

ZRINSZKY LÁSZLÓ

IRÁNYZATOK, VITÁK A MAI OLASZ NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Napjaink olaszországi neveléstudománya önmagában is figyelemreméltó. A nevelésügy a politikai küzdelmek egyik jelentős ütközőpontja, ezért minden párt és mozgalom törekvéseinek elméleti alátámasztásaként fejleszti, támogatja a számára megfelelő neveléstudományi irányzatot. A folytonos és elhúzódó oktatási reformmozgalmak, reformviták erősen ösztönzik az elméleti koncepciók kimunkálását. Bár tagadhatatlanul mély és kiterjedt az angol-amerikai, francia és német neveléstudomány befolyása, meghatározó szerepet játszanak az olaszországi neveléstudomány tradicionális irányzatai is, melyek túlnyomó része vagy a marxizmushoz vagy a crocei idealizmushoz kötődik. Éppen a sokféle áramlat megütközései és kapcsolatai különösen érdekesek a magyarországi megfigyelő számára, mivel ezekben számos olyan elem jelenik meg nyíltan, sőt polemikus túlélezettséggel, melyek a hazai neveléstudományban többé-kevésbé implikáltan vannak csak meg. Anélkül, hogy mindenáron analógiákat keresnénk, lehetetlen nem észrevennünk: sokminden, ami Olaszországban önálló elméleti keretekbe szerveződik, nálunk – ha megfogalmazódik – csupán személyek vagy kutatócsoportok vitájának látszik. Ezért áttekintésünk némely pontja óhatatlanul összehasonlító jellegűvé válik: a problémák kiválasztásába s talán tárgyalásába is belejátszik nézőszögünk és viszonyítási alapunk: a magyar neveléstudomány.

Autonómia és tudományköziség

Giorgio Vuoso – nem tartván kielégítőnek a pedagógiai kutatások metodológiai megalapozottságát és episztemológiai sajátosságainak tisztázottságát – mindenekelőtt különbséget tesz a széles értelemben vett nevelés és a formális vagy szoros értelemben vett nevelés koncepciói között.¹ Az előbbieket² részben Talcott Parsonsra hivatkoznak,³ aki szerint a társadalmi tevékenységek rendszere a személyiség rendszerének, a társadalom rendszerének és a kultúra rendszerének egymásbahatolása és kölcsönhatása révén valósul meg. Egy ilyen kölcsönhatásnak pedig alapvető tényezője a széles értelemben vett nevelés. Az így felfogott nevelés kutatásának terét a három egymásra ható rendszer tudományai, a pszichológia, a szociológia és a kulturális antropológia jelölik ki. E tudományokból meríti

¹ *Giorgio Vuoso*: Per una teoria della ricerca pedagogica. I Problemi della Pedagogia. 1973. 1. sz.

² Mint *L. Gallino*: Personalità e industrializzazione. Loescher, Torino 1970., C. Tullio-Altan: Antropologia funzionale. Bompiani, Milano 1971.

³ *Talcott Parsons*: The Social System. The Free Press. Glencoe 1951.

a neveléstudomány azokat az eszközöket, melyek igénybevétele lehetővé teszi a sajátosan nevelési tények vizsgálatát: a tanulását, a szocializációt és a kulturális elsajátítását. Mivel azonban minden társadalmi cselekvés meghatározott történelmi helyzetben megy végbe, s a nevelési tény lényegéhez is hozzátartozik a történetiség, a történettudomány is belép a nevelési tudományok sorába. További elemzéssel kimutatható a nyelvészeti, jogi, gazdasági, politikai és más tudományos nézőpontok szükségessége is. A koncepció lényege mindenképpen az, hogy a pedagógia tudományát más tudományokból lehet és kell levezetni, nem rendelkezik valódi önállósággal, nincsen *saját* tárgya.

E felfogással gyökeresen szembenáll a formális nevelés koncepciója (illetve ennek számos válfaja), mely szerint a pedagógia tudománya levezethetetlen és autonóm; saját kutatási tárgya van: a tanulásnak, a szocializációnak és a kulturális elsajátításnak azok a fajtái, melyeket az intencionalitás és a rendszeresség jellemez.

A két pólus között számos egyeztetési kísérlet, keverékfelfogás található.

Francesco De Bartolomeis⁴ feloldja a pedagógiát a nevelés jelenségekörének tanulmányozásában érdekelt különféle tudományok konvergenciájában. Giuseppe Flores d'Arcais⁵ szerint tudományközi együttműködéssel alapozható meg egy nevelésfilozófia. Aldo Visalberghi⁶ egy bizonyos interdiszciplináris elrendezésben látja a funkcionális egység létrehozásának útját. Giovanni Maria Bertin⁷ az interdiszciplináris viszonylatok és a nevelési tapasztalatot meghaladó normatív szabályok integrációját tartja szükségesnek. Piero Bertolini⁸ a Husserl-féle fenomenológia intencionalitás-elméletére alapozva, a humán tudományokból merített elméleti problémakomplexumnak látja a pedagógia tudományát. Remo Fornaca⁹ arra az összefüggésre helyezi a hangsúlyt, hogy a tudományos értelemben vett nevelés tervezése társadalmi-politikai elemzésre épül. Riccardo Massa¹⁰ javasolja az interdiszciplinaritás és az autonómia szembeállításának elkerülését, mondván: a több tudományágra való támaszkodás, valamint az elkerülhetetlen filozófiai és politikai orientáltság nem mond ellen az önállóságnak, hiszen a pedagógia mint tudomány kizárólagos saját tárggyal, s ennek következtében saját metodológiai struktúrával rendelkezik.

Sergio Baratto ezt az összefüggést úgy fogalmazta meg, hogy a pedagógiai autonómiából nem következik szükségszerűen az autarkia elve.¹¹

⁴ F. De Bartolomeis: La pedagogia come scienza. La Nuova Italia, Firenze 1961.

⁵ G. Flores d'Arcais: La ricerca pedagogica. Laterza, Bari 1964.

⁶ A. Visalberghi: Problemi della ricerca pedagogica. La Nuova Italia, Firenze 1965. – Egy későbbi cikkében a nevelés *tudományainak* logikai szükségességét főleg azzal támasztja alá, hogy a pedagógiai vitákban és a nevelés kutatásában elkerülhetetlen a korlátozatlanul multidiszciplináris ismeretek rugalmas és kritikai felhasználása s ezek pragmatikus-funkcionális egységesítése, hiszen az iránytszabó pedagógiai döntések valójában *politikai döntések*, ennél fogva az egyszerű „diszciplináris” kereteket jóval meghaladó globális politikai szemlélet tükröződik bennük. (Inségnanti e scienze dell'educazione. Scuola e Città 1974. 11–12. sz.)

⁷ G. M. Bertin: Educazione alla ragione. Armando, Roma 1968.

⁸ P. Bertolini: Fenomenologia e pedagogia. Malipiero, Bologna 1958.

⁹ R. Fornaca: Aspetti storici della ricerca pedagogica. Torino 1969.

¹⁰ R. Massa: Per una teoria della ricerca pedagogica. I Problemi della Pedagogia 1973. 1. sz.

¹¹ Maria Riccardi Ruocco: La pedagogia tra scienze umane e scienze biologiche. I Problemi della Pedagogia 1977. 1–2. sz.

Maria Ricciardi Ruocco a humán- és a biológiai tudományok közt talál rá a pedagógia sajátos helyére.^{1 2}

Filozófia és pedagógia

Az igazi frontvonal mégsem a gyakran üres terminológiai vitákba torkolló autonómia-heteronómia ellentét síkján jött létre. Akár önállóan, akár mozaik-tudománynak tételezik a pedagógiát, mindenképpen meg kell határozniuk a *filozófiához való viszonyát*. Kérdés azonban, hogy milyen filozófiát tekintenek a viszonyítás tárgyának. Minthogy Olaszországban hosszú időn át a szellemtörténeti idealizmus – mindenekelőtt Benedetto Croce és Giovanni Gentile – tette a legnagyobb hatást az egyetemi katedrákon utalkodó pedagógiai gondolkodásra, sokan a filozófiát úgy fogják fel, mint a nevelés valóságával alig törődő, de a nevelés elméletét agresszívan befolyásoló spekulációt. Korábban – mint Hervé A. Cavallera írja – a pedagógiának az „ancilla philosophiae” szerepét kellett betöltenie,^{1 3} s ez útját állta annak, hogy valódi tudománnyá – konkrétta, építővé, dogmamentessé és más tudományok kutatásai iránt is nyitottá – váljék. Bertin úgy fogalmaz, hogy a nevelélmélet (teoria educativa) Olaszországban hagyományosan a filozófia elveiből és metodológiájából táplálkozott s maga is „filozófiává” vált. Újabbban egyre inkább megtagadják mint filozófiát s – egyfelől Deweyra és követőire, másfelől a neopozitivistikus irányokra támaszkodva – tudományos alapra kívánják helyezni.^{1 4} Vagyis – mint annyiszor a filozófia és a szaktudományok viszonyának történetében – a metafizikai rendszerek kritikája egyoldalú empirizmussá, pragmatizmussá és az agnoszticizmus tendenciáit magábanhordó ismeretkritikává is vált. A „filozófiai” pedagógia megtagadása ezen a póluson egyet jelent a filozófia és velő „a hagyományos pedagógia” teljes elutasításával. Ezt a fejleményt a neveléstudomány olaszországi elemzői általában nem pusztán a filozófiának „alárendelt” pedagógia terméketlenségére való visszahatásként könyvelik el, hanem számos tényező következményeként. Cesare Scurati azokat a nevelési felfogásokat, melyek a filozófiáról immár leszakadtak, a *pedagógiai funkcionalizmus* elnevezéssel illeti, ide sorolva az oktatásgazdaságtan, az iskolára alkalmazott management, a nevelésszociológia, a kurrikulumelmélet művelőinek zömét. A közös alap ezekben – Scurati szerint –, hogy szcientizmus és technokratizmus érvényesül bennük, hogy a nevelési folyamatra a technológiai racionalitás és rendszerelvűség kritériumait alkalmaz-

^{1 2} Sergio Baratto: *Pedagogia sperimentale*. Parte I. Liviana Editrice in Padova, 1970. 116.

^{1 3} Hervé A. Cavallera: *Il rapporto pedagogia-filosofia*. I Problemi della Pedagogia 1980. 1–2. sz. – Gentile a neveléstudományt egyértelműen filozófiának tekintette. Egyik főművében, az 1913–14-ben írt *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*-ban kifejti, hogy valamennyi viszonylagos önállósággal rendelkező tudomány végső soron feloldódik a filozófiában, a valódi *megértés* csak *sub specie philosophiae* lehetséges.

^{1 4} Giovanni Maria Bertin: *Il dipartimento di scienze dell'educazione*. I Problemi della Pedagogia 1971. 3. sz. – Lásd még Raffaele Laporta tanulmányát, mely szerint a pedagógia azért nem ágyazódhat a filozófiába, mert az utóbbit mindenekelőtt a totalitás problémái foglalkoztatják, míg a pedagógia a részletek feltárásában érdekelt; de nem válhat a pedagógia pusztán empirikus-leíró tudománnyá sem, hiszen lényeges feladata, hogy nevelési célokat fogalmazzon meg és javasoljon. (La ricerca pedagogica tra scienza e utopia. La Nuova Italia, Firenze 1983.)

zák. A pedagógiai funkcionalizmus iskolakoncepcióját a következő pontokba foglalja Scurati:

1. A társadalmi rendszer gazdasági-termelési fejlődésérdekei kizárólagosan irányadók. A termelési és társadalmi dinamikát nem kellően szolgáló iskola: diszfunkcionális.

2. Az iskolarendszer sajátos iparágat alkot, mely az input-throughput-output láncolat szerint elemezhető.

3. Az iskolai funkciókat konkretizáló viselkedések mindenekelőtt technikai és szervezeti szempontokból értékelhetők.

4. Az iskolavizsgálatokban össze kell kapcsolni a makroszociológiai elemzést (az iskolai mint a társadalmi rendszertől függő alrendszer) a mikroszociológiáival (az iskola mint komplex szociális szerv).

Scurati a maga perszonalista nézőpontjából a funkcionalizmust azért bírálja, mert úgy találja, hogy ezekben az irányokban

1. a nevelési és a konkrét munkaerő-képzési feladatok egynsúlya felbillen az előbbieik rovására,

2. végbemegy az értékvilág szociologista relativizálódása,

3. a gazdaság és ipar területéről olyan logikát és nyelvet vesznek át, mely csak részlegesen illik a nevelési jelenségekre (pusztán mennyiségi értékelő kritériumok, pl. hatékonyság, termelékenység),

4. a nevelői hivatás és szerepkör korlátozása: feloldása a kommunikációs környezetben és a technikai kompetenciában.

Az újításokat, az új technikák és eszközök betörését az iskola folyton reformokat ígérő, de a valóságban megmerevült világába (melynek csak egy-egy reflektorfénybe állított kirakatában, néhány személy vagy csoport profétikus buzgalma folytán található radikális – a nevelés lényegéig hatoló – új megoldásokat), szigorúan bírálják a szellemtörténeti örökség ortodox vagy az új idealizmus gondolatmeneteit is magukévá tevő képviselői, kompromisszumokra készebben a perszonalista pedagógia hívei; bírálatuk gondolati szerkezetének mélyén azonban rendszerint ugyanaz az antitechnicizmus rejlik, mely mindenfajta technikai modernizációval a humanitás-értékek elvesztését állítja szembe. Ez a fajta antitechnicizmus „kifordított technokratizmus”, hiszen ugyanazon a felületi síkon mozog, elhiszi, hogy döntő jelentősége az eszközök és eljárások rendszerének van.

A didaktikai formalizmus igazán mélyreható kritikáit ott találjuk, ahol „a technika minden” szemléletével nem „a technika semmi” tételét állítják szembe, hanem egyaránt elvetik mindkét absztrakt és abszolutizáló tendenciát, s a kérdést konkrét történeti-társadalmi kontextusában vizsgálják.

Kihívó terminológiával, de lényegében helytálló irányban adta az egyoldalú technicizmus bírálatát Francesco de Bartolomeis „A kutatás mint antipedagógia” című könyvében.¹⁶

¹⁵ *Cesare Scurati: Teorie e pedagogie della scuola nella cultura italiana attuale: le correnti non cattoliche.* In: Giuseppe Rovea: *Educazione e scienza nelle ideologie contemporanee.* Editric La Scuola, Brescia 1982. 2. kiad.

¹⁶ *Francesco de Bartolomeis: La ricerca come antipedagogia.* Feltrinelli Editore, Milano 1969, 1970³.

De Bartolomeis rámutat, hogy az a didaktika, mely az önmagában vett technikát mint a pedagógiai akciók normatív elemét rögzíti, függetlenül attól a társadalmi-politikai területtől, amelyen működését kifejti, és attól a hatalomtól, mely a nevelési folyamatokat ellenőrzése alatt tartja, válságban van. Ez a didaktika hagyományos rendszereiben egyszersmindenkorra kodifikálja az oktató kezdeményező aktivitásának túlsúlyát, melyhez képest a tanulók reprodukív aktivitása csupán komplementer viszonyban áll. Az *antididaktika*, vagyis ennek az absztrakt, technicista iránynak a tagadása, utat nyit a kreatív és sokirányú „kutatás” számára. Az antididaktika vagy antipedagógia valójában a „neveléstechnológia” ellenlábasa. A „műszaki pontosságú” neveléstervezéssel és programozott oktatóssal szemben újra nagyobb teret kíván adni a századelő reformpedagógiájában annyira felértékelődött spontaneitásnak, s ezzel vele jár a tanári szerep átalakulása is. Az antipedagógia legpozitívabban értékelhető mozzanata, hogy – Hameline kifejezéseivel élve – bírálja az iskolapedagógiában elharapózott illúziók közül a „mikroszociális illúziót” (a nevelői tevékenység horizontját lezárja a közvetlen társadalmi környezet) és a „csodatevés illúzióját” (kritikátlan bizalom a pedagógia hatalmában, a társadalmi tényezők szerepének elhanyagolása). Francesco de Bartolomeis fellépése az egyirányú és apolitikus nevelés és nevelélmélet ellen nem jár együtt az új módszerek és technikák lebecsülésével. Ellenkezőleg: ezek egy részére – az individualizációra, a vitatechnikák, a csoportmunka, a „problem-solving” meghonosítására úgy tekint, mint a frontális pozíció és az apolitikus (azaz konzervatív politikai) magatartás meggyengítésének eszközeire és jeleire, de nem tartja őket elegendőnek. A csupán technikai szinten meghatározott újítások funkciója: a meglévő rendszer technikai tökéletesítése.

A technológiára redukált pedagógiával szemben fellépő irányok ismét vagy továbbra is szerepet kívánnak juttatni a filozófiának.

Sokan úgy látják: nemcsak hogy nem vált korszerűtlenné a pedagógia filozófiai megalapozására való törekvés, hanem éppenséggel különös aktualitást nyert napjainkban, amikor gyökeresen új történelmi helyzetbe került az ember. Aldo Visalberghi odáig megy el, hogy a „*primum vivere, deinde philosophari*” jelmondatát ideje átfogalmazni: *primum vivere, ergo philosophari*. A nukleáris felfegyverzettség ugyanis magát az emberi létezést fenyegeti, s a továbblélés olyan új problémákat vet föl, melyek filozófiai szintű megoldása nélkül lehetetlen a jövő nevelési céljait és irányait meghatározni.¹⁷ De bármilyen szerepet tulajdonítsunk is a nevelésnek a világkatasztrófa elhárításában, a pedagógiának mindenképp szembe kell néznie az új nevelési feltételekkel, az értékek válságával és változásaival, a világban meglévő sokféle – s nagyrészt éleződő – feszültséggel.

Mario Mencarelli, „a nevelőtevékenység elméletének kritikai megalapozására” törekedve, Andreas Flitner álláspontjához csatlakozik, s a mai pozitívistikus tendenciákat azzal az indokolással bírálja, hogy az epizodikus tapasztalatszerzést abszolutizálják, s nem építenek ki olyan rendszert, mely valóban meghaladná a pedagógiai helyzetek és tények egyediségét, s ily módon legitimálná a nevelési akciót.¹⁸

¹⁷ Aldo Visalberghi: Disponibilità e utilizzazione della competenza. In: La scuola italiana verso il 2000. A cura di Benedetto Vertucchi. La Nuova Italia, Firenze 1984.

¹⁸ Mario Mencarelli: Scuola oltre la crisi. Per una fondazione critica della teoria e dell'azione educativa. Editrice La Scuola, Brescia 1982.

A másik oldalról pedig azt hangsúlyozzák, hogy a pedagógia nem válhat igazi tudománnyá kísérleti megalapozás – „pedagógia sperimentale” – nélkül. A torinói egyetem pedagógusképző karán 1981-ben tartott ülészak jegyzőkönyvének tanúsága szerint (a Köztársaság születése óta itt tették az első kísérletet arra, hogy megvonják a tanárképzés mérlegét) Olaszországnak hátrányt kell leküzdenie etéren (pl. Svájcjal szemben, hol már 1912-ben megalapította Claparède és Bover a nemzetközi Rousseau-In-tézetet), noha Credaro, Montessori és mások kezdeményezései nyújthattak volna kellő alapot a kísérleti pedagógia olaszországi elterjedésére, de ennek útját állta a Gentile nevéhez fűződő iskolareform (1923), ezért Dewey, Freinet, Piaget hatása ténylegesen csak a „dopoguerra” (a II. világháborút követő időszak) idején bontakozott ki Olaszországban.¹⁹

A „kísérleti pedagógia” ekkoriban nem úgy lépett fel, mint egy tudományágazat, hanem mint „annak a módja, ahogyan a nevelés különböző tudományait fel lehet használni mások fejlesztésének céljára; idetartozott mindenekelőtt a didaktikai metodológia, a nevelési technológia és a kurrikulumelmélet”.²⁰

Cavallera a filozófia tévesztését azzal is magyarázza, hogy a nevelés számára célokat adó életmintákban eluralkodtak a fogyasztási értékek (ezeknek felel meg a pedagógiai pragmatizmus vagy funkcionalizmus) továbbá a pártpolitikai érdekeket kifejező és kiszolgáló ideológiák. Arra az óhatatlanul fölvetődő kérdésre, hogy a „pártideológiák” ugyan miért szorítanak vissza a filozófiát, amikor – mint a marxista pártok esetében – következhetnek is belőle, Cavallera válasza: épp ezek a nagy hatású ideológiák válságba kerültek. A marxizmus, mely sokáig milliók gondolkodásának meghatározója volt, s éppígy a katolikus egyház filozófiája, irányzatokra különült szét, és átfogó életfelfogásból pusztá metodológiává lett. Látni fogjuk azonban, hogy – most csupán erre a mozzanatra szorítkozva – vannak az olaszországi pedagógiának filozófiailag is megalapozott irányai, s köztük a marxista pedagógia ma is a legátfogóbb és legtermékenyebb rendszer.

Marxizmus és pedagógia viszonya Olaszországban

Amikor röviden kitérünk a marxizmus és az olaszországi pedagógia viszonyára, szem előtt kell tartanunk néhány sajátos körülményt.²¹

1. Különösen a II. világháborút követően, majd még fokozottabban a 68-as diákmozgalmak után az Olasz Kommunista Párt kezdeményező és lényeges szerepet játszott az iskolapolitika alakításában és az ún. ifjúságprobléma politikai értelmezésében. Annak ellenére, hogy e közvetlenül politikai harcokban is egybefonódott a gyakorlat és az

¹⁹ *Idana Pescioli*: Professionalità „educative” e sperimentazione pedagogico-didattica. In: L’Università e l’aggiornamento degli insegnanti in Italia. Esperienze, problemi, prospettive. Tiorenia Stampatori, Torino 1982.

²⁰ *Aldo Visalberghi*: Pedagogia a scienze dell’educazione. Mondadori, Milano 1978. 22.

²¹ A probléma korábbi történetét a magyar érdeklődők számára tömören tekintette át *Giorgio Bini* „Marxizmus az olasz pedagógiában és iskolapolitikában” című cikke (Pedagógiai Szemle, 1967. 11. sz. – Ford. Bólyai Imréné.) A cikk röviden ismerteti Antonio Labriola pedagógiai érdekű munkásságát, viszonylag részletesen foglalkozik Antonio Gramsci pedagógiai eszméivel, végül vázlatosan bemutatja „a marxizmus jeleit a háború utáni pedagógiában és iskolapolitikában”.

elmélet, beleértve ebbe a marxista neveléstudomány hozzájárulását is, akadtak az OKP-nak olyan ellenfelei, akik nem tudták vagy nem akarták észrevenni ezt a kapcsolatot, és például a közoktatás korszerűsítéséért vívott állandó küzdelmet pusztán taktikai jellegűnek minősítették. Hogy az olasz kommunisták az ifjúsági kontesztációt is mielőbb fel kívánták *elméletileg* dolgozni, azt jól mutatja egyebek között a Gramsci-Intézetben 1971-ben rendezett tudományos tanácskozás: „A 60-as évek marxizmusa és az új nemzedék elméleti-politikai formálása”.²²

2. Olaszországban marxisták és nem marxisták tudását a marxizmusról alapvetően befolyásolja Gramsci munkássága és sajátos terminológiája, melyben az itáliai fejlődés különös vonásai, a *crocei* indíttatás is tükröződik, de nem kevésbé a börtönévek kényszere egy *aesopusi* nyelv használatára.²³

A marxista neveléstudomány körül folyó viták ma is nagyrészt Gramsci nézeteit és a művei nyomán meghonosodott kategóriákat elemzik („a gyakorlat filozófiája”, „történelmi blokk”, „hegemónia”, „történelmi kompromisszum”, sajátos értelemben vett „konformizmus”, „amerikanizmus” stb.).²⁴

3. Mint közismert, Olaszországban a marxizmus és a „neomarxizmus” számos válfaja él, s ez rányomja bélyegét mind a marxista igényű, mint a marxizmus tételeiből eklektikusan válogató vagy a marxizmust csupán mint metodológiát elfogadó neveléstudományra, nemkülönben a marxista irány különféle előjelű bírálataira. Ez is oka annak, hogy a marxista nevelési koncepcióról annyiféle – s nemritkán nagyon leegyszerűsített – jellemzést olvashatunk.

Mauro Laeng tekintélyes pedagógia tankönyve a jelenkori neveléstudományi áramlatok filozófiai alapjainak táblázatos áttekintésében (spiritualizmus; neoidealizmus; fenomenológia, egzisztencializmus és problematicizmus; neopozitivizmus és pragmatizmus; dialektikus materializmus) a következőket emeli ki: a dialektikus materializmuson tájékozódott neveléstudomány két fő célt állít a nevelés elé: a politechnikai kiképzést és a szocialista személyiség kialakítását. A nevelés tényezői részben gazdaságiak (nevezetesen a kapitalista vagy a szocialista termelési viszonyok, amiből a társadalmi osztályok szerint differenciált vagy társadalmilag egységes nevelés elve következik), részben pedig társadalmiak (minthogy a dialektikus materializmus szerint az ember tudatát társadalmi léte

²² Vö. *Paolo Franchi*: *Nuove generazioni, democrazia, socialismo*. Editori Riuniti, Róma 1977. II „sessantotto” c. fejezet.

²³ Lásd mindenekelőtt Gramsci pedagógiai írásait Mario Alighiero Manacorda válogatásában: *Válaszút a pedagógiában*. Ford. Bólyai Imréné. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979. – Lásd továbbá a rendkívül gazdag irodalomból *N. Badaloni*: *Il marxismo di Gramsci*. Torino 1975.; *L. Borghi*: *Gramsci e i marxisti*. In: *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*. Firenze 1958.; *A. Broccoli*: *Gramsci e l'educazione come egemonia*. Firenze 1974.; *A. Granese*: *Dialectica dell'educazione*. Roma 1976.; *B. Jovine*: *Principi di pedagogia socialista*. Roma 1977.; *F. V. Lombardi*: *Idee pedagogiche di Antonio Gramsci*. Roma 1969.; *M. A. Manacorda*: *Il principio educativo in Gramsci*. Roma 1970.; *L. L. Radice*: *L'educazione della mente*. Roma 1962.

²⁴ Meg-megújuló nemzetközi viták is folynak Gramsci pedagógiai felfogásáról. Lásd pl. *Harold Entwistle*-nek (a montreali Concordia University tanárának) „Gramsci. Conservative Schooling for Radical Politics” c. 1979-ben kiadott könyvét, mely „pedagógiai tekintélyelvűséget”, a régi típusú gimnázium iránti nosztalgiát és a tartalom korszerűsítését elhanyagoló, szervezeti megoldásokra korlátozó reformterveket tulajdonít Gramscinak. *Manacorda* élesen polemizáló recenziót írt erről a könyvről: *Gramsci: una pedagogia conservatrice per una politica rivoluzionaria?* címmel (*Riforma della Scuola* 1981. 1. sz.)

determinálja, az ember az osztálytársadalmakban elidegenedett, a szocializmusban szabad; a legfőbb formáló tényező a kollektíva).²⁵

Ennél a nagyon kategorikus jellemzésnél tagoltabb és elmélyültebb a már idézett Cesare Scuratié, aki pontosan megjelöli forrásait is (Marx, Gramsci, Makarenko, Suchodolski, Snyders és a mai olasz marxista neveléskutatók közül Manacorda, Broccoli, Granese, valamint a *Riforma della Scuola* c. folyóirat). Eszerint a marxista nevelésfelfogás a következő tételekkel írható le:

– A nevelés „ipari” munka (utalás Gramsci megfogalmazására: a nevelés harc a biológiai ösztönök, a természet ellen, hogy az „aktuális” ember birtokába vegye);

– A nevelés és a neveléstudomány (mint Broccoli hangsúlyozza) alá van rendelve az értékek meghatározásának;

– A nevelés: a tapasztalatok totalizációja;

– A nevelés a kollektív tudat homogenizációjának eszköze;

– A nevelés dialektikus: dinamikus szintézise a partikulárisnak és az univerzálisnak, az egyéninek és a társasnak (Granese alapján), s éppígy a spontaneitásnak és a tudatos irányításnak (Gramsci);

– A nevelés: mindenoldalú. Nevelni, ez annyit jelent Gramsci értelmezésében, mint felszabadítani az embert rész-emberré redukáltsága és elidegenedettsége börténéből, illetve ennek érdekében a felnövekvők minden aktivitását harmonikus fejlődésük szolgálatában kibontakoztatni.

Ebből az általános koncepcióból iskolapolitikai elvek is következnek: az iskola szükségessége, a tanár-tanuló viszony asszimetriája, a kritikai funkció és a tudományos racionalitás elsőbbsége.²⁶

Nem kívánjuk s nem is lehetne itt részleteiben szembesíteni a marxista nevelésfelfogás egyes olaszországi jellemzéseit sem az olasz marxisták koncepcióival, sem azokkal a nézetekkel, melyek másutt – Magyarországon is – a marxizmus hiteles pedagógiai alkalmazásáról eddig kialakultak. Csupán két problémára térünk ki.

1. A nevelés helye a marxista elméletben

„Úgy tűnik nekem, hogy létrejött egy meglehetősen elterjedt vélemény, mely szerint a marxizmusban nem lehet pontosan kijelölni egy nevelési elmélet kidolgozásának sajátos helyét” – írta Carmela Covato²⁷ –, ezt a véleményt a marxizmus meg nem értésének tulajdonítva. Abból a szerepből ugyanis, melyet a marxista kritika szerint a történelemben a nevelés intézményei betöltöttek, ti. hogy az uralkodó osztályok ideológiájának közvetítésére és terjesztésére szánták őket, nem következik minden nevelés közvetlenül ideologikus jellege s ezzel a preszocialista társadalmakban folyó nevelés pozitív funkcióinak kizárása. Meg nem értésből fakad az a nézet is – írja Covato –, hogy ha a történelem materialista felfogásából indulunk ki, akkor a nevelési viszonyt nem állíthatjuk a politikai küzdelem céljainak szolgálatába. Covato nem fogadja el Raffaele Laporta nézetét, aki

²⁵ *Mauro Laeng*: Lineamenti di pedagogia. Editrice La Scuola, Brescia 1973, 1983^a.

²⁶ *Cesare Scurati*: i.m.

²⁷ *Carmela Covato*: Il marxismo e la pedagogia. I Problemi della Pedagogia 1976. 2–3. sz.

szert a nevelés megsemmisül a történelem dialektikájában, vagy legalábbis beleolvad a valóságba, s ezzel elveszíti sajátos jellegét.²⁸

A marxista nevelési koncepció – mondja Covato – nem tekint el a valóság konkrét politikai elemzésétől, az ellentmondások és a fejlődési lehetőségek kimutatásától. A marxizmus összekapcsolja a meghatározott objektív feltételek között élő személyiség formálásának és a körülmények megváltoztatásáért folyó tevékenységnek az elvét. Ezen az alapon lehet megteremteni egy olyan új ember kifformálásának a lehetőségét, aki irányítani tudja önmagát és történelmét. Maga a nevelési aktus, ha nem merül ki pusztán a gondolatokban, hozzájárulás a valóság átalakításához.

Így találunk rá a marxizmus alapvető eszméiben a neveléstudomány helyére. Ámde ez az absztrakt szerepmeghatározás mindenkor konkrét helyzetelemzéssel kell, hogy párosuljon; a valóság nem alakítható önkényesen semmilyen ideológia vagy világnézet jegyében, hanem függ attól a valóságosan meglévő képességtől, mellyel a progresszív erők az adott történelmi szituáció problémáit meg tudják oldani. „Ebben az értelemben a gyakorlat filozófiája jelenti egyikét azoknak a hozzájárulásoknak, minden bizonnyal az egyik legjelentősebbet, de nem egyetlen vagy abszolút, mely megalapozza a nevelési folyamat elmélete és gyakorlata közti bensőséges viszonyt.”²⁹ Ily módon a marxizmus megőrzi az inherens kapcsolatot a nevelés és az általános történelmi folyamat között, s ez egyet jelent a nevelési problémák ideológikus misztifikálásának felszámolásával – így annak a ködképpnek az eloszlatásával, hogy a nevelés (oly mértékben, ahogyan az egyház, a család, az iskola vagy más nevelési intézmények egyetértésre jutnak) szükségszerűen reprodukálja a munkamegosztást és az emberek közti megkülönböztetéseket. Ebben áll a marxista pedagógiai álláspont radikalizmusa. Az a nevelés, amely szembefordul a történelmi valóságból kiszakított elvont individuális entitás megváltoztatásának programjával, és a nevelés céljait nem függetleníti a történelemtől (miként azok a koncepciók, melyek a „kritikai szellem”, az autonómia, az önnevelés, a szabadság, a demokrácia, az együttműködés stb. absztrakt programjával lépnek fel), hanem tudomásul veszi és megérti az ellentmondásos valóságot, egyszersmind – és éppen ezen az alapon – gyökeresen megváltoztatni igyekszik. A történelem reális tendenciáiból kikövetkeztetett marxista alternatíva egyaránt tagadja azokat az illúziókat, melyek bizonyos technológiai újítások kiterjesztésétől várják az olaszországi közoktatásügy megújulását, és azokat az utópista elképzeléseket, melyek az iskola elhalását, a nevelési intézményrendszernek a társadalom egészében való feloldódását – a „descolarizzazione” programját – hirdetik meg.

2. Kétféle „konformizmus”: spontaneitás és tudatosság

Sokat foglalkoztatja az olaszországi marxista pedagógiát, miként ellenfeleit is, az a probléma, melyet Gramsci annakidején Börtönfüzeteiben kétféle „konformizmus” harca-ként írt le. Gramsci szóhasználatában a konformizmus „társadalmiságot”, a társadalomhoz való sajátos alkalmazkodást jelent. Egyik fajtája tudatos és dinamikus, a hegemoniáért folytatott harchoz kapcsolódik, a másik – a polgári társadalom válságjelenségeként – az

²⁸ Raffaele Laporta: Ideologia, pedagogia e scienza dell' educazione. Scuola e Città 1974. 10. sz. Idézi Covato i. m.

²⁹ Carmela Covato: i. m.

egyének ösztönös, mechanikus és dogmatikus hozzáidomulása az adott környezeti feltételekhez. A pedagógia számára ezért nem úgy merül fel a kérdés, hogy irányuljon-e a nevelés a konformizmusra, vagy az egyén fejlődését állítsa előtérbe, hanem hogy a konformizmus melyik fajtáját vállalja, tűzze a nevelés céljául. „Konformizmus mindig létezett: ma két konformizmus közötti harcról van szó, vagyis a hegemoniáért folyó harcról, a polgári társadalom válságáról”.³⁰

Az aktív konformizmus – a tömegek és az egyének tudatos részvétele egy autonóm kultúra kialakításában³¹ – egyet jelent a politikai aktivitással és a tekintélyre épülő konformizmus leküzdésével, ezért vezet el Gramsci konformizmus-elmélete azokhoz a mai vitákhoz, melyek nevelés és politika viszonyáról folynak. A politikai mozzanat – legalább implikáltan – minden nevelésben bennerejlik, de ebből nem következik az, amit Laporta állít, ti. hogy „a marxizmus szerint a politika önmagában véve nevelési realitás, melyben feloldódik mindaz, amit nevelésnek neveznek”.³² Azt azonban egyértelműen állítják a marxista pedagógia olasz képviselői, hogy a nevelés problémái – mind „univerzális” (össztársadalmi), mind a „molekuláris” szinten (család, iskola stb.) elválaszthatatlanok a szociális viszonyoktól. Egy osztályokra tagolt társadalomban az „univerzális” szinten érvényesülő „kényszerítő” nevelés (melynek segítségével a gazdasági hatalom birtokosai rákényszerítik a maguk ideológiáját a tömegekre) megjelenik és konkretizálódik a „molekuláris” szinten is.

Az elnyomott osztályok emancipációjában a közismert marxista koncepció szerint döntő szerepet játszik a tudatosság. Ez közvetve és közvetlenül is érinti a nevelésfelfogást. Covato Gramscira való hivatkozással szögezi le, hogy a marxisták a spontaneitás elemét nem hanyagolják el, amikor a nevelés és az irányítás szükségességét hangsúlyozzák. A fegyelem egyik eszköze annak, hogy a spontaneitás és a tudatos vezetés közti dinamikus egyensúly megvalósuljon.³³

E ponton igen sok értetlen kritika éri a marxista pedagógiát. Például perszonalisták, akik úgy mutatják be magukat, mint a személyiség autonómiájának védelmezőit a külsődleges és önkényes pedagógiai beavatkozások híveivel szemben, a marxisták és általában a szocialisták szemére vetik, hogy „megfelekednek az emberi személyiség szabadságáról”.³⁴ Aldo Agazzi szembeállítja a személyiségformálás kétféle értelmezését: az arisztotelészi „forma” szerintit (az entelecheia és energheia felszabadítását, az önfejlődés dinamizmusainak mozgásba hozását) és a kívülről való formaadást, melyre elrettentő példának említi Makarenko – jócskán félremagyarázott – pedagógiáját. (Aldo Agazzi alighanem kevéssé is ismeri Makarenkót, hiszen mintegy vele szemben állítja fel azt a tételt, hogy „a nevelési viszonyban” a *nevelendő* a nevelés alanya. De Aldo Agazzitól, az olasz katolikus pedagógia „pátriárkájáról” az az elismerő vélemény él a marxisták körében, amit Roberto Maragliano így fogalmazott meg: „megvan az az érdeme, hogy világosan beszél.”³⁵

³⁰ Antonio Gramsci: Válaszút a pedagógiában. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979. 169. p. Ford. Bólyai Imréné.

³¹ Vö. Kőpeczi Béla: Gramsci ideológia-felfogása és a művelődéstörténet. Magyar Filozófiai Szemle, 1978. 1. sz.

³² Raffaele Laporta: i. m.

³³ Carmela Covato: i. m.

³⁴ Piero Viotto: Il personalismo pedagogico. In: Giuseppe Rovea (szerk.): Educazione e scuola nelle ideologie contemporanee. Editrice La Scuola, Brescia 1982.

³⁵ Riforma della Scuola 1982. 4. sz.

Erről az alapvető pedagógiai és szociológiai problémáról nemcsak a marxisták és a keresztények közt folynak állandó viták. Jelentős a Dewey-t követő ún. *laikus irányzat* álláspontja is. Legnevesebb képviselői Giovanni Maria Bertin³⁶ és Raffaele Laporta³⁷. A Firenzében kiadott *Scuola e città* c. folyóirat a laikus pedagógia befolyása alatt áll.

A marxista és a laikus felfogás között számos tényleges megegyezés és nagyfokú hasonlóság van, melyet a felületesebb szemlélet könnyen lényegi azonosságként láthat. Érthető hát, hogy mindkét oldalon nagy erőfeszítéseket tettek a különbségek pontos meghatározására. Ha ismét Cesare Scurati tömör irányzat-jellemzését vesszük alapul, a „laikusok” nézeteit a következőkben foglalhatjuk össze.

Filozófiai (antropológiai) kiindulópontok. Az „emberi természet” kulturális hatások eredményeképp jön létre egy viszonylag állandó biológiai bázison. — A szocialitás az emberi természet konstitutív oldala, mely nem áll szemben az individuális céltételezésekkel. — Az ész egyetemességéből a teljes emberi egyenlőség következik. — Az ember felszabadulása a történelemben megy végbe a munka (technika, gazdaság) és a tudomány (intellektuális és morális fejlődés) révén. — Minden metafizikai, dogmatikus és autoritárius irányzat ellentétben áll az értelem autonómiájával. A vallás lemondás az értelemről és az emberi képességek felhasználásáról. — Az igazság sohasem „adott”, hanem folytonos folyamatban „alkotott”. — A demokrácia a társadalmi szervezet ideális formája. — Alapvető követelmény a nyitottság. A fejlődés folytonos és az élet értelmét jelenti.

Neveléseméleti alaptételek. A nevelés egyike a társadalmi élet legjelentősebb organizációinak. — A nevelés eszmények által orientált és a tudományok által ellenőrzött folyamat. — A szabadság a legfőbb érték. Megtanítani szabadnak lenni — ez a nevelés legfőbb célja. — Nevelni: kötelesség.

Iskolaelméleti alaptételek. Az iskola kizárólagosan társadalmi természetű. — Biztosítani kell az iskola demokratikus és demokratizáló, valamint laikus jellegét (mivel egy pluralista demokráciában senkinek sem áll jogában — sem az egyháznak vagy az államnak, sem a családnak vagy bármely csoportnak — az objektív igazság kárára a maga partikuláris érdekeit érvényesíteni).

Közoktatásügyi követelések. Bár az oktatáspolitikai viták nem tartoznak szűkebb tárgyunkhoz, az iskola és a társadalom viszonyáról kialakított nézetek illusztrációjaként megemlítjük a laikus irány néhány reformkövetelését is.

Radikálisan véget kell vetni az iskolatípusok hierarchizálásának. Jól tagolt, de következetesen egységes iskolarendszerre van szükség. Optimális egyensúlyt kell találni a központosított tervezés és a helyi bázisok tevékenysége közt (ennek érdekében például a kurrikulumokat moduláris rendbe kell szervezni, vagyis gondoskodni kell arról, hogy nagyfokú alkalmazkodóképességgel és hajlékonysággal rendelkezzenek). Az iskolát közvetlenül össze kell kapcsolni a munka világával. Biztosítani kell az iskolában a tudományos nevelést, a tanulás és a tapasztalás egységét. Ez szűkebben vett pedagógiai szempontból —

³⁶ *Educazione alla socialità e processo di formazione.* A. Armando, Roma 1964.; *Crisi educativa e coscienza pedagogica.* A. Armando, Roma 1971.; *Educazione alla ragione.* A. Armando, Roma 1964.

³⁷ *Educazione e libertà in una società in progresso.* La Nuova Italia, Firenze 1960.; *La difficile scommessa.* La Nuova Italia, Firenze 1971.

mint már Dewey meghatározta – a következőket jelenti: tudományos nyelvhasználatra való nevelés, megfigyelések alkalmazása, a problémamegoldó és újat kereső fantázia kitüntetett szerepe, az oktató „intellektuális leader” funkciója.³⁸

Scurati ellenvetései a laikus irányzat elméleti álláspontjaival és gyakorlati javaslataival szemben két ponton tűnnek reálisnak: az egyik a „szcientista illúziók” veszélye, a másik, hogy értékvilágában anakronisztikus elemek találhatók.³⁹ Ezt a marxista kritika is aláírja, de másképp ítéli meg az értékek problémáját és másban látja a konfrontáció fő kérdését. Mert nem elég arra rámutatni, hogy az olyan értékek, mint a szabadság, az értelem, a tudomány, az egyenlőség, a demokrácia, a társadalom valóságában súlyos válságba kerültek, ezért az a nevelés és neveléselmélet, mely rájuk alapoz, nem lehet igazán hatékony, hanem elemezni kell, mit takarnak ezek az absztrakt értékfogalmak, s eljutni történelmileg konkrét jelentésükig. Ekkor a felvilágosodás és a liberalizmus ideológiája tűnik elő s ezek válsága, tehetetlensége a mai olasz valóságban.

Utalnunk kell itt a marxisták és a Dewey-követők közt folyó vitának arra a korábbi – az 50-es–60-as évekre kiterjedő – szakaszára, melynek a marxisták részéről prominens képviselője volt Dina Bertoni Jovine, s melynek centrumában az iskola „autonómiájának” s tágabban a társadalomhoz való viszonyának kérdése állt. „A laikus pedagógia pozíciói – olvashatjuk Angelo Semeraro tanulmányában, melyet Jovine válogatott kisebb írásainak bevezetéseként adott közre – nevelési autonómiát követeltek az iskolának, és egy nem mindig pontosan meghatározott „közösség” (comunità) koncepcióját összekötötték egy „közösségi személyiség” (personalità comunitaria) kialakításába vetett bizalommal: ezek a deweyánus mintát követő pozíciók visszatértek Olaszországba az ötvenes években, és legelszántabb védelmezőiket a pedagógiai kutatóknak abban a csoportjában találták meg, mely E. Codignola folyóirata körül gyűlt össze.”⁴⁰ Velük szemben és kiváltképp a kiemelkedő katolikus-liberális Lamberto Borghival szemben⁴¹ – egyebek közt alapos, mindmáig igen sokra tartott neveléstörténeti művekben⁴² – demisztifikálta Dina Jovine az iskola autonómiájának elméletét, kimutatva az iskola és a társadalom dialektikus viszonyát.

Napjainkban ez az egész kérdéskör a „nevelő társadalom” (società educante) témájába sűrűsödik. Ezt a kifejezést Olaszországban – miként másutt is – egyes szerzők úgyszólván jelszóként használják. De korántsem ugyanazt értik rajta. A radikálisok⁴³ a „descolarizzazione”-val hozzák kapcsolatba, a laikus pedagógia hívei azt az illúziót táplálják, hogy egy ésszerűen koordinált és a ráció egyetemessége révén egységesült társadalomban megvalósul az emberformáló hatások összhangja, a marxisták – ha olykor használják ezt a kifejezést

³⁸ *Giovanni Maria Bertin: Educazione alla coscienza scientifica. I Problemi della Pedagogia* 1984. 1–2. sz.

³⁹ *Cesare Scurati: i. m.*

⁴⁰ *Angelo Semeraro: Introduzione. In: Dina Bertoni Jovine: Principi di pedagogia socialista. Editori Riuniti 1977. 10.*

⁴¹ *Vö. Lamberto Borghi: Scuola e comunità. La Nuova Italia, Firenze 1964.; Educazione e autorità nell'Italia moderna 1951.*

⁴² *Storia della scuola popolare (1954) és Storia della scuola dal 1870 ai giorni nostri (1958)*

⁴³ A „radikalizmus” sokféle – gyakran összeegyeztethetetlen – nézet gyűjtőneve. Leginkább az antiautoritarianizmus, mindenfajta represszió elítélése kapcsolja egybe a „pedagogia radicale”-t, illetve azt a csoportot, mely radikálisnak tekinti magát (Gruppo Scolastico Radicale).

– a társadalom-iskola-személyiség viszonylatnak arra a lényegi mozzanatára gondolnak, hogy a társadalom dialektikus meghatározója a mindig „intencionált” nevelés intencióinak és a járulékos személyiségformálás minden tényezőjének. Minden nevelésben az adott társadalom tényleges konkrét viszonyai tükröződnek (sokféle módon és többé-kevésbé „ideologikusan”), miközben a nevelés elmaradhatatlan – de nem meghatározó – hozzájárulás a társadalmi viszonyok alakulásához. Ebben az értelemben a nevelés egyszerre reprodukció és aktív anticipáció, a társadalom pedig – közvetve és közvetlenül –: nevelő. A *società educante* fogalma így nem utópia és nem a „molekuláris szinten” működő nevelő intézmények és személyek felmentése a felelősség alól. „A társadalom az, ami nevel – írta a közelmúltban elhunyt Luigi Volpicelli⁴⁴ –; de azt a technikai és szakmai felkészítést, melyet a növendéknek meg kell kapnia az iskolától, nem képesek nyújtani sem a szakmai egyesületek, sem a társas élet dialektikája, a család, a pártok, a tömegkommunikációs eszközök. Ez az iskola sajátos terméke, és csakis az iskoláé.⁴⁵”

Más alapon bírálja Aldo Agazzi a nevelő társadalom eszméjét. Ő – az áttekintésünkben csak érintett pedagógiai perszonalizmus jegyében – teljesen elutasítja a nevelő társadalom fogalmát is: a nevelés személyek közti viszonyt tételez fel, s csak mint ilyen létezik, márpedig a társadalom nem személy, következésképpen semmilyen körülmények között nem lehet nevelő.

Folytathatnánk az álláspontok bemutatását, s kiemelhetnénk további vitatott és nem kevésbé lényeges kérdésköröket is. De – egyelőre – talán ennyi is érzékelteti, mennyire szerteágazó, érzékeny és eleven a közelmúlt és a jelen Olaszországában a nevelés kutatása. Érdemes lenne alaposabban is foglalkoznunk vele.

⁴⁴ Volpicelliről, a progresszív olasz pedagógia kiemelkedő képviselőjéről, a *Problemi della Pedagogia* című rangos folyóirat volt főszerkesztőjéről lásd *Iclea Picco*: *Commemorazione di Luigi Volpicelli*; *Giuseppe Catalfamo*, *Bruna Fazio-Allmayer*, *Solvestro Marcucci*: *Ricordo di Luigi Volpicelli*. I *Problemi della Pedagogia* 1984. 1–2. sz.

⁴⁵ *Luigi Volpicelli*: *La scuola del futuro*. I *Problemi della Pedagogia* 1976. 4. sz.