

GEORGES SNYDERS ÉS A „NEM KÖZVETLENÜL IRÁNYÍTÓ” NEVELÉS ELMÉLETEI

Több szempontból is figyelemre méltó számunkra Georges SNYDERS¹ munkássága: egyrészt mert szenvedélyesen képviseli a neveléstörténetet, másrészt, mert legutolsó munkái a csoportmunka izgalmas kérdéseivel, a tanár—diák viszony sajátos megközelítésével, a „nem közvetlenül irányító” (non-directive) pedagógiai iránnyal foglalkoznak. Nemrég megjelent két műve, a *Haladó pedagógia*² és a *Merre tartanak a nem közvetlenül irányító nevelés elméletei?*³ az oktatási rendszer válságának megoldásához kívánnak segítséget nyújtani.

A „Haladó pedagógia” című munkájában tárgyalt kérdéskör — a hagyományos és a modern nevelés közötti kapcsolat — már egyetemi disszertációjában is helyet kapott⁴, mint, a neveléstörténet létjogosultságának alapkérdése. „A mai pedagógia oly sok gondot fordít, s jogosan, a gyermekpszichológiára — írja itt SNYDERS —, de nem támaszkodik saját múltjára, nem várja korábbi tapasztalataitól, hogy jelenlegi gondjaiban segítségére legyenek”. Ezt a történelmietlen szemléletet SNYDERS már CLAPARÉDENÉL kimutatja,⁵ aki egyetlen eredményes, örökké való pedagógiáról beszél, egy pedagógiai nemzedékbe sorolva RABELAIST, MONTAIGNET, FÉNELONT, ROLLINT, DESWEYT és önmagát. E felfogás alapján a múlt minden alkotó nevelői törekvését az „új nevelés”-hez (éducation nouvelle) kell kapcsolni, míg a mechanikus, unalmasnak tetsző nevelést a hagyományos oktatáshoz. Ha ezt a gondolatmenetet követjük, akkor az „új nevelést” vagy teljes egészében el kell fogadnunk, vagy teljes egészében el kell vetnünk, tehát nem haladhatjuk meg.

Ezzel szemben SNYDERS azzal érvel, hogy a pedagógia minden egyes pillanatának szintetikus jellege van, ezért a pedagógia fejlődését nem lehet egy állandó rendszer egyirányú fejlődéseként értelmezni, hanem mint összehasonlítást és szintézist kell tekinteni. Mindig megtartódik valami a régi rendszerből, de ezt az új elemekkel való kapcsolat gyökeresen átformálja. A pedagógia csak akkor fejlődhet, ha az egyes nevelési rendszerek eredményeit szintetizálja, tehát ha alkalmazza saját történetét.

SNYDERSnek ezért költősi célja van: egyrészt felidézni a „hagyományos iskola” jelentését, másrészt szembesíteni a hagyományos módszereket az „új nevelés”-sel, hogy utat mutasson a modern pedagógia felé. SNYDERS régi hiányosságot pótol könyvével, hiszen ahhoz, hogy a legújabb módszereket megértsük és alkalmazzuk, ismerni kell a korábbiakat is. A könyv miatt, bár az nem a hagyományos oktatás védelmében készült, mégis számos támadás érte a szerzőt (jóllehet a hagyományos oktatást mások is igyekeznek megérdemelt helyére tenni, például M. DEBESSE⁷ aki így vélekedik: „A hagyományos oktatás a tudás átadásában nagy helyet biztosít a nevelőnek s a könyveknek, de a tanulót sem kényszeríti a befogadás passzív funkciójára”).

SNYDERS tartalmat kíván adni annak a fogalomnak, amelyre a nyugati világban oly sokan hivatkoznak; a *demokratikus nevelésnek*.⁸ Miért jelentős e törekvés? Azért, mert az oktatásügy Franciaországban kétségtelenül válságba jutott. Az 1960-as években a demográfiai robbanás valóságos iskolai robbanással járt együtt. De a válságot csak a tanulók számának megnövekedésével magyarázni annyit jelent, hogy elfogadjuk: a mennyiségi problémák háttérbe szorítják a minőségieket, s tagadjuk, hogy a válságot a társadalom szerkezeti változásai is kiváltották. Az „iparosítási politika” ürügyén az oktatási rendszert a monopóliumok érdekeinek megfelelően módosították, s a tanulókat az oktatás különböző fajtáiba társadalmi megkülönböztetéssel orientálták. Ezzel párhuzamosan egy másik folyamat is hatott: a középfokú oktatásból eddig ki-

¹ Georges Snyders francia neveléstörténész (szül. 1917.) a Paris—V. (egykori Sorbonne) egyetem neveléstudományi tanszékén tanít.

² *Pédagogie progressiste*. Párizs, PUF 1973. 275 lap.

³ *Où vont les pédagogies non-directives?* Párizs, PUF 1974. 335 lap.

⁴ *Georges Snyders: La pédagogie en France au XVII. et XVIII^e siècles*. Párizs, PUF 1964.

⁵ *Claparède: L'éducation fonctionnelle*. Párizs, Delachaux & Niestlé 1946.

⁶ Charles Rollin humanista francia történész, a XVIII. század első felében élt, a párizsi egyetem rektora volt. Legismertebb műve: *Traité des études*.

⁷ Maurice Debesse francia pszichológus, 1903-ban született. A neveléstörténet, az esztétikai nevelés, az összehasonlító pedagógia és a földrajz oktatása terén folytat kutatásokat. Több pedagógiai sorozat szerkesztője. Legfontosabb munkái: *Comment étudier les adolescents?* Párizs, PUF 1937.; *L'adolescence*. Párizs, PUF 1972.; *Les étapes de l'éducation*. Párizs, PUF 1952. — 1957-től a Sorbonne-on oktat.

⁸ *La Nouvelle critique* c. folyóiratban Jacques Testanière cikke Snyders könyveiről. 1974. márc. 72. szám.

rekesztett társadalmi osztályok gyermekei is egyre nagyobb számban jutnak be az intézményekbe. Mivel azonban az oktatást csak mint munkaerő-utánpótlást fogták fel, ezért átfogó reformokat nem hoztak. Az iskolaügy valóságos harci kérdéssé vált, s a monopóliumok érdekeivel szembe szálló erők leplezték a kormányzat „liberális” és „demokratikus” oktatáspolitikájának igazi tartalmát. Az a tény, hogy az oktatást nem alkalmazták a társadalmi változásokhoz, válságot idézett elő. Ismerjük az unalmat, amely lehetetlenné teszi az oktatómunkát, az iskolai kudarc által való szelektálást, a tanárok elbizonytalanodását, a tanári hivatás lehetetlenné válását. Ilyen körülmények között érthető, hogy a hagyományos módszerek kudarcát nap mint nap érzékelő nevelők a hagyományos oktatást teljes egészében elvetik, s a „nem közvetlenül irányító” módszerben keresik a megoldást.⁹

SNYDERS fellép a fatalizmus ellen, s éppen ezért, elsősorban a tanárok számára igyekszik tisztázni a „hagyományos oktatás”, s az „új nevelés” viszonyát a nevelés történetében.

Az első nehézség már az elnevezésnél kezdődik, hiszen ma a „hagyományos oktatás” két fogalmat jelöl: egyrészt egy bizonyos nevelési irányzatot jelent, másrészt a teljességét mindannak, ami a nevelés terén mint negatívum létezik, a hiányos, rossz tanárképzéstől az alkalmatlan iskoláépületekig, amelyekkel könnyű szembehelyezni az „új” elképzeléseket. SNYDERS tehát a *Haladó pedagógia* első fejezetében megkísérli, hogy megtisztítsa a hagyományos pedagógia fogalmát a pejoratív értelmezéstől.

A hagyományos oktatás célját és szellemét DURKHEIM, ALAIN¹⁰ és CHÂTEAU¹¹ elméletein keresztül közelíti meg. Szerintük a hagyományos oktatásnak az a célja, hogy a tanulókat eljuttassa az emberiség nagy műveinek megismeréséhez, a művészetek remekeihez, az általános műveltséghez. DURKHEIM szerint a példaképek szerepe alapvető, a gyermeket mindig az alapvető értékekkel kell szembesíteni, tehát a társadalom jelenlétével, a csoporthoz tartozás tudatával. A gyermeket nevelni annyi, mint „szembesíteni korának és hazájának nagy erkölcsi gondolataival.”¹² A nevelő szerepe az, hogy a gyermekeket eljuttassa a példaképekhez, azokat leegyszerűsítve közvetítse feléjük. Ebben a szembesítésben a gyermek is aktív szerepet kap. Feladataikat úgy állítják össze, hogy azok egysüllyra, önuralomra, rendszerességre neveljék. Ahogy ezek a tulajdonságok kialakulnak, úgy hárulnak el az akadályok, amelyek a példaképekkel való kommunikáció elé tornyosulnak. Az iskola így készít fel az életre, de annak mintegy háttáfordítva.¹³ A példaképek és a mindennapi élet között ugyanis akkora a távolság, hogy azt sem a tanárok, sem a diákok nem képesek áthidalni. Ezt a tényt — a példaképek és az élet közötti távolságot — mindhárom gondolkodó érzékelte. Látták, hogy ez az ellentmondás arra vezethet, hogy a példaképek a múlt nosztalgikus felidézésének eszközeivé válnak. Ez annál is inkább bekövetkezhet, mert ALAIN a kortárs művészeteket száműzte az iskolából.

A világ és az élet kizárásával azonban a nagy példaképekkel való találkozás is lehetetlenné válik, — hangsúlyozza SNYDERS s a hagyományos oktatás értelmét veszti, mivel olyan gyakorlatok sorozatává egyszerűsödik, amelyeknek a példaképekhez való eljutás eszközei voltak. SNYDERS felveti a kérdést: véglegesen el kell-e vetni a példaképeket? Erre azonban csak akkor lehet felelni, ha előbb megvizsgáljuk az „új nevelés” mozgalmát, mivel történetileg az „új nevelés” tulajdonképpen a hagyományos oktatás kudarcának ellenhatásaként keletkezett. Mint a hagyományos oktatás esetében, szerzőnk most is egyes nevelők, CLAPARÉDE, DEWEY, MONTESSORI, R. COUSINET¹⁴ és C. FREINET¹⁵ írásaira támaszkodik.

Az „új nevelés” megvalósítói éppen a *jelen* örömét akarják a gyerekeknek nyújtani, olyan iskolát akarnak megvalósítani, amelyben a gyermek kora sajátosságainak megfelelően él. COUSINET és MONTESSORI kifejtették, hogy a gyereknek joga van saját életét boldogan élni. A gyermek kezdeményező szerepe, szabadsága — új fogalmak ezek a hagyományos neveléshez viszonyítva. S még inkább újak azok a módszerek, amelyekkel a gyermek aktivitását, tudásvágyát igyekeznek kiaknázni. Ilyen fontos módszer — emeli ki SNYDERS — a „szabad szöveg” (*texte libre*), amelyet a gyermekek találnak ki. A kritikusok azonban jogosan említették, hogy FREINET nem kapja meg SNYDERS elemzésében az öt megillető szerepet, de a többi nevelő tevékenységét és nézeteit sem tárgyalja szerzőnk eléggé árnyaltan.¹⁶

⁹ Georges Snyders: *La non-directivité est-ce la bonne direction? Enfance*, 1968. 5. szám.

¹¹ Alain „Propos sur l'éducation” (Párizs, 1933.) c. művéből.

¹⁰ Châteauneuf „La culture générale” (Párizs, 1964.) és „École et éducation” (Párizs, 1957.) c. munkái alapján.

¹² Durkheim: *Éducation et sociologie*, Párizs, Alcan 1925. 58.

¹³ Châteauneuf: *La culture générale*, 180.

¹⁴ R. Cousinet a csoportmunka egyik franciaországi kezdeményezője.

¹⁵ Célestin Freinet francia pedagógus; a „szabad szöveg” módszerén alapszik az ún. Freinet-iskola.

¹⁶ A *La Nouvelle critique* idézett cikke.

Az „új nevelés” egyik legfontosabb vívmánya talán a *csoportmunka*. Erről, s az „új nevelés” többi pozitívumáról nem lehet lemondani, ezeket minden oktatási reformba be kell építeni — véli SNYDERS. Ugyanakkor az „új nevelés” is küszködik egy sor problémával, szerzőnk ezeket is részletesen elemzi.

FREINET és MONTESSORI azt vallották, hogy a felnőttvilág nem ad semmit a gyermeknek, hiszen maga is rossz úton jár, s ezért maga a gyermek tölti meg tartalommal a felnőttek kiüresedett világát.¹⁷ „Sok felnőtt számára az élet anélkül telik el, hogy bármit is megértettek volna, s szellemileg a halál küszöbén éppolyan szegények, mint felnőtté válásuk pillanatában voltak” — írja R. COUSINET.¹⁸

Az „új nevelés” egyik alapelve, hogy a gyermek *önerőből, példaképek nélkül* is elsajátítja a legfontosabb képességeket, készségeket. Nagy irodalom foglalkozik a beszéd, a járás elsajátításával, amelyet a gyermek minden felnőtt beavatkozás nélkül tanul meg. DEWEY szerint írni, olvasni, rajzolni ugyanúgy megtanulnak a gyerekek, mint járni. A felnőtt szerepe tehát nem a közvetlen beavatkozás, hanem a feltételek megteremtése. SNYDERS azonban a szociológusok és a pszichológusok legújabb eredményeire hivatkozik, amikor kifejti: éppen a felnőttkörnyezet hatására alakulnak ki nagy különbségek a gyerekek fogalmazás-, beszéd- és rajzkészségében. S nagy hangsúllyal emeli ki, hogy a példaképekre szükség van, nélkülük szegényebb lesz az oktatás, amelynek eredeti célja éppen a valósággal való közvetlen kapcsolat megteremtése és kiszélesítése. FREINET és COUSINET elzárják tanítványaikat a világ egyes dolgaitól, FREINET például a mozitól, a város gyanús hatásaitól, azzal az indokkal, hogy a gyermeknek csak azt kell látnia, amit meg tud figyelni.

De miért, hogy törekvéseiknek ellentmondóan, az „új nevelés” képviselőinél is elszegényednek a gondolatok? Azért — válaszolja SNYDERS —, mert az életre akarják nyitni az iskolát, de úgy képzelik, hogy az iskola és az élet közötti összhang magától fog kialakulni, másrészt, hogy az élet behatolása az iskolába nem fog nehézséget okozni.

Ami a tanárok és tanítványuk viszonyát illeti, a legjellemzőbb CLAPARÈDE és MONTESSORI nézete: a tanár hat a környezetre, de nem hat a gyerekekre. Feladata az, hogy növelje az ösztönzést, kiaknázza a gyermek érdeklődését. De arra a kérdésre, hogy vajon az érdeklődés felkeltése manipuláció-e, nem tudnak válaszolni.

E bizonytalanság kiküszöbölésének szándéka vezetett az új irányzathoz, a „nem közvetlenül irányító neveléshez”. Noha csirájában már az „új nevelésben” is megtalálható, MONTESSORI kiváltsággal ebben az irányban haladt, az új irányzat képviselői mégis tagadják a folytonosságot az „új neveléssel”, s elképzeléseiket éppen az „új nevelés”-sel való szakításként értékelik.

Mivel SNYDERST erősen foglalkoztatta a tanulók és tanárok kapcsolata, az oktatás színvonalának kérdése, a közösség kialakulásának és a tanulói szabadságnak dilemmája, ezért megragadta figyelmét ez az irányzat, sőt önálló könyvet is szentelt elemzésének. A „Merre tartanak a nem közvetlenül irányító nevelés elméletei” című könyvében olyan pedagógusok munkáját elemzi, akik a *tekintélyelv feladásával, a parancsszerű utasításokkal való irányítás felhagyásával újszerű kapcsolatot igyekeztek kiépíteni tanítványaikkal*.

Mi a „nem közvetlenül irányító” nevelés? Gilles FERRY francia pedagógus szerint akkor beszélhetünk róla, ha elfogadtatnak a diákok javasolt tevékenységek, s amikor a tanár megszabadul a befolyásoló magatartásoktól: a parancsolástól, tanácsadástól, a bírálattól.¹⁹ Jean VIAL kétféle nem közvetlenül irányító nevelést különböztet meg: az egyénre összpontosított, ez a *rogers-i nem közvetlenül irányító pedagógia*, s a csoportra koncentrált, az ún. *intézményes pedagógiát* (pedagógia institutionnelle).²⁰

Kurt LEWIN amerikai pszichológus ismert kísérlete nyitja meg SNYDERS könyvében a sort.²¹ LEWIN a tanári magatartásról, és a csoport megfelelő reakcióiról végzett kísérleteket, a tekintélyelvű, a be-nem-avatkozó és a demokratikus nevelő kísérletét. Messzemenő következtetéseket vont le a demokratikus nevelő javára, mert az ő viselkedése váltotta ki az agresszió- és szorongásmentes csoport kialakulását. De amikor SNYDERS a kísérlet pedagógiai oldalát vizsgálja, arra a megállapításra jut, hogy már itt megmutatkozik a „nem közvetlenül irányító” nevelés fő hiányossága, a *tartalmak iránti közömbösség*, mert LEWIN és munkatársai úgy vizsgálják a tanári szituációt, hogy nem törődnek az oktatott anyaggal, csak az egyének közötti kapcsolattal.

¹⁷ Maria Montessori: L'enfant. Párizs, Desclée de Brouwer, 1959. 255.

¹⁸ R. Cousinet: L'éducation nouvelle. Párizs, Delachaux & Niestlé, 1950. 8.

¹⁹ Gilles Ferry: La pratique du travail en groupe. Párizs, Dunod 1970. 145.

²⁰ Jean Vial: Aspects sociaux de l'éducation. A Debessé—Mialaret által szerkesztett „Traité des sciences pédagogiques” című kötetben. Párizs, PUF 1974. 406.

²¹ Kurt Lewin német származású amerikai pszichológus (1890—1947.) franciául megjelent műve: Psychologie dynamique. Párizs. PUF 1919.; Snyders könyvében: 15—34.

Néhány éve Franciaországban is felkavarta a közvéleményt A. S. NEILL franciául publikált könyve a *summerhilli „szabad” gyerekekről*.²²

NEILL az 1920-as években London mellett, Summerhillben alapított iskolát, amelynek alapkonceptiója: a gyermeket nem szabad „alávetni” félelemnek, bírálatnak, mert abból személyiségtorzulások származnak. A summerhill-i gyermeket tehát semmiféle erőszak, félelem nem éri. S „szabad”, mert azt csinál, amit akar. Ha kedve tartja, jár a tanórákra, ha nem, akkor mással tölti az időt, s maga választja meg tanulandó tárgyakat is. Így azután akadt olyan gyerek, aki még 17 éves korára sem tanult meg írni-olvasni. A gyermekkorú szexuális vágyak kielétele is természetes dolog itt. A szabadságnak egyetlen tényező vet gátat: tiszteletben kell tartani a többiek szabadságát.

Mi a szerepe a felnőtteknek ebben a világban? Az, hogy szorongástól mentes légkört teremtsen, s hogy elismerjen mindent, amit a gyermeki vágyak kielésének tekint.

NEILL pedagógiai vétsége SNYDERS szerint az, hogy úgy képzei: a gyermekekben levő adottságok maguktól kifejlődnek, s előre determinált, hogy melyik gyerek fog jól tanulni, melyik nem fog eljárni a foglalkozásokra stb. Így azonban a gyerekek passzívak, teljesen tehetetlenek maradnak, s kiszolgáltatják őket a konformizmus veszélyeinek. Másik hibája, hogy a társadalomtól elválasztva nőnek fel a gyermekek. „A világon kívülálló iskola utópiája arra vezet, hogy a világot olyannak fogadjuk el, amilyen, egyetlen feltétellel: legyen lehetőség benne a pedagógiai modernizmus szigeteinek építgetésére.”²³ S végül a szabadság kérdése: SNYDERS nem ismeri el, hogy szabad lehet az a gyermek, akit senki sem vezet el a tanuláshoz, bizonyos értékek elfogadásához.

BANY és JOHNSON amerikai pedagógusok kísérlete a *csoportdinamika* kérdéseit érinti.²⁴ A tanár szerepe itt is abban áll, hogy elősegítse a csoportéletet, felhívja a figyelmet azokra a pontokra, amelyeket a gyerekek elhanyagolnak, s hogy a viták során kialakult nézeteket egésszé formálja. A tanár azonban semleges magatartást tanúsít, nem ellenőriz, nem minősíti a véleményeket. A csoportban tehát szabad beszélgetés, szabadon választott tevékenység folyik. A tanár – tanuló, s a tanuló – tanuló kapcsolat a spontán együttműködés, barátság jegyében zajlik. SNYDERS azonban kételkedik a kapcsolatok valódiságában, mert könyvében BANY és JOHNSON egyetlen olyan esetet sem említene, amikor valóságos konfliktus zajlott volna le. Bátor kísérletük ellenére is konzervatívak, mert tagadják a társadalomban jelentkező ellentéteket. Tulajdonképpen észreveszik, hogy a jobb körülmények között élő gyerekek a hangadók, de tehetetlenek ellene. SNYDERS kifejti, hogy BANY-ék azért választják a nem közvetlenül irányító oktatást, mert a beavatkozást csak durva, csendőtől szinten képzelik el, s nem merül fel bennük, hogy a tanár, aki perspektívát ad és irányítja a gyerekek munkáját, nem töri meg feltétlenül a csoportéletet.

Irving ROGERS és Barrington KAYE angol pedagógusok Bristolban folytattak kísérleteket.²⁵ A csoportok maguk irányítják tevékenységüket, döntenek a feladatok végrehajtásának módjairól, értékelik munkájukat. SNYDERS két dolgot emel ki a két angol nevelő munkájából: a *tanulók közötti intenzív kapcsolatokat s a feladatok sokféleségét*. A tanár koordinálja a gyerekek erőfeszítéseit egy központi téma körül, részt vesz a csoportok vitáin, rendszeresen beszámoltatja őket. Kérdés azonban, hogy a tanár ilyen csekély beavatkozása mellett hogyan lehet a gyerekeket a fejlődés irányába vinni? Meglepő, hogy az angol nevelők a tanulók és a felnőttek között nem látnak problémákat. A felnőttek álláspontját azonban a gyerekek csak akkor nem kérdőjelezték meg, ha standard gondolatokról van szó. A gyerekek felmérést végeztek Anglia egészségügyi helyzetéről, s az ország különböző részeiből hívtak embereket a tanárok, hogy a gyerekek kérdéseire válaszoljanak. Ez a „szociológiai” felmérés látszólag azt szolgálta, hogy a gyerekek lépjenek ki világukból, kerüljenek kapcsolatba a világ kérdéseivel. De a felmérésből kiderül, hogy a gyerekek mindegyik válaszádtól nagyjából ugyanazt tudták meg, tehát kiválogatták a felmérés résztvevőit. A manipuláció veszélyét SNYDERS ezen a konkrét példán mutatja meg.

Az eddigi példákból láthatjuk, hogy a „nem közvetlenül irányító” pedagógia megoldandó problémákat vet fel, de a felvetett kérdéseket nem tudják megoldani, kísérletük konformizmusba fullad.

SNYDERS könyve második részét teljes egészében az amerikai pszichológus, Carl R. ROGERS munkásságának szenteli,²⁶ akit sokan a „nem közvetlenül irányító” pedagógia atyjának tartanak.²⁶

²² A. S. Neill franciául megjelent könyve: *Libres enfants de Summerhill*. Párizs, Maspero, 1970.; *Snyders* könyvében: 36–70.

²³ S. Snyders: *Où vont les pédagogies non-directive?* 52. l.

²⁴ M. A. Bany és L. O. Johnson franciául megjelent műve: *Dynamique des groupes et éducation*. Le groupe-classe. Párizs, Dunod, 1969.; *Snyders* könyvében: 70–91.

²⁵ Irving Rogers és Barrington Kaye franciául megjelent műve: *Pédagogie de groupe*. Párizs, Dunod, 1971.; *Snyders*nél: 91–110.

²⁶ Carl R. Rogers amerikai pszichológus, született 1902-ben. Franciául megjelent művei: *Psychothérapie et relations humaines*. Párizs, Nauwelaerts, 1962.; *Liberté pour apprendre?* Párizs

ROGERS szerint nem érthetem meg, nem irányíthatom magam, ezért egy „szakemberre” kell bíznom, az ő szemével kell látnom magam. Az emberek között azonban lehetetlen a kommunikáció, antagonizmus van két lény között. Ehhez a pesszimista koncepcióhoz azonban egy optimista gondolatsor járul: ahhoz, hogy az ember a szabadságot és a boldogságot elérje, *meg kell találnia saját erőforrásait, fel kell fedeznie önmagát*. Ahhoz, hogy az ember teljesen önmaga lehessen, meg kell szabadulnia minden szorongástól.

Nézzük meg ROGERS művének sajátosan pedagógiai részét: a tanár nem tart órát, nem ír elő feladatokat, nincsenek osztályzatok és vizsgák. Csupán jelzi a diákoknak, hogy milyen kérdésekben járta, hogy forrásként őt magát felhasználhassák, ha szükségesnek érzik. Gondolatait, véleményét közli a csoporttal, de csak személyes egyéni véleményként. „Igazán érzi, hogy ő és diákjai egyenlőek.”²⁸ A tanárnak olyan légkört kell teremtenie, amely bátorítja a diákot, amely felszabadítja gátlásai alól. Politikai szempontból azonban SNYDERS bebizonyítja, hogy ROGERS nem haladhat a demokrácia felé, hiszen nem veti fel az oksági kérdéseket, s erre módszere nem is alkalmas. Tulajdonképpen az egyének *úgy próbálják önmagukat megváltoztatni, hogy a világ rendjéhez nem nyúlhatnak*. A világot tehát nem szükséges megváltoztatni, csak más tekintetet kell rá vetni.

Magát a rogers-i világot a szkepticizmus jellemzi: az egyének közötti kommunikáció lehetlenné teszi az önmegismerési folyamatot. André de PERETTI több helyütt hangsúlyozza azt a rogersi elvet, hogy az egyén szabadságát lehetetlenné teszi egy kívülről beleszólása.²⁹ Érdekes az a párhuzam is, amelybe PERETTI állítja a közvetlen beavatkozást és irányítást (directivité) és az elnyomást, elfojtást (répréssivité), illetve ennek megfelelően a „nem közvetlen” irányítást (non-directivité, és a „nem elnyomó” magatartást (non-répréssivité).³⁰ A gyermekeknek azonban szükségük van bizonyos „korlátozó” (limites), hasznos kényszerítésre, elnyomásra, például, hogy ne akkor menjen át az úttesten, amikor eszébe jut, ezért a „nem közvetlenül irányító” nevelésben is van közvetlen (directive) beavatkozás. Kár, hogy ez a kérdéskör SNYDERS figyelmét elkerülte, pedig ez ROGERS és a „nem közvetlenül irányító” nevelés egyik fő problémája.

Általánosságában nézve a rogersi koncepciót: egy csoportban, ahol senki sem bírál, nincs kapcsolat az elmondottak között, *minden önmagába zárva marad*. A szülő és gyermeke, a tanár és diákja, a gyerek és gyerek között a kommunikáció lehetlenné válik, emiatt a diákok és a kultúra kapcsolata sem jöhet létre. Így ROGERS végül eljut az antipedagógiához.³¹

Ezek után szerzünk bemutatja még egy sor pedagógus munkásságát, többek között Michel LOBROT párizsi egyetemi tanárát.³² A kötetben szintén bemutatott HAMELINEHÉZ és DARDÉLINHÉZ³³ hasonlóan LOBROT felismeri, hogy a „nem közvetlenül irányító” pedagógia a nevelés első szakaszban nyugtalansághoz vezet, mert a teljes szabadság érzete szorongást vált ki a gyerekekből. Addig a tanár egyfajta biztonságot nyújtott, egy strukturált világban foglalkozott tanítványai-val.

LOBROT jelentős állomás a „nem közvetlenül irányító” pedagógiában, mert megérti, hogy *ha a gyermeket saját kezdeményezésére hagyjuk, akkor elemi szükségletei spontán módon nem fognak egyezni az iskolai feladatokkal*. Spontán vágyai nem motiválják komoly munkára. Megfigyelhető, hogy spontán beszélgetéseik nem haladják meg egy kávéházi fecsegés szintjét. LOBROT pedagógiája tehát arra törekszik, hogy elemi szükségleteiktől a gyermekeket elvezesse az iskolai feladatokhoz. A fejlődés motorja a *tanulótársakkal való kapcsolatok*. LOBROT azt reméli, hogy a gyerekek egymást munkára ösztönzik, s az *önirányítás* (autogestion) megváltoztatja igényeiket. A hatalom tehát a tanár kezéből a csoportba, de gyakran egy klikk vagy vezető egyéniségek kezébe kerül. LOBROT érzi a veszélyt, de úgy hidalja át, hogy a diákok kezébe került hatalmat minőségileg más

Dunod 1972.; Rogersről lásd meg: André de Peretti: Les contradictions de la culture et de la pédagogie. Párizs, Epi, 1969. 19—81. — Snydersnél: 110—159.

²⁷ Ld. Vial id. tanulmánya, 406.

²⁸ Rogers: Liberté pour apprendre, 164.

²⁹ A. de Peretti: Les contradictions de la culture et de la pédagogie.

³⁰ A. de Peretti i. m. 210.

³¹ Snyders: Où vont les pedagogies? 158.

³² Michel Lobrot francia egyetemi tanár, született 1924-ben. Fő művei: La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion. Párizs, Gauthier—Villars, 1966.; Vers une science de l'éducation. Párizs, 1968. — Ld. még Anthologie de la pédagogie française. Párizs, PUF 1974. 240—266.; Snyders könyvében: 201—221.

³³ Dardelin és Hameline is szerepelnek Snyders könyvében (180—196), de Lobrot-hoz képest semmi újat nem ír róluk. Egyházi iskolákban tanítanak, és gondolataik állandóan az isteni gondviselés körül forognak. Könyveik: Hameline—Dardelin: La liberté d'apprendre. Justification d'un enseignement non-directif. Les éd. ouvrières. Párizs, 1967.; Dardelin: La liberté de croire. École chrétien et pédagogie non-directive. Les éd. ouvrières. Párizs, 1970.

hatalomnak tartja, mint a tanárét. SNYDERS szerint viszont a hatalom egyszerű átviteléről van szó, s nyugtalanul teszi fel a kérdést, vajon mennyivel alkalmasabbak az irányításra a diákok, mint tanáraik.

LOBROT-nál tehát megjelenik az *önirányító iskola*, amelyben „a gyerekek szabadon tömörülnek a tanárok köré, és addig maradnak körülöttük, amíg nekik tetszik. A csoportok maguktól születnek és szerveződnek”.³⁴ A tanulók szabadsága akkor valósul meg, ha a tanárnak való alávetettség, s maga az intézmény is megszűnik. Azonban az önirányító iskola küszöbén is megakad a társadalmi osztályok küzdelme. A tanárok s a csendőrök hatalmának összehasonlítása, a hatalmak összekeverése végül minden hatalom anarchikus elutasítására vezet. De a gyermek szabadságát a tanári önkényen kívül számos más tényező is akadályozza, például a csoporton belüli interperszonális kapcsolatok, s a családi hatások is, amelyeket azonban SNYDERS sem vesz eléggé figyelembe.

SNYDERS felveti, hogy a „nem közvetlenül” irányított „szabad” csoportok egyedülálló szigeteket alkotnak a társadalomban, ahol a gyerekek elkerülhetnek minden elidegenedést, minden ellentétet, amely a társadalmat megosztja. A társadalmi valóságokon való felülemelkedés azonban a pedagógia mindenhatóságát feltételezi. Ebben az esetben a társadalmi harc, a változások szükségletének, helyükbe lép a pedagógia, amely megoldja a társadalmi ellentmondásokat. Ez az illúzió minden iskola, minden oktatás tagadásához vezet.

A megoldás felé vezető úton halad SNYDERS szerint Fernand OURY és munkatársa, a pszichológus AIDA VASQUEZ, akik LOBBOT-hoz hasonlóan az intézményes pedagógia hívei.³⁵ OURY eredményeiben fontos tényező SNYDERS szerint, hogy a FREINET-mozgalmából indult.

OURY a gyermek szabadságát és a tanár kezdeményező szerepét nem tartja ellentétés fogalmaknak: szerinte a *tanári kezdeményezés a gyermek szabadságának feltétele, s lehetséges valóságos együttműködés a tanárok és a tanulócsoporthoz között*. A felnőtt szerepe az, hogy a tanulócsoporthoz olyan intézményrendszerrel dolgozza ki, amely állandó cserére, együttműködésre ösztönöz, de a nevelő is hatással lehet a gyerekekre. Mindez korántsem jelenti a hagyományos iskolához való visszatérést, mivel a csoport fokozatosan maga alakítja ki szerkezetét. Minden intézkedést módosíthatnak, visszavonhatnak a gyerekek. Minden intézkedés egy cél felé tart. „a gyermekek szavával, a gyermekek szaváért”. A viták során mindig a leggyengébbek kapják meg először a szót. A csoportban mindenki ismeri helyét, feladatát, így érzi, hogy szervesen beletartozik a csoportba. Az osztály csapatokra oszlik (équipe), s minden tantárgyból három szint van, hogy mindenki saját üteme szerint haladhasson. A csapatokba nemcsak az egymással rokonszenvező gyerekek kerülnek be, hiszen OURY „nem egy álmvilágban akarja nevelni tanítványait”.

OURY-nak van bátorsága ahhoz, hogy a büntetés eszközéhez forduljon, de mindig csak a közösség beelegyezésével. Kisebbségekben a csapatbanácsok, nagyobb problémák esetén a nevelő bevonásával a szövetkezeti tanács (conseil coopératif) dönt. A közösségben végzett munka értékelése, a bírálat, a csapatból való ideiglenes kizárás megtanítja a gyerekeket az értékek megkülönböztetésére, a kudarcok elviselésére és leküzdésére.

A tanár szerepe nem korlátozódik a szerkezet szervezésére, de javaslatokat tesz, segít, sürgős esetekben dönt. OURY nagy gondot fordít arra, hogy a csoportokon belüli spontán mozgások ne vezessenek az egyenlőtlenségek újjátermelésére. SNYDERS szerint OURY *valósítja meg legjobban a „nem közvetlenül irányító” pedagógiák elveit*.

Ám fő ellenvetése megmarad: a tartalmak iránti közönyösség. Minden törekvés a gyermeki szó szabadságára irányul. „Gyakran szerencsére elég egy kérdésre egy jó szó, egy üres szó, egy mozdulat. A gyermek beszélt, egy hang válaszolt.”³⁶ „Az oktatás tárgyának kérdése számunkra kevésbé tűnik fontosnak, mint a módszerek kérdése.”³⁷ OURY-nak az „*együttirányító*” (cogestion) iskoláról való elképzelései és hibái ellenére is a legjobban közelítik meg a tanárok és a diákok egyiségét, a közösségi nevelési modellt, a demokratikus oktatást — véli SNYDERS.

A „nem közvetlenül irányító” nevelés eltorzította a pedagógiai modernizáció alapjait, amikor a csoportot mint az egyenlők közösségét fogta fel, mert a csoportban is tükröződik a társadalmi valóság. A kritikus szellem, amely körökben uralkodik, két eredményre vezet: a tanári funkció tagadására, s az igazság megállapíthatóságának megkérdőjelezésére. De a *mindent tagadó, általános bírálat az osztálytársadalomra nem jelent igazi veszélyt, sokkal nagyobb veszélyt jelent magára az oktatási egységekre (csoport, osztály stb.)* Az egyenlőség illúzióját keltve elhítetik a munkások gyermekeivel is, hogy egyenlőek esélyeik, ugyanúgy érvényesülhetnek, mint társaik. Ezek a gyerekek

³⁴ M. Lobrot: La pédagogie institutionnelle. 237.

³⁵ Fernand Oury és Aida Vasquez debil-gyermekekkel foglalkoznak. Könyvük: Vers une pédagogie institutionnelle. Párizs, Maspero, 1967.; valamint De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Párizs, Maspero, 1971.

³⁶ Oury—Vasquez: De la classe coopérative, 142.

³⁷ Oury—Vasquez: Vers une pédagogie institutionnelle, 267.

félreismerik helyzetüket, s nem küzdenek társadalmi jogaikért. A „nem közvetlenül irányító” nevelés egyfajta elit-nevelés is. PASSERON írja az egyetemistákkal kapcsolatban: „A művelt osztályok gyermekei a legjobban felkészültek arra, hogy a „nem közvetlenül irányító” nevelésből hasznot húzzanak.”³⁸ Kimutatja, hogy a népi osztályokból származó gyerekek igénylik a legjobban a biztosító hagyományos módszereket.

Aki ma átérzi a hagyományos oktatás kudarcát, de *nem jut el a pedagógiai és a politikai harc összekapcsolásáig*, az nem csinálhat mást, mint amit a „nem közvetlenül irányító” pedagógia tesz — véli SNYDERS, s nyomatékkal hangsúlyozza: *csakis a marxista pedagógia oldhatja meg a mai nevelési problémákat.*³⁹

S éppen azért emeli ki a szovjet pedagógia eredményei közül MAKARENKÓ kísérletét, mert az áttörte a hagyományos nevelés bűvkörét, s a példaképeket a gyermek fejlődésének szolgálatába tudta állítani. MAKARENKÓ olyan példaképeket választ — s ez a lényeges a hagyományos példaképekkel szemben — amelyek perspektívát adnak a gyermeknek. MAKARENKÓ eredménye szerinte elsősorban az, hogy a diákok autonómiáját egyezteteti a tanári beavatkozással, s hogy a diákok személyes élményeiknek gyakorlatát összekapcsolják az iskolában elsajátított elmélettel.

A marxizmusnak az oktatásra gyakorolt hatása stratégiai kérdés — fejti ki SNYDERS —, a francia iskolákban képviselt „semlegesség”, amely elméletben a politikát kizárja az iskolából, nem elfogadható és sose volt megvalósítható. Az iskola mindig politikus. Az a fő kérdés, hogy milyen politikai gondolatokhoz kapcsolódik az oktatás, s ebben játszhat a marxizmus nagy szerepet. Mint azt WALLON professzor kifejtette, a kapitalista társadalom iskoláiban az oktatás nem a kultúra kiterjesztésére, hanem az elnyomott osztályok gyermekeinek félrevezetésére szolgál, s arra, hogy minél előbb kikerüljenek az iskolapadokból, hogy ne fedezzék fel a társadalmi igazságtalanságokat.⁴⁰ A kommunista pártnak nagy szerepe van ebben a folyamatban, hiszen az öntudatos, képzett dolgozók felismerik ezeket a „liberális” és „demokratikus” megoldásokat. A marxizmus, a „baloldali haladó pedagógia” elméletének szükségszerűen hatással kell lenni a pedagógiára, a folytonosság és a megszakítás dialektikus egységében.

SNYDERS tehát könyveiben arra a következtetésre jut, hogy a pedagógia égető mai problémáit csak a marxista baloldali pedagógia oldhatja meg, elméletben és gyakorlatban egyaránt.

BARACS ÁGNES

³⁸ Passeron: De la Réforme de L'Université. Párizs, Calmann—Lévy, 1966. 213.

³⁹ Snyders: Où vont les pédagogies non-directives? 273.

⁴⁰ Wallon cikke La Pensée 1945. évi 2. számában.