

Kerékgyártó István

ALTERNATÍVÁK A POLGÁRI ÉS A MARXISTA PEDAGÓGIÁBAN

I.

A polgári pedagógiában valahányszor megkísérelük racionálisan újraértelmezni a nevelés helyét a társadalmi gyakorlat rendszerében, valamint a nevelési válság meghaladására irányuló lehetőségeket, szinte elmaradhatatlan a kérdésfelvetések meglehetősen azonossága. A nevelés radikális alternatíváit érintő vita maga is a polgári nevelés válságának a jele; az *I. illich-i* iskolaszemlélet és nevelésfelfogás csak úgy, mint az ipari társadalom elméletén kinőtt „emberi beruházás” koncepció – radikális vagy konvencionális előjellel, teljes vagy részleges elméleti okfejtéssel – hasonló társadalomkritikán alapul. Ha az okokra kérdezzük, a következtetések hasonlósága is kézenfekvő, hiszen a legfejlettebb kapitalista államok történetében az említett elméletek szerzői (így például S. Bernfeld, Frainet, ill. I. Illich) új fejlődési szakaszt látnak, melynek megkülönböztető jegye a szimbolikus „emberi tőke” fontosságának nagymértvű növekedése. A nevelés helyét és szerepét az ipari társadalomban persze nem csupán a kifejezetten apologetikus szerepet betöltő pedagógia hívei képtelenek helyesen megragadni, hanem az ún. radikális szemlélet elfogadói is. Az utóbbiak meglepő élességgel látják, hogy miközben az anyagi bőség fokozottan növekszik, ennek – más aspektusban – súlyos következményei is jelentkeznek: így az adott nevelési rendszer semmiképp sem tud elszakadni a fogyasztási kapitalizmus manipulációs gyakorlatától. S éppen a növekvő társadalmi szükségletkielégítés érdekében és következtében a nevelés és oktatás gyakorlata kizárólagosan eme követelmények alá kerül. Mind az „emberi beruházás védelmezői”, mind az „iskolátlanítás” neveléskritikusai abból az előfelvetésből indulnak ki, hogy a nevelés és oktatás csak akkor válhat a jelentkező társadalmi igények adekvát kielégítőjévé, ha képes megfogalmazni azokat az alapvető célokat, melyeket a polgári nevelési rendszernek közvetítenie kell akár az iskolában, akár az iskola falain kívül.

Bármilyen eltérően ítélik is meg azonban a nyugati pedagógusok a nevelés konkrét szerepét (akár elismerik „társadalmi feszültségeket áthidaló jellegét”, akár tagadják), egyaránt úgy látják, hogy a különbözőképpen funkcionáló ne-

velési gyakorlat végképp túljutott az *alapvető* ellentmondásokon. De – mint annyiszor – a nevelés akut válsága előfelvetéseiben rendítette meg a mégoly látványos pedagógiai elméleteket. A meglévő ellentmondások (melyek az USA-ban például az újratermelő művelődési esélyegyenlőtlenségek meglétét jelzik) reprezentatív módon rombolják szét az iménti helyzettel kapcsolatos illúziókat. Reprezentatív módon, hiszen ezek a jelenségek nem csupán az oktatási-nevelési rendszer középpontjában álló problémák jelképei és összefoglalásai. Hogy a látszólagos fejlődés mögött is ott vannak az alapvető és megoldatlan antinómiák, azt nyomatékosan bizonyíthatja bármelyik kapitalista ország nevelésügye. Ha a radikális felfogást és az „establishmentpedagógiát” – akár megközelítő pontossággal is – el akarjuk különíteni egymástól, azt mondhatjuk: az iskolátlanítás elmélete – amely látszólag csak az iskolarendszer hagyományos szerepe ellen irányul – éppúgy az alapvető társadalmi ellentmondások elkendőzését van hivatva képviselni, mint a fennálló rendszer védelmében testet öltő koncepció, amely enyhébb formában a reformpedagógia megújuló irányzataiban konstituálódik.¹ A különféle „emberi beruházás” elméletek ráadásul még azt a törekvést is magukban foglalják, hogy az emberi kiképződést a társadalmi-gazdasági munkamegosztásból fakadó követelmények minden meghatározó törvénye alá rejtsek.

A fentebbi fejtegetésben burkoltan bennefoglaltatik az az állítás is, hogy a két felfogásmód nemcsak hogy egymással békésen összefér, hanem a kettő egymásból táplálkozik. Ha bizonyítani akarjuk ezt, elsősorban a fejlett kapitalista államok – látszólag merőben különböző – nevelési törekvéseivel érvelhetünk, noha ezek vázlatos összevetése semmiképp sem lehet elegendő a bizonyításhoz. Elméletileg azonban igen fontos az, hogy mindkét irányzat a *megosztott ember és a megosztott emberi gyakorlat* valóságából indul ki; így a művelődési és műveltségi különbözőségek *pedagógiai felnövesztése* egyszer s mindenkorra elkerülhetetlen. Sőt éppen az utóbbi felfogásban (az „establishmentpedagógiában”) vehető észre a formális nevelési célok legkövetkezetesebb szemlélete, amely természetesen éppannyira antinomikus, mint a többi felemás változat. A legújabb kísérletek² fényében azonban még az emberi beruházás elméletének védelmezői is a fennálló hatalom tántoríthatatlan híveinek látszanak, mégha kétségbeesve szemlélik is elképzeléseik kudarcát. Ebből számkra voltaképp az a legfontosabb nevelésfilozófiai kérdés, mennyiben jelenthetnek összehasonlítási alapot a szocialista nevelés valóságos radikalizmusának kimutatásához. Ha ugyanis erre válaszolni tudunk, az ún. polgári pedagógiai forradalom tévútra vivő lehetőségei azonnal világossá válnak. Az elsőként említett felfogásmód végeredményben a *tanuló társadalom* fikciójával helyettesítené a valóságos pedagógiai munkát; a modern tömegkommunikációs eszközöket felhasználva véli megoldani a hiányosságokat, joggal számítva az elsőbbségre. Ez a koncepció annál is inkább ellentmondásos, mert amíg a kapitalizmusban fennáll a társadalmi egyenlőtlenségek sajátos újratermelődése, s ennek pedagógiai legitimizálása³, addig a polgári pedagógia ún. radikális megújítói elvileg sem juthatnak pedagógiájuk Ariadné fonalának végére. A másik típus korántsem ennyire látványos, már csak azért sem, mert a jelenlévő nevelési rendszer megváltoztatásának legfeljebb az óvatos reformizálásáig jut el.

A manipuláltság kérdésselvetésének körén belül maradva máskülönben sem nyílik semmiféle számottevő alternatíva. A marxista nevelés oldaláról persze csak a legnagyobb veszéllyel adhatnánk és kínálhatnánk biztos hatású recepteket; annyit azonban talán megtehetünk, hogy mindannak alapján, amit e felfogás kritikailag értékelni tud, s amit a kezdeti állapotban levő kutatások jeleznek, néhány alapvető társadalmi okot körülírunk, s ezek – ha helytállóak – ma-
guk kínálják a megoldást.

II.

Az első kérdéskomplexum a nevelés és társadalmi gyakorlat összefüggésével kapcsolatos, vagy még pontosabban azzal az alternatívával, hogy az össztársadalmi gyakorlatra kell-e felkészíteni a tanulókat vagy egy elvont embereszmény megvalósulását lehetővé tevő társadalmi viszonyokra. Eme alternatíva realitását már *Antonio Gramsci* is felismerte, aki – ha túlságosan távolról is – végső soron praxisfilozófiáját vonatkoztatta – sőt extrapolálta – a pedagógiára. Gramsci fejtegetése alapján értelmezhetővé válik ez az elvontnak tűnő szembenállás. A természeti-spontán és a történeti-voluntarista koncepció, amelynek szembenállása már a kezdeti szociális nevelésben is észrevehető, nem oldható fel másként, csak úgy, ha tisztázzuk, melyik az a nevelési alapelv, amely az egységes intellektuális és manuális iskolát élte. ⁴ „Gramsci – mint a szervezésre vonatkozó elgondolásainak kifejtésekor előző jegyzetében – a technika és a tudomány modern fejlődésének következményeként a kettészakadt, sőt szét-hullott kulturális-nevelési alapelv válságából indul ki, s az 1923-as Gentile-reform után történt iskolaszervezés elemzésével összefüggésben fejti ki nézeteit a kulturális nevelés kérdésében. Ez a reform szentesítette, sőt megkettőzte a szakadást azzal, hogy nemcsak különböző iskolatípusokat hozott létre (humán-szakmai), de különböző fokozatúakat is (elemi-közép-felső).”⁵ Tegyük azonban itt azonnal két megszorítást. Az egyik az ösztönös szemlélet nyilvánvaló elégtelenségére, leegyszerűsítésére vonatkozik, a másik pedig arra – amit egyébként a Gramsci által oly gyakran emlegetett „fordizmus” szemlélete alapján érthetünk meg –, hogy a pragmatista nevelés számos korszerű és használható elemet is tartalmaz, különösen a technikai nevelés tekintetében.

A rendkívül következetes „gyakorlatnevelés” másik oldala viszont egy éppoly következetes valóságos emberi egyenlőség kifejezése, amely végigvonul a nevelés egész gyakorlatában, mint ahogyan ez bármely *nem formális elméletben* tapasztalható. Részben azért, mert az össztársadalmi gyakorlatra előkészítő nevelés végső soron a legalapvetőbb társadalmi tevékenységi módok reprodukcióját jelenti (így a tanítást-tanulást, munkát, a közéleti- és szabadidő-tevékenységet). A tanuló egész személyiségét kibontakoztató pedagógiai szándék éppolyan fontos, mint – a differenciált követelménytámasztás alapján – az egyéni képességek és szükségletek (Gramsci kifejezésével: az intellektuális és manuális képességek) sokoldalú formálása. Ha a nevelés valóságos egyenlőségéről lehet beszélni, akkor mindenképp e felfogás fejezi ki legteljesebben. Másrészt a gyakorlatnevelésből – mely leginkább az *önigazgató rendszer*

széles lehetőségeket teremtő és feltételező keretei között valósítható meg – teljes mértékben implikálja a nevelés és társadalmi gyakorlat konkrét azonosságát, melyben *K. Marx* találó elemzése szerint a „szubjektumok termelése” történik. Mármost nem a radikális formai demokratizmus és az ideológiailag is alátámasztott, minden téren dokumentáltnak látszó „tanuló társadalom” feltételezéséről van szó, hanem a nevelés új funkcionális meghatározásáról, melyben valóban a társadalmi egyenlőségek appercepciója és pedagógiai tudatosítása a legfontosabb mozzanat. Éppen ezért a következőkben csak néhány, talán nem egészen ötletszerűen kiemelt jelenséget érintenénk a címbeli probléma szerteágazó összefüggései közül.

Vajon a polgári pedagógia ún. radikális alternatíváit egy az egyben le kell vetnünk? Nem áll módomban kitérni e kérdés elmélettörténeti összefüggéseire, csak arra utalok, hogy a *herbarti* szemléleten alapuló iskolával, sőt a nevelés és oktatás egész rendszerével kapcsolatos elutasítások – elméletileg – korántsem tűnnek teljesen indokoltak. Az I. illich-i elmélet ugyan a nevelés rendszer alapjainak lerombolásához is vezethet, de a herbarti szemléletet elutasító kritikát eleve termékenyítővé tette a nevelés és oktatás új formáira irányuló szakadatlan módszertani kísérletezés, jóllehet az utólagos interpretáció – némiképp torzítva – sokszor keltette azt a látszatot, mely a kiuttalanság érzetét sugallta. Az iskoláztatás néven számontartott irányzat – ha közvetlenül nem is – indirekt módon a permanens nevelés és művelődés szükségességének megértéséig is vezetett. A kérdés modern története, melyben a probléma súlypontja az iskolánkívüliségre helyeződik át, még világosabban mutatja a permanens nevelés és művelődés igényének vállalását. Kettős értelemben mutatja ennek az ipari társadalomban jelentkező fontosságát: egyrészt a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése következtében fokozatosan nő az egyének közti művelődési esélyegyenlőtlenség, éppen ezért – ha elvontan is – mindenképp szükség van a művelődési nivellálást elősegítő programokra. Másrészt egy ponton saját célkitűzései következtében válik minőségileg is reflektálhatóvá a permanens művelődés e felfogása. Arra ugyanis – éppen a társadalmi berendezkedés következtében nincs mód, hogy a hagyományos nevelési rendszer *hagyományos* eszközeivel szüntesse meg a fennálló esélyegyenlőtlenségeket. Éppen ellenkezőleg olyan új formákat kell kialakítani, melyek a nevelés és művelődés formális egyenlőségét reprezentálják. Ezzel azonban a kör bezárult, hiszen az egyik oldalon a programot látjuk, a kulturális integrációra vágyó elméleti kísérleteket, a másikon pedig az elvont szándékot realizálni kívánó elvont gyakorlatot.

Hasonló képet mutat a „szabad nevelés” elmélete is. Ennek a XX. század elején kialakuló irányzatnak, mely az irányítatlanság egészen sajátos pedagógiáját fejlesztette ki, mindmáig számos követője akad. Sőt egyenesen azt tartják az egyedüli radikális alternatívának, mely egyúttal a polgári nevelési válság meghaladását is feltételezi. De amikor már ez a szabad nevelés mindenfajta pedagógiai tervet, tervezést nélkülöz, nehezen lehet elképzelni mint egyedül üdvözítő felfogást. Ez a *Snyders* által is jelzett „elhalasztott válságelmélet” valójában megszületésének pillanatában is ellentmondásokkal volt terhes, jóllehet az a radikális változtatás, amely mindenekelőtt a „németutas” oktatási-nevelési rendszerrel szemben jelentkezett, tagadhatatlan eredményeket hozott.⁶

III.

Köztudomású, hogy a nevelés – aforisztikusan fogalmazva – nem jelent mást, mint az emberi természet társadalmi módosítását. Problémánk szempontjából az a fontos, hogy a nevelés egész struktúrájának mennyiben válik elengedhetetlen feltételévé ez a „társadalmi módosítás”.⁷ Az össztársadalmi gyakorlatra előkészítő nevelés két ponton is kapcsolódik a társadalmi gyakorlathoz, pontosabban a legáltalánosabb társadalmi szükségletekhez. Egyrészt mindig is az alapvető társadalmi szükségletekből indul ki, mely már egyben feltételezi a gazdasági igények figyelembevételét is. Másrészt a nevelés, amely az alapvető társadalmi tevékenységi módok reprodukcióját viszi végbe, ebből a szempontból is az elválaszthatatlan kapcsolatot jelzi. Igen jellegzetes például ebben a vonatkozásban, hogy az így tervezett nevelő tevékenységek nemcsak a nevelés sajátos céljai szempontjából fontosak, hanem sokkal inkább a komplex emberművelés tekintetében. Nagy szükség van ennek hangsúlyozására, hiszen egy mindenkori társadalmat emberivé, otthonossá, elviselhetővé – többek között – a műveltség magas színvonala tehet, s azt megkövetelni nem elég; ennek feltételeit már idejében meg kell teremteni, minél fiatalabb korban, minél általánosabban, annál nagyobb és hamarabb kecsegtető sikerrel. Igaz viszont, hogy a társadalmi szükségletek közül a legáltalánosabbakat kiválasztani és ugyanakkor a konkrét igényeket is szem előtt tartani, cseppet sem könnyű feladat. Érthető tehát, hogy az alternatívák valóra váltása semmiképp sem jelentheti egy-egy lehetőségnek a kizárólagossá tételét; a fejlődés elengedhetetlen kritériuma az állandó lehetőségek közti választás. Az az embereszmény, amelyet a tradicionális pedagógia célul tűzött, elvontságában jószerével csak ideológiai töltésű volt; valamiféle idealisztikus homályosság vette körül, senki sem tudta konkrétan megmondani, milyen is a kommunista személyiség, de mindenki arról beszélt.

Ha a társadalmi szükségletek oldaláról közelítjük meg a problémákat, akkor a polgári és a marxista felfogás közti különbség még inkább világosabbá válik. A kreativitás, az önálló kezdeményezés, a felelősségvállalás, melyek a tanulókkal szemben szükségképp mint kívánatos tulajdonságok jelennek meg, társadalmi méretekben végső soron a *szocialista nevelés és művelődés távlati tervezésével* függenek össze. S hogy mennyire nem másodlagos feladat, azt számos oktatás- és művelődésgazdaságtani felmérésből kiolvashatjuk, nemegyszer olyan meggyőző erővel, aminek figyelmen kívül hagyása a legkisebb mértékig sem érthető. Akár az önigazgatásos társadalom viszonyait vesszük szemügyre, akár az államigazgatási rendszerüket, tagadhatatlan feladatként fogalmozódik meg – marxi kifejezéssel élve – a szubjektumok eddigénél hatékonyabb „termelése”. (Az emberi beruházás elméletének még fel nem dolgozott jelenségeit, összefüggéseit csak felvetésszerűen jelezhetjük. Valószínűleg éppúgy szerepet játszik ebben a gazdasági struktúrában beálló változás, mint a felgyorsult tudományos-technikai forradalom a társadalmi gyakorlat minden részét átható jellege.)

A hagyományos nevelési rendszer polgári kritikája szintén végrehajtott egy kettős, induláskor (elméletileg) haladó és mindenképpen kikerülhetetlen fel-

adatot. Először is, a permanens művelődésről vallott felfogás érdekében bizonyos fokig „lerombolta” a tradicionális műveltségkonceptiót, melyet a zárt iskolarendszer alakított ki, s helyébe az élethosszig tartó „kultúraelsajátítást” állította.⁸ Másodsor, a permanens nevelés alapelvét elfogadva, az egyén önképzését a legtöbb szerző úgy tekintette, mint ami a gyermek legfiatalabb éveitől a legidősebb koráig tart, ezért az elvnek megfelelően *integrált szervezetre* is szükség van, amely a tanulás lehetőségét biztosítja. Ennek megfelelően az UNESCO Nemzetközi Bizottsága 1965-ben külön javaslatban állapította meg, hogy az integrációt meg kell teremteni mind vertikális irányban, vagyis az élet minden szakaszára kiterjedően, mind horizontálisan, tehát az egyén és társadalom legkülönbözőbb területeire kiterjedően. A hatvanas évekkel kezdődő „sputnyik sokk” következtében azonban még inkább ráirányult a figyelem a kezdetben forradalminak tűnő elméletek hiányosságaira; s ha nem is erőteljesen, de megkezdődött egy kiábrándulási folyamat. Ebben az időben szaporodtak meg azok a kísérletek, melyek nyíltan a szabad nevelés hegemóniáját voltak hivatva biztosítani. Ennek az időszaknak a sajátosságait – a különbözőségek ellenére – a *monolitikus szemlélettel szembeni pluralisztikus felfogás határozta meg*. Ekkoriban már nem a nevelés egészére irányult a figyelem, hanem az egyes területek megreformálására.

Ugyanakkor az utóbbi évtizedet korai volna még a nyílt válság kiteljesülő időszakának nevezni, de mindenesetre úgy jellemezhetjük (a jelen fejleményei legalább ennyit bizonyítanak), hogy a polgári pedagógia radikalizmusa eljutott megszűnésének határáig, mégpedig több – egymástól el nem választható – tényező következtében. Az egységes nevelési gyakorlat hiánya alapjaiban rendítette meg a harmonikus ipari társadalom mítoszán alapuló nevelési-művelődési rendszert; ez messze túlmutat az „emberi beruházás” elméletének társadalmi-pedagógiai összefüggésein. S ha ehhez még azt is hozzávesszük, hogy az iskola a tudományos-technikai forradalom és a vele járó társadalmi-kulturális következmények korában egyszerűen képtelen mindazoknak a feladatoknak a teljesítésére, amelyeket a hagyományos társadalmakban teljesített sok száz évszázadon keresztül, ahol a műveltség köre korlátozott volt, azok az erőfeszítések, amelyek úgy akarják megformálni az iskolarendszert, hogy az saját keretein belül eleget tudjon tenni az egyetemes képzés követelményeinek, eleve kudarcra vannak ítélve. A humánus iskola – mely a szabad nevelés elméletén nőtt ki – ugyanúgy a társadalmi szelekció szerepét tölti be, mint a hagyományos „kaszárnyaiskola”, csak sokkal kiélezettebb formában, mivel egyre erősebben az iskolai bizonyítványokért és oklevelekért folyik a verseny. Ennek a funkciónak a negatív következményeit elsősorban azok a társadalmak érzik, amelyek nem képesek nagy összeget áldozni az iskolaügyre.

Eddig azt igyekeztünk vázolni, miképp halmozódtak fel a polgári nevelési rendszerben – szinte a formális demokrácia kiterjesztésével egyenes arányban – az egymásnak ellentmondó kísérletek és az ún. radikális alternatívák. Nem tekinthetjük tehát csodának, ha a nevelési rendszer alapjainak kétségessé válásával mozgásba jönnek az alapvető célkitűzéseket megkérdőjelező kritikák is. És nem is az az igazi kérdés, melyik elképzelés válik tarthatóvá, hanem egy-egy elmélet mennyire képes teljes programot adni. A nevelési kísérletek alapjainak

tisztázatlanságát kell kiemelnünk, mert hiába állítják a polgári pedagógusok az új fejlődési perspektívák kidolgozásának igényét előtérbe, a lényeges kérdések megoldatlansága nyilvánvaló.

A perspektívák kidolgozásához azonban szorosan hozzátartozik az a nagy kérdéskör, melyet számos elméleti szakember a fejlődéssel kapcsolatban oly sokszor hangoztatott: a múlt értékeinek visszavétele, az eddigi eredmények formális-önkritikus számbavétele. Bármelyik alternatívát vesszük vizsgálat alá, mindegyik kísérletnek megvannak azok az elhibázott csomópontjai, melyek torzítóan hatnak tovább a jelen eseményeiben. Az első a reformpedagógia lehetőségeinek erőszakos továbbmentése, amely a neokapitalizmus nevelési rendszerének (egyébként igen következetlenül előtérbe állított) szabad nevelési elképzelésével helyettesítette a tényleges reformokat. A másik a pluralisztikus törekvésekkel kapcsolatos, amelynek csupán egyik lehetősége realizálódott az általunk előbb futólag jellemzett fejlődésben. Ha viszont az ún. radikális alternatíva hívei a hagyományos nevelési modellek tagadását kizárólagosnak tekintik, ennek megnövekedett, de a belső reformokkal alig érintkező törekvéseit egyedül üdvözítőnek látják, akkor csak a megvalósítandó programot szembesítik ígéreteivel. És amikor a tagadásra utalnak – várakozásukban csalódva – felrúgják az elért eredményeket, ez ugyanannak a krízisnek a szükségszerű következménye. De az értékek visszavételéhez azokat a „karakterbetegségeket” is le kell küzdeni, amelyeket az elsikkasztott lehetőségek évtizedek alatt kitermeltek.

A reformpedagógia törekvéseihez kapcsolódó pedagógusoknak még mérhetetlen illúziói voltak a megújított nevelés iránt. De ezeket az illúziókat már a kezdet kezdetén kezdte felváltani az egyre gyorsuló kiábrándulás. Többek között ezért is kelthetett e polgári szakemberek körében valóságos sokkhatást a marxista nevelés nem várt forradalma. Ezt hangsúlyozva azonban semmiképp sem szabad gondolnunk arra, hogy a marxista nevelés minden ízében ellentmondás nélküli, mivel könnyen áldozatul esnénk a végtelenül leegyszerűsített ideológiai ítéletnek. A kétségtelen és a legújabb nevelési kísérletekben olyan erőteljesen megnyilatkozó alternatívák valóságos alapjait minden bizonnyal máshol kell keresnünk.

IV.

Az osztályadalmi gyakorlatra előkészítő nevelés, mely az öngazgatásos viszonyok között bizonyosan erőteljesebben érvényesülhet, mint az államigazgatási rendszerben, egyértelműen a valóságos lehetőségek valóra váltását elővételezi. Ezeket a lehetőségeket már sokan értelmezték; realitásukat nem kisebb célkitűzésekben lehet összefoglalni, mint a minden tanulóra kiterjedő „nevelési egyenlőség” valóban átfogó követelményében. A szocialista társadalmak nevelési gyakorlata – marxi kifejezéssel élve – *a szubjektumok termelésének* legadekvátabb alapját jelenti, amennyiben minden egyén „kiképződését és kiművelését” célozza meg. Így bontakozik ki az a sajátosnak mondható nevelési gyakorlat, mely „öntudatosan” hordozza és követeli minden egyén

szabad kifejlődését úgy, hogy közben a közösségek alakítását is fontos feladatként jelöli meg. Ennek a körülménynek mint egyik összetevőnek a figyelembevétele talán érthetőbbé teszi annak az ellenállhatatlanul kibontakozó nevelési-művelődési gyakorlatnak a társadalmi relevanciáját, amelyet eddig vázolni igyekeztünk.

Elvileg mérséklő szerepet játszanak e kibontakozással szemben azok az elképzelések, melyek a hagyományos szocialista nevelés lehetőségeiből indulnak ki. Hogy azonban milyen ellentmondásos következményei lehetnek ennek, azt éppen a permanens művelődés jelenlévő hiányaiból tudhatjuk meg. E tradicionálisnak mondható nevelés – mely mindenekelőtt a nevelési célkitűzések elvontságában, a nevelési területek szétdaraboltságában jelentkezik – mind az egyén, mind a közösség fejlődése szempontjából visszahúzó. Egyrészt ha csupán az elvont embereszmény minden meghatározó követelménye alapján kívánjuk formálni a tanulókat, egyre távolabb kerülünk a valóságos pedagógiai céloktól; másrészt egy-egy nevelő tevékenység kizárólagossá tétele is hasonló megtorpanásokhoz vezet.⁹

Mindenesetre attól a ténytől sem szabad elvonatkoztatnunk, hogy – az össz-társadalmi gyakorlatra való előkészítés szerepét elfogadva – a legidőszerűbb problémának a *nevelő tevékenységek és a nevelési célrendszer összefüggéseinek* eddiginél jóval konkrétabb elemzése látszik. Ha abból indulunk ki, hogy a nevelési céloknak azokat a társadalmilag szükséges képességeket kell megfogalmazniuk, melyeket a szocialista nevelésnek mint tervezett rendszernek reprodukálnia kell, akkor a társadalmilag szükséges képességeknek és nembeli objektívációknak eszközként kell jelen lenniük a nevelési folyamatban. S ha a reprodukciós cél maga az egyén, az így leírt nevelési folyamat megtervezésénél figyelembe kell venni a négy alaptevékenység (tanítás-tanulás, munka, közéleti- és szabadidő-tevékenység) kibontakozhatóságát is, nem beszélve azon alkotó tevékenységek egyéni és közösségi formáiról, melyekben a tanulók valóban felismerhetik lehetőségeiket. A nevelés és oktatás funkcionális rendszeréről csak ennek alapján lehet megállapítani azokat az alapelveket, melyek egyfelől a nevelő tevékenységek végzésére irányulnak, másfelől – a társadalmi szükségletekre reflektálva – az általános nevelés tartalmát, funkcióit határolják körül. Ez a rendszer – vitathatatlanul – csak a meglevő lehetőségekre épülhet, hiszen kiinduló talaja az adott nevelési gyakorlat, mely meghatározott társadalmi szükségletekhez kapcsolódik.

Mivel ebben a rendszerben éppúgy differenciálni kell a nevelő tevékenységeket, mint a társadalmilag szükséges képességeket egyének között el- és felosztva, ezzel végső soron a társadalmi igények úgynevezett „pedagógiai transzmissziójának” alapvető törvényéhez jutunk el. Ahhoz ti., hogy a „társadalmilag szükséges képességek csak akkor funkcionálhatnak pedagógiai célokként, ha ezek a képességek mint eszközök vannak a nevelési folyamatban”.¹⁰ A nevelő tevékenységek és a nevelési célrendszer összefüggésének nyomon követése tehát a társadalmi gyakorlatra előkészítő nevelés szempontjából már a vizsgált feladat megnevezésében is magában foglalja a többoldalú megközelítés igényét. A fentebbiekben vázolt elképzelés mint a marxista nevelés egyik alternatívájának értelmezése, mely merőben különbözik a nevelési folyamat

hagyományos felfogásától, elsősorban a nevelő tevékenységek pontos körülhatárolásának feladatát veti fel. Erre az utóbbi időben már számos kísérlet történt¹¹, amelynek értékelésére és alkalmazhatóságára vonatkozóan a marxista pedagógusok körében nem teljesen azonosak a vélemények. Maguknak a nevelő tevékenységeknek a létjogosultságát egyetlen marxista pedagógus sem vitatja, hiszen éppen a marxista nevelésmélet hangsúlyozza a nevelő tevékenységek *komplex* jellegét, azt, hogy a nevelési ráhatásokat semmiképp sem lehet kizárólag egyirányú folyamatként értelmezni, hanem csak a nevelés integratív eszközrendszerének segítségével lehet megragadni.

Az integratív jelleg ebben az értelemben nem jelent mást, mint azt a folyamatot, mely lényegében közvetítőként lép fel a tanuló és a társadalmilag szükséges képességek elsajátítása között. A társadalmilag szükséges tevékenységek reprodukciója alkotja a nevelés struktúráját, szerkezetét. Ami a társadalmi tevékenységi módok kijelölését illeti, az ezeknek a tevékenységi módoknak pedagógiai reprodukciójától az osztálytársadalmi gyakorlat szubjektumainak termelése függ. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a társadalmi gyakorlat pedagógiai reprodukálásán belül különbözőképpen funkcionál a nevelés akkor, ha például a nevelő tevékenységek közül csupán a *tanítás-tanulás* jelenti az iskola számára magát a nevelési célrendszert, mint amikor a négy alaptevékenység a döntő. Viszont ez magában a nevelési célrendszer jellegében és ebből következően funkcióiban is változást idéz elő: az emberi aktivitás kifejlesztésének problémája ugyanis az eddigiektől eltérő megközelítést igényel. S ez az eltérő megközelítés lényegében a marxista nevelés egyik alternatívájának végiggondolását és megvalósítását igényli.

Mindezzel csupán néhány alkotóelemet emeltünk ki annak a helyzetnek a szerkezetéből és történetéből, amely részint a legújabb polgári nevelési alternatívák kapcsán megújulásnak hat, de amely az alapvető ellentmondások megoldatlanságát bizonyítja. Az iskola komplexitása és a sokoldalúság eszménye, amely oly fontos szerepet játszik akár a szabad nevelés elméletében, akár a „humánus iskola” kialakítását célzó törekvésekben, szintén nem elhanyagolható szempont. Noha ezen a ponton kapcsolódnak a marxista nevelés alternatívái is a fejlődéshez, a kritikus számbavételt azonban semmi sem helyettesítheti. A szocialista társadalomban az imént említett lehetőségek valóra váltásához társadalmilag adottak a feltételek; akár valóságosan, akár elvontan jelentkeznek is ezek, mindenképp az új nevelési gyakorlat kialakításának alapját képezik. Ha tehát erőfeszítéseink egyszerre irányulnak a polgári nevelés radikális alternatíváinak kritikájára és a marxista nevelés valóságos lehetőségeinek fokozatos felderítésére és lépésről lépésre történő energikus megvalósítására, egy olyan nevelési gyakorlat kikristályosítására, amely az osztálytársadalmi gyakorlatra való előkészítés követelményén állva, igen hosszú időszakra megoldja az emberi természet folyamatos társadalmi módosítását (Marx), akkor mindinkább mintává válhatunk a válaszutak keresésében.

Jegyzetek

- ¹ W. Scheibe: Die reformpädagogische Erziehung. W. B. – Basel, 1971. 157. o. skk.
- ² H. v. Hentig: Was ist eine humane Schule? C. H. Verlag, München, 1976. 45. o. skk.
- ³ P. Bourdieu: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat K., Budapest, 1978. 44. o., ill. 134. o.
- ⁴ A. Gramsci: Válaszút a pedagógiában. Akadémiai K., Budapest, 1979. 120. o.
- ⁵ Gramsci: I. m. 23. o.
- ⁶ G. Snyders: Pédagogie progressiste. Presses Universitaires de France. Paris, 1971. 78. o.
- ⁷ Kerékgyártó István: A nevelés helye a társadalmi reprodukció rendszerében. Budapest, 1980. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, 24. o.
- ⁸ K. Schleisher: Die Notwendigkeit einer antropologisch-ökologischen Dimension in der Curriculum-Entwicklung. International Review of Education, 1977. 1. sz. 79. o.
- ⁹ Mihály Ottó: Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. Akadémiai K., Budapest, 1974.
- ¹⁰ Gáspár László: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai K., Budapest, 1977. 36. o.
- ¹¹ Gáspár: I. m. 37. o.

Rezime

Alternative građanske i marxističke pedagogije

Autor razglaba dosta duboko, pitanja razvoja pedagogije u ogledalu upoređenja građanske i marxističke pedagogije. Njegova izlaganja nisu potpuno slobodna krutih protivstavova, ali to mu ne smeta da zastupa u krajnjoj liniji prihvatljive stavove i da izvlači odgovarajuće prihvatljive zaključke. On prikazuje zanimljivo veze i povezanosti, te međusobne odnose između obrazovanja i društvene prakse. Konstatuje ispravno da „ako želimo formirati učenike samo na bazi sveobuhvatnog zahteva apstraktne, humane ideje, stići ćemo sve dalje od stvarnih pedagoških ciljeva“, te da je prema tome potrebno poći od duboke analize povezanosti sistema obrazovnih ciljeva i društvene prakse. Rešenje odnosno krajnji cilj integralne izgradnje sistema obrazovanja, koja obuhvata i pokreće sve faktore i sa takve tačke gledišta, kao i sa gledišta razvijanja pedagogije, njegov rad sadrži više savremenih i prihvatljivih stavova i zamisli.

Resummee

Alternativen der bürgerlichen und marxistischen Pedagogie

Der Verfasser bearbeitet die Fragen der Entwicklung der Pedagogie, genügend tiefgehend, im Spiegel des Vergleiches der bürgerlichen und marxistischen Pedagogie. Seine Ausführungen sind nicht immer von steifen Gegenstellungen frei, das hindert ihm aber nicht daran, dass er zuletzt empfangbare Standpunkte vertritt und brauchbare Ergebnisse

se ausführt. Er beleuchtet interessant die Verbindungen und Wechselwirkungen der Erziehung und der gesellschaftlichen Praxis. Er stellt richtig fest, dass „wenn wir nur auf Grund der abstrakten menschenidee die Schüler formieren wollen, kommen wir immer weiter von den wirklichen pädagogischen Zielen fort.“, und dass man von der tieferen Untersuchung des Zusammenhanges der Erziehungstätigkeit und des Zielsystems der Erziehung ausgehen muss. Die Lösung bzw. das Endziel sieht er in der Ausarbeitung des integrierten, alle Faktoren ins Auge fassenden Erziehungssystems, aus diesem Standpunkt sowie auch aus dem Gesichtspunkt der Entwicklung der Pädagogie überhaupt, behält seine Arbeit mehrere zeitgemässe Lehrsätze und Gedanken.