

# A VALÓTLANSÁG IDEOLÓGIAI VALÓSÁGA A DEMOKRATIKUS ÉRTÉKEK VÉDELMEBEN: JOHN DEWEY NEVELÉSKONCEPCIÓJA

---

PAVLOVSKI RÓBERT

I rásomban arra vállalkozom, hogy megvitassam azokat a nevelésméleti valótlanságokat, amelyeket Dewey károsnak ítél mind a demokratikus értékekre, mind az egyén képességeinek kibontakozására nézve. Számára ugyanis a demokrácia értékei és a nevelés céljai egybeesnek, ezért a neveléssel kapcsolatos kérdések túlmutatnak jogtechnikai rendelkezéseken, vagyis nem lehetséges, hogy mindkettő akként legyen igaz, hogy eltérő képet mutatnak egymásról. A nevelés problémája etikai probléma. A dolog viszont akkor válik kényessé, ha a nevelés problematikáját a demokrácia tükrében vizsgáljuk, és azt látjuk, hogy a kettő között alapvető különbségek mutatkoznak; ez esetben szükségszerűen valamiféle valótlanossággal van dolgunk: vagy a neveléskoncepció hamis, vagy a demokráciaértelmezés tartalmaz torzításokat. Dewey szerint azonban a problémát mégsem a demokrácia alapjében kell keresnünk, így, sokkalta inkább neveléssel kapcsolatos valótlanosságokat kell sejdítenünk a háttérben. Társadalomelméleti szempontból jelentős lépés ez, hiszen a politikai kérdések helyett a nevelésügy kérdései lesznek azok, melyek újabb megvilágítást nyújtanak a demokrácia mechanizmusainak megértéséhez. Éppen ezért azzal a feltevessel kívánok élni, hogy Dewey által detektált nevelésméleti valótlanosságok nem egyszerűen módszertani hiányosságok, hanem az egyén-közösség viszonylatában a demokratikus értékrenddel szembeni visszataszító hazugságok ideologizált változatai, amelyek gyökereiben ássák alá az egyének közötti interakciók meghitt, kooperatív kapcsolatát. Meggyőződésem, hogy a nevelésnek ezen aspektusból való tárgyalása napjainkban is kellő relevanciával bír, valamint produktív módon hozzájárul a demokrácia és a nevelés kapcsolatának újraértelmezéséhez.

Dewey világosan határozza meg az eredendő problémát: „a nevelésnek felkészülésként vett ideája és a felnőttkor, mint a fejlődésnek egy rögzített határaként vett ideája ugyanazon visszataszító valótlanosságnak a két oldala”.<sup>1</sup> Az történik ugyanis, hogy a nevelés hagyományosnak tekintett koncepciójával ellentétben, mely lineáris idősíkon képzelet el a nevelési programot, egyfajta felkészülésként a jövőben bekövetkező eseményekre, Dewey nevelés-

---

<sup>1</sup> Joseph Ratner (Edit.): *Intelligence in The Modern World. John Dewey's Philosophy.* New York, The Modern Library 1939. 629. o.

koncepciójának fő pillérévé a tapasztalat folyamataiba ágyazódott emberi cselekvést teszi, vagyis a nevelést *folyamatos jelennek* veszi. Ezzel volta-képpen elutasítja a szubjektumnak az objektum irányába tett elsőbbségét, illetve a kettő közötti megkülönböztetést. Számára a két idea, felnőtté váló *felkészülés* és az attól való *függetlenedés* „(...) ellenszegül a koncepciónak, hogy a fejlődés, vagy a tapasztalat folyamatos rekonstrukciója az egyedüli cél. Ha egy személy bármelyik periódusát is vesszük, ő még mindig a fejlődés folyamatában van, ily módon a nevelés nem egy melléktermék, nem egy felkészülés valami később jövőre”.<sup>2</sup> Más szóval, a nevelés lényegét folyamatainak kezdete jelenti, és mindaz, ami ezekben a folyamatokban történik: gyermekkori, ifjúkori és felnőttkori élet ugyanazon a nevelési szinten állnak abban az értelemben, hogy az élet fő ügye mindegyik ponton az élés maga.

Ezzel kapcsolatosan két dolgot kell szemügyre vennünk: az első, hogy a nevelés nem csak a gyermekek számára „fenntartott” oktatási rendszer, hanem a felnőtteket is éppúgy érinti, vagyis eltűnik az időbeliség cezúrája a két csoport között, ti. „ha a felnőtt, valamint a fiatal morális kérdése egy fejlődő és gazdagodó tapasztalat, akkor az oktatás, amely a társas függőségekből és függetlenségekből származik, egyaránt fontos a felnőttnek csakúgy, mint a gyermeknek”.<sup>3</sup> Vagyis, a nevelés céljai egybeesnek az emberi élet, az életvezetés céljaival, vagyis semmilyen körülmények között nem lehetnek távvezéreltek egy olyan vonatkozásban, hogy „kész-termékké” fabrikálják az egyéneket. A második, hogy a nevelés fejlődésként tételezett, s miután a fejlődés maga az élet, a nevelésnek szükségképpen az étellel, helyesebben az élet folyamatával kell kapcsolatot mutatnia. Közlebről: „átfordítva nevelési megfelelőjébe, ez azt jelenti (*i*) hogy a nevelési folyamat nem ér véget önmagán túl; saját végét jelentené; és hogy (*ii*) a nevelési folyamat folyamatos újraszervezés, rekonstruálás, átalakulás”.<sup>4</sup> Az élet és a tapasztalat ugyanazon jelentéssel bírnak, s a tapasztalati folyamatok szükségszerűen a cselekvéssel összekapcsoltak, mivel minden élőlény folyamatosan fejlődik tapasztalatban és alkalmazkodó válaszok terjedelmében az őt körülvevő környezet kihívásaira. Ily módon a nevelés sohasem változatlan vagy befejezett, hanem dinamikus.

Dewey neveléskoncepciója kopernikuszi fordulat abban az értelemben, hogy a nevelést nem pusztán módszereknek, mintegy külsőleg irányított rendelkezéseknek tekinti, hanem a nevelés alapjául szolgáló egyéni erőfeszítéseket, döntéseket teszi meg a boldog élet alapelvévé. Számára „a nevelési folyamat mindent egybe vetve erkölcsi folyamat, mivel a későbbi a tapasza-

---

<sup>2</sup> Uo. 628. o.

<sup>3</sup> Uo. 629. o.

<sup>4</sup> John Dewey: *Democracy and Education*. In. Jo Ann Boydson (Edit.): vol. 9 of *The Middle Works, 1899-1924*. Southern Illinois University Press, 1980. 54. o.

lat szakasza folyamatosság a rosszabból a jobba”.<sup>5</sup> A nevelés ezzel egyenlővé válik az élet javításával, és ebben is merül ki valódi küldetése: *áthidalni* a szakadékot az éretlenség és az érettség között. Ez azonban túlmutat a szocializáció hagyományosan értelmezett céljainál, merthogy Deweynél „a készségszerzés, az ismerettulajdon, a kultúra szerzeményei nem célok: ők a fejlődés jelzései és eszközök a folytonosságra”.<sup>6</sup> A nevelésnek többnek kell lennie a szocializációnak ezen „automatizmusainál”, mert ellenkező esetben úgy tűnne, mintha mást sem jelentene, mint „(...) belenőni a felnőttiség függetlenségébe azok vezetési eszközei révén, akik már ezt elérték. Ily módon a nevelési folyamat az élet fő feladataként véget is érne, amikor a fiatal eljut a társas függőségtől való emancipációhoz”.<sup>7</sup> Ez a fajta függetlenség azonban teljes mértékben elfogadhatatlan, mert a társas erőter mozgatórugóit, az etikai viszonyrendszert eliminálná, mi több a felnőttet a fejlődés megszakításával az elszigetelődésre kárhóztatná. Ezért is fakad ki Dewey olyan vehemensen, amikor azt mondja, hogy a „gyakran hamis ellentét a nevelés periódusa valakinek társadalmi függőségeként, és az érettség mint valakinek társadalmi függetlensége között kárt okoz”.<sup>8</sup>

Dewey figyelmét kevésbé a nevelés ontológiai státusa, mint inkább azon kérdése köti le, miként tehetjük saját és mások életét jelentősegteljesen gazdagabbá; ebből kifolyólag elutasító az olyan nevelési elgondolásokkal szemben, melyek akár a leghalványabb jelét is mutatják a gyermekek pusztán „materiális” értelemben való kezelésének. Célja, hogy rávilágítson a nevelés igazi jelentőségére, amiképpen „a nevelést átfogó, filozófiai fogalmának tartalmaznia kell az egyéni oldalt és a társadalmi oldalt”.<sup>9</sup> Ennek okán tisztázni és definiálni szeretné a nevelési célt, s egy olyan koncepciót vezet elő, amelyben a nevelés végre megszabadulhat az eszköz-cél éles elválasztottságának beidegződéseitől: így válik nála a *cél* komplexé, a célkitűzés és a szándék egységévé. Tulajdonképpen itt arról van szó, amelyre Tagai rámutat, „(...) hogy nála a cél kategóriájában átkerül a hangsúly a *transzcendálás*, az *adott* állandó, tervszerű meghaladásának mozzanatára”,<sup>10</sup> vagyis, „(...) mind a céltételezés objektuma, mind a cél *mozgó* - állandó kölcsönhatásban egymással, miközben az egész lelke a célkitűzés, s a világ neki megfelelő, permanens átalakítása”.<sup>11</sup> Ez az ún.

---

<sup>5</sup> Joseph Ratner (Edit.): *Intelligence in The Modern World. John Dewey's Philosophy.* New York, The Modern Library 1939. 627. o.

<sup>6</sup> Uo. 628. o.

<sup>7</sup> Uo. 628. o.

<sup>8</sup> Uo. 627-628. o.

<sup>9</sup> John Dewey: *A nevelés jellege és folyamata.* Budapest, Tankönyvkiadó 1976. 59. o.

<sup>10</sup> Tagai Imre: *John Dewey.* Kossuth Könyvkiadó, 1982. 66. o.

<sup>11</sup> Uo. 66. o.

eszköz-cél integrált cselekvés, bár valahol mélyen hegeli ihletettséggel bír, Lachs szerint Dewey tanult Peircetől, hogy ne elégedjen meg a közvetítéssel.<sup>12</sup> Az integrált eszköz-cél cselekvés ezért együttesen jön működésbe az élet javítására vonatkozóan, egyszerre jut kifejezésre, ami hasznos arra nézve, amelyet létrehoz, és élvezetes, amiért az, ami: egyrészt sajátos eszközt hoz létre, amelyben eleve tételeződik a végső érték, másrészt ezek az eszközök juttatnak olyan belső értékhez, amely jelentőségteljessé teszi az életet.<sup>13</sup>

Dewey a valótlanságokkal kapcsolatos vizsgálódásait a tudományokra is kiterjeszti; az *egyén* és *társadalom* analógiájára, a nevelésre vonatkozó meghatározásokat két csoportra osztja: *pszichológiai*ra és *szociológiai*ra. Elsődleges szándéka bemutatni róluk, „(...) hogy mennyire egyoldalúak, ellentmondásosak, ráadásul önmagukban – a másik oldal figyelembevétele nélkül – nem is igazak”.<sup>14</sup> A pszichológiaival az a gond, hogy az egyénen belül absztrakt szellemi erőket feltételez, s ezeknek harmonikus fejlesztését teszi meg a nevelés céljává. Csakhogy egy ilyen nevelésdefiníció éppen a nevelés lényegét aknázná alá, annál az egyszerű oknál fogva, hogy absztrakt szellemi erők nincsenek. „A szellemi erő arra szolgál – magyarázza Dewey –, hogy valamit meg tudjunk csinálni, a gyakorlatban véghez tudjuk vinni. A szellemi erő a tehetségek gyakorlati működése”.<sup>15</sup> Ráadásul társas kontextusban megmutatókozó emberi tehetség nélkül értelmetlenség is szellemi erőkről beszélni, hiszen a tehetség gyakorlati működésének egyetlen kritériuma a *munka* - az emberi „minőség” a társas kontextustól függ. Nem légyeres térben élünk, hogy a szellemi erőnek önmagában való jelentését megragadhatjuk; az eredmény oldaláról vagyunk képesek megmondani mi is a szellemi erő, mivel „(...) a szellemi erőről csak a működtetés – a környezetben való működéskor – során állapíthatjuk meg, hogy van-e jelentősége, tehetség-e”.<sup>16</sup>

A szociológiai meghatározások ugyanakkor, a nevelés alatt egyoldalúan az egyén civilizációhoz való alkalmazkodásának folyamatát értik, feltételezve a civilizáció adottságjellegét, állandóságát. Ez a fajta nevelésdefinícióval viszont egy nagyon súlyos társadalmi visszasság üti fel a fejét: a pszichológiai oldal kirekesztésével az egyénre rákényszerített, elfogadhatatlan alkalmazkodást irányoz elő, melynek értelmében az egyén „(...) nevelése alárendelődik a már kialakult, társadalmi megfontolásoknak. Körülbelül ezt jelenti: tedd az

---

<sup>12</sup> John Lachs: Improving Life. In. William J. Gavin (Edit.): *In Dewey's wake. Unfinished Work of Pragmatic Reconstruction*. State University of New York Press, 2003. 205. o.

<sup>13</sup> Uo. 205. o.

<sup>14</sup> John Dewey: *A nevelés jellege és folyamata*. Budapest, Tankönyvkiadó 1976. 59. o.

<sup>15</sup> Uo. 60. o.

<sup>16</sup> Uo. 60. o.

egyént a már meglévő társadalom hatékony tagjává”.<sup>17</sup> A társadalom hasznára viszont csak akkor lehet az egyén, amikor személyiségét nem egy statikus tudáskészletként kezeljük, hanem figyelembe vesszük fejlődését, motívumait, impulzusait és tehetségét, máskülönben, „ha az egyén alkalmazkodását mechanikussá tesszük, akkor megnehezítjük számára, hogy megtalálja helyét a világban”.<sup>18</sup>

Dewey határozott állásfoglalása, hogy nem lehetséges kompromisszum a nevelés és a demokratikus értékek kapcsolatának bárminemű fellazítását illetően. Számára a kormányzat, az üzlet, a művészet, a vallás, társadalmi jelentőséggel bírnak, az emberi egyének képességeinek felszabadításában és fejlesztésében, „hogyan bizonyos mértékig az igazgatásra, a vezetésre is alkalmas legyen, s ne arra neveljük, hogy beilleszthető legyen a szervett társadalom előre gyártott rekeszébe, mondjuk a kasztrendszer vagy az osztályszempontok alapján”.<sup>19</sup> Jennifer Welchman ennek kapcsán jól érzékelteti, hogy Dewey olyannyira elkötelezett a demokrácia értékeiért, a *Demokrácia és nevelés* c. könyvét találóbb lenne „Demokrácia mint nevelés” címmel illetni, valamint „A filozófia hivatása” alcímet adni. Tudniillik, Dewey amikor a nevelés demokratikus koncepciójáról ír, a társadalmi csoport létezését a neveléssel kapcsolja össze. Szerinte a gyermekek már az osztálytermekben megtapasztalják a demokrácia mintáit interakcióikon keresztül, éppen ezért társas emberi természetünk megnyilatkozásait legkevésbé sem a politika területén kell keresnünk, még akkor sem, ha a közösségi játéktér ellenőrzése társadalmi is, mert maga a játékok együttes cselekvései nem, mivel „az ember társadalmiságának szíve a nevelésben van”.<sup>20</sup> A társadalom nem csupán változik, de a változással fejlődik is. A társadalmi érettség az egyéni képességek fejlődési lehetőségeinek záloga; „(...) szükség van arra – mondja Dewey –, hogy ezek az éretlen tagok ne pusztán fizikailag őrződjenek meg megfelelő számban, hanem hogy beavatottak legyenek az érdekekbe, célokba, információba, készségbe és az érett tagok gyakorlataiba: máskülönben a csoport megsemmisíti életjellemzőjét”.<sup>21</sup> A „beavatás” olyan aktus, amely személyesé teszi mindazon értékeket, amelyek a csoport életének jellemzőit jelentik, vagyis az együtt-létet; ez az aktus voltaképpen a *nevelés*.

Ezen a ponton érthetjük meg igazán a demokrácia értékei mellett mélységesen színvalló Deweyt, amiként a nevelés oldaláról keresi a kiutat azokból a

---

<sup>17</sup> Uo. 62. o.

<sup>18</sup> Uo. 62. o.

<sup>19</sup> Uo. 63. o.

<sup>20</sup> Joseph Ratner (Edit.): *Intelligence in The Modern World. John Dewey's Philosophy*. New York, The Modern Library 1939. 628. o.

<sup>21</sup> John Dewey: *Democracy and Education*. Digital Edition 7. o.

kátyúkból, amelyekben különböző tekintélyelvű rendszerek polgáraikat fixált eszmékre idomítják. A pluralitás a demokratikus társadalom alapja, mert az emberek minden területen bizonyos céllal társulnak; nem lehetséges közösségről beszélni pusztán számszerű együttes esetében. Közösségi érték, ily módon „értékek”. Minden nagyobb társas szervezetben több kisebb csoport létezik, nem csak politikai divíziókról van itt szó, hanem ipari, tudományos, vallási, és civil szervezetekről. Dewey neveléskoncepciójának kulcsmozzanatát éppen ezért a *kölcsönösség* jelenti: ez tükrözi a demokratikus társadalom elvét, és az együttműködés mozzanataival félreérthetetlenül megmutatja az életbevágó különbségeket az autoritárius diktatúráktól, mely utóbbiak a társadalmon belül mindig szétválasztó hatást gyakorolnak különböző osztályok érdekeire, és egymás ellen fordítják azokat.

A nevelés magja az emberi egyén életének a magja, ennek következtében, a társadalmi intézmények legfontosabb értéke sokkalta inkább a *szabadság*, mintsem az *igazság*. A szabadságot illetően azonban Dewey kényesen ügyelt arra, hogy megszabadítsa mindenfajta metafizikai aspektusaitól, leginkább azzal, hogy a szabad akaratot instrumentalizálja, és alkotóerőként az egyén kezébe adja. „Ez a végsőig individuális jelleg azonban Dewey esetében – emeli ki Tagai Imre – nem ‘misztikusként’, a ‘szabad akarat’ valamiféle metafizikai problémájaként értendő, hanem az egyéni akarat olyan erőfeszítéseként, mely arra irányul, hogy az individuum legmagasabbrendű képességének, az intellektusnak megfelelő döntést hozzon adott helyzetekben, melyben az értékelés, választás s ennek megfelelően a szituáció további irányítása az individuumon múlik”.<sup>22</sup> A hangsúly az intellektuson van, mely egyfelől hatással van a társadalomra, másfelől az egyén erkölcsi döntéseit, személyes cselekvését fejezi ki. Neveléseméleti koncepciók, amelyek túlhangsúlyozzák a gyermekek intellektuális függőségét azáltal, hogy az irányítás szoros pórázán tartják őket, valamint túlhangsúlyozzák a felnőttek függetlenségét elszigetelve őket ezzel a másokkal való kommunikáció meghittségétől, szükségképpen hazugságot táplálnak, melynek következtében a nevelés könnyűszerével válik a valótlanyságot ideológiai valóságba átfordító demagógiák céltáblájává.

Dewey sem a hagyományos, sem pedig az ún. „haladónak” titulált nevelési koncepciókat nem tartja megfelelőeknek az élet és a nevelés kapcsolatának megragadására, mivel statikus tudásközpontúságukkal a tapasztalat filozófiáját félreértik: „a nevelésnek önmagában többnek kell lennie némely ’izmusnál’ a nevelésről, még akkor is, ha ez az ’izmus progresszivizmust’ takar”.<sup>23</sup> A nevelés folyamatos munkálkodást kíván, aktivitást, konkrét döntéseket, s ezzel nem csupán az iskola „terméke”, sőt, minden társadalmi intézmény

---

<sup>22</sup> Tagai Imre: *John Dewey*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest 1982. 48. o.

<sup>23</sup> John Dewey: *Experience and Education*. New York, Collier Books 1963.

edukatív abban az értelemben, hogy az interakciók növelésével az érdekek kellőképpen oszlanak meg a társadalmi rétegek között. „Demokráciának számos jelentése van – emeli ki Dewey -, de ha a morális jelentését vesszük, azon eltökéltségben alapozott, hogy a legfőbb próbája minden politikai intézménynek és gazdasági intézkedésnek az, hogy hozzájárulásukat kell adniuk a társadalom minden egyes tagja átfogó fejlődéséhez”.<sup>24</sup> Mindazonáltal az egyetlen lehetőség arra, hogy az intézmények beteljesítsék ezt a jelentést, ha *engedik* az egyéneknek megvalósítani képességeiket, merthogy ez az *engedés* jelenti a nevelés lényegének a megértését: az emberi lények igenis képesek a társadalomra mint organizmusra támaszkodni faji, nemi, osztálybéli vagy gazdasági státusra való tekintet nélkül. Az ekképpen történő gyermeknevelés oldaláról mutatkoznak meg a társadalmi fejlődés és újraszervezés leggazdaságosabb és leghatásosabb eszközei, amelyek a „felnőtt élet” valamennyi intézményének a tesztjét is jelentik egyúttal.

---

<sup>24</sup> Joseph Ratner (Edit.): *Intelligence in The Modern World. John Dewey's Philosophy.* New York, The Modern Library 1939. 630.