MŰVELTSÉG

A MŰVELTSÉGKÉP ÉS A MODERN PSZICHOLÓGIA[1]

Az alábbiakban a mellett érvelek, hogy a mai lélektan sokat segíthet a műveltség *átadási* folyamatok (újra)értelmezésében, mert a biológia, a történelem és az irodalom értelmezés mellett ez a megközelítési mód tudja a legtöbbet adni az ember önmaga megértéséhez. A műveltség emberképi részében (mint tartalomnak) nagyobb szerepet kellene játszania a pszichológiának, de nem filozófia pótlékként, ahogy azt a 19. század végén, vagy a hatvanas évek szocialista iskolájában használták, hanem az önismeret forrásaként, mely egyszerre ad új tartalmakat, s segíti életünk megszervezését, s ezzel a tudásszerzést is, hiszen az ember mégiscsak a világ része.

Az emberkép és pszichológiai irányzatok magyarázó elvei

A mai pszichológia egyik középponti vitatott kérdése, hogy milyen viszonyt tételezünk fel az ember biológiai meghatározottsága és az ember társas lény volta között. Több egymással versengő válasz él ma e kérdésekről, melyek lényegüket tekintve vagy *biológiai elvű preformisták*, vagy *környezetelvű* (biológiai) *konstrukcionisták* vagy *társadalomelvű konstrukcionisták*. Az 1. táblázat mutatja be e felfogásokat. Úgy is tekinthetjük őket, mint egy formálódó kulturális pszichológia elméleti változatait.

A konstrukciós szemléletekkel szemben a preformista felfogásban arról van szó, hogy az emberi idegrendszerben „előhuzalozott kategóriák", megoldási sémák, vagy eljárásmódok teszik lehetővé a világban való tájékozódást. A mai preformisták természetesen nem annyira naivak, mint régen, az elődeik voltak. Amikor *Chomsky (2004a, b)* nyomán veleszületett struktúrákról és szervező elvekről beszélnek, akkor a veleszületett szerveződés a szemükben éppen az emberi nem egységének tudományosan bizonyítéka, morálisan pedig biztosítéka. Ha vannak veleszületett struktúrák, melyekre építeni lehet, akkor a pedagógiának van reménye, hangzik a rejtett elv.

1 Köszönöm Sáska Gézának a dolgozat megírásához is vezető többszöri beszélgetéseket, s Racsmány Mihály kommentárjait. A dolgozat készítése során az NKFP támogatott a *Kognitív és idegrendszeri plasztícitás* (5/2002/137 sz.) téma vezetőjeként.

1. táblázat: Az emberi mentális élet kibontakozásának versengő felfogásai

	Lényege	Ellenfelek	Képviselői
Preformizmus	Minden egyetemes kognitív mozzanat genetikailag meghatározott, még a társas mozzanatok is	radikális környezetelvűség	Chomsky, Fodor, Baron-Cohen
Környezetelvű biológiai konstrukcionizmus	Tanulási elvek biológiai adományok, de ezekből rögzül az egyéni rendszer az elsajátítás során, s kumulatívan kultúra konstruálódik	preformáltság és lapos empirizmus	Karmiloff-Smith, Tomasello, Gergely és Csibra
Társadalomelvű konstrukcionizmus	Az ember interakcióban felépített mentalitású lény, s még az építkezés elvei is társadalmi eredetűek	individualista emberkép	G. H. Mead, Vigotszkij, M. Cole

Az új típusú preformista felfogás új vonása, hogy szemléletét kiterjeszti a társas élet alapvető építő elveire is: az ember társas lény volta is biológiai elveken alapul – társas modulon vagy hasonlókon, olyannyira, hogy a társasságot nem is a társadalom hozná létre, ahogy *Gergely György (2003)* összefoglalójából jól láthatjuk ezt a felfogást.

A környezetelvű biológiai konstrukcionizmus szintén felteszi, hogy még a társas élet keretei is biológiailag adottak, sőt, magát a kultúrát is egy átfogóbb biológiai elv építi fel *(Tomasello 2002; Tomasello, Kruger, és Ratner 1993)*. Ugyanakkor az egyéni élet során akkumulált tapasztalatok és a környezeti alapú funkcionális beállítás – például mi a fontos egy adott kultúrában vagy egy adott nyelvben, aminek révén például inkább a ragokra vagy inkább a szórendre figyel majd egy gyermek, vagy igazodik a nagyszülőkhöz illetve nem – a tanulást segítő figyelmi ráhangolódás jelentőségét különleges fontosságúnak tartja. Mindkét felfogás egyetért abban, s ennek már lesz köze a műveltséghez, hogy az emberképben a *társas* mozzanatokat tartja elsődlegesnek, s a *társadalmat* másodlagosnak, levezetettnek.

A társadalmi konstrukcionizmus szemlélete viszont magukat a tanulási elveket vagy kereteiket is társadalmi konstrukciónak tartja, s a társadalomból vezeti le a társasságot (jó összefoglalást ad *Bodor, 2002*).

Magam a két első felfogás között ingadozom, s arra szeretnék rámutatni, hogy milyen fontos belátnunk, hogy a mai pszichológiának nemcsak a mindenkori neveléspolitikákat jól kiszolgáló társadalmi konstrukcionista emberképe van, hanem alternatívák is léteznek, melyek általános üzenete az, hogy (akárcsak 100 éve) a strukturális, az iskolarendszert érintő átalakítási terveknek ma is oda kell figyelniük arra, mit is mond a mai pszichológia az emberről. Ha ma is gyermekközpontúak és a gyakorlatiasak, Claparède, Binet, Dewey, Nagy László és Dienes Valéria elveinek követői akarunk lenni, akkor a mai pszichológiai tudást kell figyelembe vennünk.

Műveltség és pszichológia lehetséges kapcsolatai

Mikor a műveltség és a pszichológia viszonyára tekintjük, látnunk kell, hogy ez a kérdéskör a tágabb kulturális önfejlődés versus konstrukcionizmus problémakörbe is beilleszkedik. Maga a *műveltség* igencsak sajátosan közép-európai vagy akár magyar fogalomnak tűnik. Ha megnézzük lehetséges angol fordításait a SZTAKI gyűjteményes szótárában, olyan kifejezéseket találunk, mint *civilization*, *cultivation*, *erudition*, s szűkebb értelemben, a könyves műveltségre *literacy*, *education* a tudományosra pedig *scholarship*. Vagyis ezek a fordítási próbálkozások mind a *ki*műveltséget ragadják meg a fogalomban, s az alkalmazással, a hasznossal éppenséggel szembeállítják, akárcsak az okossággal. Ugyanakkor legtöbben abban hinnének, hogy legalábbis az európai iskolázás klasszikus körülményei között, az iskolának van köze a műveltséghez, például ez adja meg az önművelés kánonjait, azt, hogy mit érdemes olvasni s kultiválni, a tanultság voltaképpen a műveltség irányítója.

Éppen e sajátos, a klasszikus iskolázásra is visszautaló eszmetörténeti töltet miatt, mikor a mai pszichológia és a műveltség kapcsolatait keressük, sokszor átlépünk a tudás fogalomrendszerébe is. A 2. táblázat elsősorban *Maróti Andor (2002)* egy tanulmánya és egy korábbi saját munkám *(Pléh 2001)* alapján mutatja be, milyen módon szokás karikaturisztikusan szembeállítani egymással műveltséget és tudást.

2. táblázat: Műveltség és hasznos tudás lehetséges szembeállításai

Klasszikus műveltség: múlt orientált	Pragmatikus hasznos tudás: jelen orientált
tiszta ismeret, reprezentáció	tudás célja a felhasználás
visszaadás, kultiváció, memória	megcsinálás, működés, kreativitás
ünnep, élvezet, szabadidő	cselekvés, változtatás, munka
iskolai alapú, rögzített	köznapi alapú, változó, újraszerveződő

Mi is valóban a műveltség? A modern társadalomban, ott, ahol egyáltalán felmerül efféle fogalom, olyasmit értünk rajta, hogy mindaz, amit az iskolán *kívül* kapunk. A vertikális átadáson, a megelőző nemzedékek tekintélyén alapuló elsődleges szocializáció, a szülők s a felnőttek tapasztalatainak, preferenciáinak és életmódjának átvétele az iskolázás, a szervezett másodlagos szocializáció körülményei között is tovább folyik (szüleink iskola közben is hatnak ránk), s a műveltség ennek rejtett eredménye lenne, ami viselkedésmódokban, asszociációkban, hol fitogtatott, hol diszkrét olvasottságban jelennek meg.

Újabban felmerült olyan elképzelés is, amely megkérdőjelezi az iskolázás időszaka alatt is tovább folyó elsődleges szocializáció vertikális (szülői) alapjait. *Harris (1995, 1998)* érvelése szerint a rejtett (iskolán kívüli) tantervek, a sajátos művelődési minták átadásában a horizontális átadásnak, a kortárscsoportoknak van nagyobb szerepük. Azért, hogy mivé válunk, nem annyira szüleink, mint inkább a kortárs csoportok felelősek.

Bármilyen is legyen a horizontális és vertikális folyamatok aránya és szerepe, s ez nyilván változik is, a műveltség sajátos közvetetten elsajátított tartalmakat

érint, melyek a *Donald (2001)* értelmében vett teoretikus kultúrához tartoznak. Merlin Donald felfogásában az ember az ismeretátadási és a gondolkodási módok több változatával él, ezeket a változatokat nevezi tág értelemben *kultúrának*. Az egyedi, egyszeri és személyes élmények világa – „tegnap megharapott a kutya", „a nagymama beiglije volt ilyen" – alkotja az *epizodikus* kultúrát. A gesztusok és mimika társas jelrendszere a *mimetikus* kultúrát, míg a beszélt nyelv egyéni és csoporttörténetekre irányuló szerveződése a *mitikus* kultúrát.

Az írás megjelenése forradalmi változást hozott: a társas jelek egyben az emlékezet és tudás egy új szerveződését eredményezik. Nem kell mindent magamnak tudnom, a könyvek és írások világához fordulhatok. Ezt a szerveződést nevezi Donald *elméleti* kultúrának. A mai értelemben vett műveltség lehetőségét ez a személyektől függetlenedett leképezés teremti meg, amelynek külső emlékezeti tárához különböző mértekben férünk hozzá. A műveltség elemek elsajátítási módja a *Russell-féle (1976)* közvetett tapasztalásnak egy különleges formája. Ennek az egyszerűbb formája a hallomáson alapuló tudás, s műveltségi változata íráson alapul, s eképpen a korlátozott hozzáférésű testi emlékezettel szemben egy kiterjesztett, végtelen kapacitású külső emlékezeti rendszer használójává teszi az embert (lásd erről még *Nyíri 1994*, *és Pléh*, *2001*, *2003*, valamint a *Nyíri és Szécsi*, *1998* szerkesztette olvasókönyvet).

Ha a mai kognitív pszichológia kulturális értelmezéseiben központi szerepet játszó *mentális architektúra* fogalma felöl közeledünk a műveltséghez, akkor kiindulhatunk a 3. táblázatban látható vázlatból, melyben a szerepeltetett esetek mindössze példák, s nem taxonómiák. Az architektúrán *Donald (2001)* értelmezését követve a megismerés viszonylag stabil, állandónak tekinthető kereteit, például az észlelés folyamatait, a különböző emlékezeti tárakat, a gondolkodásmódok szerveződési elveit értjük. Az architektúrák alkotó elemei a műveltség mozzanatait is tartalmazzák, ilyenek a *kódok* (mint például a nyelvtudás vagy a kottaolvasás), ilyenek a külső és belső architektúra *alkalmazási eljárásai* (megoldásmódok), s maguk az *egyedi ismeretek is.* Azt is mondhatjuk, hogy amikor a műveltség és a pszichológia kapcsolatát vizsgáljuk, akkor valójában azt keressük, hogy ezt a naiv architekturális elemzést hogyan lehet a mai pszichológia tényleges tudásához kapcsolni.

3. táblázat: A műveltség alkotóelemei a megismerési architektúra szempontjából

	Általános	Specifikus
Kódok	nyelvek, latin, élő, kotta	szókincs, idiomatika
Ismeretek	szemantikus pl. görög istenek rendszere	egyedi tudások, pl. Kirké és Odüszeusz
Megoldásmódok	lexikon használat, fogalmazási szerkesztés	katalógus rend

A 2. és 3. táblázatban bemutatott rendszerezéshez a modern lélektannak három kapcsolódási pontja, vitaterülete, kérdése van, amelyek a műveltség, a tudás, és az iskolázás viszonya körül forognak.

Az első mozzanat *eszmetörténeti*, a műveltségfelfogás és a pszichológia közötti kapcsolatok, rejtett áthallások története: milyen emberképet feltételeztek bizonyos műveltségátadások, s milyen műveltséget feltételeznek ma is bizonyos pszichológiai törekvések vagy irányzatok. A második mozzanat a mai *lélektan emberképét* érinti. Vajon tud-e valamit hozzátenni a mai pszichológia a tudás, készség, személyiségfejlesztés vitákhoz? A harmadik mozzanat pedig *az iskolai műveltségátadás folyamatára* és a benne rejlő tartalmakra vonatkozik. Menjünk sorban.

Rejtett műveltségképek és emberképek az eszmetörténetben

Menjünk csak vissza a kezdetekhez, a modern pszichológiát és az ismeretelméletet illetően! Az újkori európai ember szellemi kiindulópontja éppen a könyves műveltség tagadása, vagyis látszólag mindannak a tagadása, amit ma műveltségen értünk a köznapi szóhasználatban. Az új emberkép mind az empirista, mind a racionalista változatában megjelenik a könyvhöz kötődő műveltség elutasítása. Tagadják, hogy a *könyvekben* lenne a helyes útra vezető kalauz (pedig ekkor még a nyomtatás kezdeteinél vagyunk!). Az empiristák a természet nyitott könyvét állítják szembe az ember készítette könyvekkel, a racionalisták pedig a puszta ész erejét. Mindkettő látszólag olyan elképzelés, amely tagadná az effajta, könyvhöz kötött műveltség jelentőségét. Valóban így lenne?

Ezek az úttörők azonban, mint akkoriban igencsak kivételesen iskolázott emberek, nem a műveltség szerepét tagadták, hanem keresték a *bizonyosság új* forrásait, eljárási alapjait. Szemben a leirt szóval, ahogy majd *Russell (1976)* mondja, a közvetett tapasztalás világával, a közvetlen tapasztalás bizonyosságát állították előtérbe. Hadd illusztráljam ezt a gondolkodást két klasszikus hellyel, egy indukcionista-empiricista, s egy dedukciós-racionalista kritikával, melyek a tekintéllyel, vagyis a könyveken alapuló érvelésekkel szemben állítottak.

Bacon szerint „A tekintélyekké lett írók műveinek előlegezett túlzott bizalom, amely szavaikat szentnek és nem csupán bölcs tanácsnak fogadta el, felmérhetetlen kárt okozott a tudománynak." *(Bacon: 1605/1966:36.)*

Nézzük meg hogyan látja a könyvek szerepét saját szellemi formálódásában a racionalista kánon forrása, Descartes!

„Gyermekkorom óta a könyvekben rejlő tudományokra oktattak, s minthogy meggyőztek arról, hogy általuk világos és biztos ismeretet szerezhetünk mindarról, ami hasznos az életben, nagyon óhajtottam megtanulni őket. Mihelyt azonban befejeztem ezt az egész tanfolyamot, amelynek elvégzése után az embert a tudósok sorába szokták felvenni, egészen megváltozott a nézetem. Mert annyi kétségbe és tévedésbe voltam bonyolódva, hogy úgy látszott, tanulmányaimnak nincs is más hasznuk, mint az, hogy mind jobban beláttam tudatlanságomat. Pedig Európa egyik leghíresebb iskolájába jártam, és úgy véltem, ha egyáltalán valahol, itt bizonyára tudós emberek vannak." (Descartes: *Értekezés a módszerről.* IV. 5. o.)

A harc természetesen két irányban folyt az újkor történetében: a könyvek ellen, a tapasztalás és az ész nevében, s ugyanakkor az *új könyvekért is*, melyek az új mó-

don szerzett bizonyosságokat s azok megszerzési módjait állítják előtérbe, szemben a régivel, amely, ha teheti szívesen elégeti ezeket az új szemléletű könyveket.

Eközben nemcsak a tudomány terjedt, hanem a tankötelezettség elrendelésével együtt az írásbeliség is, a népiskolákban és a felsőoktatásra felkészítő középiskolákban. Az oktatás intézményesülésével, az oktatási rendszer létrejöttével fokozatosan testet öltött egy sajátos műveltség szerveződés, e szó három értelmében:

1) mi a kánon, mit kell tudni;
2) milyen e tudás elsajátítási módja;
3) milyen e tudások belső szerveződése.

A 19. század közepétől körvonalazódó modern pszichológia, mely fokozatosan levált az ismeretelméletről, de megőrizte annak kiinduló kérdéseit, háromféleképpen járt el a műveltség értelmezésében. Azt is mondhatnánk, hogy a fenti három kérdés közül eleinte óvatosan csak a második és a harmadik mozzanatra alakított ki a pszichológia saját elméleteket, s az elsőt a nevelőkre, s az iskolát irányító hatalom képviselőire hagyta – egy ideig. A 19–20. század fordulójára azonban felmerült, hogy a változó világban a pszichológia emberképe által képviselt rejtett műveltségképnek az iskolai műveltség kánonokhoz is lehet köze. Éppen a második mozzanat, a tudás elsajátításának átalakult felfogása révén került előtérbe a pszichológiában is a „mit is adjunk át műveltségként", vagyis a kánon kérdése.

Asszociatív felfogás a tudásról

A klasszikus pszichológia alapvetően az írott kultúra emberét elemezve az asszociációs emberkép vonzáskörében született meg. Ebben a felfogásban a tudások elsajátítása egyedi események egymáshoz kapcsolásából tevődik össze. Méhecskeszerűen gyűjtögetünk egyedi ismeretmorzsákat, s ezek szerveződése lényegében az érintkezési asszociáció törvényeinek felel meg (lásd erről *Pléh, 1996* bemutatását). Korántsem véletlen, hogy az Ebbinghaus paradigma néven ismertté vált első nagy tanuláslélektani program, (ahogy azt a 4. táblázat összegzi) a hangsúlyt az átfogó törvényekre, az egyetemes asszociáció-képzési elvekre helyezi, amelyben a tanulás anyagának csupán technikai szerepe van, akár értelmetlen is lehet. A tanulás legátfogóbb törvényei akkor ismerhetőek meg e felfogás szerint, ha az egyén már meglévő tapasztalatai nem befolyásolnak. Ezért a laboratóriumban értelmetlen szótagok tanulását vizsgálják, hogy megszabaduljanak ezektől az ismereti hatásoktól. Már pedig, mint a kor pedagógiája Herbart óta hirdeti, a meglévő anyag az az apperceptív tömeg, amely a sémák révén befolyásolja az új anyag tanulását. Az elsajátított műveltség tekintetében az Ebbinghaus-modell egyszerre jelent kumulatív, összegző kultúrafelfogást s egyben önkényes kultúraszervezési koncepciót is. A kulturális szocializációról, a műveltség (pedagógiai) kialakítására sugallt kép a magolás metaforája, ahol a tanulónak a korábbi nemzedékek sora által összegyűjtött, s a tanuló által nem értelmezett önkényes egyedi foszlányokat kell elsajátítania. Nincsen kontrollja nemcsak a felett, hogy mit tanul, amit minden iskolai reformmozgalom nehezményez is majd, hanem a felett sem, hogy mi az *értelme* annak, amit tanul, e szó két értelmében: mi a belső logikája s mi a

haszna. (Lásd Hajdu Péter tanulmányát e számban.) A hangsúly nem az architektúrán van, hanem az architektúra egyedi tartalmain. Ugyanakkor a tanulás ebben a keretben mindig az írott kultúra rendszerét követi és mindig szándékos, szervezett, hiányzik belőle a spontaneitás, mai megfogalmazásban a figyelmet igénylő, kontrollált folyamatok közé tartozik (lásd erről *Barrett*, *Tugade és Engle 2004*). Az Ebbinghaus által kísérleti értelmezést kapott felfogás jellegzetes iskolaközpontú kép a tanulásról, ami az eljárásokat (mechanikus tanulás), és a tudás alkalmazását illeti, ami a minél pontosabb felidézést jelent.

Az a bírálat, amely szerint az iskola szerepe egy értelmezetlen, felnőttek adta kép bevésése, nem volt idegen a valódi iskolák gyakorlatától, bár Comenius óta az iskolákban sok minden történt az elsődleges, a közvetlen ismeretszerzés bevezetésére a másodlagossal szemben. S a 19. század második felére a Herbartot követő pedagógia mind az érzéki alapok kiemelésében, mind az asszociatív tanulás megszervezésében sok olyan elvet követett, melyek a tudás strukturálását hangsúlyozták. Mindezek ellenére az Ebbinghaus-modell mégis valódi gyakorlatot modellezett saját korában, az 1880-as években.

4. táblázat: Két emlékezeti és tanulási kutatási paradigma (*Pléh 2000* nyomán)

Jellemzők	Ebbinghaus paradigma	Bartlett paradigma
tipikus anyag	értelmetlen, mozaikszerű	értelmes, összefüggő
törvények	egyetemes	kontextuális, változó
szándékosság	szándékos	önkéntelen
személyek attitűdje	elementarista	összefüggések, értelem keresése
kultúra	írásos	orális
kutatási helyzet	laboratórium, műszerek	való élet, interakciók
magyarázó elvek	elemek asszociációja	sémák és konstrukciók
adatfeldolgozás	mennyiségi	minőségi

Miközben a filozófiában az ismeretek bizonyosságára, a didaktikában pedig az elsajátítás módjára nézve végbement a puszta hagyomány megkérdőjelezése, a valós iskolában még a 19. század végén is ez él. Babits a *Halálfiai*ban jól jellemzi ezt az iskolázási eszményt:

„ebben az iskolában az oktatás is fegyelmezéshez hasonlított, mint a nevelés: bemagolt szabályok, s gépies alkalmazás, a legjobb esetben.

Aequor, mormor és a cor

Semlegesek mindenkor...

A német tanár szinte kérkedett, hagyományos hazafisággal, hogy németül maga sem tud; de matematikában a képletek, s a történelemben az évszámok szigorú diszciplínát adtak; s a latin nem is valaha élt nyelvnek, hanem szándékosan konstruált észtornának hatott." *(Babits 1959, I:291.)*

A 20. században több pszichológiai felfogás is megkérdőjelezte ezt az iskolai kultúrát, pedagógiai hozzáállást, s helyébe az alternatív képek *a tudás strukturált mozzanatait s a jelentés vezető szerepét* állították. Ide tartoznak alaklélektan elképzelései az ismeretelsajátításról, de ilyen a legtöbbet emlegetett s a 3. táblázaton

Ebbinghaussal szembeállított *Bartlett (1932/1985)* felfogása is. (Érdekes, hogy ehhez fogható volt Herbart felfogása még a 19. században, amikor megkísérelte az empirikus és a racionalista hagyományokat egyesíteni, előtérbe állítva a sémaszerű szervező elveket.)

Számunkra most a fentiekből az a fontos mozzanat, hogy míg az elsődleges modell – Ebbinghaus-é – az elemeket, az explicitséget, az értelmetlennélküliséget és állandóságot képviseli az (iskolai) műveltségben, az alternatív felfogások értelemszerűen mindezek ellentettjét, a struktúrát, az implicit jelleget, az értelmet, a változást és a spontán struktúra képzést hangsúlyozzák.

E két felfogás eltérése elsősorban a tudások belső szerveződésére, a fentebb említett 3. pontra vonatkozik. Megjelentek azonban az alternatív elképzelések a tudás elsajátítás módjára (2. pont) nézve is, sajátos témává válik az, ami rejtve már a fenti szembeállításban is megvolt: az értelmezés, megértés és értelmes sémaképzés szerepe, szemben a magolással.

Eljárási elképzelések: hogyan szerezzük meg a tudást

Az eljárások filozófiai elvei

Az emberképet illetően az uralkodó asszociatív felfogásnak több racionalista ellenfele is volt a 19. század végén. Az akkori szellemi élet központi kérdése volt a Frege és Husserl képviselte modern logika, mely elutasította a korábbi emberképet és a mögötte álló felfogásokat. A logikai szerveződésen alapuló tudás értelmezés klasszikus kifejtését *Russell (1976)* adta meg annak idején. A tapasztalati és hallomáson, műveltség átadáson alapuló tudások általa elemzett kettőssége máig alapvető gondolat minden műveltség értelmezésben, akárcsak a tudások logikai rekonstrukciójának, szerveződésük kijelentés elvű (propozicionális) s nem asszociatív, nem pusztán kontingens elemzésének elve.

Frege és Husserl azonban nem azt hirdette, hogy a pszichológia eleve alkalmatlan a logikai mozzanatok, ha tetszik, a műveltség strukturális szervező elveinek kezelésére, csak azért a lélektani megközelítési mód elkerülhetetlenül asszociatív.

Az asszociatív kép alulról építkezésével és mechanikusságával szemben még a nagy logikai reformereket megelőzően elégedetlenség mutatható ki a természettudományok oktatóiban: a matematikát s fizikát mindig megértés hangsúllyal, nem pedig mint bemagolandó listát szerették volna tanítani.

A 19. század végére a természettudományos oktatás mindennapi gyakorlata az Ebbinghaus paradigmától eltérő fordulatot eredményezett. A cselekvéselvű felfogásban a hangsúly a problémamegoldásra került, a logikára, mint mentális műveletre tudatosan kezdtek el építkezni. S így, ezzel együtt a lélektannal szövetségben eljött a természettudományok diadala mely gyökeresen megváltoztatta a műveltségfelfogást, az iskola kultúráját is.

Létrejönnek a reáliskolák a német kultúrkörben, melyek nehéz küzdelemben válnak majd egyenrangúvá a klasszikus gimnáziumokkal. Az utóbbiak hangsúlya a klasszikus nyelvek, a retorika, a filozófia, majd egyre inkább a nemzeti kultúra

és történelem, a reáliskoláké pedig a matematika, fizika, biológia, s az élő nyelvek. Új műveltségkép bontakozott ki, számos a neveléstörténetből ismert vitával kísérve.[2] Olyan műveltség kép ez, amely a *Ferge Zsuzsa (1976)* értelmezésében az ünnepivel szembeállított köznapi tudásokat állítja előtérbe, nem függetlenül az ipari foglalkozások tudásigényeitől. E gyakorlatias műveltséggel szemben áll a klasszikus műveltség, amely Ferge értelmezésében a társadalmi distinkció, megkülönböztetés szempontjából értelmezhető.

A pragmatikus felfogás

Számunkra most a fentiekből az a fontos, hogy ennek az új természettudományi megalapozású műveltségképnek a pszichológiában is megvoltak a saját következményei, s támogatói a 19–20. század fordulóján, s bizonyos tekintetben azt is mondhatjuk, hogy mai képesség *versus* tudás vitáink ezt az egyszer már lezajlott küzdelmet újítják fel.

Pragmatikus felfogás. A műveltség – vagy ha a mi közép-európai kereteinket kicsit feledjük vagy kitágítjuk – az iskoláztatás megújításának pszichológiai tekintetben kiinduló mozzanata volt a gyermek központba állítása, a nevelés eljárásaiban pedig a spontán gyermeki fejlődés előtérbe helyezése. A klasszikus művelés a társadalom konstrukcióit erőlteti rá a gyermekre, hangzik a kritika, váltsuk ezt fel azzal, hogy a fejlődő gyermek tudja mi kell neki. Ezzel majd egy olyan társadalom eljövetele is várható, ahol az emberek boldogabban és spontánul élhetnek, természetes törekvéseiknek és a társadalom igényeinek megfelelően alakíthatják tudásaikat. Fel kell hagyni tehát az iskola évszázadokkal ezelőtti kánonokon alapuló műveltségi elvárásainak követésével.

Ha már fentebb a sokszor poroszosnak titulált magolós művelés jelenlétének bemutatásánál Babitsra hivatkoztam, hadd idézzem ugyanabból a könyvből a gyermekközpontú szemlélet leírását. A liberális gyermeknevelés a gyermek igényeit, s ezzel a természetet követi, hirdeti a könyvben Hintáss Gyula, a kissé könnyed jogász.

„Manap önállóságra nevelünk s a gyermek maga eszeli ki játékait. Tanulmány, táplálék a természet dolga; a gyermek okosabb, mint a felnőttek; a fejlődés tudja, mi kell neki" *(Babits 1959, I:35.)*.

Ez a gyermekközpontú szemlélet a funkcionális nevelés és pszichológia egyik bázisa, amit már a századelő magyar értelmisége is olyan *(Dewey 1912; Claparède 1915; Binet 1916)* fordításokból is láthatott, melyek egy részét történetesen a Babits kulcsregény liberálisan nevelt, néha kékharisnya, néha szufrazsett hősnőjének mintája, Dienes Valéria fordított, aki 1914-ben maga is ilyen gyermekközpontú, s cselekvés alapú lélektan mellett tette le a voksát.

A gyermek felfedezésén túl a gyakorlatias műveltségkép pszichológiai vetületének másik pillére, mindannak előtérbe állítása, amit ma *készségnek* nevezhetünk. Ezen a fogalmon a mai kognitív pszichológia – mint még visszatérünk – eljárá-

2 100 éve a harc tétje a több természettudomány volt, a hasznosság s gyakorlat nevében. Ma a tét már a „több élet" szemben az üres természettudománnyal, gondoljunk csak a mai érettségit kísérő vitákra.

sokat ért, melyek tulajdonképpen függvényszerű tudások. Míg tudni a π értékét, vagy Petőfi ifjúkorát egyedi tények ismeretét jelenti, a sokszögek szerkesztésének vagy a verselemzésnek a tudása már eljárások ismeretét jelenti, melyek végtelen számú esetben alkalmazhatóak, hajlékonyan. A készséget kiemelő felfogás az iskolázás céljának nem valamiféle korpusz, műveltség anyag átadását tekintik, hanem a hasznos megoldási készségek fejlesztését.

Korántsem véletlen, hogy éppen a pragmatikusabb iskolázás kialakításán fáradozó Amerikában bontakozik ki legélesebben a századfordulón a formális képzés lélektani vetületeinek kritikája. Megkérdőjelezik azt a hitet, hogy – ha másért nem is – azért hasznos a klasszikus kánon oktatása, mert az élesítené az elmét, a feladat-megoldási készségeket. A vita során a pszichológusok a *transzfer* fogalmának *(Thorndike & Woodworth 1901)* kidolgozásával rámutatnak, hogy igen kevés átviteli hatása van pl. a ragozás gyakorlásának más intellektuális területekre. *William James (1911)* nem véletlenül állítja pedagógiai előadásainak homlokterébe azt a gondolatot, hogy nincsen haszna a latin gyakoroltatásának az értelem pallérozásában (a bizonyítékot szállító Thorndike az ő diákja volt.) A műveltség tehát, abban a közép európai könyves műveltség értelemben, amit mi értünk rajta, önmagában nem hasznos, hirdetik a máskülönben igencsak olvasott pragmatisták, csakis az általuk hordozott készségek, s problémamegoldási módok lehetnek azok.

Kialakult a száz évvel ezelőtti világban műveltség múlt és a jelenorientált pszichológiai logikával leírt értelmezése, melyet a 2. táblázatban korábban már láttunk. A múlt orientált felfogás a felhalmozott ismeretek kultivációjára és a visszaadásra helyezi a hangsúlyt. A jelenorientált (alternatív) felfogás jelszavai: kiindulás a gyermek igényeiből, előtérbe a spontaneitást, a felhasználható dolgok tanítását, s mindenütt a készségeknek van központi szerepe.

A műveltség mint örömforrás: a humboldtiánus eszmény

Már a 19. században első felében megfogalmazódott az az elképzelés is, amelyik mintegy idő előtt az iskolázás és művelődés a 20. század fordulóján győzedelmeskedő pragmatikus felfogás helyességének a cáfolatát adta.

A klasszikus műveltség deklaratív védelmezői mindannyian hittek abban, hogy a művelés és a műveltség nemcsak értékeket hordoz, hanem az öröm forrása is. Erre legyint nemcsak az akkori pragmatista, de számos modern nevelésfilozófus is, nem is beszélve a diákokról: mindeffélék csak antidemokratikus szelekcióra valók, s semmi gyakorlati hasznuk, egyetlen értelmes céljuk legfeljebb a kiválasztás.

A tágan értelmezett haszonelvű felfogás azt képviseli, ha ma hirdetni nem is mindig meri, hogy hagyjuk abba a prédikálást és hagyjuk a magasztos eszméket! Az emberek, mint egyének s mint csoportok, joggal követik a *közvetlen érdekeiknek* leginkább megfelelő tudás megszerzésének módozatait, akár az iskolában is. Ennek a felfogásnak klasszikus dilemmája, amit a pragmatikus emberkép történetének elemzői is látnak, hogy maguknak az érdekeknek az eredetét nem firtatják. Legfeljebb vagy ahhoz a haszonelvű emberképhez folyamodnak, amit a gazdasági haszonelvű elméletek oly világosan fejtettek ki, vagy pedig feltételezik, hogy

az emberi érdekek a boldogság keresésére és a fájdalom kerülésére vezethetőek vissza. A bonyolultabb mozgató tényezők úgy keletkeznek, hogy képzeteink asszociálódnak ezzel a kisszámú alapvető tendenciával. Ahogy az utilitarianizmus atyja megfogalmazta:

„A természet az embert két szuverén úr: a *fájdalom* és az *öröm* uralma alá helyezte. Csupán ezek mutathatják meg számunkra, mit tegyünk s irányítják is azt, amit teszünk… A *hasznosság elve* elismeri ezt az alávetettségünket s feltételezi, hogy kiépítsen egy olyan rendszert, melynek igazi célja, hogy a boldogulást az értelem és a törvény kezébe helyezze. Az ezt megkérdőjelező rendszerek puszta hangzatokkal operálnak az értelem helyett, szeszélyekkel az ész helyett s a sötétségben botorkálnak a fény helyett." *(Bentham 1789/1977:680–681.)* [Eredeti kiemelések.]

Ezt az egyszerű haszonelvű képletet azonban, amelyet nemcsak a gazdaságban, hanem a 20. századi viselkedéselvű pszichológiákban is alkalmazták, sokszor és sokszorosan megkérdőjelezték, nemcsak a tradicionális értékek iskolamesteri szerepet játszó letéteményesei, hanem maguk az újítók is.

5. táblázat: A pragmatikus felfogás szembeállítva a tudás öröme és haszna felfogással

A pragmatikus gondolatmenet	A tudás öröme gondolatmenet
A tudás közvetlen alkalmazása a fontos.	A tudás váratlan alkalmazása a fontos: megnöveli a releváns mezőt.
Minden motiváció haszonelvű: a cselekvés eredménye vezérel.	Maga a cselekvés, a kezdeményezés is az öröm forrása, a kompetencia-motivációk az alapvetők.
A tudás is pusztán a haszon szempontjából értékelendő.	A tudás maga az öröm forrása lehet, a kompetencia révén.
Az alapvető emberi motívumok a félelem és a szorongás.	A kíváncsiság és az unalom központi szereplő az emberi életben.

A 19. században *John Stuart Mill*, mint szenvedélyes önéletírásában *(1908)* s a szabadság liberális elveinek kifejtésében *(magyarul 1980)* oly szépen bemutatta, hogy a spekulatív morális rendszerekkel szemben kétségkívül igazuk van a haszonelvűeknek. Ugyanakkor észrevette azt is, hogy az emberi lelki életben a tudás, a szeretet és az öntökéletesítés nem haszonelvű módon működik. Ma az utóbbit neveznénk kompetenciának, s azt értjük rajta, hogy önmagunk teljesítménye, a teljesítés maga lehet az öröm forrása. Mindemellett mindezek nem is disztributív mozzanatok gazdasági értelemben: a tudás, a szeretet és az öntökéletesítés, önmagunk javítása nem veszi el másoktól ugyanezeknek a lehetőségét. Nem zéró összegű ez a játszma.

Ebben a gondolatmenetben Mill a német humanisztikus értékfilozófiára, *Wilhelm von Humboldt (magyarul 1985)* felfogására épít, mely szerint a személyiség kimunkálása önmagát magyarázó cél. Mill számára a tudás, használtól és használatától függetlenül, önértéke okán teszi gazdagabbá a személyiséget.

Ha ezt a gondolatot mai nyelvezetre fordítjuk át, akkor mondhatjuk, hogy Mill az öncélú, a játékos, és a kompetencia alapú elemek fontosságát emelte ki. Az elme a kíváncsiság révén tekinthető egy önmagáért való tudást generáló rendszernek,

a személyiség öncélúan bontakozik ki. A 20. századi kevésbé romantikus megfogalmazásokban arról van itt szó, ha az 5. táblázat sorai alapján haladunk, hogy

- a tudás nagyobb viselkedési és nagyobb kreativitási potenciált eredményez, megnöveli a távoli dolgok közti kapcsolatalakítás lehetőségét, s olcsóbbá teszi a feladatmegoldást, mint a viselkedéses próbálkozások tennék, miként *Karl Popper (1998)* mestere, Bühler nyomán fejtette ki;
- a szándék mozzanat, az egyén saját magától kezdeményezett cselekvés, mindig az öröm forrása, kezdve a csecsemőnek a világ feltárását célzó mozgásaitól *(Gergely 2003)* egészen az értékeken alapuló céltételezésig. Mindaz ide tartozik, amit a természettudományos emberkép riválisai *Dilthey (1894/2004)* nyomán hangsúlyoztak, és az is, amit a pedagógiában elsősorban *Spranger (1924)* fejtett ki.
- a kompetencia, a hozzáértés öröme nemcsak a cselekvésben, hanem a megértés, a rendszerezés, az elméletalakítás révén is a tudás világához tartozó átfogó emberi motívum; végül
- a kíváncsiság, s a hozzá kapcsolódó játék nemcsak kuriózum az ember életében, hanem fontos mozgató erő, amely nem vezethető vissza más tényezőkre *(Grastyán 1985)*.

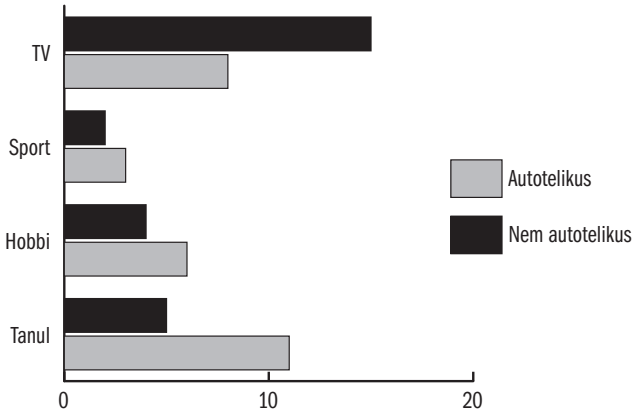
Szépen hangzik mindez, de mi haszna? A klasszikus hitekkel megegyezően a mai un. *pozitív pszichológia* mondanivalója is hasonló: az ember a látszólag céltalan dolgoknak a foglya, s az ura. A haszontalan tevékenységek hasznot teremtenek, mert kialakítják az önmagát alakító un. *autotelikus* személyiséget *(Csíkszentmihályi 1997, 1998)*.

Az autotelikus kifejezés Csíkszentmihályi szóhasználatában a csupán a tevékenység örömeért végzett tevékenységet jelent. „Az autotelikus embernek nincs igazán szüksége anyagi javakra, szórakozásra, kényelemre, hatalomra vagy hírnévre, hiszen jutalma tevékenységéből származik. Miután az ilyen emberek munkájuk során, a családjukon belül, társas helyzetben, evés közben, sőt még egyedüllétük idején is képesek áramlathoz jutni, kevésbé vannak kiszolgáltatva rapszodikus külső jutalmaknak, mint azok, akik üres és értelmetlen lépésekből álló életüket csakis külső megerősítések segítségével képesek fenntartani. Mivel kevésbé befolyásolhatók kívülről jövő fenyegetésekkel és jutalmazásokkal, az autotelikus emberek érdeklődési köre tágabb, jóval önállóbbak és függetlenebbek az átlagnál, és szenvedélyesebben képesek magukat belevetni az élet színes forgatagába." *(Csíkszentmihályi 2004:467.)* Ezzel megnövelik az örömforrások repertoárját és szélesítik a kognitív választási palettát.

Az autotelikus helyzetek akkor lépnek fel, amikor megteremtődik a stresszek, kihívások és a saját képességek között összhang. Magas stressznél a szorongás, a képességekhez viszonyított alacsony kihívás esetében pedig az unalom váltja fel az önmagában élvezett tevékenység örömét, az „áramlat" élményét. Kölcsönhatás van tehát a személyre jellemző készségek szintje, s aközött, mikor az egyén valóban képes feloldódni a feladatban, s képes az önmagáért cselekvés örömét, önmagáról megfeledkezést átélni, mely olyan jellemző vágya a pedagógiának is *(Csíkszentmihályi és Nakamura 2003)*.

Az „ész csele" volna az, ahol az öröm révén lesz a haszontalan hasznossá? Idealizmus volna ez? Van benne efféle is, de elfogadtatja a mai pszichológiával a tudás örömének aspektusát. Hadd éreztessem ezt a reményt a nevelés területén releváns példával az 1. ábrán !

1. ábra: Amerikai autotelikus és nem autotelikus serdülők időmérleg százaléka a kilencvenes évek elején (*Csíkszentmihályi 2004* nyomán)



Az ábra azt érezteti, hogy a tevékenységben feloldódni képes fiatalok sokkal több időt töltenek kezdeményezést igénylő dolgokkal. Mindebben nem a részletek az érdekesek – nem az, hogy ebben a képben hova illeszthető a passzív és a kezdeményezést feltételező számítógépes játékok, a csevegő szobák, az internet világa – maga a mintázat a fontos. Az, hogy a jó közérzethez jellegzetesen önálló kezdeményezés, ön-irányította tevékenység illeszkedik a kritikus életkorokban, melyek közé uram bocsá´, még a tanulás is tartozik.

Ez a felfogás nincsen ellentmondásban azzal, amit a pragmatista szemlélet mond, sőt továbbviszi gondolatmenetet. Legyen valóban az a cél, hogy a gyermek jól érezze magát a nevelés során, de ez távolról sem jelenti azt, hogy csak a pillanatnyi örömökre és érdekekre kellene hagyatkozzunk (lásd Nagy Péter Tibor jegyzetét e számban).

A hatvanas-hetvenes évek nevelészociológiájában az oly sokat emlegetett *késleltetett kielégülési motivációs mintázat*, mint az iskolai siker szocializációs kulcsa, valójában hozzájárul az örömkészséghez is. Ennek a motivációs mintának az a lényege, hogy a szülő az azonnali jutalmazás helyett a jutalmazást feltételekhez köti, ezzel készteti a gyermeket a tervezésre, s önjutalmazása időzítésére. Azonban az erőfeszítés, a kihívás hosszabb távú örömforrás, mint a gyors örömszerzés és a kudarckerülés – hangzana kicsit klasszikusabb terminológiával a tanulság.

A fentiekből azonban nem vezethető le a műveltség közvetlen haszna, legfeljebb az emberi, a belső, a megismerő rendszer önfenntartását eredményező haszon, ami nem társadalmi, külső és objektív haszna az embernek, hangzik a pragmatista viszontválasza. Válaszolhatnánk erre azt is, hogyha a pragmatista kiindulópontja

a megismerésben az érdek, akkor maga a tudás és a kompetencia mint örömforrás elégséges érdek. Ez a válasz legfeljebb a filozófus pragmatistát elégítené ki, a gazdasági pragmatistát feltehetőleg nem.

Mindazért, hogy a műveltség funkcionális haszna mellett szóló további érveket gyűjtsünk, lépjünk ki a történeti keretből, s nézzük meg, hogyan látja „puszta" tudások és készségek viszonyát a mai kognitív kutatás. A hasznosság mellett szóló érvek kiváló pedagógiai bemutatását megadja *Csapó Benő (2003)* könyve, ezért itt csupán a pszichológia oldalára térünk ki.

A mai pszichológia neurális műveltségképe, tudások és készségek

Egymást váltó kettőségek

A huszadik század utolsó harmadának sokat emlegetett győzedelmes irányzata a kognitív pszichológia, mely szakmaközi kapcsolatai révén maga is felelős egy még átfogóbb terület, a kognitív tudomány kialakulásáért. A kognitív szemlélet kiindulópontja a tudásközpontúság. Tudásközpontú több okból is:

- az ember lényegének a bonyolult belső világmodellálást tartja;
- a modellálás lényege a környezet és a belső modellek közötti reprezentáció, leképezési viszony kialakítása;
- a leképezési viszony analitikusan kezelhető, a reprezentációk dekomponálhatók.

A 6. táblázat összességében azt mutatja be, hogy a klasszikus kognitív pszichológiában és alternatívájában, az új kognitív tudományban miképpen érvényesül két tudásfelfogás *(Pléh 1998)*.

6. táblázat: A klasszikus kognitív felfogás tudás elképzelése

Klasszikus felfogás	Alternatívák
tudni, mit	tudni, hogyan
deklaratív	procedurális
kategorikus, éles	életlen, minta alapú
kijelentés szerveződésű	képi és készségalapú
egy központú	párhuzamos
rögzített	változó, dinamikus

A jobb oldalon szereplő, ha úgy tetszik, pragmatikus tudásfelfogás, *Gilbert Ryle (1999)* vagy *Polányi Mihály (1994)* filozófiai alapvetéseire építve és további számos fogalmi és kísérleti elemzésre és adatra alapozva – olyan alternatív képet mutat, mely szerint a *megismerés*

- nem a reprezentációra, hanem az eljárásokra összpontosít, vagyis nem az ismeretre, hanem a „csinálásra" a megismerés folyamatára;
- lényege nem a visszaadás és felismerés (tudni, mit), hanem az elvégzés módja (tudni, hogyan);
- szerveződése függvényszerű, készségalapú s nem elementarisztikus;
- a tudatosság legfeljebb csak élősködik mindezeken, az érdekes kognitív rendszerek nem tudatosak.

A mai kísérleti pszichológia a fentiekhez kapcsolódó dichotómiák egész rendszerét állította fel. A műveltség kérdéstől igen messze vezetne ezek részletes bemutatása, ezért itt csak mintát mutatunk be közülük (7. táblázat), kurziválva, a baloldali oszlopban azt a megismerésmódot, amely a hagyományos iskolás műveltség eszménynek felel meg.

7. táblázat Néhány dichotómia a mai pszichológiában

Explicit tudás	Implicit tudás
kontrollált	automatikus
szabály alapú	elem központú
kategorikus	epizodikus
éles határú	laza határú
tudás szerű	készség szerű
deklaratív	procedurális

A kettőségek kiegészítik egymást

A pszichológia területén is jellemző, hogy az új megoldások szeretnek mindenevőnek látszani. Igyekeznek úgy beállítani a másik, az általuk meghaladottnak feltüntetett klasszikus kognitív felfogást, hogy az tévedéseken vagy rossz értelmezéseken alapul. Mára azonban megnyugodott már a helyzet, s világosan látjuk, hogy a fentebb bemutatott kettős rendszerek mindkét eleme egyaránt jellemzi az emberi megismerés világát.

A korábban radikálisan eltérőnek vélt, valójában kettős rendszerek „ökumenikus" megoldások, három változatukat ismertjük.

1) *Emergencia.* A 6. táblázat bal oldalán látható megoldásmód a jobb oldaliból, az eredendőbből alakul ki. Például a kultúra kívánalmai és lehetőségei révén a prototipikus, körvonalazatlan taxonómiákból (fű, fa, virág) kategorikus, minden vagy semmi elvű tudományos taxonómiák alakulnak ki.

2) *Kooperáció.* A két működési mód egyszerre van jelen a fejünkben, s együttműködve valósit meg egy funkciót.

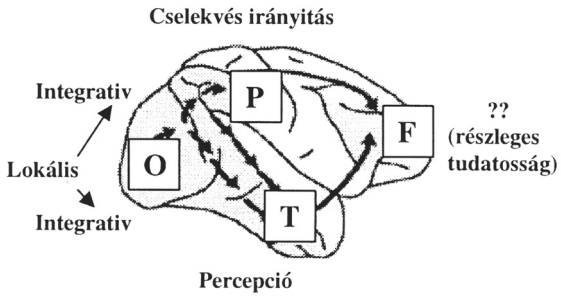
3) *Kompetició.* A két működésmód verseng egymással, ugyanazokra a helyzetekre adott eltérő döntéseket ajánlva.

Emergencia. Komputációs, az emberi idegrendszer számításmódjai értelmében ezeknek a kettőségeknek átfogó feloldását kínálják azok a javaslatok, amelyek szerint az emberi idegrendszer s az általa megvalósított kognitív rendszer alapvetően párhuzamos szerveződésű, epizodikus, egyedi információkra építő, laza határú, a nyelv, s a nyelv révén megvalósuló kulturális szabályozás révén képes emulálni a szekvenciális rendszereket, képes úgy működni, mintha éles határokkal jellemzett, „minden vagy semmi" alapú, kategoriális logikai szerveződésű szekvenciális rendszer lenne. Mint *Smolensky (1996)* és *Clark (1999)* rámutatnak, a párhuzamos gépezet, esetünkben az emberi idegrendszer és az emberi megismerő rendszer képes szekvenciálisan is működni, mivel jelképeket manipulál, amelyek számos korlát, s kulturális hatás révén szekvenciálisan szerveződtek. A nyelvben sorren-

dezni kell, akárcsak a nyelven alapuló logikai érvelésben. Vagyis e logika szerint miközben kiindulásként életlenek, mintaelvűek, s készségalapúak vagyunk, ez a kiinduló rendszer a gondolkodás közösségi rendszerében mégis egy szigorú logikájú koherenciát valósít meg. Technikai értelemben, a mentális rendszer architektúráját illetően emulációs elképzelés ez, mely a szigorúbb rendszer eredetére nézve pedig kulturális konstruktivista elképzelést hirdet.

Kooperáció. Az egy fejben kétféle üzemmód problémája legjellegzetesebben a modern látáskutatásban jelent meg. A látásban a 19. század óta ismerjük a kettős rendszereket. A szürkületi és nappali látás, a pálcikák s csapok rendszere világosan kiegészíti egymást: együtt, közös működésben teszik lehetővé a látást. A 20. század végének új felismerése, hogy a látás magasabb teljesítményeiben is hasonló kettősség van. A nyakszirti lebeny elemi látványfeldolgozó munkáját követően a kérgi látórendszerben is kétféle feldolgozási rendszer és módszer érvényesül. Az egyik, az ún. dorzális rendszer, a készségek modelljének megfelelően a vizuális cselekvés szervezését, s a látványon alapuló viselkedés gyorsaságát szabályozza. A másik, a ventrális rendszer a főemlősök és az ember hallatlanul finom vizuális alapú kategorizációs teljesítményeiért, a tárgyak, arcok részletes látvány alapú besorolásáért a felelős (lásd a 2. ábrát).

2. ábra. A látásban résztvevő agyi területek funkcionalista felfogása



(O: occipitális, P: parietális, T: temporális, F: frontális kéreg. *Kovács 2003* nyomán.)

A fent említett két rendszer lététére az agysérülésekből következtethetünk *Goodale és Milner (1995)* klasszikus leírása szerint vannak olyan betegek, akik cselekvésükben igazodnak a tárgyhoz, de nem tudják megmondani, mi az, vannak viszont olyanok is, akik nem tudják megfogni a tárgyat, de meg tudják mondani, mi az.

Ezen kívül még számos megfigyelés igazolja, hogy a *készségszerű* cselekvésszervező rendszer és a tiszta *megismerést* hordozó kategorikus rendszer szorosan együttműködik, azaz a tudástípusok nyelvén fogalmazva a *pragmatikai és szemantikai tudások* összehangolását valósítja meg e kettős rendszer *(Jeannerod 1994)*. A vizuális kutatásokban a részleteket kísérletileg alaposan feltárták, bár sokszor vitatják pontos értelmezésüket *(Norman 2002; Kovács 2003)*. Ezek a megközelítések összesében mind azt sugallják, hogy a látványhoz igazodó viselkedés egyszer-

re igényli a cselekvő és a megismerő ember attitűdjét. E kettősség voltaképpen ugyanannak a funkciónak az ellátására szerveződő feladatmegosztása.

Az egymást kiegészítő kettős rendszerek további példája az emlékezet. Az ezen a területen is meglévő kettőségek sorozata – az implicit és az explicit rendszer, az egyedi, az epizodikus és a kategorikus, a szemantikai információk megőrzése – mint *Klein*, *Cosmides*, *Tooby és Chance (2002)* rámutatnak, egymás korrekciós rendszereinek tekinthető. Az epizodikus előhívás, a konkrét dolgok eszünkbe idézése például korrigálja a szemantikus emlékezet túlzott általánosításait, melyre a saját sztereotípiáinkkal szemben sokszor nagy szükségünk lenne.

Kompetició. Jó példa erre a *szabály* és az *elem* alapú rendszerek versengése a nyelvben *(Pléh & Lukács 2002)*, de ugyanilyen jó példa a gondolkodás következtetéses folyamatainak szerveződése is. Mint *Evans (2003)* összefoglalója bemutatja, a *tapasztalati*, és a *logikai* alapú szillogisztikus rendszerek következtetéseikben ellentmondanak egymásnak, s ennek révén versengenek

Például :

Pesten minden férfi kopasz.
Józsi Pesten él.

Tehát Józsi kopasz.

A valóságon alapuló érvelés elveti a következményt, a szillogisztikus modell viszont verseng vele, s elfogadtatná. Számos kulturális összehasonlító munka kedvenc terepe annak bemutatása, hogyan függ a verseny kimenetele az iskolázottságtól.

* * *

Mi is következik mindebből a *tudás* versus *készség* vitákra vonatkozóan? Úgy látom, hogy a tanulásra vonatkozó nevelési elméletek két pólus között ingadoznak. Egyszer a tudást másszor meg az elsajátítási módot emelik ki. Manapság a pendulum a készség világa felé lendül ki. A köznapi életben természetesen tudjuk, hogy például az orvos, a zongorista, a pszichológus, vagy a vegyész munkájában egyszerre mozgósít könyvszagú tudásokat és készségeket.

A pszichológusok szerepe és feladata ezekben a pedagógiai vitákban, hogy racionális érveléssel elismertetessék, hogy az oktatás tartamáról szóló vitákban gyakorta élesen szembeállított pólusok valójában egyszerre léteznek, és hatnak, s voltaképpen együttlétük és nem szembeállításuk jellemzőinek a feltárása az igazi szakmai feladat. Nemcsak a készségek, hanem a tartalmak, nemcsak az önmagától lezajló, hanem reflexiós folyamatok is vannak, nemcsak spontán, hanem erőfeszítést kívánó elsajátítás is van. Mindezek nemcsak modern, az iskola teremtette feszültség forrásai, hanem az általános emberi természet részei is.

Az iskolázás s a pedagógiai elméletek ugyanakkor saját innovációjuk érdekében csak az egyiket vagy a másikat emelik ki a mai világban. Ha mi John Dewey, s Dienes Valéria igaz örökösei volnánk, abból indulnánk ki, amilyen *valójában* az

ember, és nem abból, hogy milyenek *kellene* lennie. Ha így tennénk, akkor kiderülne, hogy az ember számos tekintetben kettős lény, s csak az iskolai, kanonikus eljárások képezik le egyoldalúan.

Az ember tudása önmagáról s ennek szerepe az életében

Ismerd meg önmagadat, szól a görög diktum, s Freud óta ennek a maximának számos modern változatát ismerjük. A mai lélektan egyik meglepő kiindulópontja, hogy a mentális élet szerveződésében az embernek az embertársaira és önmagára vonatkozó ismerete, azaz a naiv emberkép a központi mozzanat. Olyan mozzanat ez, amelyik az egyedfejlődésben igen korán a klasszikus pedagógiai fogalmakkal élve, már az elsődleges szocializáció körülményei között megjelenik.

A 4 éves gyermek már arra képes, hogy téves vélekedéseket tulajdonítson másoknak, észrevegye, hogy, amit ő tud, azt más nem feltétlenül tudja pl. becsapós helyzetekben, bújócskánál s hasonlókban. Ez a részletében vitatott lehetőség az embert a többi főemlőstől megkülönböztető fontos kognitív vonás. Sokak szerint ez a naiv lélektan tette és teszi lehetővé többek között az alábbiakat *(Tomasello 2002)*:

- a nyelv kialakulását;
- a nyelv elsajátítását;
- a tanítói kapcsolatok megjelenését;
- a kulturális átadást.

Általánosságban, az itt röviden bemutatott újító felfogás szakít a dolgozat elején bemutatott hagyományos képpel. A korábbi felfogás szerint az ember lényegében üres tudáshordozó, melybe a tartalmakat a kultúra, a közösség, a környezet rá-hatása tölt fel. Az új megközelítési mód azonban instrukciós kulturális pszichológiát képzel el, a szónak abban az értelmében, ahogy *Cziko (1995)* használja: a kultúra, mint külső tényező hozza létre a sajátosan emberi lelki alkatot. Ebben az új felfogásban, amely az 1. táblázatban mint *környezetelvű biológiai konstrukcionizmus* szerepel, a kulturális tanulás *(Tomasello 2002; Tomasello, Kruger, és Ratner 1993)*, illetve a pedagógiai hozzáállás *(Gergely & Csibra in press)*, mint a kultúrát egyáltalán lehetővé tevő biológiai kiindulópont jelenik meg. A mások tekintetének követése, s ebből való tanulás a világról, a közös figyelem mechanizmusai, a szótanulás, a vélekedések személyfüggésének átlátása, a becsapás, a hazugság, az irónia együttesen a kultúrát alkotó biológiai korlátrendszert adnak és alkotnak. Ha nagyképűek akarnánk lenni azt mondanánk, az elemi naiv pszichológia teszi lehetővé a kultúra építését. A 19. század végi pszichologistáknak tulajdonképpen igazuk volt abban, hogy a humán tudományok kulcsa a lélektanban keresendő, csakhogy nem abban az asszociatív pszichológiában, amiben ők hittek.

Ma már, reméljük nem vagyunk ilyen nagymellényűek, s mindössze két dolgot hirdetünk. Egyfelől azt, hogy minden emberi megismerő, érzelmi, cselekvő alrendszerben kialakul egy sajátos önreflexió, egy metarendszer, (a gondolat lélektani bemutatását lásd *Flavell 1995*; pedagógiai kiterjesztését pedig *Csíkos 2004*). A szervezett műveltségalakítás minden formájában, elsősorban az iskolában is-

merni kellene ezeket a rendszereket, hogy tudatában legyenek azok, akik éppen ezek kibontakozásában segédkeznek.

Másfelől pedig azt hirdetjük, hogy tudnunk kell azt is, hogy a naiv emberismeret és a tudományos pszichológia között többszörös viszony van. Minden tanítás és nevelés folyamatosan épít a közös naiv emberismeretre – elsősorban nem a fegyelmezési mozzanatokban s egyéb látványos dolgokban, ahol a „*rossz pénz nem vész el*", a „*madarat tolláról*" és a „*megtanítlak én kesztyűbe dudálni*" igazsága érvényesül –, hanem alapvetően abban az elemi tekintetben, hogy kulturális lény voltunk a tanító mivoltot is magában foglalja: azaz a tanulóval minden esetben közös kulturális rendszert alkotunk.

A tanítás elvont világába átlépve kulcskérdés az, hogy milyen eljárásokkal tartsuk meg az elemi szocializációban meglévő erőfeszítés nélküli közös figyelmet és a közös jelentéseket. Mi történik nemcsak a nehéz matek esetében, hanem a kulturális ütközésekkor? A naiv pszichológiai elméletek nem megoldásokat kínálnak az iskoláztatás régi kérdéseire, hanem új nézőpontot.

Mindemellett, hogy a naiv emberismeretet tényét-fogalmát a mai pedagógia felhasználhatja, a mai pszichológiának sajátos mondandója lehet önmagának is, hogy hogyan lehet ezt a *naiv* emberismeretet a *tudományos* emberismeret oktatásával metaszintre emelni. A műveltség több funkciója közül az *önismereti funkcióban*, az emberkép alakításában jóval nagyobb szerepet kellene adnunk az embert egészében, teljességében bemutató tudományoknak, a biológiának, a pszichológiának, szociológiának, antropológiának.

A műveltség rendszerében a fenti tudományterületek jelentőségének két okból is meg kellene nőnie. A hagyományos műveltségkép emberi oldala köztudottan a nemzetállamok alakulásának idejéhez kapcsolódott. Ennek megfelelően identitásunk formálásában egyre nagyobb szerepet töltött be a nemzeti szempont. Az egységesülő világban ellenben egyre nagyobb szükség van a nemzetek közötti különbségek megértésére, ha valóban békében akarunk élni egymással. Ezért is lenne komoly szükség többek között a vallások és a kulturális szokásrendszerek eltéréseinek világos taglalására az iskolában és a társadalmakat összekötő mozzanatok, az egyetemes emberi tényezők megismerésére és alakítására.

A másik ok jóval prózaibb. A mai embertudományok és viselkedéstudományok egyre kevésbé doktrinerek, nem kedvenc elméleteik hajszolásával, hanem azzal vannak elfoglalva, hogy valóban a tudásuk révén segítsék a pragmatistának is oly fontos célok elérését. A mai lélektan ebben nem rivális, hanem partner.

PLÉH CSABA

IRODALOM

Babits Mihály (1959) *Halálfiai.* Budapest, Szépirodalmi. (2. kiadás.)

Bacon, Francis (1605/1966) A tudományok haladása. In: Makkai, László (ed) *A tudomány forradalma Angliában*. Budapest, Gondolat.

Barrett, L. F., Tugade, M. M. és Engle, R. W. (2004) Individual Differences in Working Memory Capacity and Dual-Process Theories of the Mind. *Psychological Bulletin*, *130*, 553–573.

Bartlett, F. (1932/1985) *Az emlékezés*. Budapest, Gondolat.

Bentham, J. (1789/1977) Bevezetés az erkölcsök és a törvényhozás alapelveibe. In: *Brit moralisták a XVIII. században.* Budapest, Gondolat, 677–744.

Binet, A. (1916) *Az iskoláskor lélektana*. Budapest, Franklin.

Bodor Péter (2002) Konstrukcionizmus a pszichológiában. *BUKSZ*, *14*, 67–74.

Bruner, J. (2004) *Az oktatás kultúrája*. Budapest, Gondolat.

Chomsky, N. (2004a) *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme.* Budapest, Osiris. (2. kiadás.)

Chomsky, N. (2004b) *A biolingvisztika és az emberi minőség.* Előadás a Magyar Tudományos Akadémián, 2004 május 17. Megjelenés alatt a *Magyar Tudomány* c. folyóiratban.

Claparède, E. (1915) *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia*. Budapest, Franklin.

Clark, A. (1999) *A megismerés építőkövei*. Budapest, Osiris.

Cziko, G. (1995) *Without Miracles: Universal Selection Theory and the Second Darwinian Revolution.* Cambridge, Mass., MIT Press.

Csapó Benő (2003) *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése.* Budapest, Akadémiai.

Csíkos Csaba (2004) Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*, 9, No. 2, 3–11.

Csíkszentmihályi Mihály (1997) *Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Budapest, Akadémiai.

Csíkszentmihályi Mihály (1998) *És addig éltek, amíg meg nem haltak.* Budapest, Kulturtrade.

Csíkszentmihályi Mihály (2004) Az autotelikus személyiség. In: Pléh Csaba és Boross Ottilia (ed.) *Bevezetés s a pszichológiába*. Budapest, Osiris, 466–477.

Csikszentmihályi Mihály & Jeanne Nakamura (2003) Az áramlat (flow). In: Pléh Csaba, Gulyás Balázs, Kovács Gyula (eds) *Kognitív Idegtudomány.* Budapest, Osiris.

Dewey, J. (1912) *Az iskola és a társadalom*. Budapest, Lampel.

Dienes Valéria (1914) *A mai lélektan főbb irányai*. Budapest, Haladás.

Dienes, Z. és Perner, J.(1999) A Theory of Explicit and Implicit Knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, *22*, 735–808.

Dilthey, W. (1894/2004) *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Budapest, Gondolat.

Donald, M. (2001) *Az emberi gondolkodás eredete.* Budapest, Osiris.

Evans, J. St. B. T. (2003) In Two Minds: Dual Process Account of Reasoning. *Trends in Cognitive Sciences, 7*, 454–459.

Ferge Zsuzsa (1976) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai.

Flavell, J. H. (1995) *Young Children's Knowledge about Thinking.* Chicago, Ill. Society for Research in Child Development.

Fodor, J. (1996) Összefoglalás *Az elme modularitásá*hoz. In: Pléh Csaba (ed) *Kognitív tudomány.* Budapest, Osiris.

Gergely György (2003) Az önkép (szelf) alakulása csecsemőkorban. In: Pléh Csaba, Gulyás Balázs, Kovács Gyula (eds) *Kognitív Idegtudomány*, Budapest, Osiris.

Gergely és Csibra (in press) The Role of Agency in the Acquisiton of Culture.

Goodale, M. A. és Milner, B. (1995). *The visual brain in action*. Oxford, Oxford University Press.

Grastyán Endre (1985) *A játék neurobiológiája*. Budapest, Akadémiai.

Harris, J. R. (1995) Where is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, *102*, 458–489.

Harris, J. R. (1998) *The Nurture Assumption.* New York, Simon and Schuster.

Humboldt, W. von (1985) *Válogatott tanulmányai.* Budapest, Európa.

James, W. (1911) *Lélektani előadások tanítók számára*. Budapest, Lampel.

Jeannerod, M (1994) The Representing Brain. Neural Correlates of Motor Intention and Imagery.*Behavioral and Brain Science*, No. 17. 187–245.

Karmiloff-Smith, A. (1996) Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődéselméleti megközelítése. In: Pléh Csaba (ed) *Kognitív tudomány.* Budapest, Osiris.

Klein, S. B., Cosmides, L., Tooby, J. és Chance, S. (2002) Decisions and the evolution of memory: Multiple systems, multiple functions. *Psychological Review*, *109*, 326–329.

Kovács Ilona (2003) A látás fejlődése. In: Pléh Csaba, Gulyás Balázs, Kovács Gyula (eds) *Kognitív Idegtudomány.* Budapest, Osiris.

Maróti Andor (2002) Elavul-e a műveltség a tudás társadalmában? Az Oktatáskutató Intézet honlapjáról, www.oki.hu.

Mead, G. H. (1973) *A pszichikum, az én és a társadalom*. Budapest, Gondolat.

MÉREI FERENC (1982) A fejlődéslélektan Nagy László gondolatvilágában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *39*, 593–613.
MILL, J. S. (1908) *Autobiography*. London, Longmans.
MILL, J. S. (1980) *A szabadságról. Haszonelvűség*. Budapest, Magyar Helikon.
NAGY, L. (1912) *Die Entwicklung des Interesses der Kinder*. Leipzig, Nemnich.
NORMAN, J. (2002) Two Visual Systems and Two Theories of Perception. An Attempt to Reconcile the Constructivist and Ecological Approaches. *Behavioral and Brain Science*, No. 25. 73–144.
NYÍRI J. KRISTÓF (1994) *A hagyomány filozófiája*. Budapest, T-Twins.
NYÍRI J. KRISTÓF & SZÉCSI GÁBOR (eds) (1998) *Szóbeliség és írásbeliség*. Budapest, Áron.
PLÉH CSABA (1996) Emlékek gyűjtögetése vagy a visszaemlékezés készsége. *Világosság*, *29*, 432–438.
PLÉH CSABA (1998) *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest, Typotex.
PLÉH CSABA (2000) *A lélektan története*. Budapest, Osiris.
PLÉH CSABA (2001) Tudástípusok és a bölcsészettudományok helyzete: A tudáslétrehozás és a tudásfenntartás problémája. *Világosság*,.
PLÉH CSABA (2003) *A természet és a lélek*. Budapest, Osiris.
POLÁNYI MIHÁLY (1994) *Személyes tudás. I–II*. Bp., Atlantisz.
POPPER, K. (1998) *Test és elme: Az interakció védelmében*. Budapest, Typotex.
RUSSELL, B. (1976) *Miszticizmus és logika*. Budapest, Magyar Helikon.
RYLE, G. (1999) *A szellem fogalma*. Budapest, Osiris.
SMOLENSKY, P. (1996) A konnekcionizmus helyes értelmezéséről. In: PLÉH CSABA (ed) *Kognitív tudomány*. Budapest, Osiris.
SPRANGER, E. (1927) *Az ifjúkor lélektana*. Mezőtúr.
THORNDIKE, E. L. ÉS WOODWORTH, R. S. (1901) The Influence of Improvement in One Mental Function Upon the Efficiency of Other Functions. *Psyhological Review*, *8*, 247–261.
TOMASELLO, M. (2002) *Gondolkodás és kultúra*. Budapest, Osiris.
TOMASELLO, M. KRUGER, A. C. ÉS RATNER, H. H. (1993) Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, *16*, 495–552.
VIGOTSZKIJ, SZ. L. (1971) *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Budapest, Gondolat.

A SZAKMAI KÉPZÉS ÉS A SZAKMAI MŰVELTSÉG ÁTALAKULÁSAI

„A korábbi, főként a premodern társadalmakban nagyra becsülték az idős embereket, mert rengeteg felhalmozott tapasztalattal rendelkeztek… Ma ellenben kimondottan hátrányos, ha valaki régebbi és mára elavult ismeretek birtokában van, mert ez nehezíti az újak megszerzését."
Fehér Márta[1]

Ezen írás célja, hogy az iskolai oktatás és a szakmai műveltség kapcsolatának illetve a szakmai műveltség néhány sajátosságát elemezze alapvetően közgazdasági aspektusból, illetve – ami nem biztos, hogy teljesen ugyanaz – közgazdászok, közgazdasági teoretikusok és néhány más gondolkodó véleménye alapján.[2]

Mindjárt az elején érdemes egy terminológiai problémára kitérni, arra, hogy mi is az a szakmai műveltség, amiről beszélni fogunk. Másokkal együtt a közismert hazai munkagazdász Rimler Judit is *(Rimler 2003)* rámutatott, hogy a munkaerő legáltalánosabb jellemzője az iskolázottság, a műveltség, a tanultság (angolul: schooled, educated, trained, cultured), amikor azonban a munkaerő *szaktudásáról* beszélünk akkor a skill (ügyes, jártás, szakavatott, gyakorlott, szakképzett, szakismerettel vagy mesterségbeli tudással rendelkező) kifejezést használjuk.[3]

A továbbiakban a szaktudásról, illetve a szakműveltségről a fenti értelemben fogunk beszélni.

A szakmai műveltség a korai időkben

A történelem hajnalán a népesség meghatározóan földművelésből, gyűjtögetésből, halászatból, vadászatból élt, így a „szakmai műveltség" fogalmunkkal a megélhe-

1 Fehér Márta megjegyzése. Információ és tudás a társadalomban. Kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. június.

2 Köszönettel tartozom Kozma Tamásnak és Sáska Gézának az írással kapcsolatban elmondott véleményükért, s tanácsaikért.

3 Mint írja: „A be skilled in doing something azt jelenti, hogy ügyes, jártas, gyakorlott valamiben, jól ért valamihez, és a be skilled in an art értelme: mesterségbeli/szakmai tudással rendelkezik, ért valamilyen szakmához/mesterséghez. A skill tehát egyértelműen utal nemcsak a munkát végző személy ügyességére, tapasztalatára, tudására, de arra is, hogy miben, milyen szakmában, milyen tevékenységben éri ezeket el." *(Rimler 2003.)*

téshez, túléléshez szükséges fogásokat, gyakorlatot, az eszközök elkészítésének és használatának ismereteit, a természeti megfigyeléseket stb. írhatjuk le. Ez persze ekkor még – hivatásos pedagógiai gondolkodók és közgazdászok nem lévén – alig választható le az „általános műveltségtől". Az „úgynevezett barbár társadalmaknál, vadászoknál, pásztoroknál és még a földmívelőknél is … az emberek foglalkozásának sokoldalúsága minden embert arra kényszerít, hogy kifejlessze képességeit és hogy oly eszközöket találjon ki, melyekkel a folytonos nehézségeket le tudja küzdeni." *(Smith 1940:295.)* Ez a tudás a faluközösségé, ott keletkezik és ott is használják fel és a gyenge közlekedés miatt nagyon lassan terjed. A város azonban más, mint a falu.

Az ókori görög (pontosabban athéni) nevelésben – amelynek alapvető célja a „jó poliszpolgár" nevelése volt – a városi közösség egészének közösségi tudatát építő általános műveltség mellett természetesen kiemelt szerepet kapott a városi munkamegosztás alapját jelentő hierarchizált szakmai műveltség és a katonai mesterségben való jártasság kialakítása is. Ennek átadása persze még ekkor is meghatározóan a család feladata volt, a mesterségek ismeretei, fogásai apáról-fiúra hagyományozódtak *(Pukánszky & Németh 1996)*.

De csakhamar elkülönültek a tevékenységek, és kialakultak a kizárólag a kézműves műhelyek és a kézműves foglalkozások, s ezzel együtt a szakmai képzés, amelyet a mesterek irányítottak. A tanulók (inasok, tanoncok) fokozatosan ismerkedtek meg a munkafogásokkal, és a kézműves életmóddal, értékrenddel, több évnyi szakmai tanulás (és persze ingyenes, vagy igencsak alulfizetett munkavégzés) és szocializáció után váltak *képessé* és a közösség megítélése szerint *alkalmassá* az önálló tevékenykedésre. Már ha nem rabszolgákról van szó. Az ókori manufaktúrák szervezeti rendje a betanított munkák láncolatából állott, s ennek megfelelően a legteljesebb szakműveltséggel csak azok rendelkeztek, akik nemcsak egy-egy munkafázist, hanem a termelés egészét voltak képesek átlátni.

Jóval később a szakmai nevelés feladatait a céhek és az egyetemek vették át.[4] Mint Adam Smith az 1700-as évek közepén írja: „Nyilván már ősidők óta egész Európában a legtöbb elismert céhben hét esztendő a kialakult szokásos tanoncidő. Hajdanában az elismert céheket universitásoknak nevezték, ami valóban a helyes latin elnevezése mindenféle testületnek. A kovácsok universitása, a szabók universitása stb. olyan kifejezések, amelyekkel minduntalan találkozunk ősi városok régi okleveleiben." *(Smith, 1992:130.)* Ha jól értem Smith-t, a kovácsok universitása magában foglal mindent (általános és szakmai tudást, szakmai fogást és erkölcsöt) amit a kovácsoknak tudni kellett.[5]

4 Az első céhek a 11–12. században alakultak, majd sorozatosan jönnek létre Nyugat-Európában.

5 Így folytatja Smith. „Amikor az első olyan sajátos testületeket alapították, amelyeket ma egyedül illetünk az egyetem névvel, akkor a tudás mestere fokozat elnyeréséhez szükséges tanulmányi időt nyilván az ősibb testületi szervezettel bíró közismert iparok tanoncidejének a mintájára állapították meg. Megfelelő képzettségű mester keze alatt eltöltött hét esztendő munkája kellett ahhoz, hogy valaki valamilyen mindennapos mesterségben maga is mesterré legyen és tanoncokat tarthasson. Ugyanígy megfelelő képzettségű mester keze alatt eltöltött hét évi tanulás kellett ahhoz, hogy valaki a tudományok terén maga is mesterré, tanítóvá, illetve doktorrá legyen (hajdan azonos értelmű szavak), és tanítványok és tanulók (eredetileg szintén szinonimák) most már tőle tanulhassanak." *(Smith 1992:130.)*

A szakmai műveltségnek ez a fajtája – amit a mesterek, a céhek, az universitások adnak át tanulóiknak – alapvetően a szakma művelését célzó fogások, ismeretek. Mindezek mellett legalább ilyen fontos a szakma minőségi és erkölcsi szabályainak átadása, valamint e szervezet belső rendjének, moráljának, áthagyományozása is.[6]

Az intézményes oktatás első jelentősebb kiterjedése a keresztény egyházak hasadásával együtt járó ideológiai és hatalmi küzdelmek terméke. A 16–17. századtól a katolikus és protestáns egyházak „lelkekért való harca" nyomán kezdtek el kifejlődni a hatékonyabb és tömegméretű tanítást, nevelést szolgáló oktatási módszerek és szervezeti keretek. Azonban nem ez, hanem a felvilágosodás racionalizmusa hozza létre formális iskolázási rendszereket. A tankötelezettség bevezetése, az állami népoktatás megteremtése e korszak szülötte. Ennek a folyamatnak a végeredménye az alulról, vagy az állami intervencióval kiépülő tömegoktatás Európában és Amerikában a 18–19. században.[7]

A kialakuló népoktatástól sokféle hasznot reméltek. Most ismét egy klasszikus közgazdász szemüvegén keresztül érdemes megnéznünk mifélét. Az 1700-as évek végén *Malthus* így ír: „Ha az idők folyamán a közgazdaság legegyszerűbb törvényeiből egy néhány hozzáadatnék az ezen iskolákban adott oktatáshoz, a társadalom haszna csaknem kiszámítható volna." Ehhez a gondolathoz lábjegyzetben hozzáfűzi: „Smith Ádám javasolja, hogy a mértan és erőműtan elemi részei tanítassanak a községi általános iskolákban, és én azt gondolom, hogy a piacot uraló közönséges elvek megtanítása jelentékeny haszonnal járna. Bizonnyal oly tárgy az, mely miután igen közelről érdekli a nép alsóbb osztályait, valószínűleg felkeltené figyelmüket." (*Malthus 1902*. 2. számú lábjegyzet az 514–515. oldalon.) Jó lesz tehát a népnek, ha újszerű ismereteket tanul, az ipari forradalom korában a gőzgépekről és a mérést, s a piaci alapokra átrendeződő új világban a kapitalizmus elemi mozzanatait. Ez a fajta szakműveltség víziója elválaszthatatlanul hordozza a szakmai-gyakorlatiasságot és az új társadalmi berendezkedés elfogadtatását.

John Stuart Mill (az 1800-as évek második felében) lelkesen támogatja a szegények, azaz a nép iskoláztatását, amely szerinte jóval többnek kellene lennie az olvasni, írni és számolni tanításnál. Fontosnak tartotta megtanítatni őket az új, a kapitalista értékekre is; szerinte a társadalom műveltebb részének kötelessége megtanítatni az ország műveletlen állampolgárait, hogy miként boldoguljanak az üzleti életben. „Lehetetlennek látszik előttem, hogy a képzettség és szabadság szeretetének gyarapodása a munkásosztályoknál ne lenne egyszersmind ugyanazon megfelelő józan ésszerűséggel összekötve, mely az előrelátó életmódban nyilatkozik meg." *(Mill 1874:85.)*

6 „[A céhek] korlátozták az egy-egy mester által felfogadható legények és inasok számát. A jó erkölcsök s különösen a családi élet előmozdítása kedvéért általános szokás volt, hogy csak nős legény lehetett mester, a nőtelenek pedig az egész céh felügyelete alatt állottak. Erkölcsi kihágásokért büntetést szabtak az illetőre, nem ritkán egy időre, vagy örökre kizárták őt a céhből. Hogy az iparág tökéletesedjék, a legényeket vándorlásra kényszerítették s utjok alatt pénzzel is segélyezték a vándorlókat. Minden céhnek volt szállója (Herberg) ahol a vándorlók ingyen kaptak szállást és útravalóul valami csekély pénzösszeget; ha pedig valahol meg akart állapodni, munkát szereztek számára". *(Pallas Nagylexikon.)*

7 Lásd erről: *Halász Gábor (2000)*, *Nagy Péter Tibor (1999)*, *Sáska Géza (2002)*.

Tehát egyik oldalról a céhes képzés – majd az ebből kialakuló inas képzés, s még később a formális és piacszerűen végzett szakképzés – a szűken vett szakmai műveltség mellett mindig igyekezett erkölcsi értékeket is átszármaztatni, bár ezek tantárgyakká igen ritkán szerveződtek. Másik oldalról a kötelező népoktatás az írás-olvasás mellett az elvont általános művelést mindig is kiegészítette, s magába olvasztott valamilyen szakmai műveltséget, például a kártevők irtásáról, a gyümölcsfák metszéséről, a sebek kezeléséről és így tovább.

Az indusztriális kor szakmai műveltsége

Az ipari forradalom azután szétzilálja a céhrendszert, s a 17–18. században még a manufaktúrák, később a gyárak veszik át a termelést, s a szakképzést is, s ezzel együtt megváltoznak a „helyes" szakképzésről alkotott nézetek is.

Az ipari forradalom kezdetét a 18. század közepétől szokták számítani. Elsők között a textiliparban, azon belül is a pamutiparban történt radikális megújulás: elég az 1733-ban a repülő vetélő, majd később a fonógép, s a mintás szövésre alkalmas gép feltalálására utalnunk.

Ezt követte időben a „gőz forradalma" Newcomen, majd Watt gőzgépe 1769-ben kezdett el működni. Fulton gőzhajója 1809-ben futott ki. A bányagépek és a kohászat fejlődése majd később a gépgyártás megújulása (a gépgyártó gépek megjelenése, az esztergagép feltalálása, a fúró-, gyalu- és marógépek megjelenése) a gőzgépek teremtette lehetőségek megvalósulásai.

Az ipari forradalom agrárforradalmat is magával hozott. Tökéletesítették az ekét, a hagyományos emberi és állati erőre támaszkodó munka egyre nagyobb hányadát gépek veszik át, a gőzeke, majd a vető- és aratógépek. Mind ezzel együtt a mezőgazdasági technológiában jelentős változások következtek be, mint például a vetésforgó, a belterjes istállózó állattartás.[8] Mindez nagyobb termelékenységet hoz, s kevesebb emberrel is több termelési eredményt lehetett elérni.

A társadalom szerkezete átalakult. A parasztság jelentős tömegei áramlottak az ipar, a kereskedelem, a tengerhajózás és szállítás területére. Felbomlásnak indult a feudális korszak társadalmi szerkezete. Nőtt a vállalkozók száma, nőtt a burzsoázia társadalmi aránya és súlya. A munkásság száma és aránya is egyre jelentősebb.[9] Erősen növekszik a középrétegek súlya, aránya is: a középparasztság, az

8 Az ipar és mezőgazdaság technikai forradalma a termelékenység forradalmát hozta, s ennek nyomán az egy főre jutó bruttó nemzeti termék Európában 1800 és 1910 között több mint két és félszeresére nőtt, ami igen jelentős növekedés, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a lakosság száma is több mint kétszeresére emelkedett *(Berend & Ránki 1987)*.

9 „ …. gyermekek tömege dolgozott látástól vakulásig a mindent felfaló gép mellett. Nők tízezrei váltak a gyárak rabszolgáivá. Embertelen munkakörülmények, nevetséges munkabérek mellett, rongyokban, éhesen, állandó élet- és sérülésveszélynek kitéve termelték a fonalat" – írja *Berend T. és Ránki (1987:104.)*. Hozzáteszik azt is, hogy „Nem állíthatjuk, hogy a kisiparban dolgozó munkások körülményei jobbak lettek volna. …. A vita az ipari forradalom elnyomorító hatásáról máig folyik. A kapitalizmus rendszerének szükségszerű, de csak átmeneti velejárója volt-e ez, vagy pedig a tőkefelhalmozás emeltyűje, amely tőkefelhalmozás végső soron a nagy áttörést – technikai, gazdasági, sőt még szociális értelemben is elősegítette." *(U.o.)*

értelmiség, az ipari-kereskedelmi vállalkozók, a szakmunkások, és az úgynevezett fehérgalléros munkások (munkahelyi vezetők, előmunkások).[10]

A kialakuló indusztriális korszak új eleme a *gyár*, amely nemcsak a termelés új és hatékony módja, hanem új kultúra is, amelyet vagy meg lehetett tanulni, vagy el lehetett utasítani, de mindenképpen idegen: a régi fajta szakmai műveltséget leértékelte és átszabta. „A munkamegosztás fejlődésével a munkájukból élők legnagyobb részének, azaz a nép nagy tömegeinek foglalkozása gyakran csak néhány, egy vagy két igen egyszerű műveletre korlátozódik." *(Smith 1940:294.)* Majd a korábbi állapotokkal összevetve mondja Smith, hogy a gyár kultúrája mennyire eltorzítja az emberek gondolkodását, szellemét *(Smith 1940:295.)*. A melegséget és biztonságot adó patriarchális céhes világ felől közeledve tehát kulturálatlan, hideg, számító, alá és fölévetettséggel terhelt és ezért embertelen a gyár.

Nem a megvetett kispolgárokban, közülük a szakmunkásokban, hanem a gyári munkamegosztás legalján élőkben, tehát a képzetlenebb betanított munkásokban látja sok szocialista, köztük a leghíresebb Marx, annak az osztálynak a tagjait, akiktől nemcsak a munka elembertelenítő hatásának felszámolását várták, hanem egy soha nem látott új társadalom felépítését is, amelyben az ember lényege a maga teljességében fog kibontakozni. A dialektikus gondolkodás szerint éppen a gyár teremti meg azt az osztályt, amelyik úgy fog nevelni, hogy a termelés is növekszik, még sincs elidegenedés. Mint írja:„A gyárrendszerből… kisarjad a csírája a jövő nevelésének, amely minden gyermek számára egy bizonyos koron túl összekapcsolja majd a termelő munkát az oktatással és a tornával, nemcsak egyik módszerként a társadalmi termelés fokozására, hanem egyetlen módszerként a mindenoldalúan fejlett emberek termelésére." *(Marx 1975:252.)* A fizikai (a termelő) munka, a szellem (az oktatás) és a test (torna) művelésének elválaszthatatlan egysége az, ami a jobb jövőt hordozza. A szakképzést és az általános művelődést valamint a testnevelést együtt kell kezelni az iskolában, ha a személyiség totalitását akarjuk elérni – a Marx-i elképzelés szerint.

De a szakképzés, az inasképzés nem sokat változik, minimális az alapműveltség, s a gyárban megtanult szakmai fogásoknak van jelentősége. Az inas, vagy tanoncképzés heti egy napos képzést jelentett, a hét többi napján végzett 10–12 órás munka[11] mellett. Például Magyarországon az 1872. évi 8. törvény írja elő először, hogy az iparosmestereknek tanoncaikat a tanonciskolába kell küldeni. Az 1877-ben megjelent első tanonciskolai szabályzat heti 11 órát írt elő, három évfolyamon, amit 1882-ben 7 órára csökkentettek (3 óra rajz, 2 óra olvasás és fogalmazás, 2 óra számtan és mértan tanítására). A tanonciskolák megszervezése és fenntartása egyébként az 1884. évi 17. törvény szerint a városok és községek kötelessége volt *(Illés Lajosné 1997)*.

A középosztály iskoláiban ugyanakkor (régi)új törekvéseknek lehetünk tanúi. A 19–20. század fordulóján John Dewey iskolájában a gyermekeket az életre akarják

10 Lásd erről pl. *Berend T. Ránki (1987)*.

11 Magyarországon a 27 496/1884. számú miniszteri rendelet szerint a 14 éven felüli tanoncok napi 12 óra, az ennél fiatalabbak napi 10 órai munkára kötelezhetők mesterük műhelyében.

felkészíteni. Dewey szerint az iskolának olyannak kell lenni, mint az életnek. Az ismeretszerzés készségét, problémamegoldó képességet kell elsajátítania a gyermeknek. A „tankönyviskola" helyett olyan iskolára van szükség, amely szoros kapcsolatban van környezetével. Ez az iskola kölcsönhatásban áll: a gyermek otthoni környezetével, a természettel, az üzleti élettel és a termeléssel, valamint, a tudománnyal. Ebben az iskolában kiemelkedő szerepe van a laboratóriumoknak, műhelyeknek, műtermeknek, zenetermeknek, s az iskolai tevékenység szerves részét alkotja a konyha és az ebédlő, valamint a könyvtár és a múzeum is *(Pukánszky & Németh 1996)*. Ebben az amerikai pragmatikus iskolában is kulcsszerepe van a gazdasági, üzleti ismereteknek

De ez már a 20 század, ami jelentős változásokat hozott a szakképzés társadalmi szerepében.

Szakműveltség a szovjet típusú tervgazdaságban

A világ azonban 1917 után két irányban haladt.
Számos antikapitalista gondolat, de főként Marxé volt a szovjet típusú oktatás átszervezésének elvi hivatkozási pontja. A praxis azonban ettől jelentősen eltért, hiszen a gazdasági válság és később az erőltetett iparosítás idején a személyiség teljességének koncepciójából a munka mozzanatát emelték ki a gyakorlatban, de a pedagógiai elméletalkotásban sohasem függesztették fel a marxi elvek hirdetését. Lunacsarszkij az Összoroszországi Központi Végrehajtó Bizottság 1920-as ülésszakán már azt hangsúlyozta, hogy „…Marxnak azt a gondolatát helyezzük előtérbe, hogy az oktatást szükségszerűen szorosan össze kell kapcsolni a munkával, természetesen a legtökéletesebb, a leghatékonyabb, vagyis a gyári, nagyüzemi munkával." *(Turcsenkó 1975:152.)*

Az elvek szerint a szakképzett ember a hatalmat gyakorló munkások és parasztok közösséggének tagja, a gyakorlatban azonban kvázi állami tulajdonban álló munkaerőként jelent meg, akivel a hadigazdálkodásból kifejlődő központi gazdálkodás rendelkezett. Ez a rendszer a tervutasításos gazdaságirányítási szisztéma keretei között él tovább, a gyors fejlesztés, az erőltetett ütemű ipari, nehézipari fejlesztés következményeképpen. Az államszocialista gazdaságirányítási rendszerben későbbiekben finomabb szabályozó eszközöket használtak, aminek következtében a központi tervezés és a vállalatok érdekei közötti különbség nyíltabbá vált, az alkuk nagyobb teret és jelentőséget kaptak.

A központi tervezés logikája[12]

A szovjet típusú oktatás irányításában és finanszírozásában mindvégig meghatározó súllyal jelentek meg az államszocialista, erőforrás-korlátos gazdaság prefe-

12 Hozzá kell tenni, hogy az oktatás tervezése a huszadik század 60-as éveiben nem csak az államszocializmus sajátossága. Az oktatás államszocialista redisztribúciója és a polgári társadalmakbeli redisztribúciója között a hasonlóság ellenére jelentős különbség van. Az utóbbi esetében is sok helyen tapasztalható a szakképzés struktúrájának tervezése esetenként egyes szakirányok korlátozása. Ez azonban egy működő munkaerőpiac tényleges, illetve több-kevesebb pontossággal prognosztizálható keresletére épül.

renciái. Az oktatás ráfordításainak tervezésénél a központ a termelőszolgáltatások tervezéséhez hasonlóan jár el: az oktatást termelői szolgáltatásnak tekintette, s ennek megfelelően úgy tervezték, hogy az a gazdaság igényeit a lehető legjobban kielégítse. Tehát a gazdaság domináns szereplőinek rövid távú igényei határozták meg a képzés szerkezetét. Más oldalról a bemenet oldalon, mint lakossági szolgáltatást erős „halasztási" hajlammal („maradványelv" vagy „követési elv" szerint)[13] tervezték. Ez azt jelenti, hogy a ráfordításokat a lehető legalacsonyabb szinten igyekeztek tartani, s a szükséges fejlesztéseket a működőképesség határig halasztották.

Az államszocialista erőforrás-korlátos gazdaságban azonban az oktatási rendszernek nemcsak a bemeneti oldala „terhelt" a hiánytól, hanem a kimeneti oldala is. Tehát nem csak az oktatásba törekvők ütköznek hiányba, hanem – miután az államszocialista gazdaság azonnal felszívja a végzetteket – a kibocsátási oldalon a szocialista vállalatok is állandó munkaerőhiánnyal küszködnek. Arról a közismert sajátosságról van szó, hogy a szocialista építés útjára lépő sivatagi országban hamarosan hiánycikk lesz a homok.

A szakmunkásképzés és a szocialista gyár

A munkaerőpiacon kereslettel fellépő gazdasági szervezetek a munkaerőhiány miatt igyekeznek nyomást gyakorolni az oktatást tervező központra, és a területi szervek által végzett rövid és középtávú oktatástervezésre, és természetesen az iskolákra is, hogy a maguk speciális keresletüknek megfelelő képzést, illetve képzési szerkezetet alakítsanak ki. Ebben a rendszerben az a racionális cél, hogy a képzőhelyekről lehetőleg más szervezetek keresletének kielégítésére *alkalmatlan* végzetteket bocsássanak ki. E gazdasági szervezetek érdeke ugyanis egyrészt az, hogy az új munkaerő minél kisebb betanulási idő után teljes értékű termelővé váljon, másrészt pedig, hogy szakmai ismeretei helyhez kössék. Ez „… a fajta szakmunkásképzés tulajdonképpen nem más, mint rejtett utánpótlása a munkaerőnek ... A vállalatok abban érdekeltek, hogy új meg új fiatalokat vegyenek föl a munkásaik közé. Ennek pedig az a legbiztosabb módja, hogy nyomást gyakorolnak a megyei tanácsokra a szakmunkásképzés érdekében." *(Kozma 1986:404.)*

Az államszocialista erőforrás-korlátos gazdaságban a (nagy) vállalatoknak alapvető érdeke fűződik tehát a túlspecializált szakképzési rendszer konzerválásához. Két okból is, egyfelől, mert ezek az iskolák a termeléshez már szocializálódott dolgozókat bocsátanak ki, akiknek a felsőfokú továbbtanulástól való elzártságuk erősíti a tanult szakmájukon keresztül a munkahelyüktől való függőséget, más-

13 Lényegében az államszocialista erőforrás-korlátos gazdaság közismert sajátosságairól van szó, arról, hogy az érdekérvényesítési képességek eltérése következtében az erőforrásokat a lehetőségek határáig kiszivattyúzzák a tercier szektorból, a termelésbe irányítva át. E folyamatok oda vezetnek, hogy az oktatási rendszer bemenetén (különösen felsőbb szinteken) kínálati hiány alakul ki, és a hiányjelenségek törvényszerűségei az oktatási rendszer működését alapvetően befolyásolják. (Fontos megjegyezni, hogy „hiányon" nem nemcsak azt értjük, hogy nincs, hanem azt is, hogy más van, mint a keresett továbbtanulási lehetőség.)

felől pedig a diákok már tanulóéveik alatt kvázi munkásként részt vesznek a termelőmunkában.

A felsőoktatás és a szakképzés

A felsőoktatás szakirány szerinti struktúráját szintúgy a felhasználás szempontjai alapján alakítják, amelynek megőrzésében szintúgy a termelő szféra érdekelt. Az irányított gazdaság viszonyai között a „felhasználók", a munkaadók az oktatástervezés befolyásolásával is egyre kedvezőbb pozíciót igyekeznek kivívni maguknak bürokratikusan szabályozott munkaerőpiacon. A gondolatmenet egyszerű, minél „ágazatspecifikusabb" a felsőfokú képzés, a végzetteknek annál kisebb a mozgásterük, következésképpen annál inkább ágazatukhoz vannak kötve. Bérük nemcsak egyszerűen a nagyobb kínálat miatt szorítható le, hanem a szűk mozgástér miatti kiszolgáltatottságuk miatt is.

A szakműveltség a szocializmus gyakorlatában

Az államszocialista erőforrás-korlátos gazdaságban az oktatás gazdaságot szolgáló (termelő szolgáltató) funkciója törvényszerűen előtérbe kerül. Ebből adódóan a végzetteket felhasználó szervezetek erőforráséhsége alakítja a képzés szerkezetét és vele együtt a tananyagot. Az intézményes oktatás munkaerő-centrikus irányítása az általános képzést szükségképpen a szakképzésnek rendeli alá, s a képzés egészének a műveltségtartalma ugyanezt tükrözi: „A szakképző intézményekben a szaktudás fontossága, relevanciája annyival kézzelfoghatóbb, mint a »kiegészítő« anyagoké, hogy ez utóbbiakat teljesen mellőzötté degradálja. Ez a helyzet a szakmunkásképzésben, a szakközépiskolában és az egyetemen is, csak az egyetem esetében, ahol a nem szaktudás szintje eleve magasabb, kevésbé veszélyes, mint másutt." *(Ferge 1976:66.)* Mindezt átfogja az arányok helyességét igazoló pedagógiai ideológia, amelyik egyben a szakképzés különös jelentőségét is hangsúlyozza a gazdasági modernizációban.

A szocialista rendszer meghatározó jellegzetessége az eszmények és a realitás közötti jelentős és növekvő távolság. A praxis oldalát a vállalatok képviselték, az elveket pedig az állami ideológusok és az elméleti pedagógusok, akik szerint a képzésben a szakmai műveltség jóval több, mint a napi igényeket kielégítő szakképzés, hanem az ún. *szocialista*, *mindenoldalúan fejlett ember nevelésének eszköze* is. E két nézetrendszer képviselői folyamatosan ütköztek.

A marxi elvek és a napi ideológiák alapján szervezendő közoktatás híveinek diadalát mutatja a Magyarországon például az 1961. évi III. törvénnyel legitimált közoktatási reform. A reform messze nem koherens eszmei alapját a „fejlett tőkés országok utolérésére" és a „kommunizmus alapjainak lerakására", valamint a „politechnikai" oktatásra, és a „tudományos és technikai forradalomra" vonatkozó nézetek adták. A jog szabályozó erejének gyengeségét és a párt szavának súlyát világosan mutatja az a tény, hogy a reformról szóló törvénynek még a szövegtervezete sem készült el, már 1959-ben teljes erővel megindult a majdani tör-

vény végrehajtása: 1960-ban már a gimnáziumok 91 százalékában, 249 „szakmában" bevezették az „5+1-es szakirányú képzést". A jövő iskolatípusának ugyanis a „politechnikai oktatást" megvalósító „5+1-es" gimnáziumot tekintették. Ez alatt azt értették, hogy a gimnáziumok a hatnapos oktatási hét egyik napján „szakmai előképzést" végeznek, ami lehetővé teszi, hogy a tanulók az érettségivel együtt a szakmunkásvizsgát is letegyék. Három év alatt, 1962-ig, 126 új gimnázium, 89 új szakközépiskola és 48 új felsőfokú technikum alakult és a közép- és felsőfokú tanulók száma másfélszeresére ugrott.

Az ideológiák iránt nagy fogékonyságot mutató központosított irányítású rendszerek hajlamosak és képesek sokat költeni eszméik valóra váltására. A pénzügyminisztérium bizalmas jelentése – 1965-ben – egy milliárd forintra (mai pénzösszegben kb. száz milliárd Ft) becsülte a megbukott reform közvetlen többletköltségét. Ennél is nagyobb kárt okozott a reform visszahatása a középiskolai oktatás minőségére *(Polónyi & Timár 2001)*.

Az ilyesfajta elvi politizálás előtt a korlátot többnyire a gazdasági kényszerek engedik le. Az MSZMP Politikai Bizottsága formálisan 1965-ben a reform valamennyi konkrét célját és intézkedését érvénytelenítette. Győztek az Új Gazdasági mechanizmus hívei ekkor mindenoldalúan fejlett embereszmény képviselői felett.

De nem sokáig.

A hatvanas évek végén és a hetvenes évek elején ismét átlendült az inga. Ismét a hatvanas évek eleji mondatok hangzanak el. Az 1972-es magyar és az 1975-ös szovjet oktatáspolitikai reformjának éppen ez volt a mozgató rugója. „Az általános irányú képzést nyújtó iskola például nem készít fel eléggé az életre, csak alig ébreszt érdeklődést a tanulókban a termelés iránt. Emellett, minél magasabb az oktatás színvonala az iskolákban, annál inkább a szellemi munka felé fordul a tanulók érdeklődése." *(Turcsenkó 1975:93–94.)* Az emberek menekülnek a fizikai munka világából a létező szocializmusban és ez baj a gyár munkaerő gazdálkodási szempontjait követők szerint: „Az ország különböző körzeteiben végzett felmérések eredményei azt tanúsítják, hogy a középiskolások túlnyomó többsége (több mint 80 százaléka) tovább akar tanulni valamilyen felsőoktatási intézményben, és csak 5–7 százalék akar dolgozni az iskola befejezése után. A számítások azonban azt mutatják, hogy 1975-ben a középiskolását végzetteknek csaknem a fele azonnal be kell hogy kapcsolódjék a népgazdaság szférájába." *(U.o.)* Mindez nemcsak (köz)gazdasági érdekeket, hanem a szocialista rendszer legitimációját is gyengíti. „Az, hogy a tanulók nem akarnak szakmunkásnak menni, mind élesebben ellentmond az objektív helyzetnek s annak a társadalmi, gazdasági és politikai szerepnek, amelyet a munkásosztály ténylegesen játszik társadalmunkban" *(u.o.)*, s a továbbtanulás motívuma nem az alkalmazható tudás megszerzése, hanem a magasabb társadalmi státust megszerzése „A fiataloknak egy hányada, mint V. G. Afanaszejev, a Szovjet Tudományos Akadémia levelező tagja helyesen megjegyzi, nem azért jelentkezik egyetemre vagy főiskolára, hogy ott ismereteket szerezzen, hanem azért, hogy »valaki legyen belőle«." *(U.o.)* A probléma gyökere nem a társadalom berendezkedésében, hanem „fiataloknak ez a viselkedése a pályairányítás és nevelésünk fogyatékosságaival függ össze..." *(U.o.)*

A szakképzés a szocializmusban egyik oldalon ideológiai célokat szolgált (a munkásosztály nevelését), s az idealisztikus társadalom és kapitalizmust utolérő, s meghaladó gazdaság képéből levezetett műveltségtartalmakat közvetített.[14] Másik oldalról viszont – ugyancsak fontos feladataként – a közgazdaságilag irracionálisan fejlődő (pontosabban nem fejlődő) gazdaság igényeit kellett kiszolgálnia az alsó fokú oktatástól kezdve.[15] A szocialista nagyvállalatok elmaradott, szűk, speciális, nem konvertálható szakmai szükségletét kellett kielégíteni, az ezt szolgáló konkrét szakmai műveltséget megtanítani – s ezen szükségletek szerint elosztani és röghöz kötni a munkaerőt. Az ideológiai célból közvetített tartalmak azonban olyan mértékben ellentétben voltak a gyakorlattal, ami szocialista pedagógia lényegében állandó válságát eredményezte (lásd „kettős nevelés"[16] problémakörét).

A szakképzés a piacgazdaságban

A piacgazdaságokban is ugyanebben az időben – a 60-as, 70-es években – az oktatást közgazdasági szemszögből beruházásként kezdték el értelmezni, s innét nézve vált értelmessé az oktatás hatékonyságának az ügye. Fritz Machlup Varga István emlékére írt tanulmányában arra (is) keresi a választ, hogy „mennyiben javítja a különféle szintű nevelés az emberi kapacitást, és mennyiben növeli a termelésben foglalkoztatott emberi erőforrások értékét?" *(Machlup 1982.)* Mint írja: „A nevelés hozzájárulásának lényege kétségtelenül a know-how és a know-what típusú tudás, vagyis a szakismeret és a befogadott tudás terjesztése." (U.o.) A ne-

14 „A szakközépiskolák – mutat rá az SZKP Központi Bizottsága – arra hivatottak, hogy biztosítsák a fiatalság magas színvonalú szakmai képzését, s hogy alapos általános műveltséget nyújtsanak, mely megfelel a tudományos-technikai és a társadalmi haladásnak, továbbá hogy sokoldalúan fejlett, politikailag tájékozott, a kommunizmusért eszmeileg szilárdan küzdő embereket neveljenek." … Az SZKP Központi Bizottsága és a Szovjetunió Minisztertanácsa által „A szakmai képzés rendszerének tökéletesítéséről" hozott határozatnak megfelelően az 1972–1974 években kidolgozzák a szakmunkásképző középiskoláknak a tanterveit és programjait, amelyekben biztosítani fogják, hogy a szakmai és az általános irányú képzés viszonya tudományosan megalapozott legyen, s hogy a tanulmányi, a nevelési és a termelési folyamatok összefüggjenek egymással." *(Turcsenkó 1975:81.)*

15 „Az 1966 és 1970 közötti ötéves tervidőszak különösen jelentős a szovjet képzés történetében. Ebben az időszakban, az SZKP XXIII. Kongresszusának döntéseivel, valamint az SZKP Központi Bizottságának és a Szovjetunió Minisztertanácsának ezután kiadott több határozatával összhangban, nagy erőfeszítéseket tettek a képzés és a közoktatás egész rendszerének tökéletesítéséért… A nyolcadik ötéves tervidőszakban hozott intézkedések között vezető helyet foglal el az alsó fokú oktatás átszervezése. …Ennek eredményeként az elemi iskolában teljesen átalakították az oktatás menetét, úgyhogy a szaktárgyi oktatás már a negyedik osztályban megkezdődik … Az új tantervek nagy figyelmet fordítanak a tudományos ismereteknek a termelésben történő alkalmazása, a munkára nevelés és a politechnikai oktatás kérdésére. Sok iskolában bevezették az autó és a traktor szerkezetének tanulmányozását, a gépírást és más gyakorlati tevékenység oktatását. Az utóbbi időben sok helyütt szerveztek termelőbrigádokat a tanulók számára; faluhelyen ezek a munkára nevelés és a mezőgazdasági pályák felé történő pályairányítás fő formái lettek." *(Turcsenkó 1975:114–116.)*

16 Bár a „kettős nevelés" a szocialista pedagógia terminológiájában eleinte elsősorban az iskola tudományos marxista-leninista ideológiára épülő erkölcsi-világnézeti nevelésének és a család ezzel ellentétes szellemiségben történő nevelésének ütközését értették. Később azonban – a 80-as évek puhuló diktatúrájának, erodálódó társadalmának és egyre súlyosbodó gazdasági nehézségeinek időszakában – a fogalom mind inkább kiterjedt az iskola által közvetített, „ideológiailag magalapozott" műveltségtartalmak és a mindennapi életben, a valóságban mind nagyobb számban tapasztalható „helytelen" jelenségek okozta ellentmondások nevelési hatásának, magyarul az iskola ideológiai nevelési kudarcának magyarázataként is.

velésnek a termelés hatékonyságához való hozzájárulását „munkáshatékonyságra", „allokációs képességekre" és „újító képességekre" bontja fel.[17]

Az oktatás beruházási megközelítése azonban az oktatás egyre jelentősebb kiterjedésével kezd megkérdőjeleződni.

A posztindusztriális kor oktatása és a szakmai műveltség

A 20. század végére megváltozik világ, és benne az oktatás is. A globalizálódás magával hozza az oktatás második expanzióját. Az iskola szerepe is megváltozik az ipari termelés csökkenésével, a gyárak megszűnésével és a szolgáltatások megerősödésével. A fogyasztás kerül előtérbe és a korábbi időszak beruházás szemléletével szemben. Az alapfokú oktatás a korosztályok egészére, a középfokú oktatás majdnem egészére, a felsőoktatás pedig több mint felére terjed ki a fejlett országokban.

Ez az expanzió egyben az iskolarendszer szerkezetére és a közvetített tananyag-, és műveltségtartalmakra is alapvető hatással van. Az iskolarendszerben mind magasabb évfolyamra kerül, majd részben ki is szorul, s innen a felnőttképzés és a felsőoktatás szervezeti keretei közé kerül a szakképzés. Elsősorban a főiskolai szinten válik nem elhanyagolható képzési elemmé a felsőfokú szakképzés. Másodsorban pedig egyre dominánsabbá válik az iskolarendszeren kívüli szakképzés.

A szakképzés egyre inkább a felnőttképzés részévé válik. A felnőttképzés pedig élethosszig tartó tanulássá alakul, egyfelől a hagyományos értelemben: mint a munkaerőpiaci alkalmazkodás eszköze, másfelől pedig mint a tanulás fogyasztása.

Mint Kozma Tamás írja: a felnőttképzés szerepe korábban egyfajta kompenzálás, pótlás volt – nevezetesen az igazságtalan oktatási rendszerből gazdasági, vagy társadalmi okok miatt kimaradtak számára lehetővé tenni a magasabb szintű végzettség megszerzését. „Jellegzetesen ilyen szerepe volt Európában még sokáig, különösen Európának azokon a térségein, ahol totalitárius rendszerek jöttek létre a társadalmi igazságosság nevében (a második világháború előtt a fasiszta, a második világháború után pedig a kommunista rendszerekben). Az Egyesült Államok esetében ilyen szerep jutott a felnőttképzésnek részben az 1930-as évek elején – Roosevelt New Deal-jéhez kapcsolódva – részben pedig az 1960-as években, Johnson Nagy Társadalom programja keretében." *(Kozma 2000.)* Hozzáteszi, hogy ez a pótló szerep ma is megvan azokban a társadalmakban, ahol nagy a be-

17 „A »munkáshatékonyság« nyilvánvalóan a munkásnak az a képessége, hogy adott feladatot gyorsabban, vagy jobban végezzen el vagy mindkettő együtt. Vagy fizikai ügyességüket vagy szellemi képességüket javítja a kapott képzés;… Az »allokációs képesség« arra utal, hogy a lehető legalkalmasabb változatot keressék meg. … A helyes választásnak ezt a képességét a funkciók egész skáláján lehet gyakorolni, amilyenek a szakmunkás, a művezető, a felügyelő, az ellenőrző, a technikus, a mérnök, a tanácsadó, a kutató és persze a vezető, hogy az iparban dolgozó »allokátoroknak« csak egy kis töredékét említsük. A nevelés harmadik említett termelékenységet növelő hatása az »újítási képesség«. Nem vitatható az újítások fontossága a termelékenység növelése és az újítók keresete szempontjából. Az iskolázottság és az újítási képesség közötti okozati kapcsolat azonban nem meggyőzően tisztázott. Világos persze, hogy az újítóknak nagy befogadott tudással kell rendelkezniük, ami az iskolázottságból és az iskola utáni képzésből származik, de az hogy nevelési eredményeiknek tulajdonítható-e újítási hajlamuk, eredetiségük és bátorságuk, az egyáltalán nem biztos" *(Machlup 1982:231–232.)*.

vándorlás. „Ez a pótló, igazságtevő szerepe a felnőttképzésnek azonban látnivalóan eltörpült, visszaszorult mára. (…) A felnőttképzés e megváltozott szerepét éppen az jellemzi az 1990-es évek végén, hogy benne a felsőfokú végzettségűek aránya dominál. … A felnőttképzésben mindinkább az iskolázottabb társadalmi csoportok vesznek részt – az iskolázatlanabbak pedig egyre kevésbé. A felnőttképzés nem pótolja, helyettesíti az iskolázottság hiányait, hanem folytatja és kiegészíti." *(Kozma 2000.)*

Az életen át tartó oktatás/tanulás körében tehát elsősorban a fejlett, gazdagabb országokban a szakképzés mellett egyre nagyobb szerepet kapnak a „rekreációs" képzések, a „tanulva-szórakozás", az oktatás fogyasztása. Egyértelmű, hogy az oktatás ugyanolyan fogyasztási cikké kezd válni, mind az üdülés, az olvasás, vagy a szórakozás.

Új gazdaság, új szakmai műveltség?

A 20. század végén egyre több szó esik politika csinálók és a kutatók körében a tudás alapú társadalomról, az információs társadalomról és gazdaságról, az új gazdaságról. A felállított elméleti definíciók általában a megismerés folyamatának felgyorsulásáról, a tudás felhalmozási tempójának növekedését axiómaként kezelik. Ha közelebbről megnézzük azonban ezt a feltételezést kiderül, hogy nem az újfajta tudás, vagy ismeretek előállítása[18] gyorsult fel, hanem a régi információk átadásának-átvételének sebessége. Sok igazság van abban, amit Theodor Roszak írt: „Ezek a gyakran szajkózott közhelyek és klisék voltaképpen egy széles körben elterjedt kultusznak a hókuszpókuszai. Mint minden kultusz, ez is fenntartás nélküli hűséget és belenyugvást követel a résztvevőktől. Elhiteti azokkal, akiknek fogalmuk sincs róla, mi az információ, vagy miért van rá szükség, hogy az információ korában élünk, amelyben a számítógépek azt jelképezik számunkra, amit Krisztus keresztjének darabjai a »hit korában« élő embereknek: a megváltást." *(Roszak 1990:6–7.)*

Mindenesetre az információcsere felgyorsulása változást hoz a szükséges műveltségben is. „Az úgynevezett tudás alapú gazdaságokban az információs és kommunikációs technológiai (IKT) tudás felértékelődik, a számítógép használatának elterjedése, az internet a foglalkoztatást rugalmassá és innovatívvá teszi, így csökkenti a költségeket és növeli a versenyképességet…" *(Halász & Lannert 2003.)*

Az információ gyors áramlási képessége a gazdaságban igen gyors szerkezetváltozásokat indukál – ami értelemszerűen a munkaerőpiac szakmunkaerő keresletének szerkezetére is kihat, rövid távon, kiszámíthatatlanná teszi. Sokan azt gondolják, hogy a változások nagy frekvenciája miatt a tudás alapú társadalomban

18 Joseph E. Stiglitz – a neves közgazdász – is rámutat új könyvében, hogy, egyszerűen nem igaz az „új gazdaság" mítosza, mert bár a távközlési iparág a duplájára növelte GDP-beli részesedését a 90-es évtizedben, és az új munkahelyek kétharmadát, a beruházások egyharmadát hozta, de a tőzsdei buborék kipukkanása után ma a felesleges fejlesztések és csődbe jutott cégek jellemzik a korábbi csodát. Joseph E. Stiglitz: The Roaring Nineties, W. W. Norton and Company, New York, 2003 – Matolcsy György könyvismertetése alapján *(Heti Válasz 2004. 03. 25.)*.

leértékelődik a tudás, s ezért a képzésnek el kell mozdulnia a tárgyi tudás alapú oktatástól a készségfejlesztő oktatás felé.

Elképzelések a jövőről

Tulajdonképpen az az alapkérdés, hogy a műszaki fejlődés hogyan befolyásolja a munkafeladatok elvégzéséhez szükséges képzettséget? Mint Falusné Szikra Katalin – a közismert munkagazdász – megállapítja: „E körül még ma is sok a vita. Nagyon különböző elméletek léteznek egymás mellett. Fő típusaik: a dekvalifikáció, a növekvő kvalifikáció és a polarizáció elmélete." *(Falusné 1997.)* Ma – főleg a laikus értelmiség számára – leginkább a növekvő kvalifikáció elmélete a legnépszerűbb, mely szerint a gépesítés és az automatizálás a munkaerő átlagos képzettségi szintjének a növekedéséhez vezet. A dekvalifikáció elmélete szerint azonban a tőkés üzemszervezés széttördeli a munkafolyamatokat, és elválasztja az önálló szellemi munkát a végrehajtó tevékenységtől. Ennek nyomán a termelőmunka végzéséhez szükséges képzettség csökken. A polarizáció elmélete szerint pedig az automatizált termelésre való áttérés nem csökkenti, még csak nem is növeli, hanem polarizálja a munkafeladatok elvégzéséhez szükséges képzettség. Az egyik póluson az egyszerű, egyoldalú, különösebb képzettséget nem igénylő, míg a másikon bonyolult, magas képzettséget igénylő feladatok jönnek létre. Végkövetkeztetésként az állapítható meg, napjainkban mindhárom tendencia érvényesül, ám az eredő hatás végül is a magasabb képzettség iránti kereslet növekedését eredményezi *(u.o.)*. Hozzá kell azonban tenni, hogy „az a remény, hogy a high-tech ágazatok viszonylag gyors létszámnövekedésén keresztül olyan foglalkoztatás-növekedés érhető el, amely kompenzálni képes a közepes és az alacsony műszaki szintű ágazatok létszámcsökkenését, illúziónak bizonyul." *(U.o.)* A csúcstechnika ugyanis csak szűk területre korlátozódik, és sokkal inkább tőke-, mint munkaigényes. Így azután a foglalkoztatást nem, vagy csupán igen kis mértékben növeli.

Rimler Judit – korábban már idézett munkagazdász – másként gondolja *(Rimler 2003)*. Szerinte a technikai fejlődés háromféleképpen változtatja meg a munkát. Az egyik következmény az, hogy megszünteti azokat a munkákat, amelyek termékére nincs szükség. A másik az, hogy a létrejövő új termékek, és szolgáltatások új munkákat teremt. A harmadik pedig, hogy az új technika egyes régi munkákat átalakít.

„Ami a megszűnő szakmákat illeti, nehéz lenne egyértelmű választ adni arra, hogy a régi munkák általában alacsonyabb szintű mesterségbeli tudást igényeltek, mint az újak, vagy sem. E munkák nagy része magas színvonalú kézműves munka volt, amely elsajátítása nem kevés időt vett igénybe a hagyományok átvételével, sok tanulással, gondos tervezéssel, nagy gyakorlattal és a kézügyesség fejlesztésével járt. Másfelől pedig nagy számban voltak igen egyszerű munkák, amelyeket szinte egy gyerek is könnyedén el tudott végezni." *(Rimler 2003.)*

De az új munkák esetében is vegyes a kép, mivel az új eszközöket felfedező, kifejlesztő kutatóknak, mérnököknek, technikusoknak igen mély ismeretekkel kell

rendelkezni szakterületükön, ugyanakkor az általuk kifejlesztett eszközök kezelőinek olykor szinte semmivel.

Mint Rimler hangsúlyozza: „Az esetek többsége a középső kategóriába esik. Azokról a tevékenységekről vagy foglalkozásokról van itt szó, amelyeket a modern technika megújított." *(Rimler 2003.)* Felteszi a kérdést, hogy a fejlettebb technikával dolgozók munkája vajon magasabb színvonalú-e, mint az alacsonyabb szintű technikával dolgozóké? „Mondhatjuk-e, hogy egy teherautó sofőr munkája bonyolultabb, mint egy kocsisé? Inkább azt kell válaszolnunk, hogy más. A sofőrnek ismerni kell a gépét, a kocsisnak a lovait. Egyik sem könnyű." *(U.o.)*

Igaza van-e Rimlernek? Valóban ugyanúgy ismeri a sofőr a gépét, mint a kocsis a lovát? Vagy a sofőr csak azt tudja, hogy hogyan is kell az autót vezetnie, de azt már nem tudja, hogy mi történik „odabenn"? Sőt, már az autószerelő sem tudja, hiszen csak mérési pontokat ellenőrzi, s ha nem egyezik a mért adat az előírttal, akkor fődarabokat cserél és nem javít. S csak keveseknek adatik meg a mindentudás (legalábbis az autó működését illetően).

Ez nem más, mint a fentebb már említett polarizáció jelensége.

Ha a három folyamat közül a képzettségek polarizációja a meghatározó, akkor lehet hogy azoknak van igaza, akik azt hangsúlyozzák, hogy az iskola által közvetített műveltségnek a szubsztanciális tudás felől a proceduális tudás felé kellene elmozdulni.[19] A már korábban említett folyamat – a szakképzésnek az iskolarendszerből történő kiszorulása – is ezt látszik igazolni. Hiszen a gyorsan változó proceduális ismereteket inkább lehet a munkaerőpiac igényeihez gyorsan reagáló iskolarendszeren kívüli képzésben tanítani. Ezzel párhuzamosan viszont az iskolarendszerű köz- és felsőoktatás egyre inkább a széles általános, szubsztanciális műveltség[20] közvetítése felé mozdul el.

Az iskolarendszeren kívüli (tanfolyami) szakképzés kiterjedése mellett más folyamatokat is lehet látni. A nagyvállalatok egyre inkább az iskolarendszerű képzés lezárulása után, maguk vállalkoznak alkalmazottaik szakképzésére. A vállalati egyetemeken, vállalati akadémiákon oktatják a pályakezdőket a vállalatnál használandó speciális szakismeretekre, illetve ezeken frissítik fel az alkalmazottak – vállalat szempontjából fontos – specializált szakmai ismereteit.

19 Pataki Ferenc és Gazsó Ferenc egy kerek asztal beszélgetés során (Információ és tudás a társadalomban. Kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. június) úgy vélték, hogy „az iskolarendszer, az oktatás alapvető kérdése, hogy milyen arányú legyen az úgynevezett szubsztanciális – a jelenségeket, az alkalmazott sokféle eszköz működését megalapozó elméleti – tudás és az alkalmazás mikéntjére vonatkozó procedurális tudás aránya, illetve e kétfajta tudás határainak megvonása."

20 Vámos Tibor szerint a kiszámíthatatlan jövőbeli folyamatok szabályozásának legjobb eszköze a robusztus szabályozás, olyan szabályozás, ami ellenáll a zavaroknak. Majd így folytatja: „Az egyes társadalmak és egyes családok hosszú távú, robusztus önszabályozása a közoktatás. Ez a közoktatás nem a változatlan társadalom életre megszabott pozíciójára és ebben az egyidejűleg engedelmes és parancsolni tudó alatt- és feljebbvalóra készít fel, hanem az olyan alkotó, önállóan gondolkozó, saját magáért felelős emberre, akinek jó alapjai vannak az új befogadására, annak ügyes, egyéni és csoportos kiaknázására, és aki képes együtt dolgozni változó környezetek, különböző kultúrák embereivel. Olyan nemzedékre van szükség, amelyik nem a bemagolt tantárgyak összefüggéstelenül elválasztó torzító üvegén nézi a dinamikus valóságot, és így azt megérteni sem tudja, hanem az összefüggéseket felismerő, tárgyszerűen mérlegelni tudó, előítéletektől mentes, folyamatosan önmegújító tudatú társadalomra". *(Vámos 2003.)*

Persze más a helyzet a kis és középvállalatok esetében, az ilyenek „kész", azaz az szükségleteik szerint kiképzett szakembereket szeretnének, de nem kapnak az iskoláktól. Ezért nem vesznek fel pályakezdőket, hanem csak olyan dolgozókat, akik már valahol kellő gyakorlatot, azaz szakműveltséget szereztek. Ez az a kör, amelyik azzal az igénnyel fordul az iskolarendszer és az oktatásirányítás felé, hogy számukra naprakész, speciális szakismerettel rendelkező szakembereket képezzenek. Az oktatáspolitika meg-megújuló erőfeszítésekkel próbál ezeknek az igényeknek (is) megfelelni. A tanműhely-építési programok, a vállalati képzőhely fejlesztések és a vállalati szerződések ösztönzése mind ennek az érdeknek kíván eleget tenni. Magyarul, arról van szó, hogy a kis és középvállalatok igyekeznek a speciális szakképzés költségeit más vállalatokra, vagy az államra, vagy magára a tanulóra[21] hárítani.

Végül is a munkaerőpiac nagyvállalati szegmense azt kívánja, hogy a fiatalok olyan műveltséggel felvértezve lépjenek ki az iskolából, amelyre a speciális szakmai ismeretek gyorsan és könnyen rá lehet építeni. Úgy tűnik, hogy ma Magyarországon az iskolarendszer és a szakképzés irányítói ezeknek a nagy és nem a kis, vagy a közép vállalati érdeknek leginkább megfelelő képzési formákat és tartalmakat fejlesztik, hiszen ők is arról beszélnek, hogy az iskolából hozott műveltség kellően széles és alapozó jellegű legyen.

Ez a fejlesztési irány ütközni látszik a kis- és középvállalatok igényével. A kis- és középvállalatok számára kevésbé fontos a széles, szakmai alapműveltséggel kibővített általános műveltség. Sőt lehet, hogy kimondottan előnytelen – mivel az alkalmazottak a gyors átképezhetősége nagyobb fluktuációs lehetőségét tesz számukra lehetővé. Ezeknek a vállalkozásoknak a „kész" szakember igényét az iskolarendszer jelenlegi képzési struktúrája egyre kevésbé tudja majd kielégíteni. Ezt a szerepet valószínűleg az iskolarendszeren kívüli, piaci szakképzés veszi át, s az egészen biztos, hogy a diákok hosszabb képzésének árát, és a kiesett keresetet az egyének és a közösségi forrásokból fedezik.

A nagyvállalatok, amelyeknek megfelelő az általánosan művelt, de nem szakképzett ember, mert maguk képeznek belőlük szakembert, és a kis és közép vállalatok, amelyek elsősorban a közoktatást követően szakképzett munkavállalókat alkalmaznak másképpen értékelik az alapozó ismeretek jelentőségét. Amaz fontosnak, emez kevésbé fontosnak tarja. Ellenben a nagyvállalatok és a felnőttképző vállalkozások érdeke egy irányba mutat: mindkét szféra elemi érdeke, hogy a középfokú oktatás csak az alapozó szakmai ismeretek és az általános műveltség átadására szorítkozzék.

Ezen nem változtat az a helyzet sem, hogy éppen a szakmai alapozó ismeretek nagyobb mértékben avulnak el, mint az általános műveltség elemei. A felnövekvő nemzedék éppen ezért nem tanítható meg mindarra, amire az embernek élete végéig szüksége lesz majd. Ebből a bizonytalanságból fakad az a gondolat, hogy a diákoknak átadandó ismeretek állandó megújulását igényli a közelebbről

21 Nem ismeretlen az a jelenség, hogy a szakmunkástanuló szüleinek jelentős összeget kell fizetniük azért, hogy vállalakozó gyakorlati képzési helyet biztosítson a gyermek számára.

meg nem határozott társadalom, a gazdaság, a tudomány, a világ gyors fejlődése.[22] Ebből a nézőpontból érthetők a – már tárgyalt – élethosszig tartó tanulás fogalom őszinte hívei.

Befejezésül

A korai társadalmakban a szakmai műveltség nem vált el a műveltség más elemeitől, s a szakképzést nem a piaci elvek, hanem a család, a mester, vagy a céhek szakmai, erkölcsi elvárásai formálták. A kapitalista gazdaságban a munkaadók a termelési struktúrájukban azonnal alkalmazható speciális ismereteket várnak el a munkavállalóktól. Közgazdasági megközelítésben egy racionális munkaadó munkavállalójának műveltségét pontosan csak annyira értékeli (mármint fizetésben), amennyit hasznosítani tud belőle. Még pontosabban amennyi profitot hoz számára. Tulajdonképpen a szakképzésnek ez a szűk, azonnal hasznosítható szakmai műveltséget közvetítő célja a céhrendszer összeomlása óta nem sokat változott.

Az iskolarendszerű képzés célja a 21. században részben módosul. Az általános műveltség mellett kezdetben inkább nevelési célból oktatott szakmai, és praktikus ismeretek helyett vagy mellett egyre nagyobb szerepet kaptak, kapnak a gazdasági beilleszkedést segítő, széleskörű a (későbbi, s többszöri) gyors speciális szakmai képzést elősegítő ismeretek. Azonban az általános műveltség elemei sem tartanak ki már egy életre – ezért kap egyre nagyobb hangsúlyt az élethosszig tartó tanulás. S mint jelen írás mottója is figyelmeztet, ma már elkopik a megbecsülés az életkorral, ha elavult ismereteinket nem tudjuk újakra cserélni.

POLÓNYI ISTVÁN

IRODALOM

Berend T. Iván & Ránki György (1987) *Európa gazdasága a 19. században*. Budapest, Gondolat.

Coombs, Ph. H. (1985) *The World Crisis in Education. The View from the Eighties*. New York, Oxford, Oxford University Press.

Falusné Szikra Katalin (1997) Munkanélküliség és képzettség. A magasan fejlett országok tapasztalatai nyomán. *Közgazdasági Szemle*, december.

Ferge Zsuzsa (1976) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémia Kiadó.

Halász Gábor & Lannert Judit (eds) (2003) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.

Halász Gábor (2000) *Bevezetés az oktatási rendszerek elméletébe*. Forrás: http://tki.pte.hu/munkatarsak/balazs/oktrendszer.htm [letöltés 2003. május]

Illés Lajosné (1997) Iparostanonc-képzés In: Online Pedagógiai Lexikon (főszerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván) [letöltés: 2004. október]

Információ és tudás a társadalomban. Kerekasztal-beszélgetés http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2003-06-tf-Kiss-Informacio.html [letöltés 2004. október]

Kornai János (1982) *A hiány*. Budapest, Közgazdasági és jogi Kiadó.

Kozma Tamás (1998) Az oktatásügy globalizálódása. In: Kozma Tamás (ed) *Euroharmonizáció*. Budapest, Educatio Kiadó.

22 Lásd erről: Oktatás – rejtett kincs.

Kozma Tamás (ed) (1986) *A tervezés és döntés anatómiája*. Budapest, OI.

Kozma, T. (2000) Negyedik fokozat? *Info-Társadalomtudomány*, No. 49.

Machlup Fritz (1982) Beruházások az emberi erőforrásokba és a produktív tudásba. In: Schmidt Ádám & Kemenes Egon (eds) *Változások, váltások és válságok a gazdaságban. Tanulmányok Varga István emlékezetére*. Budapest, Közgazdasági és jogi Kiadó.

Malthus T. R. (1902) *Tanulmány a népesedés törvényéről*. Budapest, Politzer Zsigmond és fia kiadása. (Nemzetgazdasági írók tára. Kiadja a MTA Nemzetgazdasági Bizottsága.)

Marx, K. (1975) Tőke. In: *Marx és Engels válogatott művei*. II. kötet. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.

Mill, J. S. (1983) *A szabadságról*. Bukarest, Kriterion Könyvkiadó.

Nagy Péter Tibor (1999) Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. *Educatio*, No. 4.

Oktatás – rejtett kincs (1997) A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Budapest, Osiris Kiadó, Magyar Unesco Bizottság.

Pallas Nagylexikon. http://mek.oszk.hu/00000/00060/html/019/pc001910.html [letöltés 2004. október]

Polónyi István & Timár János (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új mandátum Kiadó.

Polónyi István (1986) Oktatási rendszer az erőforrás-korlátos gazdaságban. *Közgazdasági Szemle*, No. 11.

Sáska Géza (2002) Az elvi és empirikus nép érdeke. *Iskolakultúra*, No. 12.

Pukánszky Béla & Németh András (1996) Neveléstörténet. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm [letöltés 2004. október]

Rimler Judit (2003) Ecset vagy egér. *Közgazdasági Szemle*, december.

Roszak, Theodore (1990) *Az információ kultusza*. Budapest, Európa Könyvkiadó.

Schultz Th. W. (1983) *Beruházások az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és jogi Kiadó.

Smith Ádám (1940) *A nemzetek jóléte*. I–II. kötet. Budapest, Magyar Közgazdasági Társaság.

Smith, A. (1992) *A nemzetek gazdagsága*. Budapest, Közgazdasági és jogi Kiadó.

Turcsenkó, V. (1975) *A tudományos technikai forradalom és az oktatás forradalma*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.

Vámos Tibor (2003) Madár-, bél- és másfajta jóslásokról. *Mozgó Világ*, No. 1. http://www.mozgovilag.hu/2003/01/14jan.html [letöltés 2004. október]

AZ ÓKORI IRODALMI MŰVELTSÉG KISZORULÁSÁNAK LÉPÉSEI

A következő oldalakon olvasóim annak a történetét kísérhetik figyelemmel, hogyan vesztette el az irodalomtanításban élvezett hegemóniáját az ókori irodalom, és hogyan szorult lassan a perifériára ez a műveltség, és ennek a folyamatnak során milyen érvek, milyen szempontok játszottak szerepet az oktatáspolitika alakulásában.

Előzetesen három szempontra hívnám fel a figyelmet, melyek folyamatosan ott munkáltak a háttérben, de én a történetmondás során nem mindig tudok rájuk érdemben kitérni.

Az első motívum az az igény, hogy az iskola mindig korszerű szerkezetű tudással lássa el a következő generációt. Sokan gondolták úgy a 19–20. században, hogy a modernizálódó társadalomban a latinos műveltséghagyomány oktatása olyan fontos területekről vonja el az energiákat és köti le a véges iskolai időt, mint például az élő idegen nyelv, vagy a reál tárgyak.

Másrészt a lassan kibontakozó nacionalizmus szempontjából az ókori anyag és a latin nyelv visszaszorítása a magyar tantárgy érdekében volt kívánatos. A latin védelmezői ellenben azt hangsúlyozták, hogy a magyar kultúrában betöltött szerepe révén a latin nemzeti tárgynak számít, és saját kulturális örökségünk válhat megközelíthetetlenné, ha folytonosságát az oktatás nem biztosítja.

A harmadik, szintén alapvető fontosságú szempont, hogy a latin szókincs, az ókori műveltséganyag elsajátítása alapvető szerepet játszott az társadalmi elit kiválasztásában. A deákos embert nemcsak a latinul beszélés képessége különböztette meg a „néptől" (hiszen 1841-ig a politika és a jog nyelve – vagyis a hivatalos nyelv – latin volt), hanem a magyar beszédbe is untalan beleszőtt latin műveltségszavak és az ókori kultúrára vonatkozó utalások is. Valahányszor egy oktatási reform megteremtette az ókori tananyag csökkentésének lehetőségét, az iskoláknak azért kellett szembesülniük a szülők tiltakozásával, mert ők éppen a latinos műveltség elsajátításában látták annak garanciáját, hogy gyermekeik a társadalmi elit tagjai lehetnek.

Latin a régi iskolában

A hagyományos magyar kultúrának legalább három eleme kötődött a latin nyelvhez. Az egyik maga a nyelv, amely több is, más is, mint az irodalom és oktatásá-

nak nyelve, ami abból is látszik, hogy a tanulók egymás között sem beszélhettek más nyelven az iskolában, ami felkészítette őket a felnőtt kori jogi és közigazgatási fellépésre. Ez a nyelv az akkori magyar társadalom rétegződését legitimálta, és ezzel a társadalmi elit elkülönülésében inkább a történelmi, mint a nemzeti jelleget hangsúlyozta. A másik elem az irodalom-felfogás, illetve ebből származtatva a tanítás helyénvaló tartalmáról alkotott képzet. A harmadik pedig a tanítás módszertana. Az intézményesült oktatást folyamatosan érő kritika, noha e három, egymással kapcsolatban álló elem valamelyikére irányult, mégis így vagy úgy mindhárom irányba vágott.

A magyar nemzeti tudatot kiépítő reformmozgalmak részeként formálódik meg a nemzeti szellemű oktatás is, és a magyar nyelvű oktatás bevezetésének követelése. Ezt a szándékot jelzi például Oswald Zsigmond 1817-es röpiratának címe is: *Kell-é már a' Reformátusok felsőbb Oskoláiban némelly Tudományokat Anyai Magyar Nyelven tanítani?* Egy fontos és a hazai irodalomoktatás jövőjét alapvetően befolyásoló problémát már ez a megfogalmazás is felvet. Az „anyai magyar nyelvről" esik szó egy olyan országban, ahol a lakosság többségének az anyanyelve *nem* magyar, hanem német, román, horvát, szlovák vagy vend például. A probléma az, hogy miképpen lehet a „latint" úgy lecserélni „magyarra", hogy az elit legitimációja megmaradjon.

A nemzeti szempontok győzelmét jelzi a reformkor nagy fordulata: a közigazgatás nyelve a magyar lesz latin helyett. Ez a tény végérvényesen elhelyezi és kijelöli a magyar nyelv oktatását végző tantárgyat az állami képzés műveltségrendszerében. Ez még akkor is így van, ha a 19. század elején a közigazgatásban inkább használták a magyar nyelvet, mint az iskolában. Ez a tárgy később az egységesítő nemzetpolitika fontos elemévé válik (a latinnal együtt), s mindennek természetes következménye, hogy a diákok egy jelentős részének a 19. század második felére a „magyar nyelv és irodalom" tantárgy éppen olyan idegen nyelvként jelenik meg, mint a latin volt száz évvel azelőtt.

Az irodalomtanítás hosszú évszázadokig Magyarországon is az ókori, pontosabban a római irodalom oktatását jelentette. Így az irodalomértés fogalmi apparátusa szükségképpen az ókori irodalomhoz kötődött, kétféleképpen. Az új, az irodalmiságot szem előtt tartó neohumanista irányzat az irodalmat, a művet állította előtérbe, vissza akart fordulni a tiszta (antik) hagyományokhoz, a másik a középkor latin kultúráját folytatta volna. Az akkori iskolaügy neohumanista kritikusai általában felrótták, hogy az esztétikai szempontok háttérbe szorulnak, az iskola fő célja a grammatizálás, ami csak jobb esetben jelentette a szöveg nyelvtani struktúrájának megértését, a szöveg legtöbbször csak nyelvtani jelenségek illusztrálására szolgált.

A mai kultúra felől közeledve érdekes, hogy a középkori, még az iskolarendszer kialakulása előtti elitképzés *tartalmában* rejlő értelmezést és általa a jellemformálás lehetőségét mérsékelten vették figyelemre, a hangsúly elsősorban az alaki elemekre tevődött. Ezen a ponton mutatható ki a kultúraváltás: az értelmezés, az elemzés, a mérlegelés új, polgári erénye – a modern irodalomfelfogás – ütközött

a kiválóság korábbi képzetével: a grammatikára épülő műveltség- és jellemfelfogással, amely egyben az iskolai (társadalmi) kiválóság jegyeit is hordozta.

A tanítás módszere magától értetődően mindig követi a műveltségfelfogás lényegét. Nagyjából minden tárgyat a következő módszer szerint tanítottak a középkori kultúra és módszer szerint: a tanár lediktálta az elsajátítandó anyagot, melyet a diákok szó szerint bemagoltak. Másnap a jó tanulók közül kiválogatott segítők kikérdezték a többieket, majd jelentették a tanárnak, ki tudta jól az anyagot, ki rosszul. A tanár ezen információk alapján dicsért, illetve (nádpálca vagy bot segítségével) büntetett. Amikor ezzel végzett, lediktálta a következő napi anyagot.[1] A memóriát kétségtelenül edzi az ilyen oktatás, a szellemet talán kevésbé csiszolja. Nyilván az irodalomértés tanítására sem ideális. *Tobias Schröer*[2] szerint a klasszikus auktorok járnak a legrosszabbul minden tárgyak közt:

„A legviccesebb a római klasszikusok magyarázata. Ezeket (természetesen csak részleteikben) nyelvtani, retorikai és poétikai szempontból magyarázzák, esetleg lefordítják; ritka az olyan tanár, aki régiségtani vagy történeti megjegyzéseket tesz, e *mesterművek esztétikai és erkölcsi oldala pedig teljes egészében említetlenül marad*. Általában véve a klérus nem nagyon bízik a klasszikusokban, hiszen végtére mégiscsak pogányok voltak, és miért kéne a vak bálványimádók írásait tanulni." [A szerző kiemelése.] Az utolsó kitételhez a szerző még a következő lábjegyzetet fűzi: „Szó szerinti idézet egy püspöktől, 1827-ből; sokan beszélnek ugyanígy."

Egy szekularizált világ oldaláról bírál a protestáns[3] szerző, amellyel szemben a katolikus egyházi iskolák paptanáraiban gyanakvás él. Az iskolai tantárgyban helyezi el az idézett szerző az új műveltség képzetét, s ezzel ki is veszi a klérus kezéből a tantárgy tartalma fölötti rendelkezési jogot. Az új, polgári társadalmi elit saját esztétikájának és erkölcsének létrehozása jelenik meg neohumanista értelmezésben, amelynek a hordozója formálisan ugyanaz a latin kultúra, amelyet a középkorban is használtak, de hozzá új értelmet rendelve, új jelentést tulajdonítva illesztették be az új társadalom új kultúrájába. Ez az út hosszú és kacskaringós.

A klasszikusok olvasásában még sokáig és sokan fogják hiányolni az irodalmiság és az erkölcs szempontjait. Maga a hiányérzet közvetlenül a német neohumanizmus Gesner-i (és nem a filantrópiai) ágának hatására jelentkezik, amely „fellépett az öncélú latin grammatikai stúdiumok ellen, ehelyett a klasszikus görög-latin irodalom alkotásainak átélt elsajátítását, bensővé tételét szorgalmazta a középiskolákban."[4] A neohumanista irány Poroszországban középiskolai reformot eredményezett 1810-ben, Humboldt e szellemben formálja át a gimnáziumot és alapítja meg az egyetemet. S míg a német gimnáziumok a *görög* nyelv és irodalom

1 A módszert meglehetős indulattal ismerteti: Pius Desiderius [Tobias Schröer]: *Ueber Erziehung und Unterricht in Ungarn. Leipzig* 1833. Wigand's Verlag-Expedition, 31–33.

2 1791–1850 A pozsonyi evangélikus líceumban történelem- és esztétikatanára, később iskolatanácsos.

3 Leszögezi azonban, hogy a protestáns iskolákban ugyanaz a memoriterre alapozott oktatási szisztéma működik, és a latin primátusa is olyasmi, amit az amúgy gyűlölt jezsuitáktól mégis átvesznek.

4 Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*. Budapest, 1996. Nemzeti Tankönyvkiadó, 318.

kultuszában égtek, addig a II. Ratio Educationis (1806) lefokozta a görögöt, és csakis a *latin* retorikára-grammatikára támaszkodott.

Annak a szerepnek, amelyet a latin nyelvűség a magyar kultúrában és közigazgatásban még a 19. század első évtizedeiben is betöltött, az ókori irodalom magyarországi kánonjában is messzemenő következményei voltak. Míg a német klaszszicizmus már a görög szerzőkre vetette a hangsúlyt, Magyarországon továbbra sem Homérosz, hanem Vergilius számított a legnagyobb epikusnak, és Horatius képviselte az ókori költészet csúcsát. Ez természetesen nemcsak a latin nyelv oktatásügyi, államigazgatási, vagy általános kulturális fontosságával függött össze, hanem politikai háttere is volt. Általában a neolatin kultúrákban, de különösen a franciáknál magasabbra értékelték Vergiliust Homérosznál, és ez nyilvánvalóan nem volt független attól az érzülettől, hogy a latin költőt sokkal inkább érezték sajátjuknak, kultúrájukat a rómaiakkal és nem a görögökkel folytonosnak.

Amikor a németség a kánon középpontjába a görögöket állította, akkor ezzel egyben a 18. századi francia kulturális hegemónia ellen is tiltakozott.[5] A magyar kultúra viszont, amikor a latin nyelv és a római irodalom tanítását nemzeti ügynek tekinti, és ezzel összhangban az ókori irodalmi kánonban a római szerzőknek juttat középponti szerepet, éppen a német kulturális befolyást próbálná ellensúlyozni.

Az esztétikai szempont hiánya: Fáy András és Arany János kritikája

A magyar reformellenzék a klasszikus kultúra értelmezésében a német neohumanizmus értékeit követte. A klasszikus ókor szerintük is a legszebbet és a legnemesebbet, legfenségesebbet hozta létre az emberiség életében, éppen azt, amit az állami oktatás grammatikai szemlélete mellőz.

Idézzük először hosszabban Fáy Andrást, aki a neohumanista felfogást követve elutasítja a régi, a felvilágosodás kora előtti, többnyire a jezsuita műveltségi felfogást tükröző passzív memorizálást, hogy helyébe a „szépséget" és a „kreativitását" állítsa. Ezek az erények az új kor erényei, melyeket a jövendő elit tagjainak el kellene sajátítaniuk az általa elképzelt iskolában.

Az érvelés mindig bírálattal kezdődik: „Ezen önmunkásságot azonban alig fojtja el valami jobban, mint tanulási szakmányos megterhelés, és sok könyvnélküli tanultatás. Ez utóbbi, még lélek-ölőbb ott, hol a' memorizálásnak szorúl szóra kell történnie, 's erre a' tanitó fejes. Koromban a könyvnélküli tanulás, szerdai és szombati úgynevezett repetitiók' alkalmaival igen divatos volt, szinte a' megerőtetésig. 8–12 fejezetet, egész vezér-életírásokat kelle Corneliusból, 4–6 fejezetet Liviusból, egész oratiót Ciceróból felmondanunk, egyegy repetitióra."

5 Vö. Marót Károly: *Homeros, „a legrégibb és legjobb"*. Budapest, 1948. Egyetemi Nyomda, 44–49.

Ez követi a pozitív minta bemutatása: „A' classicusokat inkább ohajtnám olvasmányul használtatni az ifjúság által, olly formán, hogy azokat érteni szokja, 's bennök feltalálni a classicai szépséget, és remeklést….szépség és szellem helyett, resolutiót, constructiót, periodust, figurát, verslábat 'stb. keresgetünk benök; 's igy nincs semmi, mi a' classicusokat megkedveltesse velünk."

Különösen érdekes, de nem meglepő, ahogy a latin nyelv és kultúra hasznosításának szempontjait a maga érvrendszerébe illeszti: ha „a szépség és a szellem" lett volna a vezérelv, akkor nem következne be az, hogy

„…kerűlve oskoláinkbol 's örülve szabadságunknak, a' classicusokat, mikkel annyit kínzottak bennünket, kezünkbe se vesszük többé; alig akad egy két kivétel, kit tán literatúrai, irói irány vezet a' classicusokhoz vissza."[6]

A Fáy által festett kép eléggé vigasztalan: eszerint a klasszikus irodalom igen kevéssé épülhet be az elit gondolkodásába, hiszen a gyűlöletessé tett tárgyat a végzett diák a lehető leghamarabb igyekszik elfelejteni, különösen akkor, amikor a közigazgatás nyelve már nem latin, és nincs már tere az amúgy is középkorias „*konyha-latin petyegés*"-nek.

A későbbi évszázadokban is jellegzetes a feltehetőleg ekkor kialakuló érvelési-gondolkodási mód. A problémák gyökerét a tanítás *módszertanában* látják a bírálók, holott valójában műveltségváltásról van szó: a közigazgatás nyelve már nem a latin, hanem a magyar; a nemzetállam épül, amelyben a beszélt latin szerepét veszti, úgy is mint a társadalmi kiválóság legitimációs eszköze. A klasszikus műveltségeszmény ugyan maradt, de a jelentéstartalma alapvetően új és új szerepet tölt be. A műveltségváltás ténye a legvilágosabban az elitképzés iskoláiban látható, amely fölött az ellenőrzést az állami oktatás megerősödésével a társadalmi elit laikus tagjai gyakorolják.

Az antik kultúra, mint az átalakulás iskolai tantárgya a folyamatosságot és az átmenetet képviseli, amellyel szembe lehet állítani az új, a modern irodalmat. Létrejöhet az irodalom olyan félig tudatos kettéválasztása, amely a világirodalmat két részre, egyfelől olvashatatlan, unalmas, latin nyelvű iskolai szerzőkre, másfelől pedig izgalmas, irodalomként fogyasztható modernekre osztja. Arany János így kiált fel egy 1863-as szövegében: „Csoda-e, ha rossz hírbe keveredik egy szépirodalmi lap, mely költőkről beszélve, még Virgilt, Horácot is azok [ti. a költők] közé számítja!"[7] Arisztophanész fordítója természetesen jó véleménnyel van a antik költészet irodalmi kvalitásairól, de a közönség ilyenfajta beállítottságáért az egyre szélesedő iskolai oktatásban az öncélú grammatizálást és az esztétikai szempontrendszer negligálását teszi felelőssé. „Iskoláinkban majdnem kivétel nélkül (én legalább nem igen sejtettem meg a kivételt), a nyelvtani oldal minden, az aestheticai jóformán semmi" – írja. A bírálat így folytatódik: „arra, hogy költőt költőileg élvezzen a tanítvány, a mennyiben én tudom, minél kevesebb gond fordíttatik."[8]

6 Fáy András: *Óra-mutató*. Pest, 1842. Trattner és Károlyi, 72–73.

7 Arany János: P. Virgilius Maro Aeneise. In A. J. *Összes művei 6, Prózai művek 2. 1860–1882*. Budapest, 1968. Akadémiai, 478.

8 Arany: uo.

De mit is jelent a költőt költőileg élvezni? Arany elsősorban a mű mint kompozíciós egész megragadását látszik ezen érteni, amit – szerinte – azért szinte lehetetlen az iskolában megtanulni, mert a tanulók csak részletekkel ismerkedhetnek meg: „Hányadik *eminens* tudná például megmondani, mi a *meséje* Homér vagy Virgil eposzainak, melyek benne a főjellemek, hogyan folynak be a cselekvényre, az utóbbi hogyan bonyolódik, fejlődik ki; mik benne a jelesebb episodok, szóval az egésznek szerkezete mi? A legtöbb csupán egyes részeket ismer; azt legjobb esetben elfúja, minden szavát jól megfejti, ha épen valami leírás vagy eféle talál előfordulni, azon mulathat is – a tanító nem tesz ellene kifogást; de arról, hogy a mit olvas, az mű, része egy nagy, tökélyes egésznek, ritka ád neki fogalmat."[9]

Arany János is az új műveltségfelfogás talaján állva bírál, s a bírálat tárgya ugyanaz, ami a középkorias, katolikus-jezsuita oktatást elvető neohumanistáké: felesleges a memorizáltatás, a nyelvtan tanítása öncélú, az esztétikai megközelítés hiányzik. Az „esztétika" hordozza az új felfogást, ebben a megközelítésben kapnak helyet az új értékek, és Arany is erre utal, amikor a mű *egészére* kiterjedő szemléletet hiányolja, elsősorban a cselekményalakítás területén.

A klasszikusok iskolai tanításában a sikertelenség további oka: a fordítás. Arany szerint az a bajok forrása, hogy a latin költői szöveget a tanórai gyakorlatban többnyire igen parlagi magyar prózára fordítják le anélkül, hogy a mű eredeti artisztikumát megértetnék, hiszen a nyelvtani megértés segédeszközének tekintik a fordított szöveget. A diákban ekképpen az a képzet alakulhat ki és maradhat meg, hogy a vergiliusi szöveg azonos azzal az ügyetlen, magyartalanságokkal túlzsúfolt, különösen primitív magyar prózával, ami az iskolai oktatás nyelvtani szemléletű értelmezéseként keletkezett. Márpedig ez a tancélú szöveg egyáltalán nem művészi, különösen, ha a korabeli magyar szépirodalom színvonalához méretik. Arany szerint a többség ezért „csak unalommal gondol vissza holmi félig kisúgott, félig kilesett rossz fordításra, mely Virgilt vagy Horácot képviseli emlékezetében. Melyik kezdő ne írna különbet azoknál?"

Arany erre az iskolai, taneszközkészítő gyakorlatra vezeti vissza, hogy az irodalmi köztudat kizárja az iskolai auktorokat a kortárs horizonton izgalmasnak tűnő szövegek közül. „Innen az a mai közvélemény, hogy míveltség, irodalom nagyon el lehet a classicus írók ismerete nélkül"[10] – írja Arany, és ez a megfogalmazás nagyon is azt sugallja, hogy a közvélemény téved, az irodalmi műveltséghez a klaszszikusok is hozzátartoznak. Nála is megtaláltuk azt az általános gondolkodásmódot, mely az gyermekek oktatásának megújításáról beszél, alapvetően azonban a felnőttek világa nem tetszik neki.

A klasszikusok emléke az akkori irodalomban

Annak a lesújtó képnek ellenére, melyet az oktatás nagy és kis tekintélyű kritikusai a képzés eredményességéről és helytelen tartalmáról festenek, az ókori irodalom

9 Arany: i. m. 478–79.

10 Arany: i.m. 479.

iskolai stúdiumok során elsajátított történetkészletek hosszú ideig megmaradnak az irodalmi rendszer alkotói és befogadói oldalának tudatában. A középkorias grammatikai központú latinoktatás töredék-elemei a társadalom felső harmadának lassan apadó műveltségkészletébe beépültek, s ezen semmit se változtat Fáy vagy Arany bírálata. Az antik kultúra más – még feltárandó – csatornákon is eljutott az akkori középosztályhoz.

Szemléltesse ezt két példa a 19. század végének irodalmából. A századvégi szerzők még az Arany által kritizált iskolába jártak. Toldy István *Anatole* című, 1872-es regénye kortárs francia miliőben játszódik. A főhős búcsúlevelében amellett érvel, hogy az öngyilkossághoz bátorság kell, és ezt az állítást egy sor történelmi példával támasztja alá. Minthogy a keresztény kultúra elítéli az öngyilkosságot az exemplumokat szinte kizárólag a pogány ókorból lehet felhozni. A műveltségkészlet nagyságáról sokat mond a római öngyilkosoknak ez a pantheonja, amelynek szűkszavú megfogalmazásai nagyon is számítanak egy közös és nyilvánvalóan az iskolai olvasmányok emlékeire alapozott műveltséganyag felidézhetőségére.[11] Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az exemplumok többsége *nem* a magyar iskolában részletesen tanított, a kánon középpontjában álló klasszikusokra utal, hanem kisebb szerzőknél fennmaradt, de az európai írásos kultúrában és ikonográfiában közismert történetekre.[12]

Másik példám egy 1886-os Mikszáth-elbeszélés, a *Tizennégy éves szenátor*.[13] A novellában az ostromlott Kassa városi tanácskozását véletlenül kihallgató gyermek nem kotyogja ki a titkokat, hanem azt terjeszti, hogy a tanács döntése értelmében ezentúl minden férfinak két felesége lesz a városban, ami az asszonyok rebelliójához vezet. A történet forrása után természetesen kutatott a kritikai kiadás sajtó alá rendezője, de nem találta, mert rossz helyen kereste. Nos a forrást nem a Rákóczi szabadságharc történeti forrásai között kellett volna keresni, hanem az iskolai latin olvasókönyvekben, minthogy ez nem más, mint a *Praetextatus* családnév eredetének története, mely Aulus Gelliusnál és Macrobiusnál maradt fenn.[14] A történet oly kedves, hogy a gyermeki ártatlansághoz átalakított formában máig szívesen olvastatják a latinul tanulókkal. Ami egy 20. század végi szerkesztőnek már gondot okoz, az a 19. század végén még nem. Az gimnáziumból jól ismert

11 „Vajjon gyáva volt-e Brutus, midőn kardjába dőlt, és Cato, midőn beleit felvágta, nehogy Caesarnak hódolnia kelljen? Gyáva volt-e Ária, midőn a véres tőrt, mely keblét átjárta, habozó férjének nyújtá: Vedd, Paetus, nem fáj!? Gyáva volt-e Antonius és Cleopatra, kik Octavián rabsága elől a halálban kerestek menedéket? Gyáva volt-e Collatinus vagy neje, a nemes Lucrétia, midőn gyalázatát túlélni nem bírta?" Toldy István: *Anatole*. Magyar regényírók képes kiadása 34, Budapest, 1906, Franklin-Társulat, 230.

12 Thrasea Paetus története lehet az iskolai Tacitus-olvasmányok emléke, Lucretiáé viszont, bár Liviusnál maradt fönn, nem tipikus iskolai anyag. Felvetődhet azonban az a gondolat is, hogy elsősorban a Shakespeare-olvasmányok hatnak itt, hiszen onnan Brutus, Antonius, Cleopatra és Lucretia is ismerős lehet. Természetesen ugyanaz a közös európai kulturális örökség használható fel az irodalmi kommunikáció kódjaként Shakespeare-nél, mint Toldynál.

13 Mikszáth Kálmán: *Összes művei 38*, *Elbeszélések 12: 1886–1887*. Sajtó alá rendezte Rejtő István, Budapest, 1985. 64–69.

14 Aulus Gellius: *Noctes Atticae* I. 23; Macrobius: *Saturnalia* I. 6, 18–25., szerepel továbbá a *Gesta Romanorumban* is (126).

római köztársaságkori történetet Mikszáth a 18. századi Kassára helyezi át, és ezt a tréfát az ókori szövegekkel ismerős akkori közönség értékelni tudta.[15]

Világirodalom az iskolában

Le kell szögeznünk, hogy a „magyar nyelv és irodalom" tantárgy oktatásában a világirodalomnak gyakorlatilag semmilyen szerepet sem szántak, magyar nyelvtant és magyar irodalmat tanítottak. A világirodalom is kizárólag a *nyelv*órák keretében kapott helyet, a klasszikus elrendezés szerint. A gimnáziumok magas óraszámú latin- és német-képzése mellett a görög, leányiskolákban a francia jött számításba. Ez a tény egyértelműen behatárolta a világirodalmi kánon kialakításának lehetőségeit. Az élő idegen nyelvek oktatására a holt nyelvek tanításánál kevesebb időt szántak, melyben eleve kevesebb hely maradt az irodalmi szövegeknek. Ennek ellenére az irodalomnak a modern nyelvek esetében is sokkal nagyobb szerepet szántak akkoriban, mint manapság: az iskolai németoktatás például nagy mértékben támaszkodott Goethe *Hermann und Dorotheá*ja és Schiller *Wilhelm Tell* című drámája bő szemelvényeire. De még az összes szóba kerülő német szerző teljes listája is messze alulmarad az összehasonlításban az elolvasandó latin auktorokhoz képest. A világirodalom lényegében az ókori irodalmat jelenti.

A nyelvtanításról szóló viták ezért ekkoriban (egyébként később is) mindig a világirodalom értelmezésével-oktatásával kapcsolatos viták is egyben. A konfliktus nemcsak a tanításra fordítható idő nagyságán, nemcsak a nyelv és az irodalom oktatásának arányán, hanem az irodalom által képviselt kultúra értelmezésén robbant ki. Össze kell hangolni az ókori, a nemzeti és a nem-nemzeti irodalmakat. Kármán Mór – a Trefort-féle oktatásügyi reformok egyik legfontosabb teoretikusa és tantervírója – kompromisszumos megoldást ajánl tantervében (1879): a modern műveket elég szerinte megemlíteni az iskolai tananyagban, hiszen kimutatható ókori előzményeiket tanítják. A világirodalom ebből a megközelítésben organikusnak és egységesnek lett bemutatva.

„Nem mellőzendő különben azon szempont, hogy *a klasszikus művek* különösen a költői olvasmányok egyszersmind mint világirodalmi minták érdemelnek helyet az iskolában. Fő tekintetet kellett a tervnek tehát azokra fordítani, melyek *befolyása* a modern irodalmak, különösen nemzeti irodalmunk alakulásában nyilvánvaló."

Fáy és Arany képviselte neohumanista nézet diadalmaskodott a 19. század utolsó negyedében: a Kármán-féle gimnáziumi tanterv nem grammatikai, hanem esztétikai szemlélet oktatását teszi kötelezővé. A fordulat bekövetkezett, Az idézet így folytatódik: „Ezen műveknél … *egész szerkezetöknek* megvilágítása megkivántatik, valamint mulhatatlannak mutatkozik legalább oly terjedelemben való olvasásuk,

15 A novellát Mikszáth a *Tavaszi rügyek* című novelláskötetébe vette fel, melynek egyik főtémája éppen az iskola, a gyermekkor volt.

hogy *a költői alakítás jellemzése*, *előadásuk módjának méltatása* a kellő tapasztalat hiányában ne legyen puszta szóbeszéd."[16]

A világirodalom genetikus szemlélete szerint szerves folyamat terméke az irodalom. A forrásnál álló „minták" sok mindent meghatároznak, és ebből fakadóan a később született szövegek irodalmiságának megértése csakis az elődökhöz képest, például a különbségek megfigyelése révén lehetséges. Egy épülő nemzetállamban a legfontosabb, mint látjuk, a magyar irodalom ókori kapcsolatainak kimutatása és megtanítása, aminek a helye a latin és a magyarórákon van. Ekképpen komoly művelődéspolitikai, tantárgypolitikai súlyt is kapott ez az elképzelés: az iskolai idő meghatározó hányadát valamennyi kulturális terület közül együtt a nemzeti és a latin tárgy foglalja el. Mondhatnánk úgy is, hogy a magyar irodalom, a magyar kultúra a latin igénybevételével vált erősebbé ezzel a lépéssel. E szempont olyan fontos, hogy érte didaktikai bukfencet is érdemes vetni.[17]

Kármán felfogását azonban nem kevesen kritizálták, akik az irodalmi folyamatot nem látták organikusnak és ezt a rendező elvet elvetették, s múlt helyett a jelent, a kortárs irodalom csúcsteljesítményeit látták volna szívesen a tananyagban. Másképpen: nem szükségképpen az antik kultúrából tartották levezetethetőnek a magyar irodalmat. A Kármán Mórral vitatkozó Vekerdi Béla[18] érvelését a következőképpen ismertette az 1990-ben a középiskolai latintanítás lehetőségét védelmező Borzsák István:

„Vekerdi nem ok nélkül persziflálja a Kármán-féle tantervet: »Thukydidésből a pestis leírását irodalomtörténeti jelentősége miatt kell tárgyalni, Boccacciora és Manzonira való tekintettel.« Valóban kevesen hallhattak a századforduló körüli középiskolákban a *Jegyesek*ről, Boccacciót pedig legfeljebb lopva olvasták. Igaz ugyan, hogy Dante élvezéséhez (sőt: értéséhez) ismerni kellene Vergiliust, de Dantét annak idején is még kevesebben tanulmányozták eredetiben, mint Vergiliust latinul. A helyénvaló iskolai műveltség szóló vitákban ismert vaskos általánosítással az érvel: »a klasszikus iskola valójában elsikkasztja növendékei elől az egész újkori műveltséget: Miltontól Zoláig, Voltaire-től Puskinig vagy Tolsztojig a legkülönbeket még fordításban sem szükséges olvasni – epéskedik Vekerdi –, hisz mindennél fontosabb, hogy szegény diákjaink kínos szorongás közepette a

16 [Kármán Mór]: *Gymnasiumaink uj szervezése*. [Budapest, 1879. Atheneum] 9–10.

17 Ami nem feltétlenül problémátlan, hiszen a tananyagokat nem hangolták össze. Vekerdi Béla így fogalmaz: „Szegény Berzsenyi […] abba a szerencsétlen helyzetbe kerül, hogy már a VII. osztályban letárgyalják, nagy mintaképének, Horatiusnak ismerete nélkül, s a latintanár a VIII.-ban, ha nagyon lelkes és munkakedvelő híve az antik műveltségnek, Berzsenyit fogja időnként a feledés porából kiásogatni Horatius jobb megértéséhez." Vekerdi Béla: *Tanítsuk-e a latin nyelvet?* Hódmezővásárhely, 1914., idézi Borzsák István: *Kell-e a latin?* Budapest, 1990. Gondolat, 49. (Ezt a kommentált szöveg- vagy forrásgyűjteményt bő idézetei miatt, úgy vélem, joggal idézhetjük a néha alig hozzáférhető eredeti források helyett is. Vekerdi a latin eltörlése mellett érvel, de ebben a gondolatban itt még ugyanaz az organikus irodalomszemlélet kísért, melyet szeretne elutasítani: „szegény Berzsenyi" mintha nem lenne érthető a példakép nélkül, és Horatius megértése is csorbát szenved, ha a későbbi Berzsenyi kell segítsen benne. De a hatástörténeti tudat talán elviselheti az ilyesmit, hiszen az utólagosság tudatosítása mellett miért ne értelmezhetné Berzsenyi Horatiust?

18 A debreceni református gimnázium matematikatanára, 1925-től a Debreceni Egyetem magántanára.

száraz és hosszadalmas Liviust morzsolgassák, miközben a világirodalom akárhány remekének esetleg a címét sem tudják.«"[19]

A példák nagyon is irányosan vannak összeválogatva ebben a kirohanásban: nincs köztük egy német sem, – hiszen a világirodalom oktatásának a latin mellett a német óra a legfontosabb terepe. Az iskolai oktatásból kiszorult világirodalmi klasszikusok megértésére pedig Vekerdi szerint nem képesít a világirodalmi folyamat kezdeteinek megtanulása.

Az ógörög és az erkölcsi nevelés

Az ógörög tárgy iránt két kör mutatott komoly igényt. Az egyik a német és nem a magyar neohumanista irányzat képviselői, a másik pedig a papneveldék működtetői. A két kör erkölcsi felfogása és műveltségeszménye nem szükségképpen esett egybe.

A görög eszmék legitimációja fokozatosan csökkent már az 1860-as évekre, s helyüket a nemzeti és modernizációs szempontok (a magyar, az élő idegen nyelv, a reál tárgyak) vették át. Az ógörög oktatására szánt idő fokozatosan csökkent, megszüntetését a nagyszámú címzetes püspök miatt a felsőház is csak a főrendi ház reformjáig (1885) odázhatta el. Az 1890: 30. tc. már lehetővé tette a görög nélküli érettségit is.

Az ógörög kötelező jellegének megszüntetése elvette a papnevelői képzés nyelvi alapját, komoly csapást jelentett a katolikus egyháznak, amelyik az ógöröghöz az általánosan magas erkölcs képzetét kötötte, s a klasszikus műveltség kizárását az iskolából az erkölcs hanyatlásaként értelmezte.

Az ógörög-nyelv háborúban végképp elhamvadt a neohumanizmus, a korábban megkérdőjelezhetetlen eszméjéről kiderült, hogy így is, úgy is lehet értelmezni. A görögpárti érvek szerint a klasszikus szerzők olvasásának az erkölcsi nevelés terén más tantárgyakhoz képest különösen nagy potenciáljai vannak, s Liviusnak éppen ezért kell adnia az iskolai latinoktatás gerincét. Mások pedig, például a liberális Schwarcz Gyula az athéni demokrácia hétköznapjait bemutatva érvelt, hogy mennyire ellentétes az antik moralitás az európai keresztény erkölcsiséggel. (Ez utóbbi szempont – igaz elítélő hangsúllyal – explicite jelent meg Fáy Andrásnál, de ott kísértett, mint láttuk Toldy István regényének öngyilkos-katalógusában is. A görög férfi-kultúra feltétel nélküli átvételének problematikájára hívta fel a figyelmet Herman Ottó a törvényjavaslat 1883-as vitájában.

„És én nem hiszem, hogy a görög mitológiának és irodalomnak minden tekintetben nemes képző ereje van, sőt én meg tudnám és ki merném jelölni az országnak azon részét, ahol még ma is a görögöknek bizonyos igen hatalmas nyomai vannak, amennyiben különbeni tökéletes nyelvismeret mellett, egész osztályok léteznek, melyek mégis a genus tekintetében nincsenek tisztában, amennyiben tudniillik mindig a masculinumba teszik azt, ami a femininumba tartozik. Tanulták pe-

19 Borzsák: i. m. 50.

dig ezt a görög bölcsek forrásaiból, akik tudniillik az ifjúságra, melyet tanítottak, mindig közvetlen hatást igyekeztek gyakorolni."[20]

Mikszáth kifejezésével élve[21] – ez a „rettenetes mondat" a görög tantárgy erkölcsi hatása mellett érvelő katolikus egyháznak lett szánva.

A gimnáziumi görögtanítás fakultatívvá tétele, illetve a görögpótló tárgyak bevezetése a gimnáziumok szekuláris jellegét erősítette, mely megosztotta a görögtanárgyi lobbyt: a görög remekírók fordítására nagytekintélyű laikus klasszika filológusok kaptak megbízást,[22] de az ógöröghöz tapadt értékképzetek képviselői mindezt vereségként élték meg.

A Gyulai Pál köréhez tartozó Péterfy Jenő szerint a gimnáziumi kötelező görög eltörlése számos tekintetben a hanyatlás jegye; a „pusztán utilitárius irányzat egyoldalú józan gyakorlatiasságának" jelenti diadalát, ami egyúttal egybevág „közönségünk indolens hajlamával", és az egész folyamat nem vezethet máshová, mint „a teljes szellemi színtetlenség niveau-jára".[23] Igaz, Péterfynek amúgy sincs túl jó véleménye a gimnáziumi görögtanítás színvonaláról és eredményességéről: „… eddig is csak tűrt valami, hivatalos hamupipőke volt a görög nyelv, s a tanítás módszerével – valószínűleg nyomós okokból – ép oly kevéssé törődtek, mint könnyelműen, fölületesen jártak el az eredmény megítélésében."[24]

Az ógörög irodalomtörténet megírásába is belevágó Péterfy azonban egyáltalán nem tartja elegendőnek, hogy a nyelvtanítás helyét egy magyar nyelven tanított görögpótló tantantárgy vegye át, amely szerinte legfeljebb ismeretterjesztő színvonalú művelődés-, vagy irodalomtörténet. (Arról nem is szólva, hogy megalázásként élte meg, hogy görögpótló tárgy a gimnáziumi értékrendben alig számon tartott szabadkézi rajz is lehetett.) Úgy véli melankolikusan, a görög nyelvtan bármely részletében teljesebben mutatkozik meg a tantervi reformmal végképp elveszett ókori szellem:

„egy darabka grammatikai kenyérhéj is egészségesebb a fiatal gyomornak, mint az ilyen görög – szellem-történeti előadások habja. Az ilyen másod-harmad kézből vett bölcseségek, áttekintések furcsa végzetű helyekről s írókról, hősökről való magyarázatok a gymnasiumot a felsőbb leányiskolák színvonalára állítanák."[25]

Nyelvek és irodalmak vetélkedése

Nyelvpolitikai értelemben az elit képzőhelyeken tanított nyelvnek két területen van jelentősége. Egyrészt az elit kiválasztásában játszik szerepet, ha a társadal-

20 *Képviselőházi Napló* 1881–1884. XI. 289. Az eltérő moralitásnak éppen a szexuális összetevője felsőoktatási tapasztalataim szerint nem egy diáknak okoz napjainkban is problémát az ókori irodalom befogadásánál.

21 A t. Házból [1883. ápr. 4.]. In M. K.: *Összes művei 66*, *Cikkek és karcolatok 16*, *1883. ápr.–aug.* Sajtó alá rendezte Rejtő István, Budapest, 1972. Akadémiai, 13. Mikszáth ekkor még inkább ellenzéki tudósítóként számolt be a parlamenti vitáról.

22 Nagy Péter Tibor: *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitika a 19–20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet-Új Mandátum Kiadó, 2002 Budapest 92–98.

23 x.y. [Péterfy Jenő]: A görög háború. *Budapesti Szemle* 109 (1890/3) 490–491.

24 Péterfy: i. m. 492.

25 Péterfy: i. m. 495.

mi kiválóság ismertető jegye az a fajta nyelv és a nyelv hordozta műveltség, amelyet a többség, azaz a nép nem ismer. E versenyből esett ki a görög és vele együtt gyengült a katolikus egyház.

A nyelvhasználat másfajta jelentőségre is szert tett a nemzetállamok kialakulása során. A nyelvek harcának tétje jóval nagyobb, mint hogy az elitképzésben milyen nyelvet, heti hány órában, hány évfolyamon kellene, vagy lehet tanulni. Noha ez a szempont kétségtelenül meghatározó jelentőségű az egy-egy műveltséget/tantárgyat képviselő lobbyk számára, de ami műveltségek, irodalom, esztétika küzdelmének látszik, az egyben a nagypolitika és a társadalmi rétegződés igazolásának leképződése az iskolában. A tét nem csekély: az államban melyik nyelv, melyik kultúra lesz a meghatározó, s a társadalmi elit milyen elvek és mechanizmusok alapján rekrutálódik.

Magyarországon a 18. századtól három nyelv vetélkedett egymással a hegemóniáért, hogy ezzel összefüggésben a társadalmi elit legitimációs eszközévé válhasson. Az első természetesen a latin, a másik – felölünk nézve – a magyar, s Bécsből szemlélve a világot: a német.

A latin mint a társadalmi elit nemzeti tárgya

Noha az ógörög oktatása, mint arra számítani lehetett lassan megszűnt, a latin nyelv tanítása nyolc éven át kötelező maradt a humán gimnáziumokban a második világháború végéig. A latint ugyanis nemzeti tárgynak tekintették. Az a Kármán Mór, aki a világirodalom genetikus szemlélete révén is kiemelte az ókori irodalom műveltségpolitikai jelentőségét, egy 1911-es értekezésben kifejtette, hogy minden iskolában a nemzeti – a magyar – műveltséget kell oktatni és ezzel összefüggésben a latint is.

„a) a nemzeti irodalom és ezzel vonatkozásban levő nyelvi készültség;
b) a nemzeti történet és alkotmány ismerete;
c) a nemzet földjének, természeti és gazdasági életviszonyainak ismerete."[26]

Felfogása szerint a latin ugyanúgy nemzeti tárgy, mint a magyar irodalom, hiszen a latin nyelvű kultúra és hagyomány révén lesz a magyar műveltség a nyugati kultúra részévé. A nyugati kultúrához kevésbé kötődő országokban – Kármán a Balkán-félsziget államait hozza fel példaként – a latin iskolai oktatása kulturális okokból szükségtelennek tűnt.

„Magyarország azonban mindenkor a nyugati műveltséghez tartozott és múltja valamint nemzeti érdekei is megkívánják, hogy ez az ezredéves kapcsolat meg ne lazuljon."

Az uralkodó polgári elit legitimitációját is éppen az ezer éve összefonódott latin és magyar kultúrára vezeti vissza pár évvel az első világháború előtt, és az ő szemében a latin nyelv és irodalom tanítása az elitképző iskolában éppen ezért nélkülözhetetlen.

26 Kármán Mór: *A közoktatás egysége és a tanulmányok szervezete*. Budapest, 1911. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, 76.

„Minálunk a latin, a legújabb időkig, a közélet, törvényhozás és sok ideig a nemzeti műveltség nyelve volt, és így a nemzeti műveltség tradíciói, valamint az ezen tradíciók őrzéséhez fűzött érdekek ellen vétenénk, ha a latin nyelvet nagyobb vagy kisebb mértékben nem kívánnók meg mindazoktól, akik a nemzet művelt vezető osztálya lesznek. Hazai viszonyaink közt abban, hogy vezető minden tagja latinul tanuljon, pótolhatatlan biztosíték van arra, hogy a jövő fejlődés a nemzeti múlt talajából fakadjon."[27]

Az érettségizettekben nyilván teljes joggal lehet a „nemzet művelt vezető osztályát" látni, de a „nemzet" itt „Magyarország lakosságát" jelenti, ahogyan a „nemzeti múlt tradíciójában" is; a nemzetet nyilván a vezető osztályok képviselték, az ő kultúrájukról van itt szó, hiszen a Nyugathoz kötődő magyar történelem hordozója még a nacionalizmus kialakulása előtt volt a latin nyelv, amelyen a nép egyáltalán nem beszélt.

A német nyelv, mint nemzetiségi nyelv

Kármán Mór szerint a latin és a magyar nyelv a nemzeti önazonosságot és a társadalmi kiválóságot egyaránt hordozza, s ebbe képbe nem illik más nyelv. Követeli is az általánosan *kötelező* német nyelv eltörlését, hogy arra is ugyanazok a szabályoknak vonatkozzanak mint a többi „a hazában meghonosodott idegen nyelvre", mint amilyen a román, a szerb vagy a tót. „Ma nemzetiségi középiskoláinkban az intézet tanítási nyelvén és a klasszikus nyelveken kívül a magyar és a német nyelv is kötelező. Nyilvánvaló, hogy ez az elrendezés a magyar nyelv tanítása eredményességének rovására megy."[28] Az érv modern: az értékmentes hatékonyságot említi. Kármán szerint a soknemzetiségű országnak közvetítő nyelve csak a magyar lehet, II. József másfél századdal ezelőtt a németről gondolta ugyanezt.

1924 után

Az 1924-es tanügyi reform válaszul a Tanácsköztársaság reformpedagógiai elképzeléseire részben átveszi Kármán Mór érvelését: „Bár a reneszánsz főképp a görögségre ment vissza, a latin nyelv megtartotta elsőrendű szerepét a tudományban, irodalomban s az iskolában. Minthogy a latin, különösen nálunk, úgyszólván tegnapig az irodalmi s az állami élet nyelve volt, ennek ismerete nemcsak az európai de a magyar nemzeti történeti tudatnak is elemi feltétele, mondhatnók: *a latin nálunk nemzeti tárgy*. Mélyebb történeti jellegű kultúra latin nélkül el nem gondolható."[29]

1924-es konzervatív reform azonban visszaveszi az ógörögöt és vele együtt azt az intézményi alakulatot, amely évtizedeken keresztül fájlalta e műveltség elvesztését az elitképzésből és vele együtt befolyásának csökkentését. Háromféle iskola jött létre: a humángimnázium, ahol nyolc évig latint és négy évig görögöt, a re-

27 Kármán: i. m. 78.

28 Kármán: uo.

29 Idézi Borzsák: i. m. 82.

álgimnázium, ahol csak latint, valamint a reáliskola, ahol semmilyen klasszikus nyelvet sem tanítottak. A magyar nyelv, irodalom és történelem mindenütt tantárgy volt, és a továbbtanulásra mindegyik érettségije képesített; a törvény 1926-os kiegészítése értelmében a leánygimnáziumokban is tanítottak latint, a leánylíceumokban viszont nem.[30]

Végjáték

A II. világháború után, az egységes általános iskola bevezetésével, gimnáziumi képzés megfeleződött, a latin eltörlését hamarosan követte a nyugati irodalmak kiiktatása is. Új korszak kezdődött a magyarországi világirodalom-tanításban, amelyben a nyelvórák csekély szerepet játszhattak. A magyarórákon az ókor súlya szerény maradt

Amikor az akkori berendezkedés a társadalom teljes átalakítására vállalkozott, nemcsak új elitet akart helyzetbe hozni, hanem a kulturális szegregációt is megpróbálta felszámolni. Természetesen nem azáltal, hogy kiterjesztette, mindenki számára elérhetővé tette volna a latin oktatását, hanem lefelé nivellált: megszüntette, félhivatalosan tiltotta is az iskolai latint. Más tárgyakat és tartalmakat tartott fontosabbnak, például a matematikát, a természettudományos tárgyakat és a kéz műveltségét, a politechnikát.

Az ókori kultúrával, a klasszikus irodalommal szemben táplált ellenérzés politikai természetű és racionális, valóban az ellenségnek tekintett polgári műveltség lényegi elemét alkotta. A korábbi korszak teoretikusaival ellentétben a koalíciós idők kisgazda, parasztpárti és kommunista oktatáspolitikusai tudatosan ezt a kulturális a folyamatosságot akarták megtörni a volt uralkodó osztállyal együtt. Ezért találták ellenszenvesnek azt a hagyományt, amelyhez a klasszikus műveltség asszociálódott, és ezért akarták (végképp) eltörölni.[31]

HAJDU PÉTER

30 Pukánszky – Németh: i.m. 622–623.

31 A vonatkozó forrásokat lásd Borzsák: i.m. 94–117.

A KÍVÁNATOS MŰVELTSÉG DILEMMÁI A KÖZOKTATÁSBAN

Axiómaként elfogadhatjuk, hogy a műveltség az emberekben céltudatosan alakított művelődési-tanulási folyamat eredménye *is*. A műveltséget, mint kiválogatott *tudást*, koncentráltan az iskola közvetíti.[1] A címadó fogalmak akkor pontosak tehát, ha *az iskola által közvetített műveltségként értelmezzük, amelyet megkülönböztetünk a más forrásokból származó műveltségtől.*[2]

Ma már közhely, hogy az iskolának nem kell – és az iskola nem is tud (!) – mindent megtanítani, s az, amit tanít, az információs társadalomban egyre inkább ki van téve mindenféle más tanulás, mindenféle más tudás hatásának. Ha tetszik, ha nem, a hajdani elefántcsonttorony-iskola leomlott. Az *egész életen át permanensen tanuló, tudásalapú társadalom*, amely a századvég és a 21. század jelszava lett, nemcsak az iskola által kaphat hozzá illő tartalmakat. Hangsúlyozottan a közvetítés szakszerűségére törekedve, társadalmi méretekben ugyanakkor mégis az iskolai műveltség nyújtja a *legalapvetőbb*, a *legmegtervezettebb*, a *legegybetartozóbb* és a társadalmilag lehető *legegyetemesebb* tudást. És az iskolában szerzett tudás ráadásul erős hatással van az iskolán kívüli tanulásra, a más forrásokból szerzett tudásra. Ekként az egész életen át tartó, permanens tanulás eljárásainak elsajátítási feltételeit, és vele együtt a tudásalapú társadalom tudásalapját (bár nincs egyedül ebben), jelentős mértékben és módon (mégis) az iskola teremti meg.

Az iskolai műveltség sokrétű, bonyolult entitás. Az itt következőn kívül, másféle leírásai is lehetségesek.

Ideológiai fénytörések[3]

Az iskola által közvetített műveltség problémái talán soha nem jelentek meg olyan erővel, annyi új szempontot keresve és annyi kétkedés közepette, mint mostanában.

1 Vö. Kiss Árpád: *Műveltség és iskola*. Bp. 1969.

2 Nem lehetetlen az *iskolai műveltségre*, mint terminus technicus-ra úgy gondolni, hogy az iskolában érvényesülő pedagógiai műveltséget jelenti, vagyis a műveltség közvetítésének a kultúráját.

3 Félreértés ne essék! Bár szokásos *képzelgés*, illetve *elvont okoskodás*-jelentéssel is használni, az *ideológiának* nincs pejoratív jelentése ebben a kontextusban. Az ideológia most is, mint általános jelentése szerint: *eszmék, nézetek rendszere, amely elsősorban filozófiai, tudományos, művészeti, vallási, politikai, erkölcsi tartalmakat hordoz*. Más kérdés, hogy – nézetem szerint – a természetéből eredő, rendszerszerű gondolati

A töprengéshez bőségesen nyújt premisszákat a jövőbe áthajló jelen, amely mint *információs társadalom*, mint *egész életen át, permanensen tanuló társadalom*, mint *tudásalapú társadalom*, mint *globalizálódó társadalom*, mint *a kultúrák posztmodern* és *multikulturális társadalma*, netán, mint *a kultúrák, avagy a civilizáció válságát hordozó társadalom*, itthon még, mint *ketté szakadó társadalom*, és mint *kultúrájában nemzeti és európai társadalom* jelenik meg előttünk. Minderről, soha nem látott gazdagsággal, nagytekintetű eszmék, megoldást kereső „filozófiák" szólnak. És úgy találom, hogy az iskolai műveltség szándékolt tartalmának aktuális kifejtése, netán tételes meghatározása erősen determinált különféle ideológiák által. Kifejezetten ideológiai töltésű. Peresze az ideológiák alászállnak mennyeikből és eklektikus vagy egységes rendbe szedett oktatáspolitikai, illetve pedagógiai ideológiákká egyszerűsödnek.

Valószínűen nem is lehet másként. Hiszen az iskola által közvetített műveltség, a maga egészét tekintve, valamiképpen tényleg visszfénye a világ, az élet teljességének, amelyet csak ideológiák lehetnek képesek a maga totalitásában többékevésbé felfogni, értelmezni és egybe tartani. Igaz, többféleképpen. A világlátás természetes emberi pluralitásának természete szerint. A társadalmi csoportérdekeket ideológiákká, valamint az ideológiákat politikává transzformált pluralitás aztán az iskolai műveltséget, mint „közpolitikával mélyen átitatott területet"[4] megkülönböztetett figyelembe részesíti.

De éppen ezért: az iskolának szánt műveltség értelmezése és kijelölése furcsa fénytörésre képes. Gyakori, hogy abszolút igazságként az egyik ideológia – úgy is, mint transzformált társadalmi csoportérdek, és úgy is, mint transzformált politika – ilyennek, a másik olyannak látja a kívánatos iskolai műveltséget, az egyik tökéletes megoldásként ilyet kíván, a másik olyat. És mindenik az egész világ, a teljes élet kicsinyített tükörképét próbálja valamiképpen felidézni. Így marad homályba, talán el is tűnik látókörünkből, hogy gyakran dilemmákkal viaskodunk, amelyek – bármelyik ideológiai attitűd szerint tesszük is – kényszerpályára ál-

zártsága és statikus állapota, valamint szemléletének határozott „egyszempontúsága" (jobb esetben „néhány-szempontúsága") miatt, minden ideológia szükségszerűen féloldalas. Tárgyának teljességére tekint ugyan, de annak valósága: bonyolultsága, változatossága és változékonysága nem férhet bele a megragadott totalitásba. Amit valamely ideológia a maga tárgyából látni képes, nem több az egyféleképpen látható teljességnél, amelynek azonban még más – esetleg több más – arca is lehet. Az ideológiai „egyszempontúságot" (esetleg a „néhány szempontúságot") a szempontok érzelmi kötődése is erősíti. Az ideológiák meglehetősen sűrű érzelmi hálóban élnek, s a háló magához tudja kötni a gondolatokat. Az ideológiák intenzív érzelmi reakciók kiváltására képesek. És meggyőződéssé merevülve, részei lehetnek a személyiség identitásának. Ide tartozik, hogy ha az ideológiák filozófiailag, illetve tudományosan kevésbé megalapozottak, akkor belső logikájuk rendezetlen, ellentmondásos. Szóval az ideológiák megérleletlen gondolatokkal, ellenőrizetlen összefüggésekkel is építkezhetnek. Ilyenkor rendszerként is rendezetlenek, de „tulajdonosaik" ezt nem feltétlenül veszik észre. A filozófiailag, tudományosan jól megalapozott ideológiákat ilyen veszély nem fenyegeti, bár azt a teljességet, amit látnak, mindenképpen csak saját szempontjaik szerint, rendszerbe zártan – „tükör által, homályosan" – láthatják. Mindazonáltal a filozófiailag, tudományosan megalapozott ideológiák a megismerés, a világban való eligazodás nélkülözhetetlen eszközei. Ha mindvégig kritikusan kezelve az ideológiák lehetőségeit, a megismerés folyamatosan kilép belőlük, és új teljesség felé törekszik.

4 A kifejezés Sáska Géza: Európa-képzetek című tanulmányából való. *Educatio*, 2003/3.

lítják az iskolai műveltségre vonatkozó döntéseinket. Úgy tűnik, hogy az iskola számára félmegoldásokból kell létrehoznunk a tanítandó műveltség totális rendszerét, rendszereit.

Tartozékok és műveltséghordozók

Az ideológiai fénytörések mögött meghúzódva, az iskolai műveltség mindenekelőtt rendszerezett *ismeretkészlet*, s velük összefonódva *gondolkodási és gyakorlati-cselekvési műveletek* működése.

Az ismeretek az emberiség átfoghatatlan tudáskészletéből kiválogatva és elrendezve válnak iskolai műveltséggé.

A gondolkodási műveletek a következők: az *analízis*, a *szintézis*, az *elvonás (absztrahálás)*, az *összehasonlítás*, az *összefüggések felfogása (pl. hasonló*, *ellentétes*, *kisebb-nagyobb*, *egyenlő*, *egész-rész*, *tárgy-tulajdonság*, *előbbi-utóbbi*, *egyidejű*, *alárendelt-mellérendelt-fölérendelt*, *ok-okozat*, *cél-eszköz*, *feltétel-következmény*, *értékes-értéktelen*, *lényeges-nem lényeges)*, a *kiegészítés*, az *általánosítás* (*generalizálás)*, a *konkretizálás*, a *rendezés*, az *analógia*.[5] Csatlakoznak hozzájuk a helyes gondolkodás formális logikai műveletei is: a *logikai fogalomalkotás* és *fogalom-meghatározás*, a *felosztás* és az *osztályozás*, az *ítéletalkotás*, a *következtetések*, a *bizonyítás* és a *cáfolás*, illetve a helyes gondolkodás logikai törvényei: az *azonosság törvénye*, az *ellentmondás elkerülésének törvénye*, a *harmadik* kizárásának törvénye és az *elégséges alap törvénye*.[6]

A gyakorlati-cselekvési műveleteket nehéz lenne regisztrálni és rendszerbe szedni. Minden esetre az anyagi-technikai eszközök kezelése és az emberek közötti érintkezés (az interperszonális interakciók) gyakorlati-cselekvési műveletekből alakulnak ki. Az is tudható róluk, hogy jelentős részük egybe fonódik a gondolkodás ún. gyakorlati vagy praktikus szintjeivel – hacsak automatikussá nem válik. A gondolkodásnak ugyanis mindkét szintje: ahogyan *Arisztotelész* nevezte, a *közvetlenül szemlélő ész* és a *spekulatív ész*, avagy modernebbül a *gyakorlati gondolkodás* és az *elméleti gondolkodás*, valamint egymásba való átmeneteik egyaránt az iskolai műveltség tartozékai és hordozói.

Bennük: az ismeretek és a műveletek együttesében bontakozik ki a gondolkodás működése a gyakorlati és az elméleti gondolkodás szintjein, és a gyakorlati-cselekvési műveletek működése is: a jártasságok és készségek fokozatain, képességekké fejlesztve, algoritmusokká, sémákká, sztereotípiákká alakulva, *reproduktívan*, *problémamegoldásként* és *kreativitásként* érvényesülve. Így vagy úgy, ennyire vagy annyira. És jelen van valamilyen *mentalitás* (észjárás, gondolkodásmód), valamilyen *szemléletmód*, valamilyen *érdeklődési* komplexum, sokféle *beállítódás* is. Tetten érhetjük tehát az iskolai műveltséget úgy is, mint gondolkodást és cselekvést, avagy a gondolkodás és a cselekvés kultúráját.

---

5 A gondolkodási műveletek számát és rendszerét többféleképpen szokták megadni. Ez a felsorolás Lénárd Ferenctől (1911–1988) származik. In: *A problémamegoldó gondolkodás*. Bp. 1978.

6 Lénárd Ferenc álláspontja szerint a gondolkodási műveletek a gondolkodás pszichológiai megközelítéséből következnek, míg a logikai műveletek és törvények az egyéni vonásoktól megtisztított, helyes gondolkodást írják le.

Mindez a *tananyaggal* kezdődik.

Az iskolai műveltséget a tananyag hordozza a leglátványosabban. A tananyag rendszerint tantárgyakban ölt testet. A tantárgyak együttese foglalja magába az iskolai műveltség egymástól elválaszthatatlan ismereti és műveleti rendszerét. A tananyag és tantárgyainak lényege az ismeretek és a műveletek szimbiózisa. A gondolkodási műveleteket (a logikaiak is) – a gondolkodás elméleti és gyakorlati szintjein (valamint átmeneteikben) – az ismeretek felépítése által, kifejtése által, illetve a beléjük foglalt gondolkodási feladatok által vannak jelen a tantárgyakban.

Fontos azonban, hogy az ismeretekhez viszonyítva a gondolkodási műveleteknek, illetve a gondolkodási műveletekhez viszonyítva az ismereteknek bizonyos autonómiájuk van. Elsajátításuk és működésük menetében ugyanazok a műveletek különféle ismeretekhez, illetve ugyanazok az ismertetek különféle műveletekhez kapcsolódhatnak. A „*csereszabatosság*" azonban nem feltétlen. Az optimális kapcsolódások változatainak a száma valószínűen kisebb, mint a lehetséges változatoké.

Kiderül, hogy bármely tananyag tantárgyi rendszerében helyet kapó, különféle (de önmagukban ismereti-műveleti egységet alkotó) tantárgyak, egymástól eltérő ismereti tartalmakon, egyrészt egymástól eltérő gondolkodási műveletek kialakítását és működését végzik, másrészt azonban ugyanazon gondolkodási műveletekét, más-más ismeretei tartalmakon. Az előbbi azért fontos, mert a gondolkodási műveletek között lehetetlen rangsort állítani, mindenféle gondolkodási műveletre szükség van. Az utóbbi pedig azért, mert generalizálja a műveleteket, vagyis más-más ismeretekhez kapcsolva, más-más működési feltételek között, más-más működési módokat gerjesztve alakítja ki és működteti.

Az előbbiekből arra következtethetünk, hogy a *különböző* tantárgyi rendszerek *ismereti* tartalmai képesek lehetnek *azonos* (de legalábbis egymásnak jól megfelelő) *műveleti* teljesség kialakítására, működtetésére. És arra is következtethetünk, hogy az iskolai műveltség gondolkodási szférájában betöltött szerepük fontosságát tekintve, az ismeretek és a gondolkodási műveletek „csereszabatos" testvérisége egyetlen tantárgyi rendszer tantárgyai között sem ad módot indokolható különbségtételre. (Az persze lehetséges, hogy a tananyagkészítők bizonyos tantárgyakat kiemelten és egyoldalúan gondolkodást fejlesztő tantárgyakként kezelnek, mások gondolkodásnevelő apparátusát viszont mesterségesen szegényítik.)[7]

Az ismeretek és műveletek gondolkodási szintekre telepedő szimbiózisa és „csereszabatossága" ún. *mindennapi kultúraként* és ún. *magas kultúraként* (vagy *autonóm*, vagy *hivatásos kultúraként*), más megközelítésben, mint tudástípus, ún. *hétköznapi tudásként*, ún. *ünnepi tudásként* és ún. *szaktudásként* lehet jelen a tananyag-

7 Gondoljunk arra, hogy az iskola történetében egykor elsőrendű gondolkodásfejlesztő tantárgy és egyben okossági mérce volt a latin. Később – már korunkban – a matematika lett az okossági mérce és a gondolkodásfejlesztő, privilegizált tantárgy. Ritkán figyelünk arra, hogy az irodalom, a történelem, a földrajz, a biológia, az idegen nyelvek, az informatika stb., sőt a testnevelés, valamint a szakképzés g tantárgyai elengedhetetlen részesei a gondolkodás fejlesztésének, szóval az iskolai műveltség gondolkodási szférájának.

ban.[8] Olykor együtt, ilyen vagy olyan kompozíciókat alkotva, olykor valamelyikük önmagában.

Az ismeretek egy részének *érzelmi* tartalma van. Az érzelmek ilyenkor a gondolkodási szférán átszűrve, vagy közvetlen affektív reakcióként bontakoznak ki. Az iskolai műveltség tananyaga tehát érzelmeket is közvetít. A tananyag érzelmi szférájában tetten érhetjük a műveltséget, mint affektivitást, avagy mint az érzelmek kultúráját.

A tananyagot (az ismereteket, műveleteket) szakszerű *interpretáció* kelti életre.[9] A tananyagnak (mondjuk így:) egyik dimenziója a tantervekben, tankönyvekben és más – pl. digitális – tananyaghordozókban foglal helyet, a másik dimenziója az interpretációban van jelen. Az interpretáció, másodlagosan ugyan, de újrarendezi, értelmezi, olykor újraalkotja a tananyagot.

A tananyag interpretációját – közvetlen vagy közvetett (virtuális) jelenlétükkel – a tanítók és a tanárok végzik. S ennek feltételeként a tananyagot – minden előbbi tananyaghordozón túl – az ő intellektusuk hordozza. Az interpretáció menetében átszűrik a tananyagot egyéniségükön, valamint pedagógiai kultúrájukon (amely az iskola által közvetített műveltség közvetítési kultúrája), és kezdeményezik, vezetik, irányítják a *tanulás* aktusait: a tananyag interpretációjának másik pólusán a tananyag tanítványok általi interpretációját. Ezt *metodikai eljárásaikkal* teszik, amelyek által *tanítványaik konkrét feladatokat kapnak konkrét gondolkodási és cselekvési műveletek elvégzésére annak érdekében, hogy ismereteket szerezzenek és alkalmazzanak, hogy gondolkodási és cselekvési műveleteket sajátítsanak el, ezeket begyakorolják, jártasságaik, készségeik, adott esetben algoritmusaik, sémáik, sztereotípiáik alakuljanak ki, s fejlődjenek reproduktív, problémamegoldó és kreatív képességeik; s mindeközben észjárások (mentalitások), szemléletmódok, attitűdök keletkezzenek bennük, és érdeklődések ébredjenek.*

A tanítói, tanári interpretáció érzelmeket gerjeszt. Nemcsak a tananyagban benne foglalt érzelmek közvetítése, hanem – akár az érzelemtől mentes tartalmak közvetítésénél is – maga a közvetítés is érzelmek forrása. Valamilyen mértékben beépül a tanítványok érzelmi kultúrájába.

A tananyag tanítói-tanári, valamint tanítványi interpretációi (a módszerekkel együtt) a tananyagba foglalt iskolai műveltség hordozói. Mondhatjuk, hogy a tananyagban foglalt iskolai műveltség a tananyag tanítói-tanári, valamint a tanítványi interpretációinak együttesében válik élővé. És nyílván azt is mondhatjuk, hogy a tanítói, tanári interpretáció (a módszerekkel együtt) az iskolai műveltség közvetítési kultúrájához is hozzátartozik.

8 A kultúra osztályozása, fajtáinak számbavétele meg nem szűnő viták tárgya. Maguk a megnevezések is vitatottak. Ennek tudatában használom ezeket a fogalmakat. A tudástípusokat Ferge Zsuzsa írta le *Az iskolai struktúra és az iskola által közvetített tudás struktúrája közötti kapcsolat* című tanulmányában. Valóság, 1974. 9. szám, majd *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága* című könyvében. Bp. 1976.

9 Az interpretáció jelentése: értelmezés, magyarázat, közvetítés, de mindezzel együtt, meghatározott korlátok között, újraalkotás is. Az egyéni értelmezésen alapuló bemutatás (magyarázat, közvetítés), illetve az egyéni újraalkotás a pedagógiai munka természetes sajátja a tananyag tolmácsolásakor. És természetes sajátja a tananyag tanítványi felfogásának, feldolgozásának is.

Az iskolai műveltség azonban kiterjedtebb és átfogóbb a tananyagnál és a tananyag interpretációinál. A tananyag közvetítése *szervezeti formák* között megy vége, amely a tanítványok teljes *iskolai életrendjét* formába önti, és elvárásait *formális szabályokba* rögzíti. A keretek és a szabályok elsősorban a tananyag megtanítását-megtanulását szolgálják. Így jön létre a tanítványok iskolai életrendje, amely ugyanúgy tudást és elsajátítási folyamatokat hordoz, mint a tananyag és annak elsajátítása. Vagyis nem mentes ismeretektől, gondolkodási, valamint cselekvési műveletektől, és érzelmektől sem. De más a természete, mások a súlypontjai, mint a tananyagnak. Szembetűnő a *szokásokat* kialakító és a *viselkedést-kommunikációt* alakító szerepe, különös tekintettel ezek *morális* tartalmára.

Az iskolai életrend által kialakítható szokások, viselkedések és az erkölcs nyilvánvaló tartozékai az iskolai műveltségnek. Az iskolai életrend szervezeti formái és szabályai tehát az iskola műveltséghordozói.

És van tovább is.

Az iskolában minden emberi közegben megy végbe. Az iskola maga („mint olyan") emberi közeg: emberek (egyének és csoportok) közötti kapcsolatok, társas viszonyok, kommunikációs összekötetések bonyolult hálózata. A hálózat átfogja, egymáshoz csomózza és közvetíti a tananyagot, a tanítási-tanulási folyamatokat, az életrend szervezeti formáit és szabályait, és sajátos hatásrendszerként, mint *rejtett tanterv* működik.[10] A „rejtett tanterv" az emberi kapcsolatokban: az interperszonális interakciókban, diákok és diákok, diákok és pedagógusok, illetve pedagógusok és pedagógusok közötti interakcióiban jelenik meg. A *viselkedések* és a *kommunikáció* tartománya ez, tele érzelmekkel, finom árnyalatokkal, szavakkal, hangsúlyokkal, tónusokkal, gesztusokkal, szóval a viselkedés és a kommunikáció informális és metakommunikatív megnyilvánulásaival is. Ugyanakkor a társas viszonyok, a kölcsönös bánásmód, valamint ezek eltakart és felfedett, kimondatlan és kimondott szabályainak „menet közben", élő helyzetekben megjelenő tartománya. Ily módon van jelen úgy, mint az önkéntelen és a tudatos (jelentős részt mintakövető) *szociális tanulás* „*tananyaga*", amely természetesen megint csak tele van ismeretekkel és gondolkodási, valamint cselekvési műveletekkel. És ily módon van jelen úgy, mint az emberi kapcsolatok kultúrájának iskolai származéka, és egyben közvetítésének a kultúrája. Igaz, csupán az iskola „kis" társadalmi miliőjében él, de ez a miliő egyik fényképe a „nagy" társadalomnak.

A „rejtett tanterv", illetve mindaz, ami általa kifejezésre jut, szintén tartozéka az iskolai műveltségnek. És mindazzal, amit emberi kapcsolatokban (viselkedésben, kommunikációban, sőt attitűdök kialakításában) megvalósít, iskolai műveltséghordozó.

Ugyanígy tartozéka és hordozója az iskolai műveltségnek az *iskolai értékrend* is.

Az iskolában minden: a tananyag, a gondolkodási és cselekvési műveletek, az életrend és a „rejtett tanterv" valamilyen értékrendbe rendeződik. Hierarchikus értéksorok, értékrangsorok alakulnak ki. Részben tudatosan, tervezetten: téte-

10 A „rejtett tantervről" részletesebben lásd Szabó László Tamás könyvét (*A „rejtett tanterv"*. Bp. 1988.)

lezett célokban, megfogalmazott eszményekben, kimondott követelményekben, s jól láthatóan, pl. a tananyag óratervi arányaiban, a tankönyvi terjedelmekben vagy a leírt iskolai szabályzatokban. Részben a „rejtett tantervben" konspirálva, de a kinyilvánítottaknál gyakorta hatásosabban. Az értékek a mindennapi gyakorlat ítéleteiben jelennek meg: a *jóról és a rosszról*, a *tudásról és a nem-tudásról*, *a fontosról*, *a még fontosabbról és a feleslegesről*, arról, hogy *mit szabad*, *mit nem*, *és mi a kötelező*. Az iskolát értéktudat, pontosabban értékrend-tudat „lengi át". Kifejezve azt a *szellemiséget* (nincsen rá jobb összefoglaló fogalmam), amelynek jegyében az iskola a maga műveltségtartalmait kiválogatja, megformálja és közvetíti.

Igaz, hogy a tanulók életkori fokozatai és az iskolák funkciói szerint, az iskolákban mindez elég változatos struktúrákat alkot. De azért valamiképpen mindig, mindenütt az iskolai műveltség alapszerkezetét, nevezzük így: *morfológiáját*, vagy *alaki teljességét* adja. És talán segít abban, hogy könnyebben értelmezzük az iskolai műveltség tatalmi változatosságát.

Szimmetria vagy aszimmetriák

Erre az alapszerkezetre ma itthon olyan iskolai műveltség telepszik, amelyre mindenekelőtt, s a legszembetűnőbben a *tudományosság* jellemző.

Az alapműveltség, amelyet minden további művelődés, tanulás feltételeként szoktunk meghatározni,[11] valamint az általános műveltség további fokozatai,[12] és a szakműveltségek[13] a hagyományos európai iskolai kultúrákban egyre inkább *tudományos alapúvá* váltak, illetve az általánosított és lehetőleg tudományosan igazolt tapasztalatokra hivatkozó *tananyagokká* formálódtak. Legalábbis elsősorban. Ez történt a hazai iskolákban is.

Az iskola mindenesetre alapműveltségként és további általános műveltségként a tudományosság egységes rendszerré formált körének a tanítását vállalja a leginkább magára. Persze a tananyagok állandóan módosulnak, s a Nemzeti Alaptanterv és az érettségi soron lévő átalakulása nyomán, a tananyag számára itthon nemrég új mozgásirányok keletkeztek, de azért az általános műveltség *művészeti* tartalmai ma nem tartoznak a tananyag fő vonulatához. Nem mondhatjuk azt, amit a tudományokról mondtunk, hogy az iskola magára vállalja a művészetek egysé-

11 Bővebben: az általános alapműveltség az általános műveltség része; ma már nem az elemi, a pusztán gyakorlatias, minimális és zárt tudás köre, hanem a tudás olyan szintje és köre, amelyre a társadalomban való eligazodás, a társadalmi magatartások eredményessége érdekében mindenkinek szüksége van. (Vö. Felnőttoktatási- és képzési Lexikon, 2002.)

12 Az általános műveltséget valamiképpen a világról, az emberről, a társadalomról, a gazdaságról, a termelésről a tudományokban, a technikában, a művészetekben, az emberi értékekben, az emberi magatartásban kifejezésre jutó kultúra rendszereként szokták megfogalmazni, amely az emberek motivációiban, ismereteiben, gondolkodásában, tevékenységeiben, más aspektusból: tudásában, képességeiben, kompetenciáiban nyilvánul meg. (Vö. Pedagógiai Lexikon, 1997.)

13 Szakműveltségen valamely szakterületről, szakmáról, hivatásról, foglalkozásról a tudományokban, a művészetekben, a technikában, az általánosított gyakorlati tapasztalatokban, az emberi értékekben és az emberi magatartásban kifejezésre jutó ún. szakmai kultúra rendszerét érthetjük, amely motivációban, ismeretekben, gondolkodásban, tevékenységekben, más aspektusból szaktudásban, szakmai képességekben illetve szakmai kompetenciákban nyilvánul meg. (Vö. Kiss Árpád: A korszerű műveltség, Bp. 1979.)

ges rendszerré formált körének tanítását. *Az iskola tudományos alapú, de nem művészeti alapú.* Abban az értelemben nem, hogy (bár a művészi élmény s a művészetek megismertetése nem marad ki az iskolából), legalább olyan arányban és olyan intenzitással működtetné a művészeti megismerés energiáit, amilyen értékben és intenzitással a tudományos megismerés energiáit működteti. A művészetek ugyanis szintén a világot közvetítik, s mindenek előtt magának az embernek a megismerésébe vezetnek be bennünket. Különösen fontos az *érzelm*ek művelésében betöltött szerepük.

Mindez az alapműveltséget és a további általános műveltséget közvetítő tananyagok, illetve interpretációik ismereti és műveleti tartalmaira egyaránt vonatkozik, vagyis – szimbiózisukra tekintve – vonatkozik a gondolkodási kultúrára is. Ha *Pavlov* közismert gondolkodási tipológiájával élünk, úgy tűnik, hogy az ún. *tudósi vagy gondolkodói típusú* gondolkodás favorizálásáról, talán még az ún. *közép típusú* gondolkodásról van szó, és csak utánuk az ún. *művész típusú* gondolkodásról. Ha a két agyfélteke dominanciáinak sajátos különbségeit és együttműködésüket vesszük, akkor az ún. *balféltekés* gondolkodásra esik a hangsúly, nem az ún. *jobbféltekés* gondolkodásra, s különösen nem együttműködésükre. (Ami ráadásul, esetleg – mert lehetnek ilyenek – az erősen „jobbféltekés" orientációjú tanítványok iskolai előrehaladását eredendően megnehezítheti.)

Más pontról közelítve a szimmetria-aszimmetria ügyét, még mindig a didaktika nagy múltú egyoldalúsága köszön vissza az ún. *materiális képzésnek* az ún. *formális képzéssel* szembeni túlsúlyával, s ekként elválaszthatatlanságuk harmóniájának hiányával. Kétségtelen, hogy az ún. materiális képzésre hagyatkozott hajdani hazai iskolai világ már évtizedek óta folyamatosan oldódik, s a Nemzeti Alaptanterv, valamint az érettségi átalakulása ezen a téren is új mozgásirányokra mutat. De azért pedagógiai kultúráink, még nem élik át az ismeretek és műveletek szimbiózisát. Sem tananyag-konstrukcióikban, sem a tananyagok interpretációiban. Az iskolai műveltség erősebben hajlik az ismeretek felé, mint az ismereti-műveleti szimbiózis felé. És ennek okán, még mindig előnybe részesíti az ismeretek *reprodukcióját* az ismeretekkel-műveletekkel végzett *problémamegoldó*, sőt *kreatív* munkával szemben. A leginkább az általános műveltségi, de a legfeltűnőbben a szakműveltségi tartományokban.

Azt hiszem, hogy itt a metaforikusan *tananyagrobbanásnak* nevezhető újabb kori tünetcsoport is szerepet kapott. Az emberiség ismeretkészletének robbanásszerű tágulását és átalakulását elég hamar „tananyagrobbanás" követte a tanításra rendelt intézményekben. S a tananyagok minduntalan átalakítása, és folyamatos gyors tágítása feloldásra váró feszültségek folyamatos elviselésére kárhoztatja a tanítást. A „tananyagrobbanás" az *ismeretekre* terjed ki (gyakran erőltetett) aktualizálásra törekedve, és növekvő ismereti változékonyságot felmutatva, növekvő ismeretmennyiséget halmozva. És gátolva vagy deformálva az iskolai műveltségnek a tananyag ismereti tartalmain kívüli kibontakozását. Szóval az iskola inkább az ismeretekre összpontosít. Az ismeretek mennyiségi növekedése viszont helyet és időt rabol az ismeretek műveleti feltételeinek és következményeinek megtaní-

tásától, megtanulásától. (Köztük a gyakran időigényes problémamegoldó eljárásoktól, és a metodikailag sajátosan kezelendő kreativitástól.)

Továbbá: az iskolai általános műveltség némiképpen bevezet az *anyagi-technikai kultúra eszközeinek cselekvő, gyakorlati használatába*. Nemcsak a *fejek*, hanem a *kezek* működésére is tanít. Az iskolai szakműveltségek pedig, hivatásuk szerint, hangsúlyozzák az anyagi-technikai kultúra speciális alkalmazásának (a kezek használatának) cselekvő gyakorlatát. Másrészt a *társadalmi cselekvések* interperszonális interakcióinak viselkedési-kommunikatív kultúrája is tárgya az aktuális hazai iskolai műveltségnek.

Azt tapasztalhatjuk azonban, hogy az általános műveltségi tartományokban a tananyagok másodvonalban tartják az anyagi-technikai kultúra eszközeinek cselekvő, gyakorlati használatát. *A gyakorlat nem egyenrangú társa az elméletnek*. A kezek művelésére kevesebb gond és idő jut, mint a fejek művelésére, amelynek során – gyakran a konkrét cselekvések helyett – a cselekvések leírása következik. Az elméleti tudás gyakorlati, valamint a gyakorlati tudás elméleti konzekvenciáihoz kevés út vezet. És – bár meglepő – többé-kevésbé errefelé húznak a szakműveltségek tananyagai is. A tananyagok leginkább elméletben tanítják a társadalmi cselekvések interperszonális interakcióinak gyakorlati viselkedési-kommunikatív kultúráját. A társadalmi cselekvések gyakorlata kevésbé a tananyagban, sokkal inkább az iskolai életrend tudatosan, tervszerűen alkotott szervezeti kereteinek és szabályainak áttételein keresztül van jelen, s még inkább a rendszerint spontán és tervezetlen „rejtett tantervben".

Arra gondolhatunk, hogy az ún. materiális képzés már emlegetett dominanciája, illetve az ennek egyoldalúságát némileg megvilágító „tananyagrobbanás" – ha talán nem is minden tekintetben – megmagyarázza a praktikus vonulatok helyzetét. Hiszen az ismertetek favorizálásával eleve együtt jár a műveleti működés fontosságának ilyen vagy olyan mértékű lebecsülése, s az ismeretek számára helyet és időt rabló tananyagrobbanás eleve szűkíti a műveletek kompetenciáit. Nyilvánvalóan a gyakorlati-cselekvési műveletek kompetenciáit is.

Tehát a tananyagok és interpretációik kevesebb gondot fordítanak a gondolkodás gyakorlati színtereire és gyakorlati működésére, mint az elméletiekre. Illetve arra, hogy az elméleti gondolkodás szintjeiről a gyakorlati gondolkodás szintjeire, valamint a gyakorlati gondolkodás szintjeiről az elméleti gondolkodás szintjeire nem vezet elegendő bejárható út. Hozzá lehet fűzni mindehhez, hogy a tananyagokon és a tananyagok interpretációin kívül helyet kapó iskolai életrend és a mindent átható „rejtett tanterv" szükségszerűen gyakorlati gondolkodási szintjeiről nehezen alakul ki szervezett út a társadalmi cselekvésekről „magasabb szempontok" alapján gondolkodni tudó, elméleti gondolkodási szintekhez, jelesül a tananyaghoz. (Pl. etikai, vagy pszichológiai, vagy szociológiai, vagy kommunikációelméleti stb. elméleti ismeretekhez, amelyek – esetleg – a különböző tantárgyakban jelen vannak.)

Mindez persze iskolafokozatonként és iskolatípusonként kisebb-nagyobb módosulásokat és különféle struktúrákat mutat. És – amennyiben iskola nyújtja – különféle változásokkal a szakműveltségben is megjelenik.

Egyébként észre kell vennünk, hogy az iskolai műveltség felsorolt elsőbbségei (a tudományosság, a materiális képzés és a reproduktivitás, valamint az „elméletiség") *értékeket* fejeznek ki, értékválasztást tételeznek. Az iskolai műveltség értékrendje velük kezdődik.

Mindebből az tűnik elő, hogy nálunk az iskolai műveltség némileg *aszimmetrikus*. Legalábbis az emberi tudás egyre jobban ismert strukturális és működési sajátosságaihoz, valamint természetéből eredő lehetőségeihez képest, vagy amiből vétetett: a műveltség eleve soktényezős valóságához viszonyítva. Nagyjából ezek lehetnek az objektív kritériumok. A többi már ideológia.

Ekként arra is ideológiai válaszokat várhatunk, hogy az aszimmetria szimmetriává alakítható-e, sőt, egyáltalán szükséges-e, érdemes-e az iskolai műveltséget, az eddig használt értelemben, szimmetrikussá alakítani? Ha pedig nem, akkor miféle aszimmetriák lehetségesek és/vagy kívánatosak?[14]

Azt hiszem, hogy szabad az út. Ideológiai indíttatásokból lépni lehet erre is, arra is: a szimmetriák felé éppen úgy, mint az aszimmetriák fenntartása felé. De bármerre lépünk, az iskolai műveltség kompozícióiba nagy valószínűséggel dilemmák épülnek be: az egymást kizáró lehetőségek közötti választás eredményei. Azért, hogy valamit megtarthassunk, vagy megerősítsünk, el kell hagynunk, vagy gyengítenünk kell valami mást. Hacsak nem sikerül mégis valamilyen szintézist kitalálni.

Hol és kik döntsenek?

Mindenek előtt dönteni kellene arról, hogy a szimmetria-aszimmetria ügyeiben hol, kik, mi módon dönthetnek? És ennél egyetemesebben: egyáltalán hol, kik és mi módon dönthetnek az iskolai (alap-, általános és – ha ide kerül – a szak-) műveltségről? Hová, kiknek a kezébe lehet letenni az iskolai műveltség értelmezésének, netán meghatározásának, s végül az iskolai műveltség kidolgozásának jogát és feladatait (közöttük a „tananyagrobbanás" nem halogatható kezelését is)? Hol, kiknek lehetnek erre kompetenciái?

Dönthetne valamilyen *központi* akarat, avagy a központi akaratok valamilyen intézményi hálózata, politikusok és közoktatási-pedagógiai szakemberek grémiumaiban. Nagyjából úgy, ahogyan a közoktatásban a központi tanterv és utasítások, a központi nevelési tervek, valamint a központosított tartalmi irányítás különféle szervei és eljárásai által ez kivitelezhető. Rögtön össze is hangolva egy-

14 A jól kidolgozott filozófiai alapokkal rendelkező, ideológiai indítékokból szimmetriát igénylő pedagógiák között utalhatunk *Rudolf Steiner* ún. antropozófiai pedagógiájára, vagy közelebbről *Gáspár László* rendszerére az általános nevelés tartalmáról és tevékenységi területeiről, valamint *Zsolnai József* képességfejlesztő és értékközvetítő pedagógiájára. Egyébként ne feledjük hogy az ún. szocialista pedagógia legáltalánosabb és legelvontabb célkategóriája a sokoldalúan (máskor mindenoldalúan) művelt (szocialista) ember volt.

mással az iskolai műveltség azon immanens különbségeit, amelyek az iskolai fokozatok, iskolatípusok és az egyes iskolák funkcionális különbségeiből fakadnak. Vagy dönthetnének a különböző szinteken intézményesült *decentralizált* akaratok, akár külön-külön maguk az iskolák, avagy a közoktatás különféle kliensi csoportjai, netán külön-külön az iskolák kliensei: a tanulók szülei, sőt maguk a tanulók is, valamint a gazdaság szereplői, leginkább a kliensként fellépő vállalatok. S ez utóbbiak netán nemcsak a szakmai műveltség dolgában, hanem az alap, illetve az általános műveltség ügyeiben is. A decentralizált döntési változatban külön kérdés, hogy szükséges-e törődni az iskolafokozatok és iskolatípusok, valamint az egyes iskolák funkcionális különbségeiből eredő műveltségi különbségeinek összehangolásával? Másként kérdezve: szükséges-e összehangolni a decentralizált döntési helyek, az egyes intézmények illetve a különféle kliensi csoportok döntéseit? S ha igen, mi módon lehet megvalósítani a döntési autonómiák és szuverenitások sérelme nélkül?

Valamilyen ideológia a tartalmi szabályozás mindegyik változatára található.

Alapjában véve az *aufklerista* és a *liberális-szolgáltató* elvű és szemléletű ideológiák, és a belőlük fakadó gyakorlati megoldások ellentétével szembesülünk.

Leegyszerűsítve: az *aufklerista* avagy *felvilágosító* elv és szemlélet – amely természetesen a 18. századból eredeztethető – a műveltség hierarchikus társadalmi rétegzettségéből, egyenlőtlen társadalmi elosztásából kiindulva, úgy látja, hogy a műveltség mindenkori birtokosainak (*felvilágosítván* őket), műveltséget kell adniuk az ebben hiányt szenvedők számára. A műveltség birtokosai döntik el, hogy a műveltségben hiányt szenvedőknek mire van szükségük, mit kell tudniuk, és mi módon kell tanulniuk – hiszen mindebben ők a kompetensek. A kezdeményezés tehát mindig azok kezében van, akik *tanítanak*, és soha sem azokében, akik *tanulnak*.

Ugyancsak leegyszerűsítve: a *liberális-szolgáltató* elv és szemlélet – amely természetesen szintén a 18. századból ered – az egyén autonómiájából és szuverenitásából kiindulva úgy látja, hogy mindenkor és mindenképpen tiszteletbe kell tartani a döntés egyéni szabadságát arról, hogy bárki akar-e művelődni, s ha igen, akkor miféle műveltséget kíván szerezni, és hogyan kívánja azt elsajátítani. A kezdeményezés tehát mindig azok kezében van, akik *tanulnak*, és nem azokében, akik *tanítanak*. Minden egyéb csorbítaná az *egyén szabadságát*. Az innen táplálkozó *szolgáltató* elv és szemlélet a felmerülő művelődési igények kielégítését tartja feladatnak, olyan szolgáltatások útján, amelyek megfelelnek a műveltségkeresletnek.

Persze vegytiszta alakban nincsenek sem aufklerista, sem liberális-szolgáltató döntési kondíciók. Szemléleti dominanciák, tendenciák azonban vannak. Annak ellenére, hogy ma már tudjuk, hogy a maga egészében sem a művelődés aufklerista, sem liberális-szolgáltató elve nem tükrözi híven a művelődés valódi társadalmi és pszichikus, valamint gazdasági természetét.

Úgy tűnik, hogy az aufklerista típusú, centralizált döntések képesek lehetnek az iskolai műveltség *alaki teljességének* megvalósítására és *szimmetriáinak* létrehozására, de ugyanígy az *alaki teljesség degradálására*, valamint az iskola műveltség

aszimmetriáinak megtervezetten egységes rendezőelv szerinti fenntartására is. A döntéshozók hatalmánál és apparátusaik transzmisszióinál fogva, náluk ez valóban döntés kérdése. A liberális-szolgáltató típusú, decentralizált döntések viszont – műveltségi kompozícióikban saját partikuláris világukat, értékeiket, érdekeiket preferálva – nagyobb eséllyel *csonkíthatják az iskolai műveltség alaki teljességét*, és választhatják valamely műveltségi *aszimmetria* létrehozását. (És szabad utat engedhetnek a tananyagok helyhez kötött, egyenlőtlen és mértéktelen növekedésének, de helyi csökkentéseinek is.) Ki kell szolgálniuk ugyanis az autonómiákból és szuverenitásból kibomló műveltségkereslet változatosságát és változékonyságát.

Valószínű továbbá, hogy az aufklerista típusú, centralizált döntéseknek „testhez állóbb" törekvése a minél *homogénebb*, mint a minél *heterogénebb* ismereti-műveleti tananyagtartalmak, valamint – teljesebb térben – a minél homogénebb, mint a minél heterogénebb műveltségi értékrend komponálása. Míg a liberális-szolgáltató típusú, decentralizált döntések határozottan a minél heterogénebb megoldásokra koncentrálnak. A közoktatás-történeti tapasztalatok, és a nem oly régen bekövetkezett hazai fordulat legalábbis erre utalnak. A kérdés az, hogy *minél egyöntetűbb, minden tanuló számára minél egységesebb iskolai alap, illetve általános műveltséget nyújtson-e a közoktatás; vagy inkább a tanulók – ilyen vagy olyan paraméterek alapján szétválasztott – csoportjaihoz, rétegeihez igazodva, különböző, egymástól eltérő iskolai alap, illetve általános műveltséget kínáljon? Illetve – amennyiben rá tartozik – minél egységesebb, minél átfogóbb szakműveltségi alapokat és irányokat közvetítsen, generálisabb szakmai tömbökhöz és képzettségi fokozataikhoz, átfogóbb gazdasági tudásigényekhez igazodva; vagy inkább minél körülhatároltabb, konkrétabb és részlegesebb szakműveltségeket kínáljon a változatos és gyorsan változó munkaerőpiaci igények különböző képzettségi fokozatai számára.*

A történelmi tapasztalatok szerint a minél *homogénebb* iskolai műveltség – minél homogénebb iskolarendszerrel – a leginkább arra jó, hogy a közoktatás megkísérelje a társadalmi esélyegyenlőség biztosítását, s ennek folyományaként nyitottá váljék a szociológiailag értelmezett ún. nyitott társadalom felé mozduló, társadalmi mobilitás számára Ugyanakkor kevés affinitást mutasson a gazdaság, a munkaerőpiac aktuális (általános és szakműveltségi) igényeinek tudomásulvételére. Másrészt mindeddig azt láttuk, hogy a *heterogén* műveltségi változatnak – meglehetősen heterogén intézményi struktúrával – kevés köze van a társadalmi esélyegyenlítéshez. A legyengült esélyegyenlítés folyományaként elég zárt körben nyújt esélyt a társadalmi mobilitás számára. Persze ennek kapcsán arra is gondolhatunk, hogy a teljes társadalmi vertikumra ható, többszintű társadalmi esélyegyenlítés, és a szélesre nyitott mobilizáció közoktatási serkentése netán egyébként is illúzió. Nem illúzió viszont, hogy a heterogén változat a gazdaság, a munkaerőpiac változékony, aktuális igényeihez fűződő mozgékony alkalmazkodás immanens lehetőségeivel rendelkezik.

És talán az sem illúzió, hogy a heterogenitás szabadsága önmagában hordja annak lehetőségét is, hogy olyan különleges összetételű és különleges belső arányú ismereti-műveleti és értékrendi kompozíciók szülessenek, amelyek részlegesebbek,

minimálisabbak, mint a többi érvényben lévő alternatíva. Csak megközelítik, de el nem érik az országosan kialakult, szépreményű művelődési-képzési standardokat. Vagyis egyáltalán nem érnek fel az esélyegyenlítés általános kritériumaihoz. De jól alkalmazkodva szocio-kulturális státusukhoz, mégis *esélyhez juttathatják* a közoktatás által mindeddig eredményesen nem kezelhető társadalmi rétegeket, csoportokat. Igaz persze, hogy a közoktatási hierarchián csak a legalacsonyabb fokú esélyhez, amely a leginkább zárt a közoktatás által nyújtható valamennyi esély közül. És igaz, hogy ezáltal olyan társadalmi-iskoláztatási hierarchia építésébe kezd a közoktatás, amely mereven, nehezen átjárhatóan választja el egymástól az iskola által nyújtandó műveltség emelkedő szintjeit. S a lentebbi szinteken, a társadalom mindenkori alsóbb rétegei, már csak a műveltség minimumából, s a minimumon belül esetleg csupán a mindennapi kultúra, illetve a hétköznapi tudás némely jótéteményéből részesülnek.[15]

Közrejátszhat mindebben annak a megválaszolása, hogy élő pedagógiai kultúráink a homogén vagy a heterogén változatban tudhatnak-e jobban boldogulni *Bernstein* ún. *kommunikatív kompetenciáival* és ún. *korlátozott kódjaival*? Ugyanis a tanítványok gondolkodási struktúráit is érintő anyanyelvi kommunikációs különbségeiből fakadó tanulási különbségek jelennek meg itt, amelyek szocio-kulturális különbségeket, sőt társadalmi egyenlőtlenségeket takarnak. Ezért a társadalmi esélyegyenlítés, illetve a társadalmi mobilitás pedagógiáinak kezdeniük kell velük valamit a tananyag, a tananyag*ok*, és az értékrend, az értékrend*ek* komponálásakor is. S ugyanígy: közrejátszhat az is, hogy pedagógiai kultúráink melyik változatban lehetnek inkább képesek a *tanítás individualizálásaként* emlegetett modern pedagógiai elv alkalmazására – már a tananyag és az értékrend kialakításakor. Szóval milyen mértékben alkalmazkodhatnak a különféle tanítványok (szocio-kulturális hátterük, kommunikatív státusuk által is befolyásolt) személyes tulajdonságaiból eredő, különféle tanulási státusaihoz.

Ide tartozik még, hogy az iskolai műveltség tervezése és kidolgozása – részleteit és átfogó összefüggéseit egyaránt – *pedagógiai szakfeladat*. A pedagógiai szakszerűség érvényesítése bármely döntési kompetencia számára elengedhetetlen. Vajon melyik döntési struktúrában lehetne a tennivalókat a lehető legszakszerűbben véghez vinni? (Megint ide értve a „tananyagrobbanás" céltudatos kezelését is.) Lehetséges, hogy az aufklerista típusú, centralizált döntési struktúrák alkalmasabbak az egyöntetű, azonos színvonal felé törekvő szakszerűség biztosítására, mint a liberális-szolgáltató típusú, decentralizált döntési struktúrák, különösen, ha ez utóbbiak kliensi igényekre hagyatkoznak. Ha pedig így van, akkor ésszerű lenne az aufklerista típusú döntési struktúrákat választani. Ez a lépés azonban jó eséllyel veszélyezteti a pedagógiai szakszerűség helyi autonómiáit. Lehetséges viszont, hogy a liberális-szolgáltató típusú, decentralizált döntési struktúrákban

15 Az iskolázottságát tekintve szétválasztóan tagolt társadalom eszméjének gyökereit akár *Platón*nál is kereshetjük. Hozzánk közelebb *Kornis Gyula* fogalmazza meg egyik változatát az 1927-ben megjelent *Kultúra és politika*, valamint az 1930-ban megjelent *Kultúra és nemzet* című munkáiban.

éppen a pedagógiai autonómiák helyi kiteljesedése okán kell lemondanunk az átfogóan és garantáltan szakszerű pedagógiai megoldásokról.

Tehát választunk és lemondunk. Hacsak nem találunk áthidaló megoldásokat. Kipróbálás alatt áll, hogy a NAT, a keret-tantervek és a helyi tantervek triásza, a helyi pedagógiai programok, valamint az ún. új típusú érettségi, s velük együtt a minőségbiztosítás – legalább az alap, illetve az általános műveltség közvetítésének ügyeiben – kirángathatnak-e a dilemmából?

De azért mindez annak közelébe vezet, ahová *Sáska Géza* jut el *Európa-képzetek* című esszéjében. Vagyis csodálkozhatunk rajta, de egyelőre nincsen autentikus, szakszerű válaszunk arra a kérdésre, hogy az iskolai műveltségre vonatkozó centralizált vagy decentralizált döntések vezetnek-e inkább a műveltség hatékonyabb közvetítéséhez? S ebből kiindulva arra a kérdésre sem, hogy a műveltség hatékony közvetítésére a pedagógiai szakszerűség helyi autonómiái milyen hatással vannak? Ilyen és olyan ideológiáink azonban tudják a választ.[16]

Pragmatikus műveltség legyen-e az iskolai műveltség?

A központi döntési helyek dönthetnek úgy, hogy ennek következményeként az aszimmetria, amely mindeddig a műveltség elméleti vonulatait részesítette előnybe, a gyakorlati vonulatokat előnybe részesítő aszimmetriává alakul át. Bár a decentralizált döntési helyek minden bizonnyal gyorsabban hozhatnak ide vezető döntéseket, különösen, ha komolyan veszik szolgáltatásra beállított eszméiket. Az átlendülés szükségszerűen megfordítja az elméleti és a gyakorlati gondolkodás (a spekulatív ész és a közvetlenül szemlélő ész) aszimmetriáját, immár a gyakorlati gondolkodás (a közvetlenül szemlélő ész) javára, és egymáshoz vezető útjaik kidolgozásakor is ezt a dominanciát érvényesíti.

Így az iskolában az ún. *mindennapi kultúra* kerül a piedesztálra.

A mindennapi kultúrát a mindennapi élettel közvetlenül kapcsolatban lévő, annak gyakorlatiasságát kifejező kultúraként szoktunk értelmezni, amely a mindennapi élet rendezettségéhez, az életmódhoz, az állandó tennivalókhoz (pl. a kommunikációhoz, a viselkedéshez, a mindennapi erkölcsi norma- és szokásrendhez, a gazdálkodáshoz, a háztartáshoz, a neveléshez, a szórakozáshoz stb.), és a *munka* mindennapi tennivalóihoz kapcsolódik. Ez utóbbi tekintetben a mindennapi kultúra a *szakmai kultúrák* mindennapi kultúrája is. A mindennapi kultúra egyaránt része az általános- és a szakműveltségnek. A tudástípusokra tekintve, a *hétköznapi tudás* és az a *szaktudás* válik mindenek felett fontossá, minthogy a tettek, a gyakorlat számára közvetlenül használhatók.

Ide illenek a *kompetenciák* is.

16 Sáska Géza, i.m. 4. számú jegyzet. A következő gondolatokra utaltam: „További kérdés, hogy a közoktatás irányításmódja mennyire hat a teljesítményekre. Az állam kényszerítő ereje – centralizáltságának foka – növeli-e a tanulók teljesítményét? A pedagógusok szakmai önállósága hatással van-e növendékeik tudására, *és ha igen, akkor ez növekvő, vagy éppen csökkenő irányú-e?* [Az én kiemelésem – Cs. Gy.] A fejlődésben mekkora szerepe van a pedagógiai eljárásoknak, a pedagógiai módszertannak, a pedagógiai filozófiáknak?"

A mostanában terjedő kompetencia-fogalmat – amely eredetileg illetékesség, jogosultság, hatáskör – viták kísérik, alkalmazása egyelőre nem megállapodott.[17] A különféle kompetenciák leginkább a személyiség felkészültségét, kiképzettségét jelentik valamely meghatározott tevékenység, tevékenységek ellátására. A fogalom – nyilván nem véletlenül – a műveltség, a tudás *használatára* van kihegyezve. Az számít, amit használni lehet valamire. Mindazonáltal – mellesleg (!) – létezhet nem használható műveltség, tudás is. Lehet, hogy mint *kompetens tudás*, avagy mint a *kulcskompetenciák* rendszere, a kompetencia-fogalom egyszer még az iskolai műveltség szinonimájává válik.

Mindez a műveltség, a tudás közvetlen gyakorlati használatának, hasznosságának előtérbe állításáról szól. Ezért az iskolai műveltség *pragmatikus* jellegére mutat. A gyökereit keresve, le lehet hatolni egészen a filozófiai pragmatizmusig, amely Amerikában a 19. század legvégén, a 20. század elején bontott vitorlákat.

Közvetlenebbül mégis valamilyen modern *ökonómiai pragmatizmus* fedezhető fel itt, amely kifejezetten és leszűkítetten ökonómiai igényű és hatású, sőt piaci irányultságú iskolai műveltséget tételez. Igaz, ez az ökonómiai, piaci karakterű ideológia túlmutat a szakműveltségen, mivel a műveltség ún. *humántőke* mivoltát hirdeti, amely ún. *emberi erőforrásként*, másként szólva *műveltségtőkeként* vagy *tudástőkeként* akkumulálódik a piacon élő ember, illetve a gazdaság számára. Soktényezős emberi tulajdonság- és képességrendszert, műveltségi komplexumot kíván, amely az általános műveltség szegmentumain alapszik. (A *mindennapi kultúra* kommunikációs, viselkedési, erkölcsi norma és szokásrendi, gazdálkodási, nevelési, szórakozási stb. szegmentumain, illetve a *hétköznapi tudás* ide vágó, közvetlenül használható tartalmain.) De ezek a tulajdonságok, képességek, illetve a műveltségi komplexum szegmentumai kizárólag a gazdaság számára válogatandók, reális piaci igényeknek kell megfelelniük. Az iskolai műveltségből kibontakozó kompetenciák a gazdaságot preferálják. Piacképes kompetenciáknak kell lenniük. Az ember (a személyiség) átfogó személyes és társadalmi kibontakozása gazdasági, piaci jelentőségű. Mondhatjuk úgy is, hogy a legelvontabb és a legáltalánosabb megfontolások itt a *homo szapienszt* kizárólag *homo ökonomikuszként* írják le, és az embert, valamint művelődést ekként értelmezik. A lényege ennek az ideológiának az, hogy *a művelődés – az iskolában s aztán az egész életen át – gazdasági célú: az ember minden ízével a maga gazdasági boldogulása*, *s így a gazdaság szolgálatában áll.*

Földhöz közelebbi, praktikus szempontok szerint arról van szó, hogy az iskolai (alap-, illetve általános, valamint szak-) műveltség igyekezzen a lehető legközelebb kerülni a gazdaság, a munkaerőpiac aktuális igényeihez. Olyan műveltséget adjon tehát, amely a gazdaságban, a munkaerőpiacon aktuálisan és praktikusan használható, hasznossá tehető. (Ismételnem kell: a gazdaságban, a munkaerőpiacon praktikusan használható, hasznossá tehető műveltség az általános műveltség is, nemcsak a szakműveltség. *De a gazdaság, a munkaerőpiac számára alkalmas ál-*

17 Vö. Csapó Benő: *A tudás és a kompetenciák* című tanulmányával. In *A tanulás fejlesztése*. Az Országos Közoktatási Intézet szakmai konferenciája. 2002. OKI, Bp. 2003.

talános műveltség.) És az iskolának minél közvetlenebb, minél gyorsabb átmenetre kell törekednie, vagyis arra, hogy a műveltség megszerzésétől a műveltség konkrét, közvetlen használni tudásáig minél kisebb idő teljen el. Olyan iskolai műveltségre van szükség tehát, amely gyorsan használattá transzformálható. Az ún. kompetencia alapú általános- és szakképzés (competency-based training – CBT) egyenesen arra törekszik, hogy adott feladatokat további begyakorlási idő nélkül el lehessen látni. *Az iskola leginkább úgy előlegezhet egzisztenciát a tanítványainak, úgy készítheti fel őket az életre, ha az általa közvetített (alap-, illetve általános, valamint szak-) műveltséggel közvetlenül és gyorsan alkalmazkodik a gazdasági kívánalmakhoz, a munkaerőpiaci szükségletekhez. Az iskolának egzisztenciálisan érvényes kompetenciákat kell nyújtania.*

Ezen az úton aztán eljuthatunk az elméleti szintű gondolkodás értékének lefokozásáig, a gyakorlati szintű gondolkodás értékének abszolutizálásáig.

Könnyen lehet, hogy a következő évtizedekben a gazdaság valóban kikényszeríti az iskolából a minél adekvátabb közvetlenséget. És könnyen lehet, hogy közoktatási-pedagógiai lelkiismeretünk valóban csak akkor lehet nyugodt, ha az iskola minél közvetlenebben lesz képes felkészíteni tanítványait az egzisztenciális helytállásra, jelesül a gazdasági, munkaerőpiaci létre. Bár ennek konkrét, nyomkövető megvalósulásához nem sok reményt fűzhetünk, hiszen az iskolai műveltségi komplexum mozgatása szükségszerűen nehézkesebb, lassúbb, mint a gazdasági tudásigények átalakulásai. Másrészt a gazdaság, a munkaerőpiac konkrét tudásigényei – valószínűen a dinamikus gazdasági, piaci változások okán – még rövidebb távon is, megnyugtató konkrétsággal nagyon bizonytalanul prognosztizálhatók. A gazdasági, munkaerőpiaci tudásigények általános tendenciái azonban felfedezhetők, prognosztizálhatók. S bár belső változásaik gyorsabbak, mint a történelemben eddig bármikor, az elképzelhető, hogy a tendenciákat az iskolai műveltség átalakulásai jó ütemben követni, netán megelőzni, előkészíteni is tudják. Hozzá téve, hogy itt a gazdaság és a műveltség – valamint a műveltséget közvetítő iskola – kölcsönhatásáról van szó, amit a modern ökonómiai pragmatizmus világosan meg is fogalmaz. A (gazdaságnak megfelelő!) műveltség feltétele a gazdasági prosperitásnak. A művelődés, a tanulás (az iskola) előkészíti a gazdasági változásokat és bizonyos mértékig meg is szabja lehetőségeit, irányait. A (gazdaságnak megfelelő) műveltség, tudás: humántőke; a (gazdaságnak megfelelő) művelődés, a tanulás: befektetés a humántőkébe stb.[18]

De azért mégsem ilyen egyértelmű minden.

Másik oldal is van, és a másik oldalon megfontolásra érdemes szempontok vannak.

Vajon kiszoríthatjuk-e az iskolai műveltségből, avagy másodvonalba állíthatjuk-e ott az ún. *magas kultúrát*, valamint a *hétköznapi tudás*, a *szaktudás* és az *ünnepi tudás* elvontabb régióit? Vagyis lemondhatunk-e arról, hogy megkíséreljük létrehozni a mindennapi kultúra és a magas kultúra, illetve a tudástípusok konkrét valamint elvont régióinak harmonikus együttesét?

18 Vö. Theodore W. Schultze: *Beruházás az emberi tőkébe: az oktatás és a kutatás szerepe*. Bp. 1883.

A magas kultúra – hangsúlyozottan ide értve a szakmai magas kultúrát is – elvonatkoztatóbb és általánosítottabb, s bonyolultabb és szerteágazóbb az emberek közvetlenül megélhető, egyéni gyakorlatánál. Más összefüggések között mozog. De azért van mondanivalója a közvetlenül megélt mindennapi gyakorlat számára. Igaz, gyakorlatias használhatósága viszonylag nehezen, külön intellektuális munkával fedezhető fel, és feldolgozásra szorul. És ívelése a gyakorlat számára alkalmazhatóktól a *„pragmán" túli* – esetleg így: *transz-pragmatikus* – műveltségtartalmakig vezet. Ami a tudástípusokat illeti: az ünnepi tudásnak – minthogy „a gazdasági-társadalmi kényszerek alól felszabaduló ember"[19] tudásigényeit hordozza – szintén vannak a tettek, a gyakorlat számára közvetlenül használható, gyakorlatias tudáselemei, ugyan úgy, mint a hétköznapi tudásnak és a szaktudásnak. És mindhármuknak van olyan vonulata is, amely a gyakorlat számára szükséges és jól használható, de azért a közvetlen praxisnál átfog*óbb*, elvonatkoztat*óbb* és általánosít*óbb*, mondjuk így: elmélet*ibb* tudás. Éppen ezért valamilyen mértékben túlterjed a „magában való", mindig konkrét gyakorlaton, minthogy a gyakorlat tágabb körére érvényes. Viszont mindhármuknak vannak olyan régiói, amelyek nemcsak átfogóbbak, elvontabbak és általánosítottabbak, szóval elméletibbek, hanem *átfogóak*, *elvontak*, szóval *elméletiek*. Távol esnek a gyakorlattól, a „pragma" számára idegennek tűnnek. Olykor ezoterikus magasságokban lebegnek, a földközeli gondolkodási és cselekvési tennivalói fölött.

Felvethető, hogy az elméleti gondolkodás, és ugyanakkor az elméleti és a gyakorlati gondolkodási szintek közötti (innen oda, onnan ide) átjárások kiművelése nem válhat teljes értékűvé, ha az iskolai műveltség kihagyja a magas kultúra területeit, illetve a tudástriász elméletibb és elméleti magasságai kívül maradnak érdeklődési körén. És egyben minden olyan törekvés elszegényíti a gondolkodás műveleti kibontakoztatásának lehetőségeit, amely az iskolai műveltség alaki teljességéből, jelesül az ismeretek és műveletek csereszabatos szimbiózisából kihagyná, vagy akár csak degradálni igyekezne a magas kultúrához, illetve a tudástriász elvont régióihoz tartozó ismereteket. A gondolkodás működési tere szűkülne, lehetséges működési változatai csökkennének. És ezáltal csökkenne a humántőke értéke is. De ha van, ily módon is csorbát szenvedne az a már egyébként is többszörösen megtöretett iskolai szándék, amely – legalább pedagógiai tendenciaként – az ember *szapienszi* lényegének kiteljesedését támogatná.[20]

Természetesen mindez különféle műveltségi szinteken, az iskolai fokozatok és iskolatípusok jellegének, kívánalmainak megfelelően, sőt a gazdaság tudásigényeinek hierarchikus különbségeire tekintettel kell elképzelnünk.

Ökonómiai szempontból fel kell teleznünk, hogy a sokat emlegetett ún. *konvertálható szaktudáshoz* szükséges konvertálási képességek, kompetenciák (amelyek a minduntalan át- és továbbképzéseket lehetővé teszik), az ismereti-műveleti szimbiózis tágabb körében, a különféle ismereteken edzett műveletek, illetve a külön-

19 Vö. Ferge Zsuzsa, i.m. 8. számú jegyzet.

20 Az iskolai műveltség pragmatikus, netán transz-pragmatikus jellegéről részletesen kifejtettem álláspontomat A művelődés pragmatikus útja című esszében. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998/1.; valamint (Cs. Gy.) *Közoktatás és nemzet*. Bp. 2000.

féle műveletekkel létrehozott ismeretek által lesznek kifejleszthetők. Ehhez viszont szükségesek a magas kultúra, illetve a tudástriász elméletibb és elméleti régióinak ismereti-műveleti szegmentumai, és minél többféle átjárási út megtanulása szükséges a praktikus és az elméleti gondolkodási szintek között. Valószínűen így adható a szaktudásnak átfogóbb tekintet, szóval rálátás a behatárolt közvetlenségen túli ismertetekre, problémákra, sőt a kreatív megoldásokra. Másként a szaktudás túlontúl zárt, korlátozott és egyszintű marad. Persze mindez a különböző szaktudások természetének megfelelően, és a különböző szaktudások különböző fokozataiban különböző tudás-szinteken érvényesül, avagy érvényesülhet.

Lehet, hogy mind ennek okán a viszonylag teljes körűvé, átfogóvá komponált iskolai műveltséget egzisztenciálisan érvényes kompetenciákat nyújtó műveltségnek tekinthetjük. De lehet, hogy mégsem tekinthetjük annak, mert nemcsak ökonómiai kötelezettségeket, hanem egyetemes emberi minőséget vállal. Így aztán komplikáltabb és távolságtartóbb lesz annál, semhogy közvetlenül és gyorsan alkalmazkodhasson a gazdaság kívánalmaihoz, avagy legalább a gazdasági, munkaerőpiaci tudásigények prognosztizálható, általános tendenciáihoz. Gazdasági, piaci használáshoz külön alkalmazási eljárások kellenek, transzmisszió, „után-tanulás" szükséges, még a kifejezetten szakmai műveltségre orientált iskolai tudástartományokban is. Tehát *közvetlenül és praktikusan nem készíthet fel a munkaerőpiacra, a gazdaságra, tehát a megélhetésre*. (És lehet, hogy ezért be is csapja tanítványait.)

Sok jel mutat arra, hogy a hazai aktuális oktatáspolitika nem foglalkozik a pragmatikus vagy transz-pragmatikus iskolai műveltség dilemmájával. Már csatlakozott az iskolai műveltség pragmatikus ideológiájához. Miniszteri megfogalmazásban hallani, pl. (az amerikai pragmatizmus 19. század végi, 20. század eleji gondolatát arról), hogy *a tudás nem cél, hanem eszköz, s az iskoláknak életszerű tudást kell tehát nyújtaniuk*. De most már a tudásalapú társadalomra kontemplálva.[21]

21 Az ellenzéki *Magyar Nemzetben* (2004. november 16. 2. oldal) olvasható a *Magyar Távirati Iroda* következő híre: „A tudásalapú társadalomban a klasszikus pedagógia helyét a digitális alapú oktatásnak kell átvennie, hogy a tudás eszköz legyen, és ne cél – mondta az oktatási miniszter tegnap. A tudásalapú társadalomban az öncélú lexikális tudás elsajátítása helyett az életszerű tudás megszerzése kerül előtérbe, amelynek egyik feltétele, hogy a digitális kultúra nagyobb teret nyerjen az oktatásban – közölte Magyar Bálint a Fővárosi pedagógiai napok keretében megrendezett konferencián". A szöveg nemcsak a pragmatizmus illusztrációja („a tudás eszköz legyen, és ne cél" az „életszerű tudás…kerül előtérbe"), hanem némely félreértésnek is. A tudás, mint eszköz és az életszerű tudás csak a pragmatista felfogás szerint kerül ilyen egyoldalú kapcsolatba egymással, más teóriák mást képzelnek a helyére. Aztán: a tananyaggal és interpretációival (az oktatással) kapcsolatban még csak elképzelhető a digitális alapú pedagógia, de az iskolai életrend, valamint az ún. rejtett tanterv közvetlen, interperszonális interakciói – bár nem rekeszthetők ki a pedagógiából – aligha válhatnak digitális alapúvá. Avagy – mivel „a klasszikus pedagógia helyét a digitális alapú oktatásnak kell átvennie" – az oktatáson kívül, amely digitális alapú lesz, ki kell zárnunk minden mást az iskolából? A tananyaggal és interpretációival (az oktatással) sincs minden rendben. Az „öncélú lexikális tudás" valóban elkerülhetetlen felváltásához ugyanis – pedagógiai tudásunk szerint – nincsen szükség digitális alapú oktatásra. Nélküle is lehetséges. S mi több: a digitális alapú oktatással éppen úgy lehet „öncélú lexikális tudást" nyújtani, mint nélküle. Ráadásul nemcsak az „öncélú lexikális tudás" szűkölködik az életszerű, konkrét gyakorlati cselekvésekben, de vele szemben a digitalizált oktatás is csupán a való élet virtuális gyakorlatát tudja tudássá transzformálni. Ami persze „*életszerű*", de továbbra sem maga a gyakorlati élet. A digitális oktatás gazdag lehetőségei még feltáratlanok. De sejthetők a tanulást, a tudást szűkítő hatásai is. Mindazonáltal nem tagadhatjuk, hogy „az életszerű tudásra" szükség van, és a digitális kultúrának nagyobb teret kell nyernie az oktatásban.

Nemzeti *vagy* európai? Nemzeti *és* európai?

A közoktatás története már elég régóta ismeri a nemzeti és az európai műveltségre, netán a tág világra is rátekinteni tudó iskolai műveltség problémáit: az értékek és az arányok kibékíthető vagy kibékíthetetlen ellentéteként is, ideológiai, sőt politikai aktualitásként is. Nagyjából követve az nemzeti műveltség és az európai műveltség értelmezési változásait. Most azonban – már nem Európa felé, hanem Európá*ban* araszolgatva – ezek a problémák itthon kétségtelenül új paraméterekre találnak, új összefüggések között jelennek meg. És ütköznek a pragmatikus-ökonómiai szempontú iskolai műveltséggel. Persze csak akkor, ha nem gondoljuk, hogy az iskolai műveltség pragmatikus ökonomizmusa automatikusan azonos lehet az iskolai műveltség nemzeti és/vagy európai ismereti-műveleti tartalmaival. Avagy: ha nem gondoljuk, hogy a *nemzeti* és/vagy az *európai* ma már elavulóban lévő műveltségi kategóriák.

Az ütközés abból adódik, hogy a nemzeti műveltség és az európai műveltség nemcsak a mindennapi kultúrában, illetve a hétköznapi tudás praktikus, pragmatikus részein honos, hanem az *ünnepi tudás* gyakorlati vonulataiban is, és – ami most fontos – jellemző tartalmaik kifejezetten a *magas kultúrához*, illetve a hétköznapi tudás, valamint az ünnepi tudás transz-pragmatikus és sokszor nagyon *elvont* és nagyon *általánosított* vonulataihoz tartoznak. Szóval az ún. *elméleti gondolkodás* különböző szintjeihez kapcsolódnak. És elsősorban *nem* pragmatikus ökonómiai orientációik vannak.

Igaz persze, hogy a munkaerőpiacnak, a gazdaságnak is hasznos szolgálatokat tehetnek. Lehet, hogy áttételeken keresztül, lehet, hogy olykor közvetlenül is. A szakmai műveltséget a gazdaság emberi erőforrásának tartozékaiként körülvevő (nem közvetlenül szaktudási) kompetenciák érzelmi- és tudásalapjai ugyanis a legteljesebben valószínűen az általános műveltség tartalmainak elvont, transzpragmatikus – nemzeti, illetve az európai szintjein fejleszthetők ki. (Legalábbis ott és akkor, ahol és amikor kompetenciákra tényleg a lehető legteljesebb alakjukban van szüksége a gazdaságnak.) Az „emelkedettebb" érzelmi kultúra, valamint morális érték- és normarendszer, a kommunikáció, a viselkedés kultúrája, a „magasabb szempontokat" befogadni képes, egyetemesebb látókör, a szolidaritás és az együttműködni tudás eszmei magaslatai stb., szóval mindaz, ami manapság mind ott lappang a gazdasági igények által megfogalmazott kulcskompetenciák mélyén, talán mégis egyetemesebb műveltségi alapokat kíván a *homo ökonomikusz* számára elképzelt és kiválogatott általános műveltségnél.

Mindez azonban az elképzelt szintézis ügye. S ha a szintézis illúzió marad, az iskolai műveltség nemzeti illetve európai szintjei aligha találnak utakat a gazdaság, a piac pragmatikus igényeihez. Avagy a pragmatikus ökonomizmus által szentesített iskolai műveltség aligha érhet fel a nemzeti, illetve az európai műveltség magasságaiba.

A döntési kompetenciák várható reagálása ez ügyben aligha változik. A centralizált döntési helyek – ilyen vagy olyan mértékben – könnyebben fordulhatnak a nemzeti és/vagy az európai műveltségi tartalmak felé, sőt gyorsabban kísérle-

tezhetnek valamilyen szintézis létrehozásával, mint a decentralizált döntési helyek. Ez utóbbiak viszont – ha pragmatikus vágyaikra ügyelnek – könnyebben felejthetik, vagy szoríthatják háttérbe az iskolai műveltség nemzeti és/vagy európai vonulatait.

Az iskolai műveltség nemzeti és európai tartalmai természetesen a tananyagban és interpretációiban jelenhetnek meg a legmarkánsabban. Nemcsak a tananyag ismereteiben, hanem az ismeretek és műveletek szimbiózisában. S ekként az ismeretek és műveletek praktikus és teoretikus szintjein, valamint reproduktív, problémamegoldó, sőt kreatív működésük erejében, működési terük terjedelmében, a kialakuló mentalitásokban. De ki lehetne mutatni, hogy az iskolai életrend szervezeti formái és formális szabályai, valamint a „rejtett tanterv" sem mentesülhetnek a nemzeti, illetve az európai kulturális jegyektől. Nyílván felfedezhetők ezek a jegyek az életrend kommunikációs, viselkedési normáiban, a bennük megmutatkozó morális elvárásokban, s a „rejtett tanterv" interperszonális interakciónak szociális „tananyagában". Mindezt egybe véve a nemzeti és az európai jelleget az iskolai műveltség teljes értékrendje hordozza, hordozhatja.

A nemzeti és az európai jelleg, valamint a pragmatikus ökonomizmus a tananyag ismereti tartalmaiban és ezek interpretációiban kerül szembe látványosan egymással. A „tananyagrobbanás" által amúgy is megviselt tananyag ugyanis aligha viselhet el további „robbanásokat". Márpedig a nemzeti-európai és a pragmatikus-ökonómiai szempontokat kielégítő ismeretek együttese, ha összeadjuk, biztosan tovább növeli a tananyag mennyiségét.

S ugyanez várható, ha önmagukban (a pragmatikus ökonomizmus szempontjai nélkül), csupán a *nemzeti* és az *európai* kultúra ismeretanyagából válogatva próbálunk, kettőjüket összeadva, együttes tananyagot komponálni. A válogatás is, a tananyaggá rendezés is, az interpretációk is az egyik vagy a másik irányba fognak húzni, az egyik vagy a másik, *a nemzeti vagy az európai* abszolutizálására serkentenek. S hogy kettőjük közül melyik irányába, azt már az ideológiák döntik el.

Valamiféle szintézisük lehetne a megoldás.[22] Olyan szintézis, amely nem próbálja meg arányaikat „kicentizni", de megpróbálja minél harmonikusabb, minél szervesebb összeillesztésükkel a nemzeti és az európai egységét létrehozni. Az ismeretei-műveleti „csereszabatosság" ehhez némi segítséget nyújt, hiszen a műveleti fejlesztés programjaiban a tananyag *nemzeti és európai* ismeretei vonulatai, kölcsönösen megfelelhetnek egymásnak.

CSOMA GYULA

22 Megjegyzendő, hogy a magyar iskolák tananyaga eddig hagyományosan nyitottabb volt a világ felé, mint általában más közoktatásoké. És igyekezett felszínen tartani a nemzeti és az egyetemes műveltségi tartalmak szintézisét.

21. SZÁZADI MŰVELTSÉGKÉP – FELSŐOKTATÁSI TÜKÖRBEN

Az ember egyszerre természeti és társadalmi lény. Nemcsak él a természetben, nemcsak használja a természet nyújtotta lehetőségeket, nemcsak alakítja a természetet, hanem maga is a természet szerves része. Az ember attól (is) ember, hogy nemcsak ösztönösen (miként az állatok), hanem nagyobb részt tudatával – értelmével és érzelmével – része, értője és alakítója a természetnek és a társadalomnak. A méhek vagy hangyák társadalma ösztönös társadalom, ám bár mennyire fejlett vagy jól szervezett, mégsem közelíti az emberi társadalom tudatos szervezettségét és tevékenységét. Nincs – emberi értelemben vett – műveltségük, bár ösztönösen nagyszerűen használják a természetet, alkalmazkodnak hozzá, de – úgy gondoljuk – a mi emberi felfogásunk szerint nem értik. Társadalmuk is ösztönösen alakul, nem tudatosan – bár meglehetősen jól – szervezett viszonyrendszer. Nekik nincs iskolájuk, nincs oktatási rendszerük, nincs szerzett, tudatos műveltségük.

Ez az elnagyolt bevezető gondolatsor három dolgot kíván csak felvezetni, azt, hogy:

- az ember egyszerre természeti és társadalmi lény;
- nekünk ösztönünk és tudatunk, érzelmünk és értelmünk van;
- ismereteink és alkotásaink egyszerre egyediek és ugyanakkor közösek, egyéni és kollektív műveltségünk, személyi és társadalmi kultúránk van természetről és társadalomról.

Mit mond a műveltségről és a kultúráról a *Magyar értelmező kéziszótár*? „*Műveltség:* A társadalomtól történelme során létrehozott anyagi és szellemi termékek összessége; kultúra." „*Kultúra:* Az emberiség által létrehozott anyagi és szellemi termékek összessége."

Lakonikus tömörségű, meglehetősen általános és tágan értelmezhető lexikondefiníciók mérsékelten igazítanak el, mit is értsünk műveltségen és kultúrán. Most, ugyanis 21. századi műveltségképet kellene rajzolni – felsőoktatási tükörben.

Ehhez indokoltnak látszik átgondolni

- a közös társadalmi és a sokféle szakmai műveltség;
- az általános és egyéni műveltség, valamint
- az iskolai és iskolán kívüli műveltség(források) viszonyát.

EDUCATIO 2004/2 BAZSA GYÖRGY: 21. SZÁZADI MŰVELTSÉGKÉP – FELSŐOKTATÁSI TÜKÖRBEN PP. 267–278.

A közös társadalmi és a sokféle szakmai műveltség

„Az emberiség által létrehozott anyagi és szellemi termékek összessége" egyre növekvő, óriási halmaz. Az antik műveltség – mondhatjuk – még egységet képezett (bár már Platón is jobbára filozófus, Püthagorász egyszerre filozófus és matematikus, Arkhimédesz pedig inkább fizikus volt). Ennek a görög-római kultúrának a talaján fejlődött ki az európai műveltség, amire az egész emberiség újkori fejlődése alapult. Ezen belül két-három évszázaddal ezelőttig még volt értelme polihisztorokról beszélni, akik valamelyes részletességgel, de főbb vonalaiban még szinte teljesen át tudták fogni az addigi *közös társadalmi* műveltség legfontosabb elemeit – a filozófiától a matematikán át az irodalomig vagy csillagászati ismeretekig. Ennek jó tükre az egyetemek (Bologna, Párizs, Göttinga stb.) addigi/akkori universitas jellege: egyazon intézményben és annak minden hallgatója tanulta – kezdetben – a grammatikát, logikát és retorikát, majd később már a teológiát, az orvostudományokat és a jogot.

Az ilyen klasszikus egyetemek mellett (vagy kebelében) azonban megjelentek a *különböző szakmai* műveltséget, speciális szakismereteket oktató intézmények, mint a *közös társadalmi műveltség* egy-egy részének legmagasabb szintű, szervezett tükröződésének intézményei. Hogy hazai, de Európában is úttörőnek számító példákat említsünk: 1763-ban Selmecen bányászati akadémia, 1780-ban Szarvason gazdasági és ipari tanintézet, 1797-ben Keszthelyen a Georgikon, 1782-ben a pesti tudományegyetemen a műegyetem őse, az Institutum Geometricum.

A társadalmi műveltség gazdagodását és ennek következtében az egyes ember (még a legkiválóbbak) befogadóképességének végességét jól tükrözi például az is, hogy Apáczai Csere János 1653-ben még egymaga – értően – meg tudta írni a „Magyar Encyclopaedia" c. összefoglaló művét. A Nagy Francia Enciklopédia 1751-től megjelenő köteteihez viszont már sok kiváló tudós együttes munkájára volt szükség.

A kezdetben lényegében egységes tudomány az ismeretek mennyisége és a vizsgálódási módszerek különbözősége miatt fokozatosan diszciplínákra különült el, s egyre lehetetlenebbé vált azokat a filozófia általánosításainál konkrétabb szinten egységben kezelni. Azaz elvált a kissé nehezen definiálható *közös társadalmi* műveltség a *sokféle szakmai* műveltségtől (beleértve ez utóbbiakba a tudományt, a művészeteket és a szép számban önállósuló szakmákat, mesterségeket is). Egyre inkább úgy is felmerült a kérdés: mit érdemes (kell, hasznos) mindenkinek tudni, és mit az, amit csak az adott tevékenység foglalkozás, hivatás szakembereinek.

Az általános és egyéni műveltség

Ebből az is következett és következik, hogy nemcsak a társadalom, hanem az egyén műveltsége is megosztódik. Van egy olyan általános komponense, amely közös elem (lehet) a sok egyén műveltségében, s ezt tekinthetjük *általános* műveltségnek, és van egy *egyéni* eleme, ami kapcsolódik a személy adottságaihoz, szakmájához, tevékenységéhez, érdeklődési köréhez. Ez a megosztás akkor is megfogal-

mazható, ha a társadalom egyedeinek – mind az általános, mind egyéni műveltségi szintjében – igen nagy különbségek vannak. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy mindkettő természetesen korfüggő, s egyúttal helyfüggő is. Koron értve a történelem évszázadait (újabban már inkább évtizedeit), helyen értve a különböző földrészeket, országokat (azon belül például a nemzeti irodalom, történelem, földrajz stb., illetve a világirodalom, a világtörténelem, glóbuszunk földrajza ismeretét, ezek arányát).

Az iskolai és iskolán kívüli műveltség(források)

Az emberrel is számos ösztön születik együtt. Az egészséges csecsemő rögtön tud lélegezni, szopni, sírni, s idővel figyelni, nevetni, gagyarászni. De az emberi utódgondozás sokkal tartalmasabb és tudatosabb az állati gyakorlatnál: a szülők tanítják meg a gyereket járni, beszélni, étkezni. Ezt talán még nem szükséges műveltségnek tekinteni, miként azokat az egyszerű érzékszervi tapasztalatokat sem, amik mondjuk a környezetben észlelhető mozgás, fényesség, meleg stb. egyre tudatosabb kezelését jelentik. A beszédet, s a vele szorosan összefüggő gondolkodást tekinthetjük a műveltség megszerzése meghatározó eszközének. S ez a családban kezdődik el, s közismerten igen különböző módon kezdődik el. Társadalmi dimenziókban (azaz nem a királyi és fejedelmi udvarokat nézve) évezredeken keresztül a család volt a magatartás, a viselkedéskultúra és az alapműveltség átadásának/megszerzésének meghatározó helye. Idővel fokozatosan növekvő részt vállalt és visz ebben az iskola. A szervezett oktatás rendszere mind mostanáig központi szerepet tölt be mind az általános, mind az egyéni műveltség megszerzésében, jóllehet a család szerepe – vagy éppen annak hiánya – továbbra is a legtöbb esetben meghatározó, néha sajnos negatív értelemben meghatározó.

Ha a magyar oktatásügyet nézzük, akkor az ezer éves magyar iskolatörténetben a *Ratio Educationis* jelentette 1777-ben az első állami oktatáspolitikai, az 1868-as Eötvös-féle népiskolai törvény a hat osztályos elemi iskola megteremtésével pedig az első társadalompolitikai mérföldkövet. A múlt század közepén áttértünk a kötelező – *általános alapműveltséget* nyújtó – nyolc osztályra, majd a tankötelezettség 16, illetve 18 évre emelésével (ennek eredményessége külön kérdés) most a középfokú oktatás közel általánossá tételénél tartunk. A szakmai ismeretek (műveltség) megszerzése is fokozatosan átkerült az inasok egy-egy mester melletti vagy céhen belüli egyéni közvetlen tapasztalatszerzéséből a szervezett oktatás keretei közé: a tanonciskoláktól kezdve technikumokon át a szakosított felsőoktatási intézményekig.

Ezzel párhuzamosan – különösen az utóbbi évszázadban – mennyiségében is egyre bővült az *iskolán kívüli* műveltségforrások skálája – a családi kalendáriumtól, az újságoktól, a hetilapoktól a rádión, a sétáló magnón, a CD-n, a tévén át az internetig. Különösen az utóbbi két-három évtizedben egyre erősödött ezek perszonális kötődést is kialakító jellege, s erre is építve, kimondhatjuk bátran, agresszivitása. Míg az egyszerű, kezdetben még csak fekete-fehér nyomdatermék, a napilap vagy a könyv elsősorban tartalmával, ennek ígéretével vonz(ott), addig a

mai bulvármédia – harsogó szexis címlapokkal, tömegigényeket szinte felkorbácsoló reklámokkal, profi módon megtervezett látványrendezvényekkel, televíziós valóság showkkal – már valóságos – gyakran személyiséget is elnyomó – média-függőséget alakít ki. S ez utóbbi rendszerint csak ritkán nyújt klasszikusnak tartott műveltséget, jobbára csak pillanatnyi szórakozást vagy kielégülést ad, de ennél talán még kritikusabb hatása, hogy elvonja, többnyire elszakítja az egyént a műveltség klasszikus értékeitől és formáitól. Elég, ha tévéműsoraink igénytelen krimi dömpingjére vagy bóvli szappanoperáira gondolunk. Természetesen van – és nagyon fontos, hogy van – a mai nyomtatott és képi vagy digitális médiának az általános műveltséget hatékonyan és jól terjesztő szegmense, de sok jel mutat arra, hogy ez – a magas színvonal ellenére – lényegesen kisebb hatékonysággal és eredményességgel jut el fiatalokhoz, a „fogyasztókhoz". De még ezt is „sikeresen kompenzálja" a rengeteg áltudományos, valósággal tömegbutító műsor. Ezek nagy kiívások az egész oktatási rendszer számára (is).

Műveltség szerkezet – oktatási rendszer

Mindezzel együtt mégis azt mondhatjuk, hogy változatlanul az oktatási rendszer jelenti az alapját – tartalmát és kereteit – annak, hogy egy adott társadalmat milyen műveltség jellemez, a közösség milyen műveltséget tart fontosnak, milyet akar, milyen szinten és mértékben kialakítani. Az oktatási rendszer (az óvodától az egyetemig) meghatározza – a külső szemlélőnek visszatükrözi – egyrészt a közös társadalmi és a szakmai műveltség, s ezzel gyakorlatilag párhuzamosan az általános és az egyéni műveltség főbb tartalmi elemeit és arányait. Visszatérve a magyar iskolaügyre: a közös társadalmi műveltség, ami az egyén szintjén az általános műveltségben csapódik le, kezdetben négy-hat elemi osztály ismeretanyagára terjedt ki (mai mértékkel inkább korlátozódott), ezután már rendszerint megkezdődött a szakmai műveltség megszerzése (egyéni vagy szervezett keretek között), de természetesen egy szűk társadalmi réteg számára a lényegesen magasabb szintű általános, illetve szakmai műveltség megszerzése is lehetséges volt – fel egészen az egyetemig. A fejlődési lépcsőket nem részletezve ma hazánkban (és a fejlett világban általában) ott tartunk, hogy a társadalom többsége számára a minimum 16, de inkább 18 éves korig terjedő 10–12 évet biztosítjuk az általános műveltség megszerzésére (mi több, ezt gyakorlatilag kötelezően előírjuk), és 16–18 évesen kezdődik az egyéni szakmai műveltség megszerzése. Más szavakkal a középiskolák nagyobbik része (a gimnázium) nem nyújt szakmai ismereteket, és ennél a széles társadalmi csoportnál a szakmai műveltség megszerzése később, elsősorban a felsőoktatásban kezdődik és teljesítődik (gyakran csak átmenetileg) be. Köztudott természetesen, hogy középiskoláink jelentős hányada és szakiskoláink gyakorlati mesterségekre készítenek fel, elsősorban – mondjuk így – a kevésbé elméletigényes szakmákban. A szakmai műveltség (mesterség) megszerzésének e korai kezdete szükségszerűen az általános műveltség rovására megy.

Ha a magyar közoktatás és felsőoktatás viszonyát tekintjük, akkor az *érettségi* a paradigma váltás határköve: a közoktatásban meghatározóan általános mű-

veltségi képzés folyik (és szinte semmi szakmai), az ezt követő, erre épülő felsőoktatás pedig szigorúan szakképzést folytat. Az általános műveltségi komponensek szerepe szinte elhanyagolható, hiányzik a *studium generale* vagy mai (angol) szóhasználattal a *liberal arts*. (Talán csak az idegen nyelvek és az informatika oktatásának kényszerét említhetjük érdemben.) Az érettségizett fiatal általánosan (annyira, amennyire) igen, de szakmailag nem művelt, a friss diplomás (annyira, amennyire) szakmailag képzett, de általános alig lett műveltebb.

A Bologna-folyamat

Érdemes akkor itt felvetni a kérdést: jó-e hogy így van, és szükségszerű-e hogy így legyen? Az aktualitást a „*Bologna-folyamat*"-ként ismert új képzési rendszer bevezetése adja. Ennek mintája – nem kell tagadni – az amerikai többciklusú lineárisan egymásra épülő, *(bachelor-master-doctor)* képzés. (A mi rendszerünk jelenleg főiskolákból és egyetemekből álló párhuzamos és duális rendszer.) Ott ugyanis az első ciklusban sokkal mérsékeltebb a szakosodás: lényegében csak *BA*: *bachelor of art* és *BSc*: *bachelor of science* szakképzettséget lehet szerezni (szemben a mi pillanatnyi félezer szakunkkal, de még a mostani racionalizálás után megvalósuló százzal is). Ezt csak mérsékelten specializálja az ott *major*-nek nevezett szakirányú programrész. Például a *major in history* vagy *major in chemistry* az összes kredit akár 35–40 százalékával is megszerezhető. Ezzel párhuzamosan ott még a *college*-okban folytatódik az általános képzés: az első években *(freshman*, *sophomore)* mindenkinek kötelező még az anyanyelv *(composition)*, a matematika *(calculus)* és néhány más általános műveltségi tárgy. Ennek nem feltétlenül követendő oka a nálunkénál általánosan gyengébbnek tartott amerikai középiskola, de a későbbi szakosodás mindenképpen mérlegelendő előnye, hogy a fiatal immár egyetemi körülmények között tud pályaválasztásáról dönteni. Gondoljunk csak arra, nálunk a jogász vagy közgazdász és sok másféle szakos hallgató úgy választott pályát, hogy azelőtt ilyen stúdiumokkal még középiskolai szinten sem találkozott – csak sztárügyvédről vagy gazdag bankárról hallott (és álmodott).

Van határozott törekvés a hazai Bologna-folyamat előkészítése során arra, hogy a 18 éves kori pályaválasztási kényszert oldjuk: nem azonnal *szakokra*, hanem ennél, mondjuk így „egy nagyságrenddel szélesebb" *képzési ágakra* nyerjenek felvételt a hallgatók (ezekből lesz száz, lásd korábban). Ennek megvan itthon is a támogatottsága (és az ellentábora is), s majd csak kialakul valahogy, de az már most is látszik, hogy ez a rendszer sem ad tág keretet az egyén általános műveltsége szervezett továbbépítésének. Várhatóan 5–10 százaléknyi kreditet továbbra is biztosítani kell általános műveltségi tárgyak felvételére, de az eddigi hazai gyakorlat sem a hallgatói kereslet, sem az oktatói kínálat oldaláról nem alakította ki kellően ennek sem tekintélyét, sem igényes szakmai színvonalát. Lehet, hogy a 21. század megteszi? Azt hiszem, meg kell tegye, mert csak így tudunk a szakbarbárság veszélyétől megszabadulni.

Az *alap-* és *mester*szint (*bachelor* és *master*) kombinációi – vagy egy „szakmai csőben" tovább, vagy a különböző keresztmozgások változatai (alapszakos mérnök

közgazdász mesterszakon folytatja, történész ne adj' isten informatikusként stb.) – lehetőséget adnak az egyéni *szakmai műveltségek* gazdag spektrumának kialakítására. Ugyanezt teszik a máris nagy számban folyó tovább- és másoddiplomás képzések. De ezeknek sem igazán funkciója az *egyéni általános műveltség* bővítése. E a kérdéskörnek az új rendszerben is változatlanul a közoktatás marad a meghatározó színtere. A felsőoktatásról elmondottak miatt úgy látszik, a közoktatásban a mainál hatékonyabban kell kialakítani a tanulókban a folyamatos képzés, az állandó (ön)művelődés igényét – saját személyiségük kiteljesülése, a teljesebb emberi élet megélése érdekében.

A közoktatás műveltségtartamáról

Általánosságban meglehetősen időt állóan meg lehet fogalmazni a közoktatás műveltségtartalmát. Kiss Árpád 1972-ben tartott előadásából vett idézet ma is aktuálisnak tekinthető:

„A *korszerűnek mondott műveltség megalapozásának* tehát el kell vezetnie ahhoz, hogy tanulóink az életben való cselekvő szerepvállalásig

- megértsék, mi miért történik körülöttük és bennük, miért úgy történik, ahogyan történik (a környezet – a természet és a társadalom – és önmaguk megismerése);
- elsajátítsák azokat a módszereket, melyekkel önállóan tájékozódhatnak tovább, bánni tudjanak a rendelkezésükre álló eszközökkel;
- ismerjék és becsüljék az emberiség, benne társadalmunk határtalan erőfeszítések árán létrehozott vívmányait, a magukénak érezzék a tudomány, az irodalom, a művészetek, a technika, a munka eredményeit;
- felelősséget érezzenek saját életükért és mindazokért, akikre tevékenységük kihat;
- képesek legyenek megőrizni az állandót és alkotóan továbbfejleszteni a javíthatót;
- tudjanak emberhez méltóan élni, kötött és szabad idejüket tartalmasan felhasználni;
- mindennek érdekében megtanuljanak tanulni és gondolkodni, életre szólóan megszeretni a tanulást."

Ezeket a céloknak a megvalósításhoz szükségesnek tartott tartalom időről-időre változhat és változik is. Négy elemét próbálom meg röviden – részben az eddigiek fényében – vázolni:

- az ismeretek és készségek viszonya a tanulók általános műveltségében;
- a *non schloae sed vitae discimus* aktualitása.
- a tömegképzés és az elitképzés kapcsolata;
- a természettudományos műveltség helyzete.

Az ismeretek és készségek viszonya az általános műveltségben

Ez az a kérdés, amiben ma általános váltást, és az elvekben egyetértésre alapozható váltást kíván elérni az oktatáspolitika (amennyire manapság nálunk bármilyen politika és az egyetértés egy mondatban szerepeltethető). A műveltségkép a korábbinál tehát szélesebb, az ismeretek megszerzése mellett a készségek, a kompetenciák, mint elérendő célok határozottabban jelennek meg az aktuális oktatáspolitikai alapdokumentumban, a Nemzeti Alaptantervben.

A NAT-2003 c. dokumentum bevezetőjében ezt olvassuk: „Korunkban az emberiség tudása korábban soha nem látott mértékben növekedett. A tudományok gyors fejlődése, a társadalmi szükségletek új megjelenési formái, és a társadalom számos kihívása a megszokottól eltérő feladatok elé állítja az iskolát, a pedagógusképzést és -továbbképzést." „A NAT kiemeli a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat. A képességfejlesztés útjai-módjai igen különbözők lehetnek, sokféle ismereten, az ismeretek változatos kombinációin alapulhatnak. Ezért a helyi tantervek készítése során arra kell törekedni, hogy a fejlesztendő képességek és kulcskompetenciák kompetencia-térképpé szerveződjenek."

A szándék nyilván a kettő egyensúlyának megteremtése. Ugyanakkor a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottságának összeállítása a NAT-2003 kapcsán így fogalmaz: „Alapvető probléma, hogy most egészen mást követel a tudáspiac, mint 20 évvel ezelőtt. A készségek elsajátíttatása vált meghatározóvá. A jelenlegi oktatás legnagyobb problémája viszont az, hogy óriási tömegű adatot próbál közvetíteni, aminek következtében a diákok nem szeretik az iskolát, és sok mindent elfelejtenek. Ám azt is jegyezzük meg, hogy nem szerencsés élesen *szembeállítani* az anyagi tudás elsajátításának és a képességek elsajátításának a kérdését, hiszen csekély a valószínűsége annak, hogy valaki képességeket tud elsajátítani tudás nélkül."

De találkozunk még markánsabb megfogalmazással is: „hiba lenne a kulcskompetenciákról, mint önmagukban létező, elkülöníthető képességekről gondolkodni, mivel … az ismeretek a készségekkel és képességekkel hierarchikusan szerveződő rendszert alkotnak." (Gergely Gyula: Kulcskompetenciák pedig nincsenek. UPSZ, 2004. október)

Ha nem is teljes, de valamelyes elvi egyetértés ugyan megvan, ám az ilyen értelmű gyakorlat megfogalmazása – mint érzékelhető – már sokkal nehezebb. És még nehezebb ennek megvalósítása az iskolai gyakorlatban, akár iskolai tanterv, akár tanóra szintjén gondolkodunk. Ennek következtében mindez, az egyensúly megtalálása és megteremtése nagy, de kétségtelenül megoldandó feladat.

A szakmai ismeretek és a készségek, kompetenciák jellegének és arányának kérdését a felsőoktatásban is – különös tekintettel a Bologna-folyamatra – újra kell gondolni. Az egyes képzési ágak, szakok most kialakítás alatt lévő *képzési és kimeneti követelményei* elvileg ebben a szellemben készülnek. Nincs már az a szakma,

aminek minden fontos ismeret elemét meg lehetne tanítani/tanulni a felsőoktatásban eltöltött évek alatt: elsősorban azt kell célként kitűzni, hogy – természetesen lényeges és konkrét ismeretekre alapozva, azok birtokában – a hallgató elsajátítsa, és gyakorolja is, a bármikor vagy bárhol szükségessé váló további szakmai tudás és műveltség megszerzésének módját és eszközeit. Az előbbiek szerint ez sem látszik könnyű feladatnak. És akkor még az általános műveltségről nem is szóltunk.

A *non schloae sed vitae discimus* aktualitása

A latinok iskolafilozófiája, úgy gondolom, alapjaiban ma is érvényes. Az előbbi ismeretek-készségek egyensúly is összefüggésben van ezzel. Ha jól értem, a latinok azt is akarták ezzel mondani, hogy nem steril *l'art pour l'art* jellegű, iskolaszagú ismeretek tanítására, hanem az élettel, a természeti és társadalmi környezetünkkel kapcsolatos tudásra, műveltségre van szükség. Lehetne erre ma szinte bármelyik – közoktatási vagy egyetemi – tankönyvből sarkos példákat idézni. Talán a legszemléletesebb idegennyelv oktatásunk még mindig erős hagyományainak alkalmi túlélése: a *future perfect* vagy a *genitivus qualitatis* ismerete fontosabb, mint a „kérek egy pohár vizet" és a „melyik vágányról indul a vonat" ismerete. Nem szükséges ezt hosszan fejtegetni, érti ezt mindenki, de ismét csak a gyakorlati megvalósítás nehézségeit tapasztalhatjuk házi feladatoktól kezdve az érettségi tételek megfogalmazásán át a felsőoktatás egyes szektoraiból hiányzó gyakorlat orientált szemléletig. Amivel még érdemes kiegészíteni ezt az életszerűség kérdését, az Ady klasszikussá vált megfogalmazása: „Ha az élet zengi be az iskolát, az élet is derűs iskola lesz." Mindez műveltségképre könnyen, nevelési programra, oktatási gyakorlatra nehezebben lefordítható.

A tömegképzés és az elitképzés kapcsolata

Azt hiszem klasszikus magyar iskolabetegség a „lehetőleg mindenki minden tárgyból a legtöbbet és legjobbat" nyújtsa, más megfogalmazásban a gyakori szülői betegség, a „színtiszta kitűnő" fetisizálása. Tipikus lecsapódása: az osztályozó értekezleten fel szokás javítani az egyébként valóban jó tanuló gyengébb jegyeit olyan készségtárgyakból, amiben „szegény" gyengébb adottságai miatt nem tudott ötöst elérni. Hadd hivatkozzam ezzel szemben személyes tapasztalatunkra. Húsz éve gyermekeink egy bostoni elővárosban jártak egy évig általános iskolába. Az iskola oktatásfilozófiája (műveltségképe): minden gyerekben megtalálni azt a sajátos képességet, egyéni adottságot, amiben átlag feletti, amiben jobbat tud nyújtani, amiben gyorsabban tud haladni (például két osztály anyagát is abszolválhatja egy év alatt), s amivel majd – feltehetően és jó eséllyel – sikeres szakmát, jó karriert építhet magának. Nem a színkitűnő volt a cél, nem akartak minden gyerekből egyszerre tíz tudományág kis tudósát nevelni, sőt még átlagosat sem: okosan szelektálni, célszerűen kiemelni próbáltak annak érdekében, hogy minél több tanuló érezze magát sikeresnek, akár példának vagy legjobbnak. És ezt

átörökítik a társadalmi gyakorlatba is. Tessék megnézni az átlag amerikai – és az átlag magyar – magabiztosságát és természetességét egy tv-nyilatkozatban! (Láttam persze ennek árnyoldalát is: 6 dolláros vásárláskor a 2 dollárnyi üvegbetétet először visszaadta a pénztáros, majd elkérte a 6 dollárt, pedig én matematikai zseniként először csak 4 dollárt akartam odaadni neki. A pénztáros feltehetően amerikai történelemből vagy rajzolásban lehetett kiemelkedő.) Ezért tartom fontosnak nálunk, pl. a tanulmányi versenyes tanulók előnyben részesítését a felvételiknél, mert ők rendszerint később is „hozzák magukat". Ezzel szemben feltűnő, hogy a mindvégig kitűnő, elismerésre méltó teljesítményt nyújtó aranygyűrűs doktorok nagy része nem lett tudományának kiemelkedő művelője. Ez a kérdéskör tágabb értelemben a *tehetséggondozás* ügye: az *egyéni szakmai műveltség* nagyon is széles skálán eloszló legértékesebb részének gondozása. Van arra szándék és lehetőség, hogy a lineáris képzési ciklusok révén a nagy hallgatólétszámot fogadó alapképzés során elkezdődjön, majd a mester-, illetve a doktori képzés során kialakuljon a szakmai elit piramisa. Ha a tehetséggondozás, az elitképzés alapelemeit már a közoktatásban sikerül meggyökereztetni, majd a felsőoktatásban teljessé tenni, akkor ezzel a szakmai műveltség továbbfejlődéséhez is jelentősen hozzá tudunk járulni.

A természettudományos műveltség helyzete

Az ember egyszerre természeti és társadalmi lény. Ennek három következményét szeretném most kiemelni – a természettudományos műveltség és oktatása szempontjából – alapozva az e téren korábban már megjelenített gondolatokra.

a) A természettudományos kultúra oktatása: Az emberi társadalom fejlődéséhez és jobb életkörülményeinek alakításához a természet- és műszaki tudományok eddig is meghatározó tényezőként járultak hozzá. A *tudás alapú társadalom* kialakításának is egyik feltétele, hogy az állampolgároknak korszerű természettudományos és műszaki alapműveltsége legyen. Ezzel szemben közoktatásunkban – és a közvéleményben – az ilyen kultúra helyzete, szerepe és megítélése ma nyugtalanító képet mutat. Ott tartunk, hogy *évente már negyvenezer (!) magyar maturandus nem tesz érettségi vizsgát egyetlen természettudományos tárgyból sem*! Ez is egyik sajnálatos, *de könnyen megváltoztatható és megváltoztatandó tényezője*, *s részben oka* annak, hogy felsőoktatásunk legtöbb ilyen szakjára mind kevesebben jelentkeznek, a középiskolai tanárok szerint nem kis részük a második-harmadik vonalból, ezért a felvételizők átlageredményei is gyengébbek. Valójában ez a probléma lényege, mert a felsőoktatás klasszikusan minden szakismeretet képletesen a nulla kilométerkőtől épít fel: nem elsősorban a hallgató eddigi ismereteire, sokkal inkább képességeire és készségeire épít.

Pedig a természettudományos ismeretek és szemlélet a 21. századi általános műveltség, a *tudás alapú társadalom* meghatározóan fontos részét adják. Ez jelenti a bennünket körülvevő, életfeltételeinket jelentő természet – benne az ember – megismerésének, működése, törvényszerűségei, fenyegetettsége és megvédhetősége megértésének alapját, a környezetet ismerő, felhasználó és védő tudatos

emberi tevékenység előfeltételét. Élesen fogalmazva azért, mert mindegyikből – *az életünkből és a természetből* – csak egy van, az le vagy fel nem cserélhető.

A közoktatásban nem arra van szükség, hogy minden tanulót a természettudomány művelésére készítsük elő, hanem arra, hogy *kialakítsuk mindegyikükben* – a tudomány legfontosabb eredményeit megismertetve – a megfigyelés képességét, a megismerés módszereit, a leírás és értelmezés alapjait, a mikro- és makrovilág ok-okozati kapcsolatrendszerének értését, a természeti összefüggések ismeretét. Kiépítsük azt a tudatot, hogy az élő és élettelen természet a tudomány segítségével megismerhető, megérthető és az emberiség jóléte érdekében – megfelelő óvatossággal – felelősen használható és fenntartható. Felkeltsük azt az érdeklődést, amivel mindez elérhető és megszerezzük nekik azt az örömet, amit ezek elérése jelent.

– A közoktatásban közvetített természettudományos tananyag szemléletében a tudományos alapra épülő társadalmi és állampolgári relevanciát, az ismeretek és képességek alkalmazhatóságát, életszerűségét kell meghatározóvá tenni. A természettudományos tárgyak arányát és súlyát a közoktatási tantervekben azok társadalmi jelentősége kell meghatározza.

– A tanított ismeretmennyiség és a képességfejlesztés korszerűbb arányainak kialakításához szükséges a tananyag mennyiségének újragondolása, racionális csökkentése – együtt a képességfejlesztés módszereinek, eszközeinek tantárgyankénti, szakterületenkénti körültekintő kidolgozásával és elterjesztésével.

– A természettudományos tantárgyszerkezet a magyar közoktatásban – tantervekben, tanárképzésben – erős hagyományokra épül. Indokolt ezek határozottabb koordinációja, ugyanakkor interdiszciplináris, integrációs kezdeményezések elindítása. A természettudományos tárgyak tanításának-tanulásának feltételrendszerét javítani, fejleszteni és korszerűsíteni szükséges. Ennek részei a (szak)tantermi, tankönyvi, szemléltető eszközbeli, iskolai szakasszisztensi és pénzügyi feltételek, a korszerű és életszerű tankönyvek, s – messze nem utolsó sorban – a megújítandó tanárképzés és továbbképzés.

Érvényes mindez a felsőoktatásra is, amelyik rosszul tenné, ha minden felelősséget a közoktatásra terhelne. A kép teljességéhez hozzátartozik, hogy a természettudományok térvesztése az oktatásban és így a társadalmi műveltségben világjelenség. Oly mértékben, hogy már az Európai Unió kormánya is foglalkozik vele és programokat, akciókat dolgoz ki és szervez a helyzet javítására. Egyes országok – Nagy Britannia, Új Zéland – egyenesen riadót fújnak.

b) A természettudományos kultúra jelentősége a demokratikus társadalmak működésében – jelenti a másik megközelítést, elsősorban a társadalmi felelősség oldaláról.

Nem régen így fogalmaztam: „Látnunk kell, hogy hányszor, de hányszor hasznos (sőt szükséges), ha természettudományos felkészültséggel tudunk dönteni. Nem mindegy, hogy a hétköznapok gazdag áruválasztékából milyen termékeket választunk: a változatos eljárással előállított friss, a kódolt adalékokkal és kezelésekkel tartósított élelmiszerek, italok, konzervek, a legkülönbözőbb mosdó-,

mosó- és mosogatószerek, a változatosság özönével ránk zúduló higiéniai és piperecikkek, a különböző háztartási segédanyagok közötti választásban nem ritkán természettudományos műveltség alapján lehet és érdemes dönteni. … Külön ki kell emelni egészséges életvitelünk ügyét: a helyes táplálkozás, napirendünk okos beosztása, ülő- és fekhelyünk kiválasztása, a tévézés, a komputer és internet-használat módja, a zenehallgatás mértéke és hangereje, mind-mind másképpen ítélhető és szervezhető meg természettudományos, és tegyük hozzá egyúttal a humán kulturális megfontolásokkal. Egyéni döntés, de jelentős társadalmi kihatással bír a fogamzásgátlás, a nem-kívánt terhesség megelőzésének kérdése. Ennél is, miként az élvezeti- és kábítószerek, a dohányzás, az alkoholfogyasztás esetén is elég határozottan látjuk, hogyan függ össze mindez iskolázottsággal, s természetesen nemcsak a természettudományos, hanem humán kulturáltsággal. Tegyük hozzá: igen, összefügg, de sajnos nem a kívánatos mértékben, különösen, ha a tanulóifjúságot tekintjük." „És nem ritkán részesei vagyunk – kisebb vagy nagyobb közösségben – nagy jelentőségű, hosszú távra kiható *kollektív döntéseknek*. Demokratikus társadalomban értelemszerűen demokratikusan hozott döntéseknek. Aktualitása mondatja velem a szemétlerakók és szemétégetők ügyében hozott közösségi döntéseket, a megtartott – úgy tűnik gyakran sikertelen – népszavazásokat. De egészen nagy kérdések is említhetők: az atom- vagy vízierőművek létesítéséről vagy fenntartásáról tartott népszavazások, aminek kapcsán óhatatlanul a politika füstje csapja meg a témakört: a bős-nagymarosi erőmű ügye egészen a rendszerváltás tényezőjévé tudott emelni egy természettudományos-műszaki kérdéskomplexumot. Sőt: közismert, hogy az erős zöldmozgalmak több országban a parlamentbe is bejutottak, bizonyítván, hogy ezek a kérdések egy demokratikus társadalomban jelentős tömegek gondolkodásában meghatározó tényezővé válhatnak." *A természettudományos kultúrát nemcsak mint az általános műveltség részét, hanem mint társadalmilag fontos, a demokráciában meghatározó tényezőt kell tekintenünk és alakítanunk.*

c) A természettudományi és társadalomtudományi kultúra viszonya: Nem lehet kétséges, a természetet, környezetünket és benne magunkat, az embert, egyúttal az emberiséget, ma már csak természettudományos műveltség birtokában, a természettudományos kultúra jegyében lehet és kell kezelni. Kezelni: prózai szó, felválthatjuk azzal, vele kapcsolatban demokratikus döntéseket hozni – az előbb már példákkal is illusztrált értelemben. A „csak" pedig nem kizárólagosságot, nem a klasszikus értelemben vett humán műveltséggel vagy kultúrával szembeni, hanem az azzal együttes értelemben vett reálműveltségre, természettudományos kultúra jelentőségére utal. Nem a két kultúra szembeállításáról, hanem együttes szükségességéről beszélünk. A *természettudományok és a társadalomtudományok integrációjának lehetünk tanúi*: az egykoron sok-sok, ám ma is létező ágra bomló analizáló tudomány egy átfogóbb szemléletű, szintetizáló fázisba jutott. Ez a fajta integráció megerősíti az interdiszciplináris keretek létrehozásának szükségességét. Ennek tükröződnie kell mind a tudományos intézményrendszer szerkezetében, mind az oktatási rendszerben. A megállapítás felhatalmazást, sőt felszólítást je-

lent arra (is): a közoktatásban célszerűen kialakított egészséges és szükséges arányok mellett egyetemeinken és főiskoláinkon az ún. értelmiségi modulokban ne csak humán műveltségi témaköröket jelenítsünk meg, hanem a 21. századi műveltséget teljessé tevő természettudományos kollégiumokat is – a kölcsönös kötelezőség jegyében.

Korábban azt lehetett mondani, hogy a kulturáltságnak, az intelligens létnek a *humánműveltség* volt a kötelező és meghatározó pillére. Mellette a *reálműveltség* szép és elegáns volt, de hiánya elviselhető és megbocsátható (bűn) volt (ha néhol nem éppen sikk). A radványi sötét erdő és Bárczi Benő nem tudásán egykor a fél ország felháborodott, viszont a porlasztó már csak az autósoknak volt ismerős, Bánki Donát és Csonka János neve még nekik sem. Érzékelhető, minden érettségizett hazánkfia tízszer annyi királyt, államférfit, írót és költőt tud felsorolni, mint egyébként világhírű tudóst, alkotót, feltalálót, köztük több Nobel-díjast (magyart vagy nem magyart). De ez a torz arány érvényesül, pl. az utcanevekben is. Nem az előbbiek sokaságával van a gond, hanem az utóbbiak „kevésségével". És az ezzel társuló – egyéni és társadalmi – műveltségi szintben és felfogásban.

Összegezve

Az emberiség a természet egyszerre ösztönös és tudatos közössége. Az ebből adódó sokszínű, bonyolult, állandó viszonyrendszernek a megértését, tudományos elemzését, a kölcsönös érdekek – a természet, a társadalom és az egyes ember érdekeinek – felismerését, az ugyancsak kölcsönös előnyök megvalósítását kell az oktatás és minden más tevékenységünk – műveltségünk és kultúránk középpontjába állítani. Mert AZ EMBER EGYSZERRE TERMÉSZETI ÉS TÁRSADALMI LÉNY.

BAZSA GYÖRGY

TANANYAGCSÖKKENTÉS ÉS TÁRSADALOMPOLITIKA (JEGYZET)

A MAI MAGYAR OKTATÁSPOLITIKAI TÉRBEN az iskolai műveltséggel kapcsolatos vitákban sokan úgy vélik, hogy a magukat különféle világnézeti címkével illető pártok oktatáspolitikái *tényleg* liberális, szocialista, konzervatív oktatáspolitikák. Ha ez így lenne az általános (azaz a választófülkében érvényesülő) politikai álláspontoknak determinálniuk kell(ene) a pártok elitjei által kialakított iskolai műveltséggel kapcsolatos állampolgári álláspontjainkat is. A viták néha azt a látszatot keltik, hogy a tudományalapú iskolai műveltséghez ragaszkodás a felsőbb (iskolázottabb, többedik generációs) társadalmi csoportoknak kedvez, a gyakorlatiasabb műveltség ill. tananyag-csökkentési, ismeretredukciós érvelés pedig az alsóbb társadalmi csoportoknak, azoknak az érettségivel nem rendelkező szülőknek, akik gimnáziumba küldik gyerekeiket. Ha ez igaz lenne, a magukat liberálisnak, szocialistának, konzervatívnak nevező emberek iskolai műveltségről vallott álláspontja determinált lenne. De ez *tévhit*, melynek érdemes egy kicsit utána járnunk.

A *tévhit* részben egy ismert történeti folyamat extrapolálásán, részben kortársi feltételezésen alapszik.

A történeti folyamat téves extrapolációja szerint amiképpen eleink a klasszikus nyelvek funkcióját a „rendi elkülönülés"-ben azonosították, s ezért – ha baloldaliak voltak – mindent megtettek visszaszorításukra, ugyanúgy a modern iskolában a „rendies" elkülönülést a tananyag *nagy* mennyisége, valamint a *gyakorlatidegen*, *ünnepnapi tudományos* mivolta biztosítja, hiszen ennek elsajátításában a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek eltérő mértékben motiváltak. Az extrapolációs művelet végzése közben azonban elfelejtődik, hogy a szociolingvisztika tanúsága szerint a nyelvtanulás – különösen a holt nyelv megtanulása – és az anyanyelven elsajátítandó ismeretek (minthogy különböző kognitív és mentális „eljárásokat" igényelnek – eltérő mértékű családi támogatást is igényelnek, s különösen az, hogy az 1867–1945-ös időszakról szóló jegystatisztikák a latinnyelvi eredményesség és a társadalmi státus között sokkal erősebb összefüggést mutatnak, mint bármely más tárgyi eredményesség tekintetében. Mindemellett kiesik az a meghatározó különbség, hogy egészen különböző a két korszakban az egykori

latin-görög és a mai úgynevezett „ünnepnapi ismeretek" társadalmi hasznosulása. Ugyanis a történelem, az irodalom, a biológia, a kémia, csak az autóvezetési és csekk-kitöltési ismeretek felől nézve hasonlatosak a klasszikus nyelvekhez. Egy kicsit másféle kategorizálás felől nézve azonban nem hasonlatosak: a természet és társadalomtudományok a *valóban létező* világ *magyarázatában* betöltött szerepük révén, a kritikai-tudományos tudás rendszerezésére való *képesség* fejlesztése révén, az emberi konfliktusokban való viselkedés, a politikai jelszavak értelmezése, a kulturális fogyasztás során hozandó döntések stb, segítése révén – a latinnal és ógöröggel ellentétben – nemcsak ünnepnapi, hanem gyakorlatias legitimációval is rendelkező tárgyak, ismeretanyagok. Ezenkívül a történelemben és irodalomban való *relatív* jártasság is társadalmi közösséget és kommunikációs lehetőséget teremt a különféle foglalkozású emberek között – ellentétben a klasszikus nyelvekkel. (Ha ez nem így lenne, akkor nem fordítana Magyarország és Európa *valamennyi* pártja nagy erőfeszítéseket olyan történelmi-társadalmi és morálfilozófiai hívószórendszer kialakítására, mely nemcsak a pártokhoz kötődő értelmiségieknek, hanem a célba vett szélesebb középrétegeknek is megfelelő, nem folynának szélsőséges küzdelmek a média által közvetített kulturális kánon körül stb…)

A másik, népszerű feltételezés szerint a tananyag csökkentés, azaz a középiskola szelektív jellegének gyengítése az alsóbb társadalmi csoportok, rosszabb kulturális tőkéjűek számára járhatóbbá teszi az iskolát. Az alsóbb társadalmi csoportok a teljesítmény-, és tudományelvű (s ekképpen szelektív) iskolákban ellenséget látnak, félnek is tőlük, s az oktatáspolitika ezért is könnyen támaszkodhat, hivatkozhat rájuk.

Valójában – s e jegyzetnek éppen ez a tárgya – az iskolai tudáson alapuló teljesítményelv követése nélkül az alsóbb társadalmi csoportok gyerekeinek még *esélye sincsen* behozni az iskolán kívüli eszközökkel szerzett, ill. öröklött kulturális tőkéjű csoportok előnyeit. Könnyen belátható ugyanis, hogy minél nagyobb egy átlagos 18 éves fejében az iskolán kívüli eszközökkel megszerzett, illetve örökölt ismeretek aránya az iskolai követelményben leírthoz képest, annál nagyobb lesz a felső társadalmi csoportokból származók esélyelőnye.

Mindemellett a magasabb kulturális tőkéjű társadalmi csoport sem egynemű: egy részük – „a gyermek évszázada" kultúráján felnevelkedve – csökkenteni kívánja a családi konfliktusokat, a szülők és gyermekeik között feszültségeket, ezért olyan iskolában érdekelt, ahol gyermekük sok tanulás és sok munka nélkül is boldogulhat, s iskolai évei alatt így érzi jól magát. Minél alacsonyabb ezeknek az iskoláknak a követelményszintje, annál kisebb lesz a nominális különbség az alsóbb és felsőbb társadalmi csoportok gyermekeinek eredményei között, ezáltal megerősödik az a látszat, hogy ami a „családi béke szempontjából" jó a véleményformáló társadalmi csoportoknak, az egyben a társadalmi igazságosságot is szolgálja. Csakhogy ez nincs így, mert megnő a hozott (tehát nem az iskolában szerezhető) kulturális tőke jelentősége a továbbtanulásban, a társadalmi kapcsolatépítésben és a munkaerőpiaci boldogulásban. Végső soron tehát a hátrányos helyzetből jött

tanulónak „hiába van" ugyanolyan jó jegye, mint az értelmiségi családból jöttnek ezekben a nem tudásalapú iskolákban – kevésbé érvényesül vele azután.

A magas kulturális tőkéjű csoportok másik része pedig a szigetszerűen fennmaradó elitiskolákba íratja gyermekeit, ahol magasan motivált tanulókkal kiváló tanárok foglalkoznak, s a családi háttér maximálisan támogatja a tanulók önálló ismeretszerzését is. Ezekben az elitiskolákban gyakorlatilag alig vannak olyan tanulók, akiknek családi háttere intellektuálisan gyenge lenne.

A hagyományos értelemben baloldali (egyszerre felvilágosodás központú *és* egyenlőségelvű) törekvés, hogy az alacsony társadalmi csoportokból származó gyerekeket is a (változatlanul) magas követelményű iskolákban elérhető jó eredményekhez kell hozzásegíteni, egyre kevesebbek által szorgalmazott, ráadásul a fentiek értelmében *intézményes háttér nélkül marad.* A szabad iskola választás és a szabad pedagógiai program készítésének világában az iskolák egy részében a követelményt „korrepetálás" nélkül is tudják teljesíteni az alsóbb csoportokból származók is, más részükben pedig gyakorlatilag nincsenek alsóbb csoportokból jövő diákok.

A közoktatás diverzifikálódásának következményei

Közkeletű vélekedés szerint azzal, hogy a szakközépiskola végére is, közismereti tárgyakat tartalmazó érettségi került, *jogilag* megteremtődött a feltétele, hogy a közvetlen „hasznot" hajtó iskolaválasztásra inkább hajlamos társadalmi csoportok gyerekei is esélyesekké váljanak a magas műveltség megszerzésére. Ezzel szemben az egymástól független szociológiai kutatások sorozata, és állami statisztikai adatgyűjtések mind azt mutatják, hogy a szakközépiskolából – még formálisan jobb eredmények (jegyek) esetén is – nagyságrendileg kisebb az esélye az igencsak heterogén gimnáziumokhoz képest a főiskolai, s különösen az egyetemi továbbtanulásnak. Különösen alacsony a nem szakirányú továbbtanulás esélye. Belátható, hogy a szakközépiskolákban tanuló diákok ellenmotiváltak az „(köz)műveltségi tárgyak" terén elérendő sikerekben.

A középiskolafajok többfélesége tehát csak abban az esetben segíti érdemben az alsóbb csoportba tartozók magasműveltséghez jutását, ha a különböző képzési programok tartalma, azaz iskola által közvetített műveltség irányában azonos, s csak mértékében tér el, s így a programok (az iskolák) között van érdemi átjárhatóság, van továbbá erre ösztönző rendszer. Ellenkező esetben a hatás ellentétes irányú lesz.

A középiskola típusok közötti meglévő hagyományos különbséget és a kulturális-szociális „széttartást" tovább mélyíti a szerkezetváltó gimnaziták ill. egyéb elitgimnaziták, a többi gimnaziták, a szakközépiskolások, és a szakmunkásképzőből szakközépiskolává alakult iskolákba járók közötti esélyegyenlőtlenség, amit még növel az iskolák egyéni pedagógiai programjainak jelentős különbsége. A társadalmi különbségek intézmények *között* és nem intézményeken *belül* képződnek le. S, minthogy a középiskolák közötti választás a 10–12 éves korban sokkal erőseb-

ben függ össze a tanulók társadalmi hátterével, mint tanulmányi eredményével, s minthogy az alsó fokú iskolák olyannyira különbözővé váltak városokban és a falvakban, mindez mélyen determinálja a magasműveltséghez jutás esélyeit.

Az iskolaszerkezet bomlási folyamata, a tankönyvpluralizmus, a tantervek tárgyilag kötött elemeinek csökkenése, az iskolai autonómia magas foka rendkívül nehézzé teszi az egyes iskolák közötti átjárást. Különösen nehézzé teszi az átjárást azoknak a gyerekeknek, akiknek sem családi hátterük, sem baráti kapcsolataik nem alkalmasak arra, hogy a konkrét tárgyi elmaradásukat behozhassák.

Belátható, hogy minél plurálisabb a tananyag, annál kisebb az iskolák közötti átjárhatóság, annál inkább megnő annak kockázata, hogy ha a diák alulbecsülte saját képességeit és ambícióit, nem tud iskolát, az iskolán belül osztályt váltani, kénytelen a megkezdett úton maradni.

Ha a kormányzat oktatáspolitikai vagy egyéb megfontolásokból a teljes tartalmi iskolai-autonómia fenntartása mellett foglalt állást, a társadalmi egyenlőtlenségek növekedése csak kormányzati, önkormányzati vagy társadalmi forrásokból működtetett „átjárótanfolyamokkal" lenne megakadályozható – ilyeneket ma nem szerveznek.

Így a tantervpolitika és iskolaszerkezetpolitika következtében a „magasműveltség" és az „alacsony társadalmi helyzetűek" között prognosztizált ellentét (melyre jegyzetünk elején utaltunk) önmagát beteljesítő jóslattá válik.

Világosan látható, hogy a hátrányos helyzetű diákok hátránya egyfelől magában az iskolában keletkezik és rejlik, hiszen nincsenek olyan ösztönzők, amelyek a pedagógusokat a hátrányos helyzetű diákokkal való különfoglalkozásra ösztönzik, másfelől az iskolán kívül különórákkal, környezeti hatásokkal nő. A mind kevésbé tudományos tananyag, az iskola tanulás- és munkaközpontúságának csökkenése (noha baloldali és liberális pedagógiai ideológiákkal szokták alátámasztani) elfedi és növeli a bajt, később teszi nyilvánvalóvá, s objektíve elmélyíti a társadalmilag kódolt különbségeket.

Az alsóbb társadalmi csoportból jövők – ha kiszorulnak a tudományalapú magasműveltség megszerezésének lehetőségéből – nemcsak az előnyösebb családi hátterűekkel, hanem a korábbi nemzedékekben érettségizettekkel szemben is hátrányba kerülnek.

Az egyetemek és főiskolák hangadói kifejezetten az általános műveltség növelését kérik a középiskoláktól. Még a szakirányú intézmények is kevés kivétellel „jobban szeretik" a gimnazistákat, mint a szakközépiskolásokat. Nyilván egyre kevésbé fogják „szeretni" a hagyományos értelemben egyre kevesebbet tudó nemzedékeket.

Egyébként nemcsak a felsőoktatás felé igyekvők szempontjából lenne fontos a magasabb műveltség hanem a munkaerőpiacra lépők számára is. Analógiásan belátható: hiába volt specializálódottabb (látszólag tehát gyakorlatiasabb, használhatóbb) a szakmunkás-bizonyítvány, a munkaerőpiac mégis a szakközépiskolák látszólag fölösleges közműveltségi anyagaira jelzett vissza pozitívan. (Magasabb munkakultúra, biztosabb személyközi viszonyok, a vezetők és beosztottak szim-

bolikus univerzumának, nyelvhasználatának nagyobb egybeesése, új ismeretek megtanulásának nagyobb készsége stb. szólt a szakközépiskolások mellett.) Ahogy a munkaerőpiacon egyre több lesz a nem konkrét szakértelmet követelő állás, annál nagyobb lesz e szimbolikus univerzum jelentősége, annál nagyobb lesz annak a nemzedéknek a hátránya, mely az iskolában ebből kevesebbet kap.

* * *

Az iskola és a felsőoktatási intézmény társadalmi rétegképző ereje elsősorban nem a munkaerőpiacilag közvetlenül hasznosítható tartalmak révén, hanem az „ünnepnapi" műveltség (történelem, irodalom, művészetek, tudományok) révén valósul meg (akkumulálódik szimbolikus tőkeként) – az alsóbb társadalmi csoportbeliek amúgy is hajlamosabbak ezek kerülésére, ha a kormányzat még csökkenti is a „tárgyi tudás", a „hagyományos műveltség" iskolai értékelését, el is mélyíti ezeket a hátrányokat. Abból, hogy e tárgyakat az alsóbb társadalmi csoportok kevésbé „szeretik", kevésbé tudják maguktól teljesíteni, konzervatív logikából a velük szembeni követelmények csökkentése, a magasabb társadalmi csoportokból származók hozott előnyeit tudomásul vevő rendszer következik, liberális és baloldali logikából pedig az alsóbb társadalmi csoportok szintre hozásának igénye, ill. a felvilágosodás-elvű tananyagszervezés következik.

NAGY PÉTER TIBOR

KULTÚRA AZ ISKOLÁBAN (JEGYZET)

A „KULTÚRA” SZÓ A LATIN *colo (coliu, cultus)* „földet művel” ige szellemi tevékenységre átvitt értelemében használatos, „nemesít, kiművel” jelentéssel. Ugyanez az ige az alapja a *kultusz* szónak is, amelynek „nagyra becsül, istenít” jelentése rávetül a „kultúra” szóra (ami kulturált, az nagyra becsült is egyben).

A *műveltség* szó a magyar nyelvbe közel ugyanazzal a jelentéssel, kétfelől érkezett. A latin eredetű kifejezés vagy az egyház közvetítésével, vagy pedig közvetítő nyelveken (német) keresztül érkezett a magyarba. Másfelől nem kizárt, hogy a *mű* szó uráli örökség „csinál”, „végez” jelentéssel. A mai szóhasználatban a „műveltség” mind a pannon, mind az uráli eredetet őrzi. A *műveltség* az emberi pozitív (jobbító) tevékenységet, illetve e tevékenység eredményét jelenti – a föld, a szellem vagy a jellem művelését és gazdagságát, amiben van valami felsőbbrendű és morálisan elfogadható, itt a jelentésátvitel a *kultusz* kifejezésből.

Természetesen van különbség a latin-európai és az uráli kultúra között. A latinban a már említett *colere* igéből származik a „kolónia” fogalma: a letelepedett ember lakhelye, ahol földet (is) művel. Nem úgy, mint a nomád magyar, akinek uráli szóhasználatában a művelőség alapját alkotó *tanul* zürjén eredetű „*tun*” szava metafizikai természetre utal („jövendőmondó”, „jós”, „látnok”).

*

A kultúrát társadalmak hozzák létre és építik önmaguknak, és ezzel megteremtik önazonosságukat és a más társadalmakkal szembeni viszonyt, az érintkezés módját. Az antik görögök a nem maguk fajtáját műveletlennek tartották, akik még rendesen sem tudnak beszélni. Beszédjük úgy hangzott, mintha azt mondták volna, hogy „bar-bar”. Ez a kultúra természetesen nem az athéni iskola terméke, hanem a görög társadalomé, melynek gőgje az iskolázás eleme.

A kultúra tartalma és szerkezete a felvilágosodás idején megváltozik: oldódik a rendek merevsége, társaságok *(societas)* jönnek létre, amelyekben nem a származás, hanem a közös érdeklődés, a vagyoni helyzet a lényeges. Szabadkőműves lehet a nemes és a polgár (aki e körben kardot is viselhet). Megkezdődött az egymástól elkülönülő rendek önálló és zárt kultúrájának a fellazulása, átjárhatóbbá kezdett válni a társadalom – de ezzel a népi kultúra érintetlensége, azaz kulturális autarchiája is megroggyant. Egymással versenyezve a katolikus egyház mellett az állam, a polgárság értékrendje, műveltsége feszíti szét a hagyományos és ezért ősinek tekintett népi kultúrát.

EDUCATIO 2004/2 SÁSKA GÉZA: KULTÚRA AZ ISKOLÁBAN PP. 284–288.

Az új eszmék nem az iskolákban, s csak részben az egyetemeken, inkább főúri szalonokban, polgári társaságokban születnek meg és terjednek el. Hordozójuk a könyv és a társas olvasás. Innen kezdve a könyveket és nem az eszmék hirdetőit égetik el. A gutenbergi innovációt fogadó üdvrivalgás éppen az új kultúra hívei körében hangos. Ők azok, akik minden állami vagy pedagógiai kényszer nélkül, saját kezdeményezésből hoztak létre olvasóköröket, amelyekben a felolvasott szöveget értelmezték, kommentárokat fűztek hozzájuk, azaz részben, vagy egészben elfogadva, sajátjukká tették az elhangzottakat. Ez a szalonok világa a reformkori Magyarországon is, amikor az olvasási kultúra még közös, hangos felolvasást jelentett; éppúgy, mint a zenekultúra közös zenélést (zenehallgatást). A görögöktől kezdve mindig is így, fennhangon olvastak önmaguknak és társaiknak. Csak egy évszázaddal később, a 19. század második felében a magánszféra *(privacy)* megjelenésével válik általánossá a néma olvasás kultúrája. A magántudás, az önreflexió, az egyéni erőfeszítés magántermészetű – polgári – dologgá válik. A kollektív művelődés a munkás- és gazdakörökben él még egy ideig tovább.

A polgárság egyetemlegesen, a társadalom egészére terjeszti ki a műveltség felfogását. Azzal a gőggel, amellyel a „bennszülöttekhez", vagy országuk népéhez viszik el a *civilizációt*, a szó eredeti értelmében „polgárosodást"; a *racionalitást*, hogy legyőzze az irracionalizmust és felemelje őket magához, a műveltekhez. Ez a társadalomtörténeti fejlemény szétdarabolja a rendi, szociális és gazdasági értelemben zárt (autarchikus) közösségeket és egységessé teszi az országban a kultúrát, pontosabban közös elemeket hoz létre egyre nagyobb kiterjedésben. Ezáltal épül fel az adott nemzetállam kultúrája, amely értelemszerűen más, mint a többi nemzetállam kultúrája. Vele a nemzeti önazonosság eszköze jön létre a különbözőség hangoztatásával, a folyamatosan fejlesztett, lecserélt és kooptált kulturális elemekkel.

A kultúra az önazonosság és önreflexió eszköze lesz nemcsak nemzeti szinten, hanem ezen belül is. Vannak olyan társadalmi csoportok, melyek a nemzeten belül önállók, másoktól jól elkülöníthetők, és amelyeket marxi kategóriával „osztályoknak" is tekinthetünk. A rétegtudás, rétegműveltség, a marxistáknak osztálytudás: innen származik az egységes műveltség követelése, az általános iskola és később a *comprehensive school*.

Az, amit mások osztálynak vagy rétegnek tekintenek, a műveltség felől közelédve szubkultúraként értelmezhető; csak éppen a megközelítési mód más. Az előbbihez fogható kulturális különbségeket érzékelhetünk a generációk között is. A nemzedékek közötti kulturális különbség akkora kell legyen, hogy a belépő és a kilépő generációkat meg tudjuk különböztetni. Mégis kell lennie közös elemnek, ami egyértelművé teszi, hogy ugyanannak a kultúrának a változatairól van szó.

*

Az iskolának kultúrateremtő szerepe van, de egészen más az állami iskolarendszerek előtt és után. A felvilágosodás előtt az iskolát mindig egy jól körülírható társadalmi réteg tartotta fent, legyen az akár szakképzés, akár az egyházak, városok stb. által fenntartott oktatási intézmény (pl. egyetem). Az igy fönntartott iskola meghatározott világnézet alapján kodifikált tudást állítottak elő és hagyo-

mányoztak át. Ezek az iskolák *rendi szerepet* töltöttek be, céljaik valamely rendhez kötődtek (akkor is, ha a diákéletmód ettől olykor eltért). Az állami iskolák megjelenése intézményesíti a műveltséget: hivatalossá, bürokratikussá teszi az iskolai oktatást. A kultúra a tankötelezettség valóra váltásával intézményesedik a közösségi népiskolákban, de ezzel a politikai térbe is kerül.

A modern népoktatás nem értelmezhető a tankötelezettség és az iskolaállítási kötelezettség nélkül. A kényszer motívuma ismert, és nem vitatható. Azért teszik kötelezővé az iskolába járást – először I. Frigyes, Nagy Frigyes apja –, mert a nép önmagától nem tanulna, mert az iskola kulturálisan idegen hely s mert az iskolában töltött idő a mezőgazdaságtól vonja el a gyermeket. Csak a jóval későbbi pedagógus kultúrában jelenik meg az az értékképzet, hogy a szegény ember gyermeke szeretne ugyan iskolába járni, de nem tud. Majd akkor hallunk ilyesfélékről, ha a rendi világ már annyira meggyengült, hogy a felemelkedésben az iskolai tudásnak és az iskolai végzettségnek lesz szerepe.

A népoktatás műveltség-felfogása azonban *nem* a *népé*, sohasem volt az. Hanem az iskolát fenntartóké – a központból irányító, racionális megfontolás alapján intézkedőké –, akik közpénzek fölött rendelkeznek, hogy az általuk képviselt ország nevében a szerintük a leghasznosabbra fordítsák az adókat. A kényszerre pedig azért van szükség, mert nélküle a kívánt változás sohasem következne be: sem okosabb, sem erkölcsösebb nem lenne a nép.

Elsősorban az írás-olvasást tanítják, a tanulókat majd az általuk képviselt társadalmi hasznosság szolgálatába lehet állítani. Nem a betűk ismerete, hanem az általuk közölhető műveltség a fontos, amely egyre kevésbé, később egyáltalán nem vallásos, hanem szekuláris. 1777 után (I. Ratio Educationis) a világi népiskolák iskolák anyagából esetenként hiányoznak is a vallási intelmek, amelyeket általános erkölcsi útmutatások helyettesítenek. Az olvasókönyvek pedig követik a katekizmusok szerkezetét, csakhogy szekularizált szövegek szerepelnek bennük, amelyek az új kultúra hordozói. Az ország iskoláiban ezeket oktatják, s az egymást személyesen nem ismerők számára közös hivatkozási alapot adnak. Nemzeti műveltség születik mindenütt, ahol ezekből a közös tankönyvekből tanulnak.

Az 1700-as évek közepén a kezdők ábécés és az idősebbek olvasókönyvében a vallási olvasmányok mellett már helyet kapott a világi kultúra (ismeretek). Erkölcsi célzatosságuk olyan egyértelmű, mint az egyházi tankönyvszövegeké, csak éppen a legitimációjuk más. A *ráció* terjesztése vitathatatlan: történelemi, természettudományi, földrajzi ismeretek jelennek meg abban a korban, amikor az obsitosok meséiből értesülhetett a nép az Alpok havas csúcsairól, üveghegyek formájában.

A művelődés terjesztésének szándékát mi sem mutatja jobban, mint az, hogy az I. Ratio Educationis kibocsátását követően legalább nyolc, a népnek szóló ábécés könyv jelent meg. Intelmek s közmondások mellett olyanok is, mint például az 1793-as *ABC könyvecske a magyar falusi oskolák számára*. Benne többek között ez olvasható: „Én is segítettem az édesanyámat az edények öblögetésében és kivakarásában, vagy azoknak ide vagy amoda vitelében, tsak magamra kell vigyáznom, hogy valamit el ne ejtsek." (Idézet Adamikné Jászó Anna kötetéből: *A magyar olvasás tanítás története*. Budapest, Osiris, 2001:54.)

A modern, mert felvilágosodott iskola a szülő segítője képében jelenik meg. A tankönyvíró és általa a jó szándékú néptanító valójában kéretlenül átveszi az anya szerepét. Ezzel voltaképpen beleavatkozik a család ügyeibe, és széttöri a családi szocializáció korábbi intézményes kereteit. Mindez azért történhet meg, mert van kötelező iskola. Ez biztosija, hogy a népi kultúra fölé tud kerekedni az iskola által közvetített állami és polgári kultúra. Ennek következtében alakul ki az a vélemény, hogy a „tiszta népi kultúra" ellensége a modernizáló városi-polgári világ. De éppen ez a műveltséget kötelezően és intézményesen terjesztő iskolai az, amely szorongást kelt a gyermekben, amelyben a szülő edénye fontosabb, mint a gyermek kedélye.

Az írás, de még inkább az olvasás tartalma a fontos. Az a döntő, amit elolvas a nép gyermeke, nem pedig az, hogy hogyan tanul meg olvasni. A II. Ratio Educationis után megjelenő számos olvasókönyv eleve más és más társadalmi csoportnak íródott, más és más kultúrára építkezett, és másfajta műveltséget akart kiépíteni. Megjelennek az állami, a katolikus és más felekezeti iskoláknak szánt ABC-s könyvek, a falusi, a mezővárosi, a városi iskoláknak írottak, a magyar és a kétnyelvűek, csak fiúknak, vagy fiúknak és lányoknak szántak. Ez az a kulturális különbség – ha úgy tetszik, színesség –, amelyet az egységessé és szakszerűvé váló népoktatás elhalványít, később megszűntet, illetve illegalitásba nyom.

*

Az már későbbi fejlemény, hogy a professzionálódó néptanítói szakma egy technokratikusan semleges eszközről, a tárgytól leválasztott „alapkészségekről" – még szakszerűbben, de hasonlóan üresen „kulcskompetenciáról", „eszköztudásról" stb. – beszél. Ezzel elleplezi önmaga előtt is az olvasás tanításának valódi célját: az olvasó képes legyen csatlakozni az írott kultúrához, és értse meg a számára fontos szövegeket. Korábban még nem volt ekkora a szemérmesség. Most azonban világos lett, hogy meghatározott értéktartalmú szövegeket kell olvasnia a népnek; olyant, amelynek helyénvalóságát és kulturális értékeit más – a tanító, a tankönyvíró, a tantervkészítő – állapítja meg. Szakmává válik a műveltség kijelölésének joga, az, hogy kik hordozzák a magasabb műveltséget, a civilizációt.

Hogy hogyan tanítsunk írni és olvasni – vagyis a módszertan –, alapvetően a néptanító számára fontos szakmai kérdés. Ugyanakkor a módszertan nemcsak a néptanító (a „pedagógus szakma") kultúrájának a része, hanem önmagában is kultúrahordozó. Társadalmilag jelentős fejlemény, hogy az európai népesség a hangos olvasásról áttért a néma olvasásra, mert ezzel individualizálódott az olvasási kultúra. Az olvasástanítás módszertanában bekövetkezett változások is az előbbihez hasonló jelentést hordoznak. A találgatáson alapuló sillabizáló, vagy a hangtani elvek alapján történő (szenzuális) olvasástanítástól az értelmiségi kultúrához jobban illeszkedő, analitikus műveletet igénylő szótagoló olvasásig lezajlik egy hatékonyságnövelő, a felvilágosodást követő folyamat, amely aztán lehanyatlik a tömegoktatás korában. A szenzualitásra építő szóképes olvasás visszafejlődésként értelmezhető egy olyan korban, amikor az iskola jelentősége folyamatosan enyészik.

A falusi népoktatás mellé téve a városi iskolákat érzékelhető, hogy a népiskola és az ehhez az iskolához kötődő „tömegkultúra" szemben áll az egyetemi-gimnáziumi „magas kultúrával". A polgárság a maga kultúráját a szelektív gimnáziumban helyezi át. A társadalmi kiválóság az itt megszerzett érettségi vizsgához kötődik. Ehhez viszont olyan tudások kellenek, amelyeket nemcsak *nehéz* megszerezni, de gyakorlati hasznuk sincs. Az új műveltség-felfogásban az ilyen tudásnak van kitüntetett szerepe. Származásától, vallásától, politikai pártállásától, rokoni kapcsolataitól függetlenül az kerülhet a társadalom felsőbb rétegeibe, aki ezt a szelektív tudást birtokolja. A gimnáziumokon és az egyetemeken át juthatnak el megtisztelő állásokba szegény, a felekezetileg kirekesztett (protestáns, zsidó), vagy a nem nemesi származásúak. Ez fontos fordulat, mert az egyéni erőfeszítéseknek nyit teret, s nem kapcsolódik össze többé a rendi tudás és a társadalmi pozíció.

*

Az iskolától elvárható „műveltség", a „tudás", a „neveltség" hiánya, illetve – ami ugyanaz – kívánatos volta az oktatással kapcsolatos közbeszéd egyik állandó eleme. A szakma képviselői alátámasztani igyekeznek, hogy miben állna a „korszerű műveltség", vagy a helyes értelemben vett érték, aminek átadására az iskolának törekednie kellene. A tanterv és neveléselméletek mindig valamilyen értékképzet alapján mutatják meg, hogy mi is volna a teendő (pl. korszerű műveltség, értékközpontú iskola). Vagy pedig olyan pozitivista képet mutatnak, mintha az iskola által átadandó műveltség (tudás) valamilyen természeti adottság lenne, amelynek mennyisége éppen úgy növekszik, mint egy burjánzó sejt, és hasznossága éppen úgy feleződik mint bármely hasadó anyag. Más pozitivista képzet szerint nem a társadalomban meglévő sokféle kultúra a meghatározó, hanem a gyermek immanens, természettől adott biológiai-pszichikai tulajdonsága.

Közös ezekben a megközelítésekben, hogy nem emberek alkotta társadalmi terméknek tekintik a kultúrát – amely többek között az iskolában képződik le és teremtődik meg –, hanem valamilyen természeti képződménynek, amely gondos analitikus munkával fejthető meg. S akik képesek ezt szakszerűen feltárni, mint az orvos a betegségek eredetét, csakis azok tudják kijelölni a haladás irányát, a korszerű műveltséget a laikusok elé tárni, megmondani, hogy az általában vett iskolában az elvi gyermeknek milyennek kellene lenni. Érdekes jelenséggel állunk szemben: az iskolai kultúra emberek által létrehozott termék, amelyet éppen a készítői kívánnak elleplezni: szakmásítják, neutralizálják az értékéket, amelyekről valójában szó van. Ezzel az értékválasztás joga kerül és lehetősége koncentrálódik a szakma kezében, s monopolizálja a felnövekvő generációk által elsajátítandó műveltség kijelölésének és átadásának a jogát.

Ezúttal nem foglalkoztunk azzal, hogy miről ismerszik meg a helyénvalóan berendezett iskola és miből is állna a korszerű műveltség. Azt néztük meg csupán – egy jegyzet erejéig –, hogy milyen az a társadalmi alakzat, amelyben az iskolai műveltség születik.

SÁSKA GÉZA

KUTATÁS KÖZBEN

Kárpátaljai és partiumi felsőoktatási hallgatók anyagi és kulturális tőkei

Vizsgálatunkban a határon túli magyar diákok két csoportjának anyagi és kulturális erőforrásokkal való ellátottságát hasonlítjuk össze. Korábbi kutatásokból ismert, hogy a partiumi régió fiataljai kedvezőbb anyagi mutatókkal rendelkeznek, míg a kárpátaljai fiatalság szegényebb, viszont értékrendjük a legtradicionálisabb vonásokat mutatja. Hipotézisünk szerint míg az anyagi javakat tekintve Partium a fejlettebb, a kulturális javakat tekintve nem ilyen egyértelmű a helyzet, az ilyen javakkal való ellátottság feltehetőleg a két régió diákjainál inkább hasonló. Ezen hipotézis ellenőrzése a jelen elemzés célja, bár vizsgálatunkban csupán két intézmény (a nagyváradi székhelyű Partiumi Keresztény Egyetem és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Főiskola) diákjaiból vettünk mintát, így eredményeink, csupán e két intézmény első éves diákjaira általánosíthatók. Az elemzésben Kozma Tamás vezette Regionális Egyetem kutatás adatbázisát használtuk fel. A mintában 314 határon túl tanuló diák szerepelt, közülük 175 a Partiumi Keresztény Egyetemen és 139 a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Főiskolán tanult első évfolyamon.

A diákok anyagi háttere

1. táblázat: A diákok lakáskörülményei és a családban lévő testvérek száma

	Partiumi Egyetem		Beregszászi Főiskola	
	átlag	válaszol (fő)	átlag	válaszol (fő)
Lakás szobaszáma	2,98	145	5,58	88
Egy háztartásban élők száma	3,79	172	4,45	135
Testvérek száma	2,14	172	2,01	137

Meglepő, hogy a tradicionálisabb értékrendű Kárpátalján kevesebb a testvérek száma, mint a Partiumban, bár az eltérés nem túl nagy. Ha azonban az egy háztartásban élők számát nézzük, akkor Kárpátalján élnek többen együtt, feltehetőleg több generáció van közös háztartásban. A lakások szobaszáma is Kárpátalján magasabb, feltehetőleg a többszobás falusi házakkal rendelkezők nagyobb arányszáma miatt.

2. táblázat: Családjuk anyagi hátteréről és a családban lévő gépkocsik számáról

	Partiumi Egyetem		Beregszászi Főiskola	
	átlag	válaszol (fő)	átlag	válaszol (fő)
Jobban él-e mint tíz éve	1,93	151	1,93	113
Gépkocsik száma	1,69	172	1,6	136

Úgy tűnik anyagi helyzetüket ugyanolyannak, vagy kicsivel rosszabbnak ítélték a diákok mindkét térségben (1: rosszabb lett a helyzetük, 2: ugyanolyan, 3 jobb lett, a táblázatban ezek átlaga szerepel), és a két térség közt gyakorlatilag nincs különbség ebben a tekintetben. A családban Partiumban valamivel több gépkocsival rendelkeznek, mint Kárpátalján.

3. táblázat: A családjuk anyagi ellátottsága

	Partiumi Egyetem		Beregszászi Főiskola	
	átlag	válaszol (fő)	átlag	válaszol (fő)
Saját lakás	79,0	162	51,7	118
Családi ház	50,3	157	87,0	131
Telek	50,0	152	57,3	124
Nyaraló	10,7	150	3,7	109
Számítógép	55,8	156	24,8	113
CD lejátszó	50,6	154	27,8	115
Hi-fi torony	31,5	149	29,3	116
Mobiltelefon	75,6	160	58,1	124
DVD lejátszó	6,2	146	2,7	110

Amint látható általában a Partiumi Egyetem diákjai jobban el vannak látva anyagi javakkal, mint kárpátaljai társaik. A két régióban a saját lakás, családi ház, telek és mobiltelefonnál találhatjuk a legmagasabb arányszámokat, míg nyaralóval és DVD-vel viszonylag kevesen rendelkeznek. Egyedül a családi ház és a telek tekintetében vannak előnyben a kárpátaljaiak. Ennek oka azonban feltehetőleg az, hogy köztük több a falun élő. Ezen hipotézis ellenőrzésére nézzük az alábbi táblázatot.

4. táblázat: A táblázatban a diákok állandó lakhelyének megoszlása

	Partiumi Egyetem		Beregszászi Főiskola	
	átlag	válaszol (fő)	átlag	válaszol (fő)
Falu	50	29,4	108	80,6
Kisebb város	39	22,9	21	15,7
Megyeszékhely	80	47,1	5	3,7
Főváros	1	0,6	0	0
Összesen	170	100,0	134	100,0

Látható, hogy Partiumban legtöbben megyeszékhelyen, a többiek pedig körülbelül fele-fele arányban kisebb városban, illetve falun laknak. Fővárosban lakó gyakorlatilag nem fordul elő egyik intézmény diákjai körében sem. Szembeszökő különbség, hogy a Beregszászi Főiskola diákjai között mennyivel több a falun élő, és mennyire kevés a megyeszékhelyű lakos. Ez igazolja az erre vonatkozó hipotézisünket.

Összességében míg az anyagi helyzet szubjektív megítélése a 10 évvel ezelőtti állapothoz képest hasonló volt a két régió általunk vizsgált diákjai körében, az objektív mutatókat tekintve a kárpátaljai régió diákjai anyagi helyzete majdnem minden szempontból rosszabb, mint partiumi társaiké. Egyedül a lakáshelyzetet tekintve jobb valamivel a kárpátaljaiak helyzete, de ennek oka, hogy közöttük több a falun élő, ami önmagában újabb hátrányt jelent ezeknek a diákoknak. Hipotézisünk tehát az anyagi háttérrel kapcsolatban igazolódott.

A diákok kulturális háttere

5. táblázat: A szülők iskolai végzettsége

	Partiumi Egyetem		Beregszászi Főiskola	
	átlag	válaszol (fő)	átlag	válaszol (fő)
Az anya végzettsége				
8 általános vagy kevesebb	15	8,7	7	5
Szakmunkásképző	38	22,1	46	33,1
Szakközépiskola	32	18,6	53	38,1
Gimnázium	56	32,6	8	5,8
Főiskola	16	9,3	11	7,9
Egyetem	15	8,7	14	10,1
Érvényes válaszok száma:	172	100	139	100
Az apa végzettsége				
8 általános vagy kevesebb	10	6	7	5
Szakmunkásképző	48	28,9	39	28,1
Szakközépiskola	41	24,7	72	51,8
Gimnázium	35	21,1	3	2,2
Főiskola	12	7,2	6	4,3
Egyetem	20	12	12	8,6
Érvényes válaszok száma:	166	100	139	100

Amint látható, Partiumban az anyák körülbelül egyenlő arányban rendelkeznek szakmunkás, szakközépiskolai, illetve gimnáziumi végzettséggel, míg Kárpátalján jóval több a szakmunkás és szakközépiskolai, és kevesebb a gimnáziumi végzettségű anya. A főiskolai és egyetemi végzettség hasonló arányokat mutat, míg a nyolc általános, vagy annál alacsonyabb végzettségűek valamivel kevesebben vannak Kárpátalján. Az apák körében Kárpátalján kiugróan több a szakközépiskolai végzettségű és valamivel nagyobb a szakmunkások aránya mint Partiumban, valamint alig fordul elő gimnáziumi végzettség. A felsőfokú végzettség is ritkább a kárpátaljai apák körében, mint a partiumiaknál. Összességében tehát mind az anyák, mind az apák esetén az iskolai végzettséget tekintve Partium van kedvezőbb helyzetben.

A kulturális tőke fontos mutatói a diákok és szüleik olvasási szokásai és kulturális fogyasztása („magas kultúrában" való részvétel). Vizsgált változóink, hogy a diák és szülei olvasnak-e, milyen arányban olvasnak szépirodalmat, az utóbbi évben a diák hány könyvet olvasott, illetve, hogy milyen gyakran jár színházba, multiplex és hagyományos moziba, múzeumba, illetve hangversenyre. (A kérdőív kérdései között nem szerepelnek az objektivált kulturális tőke mutatói, mint például a családi könyvek, hanglemezek száma, így eredményeink nem teljes körűek a kulturális erőforrásokat tekintve.)

Előzetes feltételezésünk szerint az anyák többen olvasnak mindkét térségben, azonban adataink szerint ez csak Partiumban van így. Kárpátalján mindkét szülő hasonló arányban olvas. A két régiót összevetve a Partiumban az anyák jóval többen olvasnak, mint Kárpátalján, míg az apák körében a kárpátaljai apák között több a rendszeres olvasó. (Eszerint tehát itt megfordul az eddigi trend, miszerint a kulturális javakat tekintve a Partium előnyben volt kárpátaljai diákokkal szemben.) A diák olvasási szokásait tekintve Partiumban többen olvasnak, mint Kárpátalján, és az utóbbi évben Partiumban 8,05, míg Kárpátalján csupán 5,41 könyvet olvastak átlagosan a diákok.

6. táblázat: Olvasási szokások

	Partiumi Egyetem		Beregszászi Főiskola	
	átlag	válaszol (fő)	átlag	válaszol (fő)
Anya olvas-e	69,2	169	58,7	126
Apa olvas-e	56,9	160	59	122
Diák olvas-e	86,5	170	81,8	132
Diák utóbbi évben olvasott könyveik átlaga	8,05	164	5,41	126
Anya szépirodalmat olvas-e	15,1	159	12	117
Apa szépirodalmat olvas-e	9,3	150	9,5	116
A diák szépirodalmat olvas-e	31,1	132	22,8	92
Anya olvas-e szépirod. az olvasók között	21,8	110	21,5	65
Apa olvas-e szépirod. az olvasók között	16,3	86	17,2	64
A diák olvas-e szépirod. az olvasók között	36,6	112	30,9	68

A kulturális tőke fontos mutatója még a szépirodalmi olvasottság. Látható, hogy az anyák több szépirodalmat olvasnak, mint az apák, de legtöbb szépirodalmat maguk a diákok olvasnak. Általában a Partiumban olvasnak több szépirodalmat, de az apákat tekintve a két régióban hasonló az arány. Ha az olvasókon belüli nézzük szépirodalmat olvasókat, az anyáknál a két régióban hasonló az arány, az apáknál Kárpátalján több a szépirodalmat olvasó, míg a diákok Partiumban olvasnak inkább szépirodalmat.

7. táblázat: Kulturális fogyasztás

	Partiumi Egyetem		Beregszászi Főiskola	
	átlag	válaszol (fő)	átlag	válaszol (fő)
Színház	2,28	172	1,54	136
Multiplex mozi	1,7	169	1,3	134
Hagyományos mozi	2,04	169	1,74	131
Múzeum	2,27	171	1,81	133
Hangverseny	1,48	170	1,13	135

A látogatási gyakoriságok mérésénél 1 jelenti, hogy soha, 2: évente, 3: havonta egyszer, 4: havonta többször, 5: hetente egyszer, 6: hetente többször, 7: naponta., a táblázatban ennek átlaga szerepel. Látható, hogy színházba, moziba, múzeumba és hangversenyre havonta egyszer, vagy annál ritkábban jutnak el átlagosan mindkét régióban. Ezen belül leggyakrabban hangversenyre, legritkábban hagyományos moziba járnak, de a különbség nem túl jelentős. A Partiumi Keresztény Egyetem diákjai minden esetben valamivel gyakrabban járnak kulturális rendezvényekre, mint kárpátaljai társaik. Ennek oka lehet az is, hogy a kárpátaljai diákok közül több a kisebb városban, illetve falun élők aránya, mint azt már az előzőekben láthattuk.

Összességében hipotézisünkkel ellentétben a partiumi diákok kulturális erőforrásokkal jobban vannak ellátva, mint kárpátaljai társaik (egyedül az apák olvasási szokásaiban kedvezőbb Kárpátalja helyzete), tehát a partiumi régió köztudottan jobb anyagi és gazdasági helyzete, a kulturális szférára is hatással van, az itteni diákok szülei iskolázottabbak, a „magas kultúrában" való részvételük nagyobb, a diákok és szüleik kulturális fogyasztása is magasabb. Ennek oka lehet részben az is, hogy a kárpátaljai diákok között sokkal több a falusi lakos, ami a kulturális fogyasztásukra negatívan hat.

Fényes Hajnalka

Szelektáló tantárgyak – determináló felekezeti helyzet

Adatok a gimnáziumi eredményesség és a felekezeti hovatartozás kapcsolatára a két világháború közötti Újpesten

A kutatásról röviden

Történeti oktatásszociológiai, statisztikai jellegű vizsgálódásunkkal a két világháború közötti Magyarország középiskolai egyenlőtlenségeinek nyomába szegődtünk egy főváros közeli agglomerációs ipari település, Újpest (akkor egyetlen) fiúgimnáziuma eredeti adatforrásainak feltárása alapján. Munkánk elméleti és gyakorlati szempontból is Karády Viktor akadémikus közel két évtizedes, a hazai iskolarendszer egyenlőtlenségi problematikája felekezeti dimenzióját feltáró tevékenységének nyomdokaiban halad.[1] Konkrétan Nagy Péter Tibor kutatásába kapcsolódtunk be, amelynek célja eredeti oktatás(szervezet)i anyagok, nevezetesen 1945 előtti iskolai anyakönyvek és értesítők értékes információinak mentése, statisztikai feldolgozása.

A helyszín

Újpest, a főváros IV. kerülete 1950. január 1-jéig önálló település volt. Alapítása az 1830-as évekre vezethető vissza – amikor is a korabeli Pest-Buda igényei és lehetőségei életre hívták. Első lakói a fővárosba való beköltözésben akadályozott zsidó kereskedő és iparos telepesek, a céhszankcióktól itt nem fenyegetett (kontár) kézművesek, a későbbiekben pedig a Budapesten dolgozó, de itt olcsóbb lakhatást-megélhetést találó munkások, hivatalnokok voltak.[2]

A századfordulóra a negyvenezer főt is meghaladó lélekszámú, rohamosan fejlődő (óriás)-község 1907-re rendezett tanácsú várossá válhatott. Rövid időn belül Budapest, Temesvár és Pozsony után az ország negyedik legnagyobb ipari településévé nőtte ki magát.[3]

Felezeti szempontból sajátos, hogy Újpest izraelita közösségének létszámaránya 1930-ban a 67 400 fős helyi társadalomban megközelítette (17 százalék, 11 400 fő), a magas fővárosi (20 százalék) koncentrációt, miközben az országos arány 5,1 százalékos volt.[4]

Jól érzékelhető különbségeket tapasztalunk a műveltség-iskolázottság terén is. A diplomával rendelkezők durván négyszer, a teljes középiskolát végzettek két és félszer akkora arányban éltek a fővárosban (4 ill. 9 százalék), mint Újpesten (1 ill. 4 százalék) 1930-ban. (A gimnáziumi négyosztályos bizonyítvánnyal rendelkezők esetében azonban már összezáródott ez az iskolázottsági „olló", nagyjából ugyanolyan aránnyal találkozunk e csoporttal mindkét városban: a hat éven felüli írni-olvasni tudó lakosság 18, ill. 16 százaléka.)[5]

Az 1905-ös alapítású, eredetileg községi gimnázium az 1920–21. tanévben vette fel a Könyves Kálmán nevet, 1924–34 között, mint reálgimnázium működött. Az általunk

1 Karády Viktor (1997) A középiskolai piac társadalomtörténeti problémái Magyarországon, 1996. In: *Iskola és társadalom*. - - (1997b) *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945). Történeti-szociológiai tanulmányok*. Replika Kör, Bp. - - (2000a) Zsidóság és modernizáció a történelmi Magyarországon, 1984. In: *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945). Történeti-szociológiai tanulmányok*. Replika Kör, Bp. - - (2000b) Felekezetsajátos középiskolázási esélyek és a zsidó túliskolázás mérlege. In: U.o.

2 Bokor László (ed) Újpest története. Bp. Főváros IV. kerületi Tanács V. B. Bp. 1969.

3 Gerelyes Ede (ed) Újpest története. Közgazdasági és Jogi Kk. Bp. 1997.

4 Thirring Lajos, Dr.: Nagy-Budapest népessége, Statisztikai Közlemények 78. köt. 1. sz. Bp. 1935.

5 Thirring, i.m.

megfigyelt időszak közepén, az 1930–31. tanévben a város elitképzőjének számító középiskolában 13 osztályban összesen 24 tanár oktatta a 671 fős tanulóifjúságot.[6] Ebből a diáklétszámból 60 százalék a katolikus, 23 százalék a zsidó, 10 százalék a református és 5 százalék az evangélikus vallásúak aránya. A korabeli újpesti társadalom felekezeti megoszlásához képest tehát katolikus alul-, és izraelita felülreprezentáltság jelentkezett,[7] amely a felekezetspecifikus lemorzsolódás hatására a felsőgimnáziumban még erőteljesebben érvényesült.[8]

Adatok, összefüggések

A minta, kb. 1620 fő fiú az újpesti Könyves Kálmán (Reál)Gimnázium teljes négy (1920-ban, 1923-ban, 1927-ben és 1931-ben) elsős, összesen 812 fős; négy (1924, 1927, 1931, 1935-ben) ötödikes, összesen 541 fős, és négy (1927, 1930, 1934, 1938-ban) nyolcadikos, összesen 273 fős évfolyamából (nyilvános és magántanulók együtt) került ki.

Az oktatási szelekció, illetve az iskolai eredményesség mérésére a magyar nyelv és irodalom, a latin, a német, a mennyiségtan és a testnevelés tantárgyat választottuk. Egyrészt azért, mert ezek a stúdiumok közismerten „próbára tették" a diákok képességeit, készségeit, motivációját, az intézmény számára pedig „szűrték", válogatták a tanulóközönséget. Praktikusan pedig azért, mert ezek a tantárgyak az általunk vizsgált 1, 5 és 8. évben is a diákok többsége (ha nem is mindenki) számára kötelező volt.

Szelekció első és ötödik osztályban

A nyolcosztályos gimnáziumi tanulmányok három fontos időpontjában felvett adatainkkal a tantárgyi értékelés, szelekció időbeni mintázatát is kívántuk rekonstruálni.

A Könyves Kálmán Gimnáziumban (1920–1938 között) a nyolc éven keresztül tanított tárgyak közül az elégtelen minősítések magas arányával mind az alsó- mind a felsőgimnáziumi tanulmányok „legszigorúbb" tárgya a latin volt.

Az első tanév végi feltűnően magas bukási arány (19 százalék) négy év múltán alacsonyabb szintre állt be (14 százalék), de „stabilan" magas maradt ötödikben is. Az intézmény értékelési rendszerének e jellemzője az iskola hagyománykövető beállítódására, az ún. latinos műveltség tekintélyének védelmére utal.

A másik közismerten „nehéz" tantárgy, a matematika-mennyiségtan szelektáló funkciója ebben az intézményben igazán ötödik osztályban volt meghatározó, ekkor elérte a latin „karakteresen" magas elégtelen arányait. (Úgy tűnik, az osztályozás szigorúsága, illetve a szűrés mértéke aztán meghozta az eredményét, a mennyiségtani jelesek aránya a négy évvel korábbihoz képest megduplázódott az érettségi előtt.) Ezt részben magyarázhatjuk a tárgy ismeretanyagának, illetve elosztásának jellemzőivel is. Az alsógimnázium számtana a felsőgimnáziumban vált a hétköznapi ismereteken, gyakorlaton túllépő matematikává. Ugyanakkor a korszak modern követelményeinek oktatási leképeződéseként is számon tarthatjuk a két tárgynak a tanulmányok második felében tapasztalt „szelekciós konkurenciáját".

6 Ugró Gyula, Dr.: Újpest 1831–1930 Magyar Városok Monográfiája XI. Bp. 1932.

7 Terstyánszkyné Zombori Viktória: Az újpesti Könyves Kálmán Gimnázium diákjai a XX. század első felében, szakdolgozat Bp. 2001.

8 Radics Péter: A családi-társadalmi háttér összefüggése az iskolai eredményességgel a Könyves Kálmán Állami Reálgimnázium tanulóközönségének körében a két világháború közötti időszakban, szakdolgozat Bp. 2002. Sárkány Eszter: A két világháború közötti Újpest oktatásának vizsgálata: a helyi gimnázium és polgári iskola rekrutációja az 1930-as években, szakdolgozat, 2002.

1. táblázat: A vizsgált tantárgyak osztályzataiban a jelesek és elégtelenek megoszlása évfolyamonként (százalék)

Évfolyam		Magyar	Latin	Német	Mennyiségtan	Testnevelés
I.	Jelesek	14	11	13	10	21
	Elégtelenek	9	19	14	11	29*
V.	Jelesek	17	10	15	8	22
	Elégtelenek	5	14	12	15	22*
VIII.	Jelesek	23	17	16	19	36
	Elégtelenek	2	3	1	2	11

* Az elégtelen helyett elégséges értendő.

A helyi magyartanítás minősítési gyakorlatában már az első osztályban erőteljesen jelen volt a legjobbak kiemelése (másfélszer annyi jeles, mint elégtelen osztályzat, miközben latinból a bukási arány volt kétszer olyan magas, mint a jeles arány) – bár az egy tizedes szelekció mellett. Ezt követően, a felsőgimnázium kezdetén a többi vizsgált tárgyhoz képest jóval alacsonyabb elégtelen arány jelzi ezt a tendenciát, ami a tanulmányok végére még inkább a tárgy jellemzőjévé vált ebben a középiskolában. Ebből arra következtethetünk, hogy az első osztályos (alsós) szűrés után az érettségire aspiráló felsősök körében a szükséges anyanyelvi kompetenciák már adottak voltak, és érvényesülhetett (a hivatalnoki-polgári hátterű többséget jellemző) otthonról hozott műveltség.

A testnevelés gyenge minősítése – elégtelen nem lévén, az elégséges vagy a felmentés – nem játszhatott olyan szelektáló funkciót, mint az elméleti tárgyak esetében a pótvizsgára irányítás. Ennek ellenére a testnevelési teljesítés itt is vallott az iskolai beilleszkedésről, a diákok iskolai adaptációjának részét képezte.

A felekezeti hovatartozás

Magyarországon a vallási hovatartozásnak mindig fontos szerepe volt a társadalmi érvényesülésben. Korszakunkban az iskolai beilleszkedés és előmenetel alakulásában a diákok felekezeti hovatartozása legalább olyan fontos tényező volt, mint az iskoláztató család társadalmi-gazdasági helyzete. Mit jelent ez az általunk megfigyelt mikrokörnyezetben, a gimnáziumi tanulmányok kiemelt időpontjaiban tantárgyanként?

A felsőgimnázium első tanéve után: az érettségire aspiráló *katolikus* diákok már jóval kevésbé eredményesek latinból, mint négy évvel korábban az alsógimnáziumot kezdők. Átlag feletti (18 százalék) az elégtelenek és átlag alatti (8 százalék) a jelesek aránya. Ugyanez tapasztalható mennyiségtanból és németből is. A vizsgált tárgyak közül egyedül magyar nyelv és irodalomból volt átlag körüli a bukás arányuk (6 százalék), de a jelesek aránya itt is elmaradt az átlagostól (14 százalék). A leggyengébb osztályzatok arányait tekintve ötödik osztályban a többségi vallást képviselő diákokat érintette leginkább a pótvizsga kötelezettség.

Az *izraelita* gimnazisták német eredményét kiemelkedőnek tekinthetjük, akárcsak négy évvel korábban, a jelesek magas (22 százalék), az elégtelenek alacsony aránya (4 százalék, negyedannyi, mint a katolikusoknál) feltűnő ennél a csoportnál. Hasonlóan kedvezőek a mennyiségtani arányértékek, főleg a bukások tekintetében (10 százalék). A magyar elégtelenek előfordulása (3 százalék) is valamivel alacsonyabb a másik két felekezeti csoport teljesítményéhez képest (de az izraeliták első osztályos, akkor „leggyengébb" értékéhez képest is). Magyarból és latinból is átlag feletti a legjobb osztályzatot szerzők

aránya (22 százalék, 14 százalék), igaz ilyen eredményt értek el a protestáns diákok is. Testnevelésből azonban csak minden tizedik izraelita felekezetű diák érte ezt el (ez arányaiban kevesebb, mint harmada a másik kisebbségi csoport arány értékének, kevesebb, mint fele a többséginek).

2. táblázat: A jelesek és elégtelenek előfordulási aránya az adott tárgy összes osztályzatának százalékban a diákok egyes felekezeti csoportjaiban az első gimnáziumi tanév végén

1. évfolyamok	Osztályzatok	Osztályzatok átlagos előfordulása	R. katolikus	Reform.-evang.	Izraelita
Magyar nyelv és irodalom	Jelesek	14	13	11	18
	Elégtelenek	9	8	10	11
Latin	Jelesek	11	12	10	9
	Elégtelenek	19	17	29	20
Német	Jelesek	13	9	6	25
	Elégtelenek	14	12	24	11
Mennyiségtan	Jelesek	10	9	11	12
	Elégtelenek	11	10	14	10
Testnevelés	Jelesek	21	24	28 +	12

3. táblázat: A jelesek és elégtelenek aránya az adott tárgy összes osztályzatának százalékban a diákok egyes felekezeti csoportjaiban az ötödik gimnáziumi tanév végén

5. évfolyamok	Osztályzatok	Osztályzatok átlagos előfordulása	R. katolikus	Reform.-evang.	Izraelita
Magyar nyelv és irod.	Jelesek	17	14	22	22
	Elégtelenek	5	6	5	3
Latin	Jelesek	10	8	14	14
	Elégtelenek	14	18	8	10
Német	Jelesek	15	11	18	22
	Elégtelenek	12	16	10	4
Mennyiségtan	Jelesek	8	7	11	10
	Elégtelenek	15	17	16	10
Testnevelés	Jelesek	22	24	36 +	11

A *protestáns* ötödikeseknél nyomát sem találni a korábbi gyenge latin eredményeknek, mind az elégtelenek, mind a jelesek terén a legjobban teljesítettek (14 ill. 8 százalék). Magyarból és mennyiségtanból átlagos (5 ill. 16 százalék), németből valamivel átlag alatti (10 százalék) bukás arányt produkáltak. Átlag feletti arányban értek el jeles osztályzatot a már említett latinon kívül magyarból, mennyiségtanból (szinte megegyezően az izraelita csoporttal) és valamelyest németből is. Emellett vitathatatlan volt eredményességük a testnevelés terén, több mint egyharmaduk jelest kapott.

Az érettségi előtt: a *katolikus* végzősök körében minden vizsgált tárgyból átlag alatti volt a jelesek aránya, a leginkább német nyelvből.

Az *izraelita* felekezetűek eredményei közül a legfeltűnőbb a magyar jelesek magas aránya. (Minden harmadik jelest kapott, másfélszer annyian, mint a katolikusoknál, két

és félszer annyian, mint a protestánsoknál.) Németből jóval, latinból is valamivel átlag feletti arányban jeleskedtek. Mennyiségtanban valamelyest a protestáns diákok eredményei mögött, de még mindig átlagon felül (21 százalék) érték el ezt a minősítést. Bár testnevelésből közel háromszor annyian szerezték meg ezt a legjobb értékelést (28 százalék), mint négy évvel korábban, még mindig jócskán alul maradtak a másik két felekezeti csoport teljesítménye mögött.

4. táblázat: A jelesek és elégtelenek aránya az adott tárgy összes osztályzatának százalékban a diákok egyes felekezeti csoportjaiban a nyolcadik gimnáziumi tanév végén

8. évfolyamok	Osztályzatok	Osztályzatok átlagos előfordulása	R. katolikus	Reform.-evang.	Izraelita
Magyar nyelv és irod.	Jelesek	23	20	13	33
	Elégtelenek	2	3	0	1
Latin	Jelesek	17	15	15	20
	Elégtelenek	3	4	0	3
Német	Jelesek	16	9	20	26
	Elégtelenek	1	2	0	0
Mennyiségtan	Jelesek	19	16	23	21
	Elégtelenek	2	3	0	3
Testnevelés	Jelesek	36	36	56	28

A *református-evangélikus* nyolcadikosok az igen kedvező testnevelés eredményeik (56 százalék) mellett mennyiségtanból szereztek nagy arányban jelest (23 százalék). Németből átlagon felül, latinból valamelyest átlag alatt tették ugyanezt. Meglepő azonban, hogy magyarból jóval átlag alatti arányban (13 százalék) kaptak csak legjobb osztályzatot (pedig ötödikben jóval átlag feletti arányban sikerült jeleseket szerezniük).

Összefoglalás

Az első tanév végén mind a három vizsgált csoport latinból bukott a legnagyobb arányban (17, 20, 29 százalék).

Miközben a többségi vallásúak közül nagyjából minden hatodik, addig az izraelita felekezetű tanulók közül minden ötödik, a protestáns elsősök körében minden negyedik diáknál is gyakrabban került elégtelen a bizonyítványokba ebből a tárgyból. A lemorzsolódás veszélye leginkább ez utóbbi, legkisebb számú felekezeti kisebbség csoportját fenyegette.

A finom aránykülönbségekből azonban arra következtethetünk, hogy a tanulmányok kezdetén az oktatási szelekció a katolikus diákok körét kevésbé érintette. A felsőgimnáziumban viszont a kisebbségek jobb eredményei szembetűnők. Ötödik osztályban mind az elégtelenek, mind a jelesek tekintetében, a tanulmányok végén pedig a legjobb értékelések terén ismét – az öt vizsgált tárgy közül négyből – maguk mögé utasították a többségi valláshoz tartozók csoportját. Ötödik osztályban a pótvizsga kötelezettség (ezzel az intézményi kihullás veszélye) már inkább a katolikus gimnazistákat érintette.

A Könyves Kálmán Gimnáziumban a megfigyelt időszakban az elméleti (a testnevelésen kívüli) tanulmányok meghatározó részére vonatkozóan, tehát az izraelita felekezetű diákok csoportját tekinthetjük a legsikeresebbnek. Elsős teljesítményükre jellemző volt, hogy három vizsgált tárgyból is igen jól szerepeltek, aztán négy évvel később az előnyös jeles arányok megtartása mellett az elégtelenek kedvezőbb mértékét látjuk. A végzőseik

közül pedig minden harmadik jelest szerzett magyar nyelv és irodalomból, ami kimagaslónak számított nemcsak a másik két csoport teljesítményéhez, de a más tárgyakból produkált saját szintén jó eredményeikhez képest is.

Kitekintés

Karády Viktor jóval hosszabb idősorokon, nagyobb mintákon, változatos mérőeszközökkel bizonyította a felekezetspecifikus tanulmányi eredményesség érvényesülését. A felekezeti kisebbségeknek (első sorban az izraelitáknak) a tanulmányi eredményessége, többlet-teljesítménye ugyanezen az újpesti helyszínen a lehető legrövidebb időegység (egy tanév: 1930–31.) keresztmetszetében (nyolc évfolyam) eltérő mérőszámmal (tantárgyi átlagok) végzett vizsgálata során is megjelent.[9] Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a két világháború közötti időszak Újpestjén a gimnáziumi elitképzés konkrét adatokkal mért felekezeti jellemzői az országos, történeti trendbe illeszkedtek.

Munkánk e részének bemutatását a terület kiváló kutatójának lehető legtömörebb és legáltalánosabb konklúziójával zárjuk: „Eredményeink általános tanulsága, tehát az, hogy az iskolai érdemelv szerint a zsidók és az evangélikusok mutatták fel az úri osztályba jutás kritériumai közül a legmagasabb szintű igazolt műveltségtőkét."[10]

Radics Péter & Sárkány Eszter

Tekintély és szöveg (miért van baj a cigány népismerettel?)[1]

Tudományágunk fejlődésével csak remélhetjük, hogy ez a fajta szellemi gyomirtás tevékenységünknek kevésbé fontos részévé válik. Pillanatnyilag azonban az a helyzet, hogy a régi elméletek inkább megérik második kiadásukat, semmint kihalnának.[2]

Tekintély

Arról a tekintélyről akarok elsőként beszélni, ami az első leírt betű előtt van. Ami nem a szöveg következménye, azaz hogy annak elismerése átszármazik a szerzőre,[3] arra a húsvér figurára, aki közöttünk él, közértbe jár és (jó esetben) pénzzel fizet Hanem a szöveg előtt jár. És az is lehet, hogy erről gondolkodni fölöslegesnek tűnik. Egyesek azt mondják, ilyesfajta tekintély nincs. Tévednek. Mások azt mondják, az ilyesfajta tekintély léte evidencia, amelyen a tudományos diskurzus alapszik. Igazuk van, de ha nem akarnak a szöveg és tekintély között tátongó szakadékokról legalább megemlékezni, amikor tehát azok nyilvánvalóan vannak, akkor: vagy ők maguk is ilyen tekintélyek, vagy ilyen tekintéllyé akarnak lenni. (A félelemről és ostobaságról ma nem akarok szót ejteni.) Tehát nem a szöveg tekintélyéről, és nem a szerzői tekintélyről akarok szólni. Hanem egy szövegfüggetlen önérvényesítő stratégiáról: trükkről, szemfényvesztésről. Szóval: miközben a szö-

9 Terstyánszkyné, i.m.

10 Karády, 1997, i.m.

1 A szöveg elhangzott az Országos Neveléstudományi Konferencián (Budapest), 2004. október 20-án. Hallgatóimmal a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Romológia Tanszékén második szemesztere foglalkozunk a – szélesen értett – cigány népismeret tankönyveivel. Kutatószemináriumi keretek között pedig a jelenlegi tanévben a cigány népismeret könyveinek iskolai környezetben való használhatóságát, felhasználását is vizsgáljuk.

2 Geertz, Clifford: Az értelmezés hatalma. Osiris, Budapest 1994:195.

3 Korántsem szándékom a szerzőről szóló diskurzusba belépni. A szerző az előadásban az a sokféle társadalmi-közéleti szereppel bíró emberi lény, aki *mellesleg* szöveget is ír.

közül pedig minden harmadik jelest szerzett magyar nyelv és irodalomból, ami kimagaslónak számított nemcsak a másik két csoport teljesítményéhez, de a más tárgyakból produkált saját szintén jó eredményeikhez képest is.

Kitekintés

Karády Viktor jóval hosszabb idősorokon, nagyobb mintákon, változatos mérőeszközökkel bizonyította a felekezetspecifikus tanulmányi eredményesség érvényesülését. A felekezeti kisebbségeknek (első sorban az izraelitáknak) a tanulmányi eredményessége, többlet-teljesítménye ugyanezen az újpesti helyszínen a lehető legrövidebb időegység (egy tanév: 1930–31.) keresztmetszetében (nyolc évfolyam) eltérő mérőszámmal (tantárgyi átlagok) végzett vizsgálata során is megjelent.[9] Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a két világháború közötti időszak Újpestjén a gimnáziumi elitképzés konkrét adatokkal mért felekezeti jellemzői az országos, történeti trendbe illeszkedtek.

Munkánk e részének bemutatását a terület kiváló kutatójának lehető legtömörebb és legáltalánosabb konklúziójával zárjuk: „Eredményeink általános tanulsága, tehát az, hogy az iskolai érdemelv szerint a zsidók és az evangélikusok mutatták fel az úri osztályba jutás kritériumai közül a legmagasabb szintű igazolt műveltségtőkét."[10]

Radics Péter & Sárkány Eszter

Tekintély és szöveg (miért van baj a cigány népismerettel?)[1]

Tudományágunk fejlődésével csak remélhetjük, hogy ez a fajta szellemi gyomirtás tevékenységünknek kevésbé fontos részévé válik. Pillanatnyilag azonban az a helyzet, hogy a régi elméletek inkább megérik második kiadásukat, semmint kihalnának.[2]

Tekintély

Arról a tekintélyről akarok elsőként beszélni, ami az első leírt betű előtt van. Ami nem a szöveg következménye, azaz hogy annak elismerése átszármazik a szerzőre,[3] arra a húsvér figurára, aki közöttünk él, közértbe jár és (jó esetben) pénzzel fizet Hanem a szöveg előtt jár. És az is lehet, hogy erről gondolkodni fölöslegesnek tűnik. Egyesek azt mondják, ilyesfajta tekintély nincs. Tévednek. Mások azt mondják, az ilyesfajta tekintély léte evidencia, amelyen a tudományos diskurzus alapszik. Igazuk van, de ha nem akarnak a szöveg és tekintély között tátongó szakadékokról legalább megemlékezni, amikor tehát azok nyilvánvalóan vannak, akkor: vagy ők maguk is ilyen tekintélyek, vagy ilyen tekintéllyé akarnak lenni. (A félelemről és ostobaságról ma nem akarok szót ejteni.) Tehát nem a szöveg tekintélyéről, és nem a szerzői tekintélyről akarok szólni. Hanem egy szövegfüggetlen önérvényesítő stratégiáról: trükkről, szemfényvesztésről. Szóval: miközben a szö-

9 Terstyánszkyné, i.m.

10 Karády, 1997, i.m.

1 A szöveg elhangzott az Országos Neveléstudományi Konferencián (Budapest), 2004. október 20-án. Hallgatóimmal a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Romológia Tanszékén második szemesztere foglalkozunk a – szélesen értett – cigány népismeret tankönyveivel. Kutatószemináriumi keretek között pedig a jelenlegi tanévben a cigány népismeret könyveinek iskolai környezetben való használhatóságát, felhasználását is vizsgáljuk.

2 Geertz, Clifford: Az értelmezés hatalma. Osiris, Budapest 1994:195.

3 Korántsem szándékom a szerzőről szóló diskurzusba belépni. A szerző az előadásban az a sokféle társadalmi-közéleti szereppel bíró emberi lény, aki *mellesleg* szöveget is ír.

veg a tét, mintha éppen arról feledkeznénk meg, s ha néha eszünkbe jut olvasni, leveszünk néhány könyvet a listánkról – legutóbb az egyik Etika tankönyvvel történt ez így.

Nos: hogyan is építődik ki, milyen stratégiákkal ez a tekintély? Ahol a szövegnek nem kell jótállni magáért, mert a szerzője ezt elvégzi helyette? Ahol a szöveg: publikáció és tananyag – már az első leírt betű előtt.

A kanonizációs eljárásba a szerző és nem a szöveg vonódik bele. Pontosabban: a szöveg nincs is jelen ebben az eljárásban.[4] Mert nem a szöveg, hanem a szerző legitimitása a tét. És akkor már nem egy tudományos diskurzusban dől el mindez, hanem egy tudományos-közéleti relációban. Olykor aztán a tudományos eltűnik, vagy legalább súlytalanná válik. A szerző intézményesülésének aktusa nem szövegfüggő. A szerző ebben az esetben tényleges intézmény, előbb föltehetőleg része, később jelölője, reprezentánsa ugyanannak: ez lehet felsőoktatási intézmény (főiskola, egyetem), tekintélyes politikai vagy társadalmi szervezet, hivatal, minisztérium etc. A szerzői legitimitás az intézményi legitimitással esik egybe, a szerző téglája az épületnek, fala, habarcsa. De korántsem Kőműves Kelemenné módjára. A szerző nem áldozat, nem egy *ügy* áldozata. Inkább az *ügy* esik áldozatul: ahhoz, hogy a szerzővé válás aktusa ilyetén módon lejátszódjon. A szerzői tekintélyen keresztül a szöveg (a szerző szövege) is intézményesül. Minimálisan azzal, hogy tananyaggá válik a felsőoktatásban, tanító- és tanárképzésben, pedagógus-továbbképzésben. Ennek az eljárásnak rendelődik alá aztán a lektori munka. Azaz: úgy tűnik, e művek lektorai inkább a szerzőkkel, semmint a szövegekkel kerültek viszonyba. Ez többek között azért is valószínű, mert sok esetben a lektori életmű határozottan szembemegy azzal a szöveggel, melyet aztán lektorként jegyez. Ez nyilvánvalóan – már a lektor viszonylagos távolmaradása a szövegtől – szerzői érdek. Szövege biztosan halad afelé, hogy kritikai hang el ne érje. Ehhez járul hozzá az is, hogy a szerző könyvének fülszövegét legitimáló tekintély írja. Aki megint csak inkább a szerzővel, mint a szöveggel kerül viszonyba.

Innentől fogva a szöveg kikerül a vizsgálati mezőből, legföljebb nem lesz használható, viszont elkerüli a kemény kritikát is, és növeli a szerző publikációs listáját. S mivel a szerző rendes ember – rendes lehet, hiszen sokan szeretik, mint az előbbiekből valószínűsíthető –, ha hibázik is, butaságokat ír, nem az ő számlájára írjuk. Ilyeneket mondunk: „kissé szerencsétlen a fogalmazás", „nyelvi ügyetlenség", „az idő szűke meg a terjedelmi korlátok miatt…" stb. A szerzőt tehát ebben az esetben – meglehet, paradox módon – töröljük a szöveg mögül: így a tekintélyben kár nem eshet.

És

Talán ismerős Lázár Ervin egyik meséje, amelyet Kovács Sándor s.k. fedezett fel az értelmező közösségek elmélete számára.[5] A Mikkamakka-parabola azt mutatja (és persze most nem szaladunk szét a Kovács által fölkínált vagy föltérképezett utakon), hogy az esztétikait/poétikait hogyan írja/írhatja felül a morális/etikai. Ennek az ideológiának a logikája szerint a jelentésadás (esetünkben legitimálás!) tekintélycentrumú: olyan személyre, vagy személyekre van szüksége a szövegnek, akik körülállják, megvédik és fölemelik. A cigány népismeret könyveinek esetében nagyjából ez történik: ott persze az esztétikait

4 Még sarkosabban: nincs szöveg.

5 Kovács Sándor s.k.: Egy irodalomrendszer ideológiája. In: Kálmán C. György szerk.: Az értelmező közösségek elmélete. Balassi, Budapest 2001:9–21. A Lázár Ervin-mese számunkra (!) röviden a következő: költőversenyt hirdetnek a Négyszögletű Kerek Erdőben, ahol Dömdödöm verse nyer. A vers a következő: „Dömdödöm, dömdödöm,/dömdö-dömdö-dömdödöm." A győzelmet kijelentő/megmondó Mikkamakka úgy érvel, hogy a vers azért a legjobb mind közül, mert azt jelenti, hogy szerzője – azaz Dömdödöm – minden erdőlakót nagyon szeret.

inkább nevezem tudományosnak, és ezt a tudományost írja felül ez a bizonyos morális/etikai. És hogy mi is ez a normatív és abszolút érv vagy érték (mert ezen fordul meg a tárgyalt diskurzus): a felelősségvállalás, a cigányság iránti elkötelezettség, hogy mást ne mondjak, szeretet; vagy ahogy Hajdu István fogalmaz Raicsné Dr. Horváth Anikó könyvén és könyvéről: a szerző „pozitív attitűdjei". És ami miatt mindez kifejezetten fontos: a hozzárendelt morális mozzanat megint nem a szöveg, hanem a tekintélyes szerző sajátja. A cigány népismeret szerzői szeretett figurákká válnak kis közösségeikben, szerepeik vagy életútjuk pedig épp e kijelölt ideológiai keretek között, hol a dömdödömi, hol a mikkamakkai pozícióhoz kerülnek közel, vagy esnek velük egybe.

Szöveg

A dolgozat innen szövegekről akar szólni. Karsai Ervin, Raicsné Dr. Horváth Anikó, Várnagy Elemér szövegeiről konkrétan és minimálisan.[6] Olyan szövegekről, amelyek a felsőoktatásban – annak mindennapjaiban – jelen vannak. Másból ma nem szemezgetek, de bízom abban, hogy a népismereti tankönyvek (általános iskolától az egyetemig) szerzői közül jó néhányan újraolvassák azt, amit leírtak. Már csak azért is, mert egy ilyen könnyen kikezdhető szövegkánon megélhetést biztosíthat romológusok százainak a jövőben, és erre rájönnek ők is – nemsokára.

A (pozitív/negatív) attitűdöktől (1), mint kályhától indulok, hogy letapogatni lehessen azokat a stratégiai pontokat, amelyek ennek a zárt idézetrendszernek – amint azt Said mondja az orientalista kánonra – a stabilitását veszélybe sodorhatják, megkérdőjelezhetik. Hajdu tehát pozitív attitűdökkel vértezi fel a szerzőt. A szerző szövegében azt találjuk (igazolásul erre): a cigány családban a gyermek elfogadása „olyan mértékű is lehet, hogy túllépi a józan ész határait" . A józan észt és annak határait is nehéz tudományos igénnyel értelmezni. Az tűnik valószínűnek, hogy a szerző szerint a cigány szülők gyermekeikhez való viszonya eltér a többségi társadalom által elgondoltaktól. Józan észnek tehát az általa megképzett elvárás-rendszert jelöli ki, nem csupán normának de normálisnak, helyesnek is azt tekinti, józannak, ahogy ő nevezi, az ettől eltérőt pedig helytelennek, értelmezhetetlennek állítja be. Összességében tehát korántsem pozitív, hanem negatív attitűdökre utal ez a szentencia. A másik attitűdigazoló mondat így hangzik: „Utcán, boltban, eszpresszóban gyakran szórják [ti. a cigányok] a pénzt, köpködnek, harákolnak, és sokszor rendkívül zajosak. Ez abból fakad, hogyha 4–5 felnőtt és gyerek egy időben ugyanarról akar véleményt nyilvánítani, ugyanahhoz és abban a pillanatban akar hozzászólni, akkor magától értetődően túl kell kiabálnia a többit." A szerző nem látja szükségesnek megmagyarázni mondatának mintegy háromnegyedét. A pénzszórásra, köpködésre és harákolásra nem ad magyarázatot. De növelni kívánja kimondásának plasztikusságát, így sztereotípiáinak kulisszát is választott, utcát, boltot, eszpresszót – sztereotípiáinak megfelelőket.[7]

A romológia diskurzusán belül – talán a szociológiai iskola erősségének és hagyományának is betudhatóan, mint arra Kozma Tamás a konferencián rámutatott – a laikus művelők az etnikus horizontokat rendszerint egy szociális-gazdasági horizonttal csúsztatják össze (2). Ily módon végül minden szegény cigánnyá és minden cigány szegénnyé

6 Dr. Karsai Ervin: Cigányokról dióhéjban (Pedagógusok számára). 2001; Raicsné Dr. Horváth Anikó: Cigány népismeret és pedagógia. 2000; Várnagy Elemér szerk.: Romológiai alapismeretek. 1999.

7 Kommentár nélkül még néhány példa Karsai Ervin könyvéből. Hangsúlyozom: nem céltudatos keresés, inkább belebotlás – mennyiségét érzékeltetve a köznapi metaforában –, folyamatos átesés, bukdácsolás volt munkamódszerünk. „A cigányság majd 500 éves üldöztetése alatt kinevelődött egy agyafúrt, élelmes emberfajta (…) Mivel munkát nem kapott, kénytelen volt lopni, mert élni akart" vagy másutt: „A cigányoknál a családtervezés rossz, a fejletlenebb rétegeknél nincs is."

válik. Várnagy Elemér ennek az elgondolásnak mentén rendezi a keresztény egyházak intéseit a romológiai alapismeretek közé:

„Álljunk nagy szeretettel a szegény néprétegek mellé!"

Jellemzője ezeknek a szövegeknek – mint a tudományos írásműveknek általában – a tudományos leírás igénye. Ezekben az esetekben azonban a tudományosság jegyében olyan érvelési sorok bontakoznak ki, tipizálhatók, hogy úgy mondjam: a tudománytalanság tipológiája dolgozható ki belőlük.[8] Ezek közül az időben-térben való szabad asszociáció típusára (3) mutatnék példát: „Konfliktuskezelési stratégiánk legyen mindig erőszakmentes. E tételt különösen hangsúlyozzuk, hisz történeti ismereteink nyomán tudjuk, hogy romáink abból az erőszakmentes övezetből (India) jöttek, ahol Mahatma Gandhinak pontosan ennek az alapelvnek következetes véghezvitelével sikerült népét talpra állítani."

Egyfelől ez az analógia nyilvánvaló butaság. És nem mondanám Indiát erőszakmentesnek sem. Ez egy ős-orientalista sztereotípiáiban van legföljebb így, aki megképez magának egy olyan Keletet, ami az ő általa megképzett Nyugat Másikja lehetne. Másfelől: nehezen értem ebben a kontextusban a pl1-es birtokos személyjelet. Kijelölői funkcióban fölösleges állnia, hisz a teljes könyv a magyarországi cigányságról kíván szólni. Inkább van ebben a szintaktikai elemben egy rejtett szemantikai mozzanat: az úr-szolga viszony beszélői pozícióinak stabilizálására törő akarat.

Az előbb vázoltaknak (negatív attitűdök, csúsztatás, a tudománytalanság, mint tudományos leírás) mintegy következménye a szövegek tematikus rendje, tartalma, s mert végül is felsőoktatási tankönyvekről beszélünk: tananyaga (4). A Romológiai alapismeretek egyik fejezete az Egészségnevelési vázlatok címet viseli. Ezek között szerepelnek a féregről, rühről, himlőről, aidsről, dohányzásról, alkoholról, drogokról szóló szinte-szócikkek. Föltételezem, olyan tudástartamok, amelyek valóban szükségesek ahhoz, hogy egy tanító, óvópedagógus megfelelően végezhesse majd a munkáját. Ebben a kontextusban pedig bőségesen elegendően ahhoz, hogy a romákkal kapcsolatos többségi előítéletek megerősítést kapjanak, a sztereotípiák pedig – természetükkel szemben egyébiránt – látszatra tudományos tudással (valódi ismerettel!) töltődjenek föl és végképp megkérdőjelezhetetlenekké legyenek![9]

A tudományos írásmű formai és nyelvi kritériumai (amelyekre a Kovalcsik – Réger írás különösen nagy hangsúlyt fektet) közül a hivatkozások, irodalomjegyzék problematikájára hívnám fel a figyelmet. Hivatkozásaik vagy hiányosak, pontatlanok, vagy egyszerűen nincsenek. Így aztán kénytelenek vagyunk feltételezni sokhelyütt, hogy a szerző saját kutatásainak első publikálását találjuk mondjuk a Pandzsab-őshaza elméletről, a nyelvi csoportokról és azok mozgásáról. Karsai könyve mindössze 8 tételes (!) szakirodalmat

8 Erre tett erőteljes kísérletet egyébiránt Kovalcsik Katalin és Réger Zita a *Kritika* hasábjain. Ezek zanzálva a következők: 1: mesealkotásra jellemző tér- és időkeret mint szemléleti mód és történetalkotási stratégia, 2: a tudományos probléma és eszköztár hiánya, 3: rendszerezett terminológia nincs, 4: hiányzik az adott szaktudományos ismeret. A cikket egyébként a Rostás-Farkas – Karsai könyvsorozat katalizálta, így sokhelyütt – többek között az egyik sarkalatos végkövetkeztetésben is – ehhez kötődnek kimondásai. Ezek közül az egyik: a tudomány etnikus kategóriaként való elgondolása a naiv tudománynak nem feltétlenül sajátja. Ugyanígy kevéssé függ össze ezzel a gondolkodási paradigmával a romológia szakos képzés hitelessége vagy legitimitása.

9 Csupán egy oktatói anekdota: a hallgatóktól azt kértem az egyik órán, hogy mondjanak megelőző mondatokat az efféle népismereti könyvek egyes fejezeteihez. Olyanokat, amik tehát előfeltételei annak, hogy például az egészségnevelés ily módon való értelmezése a romológiába tartozzék. A mondat valahogy így hangzott: A cigányok büdösek, piszkosak, lumpenek. Úgy tűnik, ez az állítás bújik a sorok között. Szóval: az aidsről való tudástartalmat megkérdőjelezni nincs szándékom. Nem szakmám, nem értek hozzá. De bizonyos vagyok abban, hogy annak nincs köze a cigánysághoz és az arról szóló tudományos diskurzushoz.

tartalmaz. Hangsúlyozom, olyan munkáról van szó, amelynek célcsoportja a szerző által megjelölt a borítón*: Cigányokról dióhéjban – pedagógusok számára*. Matekozzunk! A nyolcból hármat szerzőként vagy társszerzőként Karsai maga jegyez. Öt maradt. A fennmaradókból egy minden adatot nélkülöz a szerzőn és címen kívül, kettő 1804 előtti munka. Kettő maradt. Ezekből az egyik Várnagy Elemér értő munkája. Maradt az egy.

Miért van baj…?

Utoljára megkísérlek rámutatni azokra az elemekre, amelyek azt a gondolkodási metódust, (talán) paradigmát eredményezik/fenntartják/jellemzik, amelynek termékei fölött föntebb elmélkedtünk.

1: Nem vetődnek fel teoretikus kérdések. A cigányság történelmének megírása kapcsán például nem merül fel a megírás aktusának kérdése. Az sem, hogy ez a történelem ténylegesen a cigányságé-e? Azaz: hogyan épülhet ki egy efféle narratíva, mik lehetnek kritériumai? Elég-e egyszerűen a történetírás retorikai-strukturális látszata: azaz, hogy más népek történetének analógiájára írjuk ezt meg? Hogy a kronológiai rendet gondoljuk történelemnek? Hogy a talált időpontok/események közötti intervallumot kauzális viszonyokkal töltjük ki? Hogy más népek történetének fordulóit gondoljuk a cigányság története sarokpontjainak is? Valóban a cigányság történelmének sorsfordító eseménye, hogy cigány fémművesek készítettek/nem készítettek koronát Dózsának, hogy cigány zenészek húzták a talpalávalót a kurucoknak, hogy Gábor Áron rézágyúját cigány mesterek önthették?

2: Helyes-e az az attitűd, amely úgy épül ki, hogy retorikája a kizárólagosságot jelzi a dialogicitás akarása helyett? Ez a beszédmód persze következménye a szerzői tekintély mindenek fölött valóságának. Ehhez járul, hogy a tudományos kritériumrendszere folyamatosan egy morális-etikaival íródik felül. Ez így szentenciózus, axiomatikus kimondásokhoz vezet, hiszen egy másik diskurzusba lépünk bele, egy olyanba, ahonnan nincs lehetősége további párbeszédnek, vitának.

3: A szövegek reflektálatlanok. Nem csupán a komparatív mozzanat hiányzik belőlük, amelyben mondjuk más tudományos eredményekkel vetnék össze az általuk képviseltet, tehát nem csupán a tartalom/jelentés szintjeire gondolok. Sokkal inkább arra, hogy a szövegek saját szövegszerűségükről nem akarnak tudomást venni.

4: Az alacsony színvonalú munka egy emancipálódó, kanonizálódó tudományterület, a romológia reprezentációja is. Mintegy vele azonosítódik, s ebben a viszonyban értékmérője is lesz ennek a tudományterületnek. Szóval a szöveg megírása szövegen és személyes ambíción túli felelősség is.

5: A cigányságról szóló szöveg a cigánysággal is többféle (rész-egész, metonimikus) viszonyba kerül. A szöveg jellemzői így mintegy átugranak a szöveg által tárgyaltra is. Ezzel megerősítik azokat az attitűdöket, amelyek a cigány-nemcigány viszonyrendszerben játszanak. Nem mennek ezekkel szembe, hanem – hangsúlyozom – tovább erősítik azt.

6: A szövegek megerősítik a modern bináris oppozíciós rendjét. Ráadásul úgy, hogy erről tudnának. Arra gondolok, hogy ezek a szövegek megkonstruálnak egy tanítót/tanárt, és vele szemben hoznak létre egy cigány gyermeket. Pontosabban: nem is személyes élményként hozzák létre azt, hanem a cigány gyermeket, mint elvont fogalmat termelik ki, aki veszélyezteti a rendet (azzal, hogy nem ismeri azt), akitől félni kell, s akit a helyes útra (a ki tudja, milyen helyes útra) kell vezetni nagy empátiával, jelentős többletmunkával. Az egymást kizáró ellentéten túl még egy hierarchikus viszonyt is újratermelnek.

7: A cigány népismeretet kiszolgáltatják a politikai hatalomnak is. Egy felülről irányított, nem szakértelmen alapuló rendszert erősítenek meg.

Beck Zoltán

SZEMLE

MÁSODIK RENDBÉLI BEVEZETÉS

Bevezetéseknek mindig nagy jelentőségük van egy-egy elmélet recepciója tekintetében, amennyiben döntő szerepet játszanak az új perspektíva széleskörű elterjesztésében, illetve könnyebben megközelíthetővé teszik azt az oktatás számára.

Jelen írás egy bevezetőhöz kíván bevezetőül szolgálni. 2002-ben jelent meg Dirk Baecker jóvoltából az a kötet, mely Niklas Luhmannak a bielefeldi egyetemen az 1991/92-es tanév téli szemeszterében „Bevezetés a rendszerelméletbe" címen tartott előadásainak szövegét tartalmazza.[1] Luhmann rendkívül sokat publikált: több mint hatvan könyvet, több száz tanulmányt és cikket. Ha legfontosabb műveit szeretnénk kijelölni, akkor talán két könyvét kellene mindenképpen megneveznünk: egyrészt az 1984-ben megjelent *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* címűt, melyet ő maga nevezett első főművének, másrészt pedig a halála előtt egy évvel (1997-ben) megjelent újabb nagy összegzést, a *Die Gesellschaft der Gesellschaft*ot. Ebben a két műben a teljesség igényével fejti ki azt az elméletet, mellyel – saját szavai szerint – paradigmát váltott a rendszerelméletben: az operacionálisan zárt, önreferenciális, autopoiétikus rendszerek elméletét. A két alapmű megjelenése között eltelt időben a luhmanni gondolatrendszer számos hangsúlyában nagyot változott. Az előadások dátuma (1991/92) szinte félidőben van a fent említett nagy összegzések között, és nagyon jól mutatja a gondolati mozgást: Luhmann folyamatosan teszteli fogalmai magyarázóerejét, és mutat rá újabb és újabb nyitott kérdésekre. Az előadások több ponton hozzájárulnak a két alapmű egymáshoz képest történő értelmezéséhez, ezért mindenképpen fontos pozíció illeti meg őket a luhmanni életmű korpuszában.

A *Bevezetés a rendszerelméletbe* című könyvnek fontos sajátossága, hogy előadás-szöveg. Ezt Margot Berghaus a következőképpen fejezi ki recenziójában: „az ember képet kap Luhmann emberi oldaláról is: arról, hogy mekkora respektussal idéz más szerzőket, még ha ellentmond is nekik […]. Arról, hogy milyen hatalmas tudásanyagot mozgat meg fejtegetéseinek megvilágítására; utalásai a neandervölgyi őseemberen, az ókori Egyiptomon és a klasszikus Görögországon keresztül a modern matematikáig és kibernetikáig terjednek. És hogy milyen viccesen, szellemesen, és milyen öntudatos szerénységgel – a paradoxonok ugye Luhmannál meglehetősen helyénvalóak – tudta előadni a régi kérdésekre adott új és szokatlan válaszait."[2]

Kérdéses, hogy mindezek fenntartása mellett (és főleg: címe alapján) a könyv valóban ajánlható-e bevezetőnek. Erről maga Luhmann így vélekedik: „Bevezetés alatt nem annyira könnyen érthetőt, popularizáltat, vagy kezdők számára összeállítottat értek. Legalábbis minderre nem gondoltam, mikor címet választottam ennek az előadásnak." (341. o.) Valóban, ha mindennemű Luhmann-előismeret híján olvassuk a könyvet, komoly nehézségeink támadhatnak. Ez minden bizonnyal csak részben következik az idézett passzusból; sokkal inkább az elmélet egészére általánosan jellemző sajátosság a valódi ok, melyet Luhmann így fogalmaz meg: „a prob-

1 Niklas Luhmann: Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer, 2004. (első kiadás: 2002.) A továbbiakban: Luhmann 2004.

2 Margot Berghaus: Niklas Luhmanns Vorlesung Posthum / Systemtheorie plus Mensch Luhmann (recenzió): IASL online: http://iasl.uni-muenchen.de/rezensio/liste/Berghaus3896702920_937.html (a továbbiakban: Berghaus).

léma abban áll, hogy a fogalmak cirkulárisak, és folyton olyasmit kell előfeltételeznem, amit csak később világítok meg…" (81. o.) A luhmanni elmélet egyik sajátossága a cirkuláris építkezés. Minden fogalma nagyon pontosan (és minden ismert értelmezéstől eltérően) definiált, de ezek a definíciók sokszor egyéb alapfogalmakra (is) támaszkodnak.

Luhmann előadásai két nagy szerkezeti egységbe foglalhatók. Az elsőt a *Szociológia és rendszerelmélet* és az *Általános rendszerelmélet* című fejezetek alkotják, a másodikat az *Idő*, az *Értelem*, a *Pszichikus és szociális rendszerek*, a *Kommunikáció mint önmegfigyelő művelet*, valamint a *Kettős kontingencia*, *struktúra*, *konfliktus* címűek. A fejezetcímekből is kitűnik, hogy az első rész az alapfogalmakkal, az elmélet ívének felvázolásával foglalkozik, míg a második részben konkrét elemzések, vitára késztető kérdések jelennek meg. Úgy is fogalmazhatnánk: az első rész azt mutatja be, *milyen* a luhmanni rendszerelmélet, a második pedig azt, hogy *hogyan működik*. Jelen szöveg keretei között nincsen mód mindenre kitérni, ezért a következőkben mindkét területről kiemelek néhány olyan alapfogalmat és meglátást, melyek segítségével egy koherens vázlatot igyekszem adni Luhmann előadásairól, és ezen keresztül gondolatrendszerének bizonyos elemeiről. Az alábbiakban a könyv tárgyalásmódjának megfelelően áttekintem a luhmanni elmélet viszonyát az általános rendszerelmélethez, bemutatok néhány alapfogalmat (forma, rendszer, autopoiézis stb.), majd a szocialitás és a tudat rendszereinek viszonyát elemzem.

Luhmann rendszerfelfogása alapvetően az általános rendszerelmélet és a kibernetika területéről ered, tehát nem szigorúan szociológiai gyökerű. Az általános rendszerelmélet (és később a kibernetika) olyan transzdiszciplináris kutatási területek, melyek a rendszerré szerveződés, illetve az önszabályozó rendszerszerű működés általános törvényszerűségei kutatásának céljával jöttek létre.[3] Az általános rendszerelmélet az 1950-es években vetette fel a nyitott és zárt rendszerek megkülönböztethetőségének kérdését.[4] A zárt rendszerek, melyek működésük során nem vesznek fel és nem adnak le anyagot, az entrópia fokozására, vagyis a megkülönböztetések feloldására törekszenek. Velük szemben állnak a nyílt rendszerek, melyeket az jellemez, hogy alkotóanyagaik szabadon áramlanak a rendszer határain keresztül, folyamatosan változnak. Az őket jellemző tendencia a magasabb rendű állapotok és a differenciálódás felé irányul, vagyis ezekben a rendszerekben nem kizárólag entrópiatermelés történik, hanem a kívülről történő anyagfelvétel (illetve -leadás) révén negatív-, illetve pozitív entrópia-átvitel is. A nyitott rendszerek elmélete tehát már problematizálja a rendszer és környezete kapcsolatát. (Azzal azonban nem számol, hogy a környezetben is megjelenhetnek rendszerek, vagyis különbséget kell tennünk rendszer- [differenciálatlan] környezet és rendszer-rendszer kapcsolat között, mint azt majd Luhmann teszi.)

A kibernetika egyik legfontosabb kérdése arra vonatkozik, hogy miként tarthatók stabilan a rendszerállapotok változó környezeti feltételek között. A visszacsatolásos (vagyis feedback) modellek általánosan alkalmazhatónak tűntek: a kibernetika így egyaránt tekinthető a technikai, pszichikai és szociális rendszerek vezérlésének tudományaként (vö. 53. o.). Mindezek áttekintése után talán jobban megérthetők azok a kérdések, melyekkel szembesülve Luhmann megalkotta a maga válaszát, melyet a rendszerelmélet új paradigmájának nevezett.[5]

A kérdések tehát:
– Mit is nevezünk rendszernek?
– Hogyan képződik és reprodukálódik a rendszer és környezet különbsége?
– Milyen műveleti mód hozza mindezt létre, és az hogyan képes belülről eldönteni, hogy valami a rendszerhez tartozik-e?

Luhmann szerint mindezeket, a rendszerelmélet mindaddig két nézőpontból szemlélte attól függően, hogy a rendszereket létezőknek, vagy pusztán analitikus kategóriának tekintet-

3 Ld. pl. Ludwig von Bertalanffy: Az általános rendszerelmélet problémái. In: Kindler József – Kiss István (szerk.): Rendszerelmélet. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1969.; Norbert Wiener: Mi a kibernetika? In: Uő.: Válogatott tanulmányok. Budapest: Gondolat Kiadó, 1974.

4 Ld. pl. Ludwig von Bertalanffy: … ám az emberről semmit sem tudunk. Budapest: Közgazdasági és Jogi könyvkiadó, 1991. 63–85.

5 Niklas Luhmann: Paradigmawechsel in der Systemtheorie (Ein Paradigma für Fortschritt?) In: Herzog – Koselleck (szerk.): Epochenschwelle und Epochenbewusstsein. München, 1987., 305–322. A továbbiakban: Luhmann 1987.

ték. Luhmann mindkét nézőpontot elutasítja azzal, hogy azok rendszeren kívüli megfigyelőt konstituálnak, vagyis a rendszerelmélet mint tudomány olyan külső megfigyelőnek látja magát, amely nem része a világnak, amit megfigyel. Luhmann szerint ez nincs így. A megfigyelő minden értelemben ugyanúgy kondicionált létező, mint amit megfigyel (legyen szó akár arról, amikor én figyelem meg a szomszédomat, akár arról, amikor a tudomány figyeli meg a művészetet). Megfigyelő és tárgya között így valójában csak a megfigyelő tesz különbséget azáltal, hogy megfigyeli magát, amint megfigyel. (Ezt egy Heinz von Foerstertől eredő terminussal második rendbéli megfigyelésnek nevezzük.)[6] Röviden: abszolutizált, objektív megfigyelési pozíció nem lehetséges.

Visszatérve a három felvetett kérdés problémájára, Luhmann szerint semmiféle rendszerek nem írhatóak le a határaik mentén, azaz statikusan, mert a határok valójában folyton változnak, és nem is tételezhető fel olyan megfigyelői pozíció, ahonnan lehetséges lenne megfigyelni a rendszerek igazi határait. Mindezek következtében radikális újítást vezet be: a dinamikus rendszerfogalmat.

Ez a következőképpen értendő: „A rendszer valójában nem más, mint a rendszer és környezet differenciája" (66. o.) – tehát a rendszerelmélet nyitott rendszer-fogalmát felhasználva úgy ragadja meg a rendszer sajátosságát, mint a környezetétől való elkülönülésének mozzanatát. Vagyis: egy differenciált rendszer nem részek bizonyos számából és ezek kapcsolataiból áll, hanem bizonyos számú rendszer/környezet differenciából. Luhmann valójában feloldja a nyitott-zárt rendszerek kérdését, pontosabban a fogalmi oppozíció helyett fokozás-viszonyként fogja fel azt, amennyiben így fogalmazza át: hogyan lehetséges a rendszer és környezet viszonyában nagyobb komplexitást elérni?

A következőkben két alapfogalmat szeretnék megvilágítani, hogy érthetővé váljon: Luhmann valóban új paradigmát képvisel. Ezek a következők: az önreferenciális (autopoiétikus) rendszer fogalma, mely segít megértenünk a nyitott-zárt oppozíció meghaladását, illetve a forma fogalma, mely magát a differenciaképzés mechanizmusát világítja meg.

Luhmann szerint a formafogalom korábbi (nem differenciaelméleti) meghatározása úgy foglalható össze, mint elemek rendszerezett összefüggése, az összefüggésen belülről megragadva. Így a forma jelentése megegyezik az alakéval (Gestalt).[7]

A forma fogalmának átértelmezésében Luhmann két szerzőre támaszkodik. Egyrészt Gregory Batesonra, akinek nevéhez az információ egy klasszikussá vált meghatározása kötődik, mely szerint az információ olyan differencia, mely differenciát képez. Kapunk egy információt: valami így van, és nem máshogy (differencia), ezután nem kerülhető el, hogy saját következő műveleteinket ne orientáljuk erre a tudásra (azaz *valahogy ehhez képest* csináljuk, és ne máshogy: második differencia). A másik szerző George Spencer Brown, aki kifejtette, hogy a különbségtevés mindig a különbségtevés során elkülönített egyik oldal megjelölését (is) jelenti (71–74. o.). A megkülönböztetésnek tehát ebben a Spencer Brown által szándékolt értelemben két komponense van: maga a megkülönböztetés, illetve a megkülönböztetés során létrejövő két oldal egyikének megjelölése. Ha ezt grafikusan szeretnénk ábrázolni, akkor egy függőleges vonallal tudjuk érzékeltetni a megkülönböztetést magát, és egy erre merőleges vízszintes vonallal (tulajdonképpen egy nyíllal) a megjelölést (vagyis annak irányát). A megkülönböztetésként felfogott formának így létrejön egy megjelölt és egy jelöletlen oldala: gondoljunk például egy lábnyomra a vizes tengerparti homokban. Ebben az esetben a forma valójában a taposás által beljebb nyomott és a beljebb nem nyomott homok megkülönböztetését jelenti, mikor is a lábnyom területére eső (vagyis a láb által benyomott) homokot tekintjük a forma megjelölt oldalának. Valójában a formafogalom esetében egy paradoxonnal állunk szemben, hiszen a forma mint megkülönböztetés éppen a megjelölésnek és a megkülönböztetésnek (vagyis a forma két komponensének) a megkülönböztetése (74–75. o.). Vagyis: a megkülönböztetés egyszerre tárgya és eszköze a megfigyelésünknek. Ezt a paradoxont oldja fel a re-entry fogalma, mely arra vonatkozik, hogy az eredeti megkülönböztetést (a megfigyelés „eszközét") megismételjük a forma megjelölt oldalán, vagyis a megkülön-

6 Vö. Heinz von Foerster: Sicht und Einsicht. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg, 1985.

7 Niklas Luhmann: Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. (1. kiadás: 1995.):48.

böztetés újra belép, csak immár a megfigyelés tárgyaként. A jelek például ilyen formák: valójában a jelölő és a jelölt megkülönböztetéseként működnek, mely esetben a jelölő lesz a forma belső, megjelölt oldala, vagyis a további műveletek (megfigyelések) itt zajlanak, itt történik meg az eredeti megkülönböztetés újrabeléptetése (a re-entry).[8] A jelek esetében ennek az a következménye, hogy be kell látnunk, a jel nem külvilág tényállásainak rendszeren belüli reprezentációja. A jelölő és a jelölt megkülönböztetése sokkal inkább belső, izolált: nem előfeltételezi, hogy mindaz valóban létezik a külvilágban, ami megjelölődik általa. A jelek éppen ennek az izoláltságuknak köszönhetik, hogy képesek stabilak maradni, vagyis függetlenek a használati kontextusoktól.

Visszatérve a rendszerek definíciójához, kimondhatjuk, hogy a rendszer: forma (77–78. o.). (És azt is, hogy minden rendszer forma, de nem minden forma rendszer!) A rendszerek szerveződését („belső oldalát") illetően Luhmann álláspontja az, hogy a rendszerek operacionálisan zártak: kizárólag saját belső állapotaikat képesek megfigyelni (vagyis megjelölt oldalukon újrabeléptetni az őket meghatározó megkülönböztetést), a környezettel semmiféle közvetlen interakcióba nem képesek lépni. (Az operacionális zártság fogalma eredetileg az idegrendszerrel kapcsolatban merült fel, melyet olyan rendszerként írtak le, melynek önszervezése kizárólag saját különböző belső állapotainak megfigyelése által működik.) Más szavakkal úgy fejezhetjük ki mindezt, hogy a rendszernek kizárólag a saját műveletei állnak rendelkezésre. Luhmann szavaival: „A rendszerben nincsen semmi más, csak saját műveletei […] saját struktúrájának felépítéséhez: egy operacionálisan zárt rendszer struktúráinak [a rendszer] saját műveletei által kell felépülniük. Másként kifejezve, nincs semmiféle struktúra-import. Ezt hívják önszerveződésnek." (101. o.) Azt a működésmódot, melynek során a rendszer létrehozza saját struktúráját, vagyis saját elemeit saját műveleteinek segítségével, melyek aztán további műveletek előfeltételei lesznek, vagyis ahogyan az operacionálisan zárt rendszer folyamatosan létrehozza és működteti magát, Humberto Maturana fogalmával autopoiézisnak nevezzük.[9] Luhmann szavaival: „A fogalom (autopoiétikus) rendszerekre vonatkozik, melyek minden elemi egységüket, melyekből létrejönnek, éppen ezen elemek hálózata révén reprodukálják, és magukat ezáltal a környezettől elhatárolják [ezt neveztük operacionális zártságnak]; történjen ez az élet, a tudat, vagy – szociális rendszerek esetében – a kommunikáció formájában. Az autopoiézis ezen rendszerek produkciós módja."[10]

Az autopoiézisnek eredetileg az élő rendszerek vonatkozásában alkalmazott fogalmát Luhmann kiterjeszti egyéb rendszerfajtákra is, nevezetesen a pszichikai és a szociális rendszerekre, melyek vonatkozásában szintén érvényesnek látja az operacionális zártság, az alkotóelemek folyamatos belső, ön(re)produkciójának kritériumait. Ezen az alapon a rendszereket a következőképpen osztályozza:[11]

1. rendszerek;
2. gépek organizmusok szociális rendszerek pszichikai rendszerek;
3. interakciók szervezetek társadalmak.

A rendszerfajták között többféle különbségtétel áll fenn. A *gépek* mint rendszerek alapvetően különböznek az összes többitől abban az értelemben, hogy nem *autopoiétikus*, hanem *allopoiétikus* rendszereknek (vagyis triviális gépeknek) tekintendők. A 2. szinten ezután három rendszerfajta marad: az *organizmusok* (azaz a biológiai rendszerek), a *szociális* és a *pszichikai* (vagyis tudat-) rendszerek. Az organizmusok abban különböznek a másik kettőtől, hogy autopoiézisük műveletei, azaz elemeiknek (re)produkciója *sejtszinten* történik, míg a szociális és a pszichikus rendszerek mindketten az *értelem* médiumában végzik műveleteiket: ezeket ezért közös néven értelem-feldolgozó és -konstruáló rendszerek-

8 Luhmann 2004: 76.; ill.: Niklas Luhmann: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998. 1. köt. 208–9.

9 Az autopoiézis terminus részletes értelmezéséhez, illetve keletkezésének történetéhez részletesebben vö. Luhmann 2004: 109–111.

10 V.ö.: Niklas Luhmann: *Ökologische Kommunikation. kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* Opladen, 1986: 266. Fontos megjegyeznem, hogy az autopoiézis terminus valójában H. Maturanától származik; jelen írásban azonban hangsúlyozottan az itt említett luhmanni megközelítésről lesz szó, ezért idézem ehelyt is Luhmannt.

11 Ld.: Niklas Luhmann: *Soziale Systeme*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984. 1. köt. 16.

nek nevezi Luhmann. Az értelem médiumában operáló két rendszerfajta abban különbözik egymástól, hogy mást tesznek meg az értelemkonstruáló folyamatok (műveletek) alapjának: a pszichikus rendszerek esetében a *gondolkodás* a műveletek formája (az operáció végső eleme pedig a *gondolat*), a szociális rendszerek esetében pedig a *kommunikáció* (az operáció végső eleme pedig a megértett kommunikáció).

A sejt, a tudat, illetve a kommunikáció tehát hasonló alapelvű, de különböző rendszereket alkotnak. A következőkben elsősorban a szociális rendszerekről és a formaként és műveletmódként felfogott kommunikációról lesz szó.

Kiindulópontként szeretném tisztázni, hogy mit értek azon, hogy „az értelem médiuma", azaz mit jelent a médium, és mit jelent az értelem fogalma Luhmannál. A médiumot potenciális formaképződések végtelen horizontjaként képzelhetjük el: a tengerpart vizes homokja, melyben megjelenhetnek a lábnyomok, a levegő és a fény mint észleléseink médiumai, vagy a nyelv szavai, melyekben mondatok jelenhetnek meg (227–228. o.). A forma a médiumban jön létre, és a médium mindig mint a forma jelöletlen oldala marad meg. Ebben az értelemben határozhatjuk meg az értelmet is, mint valami nem szubsztanciálisan vagy fenomén-szerűen adottat, hanem mint a médium-forma megkülönböztetések bizonyos módjaként elgondoltat. Az értelem médiumában jelennek meg formaként a gondolatok egyrészről (a tudat rendszerében) és a kommunikációk másrészről (a szociális, vagyis kommunikációs rendszerekben.). Mit jelent, hogy a kommunikáció forma? Kommunikáció alatt egy ugyanolyan megkülönböztetés-alapú hármasságot ért Luhmann, mint a jel fogalmánál láttuk. A hármasság elemei: az információ, a közlés, a megértés. Valójában mindhárom maga is egy-egy megkülönböztetés (vagyis forma). Az információ valamit közöl a környezetről (vagyis referenciája külső), ezáltal megkülönbözteti azt, amit közöl attól, amit nem közöl (emlékezzünk Bateson meghatározására!). Ha azt mondom: „Esik", ezzel a világra, a környezetre utalok. Olyan formát aktualizálok, melynek a megjelölt oldala az, hogy „esik", a nem megjelölt oldala pedig minden más potenciális formaképzés. Ez tehát az információ. A közlés szintén formahasználat, csak éppen nem külső referenciája van, hanem önreferenciája. Az „Esik." kijelentéssel például azt közlöm, hogy vigyünk esernyőt, hogy ne menjünk sétálni stb. Vagyis a referencia a közlő valamiféle szándékára vonatkozik. Szintén formahasználat, vagyis megkülönböztetés történik, mert megkülönböztetek egy lehetséges közlést, mint megjelölt oldalt, és a jelöletlen oldalra utalom az összes többit. A harmadik komponens, a megértés pedig nem más, mint maga a megkülönböztetés az információ és a közlés között. Egy kommunikáció akkor tekinthető megértettnek, ha a befogadó feltételezi, hogy a közlő neki valamit mondani akar, és azt megpróbálja megérteni olyan módon, hogy a hallottak (pl. „esik") információtartalmát és közlés-mozzanatát megkülönböztetve megpróbálja rekonstruálni a közlő neki szóló „üzenetét". A megértés (és természetesen a félreértés is, melyre a fogalom szintén vonatkozik) újabb kommunikáció kiindulópontját képezheti, ilyen módon hozva létre kommunikációk rekurzív hálójából magát a kommunikációs (szociális) rendszert (293–297. o.). Fontos megjegyeznünk, hogy a szociális rendszerekben csak kommunikáció van műveletként, és kommunikációk vannak elemként. A tudat nem része a szociális rendszernek (így a társadalomnak sem). A tudat és a kommunikáció rendszerei egyaránt az értelem médiumában végzik műveleteiket, és egyaránt jellemzi őket az autopoiézis és az operacionális zártság. Egymás számára azonban csak környezetként adottak, ami ebben az esetben semmiképpen nem utal jelentéktelenségre. Épp ellenkezőleg. A tudat és a kommunikáció rendszerei egymást kölcsönösen előfeltételező kapcsolatban, úgynevezett interpenetrációs viszonyban állnak egymással. Külön rendszerek, de csak egymást feltételezve képesek működni. A szociális (kommunikációs)- és a tudatrendszer kapcsolatának elemzésén keresztül éppen a szociológia egyik alapkérdése tematizálódik újra, nevezetesen a társadalom és az egyén viszonyára vonatkozó kérdés. Ez a rendszerelmélet kontra cselekvéselmélet vita egyik alapkérdése. Luhmann azt állítja, hogy a cselekvéselméletek éppen azért ragaszkodnak annyira a cselekvésfogalomhoz, mert ez egyfajta kapocsfogalom az egyén és a társadalom dimenziói között, amennyiben valójában a kettő közötti „senkiföldjén" pozícionált. Luhmann két alapvető problémát lát a cselekvésfogalom tekintetében: a külső, illetve a belső elhatárolás problémáját. A külső elhatárolás problémája röviden úgy foglalható összse, hogy vajon hol végződik a cselekvés, és hol kezdődik annak hatása? Ha valaki hallja, amit mondok, az az én cselekvésem, vagy az övé? A

belső elhatárolás problémája a cselekvőhöz rendelt szándékkal függ össze (cselekvésről ugyanis akkor beszélünk, ha a cselekvőhöz szándék rendelhető). Luhmann szerint nem lehet eldönteni, hogy ezek a motívumok valódi pszichológiai okok, vagy csak lehetséges jelentések. Más szóval, kérdés, hogy vajon a szándék hozzárendelése mindig adott volt, vagy szükségessége a kulturális fejlődéssel korrelál (250–255. o.). A cselekvésnek ezt a fogalmát tehát elégtelennek ítéli. Az ő válasza az egyén-társadalom viszonyát érintő kérdésre, mint láttuk, a tudat és a kommunikáció rendszereinek interpenetrációja. Luhmann ilyen módon határokat von az egyén és a társadalom szintje közt elterülő senkiföldjén, és pontosan kijelöli a határátkelőket is.

A rendszerelmélet-cselekvéselmélet vitához még annyit, hogy ez Luhmann szemszögéből egy rosszul feltett kérdés következménye, illetve a rendszerelmélet félreértéséé, hiszen már Talcott Parsons rendszerelmélete is abból indult ki, hogy a cselekvés: rendszer (Parsonsról bővebben: 18–41. o.). Luhmannál pedig rendszer alatt nem objektumot kell érteni, mert az sokkal inkább „egy megkülönböztetés rendszer és környezet között, úgyhogy a test- és a tudat-folyamatok éppen a rendszer környezetéhez tartoznak […] Ez nem ítélet fontos és nem-fontos tekintetében, hanem csak abban a kérdésben, hogy a környezet és a rendszer hogyan tudják folyamatosan kölcsönösen koordinálni egymást."

Bízom benne, hogy a bemutatott néhány gondolatmenettel sikerült érzékeltetnem a grandiózus elmélet néhány alapvető vonását. Luhmann rendkívül magas absztrakciós szinten megfogalmazott belátásait számos területen alkalmazzák sikerrel konkrét kutatásokban,[12] ami mindenképpen használhatóságukat bizonyítja, és talán újabb érvként szolgálhat amellett, hogy tanulmányozzuk ezeket az elméleti alapvetéseket, melyek egyre inkább megkerülhetetlennek látszanak a társadalom- és szellemtudományok területén. A Luhmann körül szerveződő német nyelvű diskurzust szemlélve valóban az a benyomásunk alakulhat ki, hogy sajátos, új paradigmáról van szó, és nem csak a rendszerelméletben, hanem a társadalom- és szellemtudományok sokkal szélesebb vonatkozásában. Ennek a paradigmának a megismerése (és vitatása) véleményem szerint a magyar tudományos nyilvánosságnak is feladata (és részben adóssága). A dolgozatom témáját képező kötet mindenképpen fontos segítség ennek a feladatnak az elvégzésében.

(Niklas Luhmann: Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg, Carl-Auer, 2004.)

Tóth Benedek

BRUNER AZ OKTATÁSRÓL, KULTÚRÁRÓL ÉS AZ OKTATÁS KULTÚRÁJÁRÓL

Az olvasó első látásra úgy gondolhatja, hogy csupán egy újabb könyvet tart a kezében az iskolában folyó oktatásról. Az első mondatok olvasása után azonban nyilvánvalóvá válik, hogy a szerző a megszokott intézményi keretek közül kilépve, a kultúrába helyezve, új nézőpontból vizsgálja az oktatást. Az iskoláztatás csak kis részét teszi ki annak, hogy egy kultúra szabályrendszerével megismerkedjenek a tanulók.

Bruner könyvének központi gondolata az, hogy a kultúra formálja az elmét, a kultúra ruház fel annak lehetőségével, hogy megalkossuk saját világunkat, valamint saját magunkról és saját erőinkről alkotott fogalmainkat. A kulturális pszichológia megalkotásakor felmerülő kérdésekhez szorosan kapcsolja az oktatás problémáit. Ezek például a jelentésről való megegyezés, a szelf felépülése, az ágencia, a szimbolikus műveletek elsajátítása és a mentális működés kulturális beágyazottsága. A mentális működések megértéséhez szükségessé teszi a kulturális környezetet és források vizsgálatát, azokat a tényezőket, melyek az elme kialakítását és ható-

12 Például a szociális munkában: Jenö Bango: Die Sozialarbeit der Gesellschaft – Funktionssystem und Wissenschaft der Hilfe? In: Bango – Karácsony 2001:36–52; Heiko Kleve: Die Postmodernität der luhmannschen Systemtheorie in ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit. In: Bango – Karácsony 2001:52–60; vagy az újságírás-kutatásokban: Matthias Kohring: Komplexität ernst nehmen. Grundlagen einer systemtheoretischen Journalismustheorie. In: Martin Löffelholz (szerk.): *Theorien des Journalismus*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000: 153–169; Frank Marcinkowski – Thomas Bruns: Autopoiesis und strukturelle Kopplung: Inter-relationen von Journalismus und Politik. In: : Martin Löffelholz (szerk.): *Theorien des Journalismus*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000: 209–223.

belső elhatárolás problémája a cselekvőhöz rendelt szándékkal függ össze (cselekvésről ugyanis akkor beszélünk, ha a cselekvőhöz szándék rendelhető). Luhmann szerint nem lehet eldönteni, hogy ezek a motívumok valódi pszichológiai okok, vagy csak lehetséges jelentések. Más szóval, kérdés, hogy vajon a szándék hozzárendelése mindig adott volt, vagy szükségessége a kulturális fejlődéssel korrelál (250–255. o.). A cselekvésnek ezt a fogalmát tehát elégtelennek ítéli. Az ő válasza az egyén-társadalom viszonyát érintő kérdésre, mint láttuk, a tudat és a kommunikáció rendszereinek interpenetrációja. Luhmann ilyen módon határokat von az egyén és a társadalom szintje közt elterülő senkiföldjén, és pontosan kijelöli a határátkelőket is.

A rendszerelmélet-cselekvéselmélet vitához még annyit, hogy ez Luhmann szemszögéből egy rosszul feltett kérdés következménye, illetve a rendszerelmélet félreértéséé, hiszen már Talcott Parsons rendszerelmélete is abból indult ki, hogy a cselekvés: rendszer (Parsonsról bővebben: 18–41. o.). Luhmannál pedig rendszer alatt nem objektumot kell érteni, mert az sokkal inkább „egy megkülönböztetés rendszer és környezet között, úgyhogy a test- és a tudat-folyamatok éppen a rendszer környezetéhez tartoznak […] Ez nem ítélet fontos és nem-fontos tekintetében, hanem csak abban a kérdésben, hogy a környezet és a rendszer hogyan tudják folyamatosan kölcsönösen koordinálni egymást."

Bízom benne, hogy a bemutatott néhány gondolatmenettel sikerült érzékeltetnem a grandiózus elmélet néhány alapvető vonását. Luhmann rendkívül magas absztrakciós szinten megfogalmazott belátásait számos területen alkalmazzák sikerrel konkrét kutatásokban,[12] ami mindenképpen használhatóságukat bizonyítja, és talán újabb érvként szolgálhat amellett, hogy tanulmányozzuk ezeket az elméleti alapvetéseket, melyek egyre inkább megkerülhetetlennek látszanak a társadalom- és szellemtudományok területén. A Luhmann körül szerveződő német nyelvű diskurzust szemlélve valóban az a benyomásunk alakulhat ki, hogy sajátos, új paradigmáról van szó, és nem csak a rendszerelméletben, hanem a társadalom- és szellemtudományok sokkal szélesebb vonatkozásában. Ennek a paradigmának a megismerése (és vitatása) véleményem szerint a magyar tudományos nyilvánosságnak is feladata (és részben adóssága). A dolgozatom témáját képező kötet mindenképpen fontos segítség ennek a feladatnak az elvégzésében.

(Niklas Luhmann: Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg, Carl-Auer, 2004.)

Tóth Benedek

BRUNER AZ OKTATÁSRÓL, KULTÚRÁRÓL ÉS AZ OKTATÁS KULTÚRÁJÁRÓL

Az olvasó első látásra úgy gondolhatja, hogy csupán egy újabb könyvet tart a kezében az iskolában folyó oktatásról. Az első mondatok olvasása után azonban nyilvánvalóvá válik, hogy a szerző a megszokott intézményi keretek közül kilépve, a kultúrába helyezve, új nézőpontból vizsgálja az oktatást. Az iskoláztatás csak kis részét teszi ki annak, hogy egy kultúra szabályrendszerével megismerkedjenek a tanulók.

Bruner könyvének központi gondolata az, hogy a kultúra formálja az elmét, a kultúra ruház fel annak lehetőségével, hogy megalkossuk saját világunkat, valamint saját magunkról és saját erőinkről alkotott fogalmainkat. A kulturális pszichológia megalkotásakor felmerülő kérdésekhez szorosan kapcsolja az oktatás problémáit. Ezek például a jelentésről való megegyezés, a szelf felépülése, az ágencia, a szimbolikus műveletek elsajátítása és a mentális működés kulturális beágyazottsága. A mentális működések megértéséhez szükségessé teszi a kulturális környezetet és források vizsgálatát, azokat a tényezőket, melyek az elme kialakítását és ható-

12 Például a szociális munkában: Jenö Bango: Die Sozialarbeit der Gesellschaft – Funktionssystem und Wissenschaft der Hilfe? In: Bango – Karácsony 2001:36–52; Heiko Kleve: Die Postmodernität der luhmannschen Systemtheorie in ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit. In: Bango – Karácsony 2001:52–60; vagy az újságírás-kutatásokban: Matthias Kohring: Komplexität ernst nehmen. Grundlagen einer systemtheoretischen Journalismustheorie. In: Martin Löffelholz (szerk.): *Theorien des Journalismus*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000: 153–169; Frank Marcinkowski – Thomas Bruns: Autopoiesis und strukturelle Kopplung: Inter-relationen von Journalismus und Politik. In: : Martin Löffelholz (szerk.): *Theorien des Journalismus*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000: 209–223.

körét meghatározzák. Beszéd, tanulás, emlékezet, képzelet csak akkor lehetséges, ha valaki egy kultúra részese. Mentális életünket a többiekkel együtt éljük, kommunikáljuk, kulturális kódokkal és tradíciókkal fejezzük ki. Oktatás nem csak az iskolában zajlik, hanem a családban is, mikor a családtagok megbeszélik, hogy mi történt aznap, kialakítják közös tudásukat, vagy amikor a gyerekek segítenek egymásnak megérteni a felnőttek világát.

Olyan könyv megírására törekedett a szerző, melynek fejezetei önmagukban is megállják helyüket, de egy egységben szélesebb nézőpontot alkotnak. A tanulmányok azoknak a változásoknak az eredményei, melyek a kognitív forradalom óta módosítják az elme természetéről szóló megállapításokat. Az első feltételezés az elme komputációs szerkezetként való elképzeléséről szól és az információfeldolgozással foglalkozik. A másik szerint az emberi kultúra egyrészt alkotóeleme az elmének, másrészt az elme az emberi kultúra használata során alakul. A két vélemény eltérő koncepciót eredményez az elme természetének és művelésének vonatkozásában.

A komputációs megközelítés esetében a szerző az oktatási kérdéseket három oldalról közelíti meg. Az első komputábilis formában fogalmazza újra a tanítás és tanulás klasszikus elméleteit, hogy az újrafogalmazás többlet magyarázóerőt adjon. A másik megközelítés pontos leírással kezdődik, mely egy probléma megoldásának kezdetén vagy az ismeretelsajátítás kezdetén látható, csak ezután írja le komputációs fogalmakkal a megfigyelteket. Végül létezik egy központi komputációs gondolat mint „reprezentációs újraírás" és közvetlenül megfelel a kognitív elmélet egyik fontos gondolatának, a metakogníciónak.

A kulturalizmus szerint az oktatás a kultúra része. A kulturalizmus tekintetében kettős feladatot határoz meg a szerző. A „makro"-oldal azt képviseli, hogy a kultúra értékekből, jogokból, cserékből (…) álló rendszer. A „mikro"-oldal a kulturális rendszer követelményeinek hatását vizsgálja azok tekintetében, akik e rendszeren belül működnek.

Bruner kilenc olyan alaptételt ismertet, melyek az oktatás pszichokulturális megközelítését irányítják. Az elme és a kultúra természetének kérdéseit felváltva elemzi, mivel az oktatáselmélet a kettő metszéspontján helyezkedik el, és így valósul meg a kultúra, az elme és az oktatás egysége. A szisztematikusan bemutatott tételek után megállapítható, hogy az oktatási rendszer feladata annak biztosítása, hogy az adott kultúrában felnövők megtalálják identitásukat. Az iskola hatással van ránk. Gondolkodásbeli, ízlésbeli szokások alakulhatnak ki egy-egy tanár hatására. Az oktatás nem önálló dolog, hanem a kultúrában narratív módon építhető fel. Az iskolának ebben kell segíteni.

A gyermekek nagy kulturális fogékonyságot mutatnak, érdeklődnek szüleik, társaik tevékenysége iránt, megfigyelnek, utánoznak. Utánzás során sokkal inkább beszélhetünk tehetségről, gyakorlatról és képességről, mint tudásról és megértésről. A didaktikus megközelítés azt hangsúlyozza Bruner szerint, hogy a tanulóknak be kell mutatni a szabályokat, tényeket, alapelveket, melyeket megtanulnak és alkalmaznak. Amit el kell sajátítani, az adatbázisokban megtalálható. A procedurális tudás, a „hogyan" ismerete, automatikusan történik, bizonyos tényekre vonatkozó állítások ismeretéből. Ez a fajta tanítás egyirányú, a tanártól indul ki. Az a feladat, hogy a gyermek mint gondolkodó vegyen részt a folyamatban, a pedagógus értse a gyermek gondolkodásmódját. Mindenki kifejtheti a nézőpontját, akkor is, ha nem ért egyet a másikkal. A tanuló nem utánzással vagy didaktikai instrukciókkal sajátít el, hanem együttműködéssel, vitával. A személyközi cserét illetően a tanítás-tanulás nézőpontjáról kialakult négy irányvonalat ismertet a szerző. Ezek az interszubjektivitás, elmeelmélet, metakogníció, együttműködő tanulásra és problémamegoldásra vonatkozó kutatások. Másrészről a tanításnak meg kell értetni a különbséget a személyes ismeretek és a kultúra által összefoglalt tudáshalmaz között. A modern pedagógia egyre inkább azt képviseli, hogy a tanulóknak ismerniük kell gondolati folyamatait, és ebben a pedagógusoknak segíteniük kell őket.

Az oktatási célok összetettségét antinómiákon keresztül tematizálja Bruner, mely azért szemléletes, mert az adott szempontot több oldalról járja körbe. Az antinómiák rövid bemutatására én is vállalkozom, mert ezek az igazságpárok képezhetik vita alapját, valamint gondolkodásra is késztethetnek. Az igazságnak is két oldala van, mindig az adott nézőponttól függően. Az első antinómia az oktatás megkérdőjelezhetetlen szerepére utal, hogy képessé tegye az embereket erőforrásaik kihasználására és olyan lehetőségeket kapjanak, melyekkel felhasználhatják eszüket, képességeiket. Ennek ellentmondó ol-

dal, hogy az oktatás célja a kultúra reprodukálása és előbbre vitele a gazdasági, politikai és kulturális célokhoz illeszkedve. A második antinómia azt mondja ki, hogy a tanulás intrapszichés, a tanulónak motivációjára, intelligenciájára kell támaszkodni. Az oktatás eszközt biztosít, hogy használhatóvá váljanak mentális képességeink. Az ellentétes nézet szerint a mentális működés támogató kultúrában helyezkedik el, és a kultúra szimbolikus eszköztára aktualizálja a tanuló kapacitását. A harmadik antinómia azt vizsgálja, hogy a gondolkodásmód, a jelentésalkotás és a világ tapasztalásának módja hogyan ítélhető meg. Az egyik oldal szerint az emberi tapasztalat, a „helyi tudás" saját jogán érvényes. Ha a lokális tapasztalatra jelentést akarunk erőltetni, arra gyanakodhatunk, hogy a hegemónia a dominancia célját szolgálja. Az ezzel ellentétes oldal azt hangsúlyozza, hogy az egyetemes hangot elhomályosítja az önelégültség. A mély integritás jelenik meg, mellyel a kultúra kifejezi törekvését a méltányosság, rend felé. Az emberi törekvések az egyetemes történelem részét alkotják. Ha az egyetemes történelemtől eltekintünk, akkor a kultúra érvényességét is tagadjuk. A csoportunk önmeghatározásához való ragaszkodás szűklátókörűséget jelent. Az a cél, hogy az antinómiák tekintetében mindkét oldalt figyelembe vegyük.

Olyan iskolai kultúra megalkotására kell törekedni, ahol a tanulók közösen oldják meg problémáikat és részt vesznek az egymást tanító folyamatban. A csoportkultúrában alakul ki az egyensúly az individuális és a csoportos hatékonyság között, valamint az etnikai, faji identitás és az azokkal összefüggő nemzeti kultúra között. A tanár szerepe nagyon jelentős, hiszen az oktatási reform nem valósul meg a felnőttek támogatása nélkül. A tanulás során megalkotjuk a szélesebb kultúra jelentéseit, és a tanár ennek a kultúrának a képviselője.

Jerome Bruner szerint az a tantárgy áll hozzánk legközelebb, amelyben élünk. Az iskolai szóhasználatban ezek társadalomtudományként (irodalom, történelem) szerepelnek. Leegyszerűsítve: ezek az emberiség jelene, múltja és jövője. Az elemzéshez négy fogalmat mutat be a szerző, a hatóerőt, az értelmezést, az együttműködést és a kultúrát. A magyarázatot és értelmezést külön fejezetben tovább tárgyalja, válaszol Astington és Olson cikkére a gyermek fejlődő tudatelméletének magyarázatát illetően, továbbá az értelmezés és magyarázat közötti különbséget tematizálja szemléletes példákon keresztül.

Karpulus inspirációja nyomán Bruner azt a nézetet képviseli, hogy a tudomány nem kint a természetben létezik, hanem eszköz a tudóstanár és a diák gondolkodása számára. A tanulás során az összegyűjtött ismereteket áttekintjük, de csak akkor lehet idáig eljutni, ha végiggondoltuk a témát. A pedagógus dolga a saját nézeteink megfogalmazása közben bátorítani. Tananyagnak is nevezhető ez az eszköz abban az értelemben, hogy a tananyag elősegített beszélgetés a témáról. A gondolkodás olyan, mint a belső beszélgetés és csak akkor eredményes, ha elkezdünk hangosan gondolkodni egy témán. A tananyag elrendezését tekintve a spirális elrendezést tartja a szerző elfogadhatónak. Az induktív megközelítéstől kezdve, később kerülne sor a formálisabb, strukturáltabb megfogalmazásra. Az ismételt feldolgozás útján jutnának el a tanulók az alkotóerőig. Ez a gondolatmenet az oktatási rendszerek megalkotóinak is követendő példa lehetne. A tudás bármely területe megfogalmazható a szerző véleménye szerint az absztrakció és a komplexitás fokain, vagyis a tudást megalkotjuk, nem készen kapjuk. A narratívum segít a tanulásban, magyarázatot ad a váratlanra, kétségeket oszlat el, megmagyarázza a kiegyensúlyozatlanságot, mely egy történet első hallásakor keletkezik. Az igazán jó tanárok az élő tudományalkotásra helyezik a hangsúlyt és nem az úgynevezett befejezett tudományra.

A szerző kilenc olyan lehetőséget tár az olvasó elé, hogy a narratív alkotások hogyan kölcsönöznek formát az általuk létrejövő valóságnak. A gondolkodás narratív módját és a narratív szövetet vagy diskurzust nem különbözteti meg egymástól határozottan, mivel a gondolkodás elválaszthatatlan a nyelvtől, melyben megfogalmazódik. Rövid bemutatását azért tartom szükségesnek, mert az életünk részét alkotja és nem lehet átsiklani felette. A narratív valóság megalkotását azért is nehéz elemezni, mivel túl megszokott ahhoz, hogy könnyen meg lehessen vizsgálni. Brunernek ez kiválóan sikerült. Az automatizmus három ellenszerét, a kontrasztban, a konfrontációban és a metakognícióban határozta meg.

A narratív valóság első igazsága az idő struktúrája. A narratívum a döntő eredmények feltárása mentén szakaszolja az időt, ami nem leegyszerűsíthetően jellemző a fogalom nyelvtani értelmére. Ricoeur szerint a narratív idő az ember

szempontjából releváns idő, és azáltal lesz értelme, hogy az események milyen jelentést kapnak főszereplőik vagy elbeszélőik által. A következő igazság a műfaji partikularitás, melyet két érvvel támaszt alá Bruner. Az egyik érv éppen ezért azt hangsúlyozza, hogy az egyes történetek hasonlítanak egymásra, a másik szerint a történetek szereplői és epizódjai az őket körülvevő narratív struktúrából nyerik jelentésüket és funkciójukat. A narratívum egyedisége attól függ a szerző szerint, hogy mivel van kitöltve műfaji funkciója. Az ember a narratívumban sohasem cselekszik véletlenül, hanem vélekedések, elméletek és más intencionális állapotok mozgósítják – ez már a következő általános igazság. A negyedik igazságot a hermeneutikai kompozícióban határozza meg a szerző, mely szerint a történetek nem egyszeri, egyedülálló alkotások. A hermeneutikai analízis mutatja be, hogy miről szól egy történet, olyan olvasatot ad, mely tartalmazza a narratívumot alkotó elemeket. Egy másik hermeneutikai jelenségen azt érti, hogy vágyunk megtudni, miért hangzott el egy adott történet. A burkolt kanonizálás – és ez az ötödik igazság – azt jelenti, hogy a narratívumoknak túl kell mutatni az elvárásokon, meg kell sérteni a szokásos forgatókönyvet, White szerint a legitimitást. A szokványos megsértése azonban gyakran éppen olyan konvencionális, mint a forgatókönyv, melyet megsért. A hatodik igazság-meghatározása, a referencia kétértelműsége szerint a tények a történet függvényei. A narratív realizmus akár tényszerű, akár fikciós, mindig irodalmi konvenció kérdése. A narratív valóság világa komplex. A zűrzavar bizonyossága – hetedik igazság – abból adódik, ha a történetek csavarnak egyet a megszegett szabályokon, ez a narratív valóság közepén problémát jelent és így a történetek zűrzavarban születnek. A nyolcadik igazságot, az inherens megegyezhetőséget Bruner – Coleridge nyomán – a fikcióra érti, hogy egy történetet hallva felfüggesztjük hitetlenségünket, ami a való életünkre is érvényes. Az utolsó általános igazság a narratívum történelmi kiterjeszthetősége, vagyis az élet nem önmagukban érvényes történetek sora.

A világ reprezentációját a cselekvésben, képekben és a szimbólumokban határozza meg Bruner. Korábban ez fejlődési irányt is jelölt, mára a tagolást megtartotta, de a fejlődési vonalat másként értelmezi. Az emberek tanulmányozásához sokoldalú ismeretekre van szükség. A szerző a pszichológiát emeli ki, mely képes megtestesíteni a biológiai, evolúciós, egyéni pszichológia és kulturális interakcióját és segít tanulmányozni az emberi elme működésének természetét. Az embert sem a biológiai gyökereinek ismerete nélkül, sem kultúrája nélkül nem lehet megérteni. Az elsődleges pszichológiai diszpozíciók adottak minden emberi kultúrában, sőt az embernél alacsonyabb rendű élőlényeknél is. Ezek a kognitív diszpozíciók az evolúciós követelmények hatására alakulnak ki, és a cselekvéses megnyilvánulásuk elősegíti a természetes világhoz való adaptációt. A másodlagos diszpozíciókhoz formálisabb és tudatosabb reprezentációvá kell alakítani elsődleges intuícióinkat. Ezek erőfeszítést és társas kényszert igényelnek. Minden kultúrának magának kell eldönteni, hogy tagjai mely másodlagos diszpozíciókat fejlesszék. Merlin Donald elmélete szerint az emberré válás két forradalmi lépésből áll. Az első lépés akkor történt, amikor a természet mimetikus intelligenciát kölcsönzött az emberszabásúaknak, mely által képessé váltak arra, hogy egy cselekvést saját korábbi cselekedeteiről vagy mások tetteiről mintázzanak. A második lépés teremtette meg a beszéd alapjait a szókincscsel és nyelvtannal.

Bruner könyve elméleti alapjait tekintve gondosan kidolgozott munka, szemléletes a gyakorlati életből vett példákkal alátámasztva. A mű pozitívuma, hogy fejezetei egésszé összeállva közvetítik a szerző nézeteit az oktatásról, kultúráról, számtalan kérdésfelvetésével a témáról történő további elmélkedésre késztet. A könyv utolsó fejezeteit nemcsak akkor lehet érteni, ha valaki az elsőket olvasta. A szakszavak, kifejezések ismerete birtokában a korábbi visszautalások nem zavarják a megértést, csupán párhuzamot vonnak vagy nagyobb összefüggésre utalnak. *(Bruner, J.: Az oktatás kultúrája. Budapest, Gondolat, 2004.)*

Habók Anita

TANTERVKERTÉSZET

A Falmer Press *Master Classes in Education* sorozatában megjelent kötet arra vállalkozik, hogy átfogó képet adjon a tantervfejlesztés fő hagyományairól, a tantervekkel kapcsolatos jelentő-

szempontjából releváns idő, és azáltal lesz értelme, hogy az események milyen jelentést kapnak főszereplőik vagy elbeszélőik által. A következő igazság a műfaji partikularitás, melyet két érvvel támaszt alá Bruner. Az egyik érv éppen ezért azt hangsúlyozza, hogy az egyes történetek hasonlítanak egymásra, a másik szerint a történetek szereplői és epizódjai az őket körülvevő narratív struktúrából nyerik jelentésüket és funkciójukat. A narratívum egyedisége attól függ a szerző szerint, hogy mivel van kitöltve műfaji funkciója. Az ember a narratívumban sohasem cselekszik véletlenül, hanem vélekedések, elméletek és más intencionális állapotok mozgósítják – ez már a következő általános igazság. A negyedik igazságot a hermeneutikai kompozícióban határozza meg a szerző, mely szerint a történetek nem egyszeri, egyedülálló alkotások. A hermeneutikai analízis mutatja be, hogy miről szól egy történet, olyan olvasatot ad, mely tartalmazza a narratívumot alkotó elemeket. Egy másik hermeneutikai jelenségen azt érti, hogy vágyunk megtudni, miért hangzott el egy adott történet. A burkolt kanonizálás – és ez az ötödik igazság – azt jelenti, hogy a narratívumoknak túl kell mutatni az elvárásokon, meg kell sérteni a szokásos forgatókönyvet, White szerint a legitimitást. A szokványos megsértése azonban gyakran éppen olyan konvencionális, mint a forgatókönyv, melyet megsért. A hatodik igazság-meghatározása, a referencia kétértelműsége szerint a tények a történet függvényei. A narratív realizmus akár tényszerű, akár fikciós, mindig irodalmi konvenció kérdése. A narratív valóság világa komplex. A zűrzavar bizonyossága – hetedik igazság – abból adódik, ha a történetek csavarnak egyet a megszegett szabályokon, ez a narratív valóság közepén problémát jelent és így a történetek zűrzavarban születnek. A nyolcadik igazságot, az inherens megegyezhetőséget Bruner – Coleridge nyomán – a fikcióra érti, hogy egy történetet hallva felfüggesztjük hitetlenségünket, ami a való életünkre is érvényes. Az utolsó általános igazság a narratívum történelmi kiterjeszthetősége, vagyis az élet nem önmagukban érvényes történetek sora.

A világ reprezentációját a cselekvésben, képekben és a szimbólumokban határozza meg Bruner. Korábban ez fejlődési irányt is jelölt, mára a tagolást megtartotta, de a fejlődési vonalat másként értelmezi. Az emberek tanulmányozásához sokoldalú ismeretekre van szükség. A szerző a pszichológiát emeli ki, mely képes megtestesíteni a biológiai, evolúciós, egyéni pszichológia és kulturális interakcióját és segít tanulmányozni az emberi elme működésének természetét. Az embert sem a biológiai gyökereinek ismerete nélkül, sem kultúrája nélkül nem lehet megérteni. Az elsődleges pszichológiai diszpozíciók adottak minden emberi kultúrában, sőt az embernél alacsonyabb rendű élőlényeknél is. Ezek a kognitív diszpozíciók az evolúciós követelmények hatására alakulnak ki, és a cselekvéses megnyilvánulásuk elősegíti a természetes világhoz való adaptációt. A másodlagos diszpozíciókhoz formálisabb és tudatosabb reprezentációvá kell alakítani elsődleges intuícióinkat. Ezek erőfeszítést és társas kényszert igényelnek. Minden kultúrának magának kell eldönteni, hogy tagjai mely másodlagos diszpozíciókat fejlesszék. Merlin Donald elmélete szerint az emberré válás két forradalmi lépésből áll. Az első lépés akkor történt, amikor a természet mimetikus intelligenciát kölcsönzött az emberszabásúaknak, mely által képessé váltak arra, hogy egy cselekvést saját korábbi cselekedeteiről vagy mások tetteiről mintázzanak. A második lépés teremtette meg a beszéd alapjait a szókincscsel és nyelvtannal.

Bruner könyve elméleti alapjait tekintve gondosan kidolgozott munka, szemléletes a gyakorlati életből vett példákkal alátámasztva. A mű pozitívuma, hogy fejezetei egésszé összeállva közvetítik a szerző nézeteit az oktatásról, kultúráról, számtalan kérdésfelvetésével a témáról történő további elmélkedésre késztet. A könyv utolsó fejezeteit nemcsak akkor lehet érteni, ha valaki az elsőket olvasta. A szakszavak, kifejezések ismerete birtokában a korábbi visszautalások nem zavarják a megértést, csupán párhuzamot vonnak vagy nagyobb összefüggésre utalnak. *(Bruner, J.: Az oktatás kultúrája. Budapest, Gondolat, 2004.)*

Habók Anita

TANTERVKERTÉSZET

A Falmer Press *Master Classes in Education* sorozatában megjelent kötet arra vállalkozik, hogy átfogó képet adjon a tantervfejlesztés fő hagyományairól, a tantervekkel kapcsolatos jelentő-

sebb kérdésekről és problémákról. A tanterv angliai fejlődéstörténetének az elmúlt másfél évszázad történelmi eseményei, politikai és tudományos irányzatai szolgálnak hátteréül, ami a tantervet alakító folyamatok valamint a körülöttük zajló viták megértésében hasznos segítséget nyújthat a tágabb összefüggések iránt is érdeklődő olvasónak.

A könyv első fejezetének szellemes kertészeti metaforája jellegzetes kerttípusokat bemutatva ezeket a tantervfejlesztés hagyományos irányzataival kapcsolja össze.

A második fejezet a kultúra és a tanterv kapcsolatát tárgyalja, különös tekintettel a mérés szerepére és módjaira.

A következő három fejezet az angol tantervfejlődés történetének főbb eseményeivel és az azt övező vitákkal foglalkozik a 19. század közepétől napjainkig.

A hatodik fejezet központi témája az oktatási rendszer, különös tekintettel a tanterv és a szélesebb körű társadalom viszonyára.

Ezt követi a fentebb vázolt kerttípusokkal párhuzamba állított tantervfejlesztési hagyományok részletes vizsgálata: elsőként a tartalomközpontú, majd a célközpontú, végül pedig a folyamatközpontú tantervé.

Az utolsó fejezet megkísérli feltárni a nemzeti érzésnek és a nemzeti identitásnak a tantervben megjelenő vagy ahhoz kapcsolódó szimbólumait, és az ezekkel kapcsolatban esetlegesen felmerülő problémákat.

Mit is ért hát Ross „tanterv-kertészet" alatt?

A tanterv mint kert metaforája nem új a szakirodalomban. Esetünkben a szerző elsősorban a kert – vagyis a tanterv – egészét, annak tervezését és célját vizsgálja.

A barokk kert határozott keretekkel, sajátos egyensúllyal és szimmetriával rendelkezik, az egyes ágyásoknak megvannak a maguk speciális funkciói és hagyományai. Ez a szerkezet tantervként jól körvonalazott tantárgyak egyensúlyát, az egyes tantárgyak oktatásának meghatározott formáit, és a tartalmi tudás elsődlegességét jelenti (content-driven curriculum).

A természetes angolkert az előbbi kerttípus ellenében jött létre: természetességét azonban szintén gondos tervezés határozza meg. Ugyanez mondható el az ezzel a képpel jellemzett tantervtípusról is: a folyamatközpontú (process-driven curriculum) tanterv célja, hogy a tanuló természete szerint, nem pedig mesterségesen létrehozott tantárgyak keretei közé szorítva történjék a tanulás.

A haszonkert a fentiekkel ellentétben nem csak a gazdagok számára elérhető: ezeknek a kisebb kerteknek mind valami hasznos célja van: például élelmiszertermesztésre, pihenésre vagy rekreációra használják őket. Az ezzel párhuzamba állított utilitarista megközelítésű tanterv fő szervező elve az oktatás céljainak kijelölése és rangsorolása (objectives-driven curriculum).

Végül létezik az angol udvarház kertje, amely a fentiek egyfajta tarka keveréke – félig-meddig rendben tartott gyeppel, fűszerágyásokkal keveredő gyümölcsfákkal és virágokkal. A jelenlegi tanterv ehhez hasonlít legjobban: a hagyományok, a „természetes" tanulás és az instrumentalizmus eszméi mögött a tanterv fejlődni és növekedni látszik, ez a látszat azonban gyakran csalóka.

A szerző választ keres arra az alapvető kérdésre is, hogy mit nevezünk tantervnek. A tanterv igen tág definícióját használja: eszerint a tantervbe beletartoznak mindazok a szervezett keretben zajló tevékenységek, amelyek a diákok intellektuális, személyes, társadalmi és testi fejlődését segítik elő. Ez a definíció a formális tanterv mellett a rejtett, nem szándékolt folyamatokat is magában foglalja.

A tantervelemzés legfőbb kérdése az, hogy egy társadalom kultúrájából hogyan választják ki a tanterv anyagát – azaz ki és mit, milyen folyamat útján, milyen szándékkal és eredménnyel választja ki azt (Bernstein). Mindez rendkívül összetett folyamat, amely tükrözi az erőviszonyokat és a társadalmi kontroll alapelveit, azonban igen komplex folyamatról lévén szó, nem beszélhetünk a domináns ideológia társadalmi és kulturális reprodukciójának determinisztikus modelljéről. Az egyik ilyen, kulcsfontosságú eljárásként Ross (Bernstein nyomán) az oktatási ismeretek mérését nevezi meg és tárgyalja részletesebben. A mérési mechanizmusok amellett, hogy sokat elárulnak a hatalmi helyzetben lévők szándékairól és ideológiájáról, messzemenő következményekkel járnak a tantervre nézve, amennyiben gyakran nem követik, hanem éppen hogy meghatározzák a tantervet.

Az oktatási rendszer céljaitól függően a mérés rendszere is többféle lehet. Amennyiben célja a szelektálás, a mérésnek normákon alapuló rendszer szerint kell működnie – azaz a minősítési szint a vizsgázó csoport függvénye. Egy má-

sik lehetséges mérési rendszer a kritériumokon alapuló rendszer, amelynek célja egy meghatározott kompetencia vagy tudásszint elérésének igazolása. Megkülönböztethető még a mérés egy harmadik változata is (itt Ross Gipps és Stobart munkájára utal): a mérés igazgatási funkciója, ami lehetővé teszi – tanári vagy iskolai – teljesítmények összehasonlítását az oktatásban.

Mielőtt a szerző közelebbről megvizsgálná a tanterv-kertészet három fő hagyományát, részletesen ismerteti és elemzi az angol tantervfejlesztés elmúlt másfél évszázadát, az azt kísérő szakmai és politikai vitákat és az ezek hátteréül szolgáló filozófiákat és törekvéseket.

Elsőként az 1860–1976-ig tartó több mint egy évszázadot elemzi „Növekedés és a sokféleség" címmel. Az angol oktatásügy következő szakasza 1976-tól, James Callaghan miniszterelnökségének kezdetétől számítható („Zűrzavar a tantervben"). A harmadik szakasz kezdete 1986, amikor Kenneth Baker, az új államtitkár bejelenti egy új magtanterv bevezetését az oktatásban („Az erőltetett tanterv").

Míg a kötet nagy része az írott tantervvel foglalkozik, a „Tanterv és Reprodukció" címet viselő fejezet középpontjában az „interaktív tanterv", más néven a rejtett vagy gyakorlati tanterv áll. A fejezet az ezzel kapcsolatos fontosabb elméleteket és ezek kritikáját veszi sorra.

A társadalom és az oktatás viszonyát gyakran jellemzik úgy, hogy az oktatás és a tanterv a társadalomnak egyfajta tükröződése (mint az Durkheimnél látható). Ezzel ellentétes az a transzformatív modell, amit Dewey javasol: eszerint az oktatás folyamatának a társadalmi egyenlőséget kell elősegítenie. Az oktatásnak mint a társadalmi átalakulás elősegítőjének a gondolatát többen felvetették, azonban gyakran arra a következtetésre jutottak, hogy az oktatás nemhogy kiegyensúlyozná az egyenlőtlenségeket, hanem inkább hozzájárul azok fennmaradásához. A politikai gazdaság kontextusában a rejtett tanterv természetével és működésével kapcsolatos egyik legismertebb elmélet Bowles és Gintis nevéhez fűződik: számukra az oktatás egyszerűen válasz a kapitalista rendszerre – a nyilvános tanterven keresztül technikai és társadalmi készségeket ad át, a rejtett tanterven keresztül pedig elsajátíttatja a fegyelmet és a felsőbb hatalom tiszteletét. Egy másik jól ismert elmélet Bourdieu elmélete a kulturális tőkéről és az oktatásról, mint az osztálystruktúra reprodukciójának fontos, ám igen jól leplezett mechanizmusáról.

Bourdieu munkásságával gyakran állítják párhuzamba a brit Bernstein írásait. Bernstein elmélete szerint a különböző társadalmi osztályokból származó gyermekek a beszéd más kódját és formáit sajátítják el, ami később hatással van iskolai teljesítményükre. A másik fontos kérdésnek amellett, hogy milyen üzenetet is továbbít az oktatás, a pedagógiai kommunikáció közvetítőjének azonosítását tartotta, amelyre szerinte jelentőségéhez képest túl kevés figyelem hárul.

A következő fejezettel elérkeztünk kert-metaforánk első típusához: a barokk kerttel párhuzamba állított úgynevezett tartalomközpontú tantervhez. A tartalomközpontú oktatás gyökerei a középkorba nyúlnak vissza, amikor a hét szabad művészet tanulása az uralkodó rétegek kiváltsága volt. Az ismeretek területekre felosztása, és minden terület sajátos fogalmainak és hagyományainak megléte a klasszikus humanista tanterv legfőbb sajátossága.

Ezt a fajta tantervet nevezi Bernstein tanterv-tipológiája, amely a tanterveket az oktatási kód két kulcsfogalmának dimenziójában tipizálja, „gyűjteményes" (collection) típusú tantervnek. (Ez a két kulcsfogalom Bernsteinnél: az osztályozás – azaz a tantervi tartalmak közötti viszony, és a keret – azaz a tanár vagy a diák kontrolljának erőssége a tanulás/tanítás folyamata felett.)

A fejezet második része maguknak a tantárgyaknak az eredetét és egymáshoz való viszonyát vizsgálja. A természettudományok és a biológia mint tantárgy fejlődését végigkísérve még jobban megismerhetjük a tantárgyközpontú tanterv alapjául szolgáló ideológiákat. Laytont idézve a tantárgyak fejlődésének három fő mozzanata eszerint elsőként a praktikus tudományként oktatás, ezt követi a professzionalizálódás, majd végül a tantárgy egyetemi diszciplínává válása, amikortól egyetemi szakemberek határozzák meg a tantárgy kereteit és tartalmát. Ehhez kapcsolódik a tartalomközpontú tanterv egy másik igen fontos jellemzője és elkerülhetetlen velejárója: a tantárgyak hierarchiája is. A mai angol nemzeti tanterv is jól illusztrálja ezt: az alaptantárgyak magas státusszal bírnak, és ezen belül is kitüntetett szerepük van az úgynevezett magtantárgyaknak, míg a kereszttantervi témák státusa alacsony.

Sokban hasonló az oktatás végeredménye a célközpontú tanterv esetében is (amelyet a haszonkertekhez hasonítottunk), azonban a szándék és a folyamat teljességgel különbözik az előző típustól. Itt – mint a haszonkerteknél is – a hasznossági szempontok dominálnak. Ennek megfelelően jellemző a különböző, fejleszteni kívánt kompetenciák szempontjából kívánatos célok előzetes meghatározása – tehát a tanterv az oktatás kívánt végeredményének definiálásával határozható meg, mint a cél megvalósításának az eszköze. Fontos elem az oktatási eredmények mérése is, hogy kiderüljön, hogyan valósultak meg a célok.

A tantárgyak szerepét és jellegét tekintve elmondható, hogy az előző típussal ellentétben egy tantárgy igazolását itt logikusan nem akadémikus értéke, hanem szükségesnek ítélt készségek kifejlesztésére való alkalmassága határozza meg. Általánosan megfigyelhető, hogy a célok erőteljesebb hangsúlyozása csakis a tantárgyi tartalom rovására képzelhető el. A kritikai észrevételek ellenére az 1980-as években a célközpontú tanterv számos eleme megjelent az angol oktatásban az iskolai tantárgyak formálódása során.

A harmadik tantervi modell az angolkerthez hasonlóan forradalmat jelent a korábbi formális kertekhez képest, de természetessége ellenére szintén tervezett. Bernstein a tipológiájában integrált (integrated) tantervnek nevezi ezt a típust. A természet és oktatás viszonyának újkori gyökerei Rousseau Emile-jéig vezethetők vissza, aki elsőként ír a természetes fejlődést tükröző tanulási folyamatról. Követői további részletekkel gazdagították a rousseau-i alapgondolatot, és tovább hangsúlyozták az oktatás mint folyamat fontosságát. Pestalozzi és Froebel a gyermek társadalmi lény mivoltát emelik ki, és így az oktatást társadalmi tevékenységnek tekintik, Dewey pedig a csoporttevékenységen és tapasztaláson keresztül történő tanulás jelentőségére hívja fel a figyelmet.

A gyermekközpontú oktatás fő jellemzői összefoglalhatók az alapelvben, miszerint a tanterv feladata, hogy lehetővé tegye a diák számára a világ megértését saját vizsgálatain keresztül, a saját fogalmai szerint, a tanár szerepe pedig inkább segítő, mint irányító. Ennek a fajta progresszív modellnek jelentős hagyománya van az angol elemi oktatásban, ezen túlmenően a középfokú oktatásban is komoly támogatottsággal bír a tanárok körében. Történtek kísérletek a megvalósítására is (például a Newsom-jelentés tanterve).

Az utolsó fejezet a nemzeti tudat és identitás, illetve az angol tanterv viszonyát vizsgálja. A nemzeti tanterv a nemzeti identitás új formáját mutatja be, amely állampolgárait jogokkal és kötelességekkel rendelkező individuumokként írja le, és a nemzeti identitáshoz képest minden alternatív identitás (pl. osztály, etnikai vagy nemi identitás) minimalizálására törekszik. A nemzet fogalma nagy változáson ment keresztül, és az eredeti homogenitás eltűnésével csak a tradíciók és a kulturális örökség újrafelfedezése kovácsolhatja össze a nemzetet. Ebben a folyamatban a tantervnek, mint az átértelmezett örökség közvetítőjének, jelentős szerep jut.

(Ross, A.: Curriculum – Construction and Critique. London, Falmer Press, 2000.)

Rácz Judit

ALAPKOMPETENCIÁK DEFINIÁLTAN

Az OECD keretében folyó oktatási indikátorfejlesztési projektek figyelemreméltó teljesítménye annak a teoretikus háttérnek a kidolgozása, mely lehetővé teszi az oktatásügyi mérési rendszerek nemzetközi szintű legitimizációját, megalapozza és összehangolja az oktatásügy terén folyó „diagnosztikai és fejlesztési" célú kommunikációt. Az eddig elvégzett munkák alapján az OECD az oktatásügy terén „tematizációs nagyhatalomnak" tekinthető, amit egyértelműen bizonyít, hogy számos Európai Uniós policy dokumentumban is OECD projektek témafelvetései, fogalomhasználatai köszönnek vissza. Magyar vonatkozásában az elhíresült PISA vizsgálat hazai visszhangjai említhetők, melyekben nem is annyira a „sokkoló" eredmények, mint inkább az oktatás – pontosabban a tanulás – funkciójának koncepcionális átértelmezése fogalmazódott meg hosszú távú teoretikus erőfeszítéseket igénylő kihívásként.

13 A projekt webhelye: http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm

Sokban hasonló az oktatás végeredménye a célközpontú tanterv esetében is (amelyet a haszonkertekhez hasonítottunk), azonban a szándék és a folyamat teljességgel különbözik az előző típustól. Itt – mint a haszonkerteknél is – a hasznossági szempontok dominálnak. Ennek megfelelően jellemző a különböző, fejleszteni kívánt kompetenciák szempontjából kívánatos célok előzetes meghatározása – tehát a tanterv az oktatás kívánt végeredményének definiálásával határozható meg, mint a cél megvalósításának az eszköze. Fontos elem az oktatási eredmények mérése is, hogy kiderüljön, hogyan valósultak meg a célok.

A tantárgyak szerepét és jellegét tekintve elmondható, hogy az előző típussal ellentétben egy tantárgy igazolását itt logikusan nem akadémikus értéke, hanem szükségesnek ítélt készségek kifejlesztésére való alkalmassága határozza meg. Általánosan megfigyelhető, hogy a célok erőteljesebb hangsúlyozása csakis a tantárgyi tartalom rovására képzelhető el. A kritikai észrevételek ellenére az 1980-as években a célközpontú tanterv számos eleme megjelent az angol oktatásban az iskolai tantárgyak formálódása során.

A harmadik tantervi modell az angolkerthez hasonlóan forradalmat jelent a korábbi formális kertekhez képest, de természetessége ellenére szintén tervezett. Bernstein a tipológiájában integrált (integrated) tantervnek nevezi ezt a típust. A természet és oktatás viszonyának újkori gyökerei Rousseau Emile-jéig vezethetők vissza, aki elsőként ír a természetes fejlődést tükröző tanulási folyamatról. Követői további részletekkel gazdagították a rousseau-i alapgondolatot, és tovább hangsúlyozták az oktatás mint folyamat fontosságát. Pestalozzi és Froebel a gyermek társadalmi lény mivoltát emelik ki, és így az oktatást társadalmi tevékenységnek tekintik, Dewey pedig a csoporttevékenységen és tapasztaláson keresztül történő tanulás jelentőségére hívja fel a figyelmet.

A gyermekközpontú oktatás fő jellemzői összefoglalhatók az alapelvben, miszerint a tanterv feladata, hogy lehetővé tegye a diák számára a világ megértését saját vizsgálatain keresztül, a saját fogalmai szerint, a tanár szerepe pedig inkább segítő, mint irányító. Ennek a fajta progresszív modellnek jelentős hagyománya van az angol elemi oktatásban, ezen túlmenően a középfokú oktatásban is komoly támogatottsággal bír a tanárok körében. Történtek kísérletek a megvalósítására is (például a Newsom-jelentés tanterve).

Az utolsó fejezet a nemzeti tudat és identitás, illetve az angol tanterv viszonyát vizsgálja. A nemzeti tanterv a nemzeti identitás új formáját mutatja be, amely állampolgárait jogokkal és kötelességekkel rendelkező individuumokként írja le, és a nemzeti identitáshoz képest minden alternatív identitás (pl. osztály, etnikai vagy nemi identitás) minimalizálására törekszik. A nemzet fogalma nagy változáson ment keresztül, és az eredeti homogenitás eltűnésével csak a tradíciók és a kulturális örökség újrafelfedezése kovácsolhatja össze a nemzetet. Ebben a folyamatban a tantervnek, mint az átértelmezett örökség közvetítőjének, jelentős szerep jut.

(Ross, A.: Curriculum – Construction and Critique. London, Falmer Press, 2000.)

Rácz Judit

ALAPKOMPETENCIÁK DEFINIÁLTAN

Az OECD keretében folyó oktatási indikátorfejlesztési projektek figyelemreméltó teljesítménye annak a teoretikus háttérnek a kidolgozása, mely lehetővé teszi az oktatásügyi mérési rendszerek nemzetközi szintű legitimizációját, megalapozza és összehangolja az oktatásügy terén folyó „diagnosztikai és fejlesztési" célú kommunikációt. Az eddig elvégzett munkák alapján az OECD az oktatásügy terén „tematizációs nagyhatalomnak" tekinthető, amit egyértelműen bizonyít, hogy számos Európai Uniós policy dokumentumban is OECD projektek témafelvetései, fogalomhasználatai köszönnek vissza. Magyar vonatkozásában az elhíresült PISA vizsgálat hazai visszhangjai említhetők, melyekben nem is annyira a „sokkoló" eredmények, mint inkább az oktatás – pontosabban a tanulás – funkciójának koncepcionális átértelmezése fogalmazódott meg hosszú távú teoretikus erőfeszítéseket igénylő kihívásként.

13 A projekt webhelye: http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm

Az OECD támogatásával 1997 és 2003 között folytatott DeSeCo (**De**finition and **Se**lection of **Co**mpetencies: Theoretical and Conceptual Fundations) projekt[13] záró összefoglalását ugyancsak a benne megnyilvánuló teoretikus és tematizációs erőfeszítések teszik igazán érdekes olvasmánnyá. A projekt elindítói a demokratikus és piacgazdaság keretei között működő társadalmak számára kívánták meghatározni a „sikeres élethez és a jól működő társadalomhoz" szükséges emberi kompetenciákat. A tervezett definíciós munka ezúttal nem kötődött szorosan az oktatási szektorhoz, bár sok vonatkozásban reflektált arra, sőt merített abból, hiszen az OECD nevével fémjelzett oktatási projektek (INES; PISA) alapadatokkal támogatták, és kérdésfelvetésekkel inspirálták a célok elérését.

A DeSeCo projekt széles kitekintésben, interdiszciplináris keretek között kívánta meghatározni az alapkompetenciákat, módszertanában kettős úton haladva: egyfelől a kompetenciafogalom meghatározása terén figyelembe veendő egyes tudományágak vezető tekintélyeit – olykor teamjeit – kérte fel a kérdéskör konceptualizálására. (E felkérések eredményeként született meg 2001-ben az alapkompetenciák – Key Competencies – első kötete, melyben nemzetközi szinten elismert filozófusok, pszichológusok, szociológusok, antropológusok és politikusok tollából született tanulmányok kerültek összegyűjtésre.)[14] Másfelől a projekt során készített tucatnyi országtanulmány összehasonlító elemzése alapján – mint empirikus adatok bázisán – vizsgálták, hogy az egyes országokban policy szinten hol és miként értelmezik a kompetencia fogalmát.

Az interdiszciplináris megközelítésnek az elméleti munkákban megmutatkozó szükségszerű következménye, hogy a kompetenciafogalmat közérthető – más tudományágak szakemberei számára közvetített – formában dolgozták ki a szaktudományok képviselői, viszont az egyes áttekintések így csak korlátozott mértékben lehettek kidolgozottak és részletezők.

A DeSeCo projektben egyértelműen megfogalmazott célkitűzés a „sikeres élethez és a jól működő társadalomhoz" szükséges emberi kompetenciák meghatározása. A magas absztrakciós szinten érvényes kompetenciadefiníciók az emberi élet egészére – egyfajta totalitásban – kerülnek megfogalmazásra, ami kelet-európai nézőpontból akár az éppen aktuális „új ember" – ezúttal a 21. századi ember – definitív „megalkotásának" egyik kísérleteként is felfogható. Rendszerváltások után (1948, 1989) erőteljesebben érzékelhető, hogy az ideológiák cserélődése és/vagy metamorfózisa, a felgyorsult változások, az emberi tevékenységek tartalmának módosulása, újra és újra előidézik az emberi lét- és szerepértelmezés rendre megismétlődő átalakulását. A DeSeCo projekt eredményeiből kibontakozó kompetencia alapú emberkép első pillantásra nem tűnik másnak, mint azoknak „az emberi potencialitásoknak" jól szerkesztett listája, melyek az önmegvalósító és társadalmi színtereken magát hasznossá tevő ember jellemzőiként vehetők számba. Az összefüggéseket bemutató elemzések – nyilván a logikai rendre és a szisztematizálásra törekvés jegyében – helyenként evidenciák ismertetésének érzetét keltik az olvasóban. Példa erre az „együttműködési készség" bemutatása, a „konfliktuskezelés képességének" ábrázolása, vagy az „empátia" és a „másokkal kialakított jó viszony" leírása, mely részek olvasásakor önkéntelenül is úgy érezheti az olvasó, mintha a pszichológiából jól ismert „érett személyiség" valamiféle emelt szintű, modernizált parafrázisát kapná kézhez. Az egész tanulmány vonatkozásában igaz, hogy elméleti jellegénél fogva elsősorban egy ideáltipikus fogalomrendszer bemutatásaként fogható fel – mely tény a szerzők részéről Max Weberre való hivatkozással megerősítést is nyer.

Az elméleti jellegű megközelítésmód dominanciájának következménye továbbá, hogy kevés szó esik a kompetenciák születésének, genezisének folyamatáról, illetve a kompetenciák kialakulásának peremfeltételeiről. A kompetenciákról szóló elméletben bármilyen központi szerepet kap is az egyén autonómiája, elemzőképessége, stratégiaalkotó ereje, e tulajdonságok kulturális minták nélkül nem alakulhatnak ki, és természetesen nem is közvetíthetők. Gyakorlatias nézőpontból felmerül a kérdés, hogy a posztmodern jellegű „atomizált" társadalmakban vannak-e, vagy létrehozhatók-e azok a „zónák", melyekben a műben tárgyalt kompetenciák közvetítése és kialakítása megvalósulhat. Az önmagára – saját autonómiájára – utalt ember, a növekedés zálogaként tételezett „verseny" ré-

14 Rychen, D. S., Salganik, L. H. (eds.): *Defining and Selecting Key Competencies.* Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2001.

vén, mind inkább lazuló közösségben él sorstársaival. Kérdés, hogy hol sajátíthatja el az egyáltalán nem könnyen megszerezhető – ám mint a kötet írja, tanulható – kompetenciákat. A család „újratermelő funkciója" csökkenni látszik a nyugati típusú társadalmakban, és a „mindennapos kompetenciáknak" egykor hagyományos területei is eltűnőben vannak. Amerikában terjedő jelenség, hogy férfiak és asszonyok gyermekeiket sem képesek felnevelni szakértők segítsége nélkül. Vajon gyarapodnak-e a kompetenciák kialakulására és terjedésére alkalmas „élőhelyek"? A kompetenciák vizsgálata – értelmezésünk szerint – együtt kellene, hogy járjon a kompetenciák keletkezésének vizsgálatával, a kompetenciák kialakulására alkalmas „tárgyi és emberi környezetek" elemzésével, illetve a kompetenciák közvetítését végző kulturális minták feltárásával. A DeSeCo projekt tehát csupán kiinduló kérdésfelvetésnek tekinthető a kompetenciák keletkezésének kérdésköre vonatkozásában.

Izgalmas olvasmánnyá teszi e projektzáró összefoglaló művet, hogy alkotói nem törekedtek a megszólalók véleményeinek mindenáron való „homogenizálására". Mivel a mű mögött álló definíciós munka egy része kritikai diskurzusok/viták sorozataként folyt, az összefoglalásban is említésre kerültek egymással vitatkozó álláspontok. A kompetenciák nemzetközi szintű definiálásának célszerűségét megkérdőjelező egyik kritikai észrevétel szerint a kompetenciák olyan helyi jellegű, populációhoz, kultúrához kötött, sokféle kontextustól meghatározott jelenségek, amelyeknek valójában nem léteznek keletkezési körülményeiktől elkülönített – nemzetek feletti szinten megragadható – formái. A minden bizonnyal nem véletlenül francia részről megfogalmazott felvetésre a projekt megalkotóinak válasza, hogy az általuk keresett általános érvényű kompetenciáknak megadhatók helyi és konkrét megfelelői, ahogy a konkrét, kontextushoz kötött kompetenciáknak is megadhatók „univerzális" megfelelői. A diskurzus szóhasználata is jelzi, hogy a filozófiából ismerős univerzálé vita sajátos leképződésével van dolgunk. Vajon a kompetenciák puszta nevek, elvont fogalmak, vagy éppen ellenkezőleg reális létezők? – vetődik fel az ősi filozófiai kérdés. A kötetben a probléma „kaleidoszkópikus" újrafogalmazása, mely szükségszerűen következik a diszciplináris sokoldalúság vállalásából, azt jelzi, hogy a projekt filozófiai alapjai talán kevésbé kidolgozottak, ami azonban érthető. A policy orientált OECD munkaforma kevéssé alkalmas a kompetencia témakörének filozófiai mélységű feltárására.

A DeSeCo projekt kérdésfelvetése – a sikeres élet és a jól működő társadalom alapjainak keresése az emberi kompetenciákban – jellemzően nyugatias (west) jellegű. A „jól működővé tétele" egy társadalomnak számos kultúrában irreleváns kérdésfelvetés, mert azokban a „társadalmat" – ha egyáltalán van ilyen fogalmuk – mint valami természeti képződményt, adottságot fogják fel. Hasonlóképpen „nyugatias" fogalomnak érződik a „sikeres élet" fogalma, mely már Kelet-Európában sem egyértelműen elsődlegesen fontos kritériuma az egyéni életnek. A „sikeresség" jellemzően az amerikai életérzés hívószava, melyet a nyugatitól némileg eltérő alapokon nyugvó kelet-európai kultúrákban élők, nem minden tekintetben fogadnak osztatlan lelkesedéssel. Nem a DeSeCo projekt szóhasználatához és gondolatiságához illeszkedő policy dokumentumokra – pl. Nemzeti Fejlesztési Tervekre – utalok, hanem az átlagember életérzéséből és ítélőerejéből származtatható jelenségekre. Míg az Egyesült Államokban pl. egy mindenben sikeres Schwarzenegger-féle sztártípus futhat be látványos karriert, addig nálunk a szerény, vagy akár gyenge képességekkel rendelkező közszereplő is esélyes lehet erre, esetleg épp azáltal, hogy az átlagembert kevéssé irritálja sikereivel. A DeSeCo projekt lebonyolítói egyébiránt figyelembe vették az országok, régiók, földrészek közötti kulturális különbözőségeket. Az összefoglaló több helyen is felhívja erre a figyelmet, megemlítve például, hogy a „nyugati típusú" – Western paradigmára jellemző – önérvényesítő viselkedés és kritikus alapállás világosan látható ellentétben áll a Maoriban és a pacifikus térségben élő emberek életvilágával, ahol kollektív a felelősség, és a csoportdöntések, a konszenzusra törekvés kompetenciái érvényesülnek meghatározó módon. A DeSeCo projekt számításba veszi tehát a kultúrák, régiók, földrészek közötti különbségeket, ám nem ezek bemutatására és elemzésére vállalkozik, hanem a 12 elkészített országtanulmányban, és az ennél is több szakértői elemzésben fellelhető közös elemek megragadására és rendezett bemutatására tesz kísérletet. (Kérdésfelvetéseinek érvényességével azonban mindvégig megmarad a nyugati típusú – demokráciára és piacgazdaságra kész – régiók és országok körén belül.)

A kötet irányadó üzenete, hogy a kompetencia fogalmának értelmezhetősége egyáltalában nem kötődhet az oktatási és gazdasági szektorhoz, még akkor sem, ha a szakértők egy része lényegében e két szektor egyre szükségesebb összehangolásának eszközét – közös kódrendszerét – látja a kompetenciákban. A nem gazdasági, és nem is oktatási/tanulási célú kompetenciák kialakítása az emberi jólétet szolgálják, így önmagukban tekintendők értéknek, nem pedig gazdasági vagy műveltségelemként megvalósuló hasznosulásuk révén.

A DeSeCo projekt megannyi kompetencialista elemzésének eredményeként három kategóriáját különítették el az alapvető fontosságú (kulcs)kompetenciáknak.

– kölcsönösségen alapuló bekapcsolódás szociálisan vegyes összetételű csoportokba;
– a másokkal való jó viszony kialakításának képessége;
– az együttműködés képessége;
– a konfliktuskezelés és -megoldás képessége;
– autonóm cselekvés képessége;
– a reflexív önazonosság-tudat kialakításának képessége;
– a felelősségteljes döntéshozatal képessége;
– perspektívák, tágabb összefüggések érzékelése alapján történő cselekvés képessége;
– életterv megformálásának és megvalósításának, valamint személyes projektek megvalósításának képessége;
– tárgyi és szimbolikus eszközrendszerek értő használata;
– a nyelv(ek), a szimbólumok és a szövegek használatának képessége;
a tudás és információk interaktív – konstruktív– – használatának képessége;
– a technológiák interaktív használata.

Mivel a három kompetenciablokk egymással kombinálódva jelentkezik a valós élethelyzetekben, ezért magas absztrakciós szinten modellálva háromdimenziós tér alkotható belőlük. E fogalmi rendszer szerint a külső – kontextuális – meghatározottságtól függ, hogy miképpen hangolhatók össze – hogyan optimalizálhatók – az egyes kategóriák által jelzett kompetenciák. A lakatlan szigeten partra vetődött Robinsonnak mindenekelőtt az „autonóm cselekvés" képességére, illetve a „tárgyi eszközrendszer megfelelő használatának" kompetenciájára volt szüksége, míg a „kölcsönösségen alapuló bekapcsolódás szociálisan vegyes összetételű csoportba" kompetenciájának gyakorlására egyszerűen nem volt módja.

További – teoretikus szinten jelentkező – eredménye a projektnek a kompetenciák belső struktúrájának feltárása. Eszerint bármely alapkompetenciát is vesszük vizsgálat alá, fellelhetjük benne a következő alkotóelemeket: ismeretek (1), kognitív készségek (2), gyakorlati készségek (3), attitűdök (4), érzelmek (5), etikai és más értékek (6), motiváció (7). A kompetenciák e többrétegű alapszerkezetének feltárása lehetővé teszi az egyes alapkompetenciák „működésének" nyomon követését is. Az erre vonatkozó elképzelések szerint a kompetenciák valójában nem egyszerű tulajdonságoknak tekintendők, hanem egy összetett rendszer – az egyén – válaszreakciójaként foghatók fel a számára aktuálisan kihívásként értelmeződő jelenségre. A válaszreakció lefutása a már meglévő diszpozíciókra épülve alakul ki. *A kompetenciák ennek megfelelően működő rendszerekként értelmezhetők*, melyek a funkcionális elemzés alapján válnak átláthatóvá.

A DeSeCo projekt eredményének hatásai Magyarországon is megjelentek. Az Oktatási Minisztérium által kidolgoztatott „Segédanyag a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képességkibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszerének bevezetéséhez" címet viselő dokumentum a kompetenciafejlesztő programelemek résznél a következő témabontást alkalmazza:

– önálló tanulást segítő fejlesztés;
– eszközjellegű kompetenciák fejlesztése;
– szociális kompetenciák fejlesztése.

Nem nehéz felfedezni, hogy itt a DeSeCo projektből átvett alapkompetencia-kategóriák adaptációjáról van szó. Megjegyzendő azonban, hogy a segédanyagban említett kompetenciák kifejtettsége jelentősen alulmúlja a DeSeCo tanulmányban elérhetőkét, sőt a három alapkompetencia önállósítása – azaz konstellációjuk figyelembevételének hiánya – a DeSeCo-ból átvett eredmények félreértelmezésének veszélyét hordozhatja magában. Úgy tűnik továbbá – nagyon leegyszerűsítve dolgot –, hogy a pedagógiai rendszer összeállítása során nem történt más, mint hogy a DeSeCo diagnosztikai jellegű elemző eszközéből célrendszert kreáltak az oktatási intézmények számára.

A DeSeCo projekt keretében készült országtanulmány-elemzések további fontos üzenete, hogy a nemzeti oktatáspolitikákban alacsony előfordulási arányban jelentek meg az egész-

séghez, sporthoz, fizikai teljesítőképességhez kapcsolódó kompetenciák, illetve a kulturális kompetenciák, miközben túlzottan domináltak a hagyományos alapkompetenciák (olvasás, írás, számolás, beszédkészség stb.), a szociális kompetenciák, a tanulási és a kommunikációs kompetenciák. Az említési gyakoriságok alapján csak középszinten érvényesültek az önirányítással, a politikával, a környezettel és az értékvilággal kapcsolatos kompetenciák. A DeSeCo elemzés kitűnő alapot szolgáltathatna ahhoz, hogy valamely oktatási rendszer működésére vonatkozóan kritika alá vegyük a „tanulásként elszámolható tevékenységek" körét, legalábbis amennyiben az oktatásügy vonatkozásában a tanulást mint kompetenciák generálásának folyamatát fogjuk fel. A meglévő kompetenciáink mozgósítására vonatkozó kihívás tehát adott.

(Rychen, D. S.; Salganik, L. S. [eds]: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society; DeSeCo [Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Fundations]. Göttingen, Hogrefe & Huber, 2003.)

Török Balázs

SUMMARIUM

CULTURAL EDUCATION

The Hungarian equivalent and translation for the Latin-originated colony, cult and culture is the term "cultivation" (or knowledgeability), which expresses a certain of activity but simultaneously it has a sacred element and it also means the detachment from other, different cultures. Cultivation is a social phenomenon, brought into being by people who change the old to replace it with something new instead. A well-defined territory of cultivation is culture in general compulsory education.

The interpretation of the term cultivation, being connected to general compulsory education, appears in many different dimensions. The first dimension marks the content of constraints by the state; the second refers to the territory of implementation of the compulsion. One main characteristic of the compulsory knowledgeability is that there are much more different acknowledgeable concepts for cultivation than the time available for learning. As compulsory education in democratic countries is a public issue, organized by educational burocrats, justification for the compulsory content of education is not conceived on the grounds of values, but on the grounds of technocratic, professional arguments.

It is a well-known fact, that after the abolition of feudal societies, social strata (classes) have developed independent cultures, which could not be confronted with other cultures. It is also true, that knowledge learnt in schools can be described in its relationship to the culture of a higher social structure.

Cultural content meant to be taught in school always depends on the intellectual elite who creates or influences the curriculum of studies. They project their own value-system, and their own logic to the content of teaching. Psychology, economic sciences and ancient literature are territories with seemingly clear and objective professional content; however, this thematic issue will prove the contrary: interpretations and circumstances have significant power. This is the topic of this issue.

The study Image of literacy and modern psychology by *Csaba Pléh* shows how dissimilar concepts of human nature and human knowledge derive from different scientific psychological approaches. The author describes the change of psychological ideas beginning from the sensualist approach of the 19th century to the 20th century cognitive theory. Psychology is confronted with three main questions: 1. what one has to know (what is the canon?); 2. how can one learn that; and 3. how is one's knowledge structured? In the early period of psychology, the first question was irrelevant. Even later, this question was only relevant together with the other two. Today, the prevailing opinion is that every child has some sort of naïve view about humans, as well as teachers have one, and self-knowledge has an important part in shaping this view. Therefore, in understanding the self-knowledge function of cultivation, or the function of shaping the view about human nature, we should give a much stronger importance to sciences that have a holistic view about humans – like biology, psychology, sociology, anthropology.

Isván Polónyi in his study Transformations of vocational training and vocational knowledge demonstrates the variegation of knowledgeability-images deriving from economic approaches. After a synopsis of the ancient and medieval vocational knowledge the author makes it clear for us that Enlightenment and the related industrial revolution changed the economic conditions to which education and vocational training had to adapt according to some sort of rationality. The new economic conditions created new forms of production – factories – and new visions. One of these visions was the Marxist idea, of which, due to the economic setup, only the propagandistic elements remained on the surface. Meanwhile, in the given circumstances, vocational training

operated in a logical system, but with rather low efficiency. After the democratic transformation, vocational knowledge is driven away from general education and is melted into the concept of general – not specific – knowledgeability. Vocational training is shifted to the internal training system of big companies, or the role of vocational schools are taken over by the enterprises specialized in adult education.

In his article Steps in supplanting ancient literary culture *Péter Hajdu* describes how ancient literature has lost its hegemony once so much active in literature teaching, and how this sort of knowledge has been driven to periphery. He also presents the arguments and aspects that play a role in shaping educational policy. In Hungarian high culture the teaching of Latin language had a defining role in clerical education until the 18th century, but since the beginning of the 19th century Latin teaching has been attacked from many angles. In close connection with the rise of the bourgeoisie and the German Neo-humanism, more emphasis has been laid on the content, message and esthetic functions of ancient texts. This cultural knowledge was part of the cultural content and mode of interpretation that emerged as an independent bourgeois culture distinct from that of other social classes. The emergence of language and literature as a single entity and as a single discipline is also the result of the 19th century, as national literature is carried by the Hungarian language while world literature is supported by the ancient and modern languages. A remarkable fact is that besides the Hungarian language, Latin literature became one of the main characteristic bearer of Hungarian bourgeois culture. The scarcity of time-frame available in schools and the struggle of the actors of educational policy superseded the Ancient Greek, once so important in education of clerics. One century later, after the Second World War, the conscious demolishing policy directed against the cultural separation of middle classes led to abolishing compulsory teaching of Latin language and Ancient literature in secondary schools.

This thematic issue ends with two articles by experts working in and on public education and higher education. Drawing a parallel between the study by *Gyula Csoma*: The dilemma of desirable knowledge in general education and the study by *György Bazsa*: The concept of cultural knowledge mirrored in higher education, it becomes obvious, that in a different scale of values a different concept of knowledge refers to general and higher education, even if at some points these two correspond.

The thematic issue is concluded by a note by *Péter Tibor Nagy* (Content reduction and social policy) in which he considers the probability that educational policy trying to raise school success among underprivileged social classes by content reduction will not reach its expected effect. The rhetoric of overloading is directed precisely against the school reproduction of the essencially selective concept of knowledgeability, which legitimates social eminence.

The note of *Géza Sáska*, the editor of this thematic issue, with the title Culture in school describes in the conceptual framework of cultural sociology how the popular compulsory education was organized against the popular culture, where teachers as a reference to their higher knowledge developed a paternalistic relationship with parents. On the other hand, the bourgeoisie in its selective secondary schools developed not only its legitimation as a social eminence, but it has built its new culture of identity, personality and self-control to the system. This culture is still attacked by the especially catholic church with its attitudes against knowledge and reforms.

This thematic issue of Educatio on cultural knowledge in education is meant to join that immense literature which does not enrich the arguments of one specific concept of cultural knowledge, but attempts to rationally describe this phenomenon.

Text of Géza Sáska – translated by Ágota Szentannai

BILDUNG

Bildung bedeutete einst Bild, Bildnis, Gestalt. Später setzte sich dieses Wort durch, um den cultus animi (die Pflege der Seele), die humanitas (Menschlichkeit: was den Menschen ausmacht) zu bezeichnen. Was den Menschen ausmacht, war nicht von vornherein gegeben: es mußte errungen werden, durch Bildung eben, durch Erziehung. Der Bildungsbegriff beinhaltet einerseits ein

Aktivitätsmoment sowie ein sakrales Element, andererseits betont er die Abgrenzung von anderen Kulturen. Bildung ist ein gesellschaftliches Phänomen, das also von Menschen geschaffen wird. Es ist bezeichnend für die Bildung, dass sie immer wieder neu entsteht, dass Altes durch Neues ersetzt wird. Ein gut abgrenzbarer Teil der Bildung ist die Schulkultur.

Die Bildungsdeutung in den Schulen hat wegen der allgemeinen Schulpflicht mehrere Dimensionen. Die eine ist die inhaltliche Festsetzung dieser staatlichen Gewalt, die andere das Gebiet ihrer Verwirklichung. Die Schulpflicht bringt es mit sich, dass in den Schulen weit mehr Bildungsideale zum Vorschein kommen, als es Zeit zu ihrer Aneignung zur Verfügung steht. Schulpflicht ist eine öffentliche Angelegenheit; sie wird aus diesem Grunde technokratisch und nicht inhaltlich begründet.

Der Inhalt der in der Schule vermittelten Bildung hängt immer von der Geisteselite ab, die die Lehrpläne erstellt, in die sie ihre eigenen Werte und Logiken mit einbaut. Die auf den ersten Blick reinen und objektiven Fächer unterliegen beim genaueren Hinsehen der Macht der Deutungen und Umstände, wie dies aus unseren publizierten Texten gut hervorgeht.

Der Aufsatz von *Csaba Pléh* (Bildungsbild und die moderne Psychologie) stellt die unterschiedlichen Menschenbilder und Bildungsauffassungen vor und zeichnet die Änderungen von der sensualistischen Auffassung des 19. Jahrhunderts bis hin zur kognitiven Psychologie nach. In der Psychologie gibt es drei große Fragen zu beantworten: (1) Was muss man wissen? (was ist also das Kanon?); (2) Wie wird dieses Wissen angeeignet?; und schließlich (3) Wie sieht die innere Organisation dieses Wissens aus? Der erste Problemkreis wurde von der früheren Psychologie vernachläßigt und erst später zusammen mit den anderen zwei behandelt. Laut der heute herrschenden Sicht verfügt jedes Kind über ein naives Menschenbild. Aus diesem Grunde kommt der Selbskenntnis eine große Bedeutung zu: In den Wissenschaften, die sich mit dem Menschen als Ganzem beschäftigen (Biologie, Psychologie, Soziologie, Anthropologie) müsste die Untersuchung der Selbstkenntnisfunktion eine weit größere Rolle spielen, so der Autor.

István Polónyi macht den Leser mit der Vielfalt der Bildungsbilder, die sich aus einer ökonomischen Anschauung ergeben, bekannt (Veränderungen der Fachausbildung und der vermittelten Bildung). Einer Übersicht der Entwicklung der Fachausbildung in der Antike und im Mittelalter folgend macht er darauf aufmerksam, dass die Aufklärung und die industrielle Revolution auch die wirtschaftliche Umgebung wesentlich veränderten. Die moderne wirtschaftliche Umwelt erschaffte eine neue Produktionsform – die Fabriken –, und die neuen Verhältnisse erzeugten neue Visionen. Eine der wichtigsten war die marxistische, von der allerdings – wegen der Logik der wirtschaftlichen Entwicklung – mit der Zeit lediglich propagandistische Elemente übrigblieben. In Staaten, die sich offiziell dem Marxismus verplichteten, breitete sich die Fachausbildung zwar logisch aus, war aber äußerst ineffektiv. Nach der Wende wurde das Bildungsbild der Fachausbildung aus dem Schulwesen verdrängt; es löste sich in einer allgemeinen – nicht spezifischen – Bildungsauffassung auf. Die schulische Fachausbildung in Ungarn wird einerseits vom inneren Ausbildungssystem der Großunternehmen aufgesogen, andrerseits übernehmen Unternehmen, die sich auf die Erwachsenenbildung spezialisieren, immer mehr die Rolle der Schulen.

Péter Hajdu zeigt in seinem Aufsatz (Schritte zur Abschaffung der klassischen Sprachen), wie die antike Literatur ihre Hegemonie im Literaturunterricht verlor, an die Peripherie gedrängt wurde, und welche Argumente die Bildungspolitiker dabei vertraten. Der Lateinunterricht, der in Ungarn bis zum 18. Jahrhundert eine ausschlaggebende Bedeutung in den kirchlichen Schulen innehatte, wurde ab den Anfängen des darauffolgenden Jahrhunderts Angriffen von mehreren Seiten ausgesetzt. Im engen Zusammenhang mit dem Aufkommen des Bürgertums und des deutschen Neohumanismus wurde der Akzent auf den Inhalt der antiken Texte sowie auf ästhetische Gesichtspunkte verschoben. Dies hängt mit der Entstehung einer selbständigen, sich von anderen Gesellschaftsschichten abgrenzenden bürgerlichen Kultur zusammen. Die Zusammenfassung von Sprache und Literatur in ein gemeinsames Schulfach fällt ebenfalls ins 19. Jahrhundert: Träger der nationalen Literatur war das Ungarische, jener der Weltliteratur die antiken und die modernen Sprachen. Das Vermitteln der lateinischen literarischen Kultur zusammen mit der ungarischen Sprache wurde zu einem Unterscheidungsmerkmal der bürgerlichen Kultur, und kann als ein Charakteristikum der ungarischen Verbürgerlichung angesehen werden. Der enge Zeitrahmen

und der Kampf zwischen den Bestimmern der Bildungspolitik führte zuerst zur Verdrängung des Altgriechischen, das früher in der Priesterausbildung eine wichtige Rolle spielte. Gut ein Jahrhundert später, nach dem 2. Weltkrieg, erfuhren die lateinische Sprache und die antike Literatur dank der bewussten Abgrenzungspolitik der Mittelschicht ein ähnliches Schicksal: Sie wurden aus dem Pflichtprogramm des Mittelschulwesens genommen.

Aus einem Vergleich der hier publizierten Arbeiten von *Gyula Csoma* (Dilemmata der erwünschten Bildung in der Grundschule) bzw. von *György Bazsa* (Bildungsbild der Hochschulen im 21. Jahrhundert) – der erste Autor beschäftigt sich mit und arbeitet in dem Mittelschulwesen, der zweite ist Experte des Hochschulwesens – wird offensichtlich, dass die zwei Sektoren zwar voneinander abweichende Wertordnungen, Bildungsauffassungen besitzen, in gewissen Punkten nichtsdestotrotz in Einklang gebracht werden können.

In seiner Schrift (Lehrstoffminderung und Gesellschaftspolitik) macht *Péter Tibor Nagy* wahrscheinlich, dass eine Bildungspolitik, die den größeren schulischen Erfolg niedrigerer gesellschaftlicher Schichten durch ein Senken des Lernstoffs bezweckt, von vornherein zu scheitern verurteilt ist. Die Rhetorik der Überbelastung richtet sich eigentlich gegen die schulische Abbildung einer von vornherein selektiven, sich gesellschaftliche Legitimation beanspruchenden Bildungsauffassung.

Géza Sáska, Gastredakteur der jetzigen Ausgabe, verwendet in seinem Artikel (Kultur in der Schule) das Begriffssystem der Kultursoziologie und behauptet, dass die Volksschulplicht sich einst gegen die Volkskultur organisierte, und dass die Volksschullehrer ein paternalistisches Verhältnis den Eltern gegenüber ausbauten, indem sie auf ihr höher geschätztes Wissen beriefen. Das Bürgertum baute währenddessen nicht nur die Legitimationsform ihrer gesellschaftlichen Vorrangstellung, aber gleichzeitig eine selbständige Kultur aus, in die es Selbstidentität, Persönlichkeit sowie Tugend der Selbstkontrolle mit einbaute – alles Elemente, die von der wissensfeindlichen Reformpädagogik und vor allem von der allgemeine Werte betonenden katholischen Kirche heftig bekämpft wurden.

Die abgedruckten Aufsätze stellen sich mit jenen Texten der Fachliteratur über schulische Bildung in eine Reihe, die nicht zugunsten einer ausgewählten Bildungsauffassung reden, indem sie zum Beispiel den Kreis der Argumente, die diese unterstützen, erweitern, sondern im Gegenteil eine rationale Beschreibung dieses Phänomenkreises bezwecken.

Text von Géza Sáska, Übersetzung von Gábor Tomasz

CULTURE

A l'instar des termes *culture*, *culte* et *colonie* qui ont tous été formés à partir du mot latin *colere*, le terme *mûveltség* qui figure dans le titre hongrois de ce numéro et qui est la traduction et aussi l'équivalent du mot latin mentionné est une notion polysémique. En effet, ce terme hongrois désigne non seulement une certaine activité mais évoque également l'idée de quelque chose de sacré, de même que l'idée de distance voire de séparation par rapport à ceux qui possèdent une autre culture.

Au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, en raison du fait que l'obligation scolaire se rattache justement à ces degrés de la scolarisation, la notion de culture apparaît sous plusieurs formes. D'une part, elle désigne les contenus correspondants à l'obligation scolaire, d'autre part ce terme évoque aussi le domaine où se réalise ladite obligation. Lorsqu'il s'agit de déterminer l'étendue de la culture obligatoire, surgissent immédiatement plusieurs approches de la culture qui – prises séparément – peuvent être considérées chacune comme légitimes. Cependant lorsqu'il s'agit de faire valoir toutes ces approches au sein d'une même institution cela pose problème en raison du fait qu'il faudrait avoir beaucoup plus de temps que ce dont on dispose dans le cadre de la scolarité obligatoire. Etant donné que dans les démocraties l'obligation scolaire constitue un domaine des politiques publiques qui est soumis au contrôle des instances bureaucratiques de l'administration scolaire, la définition des savoirs obligatoires ne peut pas se faire en fonction

d'un système de valeurs déterminé mais seulement selon des arguments professionnels et technocratiques.

Il est bien connu que depuis la chute des régimes féodaux chaque classe ou couche sociale développe une culture autonome qui ne peut être comparée aux cultures propres aux autres couches ou classes, ainsi les savoirs scolaires peuvent être décrits en fonction de la relation qu'ils entretiennent avec la culture.

La définition des savoirs scolaires enseignés dans les écoles dépend toujours des élites intellectuelles chargées de développer les programmes scolaires, voire des élites qui exercent une influence sur celles-ci. La psychologie, les sciences économiques ou la littérature classique constituent apparemment des domaines scientifiques «purs» ou «neutres», mais en réalité, comme le prouvent les études du présent numéro, les approches auxquelles sont soumises ces disciplines, tout comme les conditions dans lesquelles se fait leur enseignement peuvent être socialement déterminées.

Csaba Pléh, dans son étude intitulée Images de la culture et psychologie moderne montre qu'au cours de son évolution la psychologie a élaboré des représentations différentes de l'homme et de la culture. L'article retrace les transformations survenues dans ce domaine depuis l'avènement au XIX^{ème} siècle de l'approche sensualiste jusqu'à l'apparition de la psychologie cognitive au XX^{ème} siècle. La psychologie doit répondre à trois grande questions: 1) que doit-on savoir? (autrement dit: quels sont les savoirs canonisés?), 2) comment peut-ont assimiler ceux-ci, et 3) Comment s'organisent les savoirs en question? A ses débuts la psychologie ne s'est pas encore occupée de la première question, tandis que durant son évolution ultérieure, en voulant répondre aux deux autres questions elle a aussi été amenée à s'intéresser à la première question. Selon une conception largement partagée ces temps-ci, tous les enfants, ainsi que les enseignants, sont dotés d'une représentation naïve de l'homme, ce dont il résulte que de nos jours il faut accorder une importance particulière à l'auto-connaisance des individus. Et pour pouvoir développer celle-ci, en travaillant sur les représentations concernant l'homme, parmi les divers éléments de la culture il faut accorder une importance particulière aux sciences qui présentent l'homme dans sa totalité et d'une façon intégrée, telles que la biologie, la psychologie et la sociologie.

Dans son étude intitulé La formation professionnelle et les transformations de la culture professionnelle *István Polónyi* nous montre que les transformations de la pensée concernant les activités économiques peuvent produire des idéaux culturels forts différents. Après avoir passé en revue les caractéristiques des représentations de la culture professionnelle propre à l'Antiquité et au Moyen Age, l'auteur insiste sur le fait que l'avènement parallèle des Lumières et de la révolution industrielle vont créer des conditions économiques inédites, tandis que les écoles, et de façon plus générale la formation professionnelle essayeront de s'adapter à celles-ci selon des logiques spécifiques. Le nouveau contexte économique favorisera l'émergence de nouvelles institutions, à savoir les usines, de même que de nouvelles visions naîtront de ces nouvelles réalités. La vision marxiste en est une dont seul quelques éléments de propagande ont pu être réalisés en raison de la logique économique du nouveau système communiste, tandis qu'au sein de ce nouveau régime la formation professionnelle a fonctionné d'une façon fort peu efficace mais tout à fait conforme à la logique du système.

Dans un article intitulé Étapes du recul de la culture littéraire classique *Péter Hajdu* montre comment la littérature classique a perdu son rôle hégémonique dans l'enseignement de la littérature et comment ce type de culture est devenu petit à petit périphérique. En décrivant ce processus l'auteur nous présente les d'arguments et de considérations qui ont influencé la politique éducative. Si jusqu'au XVIII^{ème} siècle le latin, cette langue qui a joué jadis un rôle central dans les formations d'élites assurées au sein d'institutions dépendantes des Eglises était surtout enseigné en tant que langue, dès le début du XIX^{ème} siècle ce type d'enseignement a dû affronter diverses attaques. Avec le renforcement des processus d'embourgeoisement et parallèlement à l'avènement de la pensée néo-humaniste dans le monde germanique, c'est le contenu et la moralité des textes latins, de même que les considérations esthétiques développées à partir de ceux-ci qui ont pris le devant occupé autrefois par la langue latine. Il s'agissait en effet de développer une culture et aussi une façon de voire les choses propre à la bourgeoisie et aussi distincts du patrimoine culturel appartenant aux autres couches sociales. C'est également au XIX^{ème} siècle que l'on a pu constater l'émergence parallèle de la langue et de la littérature, de ces deux domaines qui seront réunis une

seule matière scolaire: si à cette époque la langue hongroise a véhiculé la littérature nationale, la littérature mondiale a été véhiculée par les langues étrangères anciennes et modernes. Il est à noter a qu'en dehors de la langue hongroise la culture littéraire latine est aussi devenue un élément constitutif du patrimoine culturel propre à la bourgeoisie hongroise. Au terme de combats menés au sein de l'arène de la politique éducative, ces luttes qui ont été renforcées par le fait que le temps scolaire disponible était limité, le grec ancien a perdu les positions qu'elle avait occupées autrefois dans l'enseignement secondaire. Un siècle plus tard, au terme de la seconde guerre mondiale c'est l'enseignement obligatoire de la langue latine et son corollaire, l'enseignement de la littérature antique qui ont été volontairement supprimés au niveau de l'enseignement secondaire, et ceci en vue d'anéantir le patrimoine culturel des classes moyennes par le biais duquel ces dernières se distinguaient du reste de la population.

En lisant d'abord le texte de *Gyula Csoma* intitulé Dilemes concernant les ideaux culturels mis en oeuvre au niveau du premier et du second degré puis l'article de *György Bazsa* ayant pour titre Ideaux culturels du XXI[ème] siecle dans le miroir de l'enseignement supérieur le lecteur se rend compte du fait que malgré l'existence de certaines similitudes des systèmes de valeur, des idéaux culturels fort différends caractérisent d'une part l'enseignement primaire et secondaire et d'autre part l'enseignement supérieur.

Deux notes clôturent ce numéro thématique. Dans son texte intitulé Liens entre les mesures visant a alléger les programmes et les politiques sociales *Péter Tibor Nagy* formule l'hypothèse selon laquelle les politiques éducatives qui veulent améliorer la réussite scolaire des enfants issus des couches sociales inférieures en allégeant les programmes scolaires ont peu de chance d'atteindre leur objectif. L'auteur montre ausis que les discours déplorant le surmenage des élèves sont en réalité des attaques dirigées contre la reproduction scolaire d'un idéal culturel censé légitimer l'excellence sociale. Sur la base de notions empruntées à la sociologie de la culture, *Géza Sáska* démontre dans sa note intitulée La place de la culture au sein des écoles que l'enseignement primaire obligatoire a été organisé en vue de briser les cultures populaires, tandis que les instituteurs, en se référant à la prétendue supériorité de leurs savoirs ont développé une relation paternaliste avec les parents. D'un autre côté, la bourgeoisie a développé dans ses écoles secondaires sélectives non seulement l'idéologie de l'excellence sociale mais elle y a aussi introduit sa propre culture qui intègre entre autres les valeurs suivantes: identification avec sa propre personne, contrôle de soi, importance accordée aux liens personnels. En effet c'est justement ce modèle qui est attaqué par les courants d'Education nouvelle qui sont hostiles aux connaissances et surtout par l'Eglise «attachée aux valeurs», à savoir l'Eglise catholique.

Texte de Géza Sáska traduit par Iván Bajomi