I A kényszer szerepe a pedagógiában*

A kérdés, amelyről töprengéseimet az olvasóval megosztani kívánom, így hangzik: *Mi a szerepe a kényszerítésnek a nevelési gyakorlatban?* „Kényszerítés" helyett mondhatnék „erőszakot" is, és akkor máris egy analógiára csábító megfogalmazás kísért: „az erőszak szerepe a pedagógiában".

Felesleges játék volna itt finomkodó különbségek megfogalmazásán fáradozni „kényszer" és „erőszak" között. Aki úgy érzi, hogy a „kényszer" netán szelídebb és ezért elfogadhatóbb eszköz a nevelésben, mint az „erőszak", azt szelíden figyelmeztetnünk kell a „szelíd erőszak" jelzős szerkezetre. Nincs tehát egérút: a kérdést nem lehet holmi nyelvi bújócskával megkerülni.

A kérdés – mint a legtöbb praktikus ihletésű kérdés – nem válaszolható meg azon a síkon, amelyen felmerül. A nevelési gyakorlatban ugyanis *lényegileg* sohasem arról van szó, amiről *közvetlenül* szó van. A gyakorlat kihívásai, olykor alig tolerálható érdekes konfliktusai arra csábítanak, netán kényszerítenek is, hogy azon a szinten reagáljunk, amely szinten a kihívás történt. Így szül a „rossz" gyerek agresszivitása nevelői agresszivitást (kényszer-kényszert), hálás témát kínálva a gyermekpszichológusoknak, akik vég nélkül elemezhetik, hogy mi volt előbb: a tyúk vagy a tojás, mígnem a nevelői agresszivitás elítélésével az elemzés megnyugtató révbe nem ér.

Ha valami válaszféle közelébe kívánunk jutni arra a kérdésre vonatkozóan, hogy mi a szerepe az erőszaknak vagy kényszernek a nevelésben, s hogy már maga a kérdés nem tűzrevaló-e, mivelhogy eleve becsempészi a feltételezést, miszerint az erőszaknak vagy a kényszerítésnek bármiféle szerepe lehet a nevelésben, akkor nem kezdhetjük a gondolkodást azzal, hogy a feltett kérdésre dolgozunk ki válaszvariánsokat. Ha ezt a kérdést a gyakorlat számára értelmezhetővé kívánjuk tenni, *elméletileg* kell megragadnunk. Márpedig minden pedagógiai kérdés elméleti gyökere ahhoz az antropológiai kérdéshez vezet, hogy: *mi az ember, és mitől változik, ha változik egyáltalán?*

Már ebből is látszik, hogy a feltett eredeti kérdésre nem létezik és nem létezhet világnézetileg semleges válasz. Így járunk majd minden társadalmi természetű kérdéssel, ha elméletileg ragadjuk meg.

Történetileg vizsgálva a kérdést, az intézményes nevelés első évszázadában Európában – egyházi közvetítéssel, illetve közvetlen egyházi „kivitelben" – örök, istentől eredeztetett értékek szolgálatában állt az intézményes nevelés, s a középkor általános gondolkodásmódjából eredően a nem intézményes, tehát a családban vagy a lakóközösségben zajló nevelés is. *Az értékek társadalomfeletti*

* A tanulmány másodközlés. A kéthavonta megjelenő Eszmélet c. elméleti-politikai ismeretterjesztő lap 7. számából vettük át. *(A szerk.)*

eredete és az emberek hite abban, hogy az életüket végső soron mozgató erők ember- és társadalomfelettiek, legitimálta a nyílt erőszakot a nevelésben. Az a meggyőződés állt évszázadokig a pedagógiai tevékenység céltételezésének a hátterében, hogy az ember eredően rossz, bűnös és bűnre hajló, a nevelésnek tehát az a feladata, hogy ezt a „hajlamot" kiverje az emberből. A pedagógust ábrázoló középkori miniatúrákon a nevelő kezében a vessző már-már hivatásának szimbóluma volt.

A módszerek azóta finomodtak, de a transzcendens értékek szolgálatában álló pedagógiák végső logikája a dolog lényegénél fogva nem változott, mert nem változhatott. *A transzcendens értéktételezés lényege ugyanis éppen abban van, hogy az értékek készen adottak az ember számára. Viszonya ezekhez csak az elfogadás lehet. Ebből következően minden „nem-elfogadás" bűn, amelyet irtani, üldözni kell. A gyerek szükségképpen a nevelés tárgyaként lép a folyamatba: kénytelen elszenvedni azt, amit vele tesznek.* Az ellenszegülést, értelmének vagy hajlamainak tiltakozását maga is bűnként éli meg, mert egyszerűen nincs legitimitása semmilyen eltérésnek a megszentelt parancsolatoktól és a belőlük eredeztetett, tehát ugyancsak vitathatatlan normáktól, szabályoktól. A vita és módosítás nélküli elfogadás, tehát az *engedelmesség* a gyermeki magatartás fő értéke. Az engedelmesség a legfőbb erény.

Mindebből logikusan következik, hogy az erőszak a transzcendens értékek közvetítésére épülő pedagógiai rendszerek *szerves része.* Ezen nem kell feltétlenül fizikai erőszakot érteni. Az egy és oszthatatlan igazság, amelynek nincsenek, mert lényegénél fogva nem lehetnek alternatívái, *megköveteli,* hogy elfogadják. *Az erőszak ebben a kizárólagosságban van, nem pedig az eszközökben, amelyekkel érvényt szereznek neki.* Az eszközök „szelíd" vagy „erőszakos" volta másodlagos, még az elszenvedőknek is. Minden gyerek pontosan érzi, hogy nem a „pofon" okozza az igazi szenvedést, hanem az a tény, hogy az ő véleménye, akarata, hajlandósága csak egyetlen értékrend cövekjei között bontakozhat ki.

Herbart, akivel a nevelés tudománya voltaképpen elkezdődik, vagy – másként fogalmazva – akinek életművében a pedagógia elsőként válik le a filozófiáról, jól érzékeli a szabadság és az erőszak konfliktusát a nevelésben, és *filozófiai szinten* kísérletet is tesz a konfliktus feloldására. Szerinte a nevelés célja az erény, ez viszont nem más, mint a „belső szabadság" állapota. Ezt az jellemzi, hogy akaratunk és erkölcsi belátásunk egymással összhangban van. A nevelés súlypontja épp ezért a „belátás" létrehozásán van: az ifjúnak megfelelő „képzetekkel" kell rendelkeznie a „jóról" és a „rosszról". A nevelés elsőrendű feladata tehát „a képzetek megmunkálása", ez pedig az oktatás útján történik.

Ez a nevelésfelfogás, amely mindmáig megrendíthetetlennek bizonyult az angolszász területek kivételével jószerint egész Európában Kelettől Nyugatig, az erőszakot a „jó" és a „rossz" kritikátlan *tudomásulvételéről* ezen ítéletek *belátására* helyezte át. Ebben a nevelésfilozófiai rendszerben két dolog axiomatikus erejű: 1. az, hogy „be kell látni" bizonyos igazságokat és 2. az *amit* be kell látni. A „jóról" és a „rosszról" való „képzetek" tartalmai, a bennük megfogalmazódott ítéletek éppúgy megfellebbezhetetlenek, az egyén kritikája által kikezdhetetlen szubsztanciák, mint a transzcendens pedagógiai rendszerek értékei.

És a végeredmény, nevezetesen az, hogy ezen ítéletek mentén *kell* az életet leélni, éppúgy megfellebbezhetetlen, mint bármely vallási parancs. A nem elhanyagolható különbség abban van, hogy a herbarti felfogás *valóban pedagógiai* természetű, mert *el akarja fogadtatni*, tehát a *belátás szintjére akarja eljuttatni* azt, amit a megelőző századok pedagógiája a puszta engedelmeskedés szintjén is eredményként könyvelt el. Ebben a felfogásban tehát már helyet kap az individualitás, hiszen a belátás logikailag egyedi utakat feltételez, szemben az engedelmeskedéssel, amely figyelmen kívül hagyja a cselekvés mögött zajló egyedi értelmi és érzelmi folyamatokat.

Csakhogy *Herbart*nál az egyéniség, az individualitás még afféle ördögfióka, amelyet tudattalan szertelensége miatt meg kell fékezni, *kordában kell tartani*. Méghozzá nem külső erőknek, hanem az egyénben épp a nevelés folyamán életre hívott és megedzett *akaratnak*. A jellemet éppenséggel az akarat hozza létre, mintegy az egyéniség ellenpólusaként. Egyéniség és jellem ebben a gyakorlati konstrukcióban szüntelen egymás elleni harcra vannak ítélve.

Látjuk: a *Herbart*tal önállósuló pedagógia *az egyénen belül* jeleníti meg az „eredendő rossz" és a „kívánatos jó" küzdelmét, amelyet a sikeres nevelés a belátás és akarat harmóniájaként felfogott erényben old békévé.

A kép már-már idilli. De nevezhetjük ördöginek is, mivel *a nyílt erőszakot rejtőzködő erőszakká változtatta*. A külső kényszer az akarat formájában interiorizáltatik, hiszen ebben a koncepcióban *az akarat az egyéntől függetlenül, az ő részvétele nélkül megfogalmazott „képzetek"* (erkölcsi ítéletek) *zsoldoskatonája*, „akinek" az a dolga, hogy harcban álljon a szüntelenül rakoncátlankodó, kiismerhetetlen egyéniséggel.

Csoda-e hát, ha a századelő nagy pedagógiai lázadása, az ún. reformpedagógiai áramlat az individualitás felszabadítását írta a zászlajára? E felfogás semmiből le nem vezethető központi értéke *a gyermeki individualitás*, egy megfoghatatlan és definiálhatlan entitás, „valami" ami „az, ami", amelynek elidegeníthetetlen joga saját célját önmagában tételezni. Ez a felfogás, *az emberen kívül* transzcendens értéket megszüntetve, *emberen belüli transzcendencia*ként őrzi meg. Ezzel logikailag együtt jár, hogy sem kívül, sem belül nem állít vele szemben semmi fékező, korlátozó, elnyomó erőt, tehát sem a külsődleges engedelmességet, sem a belső akarattá interiorizált, zsandárként funkcionáló jellemet. Sőt! Az egész összefüggésrendszert megfordítja, azaz az akaratot és a jellemet *az individualitás szolgálójának* tekinti, következésképpen a nevelést is, amely immár nem valamely külső – isteni vagy társadalmi – értéket képvisel, hanem az a dolga, hogy megszervezze a körülményeket az individualitás önmegvalósulási folyamatához. Az is logikus, hogy egy ilyen, az egyéni szabadságon mint vezető értéken felépülő nevelésfilozófiának az ember eredendő „jóságából" kell kiindulnia, pontosabban abból, hogy már a „jó" és a „rossz" kategóriái is használhatatlanok, mert olyan előfeltevéseken illetve konvenciókon vagy olyan értéktételezéseken alapulnak, amelyek helyességét vagy helytelenségét kimondani senkinek sincs joga, legfeljebb hatalma van. Így hát a gyermek sem nem „jó" eredendően, sem nem „rossz", mivelhogy senki sem veheti magának a jogot, hogy amit ő jónak vagy rossznak tart, azt általában is a jónak vagy a rossznak tartsa. Így aztán ahhoz sincs joga, hogy ennek alapján bárkit minő-

sítsen. Arra meg még kevésbé van joga, hogy bárkit bármiféle úgymond „jóra" rábírjon vagy „rossztól" távoltartson.

A gyerek tehát olyan, amilyen, aki – *Rousseau*val szólva – hordoz magában valaminő „belső programot", másszóval valamiféle belső lényeget. A természetfölötti és az emberen kívül álló „isten" beköltözik hát az emberbe. A neve most: *individuum*, amely a maga egyszeri és megismételhetetlen totalitásában éppúgy felette áll az ítélkezni és beavatkozni kívánó gyarló emberi szándékon, mint bármely istenség. A nevelés ebbe a „valamibe" tehát *nem avatkozhat bele*, két okból sem: egyrészt, mert nem tudja, mi is az, amibe beavatkoznék, másrészt mert nem tudhatja, hogy mennyire időtállóak azok az értékek, amelyek jegyében a beavatkozás megtörténnék.

Nagy értékváltások korszakainak csalódásai és tanulságai öltenek testet ebben a szubjektíve kétségtelenül tisztességes pedagógiai önmegtartóztatásban. Magától értődik, hogy ez a felfogás minden nevelői beavatkozást, amely túllép a növendék önkibomlásával együttjáró kíváncsiság kielégítésén, illetve kívánságok teljesítésén, erőszaktevésnek fog fel.

Aligha kell nagy fantázia annak belátásához, hogy ez az elvileg oly tiszta nevelői önmegtartóztatás a gyakorlati folyamatokban minduntalan bűnbeesni kényszerül, mert az egész nevelési folyamat kiindulópontjának tekintett individuum más individuumok önérvényesítő és önkibontó folyamataival olykor olyan éles konfliktusba kerül, hogy az érdekegyeztetés óhatatlanul a *korlátozás*, következésképpen valaminő *kényszerítés* aktusába kénytelen átlépni.

A gyakorlat és a nevelési végeredmény szempontjából (ez utóbbi persze mindig csak állomás egy végtelen változási folyamatban) természetesen *korántsem mindegy, hogy ez a bizonyos „korlátozás" hogyan, milyen módon, kiknek a részvételével és milyen eszközökkel megy végbe.* De erről az összefüggésről a későbbiekben még bővebben lesz szó.

Egy neveléstörténeti okfejtésben elengedhetetlen volna itt azt elemezni, hogy milyen társadalomtörténeti alapokon nyugodott és nyugszik ma is az individualista nevelésfilozófia, és hogy milyen gazdasági és társadalmi változások hívták életre ennek tagadásaként a kollektivista nevelésfilozófiát. Erre itt nincs mód. Meg kell elégednünk annak a gyakorlati ténynek a leszögezésével, hogy a reformpedagógia nagy álma: az individualitás mindenekfeletti szolgálata még azon a gazdasági és társadalmi talajon sem tudott széles körű nevelési gyakorlattá válni, amelynek pedig ideológiailag tökéletesen megfelelt.

A dolog magyarázata feltehetően az emberi lényeg *egyszerre biológiai és társadalmi* determináltságában rejlik. Az emberi individualitás épp abban különbözik a „zoológiai individualizmustól", hogy a társadalmiság a lényegéhez tartozik. Az ember *objektíve* társadalmi lény, amin mindenekelőtt az értendő, hogy a társadalom legalább annyira elemi létfeltétele, mint a természet, mivelhogy saját biológikumát és pszichikumát csak társadalomban képes fenntartani, ami más szóval azt jelenti, hogy az ember biológiailag és pszichikailag is csak társadalmi közvetítéssel létezhet. A nevelésnek tehát mindig társas viszonyok nevelésének kell lennie, nem valamely *a priori* ideológiai tételezés okán, hanem egyszerűen azért, mert csak így felel meg az ember objektív lényegének.

De ezzel már a marxista nevelésfilozófia alapjainál vagyunk.

A megkezdett történeti gondolatmenetet folytatva: a kollektivista pedagógia az individuumot a centrumba állító nevelésfelfogás tagadásaként jön létre. Azt jelenti-e ez, hogy egyszerű helycseréről van szó: az individuum vagy az individualitás helyét a kollektíva vagy a kollektivitás váltja fel? Korántsem, legfeljebb a vulgarizált vagy szándékosan félreértett interpretációkban. *A marxista nevelésfilozófiában nem a kollektíva az a centrális, semmiből le nem vezethető érték, amely köré a nevelés elmélete és egy jobb korra remélt gyakorlata építkezik, hanem a társadalommal aktív kölcsönhatásban álló individuum. A nevelés tárgya éppen ezért sem nem az egyén, sem nem a kollektíva, hanem kettejük viszonya.*

Ennek a felfogásnak van egy történetfilozófiai előfeltevése, nevezetesen az, hogy a társadalom fejlődése csakúgy, de más módon, mint a természeté, törvényszerűségeknek van alávetve, s hogy ezek a törvények, mint „tiszta beszéd", kihallhatók „a lét dadogásaiból" Azaz megismerhetők. Ha pedig így van, akkor a nevelés feladata az egyént a társadalmi fejlődés elősegítésére alkalmassá tenni. Nem egy elvont „társadalmi érdek" szolgálatában, hanem önös érdekből, mivel hogy fogalmilag is és praktikusan is *csak az a mozgás nevezhető társadalmi haladásnak, amely távlataiban minden egyes egyén (és nemcsak az egyének egy kivételezett csoportja) számára teszi lehetővé a társadalmasult lényegiségének, azaz valóságos individualitásának kibontakozását. A lényegi különbség a polgári és a marxista nevelésfilozófia semmiből le nem vezethető kiinduló értéktételezése között az, hogy míg az előbbi „az individuum" szabad fejlődésének értékéből indul ki, addig az utóbbi „minden egyes egyén" szabad fejlődésének értékéből.* Ebből következik, hogy a marxista nevelésfilozófiában a közösség az egyéneknek az a létezési módja, amelyben szabadságukat az önfejlődésre és önmegvalósításra *reálisan* megvalósíthatják. A közösség ebben a nevelésfilozófiában nem az egyénnel szemben álló, önmagáért vagy önmagának való kategória, hanem éppenséggel az egyénért, de a minden egyes egyénért való. Nem cél tehát, hanem eszköz.

Ebben a felfogásban is helyet kap az „erőszak" vagy a „kényszer". A „minden egyes egyén érdeke" fogalom logikailag tételezi „az egyes egyén" *közvetlen és rövid távú* érdekeinek korlátozási kényszerét. Az egyének viszonyának nevelése egyszerre jelenti primér individualitásuk kibontakoztatását és korlátozását, mivelhogy a korlátozás kibomlás is (elvégre *az individualitás gazdagszik azáltal, ha mások individualitásának tolerálása saját szövetébe szervül*), a kibomlás pedig (ugyanezen oknál fogva) egyidejűleg korlátozás is.

Ennek az egész gondolati rendszernek van egy nagyon könnyen, manapság pedig elég olcsón támadható pontja: nem vitatva magát a történelmi fejlődés törvényszerűségére vonatkozó előfeltevést (elvégre más eddig ismertetett gondolati rendszerek előfeltevéseit sem vitattuk) itt tornyosul előttünk az elevenünkbe vágó kérdés: *ki a megmondhatója annak, hogy mi mutat a történések sorában a társadalmi haladás irányába és mi hat annak ellenében?* Elég sok cikk-cakkot, sőt megtagadást és kiátkozást megéltünk a készülődő szocializmus égisze alatt is ahhoz, hogy elméletileg igazolhatónak tűnjék fel előttünk a kétely: vajon az objektív fejlődéstörvény, amelyben nincs ugyan semmi elvileg megismerhetetlen, a valóságos létezésben megismerhető-e olyan bizton-

sággal, hogy bármely társadalmi erő az igazság felkent papjaként, a „törvény" hiteles interpretátoraként léphessen fel? És ami ebből következik: joga van-e bárkiknek, bárminő értékrendszereket, bármilyen szépen hangzó és nemes indulatú ideológiák nevében az intézményes nevelésre ráerőltetni?

Ez ma a kényszer-problematika legaktuálisabb elméleti kérdése. Van rá egyfajta kézenfekvőnek látszó válasz is: nincs joga. De mert értékmentes pedagógiai gyakorlat fogalmilag is és praktikusan is nonszensz, a „nincs joga" válasz nyomán támadt űrt gyakorlatilag mindenesetre be kell tölteni. A szabadság köntösében, sajátos módon, újnak álcázott ősrégi hatalmi viszony lép a színre: a *szülők* hatalma gyermekeik felett. A jog oldaláról úgy hangzik az érvelés, hogy egy „szabad" államban a szülő joga, hogy olyan iskolát válasszon vagy – ha módja van rá – létesítsen a gyermeke számára, amilyent jónak lát, az államnak pedig az a kötelessége, hogy az ehhez szükséges eszközöket rendelkezésre bocsássa.

Itt most nem ezzel a jogi felfogással óhajtunk vitatkozni, csupán azt kívánjuk leszögezni, hogy a gyermek neveltetése feletti szülői jog *elvben* semmiben nem különbözik más olyan jogtételezésektől, amelyek szükségképpen ugyancsak nem a még választási képességek és ismeretek híján lévő gyermekekre bízzák saját neveltetésük, jelesül iskolájuk megválasztásának jogát. A szülői jog is csak a gyermek személyes szabadságának a sérelmére létezhet. Mögötte az az előfeltevés húzódik meg, hogy a szülő felelőssége kiskorú gyermekéért feljogosítja őt, hogy értékrendjének, erkölcsiségének, világnézetének megalapozása felett kizárólagos joggal rendelkezzék. Így a gyermeki individualitás szolgálata a szülői individualitás oltárán áldoztatik fel. A praktikus érvelés szintjén megszépítheti a dolgot az a – szerintem minden tapasztalati ténynek ellentmondó – meggyőződés, hogy „mégiscsak a szülő ismeri a legjobban a gyermekét", vagy ennek édestestvére, miszerint „mégiscsak a szülő képviseli a legjobban gyermeke érdekeit". Egy ellentétes irányú, de ugyancsak praktikus érvelés ugyanakkor gúnyolódhat az afféle szabadságon, amelynek realizálására az ország 80 százalékában egyszerűen nincs mód, mivelhogy a szabad iskolaválasztáshoz megfelelő nagyságú település szükségeltetik, no meg megbízható információ is a választékul kínálkozó iskolákról. De most hagyjuk a pro és contra *praktikus* érveket. Ezúttal a kérdés *elméleti* vonatkozása foglalkoztat bennünket.

Elméletileg pedig aligha vonható kétségbe, hogy a nevelés gyakorlata minden szinten és minden aspektusában tartalmazza a kényszerítés vagy az erőszak motívumát. Miért?

1. Azért, mert *a nevelés gyakorlata mindig értékpreferenciák mentén történik, amelyeket sohasem azok határoznak meg, akikre a nevelés irányul.* Akkor is ez a helyzet, ha megkisérelnénk a lehetetlent: az értékmentes növekedés és az organikus alkalmazkodás folyamatával helyettesíteni a nevelést. Még egy ilyen – merőben fantázia-szülte – folyamat is csak értéktöltetű reáliák erőterében, az ezekkel való ütközések, tehát *külső hatások* közepette képzelhető el. Az egyén pedig arra *kényszerül*ne, hogy az ellentétes töltetű hatások között válasszon, méghozzá éppen azok közül, amelyek a véletlen kényszere következtében éppen osztályrészéül jutnak. Ha más nem is, a választás kényszere minden pedagógia elengedhetetlen alkotóeleme.

Az erőszakot talán a humor oldja legjobban

2. *A gyerek, születése pillanatától kezdve kiszolgáltatottja a nevelésnek. Fizikai és pszichikai éretlenségénél fogva hosszú évekig nincs abban a helyzetben, hogy mást tegyen, mint azt, hogy eltűri ahogyan és amire nevelik.* Ez akkor is igaz, ha a legdemokratikusabban, egyéni adottságaira és hajlamaira való legnagyobb tekintettel teszik ezt. Abban, ahogyan és amire egy gyereket nevelnek, mindig tőle idegen akarat a mérvadó. Az is az idegen akarat függvénye, ha a nevelés folyamatában a nevelő a legmesszebbmenőkig igyekszik figyelembe venni a gyerek akaratát. A dolgot ugyanis nem a gyerek dönti el.

3. A társadalomban való létezésnek, az egyáltalában való megmaradásnak az előfeltétele az adott körülményekhez való bizonyos mértékű alkalmazkodás. A nevelés – a családon belüli és az intézményi egyaránt – az elengedhetetlen alkalmazkodásra tanít illetve tesz képessé. (Mármint optimális esetben.) Márpedig az alkalmazkodás mindig *kényszerű,* akkor is, ha valaki belátja a szükségességét.

Úgy vélem, nincs értelme tovább bizonygatni, hogy a nevelés elméletileg és gyakorlatilag szükségképpen magában hordozza a kényszer, az erőszak elemeit. A neveléstől nem idegen az erőszak.

Veszélyes végkövetkeztetés ez, mert könnyen torzítható abba a végletbe, ahol a nevelés fogalmilag is feloldódik az erőszakban, illetve az erőszak a neki

tulajdonított nevelőhatásban nyer feloldozást. Hát még milyen csábító és könnyű ezt az azonosítást a gyakorlatban végrehajtani...

Abban a problémában, hogy milyen szerepe van vagy lehet a nevelésben az erőszaknak, csak az a válasz igazíthatja el a kérdezőt, amelyet arra a kérdésre kap, hogy *„mi a nevelés?"*. De alighanem még ez sem a kiinduló kérdés. Mert nem válaszolható meg, ha nincs valaminő elképzelésünk arról, hogy *mitől változik az ember*. Innen még egy lépés szükségeltetik az alapok felé, fel kell tenni a kérdést: *„mi az ember?"!*

A válaszok túlnőnek e tanulmány keretein. Itt csak annak leszögezésére jut tér, hogy az erőszak és a nevelés viszonya nem tanulmányozható a morál oldaláról, mert nem erkölcsi kérdés, és nem tanulmányozható egy elvont nevelés-definíció függvényében, mert nem elsősorban hatékonysági probléma. A kérdésre annyiféle válasz lehetséges, ahány emberfelfogás van.

Ha az embert elvont, örök értékek hordozójának tekintjük, tökéletességének mértékét pedig ezen értékek interiorizáltsági fokával mérjük, akkor a nevelés nem lehet más, csak egy külsődleges, az egyéntől függetlenül keletkezett vagy eleve adott értékrend elfogadtatása. S mert az elvont értékek a mindennapi életben magatartási normák alakját öltik, a nevelés nem lehet más, mint normák megkövetelése, betartása, és – optimális esetben – elfogadtatása. Mivel azonban a normák betartása nem lehet függvénye belső elfogadottságuknak, *a kényszerítés a nevelés integráns része.*

Ha az embert szabad individuumnak tekintjük, aki eleve adott „belső programmal" rendelkezik, akkor a nevelés kimerül abban, hogy elhárítani igyekszik minden akadályt e „belső program" realizálódása elől, illetve – optimális esetben – azt jelenti, hogy olyan ingergazdag környezetet biztosít, amelyben az egyéniség önmagára lelhet. Mivel az egyéniség, az individualitás e felfogásban *ismeretlen* érték, amelyhez eljutni az egyén legfőbb célja, az erőszakos beavatkozás fogalmilag kizárt, mert nem lehet olyasmire erőszakolni valakit, amiről azt sem tudjuk, hogy micsoda.

Ha az embert egy elvont társadalmiság puszta hordozójának és szolgálójának tekintjük, akkor individualitása a közérdekként megjelenített érdekek (osztály-, nemzeti vagy faji érdekek) erőszaktevéseinek esik áldozatul. A nevelés ebben az esetben jószerivel egybeesik vagy egybeeshet az erőszakkal.

Ha az embert olyan individuumnak tekintjük, akinek individualitása nemcsak természeti önmagából, hanem a társadalommal való kölcsönhatásából is táplálkozik, akkor ahhoz a gondolathoz jutunk, hogy *az ember változása nem belső erőinek önmagukból táplálkozó kibomlása, hanem annak a változó tevékenységnek a következménye, amellyel környezetéhez viszonyul.* Ebben a felfogásban, amely *Marx* felfedezése, *az emberi változtatás folyamata egyuttal az önmegváltoztatás folyamata is.* Az ember a reá gyakorolt hatást nem elszenvedi, hanem létrehozza. *Környezet és ember determinációs viszonyában a kölcsönhatásban van a fő nevelőerő.* Ezért a céltudatos nevelésnek túl kell lépnie önnön *környezet*-mivoltán. Nem tételezheti magát csak a *külső* hatótényezők egyikének, azaz nem merülhet ki abban, hogy a maga értéktételeivel bombázza a nevelendő egyént, azt remélve, hogy ő lesz a győztes az eltérő hatások versenyében.

Ha a nevelést egyszerűen céltudatos ráhatásnak fogjuk fel, hamarosan feloldozást találunk magában a definícióban a nevelés címén gyakorolt erőszakra

Elvégre is csak tőlünk függ, hogy mit nevezünk céltudatos ráhatásnak. Innen már csak karnyújtásnyira van a jezsuitizmus, amely a célla' minden eszközt szentesíthetőnek tart.

Fogalmilag és gyakorlatilag is kizárt azonban a nevelésnek az erőszak irányába történő elfajulása, ha a „nevelt" változását a saját műveként szervezzük meg, azaz biztosítjuk, hogy a környezetével való tevékenység kölcsönhatásban fejlődjék.

Ez a nevelésfelfogás a nevelést az önnevelésben, az önnevelést pedig a környezet, a körülmények célirányos, tudatos megváltoztatási folyamatában oldja fel. Az önnevelés tehát e felfogás szerint nem az egyén önmagára irányuló erőfeszítéseit jelenti, nem az individuum önmagával való foglalkozását, hanem éppen a másokkal, a környezettel, a társadalommal – kissé fellengzősen és némi túláltalánosítással – a világ megváltoztatásával való foglalkozást. *Az egyén azáltal lesz önnön nevelésének az alanya, hogy tudatosan vesz részt környezete „nevelésében"* Ezzel a nevelés szó tradicionális értelmében megszűnik.

Világos, hogy ebben a nevelés-felfogásban is lehet kényszerítés vagy erőszak. *Fogalmilag azonban kizárt, hogy itt az individuum puszta elszenvedője legyen az erőszaknak.*

Ahhoz, hogy ezt megérthessük, figyelmet kell fordítanunk még egy összefüggésre. A fenti megfogalmazásokban szükségképpen élnünk kellett egy absztrakcióval: „az egyénről", „az individuumról" volt szó mint a nevelés alanyáról, így: egyes számban. Ez az absztrakció szükséges, amikor az embernek mint nembeli lénynek a sajátos jegyeiről vagy „az emberi változás" sajátszerűségéről van szó. Amint azonban a filozófiai-antropológiai absztrakció síkjáról a nevelés gyakorlati terepére lépünk, számításba kell vennünk, hogy *a valóságos ember a maga mozgásában, tevékenységében, „nevelődésében" vagy éppenséggel a környezetére ható szerepében egyes számban nem megragadható. Az ember önfenntartó tevékenységei, a környezetével való anyagcseréje mindig ilyen vagy olyan módon társult emberek műve.* Azt a fentiekben megfogalmazott nevelésfilozófiai tételt, miszerint a nevelés az egyén és a környezet kölcsönhatásában ragadható meg, a gyakorlati nevelés és az ezzel foglalkozó neveléselmélet számára tüstént át kell fogalmaznunk. Ezen a fogalmi síkon azt kell kiemelnünk, hogy a nevelés folyamata valóságosan *mindig kollektívákban zajlik.* Ezen a terepen lehet csak megvizsgálni az erőszak illetve a kényszer problematikáját.

Arról van tehát szó, hogy az egyén más egyénekkel társulva, meghatározott munkamegosztásban fejti ki hatását a környezetére, ennek részeként arra a kollektívára is, amelyben él és tevékenykedik. Az egyénnek mint e nevelés alanyának tételezése magában foglalja azt is, hogy alanyi jogon formálója annak a kollektívának, amelynek a tagja. *Fogalmilag egyszerűen kizárt az egyént a nevelés alanyának és ugyanakkor egy kollektíva vagy más egyének puszta kiszolgáltatottjának tekinteni.* Ha ez az utóbbi forog fenn, akkor ez a gyakorlatilag és fogalmilag is megszünteti az egyén alanyiságát a saját nevelésében-nevelődésében. Ezért az egyén alanyként részvétele a nevelésben (ami – mint láttuk – egyértelmű azzal, hogy az egyén részese környezete átalakításának, formálásának) csak *demokratikusan* szervezett közösségben létezhet. Autokratikusan vezetett közösségekben az egyének alanyiságának tételezése önellentmondás. Amennyiben a kényszer itt belép a folyamatba, ez csak azoknak a normáknak,

rendszabályok illetve alapelveknek a szellemében történhet, amelyek létrehozásában illetve elfogadási processzusában az egyén is résztvett (a számára legrosszabb esetben mint a leszavazott kisebbség tagja).

Egyszerűen szólva: *az autokratikus és a demokratikus pedagógia között nem abban van a különbség, hogy az egyikben van, a másikban nincs szerepe a kényszernek, hanem abban, hogy kik, milyen módon, milyen ellenőrzöttség mellett és kikkel szemben élnek a kényszerítés eszközével.* Az egyén teljes jogú részvétele a vele társult egyének döntéshozatali folyamataiban része, ill. egyik megnyilvánulási módja alanyiságának. Ezért kizárt fogalmilag, hogy ebben a pedagógiában a kényszer is ne a társult egyének tette, ne alanyiságuk nyilvánításának egyik eleme legyen.

Ezzel azonban a szó tradicionális értelmében, amely a kényszer, illetve az erőszak fogalmához egymással szemben álló feleket feltételez, a kényszer mint olyan megszünteti önmagát.

Loránd Ferenc