

A NEVELÉSFILÓZÓFIA HARMADIK ÉVEZREDÉNEK VÉGÉN

Zrinszky László

*Janus Pannonius Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás
Fejlesztési Intézet*

Ahhoz, hogy a „végső helyzetet” megragadjuk, a kezdetekhez kell visszanyúlnunk. Egészen a XX. századig (amit nem köthetünk pontos évszámhoz: az előzmények, a kezdetek és kibontakozások egymásbafolyznak) a filozófiák magától értetődő természetességgel alkották a nevelésről való szisztematikus gondolkodás elméleti kereteit és ezzel bizonyos fokig szabályozták is ezt a tevékenységet.¹ Idáig is el kellett azonban jutni.

A nevelés előformája

Az emberi eszmélés őstörténetében hosszú út vezetett el a „puszta egzisztálásban”, az „impulzus-életben” végbemenő utódgondozástól az olyan magas szinten célirányos tevékenységig, mint amilyen a nevelés, melyet megintcsak oly sokáig minden alternatíva nélküli csoport-tudat vezérelt. A merőben ösztönös reflexcselekvéseket immár *társadalmi minták* nyomán viszik végbe és formálják sajátossá. Döntő mechanizmusa a *mimesis*, abban az értelemben, ahogyan *Arnold J. Toynbee* határozta meg: „bizonyos társadalmi ‘közkincs’ – adottságok, érzelmek, eszmék utánzás útján való megszerzése... Ismereteink szerint a primitív társadalmakban a mimesis a még élő generáció idősebb nemzedéke, valamint a holt ősök felé fordul, akik láthatatlanul, de érezhetően a még élő öregek mögött állnak, erősítik hatalmukat és növelik tekintélyüket.” (*Toynbee*, 1971. 18. o.) A „*mimetikus nevelés*” még teljességgel a múltból táplálkozik és a múlthoz fordul, hiányzik belőle a későbbi nevelési gyakorlat és pedagógiai tudat egyik fő jellemzője, a jövőre orientáltság. Pontosabban: a nevelésnek ez az előformája *kívül áll az időn*. Az időtlen, statikus társadalmakban milyenek is lehetnének a távolabbi jövőre vonatkozó elgondolások?

Azért sem beszélhetünk az őstársadalmak emberének megszokott értelemben vett „neveléséről”, mert ezek nagyfokú homogeneitása csak az *emberré* fejlesztést tette szükségessé, a lét- és fajfenntartás feltételeinek további biztosítását, az adottságok megőrzését. Mindamellet a gyermeki és a felnőtt élet között éles volt a határvonal, amit az *avatási szertartások, felnőtté válási próbák* mint a nevelés intézményesedésének csíraformái is jeleztek (*Gáspár*, 1995).

¹ Ez összhangban áll *Nagy József*nek az elméleti pedagógia fejlődésfázisairól közzétett elméletével: a XX. századig a nevelésről való – előbb tapasztalati, majd metaforikus dominanciájú – elgondolások markánsan filozófiákhoz kötődtek, azután is, hogy a pedagógia „levált” a filozófia történetéről (*Nagy*, 1995).

Csak amikor a társadalom már sokféleképpen tagolódik, és szűk határok között ugyan, de szükségessé és lehetségessé válik valamiféle „iránykövetés”, jön létre a tudatos (előregondolt és reflektált) valódi nevelés. Célképzeteit és normáit a hagyomány, mítoszok, vallási és uralkodói törvények, parancsok jelölik ki.

Nagyfokú változás, amikor egyedül a nevelésre szerveződő külön intézmény jön létre, beleértve annak a tudásnak a továbbszármaztatását is, mely a hatalom gyakorlásához, az igazgatás bonyolulttá váló feladatainak ellátásához kellett. Ennek az intézménynek a létrejötte jól megragadható tény az ősi magaskultúrákban. A magaskultúrák „kitermelték” a tartós tudásmegőrzés és szilárd átörökítés legfőbb eszközét, az *írást*, és részben éppen ezáltal fejlődtek „magaskultúrákká”. A tágabb értelemben vett „iskolák” legkorábbi példaként említhetők „a sumérok és egyiptomiak ún. írnokiskolái, melyek ennek az uralmi alakzatnak a működéséhez szükségessé váltak” (Froese, 1983).

Nevelésfilozófiai alapkérdések az ókori görög gondolkodásban

Az ókori görög városállamokban született meg a nevelés tana a filozófiában.² Ezt méltán tekinthetjük egyben a *nevelésfilozófia genezisének* is. Nemcsak azért, mert egyáltalán *találkozik* az akkor kialakuló (európai) filozófia és a jóval később emancipálódó pedagógia, hanem azért is, mert a nevelésfilozófia törzsállományát alkotó főbb problémátípusok már ekkor – részben csíraformában megelőlegezeten, részben kifejtett formában is – megjelentek.

1) Az ephézoszi *Hérakleitosz* töredékeiben található – utólag többféleképpen magyarázott – felismerés, hogy *mindenkinek közös java a gondolkodás*, mely visszatükrözi a világrendet, a λογος-t, előrevetíti a szakítást a különleges tudással megáldott kiválasztottak és az ő felsőbb hatalmaktól rájuk ruházott tudásukra szoruló nagy többség ósidők óta élő képzetével.³ Olyan „örökzöld” nevelésfilozófiai problémaköteg felé mutat ez, mint a *művelődéshez szükséges képességek egyenlősége vagy különbözősége*, nemkülönböztetve a *helytálló tudás egyetlensége vagy többfélesége*.

2) A híres prótagóraszai elv, „*minden dolog mértéke az ember*” (*homo mensura*), melyet egyaránt értelmeztek az ismeretelméleti és a történelmi-társadalmi relativizmus nyilvánításaként, végigvonul a nevelésfilozófia valamennyi humanisztikus áramlatán, kiemelkedően jelen van a reneszánsz humanizmusában, a XX. századi „reformpedagógiák” gyermekközpontúságában és a „humanisztikus pszichológián” orientálódó újabb elméletekben.

3) *Az ember reális látásának és ideáljának egysége*, mely mindenekelőtt a görögség képzőművészetében és drámaírásában maradandóan – és számos felújítási törekvésben meghatározóan – hatott, irányt szabott a nevelésnek is. A *kalokagathia* eszményében szétválaszthatatlanul kapcsolódott egybe test és szellem, etikum és esztétikum.

² „De amint a világtörténelem súlypontja Ázsiából a Közép-tenger partjára húzódott, a nevelés élete is önállóbb lón... itt a nevelést és tanítást nem annyira mint költészet tárgyát, hanem inkább mint bölceletnek, még pedig a bölcelet legfelsőbb vidékének, a politikának, tárgyát vizsgálják és állapítják meg” – írta találon *Garamszeghi Lubrich Ágost* (1874. 41. o.) neveléstörténetében.

³ Sextus Empiricus őrizte meg az erre vonatkozó fragmentumot (Constaniscu: Herakleitos).

4) Az ókori görögség filozófiája egyáltalán nem volt mentes a szélsőségektől, de legnagyobbjai szilárdan vallották a „közéérték-elméletet”. Ez nemcsak etikai princípium, hanem kiterjed a felnővekvőkkel való bánásmód alapelveire is.⁴ Az azóta eltelt közel két és félezer év alatt a nevelés oszcillált a legkeményebb elnyomás és a teljes elengedés között. Platón a Törvények-ben ezt írta: „A kényeztetés elégedetlen, indulatos és kicsiségre is ingerlékeny jelleművé teszi a gyermekeket; ennek ellentéte viszont: a túlságos és kíméletlen zsarnokoskodás alantassá, szolgálalkúvá és embergyűlölővé teszi őket, s így alkalmatlanná a társas életre.”⁵

5) Az athéni polisz-demokrácia túlbecsülhetetlen terméke a *dialógus*, a szóváltás intézményesítése és mögötte a logika (dialektika) mint mindenekelőtt az érvelés és a cáfolás tudománya. A „szókratészi módszer”, a platóni dialógusok azon a megsejtésen alapulnak, hogy ha a befogadó szellemi összecsapást él át, mélyebben rögzülnek benne a tanítások, s végül is önmaga nevelőjévé válik. „A görögségnél jelentkeznek először a tudományos gondolkodás szociális formái – mutatott rá *Kornis Gyula*: – az agorán való vitatkozás, a platóni Akadémia, az aristotelesi tudományos kutató munkaközösség s az alexandriai egyetem.”

A XX. századi nevelésfilozófia egyik jellegzetes vonulataként látjuk majd viszont a „felszabadító” pedagógiai és andragógiai dialógus elméleteit. „*Mindezek célja a gondolatok társas szemügyrevétele, az igazságok közös vizsgálata, a problémák együttes szemlélete: θεωρία.*” (*Kornis*, 1944. 9. o.)

6) Mély nyomot hagytak a pedagógiában az első pénzkereső foglalkozásként tanító szofisták is. Függetlenül attól, hogy – egyébként is különféle irányokba megoszló – tanaik milyenek voltak valójában, és hogy ők maguk miképpen működtek a gyakorlatban, nyomukban fejlődik ki a *nevelési célok és eszközök viszonyának* ismert problémásíkja: elkerülendő és elkerülhető-e a nevelésben a megtévesztés, a manipuláció.

7) A *raciónalis tudás és az erkölcs* viszonyának világos és polemikus felmerülése élesen világította meg a nevelés máig vitatott egyik alapproblémáját. Szókratész a tudásban a legfőbb erényt látta, mely azonban az ember számára elérhetetlen, ezért az ő erénye voltaképpen nem-tudásának belátásában rejlik. A tanítás lényege abban áll, hogy másokat rávezessünk a tudás szeretetére, a filozófiára és önismeretre készítsük őket.

8) A pedagógia évezredes vitatémája, az *elméleti és a gyakorlati tevékenység* viszonya itt fogalmazódik meg először elvi szinten, kettős gondolati örökséget hagyva az utókorra: a) a teóriának vonatkoznia kell a valóságra és segítenie az életet, b) a tudás önmagában is érték. A filozófiának, mely ekkor minden tudás és igazságkeresés foglalata, hasznosulnia kell, mindenekelőtt a polisz életében, a politikában és az erkölcsben. De *Szólon* – *Herodotosz* leírása szerint – azért csodálta meg a perzsa *Kroiszosz* király, mert „filozofálva” magának az elméletnek a kedvéért járta a világot. A nevelésfilozófia manapság nagy erőfeszítéseket tesz, hogy kimutassa, mekkora – bár áttételes – gyakorlati hasznot ígér művelése. Talán jobb lenne elismernie, hogy „hasznossága” nem pusztán „alkalmazhatóságában” áll, hanem a szellem gazdagításában, új problémahorizontok megnyitásában is. Korántsem szeretnénk ezzel azt állítani, hogy a nevelésfilozófiát abban

⁴ „Aristotelés közéérték-elmélete... túlmutat az erkölcsi szférán” – írta *Heller Ágnes* (1966. 354. o.) is.

⁵ ÖM II. köt. 839.

az értelemben az „artes liberales” kategóriájába kellene besorolni, hogy – ellentétben a *banauziával*, a szabad emberhez méltatlan, pusztán haszonelvű megismerő-tanító tevékenységgel – művelése és tanulmányozása merőben *öncélú* lenne.

Nevelésfilozófia a XX. sz. euro-amerikai kultúrájában

Az uralkodó kulturális áramlatokat kell először is szemügyre vennünk, mivel mind a nevelés tudományának, mind a filozófiának a mozgása csak ezek keretei között értelmezhető. Zárójelben hagyjuk, hogy mi élteti és mozgatja a totalitásban tekintett kultúrát, melynek a szóban forgó szellemi képződmények nemcsak meghatározottjai, hanem alkotó részesei is.

A feladat első pillantásra egyszerűnek látszik. A század közepetáján *John D. Bernal* százezer év és az egész Föld kiterjedésében sémászerűen felrajzolta a természettudományok, technika és történelem alakulásának párhuzamait és kölcsönhatásait. Ő akkor úgy látta, hogy a század második fele (mely a társadalom jellegét tekintve átmenetet jelent a szocializmushoz) a tudományos és technikai kultúra hat nagy vívmányát igéri: a világegyetem megértését, a természeti erők feletti uralmat, automatizált ipart, alkotó kémiát, megelőző orvostudományt és termelékeny mezőgazdaságot (*Bernal*, 1963. 817. o.). A század végére nyilvánvalóvá vált, amire sokan már korábban is figyelmeztettek, hogy a civilizáció haladásának nagy ára és roppant veszélyei vannak, a Bernal-féle prognosztika nagyobbik része pedig ezidáig nem teljesült, s ahol mutatkozott is valódi és gyors ütemű előrehaladás, a felismerések és találmányok hasznosítása országonként és az egyes társadalmakon belül rendkívül egyenetlenül ment végbe. Az egész századon át – melyet társadalmilag a nagy kollektív várakozások, gigantikus kísérletek és minden korábbit felülmúló katasztrófák jellemeztek – a kultúra fő áramlatai elsősorban az „optimizmus” és „pesszimizmus” skáláján helyezhetők el. Ezeket a kategóriákat mentesítsük az egyéni beállítottságoktól (például a vérmérsékleti típus-sajátosságoktól), nemkülönbön attól az értékelő felhangtól, melyet a politika és az etika ruház rájuk (természetesen mindig a „derülátást” szuggérálva és jutalmazva). A haladás/hanyatlás/körforgás koncepciói lényegében egybevágóak az optimisztikus/pesszimiztikus világlátás dimenziójával, de csupán implikálják a „jövőképét”, míg az utóbbi fogalmakban kifejeződik, hogy századunkban – különösen Hiroshima és a hidegháború óta a mindennél fontosabb kérdés: *lesz-e elviselhető jövője az emberiségnek*, egyáltalán: *lesz-e jövője*.

Schopenhauer ostoba tetszelgésnek minősítette azt a hitet, hogy az egész korábbi történelem csak tökéletlen előkészület lett volna egy nagyszerű beteljesedésre. Ezt a XX. század tragikusan támasztotta alá, és az emberiség központi kérdésévé tette, milyen távlatokat lát maga előtt. A válaszkísérletek és a néma feltételezések egyikéből sem hiányzik, s nem is hiányozhat a *pedagógiai elem*. Attól függően, hogy magának a nevelésnek milyen erőt tulajdonítanak, elvontan és a végsőkig egyszerűsítve a következő irányok vázolhatók fel.

Katasztrófa forgatókönyvek. Az emberiség megállíthatatlanul közelít egy végállapot felé. Ennek okozója lehet a környezeti károk oly mértékű felfokozódása, amely már elensúlyozhatatlan, és amelyhez alkalmazkodni sem képes az ember. További valószínűsített okok: a túlnépesedés, mellyel a termelés és elosztás rendje semmilyen módon nem

tud lépést tartani; atomháború vagy véletlenül bekövetkező világméretű atomkatasztrófa. A különféle misztikus világvég-próféciák más lapra tartoznak, noha bennük is kifejeződik egyfajta világézés. Mindezzel szemben a nevelés tehetetlen és értelmetlen.

A kultúra vége, a történelem vége – az új kezdete. Oswald Spengler híres – napjainkban különféle formákban ismét feltámadni látszó – elmélete szerint a kultúrák lényegében hasonlóképpen születnek, fejlődnek, elöregednek és elpusztulnak, mint a természeti létezők. Az első világháborút követően megjelent „Untergang des Abendlandes” a nyugati kultúra alkonyát jelentette be, és ezekben az években, miként legújabbban is, rendkívül elterjedt volt egy elmúlt hosszú korszak valódi lezárulásának történelemfilozófiai kiterjesztése. (Néhány évvel Spengler főművének kiadása után így írt például Hermann Keyserling: „Nem is kell Spengler föltételezéseit átvennünk, hogy belássuk, hogy a régi kultúra pusztulóban van. Csakhogy nem egyedül a nyugati, a földkerekség minden tradicionális kultúrája közeledik a bukáshoz.” (Keyserling, 1926. 3. o.). Az ilyesfajta vég- vagy cikluselméletek nagy része szerint nem az emberiség történelme, „kultúrája” fejeződik be (amivel szemben minden pedagógia teljesen tehetetlen volna), hanem egy új korszak kezdetének alapfeltétele jön létre.⁶ Az ilyen koncepciók legtöbbszörében a nevelés roppant jelentőséget kap. Közismert a marxizmus világtörténelmi optimizmusa: a végbement történelem csupán az emberiség *előtörténete*. Egy küzdelmes átmenet a kommunizmusba, az *igazi történelembe* vezet, s éppen ennek a harcnak a folyamatában *újfajta emberek* nevelődnek ki. A történelmi materializmus jelentős *gondolkodói* azonban mindenkor óvakodtak attól, hogy a múlttól való teljes elszakadásként értelmezzék ezt a fordulatot, miként attól is, hogy a jövőt predeterminált előre-adottságnak mutassák be. Antonio Labriola 1896-ban azt fejtegette, hogy „egy bizonyos történelmi folytonosság – a kulturális eszközök átadásának és fokozatos gyarapításának tapasztalati és minden körülményre kiterjedő értelmében – ...kétségbevonhatatlan tény”, mely „kizárja az előre elkészített tervnek, a szándékolt vagy lappangó célszerűségnek, a *harmonia praestabilitatis*nak minden eszméjét” (Labriola, 1996. 168. o.).

A kiszámíthatatlan jövő. Évtízezreken át az emberiség abban a hitben élt, hogy az adott viszonyok örökké megmaradnak, mégha valamilyen külső rendelés változtathat is rajtuk. A „történelmi időkben” is sokáig a mélyebbre ható változások viszonylag lassú ütemben következtek be, s nem érintették a belátható nemzedékek felnevelését. Merőben új fejlemény a *közvetlen jövő átláthatatlansága*. Az új generációknak nagyon hamar kell önállósodniuk, az előző nemzedéktől nem tanulhatják meg, hogyan éljenek, és nem tőle szerezhetik meg a számukra szükséges tudást és kompetenciát. A megjósolhatatlanságot azonban felfoghatjuk úgy is, ahogyan Konrad Lorenz, aki mély borzongással szólt „egy zárt, minden folyamatát tekintve alapvetően megjósolható rendszerről”, és elrettentő példaként idézte Nietzsche tanát az örök visszatérésről (Lorenz, 1997. 285. o.). A nevelésfilozófia még kevéssé figyelte fel a pedagógiai modernitás átható törekvésére: a sokirányú *nyitottságra* mint a nagyobb *szabadságnak* és *reménységnek* – óhatatlanul a bizonytalanság kiterjedésével együtt – megnyíló forrására.

⁶ Huizinga, aki a harmincas évek közepén különösen drámai szavakkal ecsetelte a kultúra süllyedésének, sőt: „bomlásának” jeleit, híres könyvének – A holnap árnyékában – pár szavas előszavában sietett kijelenteni: „Lehetséges, hogy a következő lapok miatt sokan majd pesszimistának neveznek. Erre csak ennyit felelek: én optimista vagyok.” (Huizinga, 1996. 7. o.).

A jövő: a jelen meghosszabbítása. A kontinuitás-elv azon nyugszik, hogy a gyors változások korában sem minden alakul át, vannak nyíltan vagy rejtetten továbbélő elemei, és az emberi lét alapvető jellemzői mindig azonosak. Nagyerejű hipotézis, hogy ez örökre (amíg létezik ember) így is marad, ezért a nevelés legfőbb feladata éppen a folytonosság fenntartása. Úgysem adhatunk másfajta nevelést, mint ami a mi világ- és nevelésfelfogásunkból következik.

A múlt visszahozatala mint program. Minthogy időnként visszatérni látszanak elmúlt viszonyok is, különbséget kell tennünk – mégha nem tételezünk is fel lineáris vagy spirális „haladást” – a „visszaesések” és a „választott”, vagyis programmá tett múlt között. A jövőbe helyezett múlt minden renaissance, minden „neo-” irányzat alapvető törekvése. Nem volna találó ezt konzervativizmusnak nevezni, hiszen nem a megőrzést, hanem a visszahozatalt tételezi célként. Ez azonban pusztán *nosztalgia*, éppannyira voluntarista elgondolás, mint a perfekcionizmus utópiája. Nincs is helye a pedagógiai praxisban.

„*Mintha*”. Lehet, hogy jobb jövő vár az emberiségre, lehet, hogy rosszabb, és lehet, hogy ugyanolyan marad a történelem, mint eddig volt. De legyünk bizakodók. Tegyük úgy, mintha volna miben reménykednünk. A pszeudooptimizmus éppúgy megerősít, mint a valódi. A nevelés különösen fontosá válhat ebben az eltökélt hitben. Ma még sok a baj, de utódainkban megvigasztalódhatunk, ha megkapják azt a tudást és energiát, ami majd a boldogsághoz, legalábbis a boldoguláshoz segíti őket. Ez annyiban éppolyan „funkcionális optimizmus”, mint mindenfajta mélyebben nem reflektált (akár immanens, akár transzcendenciához kötődő) jobb jövő-hit, de lényegében különbözteti meg ezektől a bizonyosság-tudat hiánya, a meghatározatlanságban való felelősségvállalás. Az egzisztencializmusnak elnevezett irány számos képviselője szerint ez a tudatállapot óhatatlanul *egzisztenciális szorongás* forrása. Miguel De Unamuno egy vágyteli gondolattal igyekszik úrrá lenni ezen: „Hadd éljük az életet úgy, a jóságnak és a legnagyobb értékeknek szentelve, mintha végül is a ránk váró végső megsemmisülés igazságtalan lenne.” (Parkay és Mardcastle, 1990. 30. o.)

Az egységes jövő. Az annyi szempontból megosztott emberiség valamiképpen közös jövő felé tart. A privilégiumok és hátrányok egyszer majd eltűnnek, megvalósul a bőségben való egyenlőség a népek között és az egyének között. Ennek erkölcsi-pszichológiai feltételein kell munkálkodnia már ma a nevelésnek, mely elővételezi minden ember megbecsülését.

Az érdemek szerint megítélt jövő. Az „érdemek” lehetnek *adottak*: egy rasszba, egy osztályba, egy kiválasztott népbe tartozás, vagy *elfogadottak*: egy vallás buzgó követése, egy politikai csoportosulás következetes támogatása, és lehetnek *kiküzdöttek*: egyrészt magas szintű szakértelem megszerzésével, ami tehetséget és igyekezetet feltételez, másrészt ügyes helyezkedéssel. Az eszkatológikus változat törvényszerűen jár együtt valamiféle Utolsó Ítélettel, a heteronóm és az autonóm morál sajátos integrációját alkotó tézis: a Jó elnyeri jutalmát, a Gonosz pedig büntetését, az erkölcsi nevelés alapprincipiuma. Ez utóbbi a kollektívumokról mindinkább áterjedt az egyénekre, noha ma is széleskörűen élnek és hatnak a legkülönfélébb megokolásokkal – a „kiválasztott” vagy „bűnös nép” stb. képzetei. A politikai változatban a történelemfilozófiai és morális szempontok szinte teljesen átadják helyüket a pusztán pragmatizmusnak. A nevelés átcsap politikai propa-

gandába vagy a beválni látszó siker-stratégiáknak – a többség számára hiábavaló – elsjátíttatásába.

A halál utáni jövő. Az előző pontban elsősorban az evilági, történelmi jövő némely képzetét idéztük fel. Ezek az egyén életének viszonylag rövid távú stratégiáiba szólnak bele, de a nevelési koncepciók nagymértékben függnnek attól is, hogy mit gondol valaki arról, folytatódik-e az egyéni létezés valamilyen formában a halál után is. Az élet normáit leginkább azokból az ősidőkben megalapozott kollektív elgondolásokból származtatják, melyek szerint van folytatás, mégpedig olyan, amelyet ki-ki megérdemel. Az egyik legfőbb érdem éppen az ebben való szilárd hit. Ehhez csatlakozik az erények elrendelt kánonját követő élet. Magától értetődik, hogy a vallásos hit szerinti következetes nevelés minden másnál előbbre sorolja a boldog öröklét megszerzésének magasrendű követelményeit, és ennek jegyében szervezi meg a felnövekvők életét.

Utópiák. Ezeket nem értjük azokat a bizonyos történelmi látószögekből realiztikus, az akkori tudományban megalapozott terveket, melyek nem teljesülhettek, mert – erőszakkal vagy anélkül – más tendenciák jutottak érvényre. Kizárjuk a „negatív utópiákat” is, melyek a létező társadalmi valóság szatirikus kritikái, mégha sokmindenben igazolódtak is (mint *Huxley* „Szép új világa” vagy *Orwell* keserű látomásai). A valódi utópiák szerzői társadalmi-politikai *álmaikat* írják le, szabadjára engedik fantáziájukat, akár egy teljesen racionalizált vízió jegyében. Az adottságoktól nyilvánvalóan roppant távoli ideális világba való eljutás tipikus eszköze az *átnevelés* és az *új ember kinevelése*. Ez éppenúgy megtalálható a klasszikus szocialista utópiákban (*Owennál*, *Saint-Simon-nál*, *Fourier-nál*), mint a múlt század végi és a századunk huszas éveiben felvirágzó – leginkább regényszerű történetekbe foglalt – neoutopizmusban. Az utópiák – miként a később felvirágzó és fiktív jellegüket hangsúlyozó scifik – a maguk féktelen módján mindig a meglévő problémákat és reményeket fejezik ki, ennél fogva, ahogyan *Roger Garaudy* megfogalmazta, a nevelésből sohasem hiányozhat az utopizmus mozzanata.

Végül is úgy látjuk, hogy a XX. századi euro-amerikai kultúrában és a rá vonatkozó elméletekben újszerű dominanciára jut a „jövőre való orientáltság”, lett légyen a „jövőkép” változtató, megőrző vagy valamely múltat visszaidéző tendenciájú, „optimista” vagy „pesszimista”, ilyen vagy olyan bekövetkezését magyarázza akár a kemény vagy lágy determinizmus, akár a voluntarizmus. A holnap árnyékában éljük meg a mát, ezen semmiféle *prezentizmus* nem képes változtatni. Minden korábbinál erősebb az a kollektív tapasztalat, hogy hirtelen és radikális változások mennek végbe immár egyetlen generáció életén belül. Ennek ismert következményei:

- az elsődleges szocializáció és iskolázás kettős feladatnak kell, hogy eleget tegyen: felkészítés a felnőtt élet előre látható követelményeire, feltételeire,
- a változásokra való felkészítés, konvertálható általános és szakműveltség biztosítása.

Ez merőben új igényeket támaszt a nevelés intézményeivel szemben. A *felnevelés* többé nem elegendő. A felnövekvőket képessé kell tenni arra is, hogy a szükséges és lehetséges mértékben tudjanak *megújulni*. Korunk nevelésfilozófiájának – egyben a nevelési praxisnak – centrális, bár korántsem egyetlen nagy problémája ebben rejlik.

Századelő és századvég

Azt, ami a XX. század nevelésfilozófiájában – sokkal kevésbé, de valamelyest nevelési praxisában is – végbement, pregnánsan mutatja a kezdeti és a naptári végpont uralkodó pedagógiai nézeteinek egybevetése. *Boráros András* dolgozata ezzel az „ugrások” összehasonlítással állította szembe a bizakodással teli reformpedagógiák „modernista” rendszereit és a „posztmodern” szétesettséget (vagy éppen az „antipedagógiát”). Foglalkozunk táblázatba (1. táblázat) a „bemenet” és a „kimenet” sajátosságait, nyitva hagyva a kérdést, milyen utakon és miért jutott el mintegy száz éve alatt idáig a pedagógiai reflexió (*Boráros, 1996*).

1. táblázat. A nevelésfilozófiák uralkodó szelleme a XX. század kezdetén és végén

	Századelő	Századvég
Gyűjtőnév	modern, reformer	posztmodern, alternatív
Az előzményekhez való viszony	az uralkodó egységes pedagógiai rendszer elleni fellépés	szkepszis minden pedagógiai rendszerrel szemben, az uralkodó rendszertől való eltérések kultusza
Elméleti alap	a felvilágosodás és a XIX. század uralkodó haladáselmélete	válságfilozófiák, pluralizmuselméletek
Rendszerezettség	zömmel teljes és zárt rendszerek	nyitottság, eklekticizmus
Alapvető jelleg	normativitás, „üvegházi nevelés”	viszonylagos norma-nélküliség (kivétel pl. a vallásos nevelés)

Sok neveléskritikus szerint az évszázad folyamán alig zajlott le lényeges változás a gyakorlatban, illetve a nevelők valódi (nem leckeszerűen megtanult vagy a korszerűnek vélt doktrínákhoz való formális alkalmazkodásban kimerülő) nevelésfelfogásában. Mint ha két könyv lenne előttünk: az egyikben találjuk a Magas Elméletet, ahol rend uralkodik, minden világos és viszonylag egyszerű (ezt a tudományos közleményekből, a tanárképzés tankönyveiből, a hivatalos megnyilatkozásokból ismerjük), a másik könyvből egy zavarosabb, ellentmondásokkal terhelt, de valóságosabb szöveg bontakozik ki, még az „irányzatok” sem jelennek meg tiszta formában. Itt rendszerint erősebb a helyzet hatalma, mint az elveké.

A reflexszerű nevelői viselkedések, az elvileg meggondolatlan rögtönzések mögött is mindamellett ott rejlik valami mélyebbről táplálkozó „filozófia”, és éppen abban áll a feladatunk, hogy erre rávilágítsunk, megkeressük, mi készítette századunk nevelőit éppen ilyen vagy éppen olyan pedagógiai döntésekre és cselekvésekre.

A pedagógiai tudatosságnak sok *szintje* van. Tévedés azt gondolni – amire sokan hajlamosak voltunk a tudományosság elvének és a haladás hitének büvöletében –, hogy a tanultság, kiváltképp a filozófia bizonyos szintű ismerete egyenes utat nyit az abszolút célracionális pedagógiai magatartásnak. Századunk kultúrájában és kultúraterjesztésében amúgyis kérdésessé vált a célracionális értéke. Két tendencia került szembe egymással:

a *technikai racionalitás*, mely az optimális hatékonyság elérése érdekében csak azokat a tevékenységeket, mozzanatokot legitimálja, melyek az ésszerűen kitűzött célok felé a lehető leggazdaságosabban vezetnek el, és egy ezzel szembehelyezkedő, az *organikus* alakulás jelentőségét, az *érzelmi szféra*, az *öncélúan játékos tevékenységek* szerepét hangsúlyozó irányzat. Nagyon leegyszerűsítve a következő *analóg* (de korántsem pusztá megfelelési) viszonyba állíthatók a következő ellentétpárok: racionalizmus ↔ irracionalizmus, intellektualizmus ↔ emocionalizmus, instucionalizmus ↔ individualizmus, szcientizmus ↔ miszticizmus, normativitás ↔ kreativitás, hagyományörzés ↔ újítás, eredményorientáció ↔ folyamatorientáció, zártság ↔ nyitottság, programozott tanulás ↔ kötetlen beszélgetések. A reformpedagógiák és az „alternatív” irányzatok általában az antagonizmusok második tagja felé húztak, a hivatalos, „akadémikus”, konzervatív irányok pedig az első tag felé.

Nyugat-Európában és az USA-ban a századelőn, a Szovjetunióban a 20-as évek táján, Közép-kelet Európában a nyolcvanas-kilencvenes évek fordulóján volt a szakmai közvéleményben robbanásszerű az elmozdulás az ellenáramlatok irányában. Eközben a konvencionális pedagógia is – hol tagadva, hol bevallva – sokmindent magáévá tett a reformgondolásokból, másrészt a forradalmian újnak induló koncepciók is megszelidültek a gyakorlatban, s elméleteik utánaengedtek.

A nevelésfilozófia elvontabb síkjain kevésbé érvényesült az effajta rejtett konvergencia. Elviekben jobban el tudnak határolódni az önmagukat sajátosnak tekintő irányok, és a valóságban is gyakran ugyanolyan megoldásmódok mögött eltérő elméleti megfontolások húzódnak. Így adódhatott, hogy a „herbarti-poroszos” iskolai légkör a magát „szocialistának” minősítő iskolákban is tért hódított, ékesen demonstrálva a teóriák és a létező gyakorlat egymásra vonatkozásának hiányát, legalábbis az adott esetben meglévő elképesztően nagy távolságát (ld. *Mihály*, 1990).

Talán azzal is jellemezhető századunk pedagógiája, hogy a korábbi korszakokhoz képest általában megnőtt az elméletek és a tényleges gyakorlat közti különbség, különösen ott, ahol nem volt meg a nyílt „pluralizálódás” lehetősége, ennél fogva az egységideológia leple alatt jószerivel láthatatlanok maradtak az egyes intézmények és az egyes nevelők közötti felfogásbeli különbségek. És ami mégis látszott belőlük, azt csupán az egyetlen hivatalos mércéhez viszonyították, mely gyakorta ugyancsak rejtetten, de időnként nyíltan és fordulatszerűen is változott. A fenntartani kívánt stabilitás és folytonosság így relativizálódott.

Ha azt hasonlítanánk össze, mennyiben változott e század folyamán a szocializáció és a felnövekvés teljes környezete és mit változtatott a modern civilizáció, a technika (főként a tömegkommunikáció) az életmódon, a felnövekvés ritmusán, a tanulás módozatain, akkor nyilvánvalóan hatalmas különbségeket észlelnénk (mégpedig nem csupán a tárgyalt világrégióban, hanem a „harmadik világ” számos országában is), ha viszont a nevelésről vallott filozófiai szintű diskurzusokat vetjük egybe, akkor – az irányzatok burjánzása ellenére – mintha állóvízbe lépnénk. Még azokban a kérdésekben is, melyekben polárisan szembeállítottuk a század „bemeneti” és „kimeneti” szakaszának jellemzőit, felfedezhetők nagyfokú hasonlóságok és egybeesések. Nemcsak a „pedagógia perennis” hívei látják ezt így, hanem mindenki, aki számbaveszi az elmélet idő- és térbeli rétegzettségét, valamint az egyes, különös és általános bonyolult együtt- és egymásbanlétét. Elna-

gyoltan szólva: megvannak minden nevelésnek a legátfogóbb, az egész történelemben és valamennyi társadalomban felmerülő, továbbá nagy korszakokra, társadalmi formációkra, mezo- és mikroperiódusokra kiterjedő problémái, meghatározhatók a lokális, országos, „kontinentális” és világproblémák, s mindezt számos egyéb kérdésfeltevés árnyalja, gazdagítja, metszi: például az életkori, nemi, szociális, vallási, kulturális, politikai csoportokba, intézményekbe tartozás. Nem kevésbé bonyolult a pedagógiai elméletek *immanens* alakulása, paradigmáinak, az eszmék áramlásának, elterjedésének és visszaszorulásának története. Nem csodálkozhatunk hát azon, hogy a végtelen időfolyamatnak ez a – nem önkényesen és nem pusztán a mi időszámításunk rendje szerint kiemelt – szakasza számos tekintetben ugyanott tart a végén, ahol az elején elkezdődött.

Jürgen Oelkers szerint a reformpedagógia reprezentáns képviselői – legalábbis az iskolapedagógiában – ugyanazokkal a problémákkal vívódtak, melyekkel már a „klasszikus” pedagógia is szembenézett: az oktatás nevelőhatása, a tananyagnak a gyermekhez mért közvetítése, a tantervek egészlegessége, az oktatás szemléletessége, „helyes” módszerek alkalmazása, a fegyelem biztosítása (*Oelkers*, 1994). *Oelkers* is rámutatott azonban az azonos típusú problémák megoldásmódjainak és nevelésfilozófiai háttérének eltérő voltára. Valószínűleg hasonló eredményre jutnánk, ha a századvég domináns problematikáját vennénk szemügyre: a változásokban is bizonyos állandóságot és a továbbélő témákban is új elemeket találunk.

Ez olyan feladat, melyet később – nagyobb távlatból – kell majd elvégezni.

Időszámításunk századokra és ezredekre osztja a végtelen időfolyamatot. E tengely kicsiny, de számunkra oly fontos darabkáján megtettünk valamekkora utat. Aligha elegendőt.

Irodalom

- Bernal, J. D. (1963): *Tudomány és történelem*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Boráros A. (1996): *Pedagógiai elméletek a gyermek évszázadában*. Napjaink pedagógiájának elméleti problémái a reformpedagógiák tükrében. ELTE, évfolyam dolgozat, Budapest.
- Froese, L. (1983): „Schulkrise” – woher kommt sie, wohin geht sie? *Schulkrise-international?* München, 6. sz.
- Garamszeghi Lubrich Ágost (1874): *Nevelés történelme I. rész*. Budapest.
- Gáspár László (1995): A nevelés természettörténeti előzményei. *Magyar Pedagógia*, 95. 1–2. sz. 27–48.
- Heller Ágnes (1966): *Az aristotelési etika és az antik ethos*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Huizinga, J. (1996): *A holnap árnyékában*. Korunk kulturális bajainak diagnózisa. Windsor Kiadó, Budapest.
- Keyserling, H. (1923): *Új világ születése*. Révzi-kiadás, Budapest.
- Kornis Gyula (1944): *Tudomány és társadalom*. A tudomány szociológiája. II. köt. Franklin társulat, Budapest.
- Labriola, A. (1996): *Tanulmányok a történelmi materializmusról*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Lorenz, K. (1997): *Ember voltunk hanyatlása*. Cartafilus Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1990): Hatalommegosztás és képzési kínálat a közoktatásban. *Felnőttképzés*, 5–6. sz.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, 95. 3–4. sz. 157–200.

A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén

Oelkers, J. (1994): *Theorien der Erziehung. – Erziehung als historisches und aktuelles Problem.* Roth: *Pädagogik, München.*

Parkay, F. W. és Hardcastle, B. (1990): *Becoming a Teacher.* Segédanyag a KLTE Pedagógia szakosai részére az „Iskolaelméletek, Iskolafilozófiák” tantárgy tanulmányozásához. Ford. Szabolcs Éva. KLTE, Debrecen – Eger.

Toynbee J. (1971): *Válogatott tanulmányok.* Gondolat Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

LÁSZLÓ ZRINSZKY: PHILOSOPHY OF EDUCATION: AT THE END OF THE THIRD MILLENNIUM

The mature and still influential beginnings of thinking and discourse on education emerged in ancient Greek philosophy. Important contributions to the philosophy of education are the recognition that thinking is a common advantage for everyone (Heraclitus); that the human is the measure of everything (Protagoras); the ideal of kalogathia; the theory of middle values; the principle and example of dialogue; and the problematisation of the relationships of means and ends, knowledge and ethics, and theory and practice. The future visions of the 20th century Euro–American culture, deeply affecting educational reflection and disposition, continue and counterpoint the ancient trends in the philosophy of education. Such visions include catastrophe–scenarios; theories predicting the decline of history or the Western cultures; hypotheses arguing the total unpredictability of the future; programs in which the past is preserved unchanged or reclaimed; beliefs in globalisation as hope or as anxiety, or in the future of the individuals in the present or in the afterlife as decided on the basis of their merits or by fate; and, finally, different utopias. The essay is concluded with a general comparison of the pedagogical endeavours of the theories reflecting and influencing the beginning and the end of our century.

Magyar Pedagógia, 98. Number 2. 123–133. (1998)

Levelezési cím / Address for correspondence: Zrinszky László, Janus Pannonius Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, H–7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/B