bruno: i. c. 23. old.
- (21) MARX: *A zsidókérdéshez*. MEM I. k. Kossuth Könyvkiadó, Bp, 1957. 350. old.
- (22) CSÁNYI Vilmos: i. m. 136. old.
- (23) FROMM, Erich: *A szeretet művészete*. Helikon, Bp, 1984. 150. old.



A Terebess Kiadó ajánlatából