

KARL-FRANZ GÖSTEMEYER

Van-e pedagógia a modernitás után?

– A dogmatizmus és pluralizmus problémakörének kritikai áttekintése –

Szükségszerűen ingoványos talajra lép, aki ma arra vállalkozik, hogy ismertetést adjon arról, mit kell egy modernitás utáni, azaz posztmodern pedagógián értenünk. Ennek mindenekelőtt az az oka, hogy még arra vonatkozóan sem alakult ki általános konszenzus, mit értünk posztmodernen.

A következőkben bemutatom mindazt, ami a neveléstudományi eszmecserékben posztmodernként jelenik vagy jelenhet meg. Ezután ennek eredményét szembeállítom azzal a hagyománnyal, amelytől a posztmodern pedagógia igyekszik elhatárolni magát. Az összevetésből levonható végkövetkeztetéshez egy kitekintést csatolok, amely szándékai szerint példákön keresztül, konkretizáló módon retrospektív, egyúttal pedig korlátlanul nyitott a távlatokra.

A posztmodern neveléstudomány

D. Lenzen, aki *Mítosz, metafora, szimuláció* című tanulmányával a neveléstudományban a posztmodern körül folyó vitát annak idején megindította, újabb, *Pedagógiai kockázattudat, a nevelés mitológiája és a pedagógiai metaxis* című tanulmányában megjegyzi: „A kritikai racionalizmus és a hermeneutikus tudomány totalitásigénye az objektív hermeneutika közös koncepciójában őrződik meg. Ha a kritikai racionalizmusnak, illetve a hermeneutikus tudományoknak az a teljességre való igényét a kritika – még *Habermas* korai megfogalmazásában és vele együtt a kritikai neveléstudomány – relativizálni kezdi, miközben mindkettőt meg kellene őrizni egy objektív hermeneutika koncepciójában, akkor két évtizedes kísérletezés után nem lehet tovább dédelgetni a siker reményét. Ez nem türelem kérdése, hanem az időhiány problémája, ami megmarad.”¹

Nem új keletű az a nézet, amely szerint az emancipatorikus-kritikus neveléstudomány nem tudja beváltani ígéreteit, és ezt *Lenzen* sem hallgatja el. Ő bemutatja és bizonyítja, hogy *D. Benner* és *J. Ruhloff* már korábban óvtak attól az illúziótól, mely szerint a pedagógiai cselekvés – akár az ideológiakritikán, akár az uralom tagadásán alapszik – emancipatorikusan megszüntethető lenne.² Am az az utalás, mely szerint – durván fogalmazva – a társadalomtudományi-emancipatorikus paradigma tovább megőrzése az idő rovására menne, mégis figyelemre készlet. *Lenzen* széles körben ismert figyelmeztetése valóban egyfajta reakcióként

¹ Az emancipatorikus tudomány és ezzel együtt az emancipatorikus neveléstudomány félreismerhetetlenül zátonyra futott, még akkor is, ha ezt nem mindenki látja be. *Lenzen, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik* 33 (1987)

A továbbiakban a hivatkozott művek bibliográfiai adatait l.: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1993. 5. sz. 868-870. o.

² Uo. 115. o.

is érthető a nevelés valóságában végbement változásokra, amelyek, mint azt *L. Pongratz* véli, a pedagógia „piacra vitelét” célozzák.³

Melyek tehát azok a változások a nevelés valóságában, amelyeket nem csak *Pongratz* állapított meg, és amelyek nem csak őt nyugtalanítják? *Pongratz* e változást az „értelmet alkotó szubjektum” kríziseként jelöli meg, melyre „a posztmodern legkülönfélébb elméletalkotói olyan aprólékos gondnal hívják fel a figyelmet”. Az idő Taylorizálódása az embereket és a dolgokat pusztá „eszközzé” alakítja, úgyhogy a lehetséges differenciált nézetek tapasztalat hiányában kitörlődnek vagy legátlódnak. A mindennapi élet eldologiasodása és arctalanná válása nemcsak értelemvesztéshez és pszeudokommunikációhoz vezet, hanem mindenekelőtt narcisztikus fantáziáláshoz, hedonisztikus, élvezérelt individualizmushoz.⁴ *U. Preuss-Lausitz* a munka és a hivatás által történő identitásképződés csökkenését hangsúlyozza, valamint a médiában és a fogyasztói társadalmakban megjelenő, korábban soha nem ismert mértékű pluralizálódást és individualizálódást. A fentebbiekből következően utal arra, hogy kirajzolódik, illetőleg folytatódik a tradicionális gyermekkor megszűnése, illetve felcserélődése egy „médiagyermekkorra”.⁵ *Winkler* szerint a modernitás törekvései kudarcba fulladtak, és velük együtt darabokra hullt a modern pedagógia is. A nevelésnek a gyermek-, ifjú- és felnőttkor szakaszaiban kifejeződő objektív időstruktúrája szétदारabolódott, és kitér az „elvont idő” irányába történő orientálódás elől.⁶ *Karsten* és *Otto* a tradícióvesztést többek között a családban végbement változások alapján követték végig, és arra a következtetésre jutottak, hogy nem zárható ki a családformák további pluralizálódása sem.⁷ *Harney* és *Kade*, *Gieseckével* együtt, abból indul ki, hogy a klasszikus generációs viszonyok a változások során kifejlődő nevelési intézmények miatt elveszítik értelmet adó jellegüket.⁸ *Baacke* szerint a „posztmodern kifejezés” reakció a „fáradt” pedagógia kimerülésére, amelyet rövid virágkorában mint alkalmazott társadalomtudományt udvarolták körül, és most saját túlterheltségét a konszolidálódás érdekében jóra való fáradozással próbálja kompenzálni.⁹ Tovább tarthatna még a nevelés valóságában végbement változások felsorolása és azon szerzők sora, akik – többé-kevésbé empirikus meg-alapozással – e változásokról beszámolnak. Erről azonban le kell mondanom, mivel e tanulmány keretén belül nincs mód minden különbséget és árnyalatot bemutatni.

Lenzen már korábban említett Pedagógiai kockázattudat... című tanulmányának vége felé ismerteti azt a nézetét, amely szerint a felvilágosodás kora óta a nevelés valójában mindig egyfajta cselekvésként jelenik meg. Ma mindehhez hozzájárul még az emancipáció bármiféle hatalom igényével szemben.¹⁰ *Oelkers* annyiban egyetért *Lenzen*nel, amennyiben ő is a következő eredményre jut: „A modern pedagógia egyezményes szabálya szerint a nevelésnek az embert emberré kell tennie.”¹¹ A nevelést mint „valamivé tenni” kifejezést *Oelkers* a teremtés értelmében használja, a nevelő cselekvést egyfajta technikának tekinti, amelynek

³ *Pongratz* 1988, 295. o.

⁴ Uo. 300. o.

⁵ *Vö. Preuss-Lausitz* 1988, 401. o.

⁶ *Vö. Winkler* 1990, 238. o. Ennek a folyamatnak eredményeként például a korábban egy-egy életkorhoz kötődő adekvát pedagógiai stratégiák más életkori szakaszokban is alkalmazhatóvá válnak (a szerk. megjegyzése).

⁷ *Karsten-Otto* 1990, 159. o.

⁸ *Harney-Kade* 1990, 212. o., *Giesecke* 1983, 64. o.

⁹ *Baacke* 1985, 8. o.

¹⁰ *Vö. Lenzen* 1991, 122. o.

¹¹ *Oelkers* 1985, 272. o.

eszközeit egy előre meghatározott cél szolgálatában használják fel. „A nevelésnek ez a formája – mondja *Tischer* – a szubjektumot stratégiai felhasználás tárgyává teszi. Voltaképpen a nevelés szervezi a szubjektum megöletését.”¹²

A nevelőtevékenység itt bíralt fogalma – legalábbis kritikusi szerint – a természettudományos paradigmát követi. A nevelés és a természet fogalma instrumentális értelemben elsőbbséget élvez. *Litt*hez csatlakozva ezek olyan hatalmak, amelyek azon a területen is jogokat követelnek, amelyek nem illetik meg őket.¹³ Univerzalitásigényük tagadja a tradíciót, és olyan történelmi egyedülvalóságot formál, amely önmagát kizárólagos tulajdonának tekint, amiképpen önmaga ellenétét is igyekszik bekebelezni. A nevelés valóságában tapasztalt változások alapja ennél fogva a nevelés- és a természettudomány. A természettudományos és a neveléstudományi racionalitás egybeilleszkedésének következménye egy olyan tudomány, amely az „előállítás” paradigmájának kötelezte el magát, és amely az ugyanazon paradigmát követő gyakorlathoz többé már nem tud kritikailag viszonyulni.

E kritikában nem annyira az általa használt, régóta ismert érvek meglepnek, mint inkább a belőle levont következtetések. A vázolt problémát tekintve a *neveléstudomány*nak, amennyiben a fentebb diagnosztizált dilemmától meg akar szabadulni, *meg kell szüntetnie önmagát*. A „nevelés végéről” szólva mondja, illetve posztulálja ezt *Giesecke*.¹⁴ Ha az ember a nevelést az uralommal, erőszakos alakítással azonosítja, és tudományos szempontból mint technikai előállítást fogja fel, akkor a modern pedagógia számára lényegében csak egy konzekvencia marad: az, hogy mind az elméletből, mind a gyakorlatból kitorli önmagát. *Giesecke* pontosan ebben az értelemben véve használja a „nevelés végén” kifejezést, és nem általában mindenfajta nevelés befejezésére, hanem csupán a tradicionális pedagógia hatályaon kívül helyezésére vonatkoztatja. E pedagógiát a neveléseméletnek a szocializáció és a tanulás elméletére, illetőleg a nevelésnek a szocializációra és a tanulásra való visszavezetése kell hogy jellemezze.

Az eddigiek alapján milyen lehetne, illetőleg milyen kellene hogy legyen egy olyan pedagógia, amely számára a posztmodern nem csak kérdőjelek sokaságát jelenti? E pedagógiának többek között legfontosabbként radikálisan plurálisnak kell lennie, és le kell mondania egy feltételezett egészlegességről. Az individualitást következetesen előnyben kell részesítenie. És végül: semmiképpen nem szabad technikának, előállításnak lennie, hanem el kell vetnie az úgynevezett modern nevelésfogalmat a szocializációs és a tanuláselmélet javára.

Ha az ember a fentebbi leírást az elmúlt évek neveléseméleti vitáira vonatkoztatja, akkor – talán meglepve azokat, akik komolyan fáradoznak egy posztmodern pedagógia kidolgozásán – meg kell állapítania, hogy nem kell kitalálni azt a pedagógiát, amely megfelel e kívánalmaknak, mivel már készen áll. Ugyanis a posztmodern pedagógia elé állított követelményeket, az antipedagógia, amelyet például *Braunmühl*, *Kupffer*, *Schoenbeck* és *Ostermeyer* évek óta képviselnek, már régen teljesítette.¹⁵ Ezek után nem meglepő, inkább jellemzőnek mondható, hogy *Kupffer* kísérletét, mely a „pedagógiai tudatnak” a „társadalmi lét” szintjére emelését célozta, időközben mint a „posztmodern pedagógiáját” mutatta be.¹⁶ Ezért első tételként a következő fogalmazható meg: *a posztmodern pedagógiája az antipedagógia!*

¹² *Tischer* 1991, 65. o.

¹³ Vö. *Litt* 1963.

¹⁴ *Giesecke* 1983; *Giesecke* 1987.

¹⁵ Vö. *Braunmühl* 1983, *Kupffer* 1977, *Schoenbeck* 1982, *Ostermeyer* 1977.

¹⁶ *Kupffer* 1990, 9. o.

A második tételhez bevezetőül a következő gondolatok szolgálnak, amelyek többek között azt kívánják bemutatni, hogy annak az igénynek, amely az emberből embert akar „előállítani”, első kritikáját nem a posztmodern antipedagógia fogalmazta meg elsőként.

A posztmodern neveléstudomány és a benne elfeledett, egyúttal általa közvetített tradíció

Hobbes a teremtést egy mesterséges ember, név szerint *Leviathán* megalkotásával szándékozott bemutatni. *Helvetius* 1772-ben megjelent, *Az emberről* című tanulmányában *Hobbes* ezen szándékát felülmúlva a nevelés mindenhatóságát hangsúlyozta. E nézete szerint a nevelőtevékenységet mint korlátlan formálást foghatjuk fel. Az ellentétes álláspont, amely szerint a nevelés korántsem mindenható, sőt nem is szabad mindenhatóvá tenni, természetesen éppen *Helvetius* egyik kortársának, *Rousseau*-nak az alapgondolata volt. Az általa bevezetett „negatív nevelés” fogalom a pedagógiai cselekvés okszerűségét próbálta megalapozni, amely az ember pótolhatatlannak feltételezett önállósága és szabadsága befolyásolásaként értelmezhető. *Rousseau* álláspontját ezután – *Kant* közvetítésével – *Fichte* elevenítette fel. Nézeteit röviden így foglalta össze: „Nevelésnek a szabad öntevékenységre való felszólítást nevezzük.”¹⁷ Az embert mint eredendően szabad és öntevékeny lényt kell elképzelnünk. Ennélfogva az, hogy öntevékenységét elősegítjük, nem azt jelenti, hogy öntevékenységet adunk neki, hanem sokkal inkább azt, hogy saját nagykorúságához és ítélőképességének kibontakoztatásához segítjük. Végül még *Schleiermacher* vitatta a nevelés mindenhatóságát tagadó álláspontot, a „mindenhatóság” és „korlátozottság”, a nevelés mindenhatósága és tehetetlensége címszavak alapján.¹⁸ Gondolatmenete lényegében a következő:

Amennyiben feltételezzük, hogy a nevelés mindenható, ez egyben azt is jelenti, hogy a gyermek nevelését tetszés szerinti céloknak rendeljük alá. Ezzel szemben azt feltételezve, hogy a nevelést a veleszületett adottságok határozzák meg, a nevelőtevékenységet a gyermek adottságainak pusztán kibontakoztatására csökkentenénk. Miközben a nevelés mindenhatóságának az eszméje a nevelők önkényeskedő cselekvését eredményezhetné, a nevelői aktivitás visszafogásának eszméje azt vonná maga után, hogy egyáltalán meg sem kezdődhetne a nevelés. Az egyik feltevés a gyermeket, a másik a nevelőt ítéli passzivitásra. Mindkettőnek megvan a maga jogosultsága – a mindenhatóság tézise joggal hangsúlyozza a nevelés fontosságát, míg a hatástalanság elmélete saját nézőpontját tekintve jó okkal utal arra, hogy a nevelés nem gondolható el anélkül, amit a gyermek magával hoz. *Schleiermacher* szerint mindkét feltevés közös hibája az, hogy a nevelés mindig egyfajta pozitív tudást igényel az ontológiai adottságokról, illetve a nevelés teleologikus céljáról. Modern feltételek között azonban az ilyen tudás pusztán állítható, de nem bizonyítható, ezért *Schleiermacher* a nevelés antropológiai előfeltételeinek a területén a tudás hiányának és annak a beismerése mellett voksol, hogy a pedagógia nem támaszkodhat egy meglévő, zárt erkölcsstanra. Összefoglalva, mindez a következőket jelenti: *Schleiermacher* nem csupán a gyermek jövőjének nyitottsága mellett érvel, hanem egyúttal amellett, hogy a gyermek jelenét is nyitottá kell tennünk együttműködése számára.

A pedagógia klasszikusaitól származó példák megvilágítják, hogy a pedagógiai cselekvést elvi okokból nem lehet és nem is szabad technikai-instrumentális jelle-

¹⁷ *Fichte* 1971, 39. o.

¹⁸ *Schleiermacher* 1983, 16. o.; vö. *Brüggen* 1993, 3.3 fejezet.

gűnek elképzelnünk. E cselekvés saját s nem csak névleges kauzalitással bír. A gyermek szabadságát a nevelői tevékenység folyamán nem csupán feltételezni kell, hanem meg is kell látsítani, ki kell bontakoztatni. A nevelési folyamat során adott eszköztár alkalmazásából eredő hatalom tényéből nem az következik, hogy a nevelés ezenkívül semmi mást nem jelenthet. Az, hogy a hétköznapi valóságban másképpen járnak el, nem szól a cselekvéseméleti ambíciók érvényessége ellen, de azt sem legitimálja, hogy a nevelést a szocializációval és a tanulással kívánják felváltani.

Bár a tanulás az individuális fejlődés alapvető fontosságú feltétele, annak túlhangsúlyozása éppúgy dogmatizmushoz vezet, mint az, ha a nevelést neveléstechnológiává degradáljuk. A tanuláshoz szükség van nevelésre nem csupán a kapcsolatok és tapasztalatok bővítése érdekében, hanem azért is, hogy mindkettőt nyitottá tegyék a későbbi tanulás számára. Azonban e néhány, a posztmodern pedagógia által szükségesnek tartott nézet relativizálása nem jelentheti egyben azt is, hogy a modern nevelés hatályon kívül helyezésével kapcsolatos posztmodern követeléseknek nincs többé valós alapjuk. Megalapozottságuk inkább abban rejlik, hogy a nevelési és képzési helyzet – a XVII. és a XVIII. századival ellentétben – nem egyszerűsödik, hanem egyre bonyolultabbá és komplexebbé válik. Önmagában e probléma éleződésének pusztá ténye persze nem igazolhatja a posztmodern pedagógiát.

Ha a jelen és a jövő közt ugyanis nincs többé a múltból származtatható, megbízható folyamatosság – mint az nem először történik a történelemben, de napjainkban drasztikusan láthatóvá és megélhetővé vált –, ha a jelen és a jövő közt olyan egymásmelletti, olyan jellegű érintkezés áll fenn, amely nem engedi meg az adott értékrend folytatását, akkor ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a nevelés mint célirányos és korrigáló tevékenység véget ért. Az e megállapításban természetesen mindig benne rejlik azon elképzelés, mely szerint a nevelés egy állandó értékrendhez köthető lenne, a modern pedagógia végét tétélező elmélet háttérén egyenlő a premodern társadalomképbe való visszaeséssel, amelyben önflektív értelemben a pedagógiai gyakorlat még nem létezett. E visszaesést elkerülendő, emlékezni kell arra, hogy a modern pedagógia éppen egy ilyen egységes, saját folyamatosságát biztosan állító tradíció széthullásának a tapasztalatán alapul. Ehhez többletként a hagyományok megfosztásának egy állandó és előrehaladó tapasztalata járult hozzá, ezért a modern pedagógia tudatában van annak, hogy ez a folyamat sem pedagógiai, sem politikai szabályozással nem vizsgálható felül.

Winkler abban a megjegyzésében, amely szerint napjaink pedagógiája csak a „bizonytalan idő” pedagógiája lehet, eltagadja, hogy prospektívnek szánt nézete egyben a modern pedagógia álláspontja is volt. A pedagógia mindig a „bizonytalan idő” pedagógiája volt, és az is marad. Ezen belátás tagadásának ára a modernitás révén megvalósult emberi szabadság érvénytelenítése lenne. A modern idők embe-
rének szabadsága mindig is kétarcú volt, és ma is az. Ez a szabadság egyrészt a tradíciók mindenképpen problematikus széthullásán nyugszik, másrészt teret nyújt annak a nézetnek, mely szerint nem csupán a gyermek rendeltetése, hanem jövőbeli feladata is ismeretlen mind maga a gyermek, mind nevelői előtt. Ezért épp olyan dogmatizmus lenne feláldozni jövőjének a gyermekeket, mint kiszolgáltatni jelenének. Mivel az élet és a tanulás egysége visszavonhatatlanul széthullott, a nevelés nélkülözhetetlenné válik, de csupán arra képes, hogy ideiglenes kérdésekre ideiglenes válaszokat adjon. Mindazonáltal elvárható tőle, hogy a gyermekeket a saját meghatározatlanságával való értelmes kapcsolatra és egy meghatározatlan, de önmeghatározásra nyitott jövőre készítse fel.

Ha a posztmodern az antipedagógiával együtt feltételezi, hogy lemondhat a pedagógia által közvetített önmeghatározásról, a gyermekeket a véletlennek szolgál-

tatja ki. Nem a modern nevelésfogalomhoz való ragaszkodás dogmatikus. A dogmatizmus sokkal inkább abban rejlik, amiről a modern nevelésfogalom le kíván mondani.

A posztmodern pedagógiában ismét nem különböztetik meg kellően a nevelés fogalmát és empirikus előfeltételeit. A nevelés mindenhatóságának és tehetetlenségének schleiermacheri szembeállításának tanulságából nem okulnak, nem veszik azt tudomásul. A posztmodern antipedagógia vagy az antipedagógiai posztmodern a nevelő tehetetlenségének a pozícióját választja.

A modern értelemben vett negatív – az aktivitásról lemondó – nevelést nem csak a múlt, jelen, jövő biztosított folyamatosságának és az abban foglalt hagyománynak az elvesztése teszi visszafordíthatatlanná. A modern társadalom struktúrája maga is gondoskodik erről. A mai pedagógia kialakulásához éppen a munka, erkölcs, politika, vallás és művészet közti hagyományos kapcsolat érvénytelenné válása is hozzájárult. Ezek a szférák nem egyszerűen önállósodtak, hanem önmagukban is differenciálódtak. A mai társadalomnak ab ovo jellemzője a pluralitás és a sokarcúság. Ez nemcsak azért elkerülhetetlen, mert a polgári társadalomban, amint azt *Hegel* megjegyzi, visszavonhatatlanul szétszakadnak az emberek tradicionális kötődései,¹⁹ hanem azért is, mert a szabadság eszméje nem képzelhető el egységes vagy többek, hanem csak valamennyi ember szabadságaként.

Humboldt 1792-ben befejezetlenül maradt Kísérlet az állam működtetése határainak meghatározására című munkájában például erre vonatkozóan jegyezte fel a következőket: „A szabadság a mindenkori képzés sajátosságának első és elengedhetetlen feltétele. A szabadságon kívül az emberi erők fejlesztése még más is kíván, ... a helyzetek változatosságát. Egyforma helyzetekben kevésbé képezi ki magát még a legszabadabb és legfüggetlenebb ember is.” Majd így folytatja: „Egyforma okoknak egyforma a hatásuk is. Minél erősebb tehát az állami közreműködés, annál hasonlóbbá lesznek nem csupán a cselekvők, hanem cselekedeteik is. Éppen ez az államok célja. Nyugalmat és jólét akarnak. De annál könnyebben lehet elnyerni mindkettőt, minél kevesebbet viaskodnak az egyének egymással. Egészen más az, amit az ember akar és akarnia kell: az a sokféleség és a tevékenység.”²⁰ Ezekben a tömör, de pregnáns mondatokban épp úgy benne foglaltatik *Humboldt* kritikája a modernitás előtti rendi szocializációval szemben, mint intelme a nyitott nevelés modern állam által történő, több mint csupán defenzív vezetésével szemben. Ez a figyelmeztetés, amely megmagyarázza *Humboldt*nak a reáltörténeti államfejlődéssel szembeni bizalmatlanságát, egyúttal azt is tanúsítja, miért helyezi *Humboldt* a szakmai képzést az általános képzés mögé. A tényleges társadalmi helyzet láttán attól tartott, mondja *J. Ruhloff*, hogy a sokszínű helyzetekkel, azok létrehozásával szemben az „egyhangú helyzetek” előnyt fognak élvezni.²¹

Humboldt individualitás és pluralitás melletti álláspontjával nem áll egyedül. Általános pedagógiájában *Herbart* alig több mint tíz évvel később azt a kérdést fejtegeti, hogy „a nevelés célja egyszerű vagy sokrétű legyen-e”.²² Válasza egyértelmű. „A pedagógiai munka egysége a tárgy természetéből következően lehetetlen. ...Mivel az emberi törekvések sokrétűek, ezért a nevelés gondjainak is sokrétűeknek kell lenniük.” Egyedül a „sokrétű fogékonyság, mely csak az egyéni törekvések változatosságából jöhet létre, lehet a nevelés dolga”. De ez a „dolog” annyiban

¹⁹ Vö. *Hegel* 1970, 21. o.

²⁰ von *Humboldt* 1980, 64. o., 72. o.

²¹ Vö. *Ruhloff* 1990, 26. o.

²² Vö. *Ruhloff* 1990, 27. o.

„negatív meghatározás”, amennyiben célja „az individualitást annyira sértetlenül hagyni, amennyire az csak lehetséges”. A pozitív meghatározás nem jelentene többet, mint a gyermek „rácba szedését”.²³

Még magát *Marxot* sem rémítette az individualitás és a pluralitás, aki bár nem nevelésteoretikus, de képzelméleti szempontból része a modernség tradíciójának. Az *Engelsszel* közösen kidolgozott Kommunista kiáltványban olvasható megállapítás, mely szerint „az egyes egyének szabad fejlődése kell legyen az alapja mindenki szabad fejlődésének”, éppúgy korellál – nem csak a munkásoknál megtalálható – az „egyhangú helyzetekkel” szembeni kritikájával, mint a szabadság olyan lealacsonyító használatát érintő kritikájával, amely a vele ellentétet idegen célok eszközeként használja fel.

Ha a posztmodern pedagógia félreértelmezi a modern pedagógia törekvéseit, amikor – többé vagy kevésbé implicit módon – azt sugallja, hogy az nem száll síkra a pluralitásért és individualitásért, akkor éppen azt a pedagógiát ismeri félre, amelyet hatályon kívül próbál helyezni. A posztmodern és a modern pedagógia a pluralitás vállalásának kérdésében alapvetően ugyanazt vallja. Ugyanez érvényes arra is, hogy mindkettő elutasítja az uniformitást és az egészlegességre törekvéseket. A pluralitás és ezzel együtt az individualitás sokkal inkább a modern, mint a posztmodern pedagógia kényszere. Mégis van különbség a kettő között. Ez a különbség azt eredményezi, hogy a posztmodern pedagógia, bár maga is elutasít minden fundamentalizmust, legyen az akár politikai, akár vallási természetű, végül maga is dogmatikus a tekintetben, hogy a pluralitást pluralizmussá abszolutizálja.

Nem alaptalanul kifogásolják a posztmodern elemzői, mint például *Winkler* is: „Az antipedagógia számára minden egyén önmagához áll a legközelebb; a szolidaritás, a gyengék segítése, a viszonyok kollektív megváltoztatása önmagában szabadságellenes lenne.”²⁴ Mindannyian *Littre* támaszkodhatnak, aki a „szabad önfejlődés” óhajával már 1927-ben szembeszállt: „A nevelés, amíg semmi komolyabbat nem tesz, mint követi a gyermek hajlamait és szükségleteit, válaszol a gyermek kérdéseire, segítséget nyújt a gyermek tevékenységeihez, következményeiben nem kevesebbet jelentene, mint visszatérést a barbársághoz.”²⁵ *Litt* és a szabad önkibontakozás manapság megújuló irányzatának kritikusai e kérdésben a következőre utaltak: Az antipedagógiai posztmodern radikális pluralizmusról és individualizmusról beszél, de lemond arról, hogy egy értelmes, alakulóban lévő globalitás, teljesség után kutasson. Ezért az általa képviselt multiformitás, sokféleség parttalaná válik.

Ennek az ellenvetésnek jogosultsága és implikációja is van, amennyiben az antipedagógia az „általános” kérdéséről való lemondásával a modern pedagógia reflexiójának szintjére hanyatlik vissza. A lemondás lehetséges alapja az, hogy az antipedagógiai posztmodern csak olyan általánost tud elképzelni, amelynek az individualitás áldozatául esik. Az egyedi-általános kérdésének elhanyagolása annak az elfogadásaként termelődik újra, hogy az általánosra történő utalás feltétlenül együtt jár az egyedinek a különösrre történő redukálásával. Ez természetesen újbóli leegyszerűsítése lenne annak, ami után a modern pedagógia érdeklődik és kutat.

²³ *Herbart* 1965, 38–45. o.

²⁴ *Winkler* 1982, 118. o. Hasonlóan érvel *A. Flitner*, valamint *J. Oelkers* és *Th. Lehmann* is (vö. *Flitner* 1986, *Oelkers-Lehman* 1990). Ezzel szemben áll *Schoenbeck* 1985.

²⁵ *Litt* 1967, 65. o.; vö. *Oelkers* 1987.

Végkövetkeztetés

Az előzőekben kifejtett gondolatokból adódó végkövetkeztetés a tanulmány elején közreadott első tézist egy második tézissé alakítja. Mint azt már kifejtettem: a *posztmodern pedagógia az antipedagógia*. Ha az, ennek ellenére – mint *von Braunmühl* – harcot hirdet a „gyermekellenesség” ellen²⁶ vagy amint *von Schoenbeck*, kikiáltja „a gyermekekkel való barátságot”, akkor az antipedagógiai posztmodernnek az „egyetemes elleni” szenvedélyes fellépése (*Honneth*) saját követelményeiből kifolyólag nem tartható fenn. Ugyanez vonatkozik a „negatív nevelés” vállalására is. Épp olyan értelmetlen lenne feltételezni egy barátságra ösztönző természetes erőt, mint azt állítani, hogy létezik egy, az ellenségesség irányába ható természetes erő. Mindkettő voltaképpen a modern nevelés fogalmában a mindennapi nevelőtevékenységben meglévő tagadhatatlan, illegitim hatalomgyakorlás alapul.

E dogmatizmust áttekintve jogosnak tűnik az állítás, hogy individualitás melletti kiállásával a posztmodern pedagógia olyan törekvéseket kíván érvényre juttatni, amelyek eredetileg is a modern pedagógia törekvései voltak és maradtak. Ezt látva, a kezdetben felállított első tételünk egy második tételbe alakítható át, amely a posztmodern pedagógiának az „előállítás” pedagógiáját illető jogos kritikáját elismeri, következtetéseit azonban nem fogadja el ellentmondás nélkül. E második tétel röviden és tömören így hangzik: *A posztmodern korszak pedagógiája csak egy modern, reflektív, a gyerekek viselkedésére reagáló, cselekvésbe torkolló pedagógia lehet. A posztmodern jelző ennél fogva nem más, mint metafora annak kifejezésére, hogy a pedagógia elméletének és gyakorlatának feltételei nem könnyebbé, hanem éppen ellenkezőleg: nehezebbé váltak. Ha a posztmodern pedagógia ezt akarja kinyilvánítani, akkor máris teljesítette feladatát.*

Kitekintés

A „dogmatizmus és pluralizmus kritikus kezelésére” vonatkozó gondolatok befejező részeként konkretizálnom kell azt, amit az imént elvontan vezettem be: annak a szükségességét, hogy ragaszkodjunk egy individuális általánoshoz, amelyről a posztmodern pedagógia – bár bevallatlanul, de – nem tud teljesen lemondani. Annak körülhatárolására, hogy mit érthetünk az individuális-általánoson, hadd idézzem fel *R. Rorty* egyik filozófiai esszéjének címét: *A demokrácia elsődlegessége a filozófiával szemben*.²⁷ Ahhoz, hogy *Rorty* szándékát céljaim számára termékennyé tudjam tenni, írásának címén egy kis változtatást kellett végrehajtanom. Végül ez lett belőle: *A demokrácia eszméjének elsőbbsége a modern polgári társadalomban az egyedi praxisokkal szemben*. Ami azt jelenti, hogy az egyedi praxisok közös vonásait a demokrácia eszméjében, és ezáltal a szabadság, egyenlőség, testvériség eszméjében találhatják meg. Az önmaga uraként és alattvalójaként (*Rousseau*) létező embernek az individualitásában és a nyilvánosságban megjelenő identitásra való törekvése ebben az összefüggésben ugyan semmiképpen sem foglalja magában a bármiféle hatalomról való lemondást, de egyidejűleg mindenképpen kizárja az uralomra, hatalomra épülő kapcsolatokat. A „minden egyes” szabadsága nem csupán azt implikálta, hogy a vele ellentétet szabadnak és ezáltal egyenlőnek kell tekinteni, hanem azt is, hogy egyenlőnek kell elismerni. A szabadság e nélkül az elismerés nélkül az önkény szabadsága lenne. Ugyanez

²⁶ *Braunmühl* 1978.

²⁷ *R. Rorty* 1988.

megfordítva is igaz: az a testvériség, ami nem a vele ellentétesnek a szabad elismerésén alapul, önmagát tagadja.

Az emberek ilyenfajta együttlétét nem lehet eleve pozitívnak tételezni. Annak a formálása, amit egy ilyen közösség eszméje tartalmazhat, csak és kizárólag az individuumok által lehetséges. Ahogyan az általánost nem lehet kizárólag az individualitásból levezetni, úgy az egyéni sem lehet a közösségből származtatni. Ez a gyakorlati megkülönböztetés – amely egyezik azzal a nézőponttal, amely szerint az ember nem oldódik fel társadalmiságában, ugyanakkor individualitása sem gondolható el társadalmiság nélkül – az ember olyan alakíthatóságának nyújt szabad távlatot, amelynek következtében az emberek jó együttélése mikéntjének kérdése nem válaszolható meg egyértelműen.

A jó vagy jobb együttélés keresése megkívánja és megköveteli a vitát, és benne, illetve általa az ésszerű konszenzus vagy legalábbis az ésszerű kompromisszum keresését. Az, hogy az emberek emberekért küzdenek, mindig azt is jelenti, hogy emberekkel küzdenek.²⁸ A vita csak akkor lenne elkerülhető, ha felhagynánk azzal, hogy individuumok legyünk, és elkezdénénk istennek tekinteni magunkat.

A demokrácia olyan eszméje, amely számára az ilyen összeütközés konstruktív lehet, újra visszahelyezi jogaiba mind az egyéniséget mind a közösséget. Nem támaszkodik sem az egyénre, sem a társadalomra dogmatikusan. Mindkettővel kritikus kapcsolatot feltételez. Ez azonban nem természetből fogva sajátja az embernek, ehhez nevelői irányítás szükséges.

Azokat a változásokat, amelyek a nevelés valóságában kirajzolódnak, nem lehet könnyelműen elutasítani. A velük való megbirkózást feladatként a pedagógiának átadni az emancipatorikus – más, praxisorientált tudományokhoz hasonlóan egyenrangúvá vált – pedagógia mindenhatósága fantazmagóriáinak felidézését jelentené, amelyek a „pedagógia évszázadának” reformpedagógiai jelszavaihoz hasonlóak.

A nevelésről nem mondhatunk le. Ezért javaslom: *ne lépjük át a modern pedagógiát, hanem tartsunk ki vele együtt amellet, hogy az embereket nevelés útján emberré nemesítsük.* Ez Herbart fogalmazásában még mindig így hangzik: „vállalni az emberré nevelés merészségét”.²⁹ Ez nem azt jelenti, hogy egy tradícióra kívánunk felesküdni, csak emlékeztetés a benne lévő, még kiaknázatlan gondolatokra. A „jövő” még mindig a „múltban” rejlik.³⁰ Mindazonáltal – írja Adorno – „a tradíció ma feloldhatatlan ellentmondás előtt áll. Egyetlen hagyomány sem jelenvaló, és nem lehet felesküdni rá.” Majd így folytatja: „De ha az egész tradíció kioltódik, akkor megkezdődik a menetelés az embertelenségbe.”³¹

(Zeitschrift für Pädagogik, 1993. 5. sz. 857–870. o.)

Fordította: KOPP ERIKA

²⁸ von Humboldt 1980, 72. o. és Bohelmann 1989.

²⁹ Vö. Herbart 1956, 32. o.

³⁰ Bloch 1970.

³¹ Adorno 1977, 315. o.