

ságáig. A kép persze csak akkor lesz kerek, ha majd kimutatjuk a marxista neveléstudomány hatását korunk pedagógiájára; a marxista humanizmus, a szocialista ember- és közösségeszmény, a politechnikai képzés, az alapozó oktatásban végrehajtott forradalmi változtatások és számos más csomópont exponálásával.

A történelem sohasem statikus; az oktatásügy, a neveléstudomány, a művelődés története sem. Megjelenítéséhez dinamikus módszerre van szükségünk. SZABKA József elegáns stílusú esszéje jó példa arra, hogyan lehet képet adni a félműltről a „kimerevítés” veszélye nélkül.

KOZMA TAMÁS

SZABÓ IMRE: A KULTURÁLIS JOGOK

Budapest, 1973. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 290 oldal

Szokatlan dolog, hogy e folyóirat hasábjain jogtudós-akadémikus könyvéről közlünk ismeretést. Rendhagyónak tűnik ez akkor is, amikor egyre nyomatékosabban hangsúlyozzuk a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatai kiépítésének szükségességét mint korszerű tudománnyá válásának egyik alapvető feltételét. Hiszen amikor — az interdiszciplinaritás jegyében — a határ- és rokontudományokkal való kapcsolat felvételére, számos esetben közös kutatások kialakítására törekszünk, csak valahol a ködös távlatokból merül fel a jogtudománnyal való együttműködés igénye, amely a neveléstudomány kutatói számára egyelőre legfeljebb a kodifikálás szintjén jelentkezik s a hagyományosan „száraz” jogszabályokban jut kifejezésre.

Éppen ezért, az első tanulság, ami SZABÓ Imre könyve olvastán a neveléstudomány művelője számára kínálkozik: az interdiszciplinaritás fogalma lényeges kiegészítésének szükségessége olyan tudományok, tudományágak irányában, amelyek látszólag alig-alig, a valóságban azonban igen mélyen és alapvetően érintkeznek a neveléstudománnyal.

SZABÓ Imre könyvének olvasása győzött meg arról, hogy a jogtudomány—jogelmélet, jogfilozófia — is elsősorban ezek közé tartozik.

Ha a könyv szerény címe (A kulturális jogok) legfeljebb érdeklődést kelthet a kultúra általános kérdései iránt sem közömbös neveléstudományi kutatóban, már a tartalomjegyzék első fejezetei (Az oktatáshoz való jog. Az oktatáshoz való jog elemei. A művelődéshez való jog. A kultúrához való jog. A kultúra tartalmáról sth.) is arra indítják, hogy ne csak „kézbe vegye” a könyvet, hanem bele is lapozzon, majd olyan izgalommal és érdeklődéssel olvassa, hogy le se tudja tenni, amíg be nem fejezte. S amikor a végére ért, úgy érezte, hogy igen sok — a korszerű neveléstudomány szempontjából jelentős — ismerettel lett gazdagabb.

E jó érzést legfeljebb némileg csökkenti az a tudat, hogy a neveléstudomány, a maga fogalmi rendszerének tisztázatlanságával, igencsak kevés segítséget tudott nyújtani a jogtudós professzornak az általa használt — alapvetően neveléstudományi — fogalmak tisztázásához, világos, egyértelmű magyarázatához. Mindezt magának kellett a mindennap használatos, — de a közhasználatban sem egyértelműleg tisztázott — fogalmak: mint oktatás, nevelés, képzés *összehasonlító vizsgálata* révén elvégeznie, amivel viszont — s ezt e helyütt nem hangsúlyozhatjuk eléggé — alapvető segítséget nyújt a neveléstudomány számára is.

Teszi ezt akkor, amikor a neveléstudomány előtt álló hatalmas feladatok perspektívájában sem látták be az érdekeltek valamennyien, hogy egy tudomány fejlődésének alapvető feltétele: fogalmi rendszerének egyértelmű tisztázása; amikor — többek között — tanterveket „korszerűsítünk” anélkül, hogy a pedagógia számára is egyértelműen tisztáztuk volna az ezek alapjául szolgáló elvek, például a korszerű műveltség — a marxista értelemben korszerű kultúra — fogalmát, illetőleg ennek tartalmi ismérveit.

A pedagógia művelője talán megengedheti (?), legalábbis eddig úgy látszik, megengedhette, magának ezt a fénytűzést, a jogtudós azonban nem. Ezért kényszerül „A kulturális jogok” szerény és első hallásra szürkének tűnő cím mögött olyan alapvető vizsgálatok elvégzésére, amely a neveléstudomány művelőjét önbírálatra, de ugyanakkor a marxista tudományosság egységének és oszthatatlanságának ismételt felismerésére serkentik, amely ritkán nyilatkozik meg olyan világosan és egyértelműen, mint SZABÓ Imre művében.

Mindezek előrebocsátása után sem kívánnánk azt a látszatot kelteni, hogy SZABÓ Imre neveléstudományi munkát írt, hiszen könyve címében a „kulturális” csupán jelző, a hangsúly a „jogok”-on van. A könyv tartalmának ezzel a hangsúlyos főnévben kifejezett részével már szakmai illetékesség híján sem tudunk közelebbről foglalkozni.

A példák, amelyekkel az előzőekben elmondottakat illusztrálni kívánnánk, a mű egészéből kiragadottak, de talán mégis jellemzőek lehetnek anélkül is, hogy a munka részletes tartalmi ismertetésére vállalkoznánk. A sorrendben első ilyen példa azt a neveléstudomány területén bár

sokszor, de nem túlságosan sok eredménnyel hangoztatott elvet támasztja alá, hogy a történetiség szempontjának következetes érvényesítése a marxista tudományosság bázisa, alappillére.

Tévedés ne essék, ma már a neveléstudomány területén sem ez alapelv fontosságát vonjuk kétségbe, csupán még mindig nem teremtettük meg a lehetőségeket e princípium *valóságos* érvényesítésére. Ezért is van az, hogy mintegy reveláció erejével hatnak reánk a jogászprofesszornak azok az oktatáshoz való jog történeti alakulását jelző megállapításai, amelyek szerint:

„Az alkotmányos életben az oktatáshoz való jog törvénybe iktatása Franciaországban történt meg először a XVIII. század végén, a *polgári forradalom alkotmányai*ban; az észak-amerikai nyilatkozatokban nem található említés sem erről. Alkotmányban történt megfogalmazottságában ez a jog két vonatkozást, két oldalt foglal magába; egyrésztől *az oktatás és az állam viszonyának szabályozását*, az állami feladatok kérdését az oktatással kapcsolatban, másrésztől pedig szorosan véve *az oktatáshoz való jogot* mint alapvető emberi jogot. Éz a két összetevő időrendben mintegy követi egymást: az utóbb említett eszme, tudniillik az oktatáshoz való jog, jóval később jelent meg az alkotmányokban mint az állam kötelességének kérdése az oktatásra.”, stb. (23. old.)

Anélkül, hogy e kérdéskör elemzésébe bocsátkoznánk, az a fenti idézetből is egyértelműen kitűnik, hogy nem láthatjuk tisztán, világosan ezen a területen sem mai problémáinkat, ha lemondunk az alapvető fogalmak történeti fejlődésükben való áttekintéséről és ezzel együtt tartalmuk konkrétan szakszerű tisztázásáról.

De vajjon tisztáztuk-e már valahol mi, a neveléstudomány művelői, hogy mit is jelent tulajdonképpen az „oktatás szabadságának” tetszetősen hangzó elve vagy inkább jelszava? Ezt nem egyszer magunk is szocialista értelmzésben használjuk, nem eléggé ügyelvén arra, hogy másutt gyökeresen más tartalommal, más értelmezésben használják. A fogalom használatának a mai polgári ideológiákban megfigyelhető módjai tisztában mutatják az eredeti értelmét, amit az egyéni szabadság tipikusan polgári, atomisztikus-mechanikus felfogásában gyökerezett és jelenkori polgári változataiban nem egyszer az anarchizmus határait súrolja, de mindenképpen ellentétes az egységes és központosított iskolarendszer elméletével és gyakorlatával nem a szabadság, hanem sokkal inkább a szabadosság jegyében. A tisztázás feladata itt is a jogtudósra várt, aki — az oktatáshoz való jog elemeit tárgyalva, alaposan elemzi — ismét a komparatiztika módszerével — ennek három fő összetevőjét: *a)* az oktatás szorosan vett szabadságát, *b)* az „oktatottsághoz” való jogot *c)* az oktatás megválasztásának szabadságát. Nem kevésbé érdekes — nyugodtan mondhatjuk: izgalmas — számunkra, a neveléstudományok kutatói számára „A művelődéshez való jog” c. fejezet, valamint „A neveléshez való jog” elemző tárgyalása, amit a szerző a következő ugyancsak elgondolkodtató megállapítással vezet be:

„Az nyilván nem igaz, hogy a szavaknak egyszerűen az az értelmük, amit nekik tulajdonítunk; a mi kérdésünket illetően azt lehet mondani, hogy a fogalmak között tett megkülönböztetéseknek sokszor nagyon viszonylagos nemcsak az értékük, de a realitásuk is”. (69. old.)

Vajon ez a megállapítás csupán a szerző által idézett francia „*instruction*” és „*éducation*” fogalmakkal kapcsolatban helytálló-e, s nem érezzük súlyát neveléstudományunk nem mindig közérthető, nem mindig egyértelmű, magyar szakmai nyelvezetével, „*tolvaj-nyelvével*” kapcsolatban is?

Az emberi jogokra vonatkozó 1948. évi Egyetemes Deklarációt a neveléshez való jog szempontjából elemezve jut el SZABÓ Imre az „*éducation permanente*” — permanens nevelés (?) meghatározásáig. Ismét nem tanulság nélkül valók számunkra sem az általa az alábbiakban összefoglalt következtetések, amelyek kiindulópontja, hogy a permanens nevelés tulajdonképpen három elemből tevődik össze:

„Az egyik összetevő az az álláspont, hogy az „*éducation permanente*” nem egyedül oktatás-tanítás, hanem több ennél: a legszélesebb értelemben vett *művelődés*, sokféle más műveltségi forrással és a műveltségnyújtás sok különböző módjával együtt.

Az „*éducation permanente*”-nak eszmei háttere egy olyasfajta filozófia (s ez a második összetevő), amely az „*éducation*”-t megfosztja egyedül ismeretkövetítő sajátosságától, illetve csak nevelő-felkészítő jellegétől, hanem gazdagítja azt és mintegy *beépíti az emberi életbe*; az emberi életet úgy fogja fel, mint mindig szélesebb és szélesebb *látókörre való benső törekvést*: az ember állandóan „tanul”, miközben újabb és újabb tapasztalatokra — közvetlen vagy közvetett tapasztalatokra — tesz szert és azokat általánosítja. Az „*éducation permanente*” ilyenképpen az *ember belső igényének* tesz eleget, a tanulás—ismeretszerzés—jellemalakulás valami viszonylagosan külsőtől igazán belső ügyvé, az ember lényegévé lesz. Végül a harmadik tényező, hogy az „*éducation permanente*” eszméje elsősorban az *államot teszi felelőssé* — ha nem is kizárólag csak az államot — az állandó műveltségről való gondoskodásért.

A probléma jelenleg annak tudatosítása — folytatja SZABÓ professzor — . . . hogy a művelődés, az „*éducation permanente*” a jelzett új felfogásban okvetlenül több mint ismeretek szerzése, mindenképpen több mint egyszerűen csak felnőttoktatás, még ha ugyanakkor beleértjük a formáló-befolyásoló-nevelő vonatkozást is. Az „*éducation permanente*”-nak állami feladattá

tétele továbbá azáltal is problematikussá válik, hogy eszméje tulajdonképpen az *állami oktatási monopóliumot kiterjesztene* a művelődés egészére, az emberformáló oktatásra, az emberi szükségletté váló tanulásra, az *ember lényegéként felfogott művelődésre*. Bizonyos, hogy az államnak e tekintetben lényeges feladatai adódnak — folytatja fejtegetéseit a szerző — de ezek megvalósításakor feltétlenül ügyelnie kell a *társadalmi elem kibontakoztatására* és hatékony segítésére.” (87. old.)

Ez idézett sorokkal korántsem ér véget az „*éducation permanente*” elemzése, s az idézet is csupán a figyelem felhívás céljait szolgálta egy olyan problémakörre, amellyel óhatatlanul foglalkoznia kell — és foglalkozik is — a neveléstudományunk, anélkül, hogy e fogalom tartalmának pontos tisztázására eddig még vállalkozott volna.

Ha eddig az „*éducation permanente*” kifejezést használtuk — a könyv szavaihoz híven — akkor a könyv utolsó előtti fejezetében (A társadalmi szervezetek szerepe) eljutunk a kifejezés magyar megfelelőjéig is, amikor a szerző — ismét a történetiség jegyében — a társadalmi szervezeteknek a kulturális jogok kialakításában betöltött szerepét taglalva, a következőket írja:

„Ha napjainkban felvetik és joggal vetik fel a *'tartós oktatás'* eszméjét, mégpedig nem egyszerűen időszakos szakmai továbbképzésként, hanem olyan intézményként, amely a társadalmaknak a nevelést és kultúrát illető tradicionális magatartását radikálisan átalakítja” (a már említett 1970. évi velencei kormányközi kulturális konferencia határozatából idéztük) így nem lehet feledni, hogy magának ennek az eszmének a gyökerei már megtalálhatók voltak a munkásmozgalomban, de kétségtelenül a különböző haladó kulturális társadalmi szervezetek eszmevilágában is. A „*permanens oktatás*” alapjogdolata kifejezetten közel áll a *kommunista mozgalom* tradícióihoz, illetve a káderek szakadatlan nevelésére vonatkozó elméletéhez és gyakorlatához. Kétségtelen, hogy mindehhez az új jelszó és az újonnan megfogalmazott igény valamit hozzáad, valamit változtat rajta, valamit *továbbfejleszt* benne, újja és mássá ötvözi de — már csak a folyamatos fejlődés érdekében is — nem árt utalni e tekintetben az előzményekre sem.” (247—248. old.)

Ez előzmények részletes — és biztosan állítjuk, hiszünk és valljuk: nem tanulságok nélkül való — felderítése ismét a neveléstudományra várna, ha...

De ennek részletes kifejtése helyett térjünk vissza SZABÓ Imre könyvére, annak is a „*Kultúrához való jog*” című fejezetére, amellyel szerves egységet alkot a következő: „A kultúra tartalma.”

A jogászprofesszor nem tud — valójában nem is tudhat — a kultúrához való jog problémáiról beszélni anélkül, hogy ne elemezné a korszerű kultúra tartalmát. Ceterum censeo: mi pedig, a neveléstudomány művelői, akik közvetlenül vagy közvetetten e kultúra átszármasztását tekintjük alapvető feladatunknak, elemeztük-e, valaha is bárhol a „*passzív*” és „*aktív*” kultúra fogalmát, e kettő különbségét; vagy a már az előbbiekből jelzett tanterveink, tankönyveink szempontjából is ezeken keresztül az egész jövőendő nemzedékünk felnevelése szempontjából alapvetően fontos korszerű — merjünk megismételni marxista — kultúra fogalmát?

Mint az előbbiekből is kitűnhet, SZABÓ Imre könyvét nem ismertetni kívántuk, csupán néhány olyan szempontot kiragadni, amelyre — meggyőződésünk szerint — a neveléstudomány minden kutatójának fel kell figyelnie. Ezek sorát még bőven lehetne szaporítani, de nem pótolnák — amire a figyelmet elsősorban felhívni szándékoztunk — a könyv elolvasását. Mégis, végezetül álljanak itt azok a sorok, amelyeket a szerző a szocialista emberideállal kapcsolatban papírra vet:

„Az előzőekben említést tettünk a *szocialista emberideálról*. Ezzel összefüggésben könnyen állítható, hogy ez is éppen olyan metafizikus megközelítése a dolognak, mint a természetjogias, azaz hogy abban ugyanúgy a természetjog van, mint a jogoknak „*emberi*” jogokként való felfogásában, s társadalmilag egyébként az sem megragadható. Ez azonban nem áll; legalábbis nem ebben az értelemben szóltunk a szocialista ember-eszményről. Bizonyos szempontból ez a kifejezés nem más, mint egyfajta rövidítés, vagy fogalomba sűrítés. Egy adott társadalomnak, konkrét társadalmi alapjaiból és céljaiból kiindulva van egyfajta *elképzelése* arról az emberi magatartásról, *felelősségről*, erkölcsi felfogásról, viselkedésről, a *társadalomhoz* és mindenekfelett a *munkához* mint emberi tevékenységhez való viszonyról, amely megfelel ennek a társadalmi helyzetnek, vagy másképpen szólva, amely egy társadalmi helyzetből az emberre nézve leszűrt követelmény, *embert illető igény*.”

Anélkül, hogy itt részletekbe mehettünk, mégis meg kell jegyeznünk, hogy az uralkodó emberideál a termelési eszközök magántulajdonán alapuló társadalmi rendszerben kettős: egyrészt az uralkodó osztály által tudatosan megformált ideál, másrészt pedig az ennek befolyása alatt létrejött közönséges, *köznapi emberideál*, mint az előbbinek vulgarizált, átlagosított változata. A szocialista ember-eszmény, amely nagyon is reális fogalom, s amely nem rejt magában irracionális elemet, a *szocialista társadalom lényegének*, tényeinek és céljainak az *emberre megfogalmazott követelése*. Ez az eszmény nem az „*önző*” egyén, nem a közösségtől elforduló egyén, nem ellenfele vagy tagadója a kultúrának. Ebben a társadalomban a köznapi ember-eszmény szintén eltér a tudományos szinten megfogalmazott igénytől, de ugyanakkor állandó jelleggel útban van afelé, hogy az uralkodó szocialista társadalom eszményének *elvi magaslatára* emelkedjék.” (228. old.)

Nem feladatunk itt most SZABÓ Imre munkája hazai és nemzetközi jelentőségének méltatása. Végezetül is csak arra utalnánk, ami e műből következőleg számunkra, a neveléstudomány művelői számára elsődrendű tanulságos, fontos: az interdiszciplináris kutatások kiszélesítése, a komparatiztika — a mi vonatkozásunkban az összehasonlító pedagógia művelése, többek között, — de elsősorban — fogalmi rendszerünk olyan egyértelmű tisztázása érdekében, amely nem „csak” a neveléstudomány, hanem egész közoktatási rendszerünk korszerű tudományos bázison történő továbbfejlesztésének alapvető feltétele.

FÖLDES ÉVA

MAURICE DEBESSE, GASTON MIALARET:
TRAITÉ DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES. PÉDAGOGIE COMPARÉE

Tanulmányok a pedagógiai tudományok köréből. Összehasonlító pedagógia
Párizs, 1972. 234 oldal

Az összehasonlító pedagógia új, izgalmas tudományág, amely most keresi módszerét, most határozza meg kutatási területét. Mindamellet mégsem teljesen új tudomány, hiszen a neveléstörténet keretén belül már a múlt században is megjelentek olyan munkák, amelyek összehasonlító pedagógiával foglalkoztak. Az elkövetkezendő huszonöt esztendő alkalmasint legalább annyi változást fog hozni a tudomány berkeiben, mint az elmúlt másfél évszázad: márcsak ezért is érdemes figyelemmel kísérnünk az összehasonlító pedagógia fejlődését, számon tartanunk új eredményeit.

A kötet egyik legérdekesebb tanulmánya Joseph A. LAUWERYS kanadai professzor szakértelmét dicséri: a szerző nemcsak az összehasonlító pedagógia eddigi történetét vázolja fel, de e tudományág tárgyának meghatározására is kísérletet tesz. Az összehasonlító pedagógia — szorinte — a neveléstudomány szerves része. Feladata nemcsak az, hogy elemezze a különböző országok gazdasági, politikai és kulturális gyakorlatát tükröző oktatási rendszereket, hanem az is, hogy összegyűjtse és osztályozza az oktatási rendszerekre, tanárookra, diákokra, a tanévre, valamint az oktatás gazdasági kérdéseire vonatkozó információkat. Az összehasonlító pedagógia tehát nem felesleges tudomány: célja, hogy általános összehasonlítási alapot adjon a nevelésügyi reformok tervezőinek, és hogy felmérje az egyes intézkedések várható eredményeit.

Az összehasonlító pedagógia tehát nem normatív tudomány. Nem írja elő a helyes eljárásokat; hanem a „miért”-eket elemzi. Ilyenformán, a pedagógiai kutatások mai állása szerint, ez a tudományág a neveléstörténet és a szociológia mezgyéjén helyezkedik el.

Napjainkban az amerikai George BEREDAY és az angol Brian HOLMES az összehasonlító pedagógia legtekintélyesebb szakemberei: BEREDAY az amerikai, HOLMES pedig az angol közoktatást ismerteti. De nemcsak a tőkésországok oktatási rendszereiről olvashatunk a kötetben, hanem Szovjetunió, Lengyelország, Bulgária, Csehszlovákia és Jugoszlávia oktatási rendszeréről is.

A legnagyobb és legrészletesebb ismertetés a francia közoktatásról készült; a francia közoktatás alapján ugyanis nemcsak a „frankofon” országok, vagyis Belgium, Svájc és Kanada pedagógiáját érthetjük meg alaposabban, de a volt francia gyarmatokét is.

Armand BIANCHERI tanügyi főfelügyelő a francia nevelésügy fejlődését követi nyomon. Az oktatásügyben mind a mai napig egy sor örökség érezteti hatását. A klasszikus humanizmusét károsnak tartja: úgy véli, elsősorban ez hozza létre az uralkodó frakció és az alsóbb néposztályok közötti kulturális különbségeket. Az oktatás zártsága, konzervatizmusa tette ugyanis lehetővé egy olyan „nemes” iskolai hagyomány kialakulását, melynek az volt a célja, hogy az iskolai oktatással törvényesítsék a társadalmi különbségeket. Ez a zártság, ez a nagyfokú centralizáció a különböző filozófiai rendszerek pluralizmusával párosult. Így például az ötvenes években két merőben ellentét nézet ütközött össze egymással a nevelésügy demokratizálása kapcsán, amely mellesleg — a közoktatás tervezése mellett — a pedagógia egyik fő kérdése napjainkban. A kulturális és szakmai felemelkedést lehetővé tevő „elkülönítő” demokrácia, amely tulajdon társadalmi osztályuktól különíti el a fiatalokat, támogatásra talált a nagypolgárok körében, noha az „általános” demokratizálás elméletét ellenezték. Napjainkban is ádáz harc dúl Franciaországban a közoktatás területén, jóllehet a szelekcio veszélye mind fenyegetőbb.

A központosított bürokratikus rendszer ugyanis minden újításnak elejét vette. Így érthető, miért nem volt jelentős a kutatás a régi nevelési rendszerben. Azok a „fiók-rendszerek” amelyek a társadalmilag szükséges oktatás hiányának elrejtésére szolgáltak, ellenálltak minden új szellemi törekvésnek.