

EDUCATIO®

PEDAGÓGIA SZOCIOLÓGIA HISTÓRIA ÖKONÓMIA PSZICHOLÓGIA POLITOLÓGIA

IDEOLÓGIÁK

IDEOLÓGIÁK ÉS AZ OKTATÁS	3	<i>Sáska Géza</i>
A PSZICHOLÓGIA MINT A NEVELÉS ESZMEI HIVATKOZÁSI KERETE	18	<i>Pléh Csaba</i>
GYERMEKIDEOLÓGIÁK A PEDAGÓGIA ESZMETÖRTÉNETÉBEN	37	<i>Pukánszky Béla</i>
VALLÁSOSSÁG ÉS PEDAGÓGIAI IDEOLÓGIÁK	48	<i>Pusztai Gabriella</i>
TÁRSADALMI EGYENLŐSÉG ÉS A JÖVŐ FELADATAI	62	<i>Forray R. Katalin</i>
AZ OKTATÁS ÉS AZ OKTATÁSPOLITIKA KÖZGAZDASÁGI IDEOLÓGIÁI	74	<i>Polónyi István</i>

EDUCATIO[®] INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK
HUSZADIK ÉVFOLYAM ELSŐ SZÁM 2011 – TAVASZ – MEGJELENIK NEGYEDÉVENKÉNT

ALAPÍTÓ FŐSZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

FŐSZERKESZTŐ-HELYETTESEK: CSÁKÓ MIHÁLY ÉS FEHÉRVÁRI ANIKÓ

E SZÁM TANULMÁNYAIT SZERKESZTETTE: SÁSKA GÉZA

LEKTORÁLTA: VAJDA MIHÁLY

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUSZANNA HANNA (*VALÓSÁG*), CSÁKÓ MIHÁLY, FEHÉRVÁRI ANIKÓ
(*KUTATÁS KÖZBEN*), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ, LUKÁCS PÉTER,
NAGY PÉTER TIBOR, POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR (*SZEMLE*)

SZERKESZTŐSÉG ÉS KIADÓHIVATAL: 1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14.

TELEFON, FAX: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT, ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON,
ÖTVEN NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.
LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZNAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT,
ILLETVE KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL:
[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)
ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN. AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

EDUCATIO[®]

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES

FOCUSED ON EDUCATION

EDITOR IN CHIEF: TAMAS KOZMA

THE JOURNAL IS PUBLISHED FOUR TIMES A YEAR (600 PAGES).

POSTAL ADDRESS: H-1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14., HUNGARY

ANNUAL SUBSCRIPTION: \$ 300 ON SURFACE DELIVERY OR \$ 450 BY AIR

(OR THE EQUIVALENT IN ANOTHER CURRENCY), TO ANY ADDRESS.

ORDERS MAY BE PLACED TO OUR POSTAL ADDRESS OR DIRECTLY THROUGH OUR WEBSITE

[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

A LAP KIADÁSÁT A TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002 „21. SZÁZADI KÖZOKTATÁS FEJLESZTÉS,
KOORDINÁCIÓ” CÍMŰ KIEMELT PROJEKT TÁMOGATTA.



© Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2011. Minden jog fenntartva.

ISSN 1216-3384

Felelős kiadó: az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Nyomdai munkák: Szerif Kiadó

Tipográfia: font.hu

E szám tanulmányainak szerzői

SÁSKA GÉZA – tudományos főmunkatárs, ELTE, EKF ♡ PLÉH CSABA – egyetemi tanár, BME ♡ PUKÁNSZKY BÉLA – egyetemi tanár, SZE ♡ PUSZTAI GABRIELLA – egyetemi docens, DE ♡ FORRAY R. KATALIN – egyetemi tanár, PE ♡ POLÓNYI ISTVÁN – egyetemi tanár, DE ♡ TÖRÖK PÉTER – igazgató, Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet ♡ YOSSI KORAZIM-KÖRÖSY – adjunktus, College of Management, Rishon LeZion ♡ BANGÓ JENŐ ♡ BICSÁK ZSANETT – tanársegéd, Nyíregyházi Főiskola ♡ TOMASZ GÁBOR – tudományos munkatárs, OFI ♡ KOZMA TAMÁS – prof. emer., DE ♡ GÁL ATTILA – PhD-hallgató, DE ♡ KELEMEN IVETT – PhD-hallgató, DE ♡ DEZSŐ RENÁTA ANNA – tanársegéd, PE ♣

(a tartalommutató folytatása)

VALÓSÁG -----	89
Kerekasztal-beszélgetés a történelemoktatás és az ideológiák kapcsolatáról, beszélgető partnerek: <i>Knausz Imre, Miklósi László, Szakály Sándor, Székely Gábor</i>	
KUTATÁS KÖZBEN -----	101
Interdiszciplinaritás a magyar szociális munkások képzésében (<i>Török Péter & Yossi Korazim-Körösy</i>) – Rendszerelmélet és pedagógia Niklas Luhmannál (<i>Bangó Jenő</i>) – Herbart mint lehetséges vonatkozási pont – Egy hipotézis felállítása (<i>Bicsák Zsanett Ágnes</i>)	
SZEMLE -----	123
Tesztek helyett oktatást! – avagy egy lakásfelújítás szellemi hozadéka (<i>Tomasz Gábor</i>) – Mit mondanak a tesztek? (<i>Kozma Tamás</i>) – Egy ország, amelyben az oktatásnak és az iskolának múltja is van (<i>Kelemen Ivett & Gál Attila</i>) – Egyenlőség, nem csupán az iskolázottságban (<i>Dezső Renáta Anna</i>)	
SUMMARY -----	135

SZERZŐINKHEZ

Az *Educatio*[®] minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok *copyrightja* a folyóiratot kiadó Oktatókutató és Fejlesztő Intézeté, hacsak szerződés erről másként nem rendelkezik. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások és a lap arculatához való igazítás jogát a szerkesztőség fenntartja. A beküldött dolgozatokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg az egy szerzői ívet (40 000 karakter), és két nyomtatott példányban érkezik (elégséges oldalmargóval, lapszámozva). Külön lapon kérjük mellékelni a dolgozat egy-két bekezdésnyi kivonatát és a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné magát, a szerződéskötéshez szükséges személyi adatokat és azt a címet, ahová a kefelevonatot kéri). Elektronikusan is kérjük az állományt (adathordozón vagy elektronikus postafiókunkba). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni, a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákkal egyelőre sajnos nem tudunk mit kezdeni), grafikon esetén az adatokat is kérjük. A hivatkozásokra, lábjegyzetekre nézve formai kikötésünk nincs, azokat átszerkesztjük a lap tipográfiájának megfelelően.

A kefelevonatokat elküldjük, hogyha erre elégséges idő marad. A javított példányokat három napon belül kérjük visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elvégezni. Jelentősebb változtatásokat nem tudunk elfogadni.

IDEOLÓGIÁK

IDEOLÓGIÁK ÉS AZ OKTATÁS

APEDAGÓGIA ÉS AZ OKTATÁSÜGY KÉPVISELŐI – éppen úgy, mint mások, más területeken – tetteik és szándékaik helyességét, szakmailag indokolt voltát alátámasztó érvrendszert használnak, ez szerintünk maga az ideológia. A tettek, a célok megvalósításának technikája azonban nem: ezt tekintjük politikának. Két együtt megjelenő, de mégis különböző jelenség egyik, elsőnek említett feléről beszélünk az alábbiakban, alapvetően *Raymond Aron*, *Andrew Heywood*, *Mannheim Károly* és *Szabó Miklós* ideológiáiról írott munkáira támaszkodva.

Az ideológia fogalmának az eligazodást megnehezítő, bosszantóan sok jelentése él körünkben. Politikai értelemben az ideológia leggyakrabban előforduló jelentéseit *Andrew Heywood* (2007) felsorolása nyomán *Lucian Vesalon* kissé módosított összefoglalásában idézhetjük.

E szerint az ideológia:

- Cselekvésre irányuló olyan eszmék és vélemények együttese, amelyek valamely változtatásra, vagy éppen a változtatások elodázására, megakadályozására irányulnak.
- Egy adott társadalmi csoport (társadalmi réteg, foglalkozási, korosztályi csoport stb.) érdekeit-értékeit megjelenítő eszmerendszer vagy világnézet (tekintet nélkül arra, hogy a csoport mekkora hatalommal rendelkezik).
- Olyan eszmék, amelyek az egyént elhelyezik egy adott társadalmi élethelyzetben és egyben képesek a közösségi hovatartozás érzését előidézni.
- Egy politikai rendszert vagy kormányzatot, (oktatási rendszer berendezkedését) legitimálni hivatott, és intézményesen is érvényesített eszmerendszer.
- Átfogó igényű politikai vagy szakmai doktrína, amely az igazság monopóliumára tart igényt.
- Politikai és szakmai eszmék elvont és magas szinten rendszerezett együttese.

Az iménti felsorolás világossá teszi, hogy az ideológia nem tudományosan igazolt állításokból áll, hanem érdekeket-értékeket tükröz, cselekvési szándékot igazol. Ebből fakadóan az ideológiák tartalmának tudományos értelemben vett igaz vagy hamis voltát nem is érdemes számon kérni, mert „nem arra való”, hanem a meggyőzésre; az ideológiák az értéktételezés bázisán a „jó” és „rossz” rendszerében láttatják a világot.

Az ideológia fogalmi és szociológiai eredetéről, röviden

Az ideológia fogalmát *Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy* vezette be. Az eszmék (ideák) eredetét és átalakulásukat, egymásra hatásukat vizsgáló, a filozófia egyik

ágának tekintett területet nevezte ideológiának. Az ideológia fogalmának azonban nemcsak leíró, hanem normatív, s ezen belül pejoratív jelentése is ismert, s talán ebben az értelemben a leggyakrabban használt, olyannyira, hogy gyakran „hazugság”, „megtévesztés” jelentésben is megfigyelhető a fogalom használata.

A negatív irányú jelentés elterjedésében komoly szerepet játszott *Marx és Engels. Német ideológia* című könyvükben fejtik ki – rémesen leegyszerűsítve –, hogy az ideológia a világ szemléletének, hamis reprezentációjának, az ún. „hamis tudatnak” az egyik eleme, mert a világról való gondolkodásban a gazdasági, társadalmi helyzet tükröződik; nem a világ teljességét, hanem irányzatosan eltorzított képét kapjuk (*Marx & Engels 1974*). A torzítás nem csupán ártatlan optikai jelenség, pusztán ön-áltató illúzió, hanem tudatos megtévesztésre is felhasználható, amelynek végső célja a mindenkori uralkodó osztály igazolása, a polgárságé pedig az, hogy a proletariátus előtt álcázza kizsákmányoltságát. A kizsákmányolás megszűnésével az osztályszerkezet is megszűnik, s ezzel az ideológia is feleslegessé válik, elhal ez is – érvelnek.

Marx után *Mannheim Károly* adott az ideológiának új tudásszociológiai értelmezést. Szerinte – idézi *Tarasz* (2001) az *Ideológia és utópia* című könyvéből – „ugyanaz a világ különböző megfigyelőknek különbözőképp jelenhet meg” (*Mannheim 1996:15*). Valójában ez ugyanaz, amit *Marx* is mondott, annnyival erősebben, hogy a különbözőség nem lehetőség, hanem szakszerűség (ezért használja még az „objektív látszat” fogalmat, ami hiába lepleződik le látszatként, ettől még nem szűnik meg).

Ebből fakadóan nemcsak a dolgok, hanem a gondolkodásmódok is a megfigyelés tárgyaivá válnak. *Mannheim* úgy látja, hogy „az uralkodó csoportok gondolkodásukban oly erősen kötődhetnek érdekeikkel valamely szituációhoz, hogy végül képtelenek meglátni bizonyos tényeket, amelyek hatalmi tudatukra zavaróan hathatnának” (*uo.:52*). Az ideológia fogalmának tartalma *Marx-i* eredetű, azonban *Mannheim* e jelenséget létrehozó és fenntartó mechanizmusok feltárásához használja a pszichoanalízis fogalmait. Az ideológia *Mannheimmél*, éppen úgy mint *Marxnál* szintén destruktív fogalom: „bizonyos helyzetekben bizonyos csoportok kollektív tudattalanja – számukra és mások számára is – a társadalom valós helyzetét elhomályosítja, és ezáltal destabilizálóan hat” (*uo.*) a társadalomra; így a metafizikai dimenziók válnak erőssé.

Akár konstruktív, akár destruktív hatásúként fogjuk fel az ideológiák társadalmi jelentőségét, két dolgot állíthatunk. Egyfelől a megismerés módját és határait figyelembe vevő szempont fenntartása indokolt. A társadalom sohasem, csak a kutató beszél, aki maga is része a társadalomnak, következésképpen egyszerre és nehezen elválaszthatóan jelenik meg a valóság és a róla alkotott képzet (*Aron 2005:18*). Ennyiben más a társadalom, mint a természet vizsgálata, s az utóbbi objektivitásának korlátja, többnyire nem a kutató társadalmi beágyazottságából, hanem a választott módszer elégtelenségéből fakad: a mérőeszköz befolyásolja a mérés eredményét. A természettudományos kutatás esetében elvileg, de a társadalom vizsgálatában soha sem kapunk objektív képet. A társadalmi tény leírása, érzékelése következésképpen mindig társadalmi érdekek által befolyásolt, tehát torzított, még akkor is, ha ennek

ellenezőjét állítják, s éppen ezért célszerű kellő óvatossággal fogadnunk bármelyik társadalmi jelenségről, például a tanulók tudásáról, beszámoló, magukat objektívnek beállító mérési eredményeket.

Másfelől pedig mondhatjuk, hogy „társadalom valós helyzetéről”, „a társadalmi realitásról” szóló disputa lehetőségének, vagy ha úgy tetszik szabadságának megléte az ideológia létének a feltétele. Másképpen: ha bármely politikai, vagy szakmai csoport monopolizálja a valóság értelmezését, és a teendők irányát, módját, ezzel csökkentti, vagy kizárja az ellentétes nézetek-érdekek-értékek legális megjelenését.

Az ideológiák megjelenését – különböző társadalmakban és korokban – akkor regisztrálhatjuk, amikor a társadalmi normák, az állam, az egyház, vagy egy-egy, a tudományosság, a szakmaiság nevében fellépő csoport által közvetített *érték* már nem megkerülhetetlen adottságként, evidens, igazolást nem igénylő, alternatívát kizáró formában jelenik meg. Ezeket az általánosan vitatott értékeket már nem védi a hagyomány ereje, hiszen éppen maguk a hagyományok kérdőjeleződtek meg, tehát már *lehet* a társadalomról véleményt alkotni. Amint megkérdőjelezhetővé válnak dolgok, nyomban többféle értékrend jelenik egymás mellett, s ezek az értékrendek különféle ideológiákban testesülnek meg, amelyek különféle érdekű csoportokat fognak össze, amelyek – többek között – az oktatás területén is változásokat szeretnének elérni, vagy éppen megakadályozni. Ez maga a politika, Szabó Miklós szóhasználatában (Szabó 1989a:87).

Fogalomtörténeti tekintetben korábban az *István király intelmei-ben*, a 17. századi „fejedelemtükör” (speculum principum, speculum regum) irodalomban figyelhető meg a „jó uralkodó” „helyes politikájának” és pedagógiai ethosának oly kedves erény-leltárán kívül két olyan elem, amelyek a politika és az ideológia fogalmi kialakulásának kezdeteit jelentik. Az egyik mozzanat a „*mi kell*” gondolkodást jelenti, a másik pedig a „*hogyan lehet*” elemet (*uo.*). A második voltaképpen a hatalomgyakorlás *technikájának* rendszerbefoglalása. Egyfajta technikai infrastruktúra, „know how”, a szándék implementációja, amely az (oktatás)politika gyakorlatának az elmélete. Mikor, mit kell tenni és hogyan, ez az alapkérdés. Voltaképpen ez maga a politika, s e tekintetben *Machiavelli* a klasszikus.

A „fejedelemtükör” másik eleme a politikai cselekvés *jogosultságának* igazolása, a „mi kell” értékjellegének követelményszerű állítása. Miért kell cselekedni, mi igazolja a cselekvést, miért jó az, amit jónak tekintünk. Ez az a terület, amely tágabb értelemben maga az ideológia.¹

Program- és állapotideológiák

Hogyan tudunk különféle ideológiák között eligazodni? Hogyan elemezzük az (oktatási) ideológiákat? Ebben egy tipológia talán segítségünkre siethet.

A cselekvésre vonatkozó ideológiák, Szabó Miklós fogalomhasználata szerint, két szélső irányt vehetnek fel (Szabó 1989b). Az egyik irányt Szabó *programideoló-*

¹ Az ideológia távoli kapcsolatban áll a termékek iránti szükséglet felkeltését és ezzel a vásárlás igazolását végző marketinggel.

giáknak nevezi, amelyek valamely fennálló rend, berendezkedés megváltoztatását, megdöntését támasztják alá. A másik irány pedig konzervatív, vagyis a meglévő állapot lényegét meg kívánja őrizni, a struktúrát nem érintő változásokat támogatja. Itt *állapotideológiákról* van szó.

A programideológiák egy, majdan megvalósítandó állapotához kapcsolódnak, ennyiben utópisztikusak. Polémikus jellegűek, teljességre törekvő magyarázatot építenek fel, többnyire az adott állapot bírálatából indulnak ki. A társadalom bírálatára egyaránt épülhet a *restaurációs* – hajdan meglévő, de elveszett – értékek visszaállításának ideológiája, és a meglévő helyzet meghaladását szorgalmazó *modernizációs* – előzmény nélküli, valamely új dolog önerőből történő létrehozását, illetve más-már beváltak látott – modell átvételét indokoló ideológia. Az elsőnek említett ideológiát használókat gyakran reakciósnak, a másodiknak említetteket, pedig a progresszió híveinek – gúnyosan – haladároknak is nevezik.

A programideológiák hajlamosak zárt filozófiai rendszerek összefoglalására. Erősen kidolgozott az ellenségképük, határozottan látják a problémák okozóit vagy a problémák forrásait. Ez az agitatív ideológia az „ők” és a „mi” közti különbséget felnagyítja, a „jó” és a „rossz” küzdelmének állítja be a világot, a győzteseknek pedig jutalmat ígér: jobb lesz nekik a jövőben, a veszteseknek pedig épp ellenkezőleg. Ezek az ideológiák teremtik meg az azonosságtudatot, a táborok egyben tartását és aktivizálását szolgálják.

Egy-egy iskola, iskolatípus, maga az iskolarendszer elé kitűzött, tehát elérendő célt, szükségképpen indoklást kíván, amely magától értetődően normatív és programjellegű. A programideológiák jelentős része a *belátható jövőre* ígéri az adott társadalmi-politikai berendezkedés megváltoztatásának megvalósítását, ezek az ideológiák általában a jelen politikai [iskolai] viszonyának alternatíváját kínálják, és az aktuális [oktatás]politikai küzdelem egyik elemei. A *jövőkép által meghatározott* ideológiák megvalósulásukat a távlatokba teszik. Ám ez a terv könnyen átalakul olyan *utópikus* ideológiává, amelynek megvalósításába bele sem akarnak, vagy bele sem tudnak kezdeni, ám pozitív célként folyamatosan hangoztatják. Voltaképpen egyfajta [pedagógiai], politikai mítosz körébe tartoznak azok a tervek, melyek gyakorlati megvalósításának ideje a messzi távolba vész.

Az oktatás területén lépten nyomon – utópikus – programideológiákba botlunk, amelyek egyfelől magából a pedagógiai tevékenységből, másfelől pedig a közoktatást szervező 18. századi állam folyamatos igazolási kényszeréből származik. *Eo ipso*, a pedagógiai tevékenység célját programideológia igazolja: a pedagógus maga sem tudja, nem is tudhatja, hogy diákjából majdan mi lesz, milyenek lesznek a gazdasági-politikai-kulturális viszonyok, csak azt, hogy a maga, iskolája kultúrája alapján mit szán neki. (A tanítvány jövőjével kapcsolatban elhangzó kedvező és kedvezőtlen jóslat iránya valójában attól függ, hogy a diák mennyiben követi a jövőt anticipáló pedagógusa szavát.)

A pedagógus foglalkozás utópikus elemeinek indoklását a pedagógia tudományának elsősorban neveléseméleti ága vállalja magára: rendszerbe foglalja a leen-

dó felnőtt kívánatos erkölcsi, képességbeli (kompetenciális) stb. tulajdonságait, olyképpen, mintha azt technikai és érték-érdekdimenzióban csak egyfelé lehetne felállítani. A *legáltalánosabb értelemben a nevelésre vonatkozó, filozófiai előfeltevések, tudományos tanok által alátámasztott általánosítások, tételek együttese vagy többé-kevésbé összefüggő rendszere* – mondja Mihály Ottó a nevelélmélet tudományterületről (*Mihály é.n.*).

Az ideológiák másik nagy, kiterjedtségüket tekintve az előzőekhez képest sokkal szélesebb csoportja, az állapotideológiák. Az ilyenek elfogadják a berendezkedést, megerősítő érveket használnak, többnyire nem polemikusak, és nem törekszenek teljes kép kialakítására, következésképpen intellektuális értelemben nem kidolgozottak. A fontolva haladó, a 19. századi értelemben vett liberális, demokrata ideológiák, amelyek az adott intézményrendszert megdönthetetlennek látják, csupán működését írják le, s kis – módszertani léptékű – változtatást képviselnek.

A bajok okai: ellenségkép

A programideológiák azonosítását megkönnyíti, ha belőlük elsőként a bajok forrásait, okozóit vesszük számba. Az ellenségképpel gyakran találkozunk a programideológiákban, a problémák közvetlen okozóit személyekben, társadalmi csoportokban (idegenekben, zsidókban, cigányokban, más-vallásúakban stb.) keresik és találják meg. A gazdasági válságban, és bármilyen igazságtalanságban a multinacionális cégek, a külföldiek összeesküvését látják, vagy éppen a közöltségeket megcsapoló, here életmódot folytató, segélyből élő csoportokat. Minthogy a társadalmat emberek alkotják a társadalmi problémák döntő többségéért nem nehéz emberek különféle csoportjait okolni, mondhatni *Kovács Andrással*, kéznél vannak.²

A bajok forrásait – más érvrendszerben – vallásos, metafizikai gondolkodás máig élő örökségeként, nem a gonosz emberek tetteiben, a társadalom berendezkedésében, hanem magában a Gonosz jelenlétében, tevékenységében látják, akivel vagy amivel, vagy az egyetlen igazság szavával, ráolvasásszerűen el lehet bánni. Az „értékközpontú”³ [*minőségelvű*] pedagógia „értéktelenségnek” tekintett bármilyen dolgot, olykor az érdeket⁴ (*Sipiczki 2010*), vagy az ismeretet (*Lehoczky 2009*) világnézeti közömbösséget (*Salamon 2010*), erkölcstelenséget (*Pálvölgyi 2009*) üzné el. Az oktatási ideológiákban az örökön meglévő értékeket veszélyeztető Antikrisztus elleni küzdelem, valamint a megváltó tulajdonságával felruházott gyermek iránti hódolat és gyakorta szentimentális csodálat – „a gyermek mindenek feletti érdeke” – középkerias érvrendszer laicizált-pedagógizált modern változatának tűnik (*Németh 2002*).

² Lásd Kovács András (2005) *A kéznél lévő idegen* című, a modern antiszemitizmusról szóló munkáját. Budapest, PolgART.

³ Az „értékközpontúság” fogalmát a minőségbiztosításból, a vállalatirányítás-tudományból vette át és helyezte esetenként normatív dimenzióba a pedagógia (*Postman 1995*). A „Value Driven Management” filozófia nem a profitot, és a részvényesek érdekeit követi, hanem – többek között – a munkavállalók értékeit, önfejlődést, és az elégedettség növelésének szempontjait (*Pohlman, Gardiner & Heffes 2000*).

⁴ „Azért dolgozunk majd, hogy az érdekközpontú oktatást ismét az értékközpontú váltsa fel” – fejtette ki *Farkas István* piarista igazgató és pedagógiai szakértő a Kecskeméti lapokban (*Sipiczki 2010*).

A *restaurációt* szorgalmazó (pedagógiai) ideológiák azt mondják, vagy sugallják, hogy valamely hajdani állapotban még meglévő – s ez volt az aranykor –, de tudatosan tönkretett, elvett dolgot meg kell javítani és vissza lehet adni jogos tulajdonosainak. Restaurálható a régi állapot e konzervatív felfogás szerint, gyakori szófordulat, hogy „vissza kell állítani” a pedagógus szakma tekintélyét (*Buzafi 2010*), az érettségi jelentőségét; az erkölcsök rendjét, minden területen a postától, a sporton keresztül a honvédségig. A Google keresőn a *vissza kell adni tekintélyét* szavakra igen sok, 247 000 válasz érkezett 2011. június 3-án. A valóban bekövetkezett tekintélyvesztés okainak elemzése sohasem eleme a restaurációs programideológiáknak, csak a visszaállítás ígérete, s ha ez sincs, akkor a közösen elszenvedett fájdalomtörténet összetartó ereje az, ami mozgat.

Az ellenségképben azok is szerepelnek, akik (többnyire tudatlanságuk okán) a programkészítők szerint képtelenek felismerni bármilyen veszélyt, és így a megoldásuk módzatait sem fogadják el. A finn pedagógiai minta átvételének elodázása, az erkölcsi hanyatlás ilyesvalami fogadtatásban részesül a *modernizációs* ideológiák képviselői szemében. Az értetlenség a baj.

Az oktatási rendszeren belül keletkezett bajok forrásai a képzési rendszer szintjeihez is kötődnek, amelyeket jellegzetes ágazati ideológiáknak is tekinthetünk, amely világossá teszi egymás között a tanítói, a polgári iskolai kultúrát az általános iskola felső tagozatban átörökítő tanári és a középiskolai (ezen belül a gimnáziumi) tanárság és a felsőoktatás oktatói közötti különbséget. A középiskolák tanársága tanítványaik rossz eredményének okát az alapfokú oktatás hiányos munkájával magyarázza, miképpen a felsőoktatásból ugyanezt róják a középfokú iskolák szemére, s ugyanezt teszik velük a munkaerőpiac képviselői.

Az általános iskolák pedagógusai a bajok forrásait tárgyakban:⁵ a televízióban, a számítógépben (korábban a töltőtollat felváltó golyóstollban) jelölik meg (*Köznevelés* „Pedagógusok írják” rovat). A népiskolai eredetű tömegoktatás képviselőinek ellenségképe hagyományosan az elitképzés érdek és értékrendszerét képviselő gimnáziumi tanárság, és ellenkezőleg: az oktatás és nevelés fontosságáról szóló ciklusosan jelentkező ideológiai vita e két pedagóguscsoport érdek és kulturális különbségére utal.

Az ágazatban dolgozók közös ellenségképe főként két forrásból táplálkozik. Az egyik a tevékenységük tárgya: a gyermek, aki egyre kevésbé tud olvasni,⁶ egyre tiszteletlenebb, egyre kevésbé érdeklődik az iskola iránt, továbbá a családok sem működnek kellő mértékben együtt az iskolával. Az ellenségkép másik nagy területe a szakmai-ágazati területen kívül rajzolódik ki, az iskolafenntartó önkormányzato-

5 A programideológiákban a tárgyakhoz gyakrabban kötődnek pozitív értékek. Az eszközközpontú – technikai jellegű program ideológiák – egy-egy találmány bevezetésétől, új módszertan általánossá válásától teszik függővé a pozitív fordulat bekövetkezését. A nyelvi laboratóriumok, a programozott, vagy a szóképes oktatás, illetve a kétfokozatú vizsgarendszer/érettségi, sőt az objektívnek beállított tudásszint mérés többek között ilyen.

6 Megfigyelhető, hogy az érvekben gyakran összerosódnak az egymással ellentétes elemek: az olvasás technikájának a hiánya és a bíráló értékrendje szerint értéktelen szöveg olvasása. Azaz: a pedagógus értékrendje átadásának a meghíusulása a baj.

kat és a pénzügyi ágazatokat jelölik meg a bajok forrásainak. Az ideológia közös, a pedagógus szakmaiságot- érdeket nem követi sem a szabadon választott laikusokból álló fenntartó önkormányzat, sem az ország költségvetését kezelő pénzügy, mert a *szakmai szempontokat látványosan felülírták a pénzügyiek* (Dobszay 2011).

Az ellenségek azonosítása

Az ideológiák elemzésében módszertani tekintetben különösen hasznos, hogyha először nem az elérendő célokat, vagy a hozzájuk vezető javasolt utak indokoltságát vizsgáljuk, hanem a meghaladni kívánt állapot leírásának elemzésével kezdünk. Az ideológiában megnevezett veszélyek, az ellenségek, a bajok gyökereinek, okozóinak összegyűjtése adja ki azt a listát („baj-lista”), amelyből világossá válik a tagadás általános bázisa, amellyel szemben, pontosabban, amelyre építkezik az ideológia. Ennek ismeretében a programjaikban ugyan különböző, de a meghaladni kívánt elemekben közös ideológiák feltárásával láthatóvá válik az egymással ellentétes programot kínáló ideológiák közös bázisa. A tagadás az, amely összeköti ezeket a különböző programideológiákat, s nem a kínált programjuk. A 19. és a 20. századi, a reformpedagógiák által képviselt módszerek, rendező és szervező elvek, noha jelentősen különbözőek, mutatnak egy közös elemet: az elutasítás tárgya bennük a herbarti, egyházi eredetű iskolaszervezés, az ilyen iskola „betegít” (Vekerdy 2004), az ilyen pedagógia csődöt mond (Nagy 2005). Mindegyikre jellemző az antikapitalista, polgári kultúrával szembeni attitűd (Németh & Skiera 1999; Sáska 2004, 2005).

A nyilatkozatok, tételes programok alapján elemzett ideológiából összeállított „baj-listán” az egymás mellé került elemek koherens képet nem szükségképpen adnak ki, mert az elhatárolódás, a bajok meghaladása, bűnösök elítélése az elsődleges, és nem maga a kiszabandó büntetés. Ezzel magyarázható, hogy a „baj-listára” felkerült elemeket szinte soha sem lehet zárt logikai rendszerbe elhelyezni, mindig is vannak egymást kizáró, de elutasított elemek, mint például az érettségi tekintélyének csökkenése, valamint a bukás, a kimaradás fölötti együttes aggodalom és az elitképzés elutasítása. Politikai értelemben mindaddig nem lényeges az állítások képtelen volta, amíg a mozgósító erőt nem veszélyeztetik. Az ideológiák éppen ezért sohasem állják ki a tudományosság próbáját – erről is lehet felismerni.

Az ellentétes érdekű csoportok formai tekintetben sokszor ugyanazt az ideológiát használják homlokegyenest ellentétes célok igazolására. A „gyermekek érdeke” vagy a „képessejfejlesztés”, a „tehetséggondozás” éppen úgy hivatkozási alapja az óvónőknek, mint a diákolimpiára felkészítő tanároknak. Csak az ellenségképük, a tevékenységük elmaradása esetén bekövetkező bajok megnevezése igazíthat el abban, hogy melyek is valójában az ideológiát használó csoport érdekei.

Mi a baj az ezredfordulón?

Térjünk itt át a legutóbbi magyar országos léptékű programideológiák elemzésére. A kétezres évek első évtizedének végén három, egymást követő nagy program-

ideológia jelent meg, jelezve, hogy az oktatás területén jelentős, megoldást kívánó feszültségek támadtak, amelyekre két egymást kizáró válasz született, leképezve a magyar pártpolitikai szerkezetet.

Elsőként az akkori szocialista párti kormányfő, *Gyurcsány Ferenc* kezdeményezésére létrejött Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal javaslatai jelentek meg 2008-ban a *Zöld könyv*-ben (*Fazekas, Köllő & Varga 2008*). Ezt követően, a következő évben került nyilvánosságra – az akkori, formailag pártok felett álló köztársasági elnök *Sólyom László* felkérésére – a Bölcsék Tanácsa által készített: *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére* című munka, amelynek első része érint bennünket (*Csermely 2009*). A harmadik választott dokumentum, a 2010. évi parlamenti választás után az oktatási ágazat irányítását átvevő Kereszténydemokrata Néppárt: *Iskola – Erkölcs – Tudás* címet viselő programja, amelyet *Hoffmann Rózsa*, e sorok írása idején az oktatás ügyeiért felelős államtitkár, *de facto* oktatási miniszter (*KDNP 2009*) vezet.

Nézzük meg közelebbről, hogy három jelentős szellemi energiákat mozgósító dokumentum mit tekint bajnak, az ellenségképük miképpen áll össze. E tanulmány keretei között a dokumentumok bevezető-felvezető részét tudjuk csak elemezni, nemcsak azért, mert koncentráltan itt jelennek meg a programok indoklásai, hanem azért is, mert a programot alátámasztó, sokszor kiváló tanulmányok elemzésére itt nem nyílik tér, s némelyikük – a dolgok természetes volta miatt – kisebb-nagyobb eltérést is mutat a kötet bevezetőjében meghirdetett ideológiához képest.

Zöld könyv

A *Zöld könyv* szerzői köre több neves közgazdászból, a leszakadók csoportját, a hátrányos helyzetet jól ismerő, s megszüntetése-enyhítése mellett mélyen elkötelezett szociológusokból és az olvasás problémáit mélyen értő pszichológusból, valamint a tudásszint-mérés területén jártas neveléstudósokból állt,⁷ akik a magyar közoktatásban négy nagy hiányosságot láttak.

A bevezetőben elsőként említik, hogy a világ nemzeteinek tudásversenyében Magyarország lemaradt, mint írják: „Az elmúlt évek számos reformja ellenére a tudásbeli szakadék, amely a világ legfejlettebb részeitől elválaszt bennünket, nem szűkült, hanem szélesedett” (*Fazekas, Köllő & Varga 2008:7*). Ez pedig megítélésük szerint azért baj, mert „gyermekeink nem lesznek képesek helytállni a mindenkit érintő nemzetközi versenyben” (*uo.:9*), s ez az országunk kárára lesz. Értékrendjünkben az oktatást, pontosabban az oktatás eredményét a világ gazdasági versenyében való sikerességében mérik, amelynek mérőszáma a nemzetközi tudásszint-mérés eredménye. A PISA és hasonló vizsgálatokban az a fontos, hogy a kellő szintű tudás megállapításához *nem* nemzeti szinten választanak mércét. A tesztelmélet terminológiájával élve a PISA-típusú vizsgálatok tesztjeinek érvényessége, azaz *validitá-*

⁷ Csapó Benő, Csépe Valéria, Fazekas Károly, Havas Gábor, Herczog Mária, Kárpáti Andrea, Kertesi Gábor, Köllő János, Lannert Judit, Liskó Ilona, Nagy József, Varga Júlia.

sa (*Carmines & Zeller 1979:17*) nemzetközi és nem (bármelyik) hazai dimenzióban, (kulturkörben) értelmeződik, mert ez a cél.

Másodiknak említik a magyar oktatási rendszer belpolitikai, pontosabban a magyar társadalom egyenlőtlenségének a problémáját. Megítélésük szerint a rendszerváltást követően jelentősen megnövekedett a társadalmi szétszakítottság és ez a bajok forrása. A változás okát hatalmi, oktatásigazgatási ügynek tekintik, mint kifejtik „az oktatásirányítás mindmáig képtelen volt hatásosan fellépni az iskolai szegregáció ellen” (*uo.*). Úgy látják, hogy az elkülönülés hatékony megakadályozása főként – de nem kizárólagosan – technikai jellegű dolog, ügyes adminisztratív eszközökkel és jó pedagógiai módszertannal elérhető.

A koncepció készítői szerint az iskolai tudással négy, egymással oksági kapcsolatban álló területen van baj, egyrészt „kipróbálatlan tankönyvek sokasága árasztotta el az iskolákat”, másrészt ebből fakadóan „semmi sem garantálja, hogy ezek helyi kombinációjából egységes tudás álljon össze”, mindennek következményeképpen harmadrészt ez „a helyzet a tanulókat megértés nélküli memorizálásra készíti”. Mindennek az az eredménye, hogy a tanulóknál „nehezen megszerzett tudásuk elemekre bomlik, alkalmazhatatlan, és gyorsan felejtődik” (*uo.*). Nos, mindebből nem az állítás igazságtartalma az érdekes, hiszen a tankönyvekben – esetleg – megjelenő zárt logikai rendben felépített tudás alapvetően nem a tankönyvek kipróbálásától függ, hanem a tudást jelentő tankönyvi és pedagógusi kultúra (értékek) homogén voltától.⁸ Az sem bizonyított, hogy a memorizálás kényszere és a tankönyvek kipróbálatlansága között oksági kapcsolat van.⁹ Azt viszont látjuk, hogy a szerzők állításának mi az alternatívája, szerintük az egységes érvényes és megmaradó tudásnak a kipróbált tankönyv a biztosítéka. Ezzel az érvvel támasztják alá a Zöld könyv szerzői, hogy kerüljön ki az iskolából a tankönyvek és az iskolában közvetített tudás meghatározásának a joga, hiszen, mint mondják „nálunk a decentralizáció ilyen irányú felkészültséggel nem rendelkező pedagógusok tömegeit ösztönözte, kényszerítette helyi tantervek írására” (*Fazekas, Köllő & Varga 2008:9*). Ez pedig a szakértői kontroll erősödését, a tanügyigazgatás megerősítését jelenti, a központosítás lehetőségét veti fel.¹⁰ Ezen a ponton találkozik a társadalmi egyenlőség igazgatási

8 A kipróbált tankönyvek aligha garantálják az egységes tudást, tudjuk, hogy Magyarországon a hatvanas és a hetvenes években kísérleti szakaszon túljutott, többször javított, egységes tudást hordozó egyetlen egy tankönyv-család használata esetében is a tanulók között nagyként értékelt kulturális-tudásszintbeli különbségeket mutattak ki (*Ferge 1984*).

9 Tudjuk, hogy a szöveg jelentését mellőző memorizálás egyházi latin- görög nyelv oktatási kultúra jellegzetes eleme, amellyel szemben a tudatos-értő memorizálás oktatási programja reformkori (*Hajdú 2004*). Az értő, magyar nyelvű szövegek memorizálása a modern polgári oktatás terméke, amely a tudományalapú tantárgyakban jelenik meg a gimnáziumban. A népoktatás iskoláiban az értelem nélküli tanulás volt inkább jellemző (*Lukács 1991*).

10 Az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal (OKA) tagjai szerint rossz helyre került az oktatás szervezésének és az oktatás tartalmának, meghatározásának a joga és ezért vennék el e kompetenciákat a kormánytól, a parlamentáris demokrácia szabályai szerinti pártoktól, mert szerintük az oktatás „nemzeti ügy, amelynek fejlesztését ki kell vonni a napi politika erőteréből” (*uo. 11*). És ha ez a nemzeti technokrata felfogás szerint megtörténik, „újra kell értelmezni az iskola küldetését, a tudás létrehozásában betöltött feladatát...” (*uo.*). Ez a teendő feltehetőleg a pártsemleges szakértőkre maradna, mert a nemzeti ügyet ők, a tanult szakma és nem a szabadon választott laikus képviselők szolgálják a legjobban.

eszközökkel történő elősegítésének és az egységes tudás kialakítását és az ezt szolgáló tankönyvek kiadásának programja: a szakértelem alapú, racionális, technikailag jól felépített rendszer kiépítésének az igénye.

Szárny és teher

A Szárny és teher, szintén könyv, szintén ajánlás, amellyel az akkori köztársasági elnök, *Sólyom László* belépett a politikai arénába, feladva a pártok felett álló – elvileg kiegyensúlyozó – szerepet. *Hoffman Rózsa* ki is jelentette, hogy a később elemzendő KDNP program sokban támaszkodott e munkára, s ezzel ki is jelölte szakmailag és politikailag a *Zöld Könyv* alternatívájaként a *Szárny és teher* helyét.

A kötet oktatási részét *Csermely Péter* a neves biokémikus és hálózatkutató jegyzi. Az oktatáspolitikai ajánlás köszönetnyilvánításából kiolvasható, hogy az alapvetően jobboldal felé tájékozódó pedagógusok-könyvtárosok gondolatai a meghatározók, *Csermely* professzor tanítványain kívül.¹¹

A Szárny és teher szerzői a nevelés és oktatás rendszerének újjáépítésére készített programjukat, mint írják a „válsággal teli helyzetünk” tényével igazolják (*Csermely 2009:11*). Mi is a baj, mi okozza értelmezésükben a válságot?

A Szárny és teher című dokumentum szerint különösen problematikus, hogy „Magyarországon az elmúlt évtizedekben szolidáris és közösségi alapállás helyett a rövid távú, egyéni érdekeket előtérbe helyező magatartás vált dominánssá” (uo.). Ez a rossz attitűd a társadalom valamennyi intézményét átítatta, hiszen „az iskolai közösségteremtő alkalmak sok helyütt megszűntek” (uo.). Ebben az ideológiában a rendszerváltás előtti értékek nosztalgiája éppen úgy megjelenik, mint az egyéni erőfeszítések háttérbe szorítása a közösségi összetartozással szemben.¹² Kétszeresen is antikapitalista nézetről van itt szó. Ugyanez a közösségépítő gondolat közismerten erősen élt a II. világháború előtti kommunista-szocialista, nemzeti szocialista, a mindkettőt elvető harmadik utas felfogásokban, amelynek jeles képviselője *Németh László* volt.¹³

A kádári rendszer utáni időszak meghatározó eleme a szabad választásokon alapuló liberális parlamentáris demokrácián kívül a versenyelvű piacgazdaság szerveződése, amely individualizáló hatása mellett mentális károkat is okoz a *Szárny és teher* probléma listáján. „A kibeszéletlen frusztrációk, a negatív ön- és világkép, a

11 Kihagyjuk a *Szárny és teher* korrupció elleni javaslataiban résztvevő jogász, pénzügyi-számviteli foglalkozásúakat. A köszönetnyilvánításban az alábbi oktatással foglalkozó személyek szerepelnek: *Barlai Róbertné, Csovcsics Erika, Jávor András, Nagy Attila, Réti Mónika, Szebedy Tas András, Szilágyi Imréné, Villányi Györgyné.*

12 Kétségtelen, hogy az 1990 előtti rendszer annyiban valóban piacellenes és közösségi alapállást vett fel, amennyiben tervgazdálkodást folytatott és a társadalmi különbségeket adminisztratív eszközökkel és szociális szempontok érvényesítésével 1963-ig megszüntetni, majd ezt követően (ciklusosan) csökkenteni próbálta. A közösségek építésének, eszméjének forrása is szocialista, a kis közösségekből álló, az alulról építkező társadalom víziója a szocialista államideológia volt Makarenkótól a munkástanácsokon keresztül a szakmailag autonóm, önszerveződő gyáraktól, iskolákon keresztül a kórházakig.

13 A Nemzeti Erőforrás Minisztérium oktatási ügyekért felelős államtitkára, *Hoffmann Rózsa* még iskolaigazgatóként gimnáziumát *Németh Lászlóról* nevezte el.

társadalmi bizalom alacsony szintje széles körű társadalmi széteséshez [...] vezetett el” (uo.). A szétesettség érzése és egyéb negatív lelki állapot összekapcsolása tudományos értelemben tarthatatlan, ideológia-dimenzióban pedig rendkívül hatásos. A hatás alapja, hogy a lelki állapotot normatív dimenzióba helyezi: ami rossz attitűd, az egyben az értékválság oka.

Az ideológiáknak nem kell igazolt állításokkal dolgozniuk, ahogy a fenti idézet és a kihagyott mondatrész sem teszi, szerintük a lélektani kategóriákkal leírt negatív jelenségek értékválságot okoznak és „a törvénytörtő és a normaszegő magatartásformák ugrásszerű terjedéséhez” (uo.) vezetnek. Ami a jogszabályok megsértését illeti, köztudott, hogy az elkövetett bűncselekmények száma 2005-től fokozatosan csökken a statisztikák szerint,¹⁴ ám a hangsúly nem erre, hanem a normaszegésre helyeződik, pontosabban: a *polgárok és a kultúra és a tudomány kiválóságai, a pedagógusok értékfelfogásainak a megsértésére*. Ez pedig igaz lehet, valóban így érezhetnek, nekik szól a *Szárny és teher*.

Az, hogy a pedagógusok tanítványaik *törvénytörtő és normaszegő magatartásának* kiszolgáltató áldozatai, a jobboldali sajtó a 2008 márciusában tartott a kórházi vizitdíj és a tandíj eltörlését eredményező, ún. szociális népszavazás légkörében vitte a köztudatba, láthatóan sikerrel (Lőrincz 2010). Holott az iskolai erőszak jelenségének analízise kimutatta, hogy a diákok inkább áldozatai pedagógusaik verbális és fizikai agressziójának, mint ellenkezőleg (Árny Tamás & Aronson 2010).

Ebben az ideológiai rendszerben válik érthetővé az elemzett oktatáspolitikai dokumentum elsöre meghökkentő állítása, hogy az „iskolában a jogok és kötelességek rendszere megbomlott” (uo.). Nem a jogalkotás, a törvényesség, az írott tételes jogban rögzített szabályok értékrendje a fontos a szemükben, amely a jog előtti egyenlőség záloga, hanem a jogot az „indokolt”, „nekem jár” jelentésben használják. A pedagóguscsoportok önazonosságukat kifejező normáinak, igazságtudatuknak és vallott értékeiknek a védelméről beszélnek.¹⁵

A *Szárny és teher* pedagógusokat megszólító ideológiájában az ellenségkép eleme maga a diákság, hiszen az iskolában az „egyéni jogok, lehetőségek túlzott hangsúlyozása mellett a közösségért érzett felelősség és a kötelességek teljesítése háttérbe szorult” (uo.). Ebben az összefüggésben látszik a „közösség” szakmai jelentése: a pedagógusok normáit követő, és irányítható csoport, amelyet nem veszélyeztetnek a diákok egyéni érdekei motiválta cselekedetek.

Ebben a fényben jól látszik az iskoláról alkotott ideális kép jelentése. A *Szárny és teher* szerint: „legyen az iskola egy olyan sziget, amely őrzi az értékeket, és szeretetteljes, a pozitív énképet gazdagító közösségi élményeket adjon” (uo.). Nemcsak arról van szó, hogy az iskola és a benne dolgozó pedagógusok megvédik a növendékeiket a külvilág negatív hatásaival szemben, hanem maguk is az értékek hordozói és őrzői.

14 Az elkövetett bűncselekmények száma 2005 és 2009 között csökken. Az Igazgatási és Rendészeti Minisztérium Statisztikai és Elemző osztálya szerint. <http://crimestat.b-m.hu/Bűnözési%20helyzetértékelés.pdf>

15 A tankötelezettség a hadkötelezettséghez fogható súlyos állami kényszert jelent, ebben az összefüggésben a tanulónak nincs joga, csak kötelessége.

A baj súlyos: „A könnyen elérhető információ mennyisége a sokszorosára nőtt. Az információ-tengerben azonban az összefüggéseket is értő tudás sokszor elvész.” (uo.). Az érték kijelölés feladatának felelősét az alább elemzendő Kereszténydemokrata Néppárt program vitájának eseményei jelölik ki: a pedagógus dolga az értékes műveltséganyag kiválasztása. Az érték felismerését, kiválasztását egy foglalkozás elemének tekintik a program alkotói.¹⁶

Iskola – Erkölc – Tudás

Nem is értenénk a *Szárny és teher* szakmai nyelven megfogalmazott, a pedagógusokkal szembeni – üresnek tűnő – elvárását, miszerint ebben a helyzetben tőlük „az általános emberi értékeknek és a közösségépítésnek a korábbinál jóval magasabb komplexitását követeli meg” (uo.), ha nem ismernénk *Orbán Viktor* üzenetét, amelyet a KDNP Iskola – Erkölc – Tudás 2009. novemberében tartott konferenciájára küldött.

A feladat: a „jó” és a „rossz” elválasztása. „A világ egybehangzó vélekedése szerint az információ korát éljük. De vajon hol van, s hol lesz holnap az ember, aki biztos kézzel halássza ki az információ-tengerből a hasznos, jó tudást, és hajítja szemétre a sok ócska limlomot?” (KDNP 2009). Az ilyen ember nevelése volna a pedagógusok feladata, s ezért a pedagógus dolga a hasznos és jó tudás kiválasztása.

Az ideológiák gyakori szerkezete szerint – kormányzati, vagy ellenzéki helyzet-től függetlenül – a rosszat mindig a riválisok képviselik, az ideológia megfogalmazói pedig a jót. Az oktatási ideológiák „jó”-képe és a bajok forrásai a nagypolitika dimenziójában kettős szerkezetet mutatnak: a politikai ellenfél általános politikai magatartásának bírálata és a kormányzat tettei összekapcsolódnak az oktatás ágazati, pedagógiai szempontjaival.

Orbán Viktor szerint: „Sajnos Magyarországon a Gyurcsány-Bajnai-korszak iszonyatos pusztítást végzett az oktatás területén is.” „El akarják hitetni velünk, hogy csak arra a csekély tudásra van szükségünk, amivel megtaláljuk a bevásárlóközpont bejáratát és a pénztárcánkat a hitelkártyánkkal a zsebünkben. Az ismereteket tehernek tekintő szemlélet – amely alól fel kell szabadítani a diákokat – intézményesítette a félműveltséget, a töredékes tudást, amelyhez a munkaerőpiacon használhatatlan diploma is dukál.” – folytatódott *Orbán Viktor* levele.

Politikai és nem pedagógiai célok felől egyaránt értelmezhető a fenti – és az alábbiakban következő – gondolat, hiszen korábbi miniszterelnökségi időszakában ismeretellenes, képességalapú oktatáspolitikát folytatott kormánya, felvéve a *Fodor Gábor - Magyar Bálint* képviselte anti-intellektuális fonalat.¹⁷

¹⁶ A papi és a pedagógusi szerep rokon vonásai szembeszökőek. Közismert, hogy a felvilágosodástól egyre gyorsuló laicizálódás során a hitbéli, értékbeli kérdések képviselőinek és hirdetésének joga egyre inkább a papoktól a néptanítókra tevődött át.

¹⁷ *Hoffmann Rózsa* meg is rója ezért *Pokorni Zoltán*t, a FIDESZ akkori miniszterét (*Hoffman 2009:152*). Erről a kontinuitásról szó sem esik, nem is eshet, hiszen még szétesne a 2003-ban építeni kezdett, a régivel szakító új ideológia koherenciája. *Hoffman* szerint az új oktatáspolitikát 2003-ban a Fidesz Kulturális tagozatának

„A gyerekeknek »kompetenciája« már van, csak tudása nincs hozzá” – jelentette ki Orbán Viktor, s megállapította az értékközpontú pedagógia tartalmát a harmadik utas politika ideológusa, Németh László gondolataival: „»A műveltség nem egy ünneplőruha, amit hordani kell. A műveltség a helytállás segédeszköze, a kifejezés szerszáma, a vállalkozás fegyverzete«. Vagyis olvasni, tanulni kell, mert olvasás nélkül az ember feje olyan lesz, mint a sorvadó, gyenge izomzat: nem visz el már minket semeddig” – hangsúlyozta a pártelnök (uo.).

A kompetencia-ellenes kijelentésének nemcsak nemzeti oktatáspolitikai-szakmai, hanem tágabb összefüggéseiben is kijelöli a levél az „ők” és a „mi” között a különbséget. Az Európa Unióba tartozó országokban használandó tudásszint-mérő statisztikai apparátus fogalmi háttéréül dolgozták ki a tudás és műveltség nemzeti értelmezését felváltó szak-technikainak beállított „kompetencia” fogalmát (Sáska 2007a, b). A *Zöld Könyv* az egyenlőségteremtő oktatáspolitikát éppen a PISA és hasonló logikán alapuló felmérések eredményeire építette volna. A kompetencia-ellenesség az Európai Unió szkepszist és a nacionalizmusra építő politikát is kifejező ideológia elemévé vált, amellyel el is tudott határolódni a *Zöld könyvvel* azonosított szocialista-liberális kormánytól és a méréstől, mint hiteltelen technológiától is. Hoffman Rózsa szerint az oktatás-nevelés süllyedésének okai között szerepel, hogy „milliárdokat költünk statisztikai hókuszpókuszokra is kiválóan alkalmas mérésekre” (Hoffmann 2009:153).

Az agitativ programideológia ellenségképe mind három esetben szépen kidolgozott és felépített, amelyek a választások eredményében is megjelentek – ki tudja milyen súllyal.

Végezetül

Raymond Aron, Andrew Heywood, Mannheim Károly és Szabó Miklós kidolgozta ideológiai fogalmakat értelmezve és Szabó Miklós módszertanát követve biztonssággal mondhatjuk, hogy a volt köztársasági elnök képviselte *Szárny és teher* oktatáspolitikai ajánlások és később az oktatási tárca fölött rendelkező KDNP oktatáspolitikai programja az *Iskola-Erkölcs-Tudás* lényegében ugyanazt az oktatási ideológiát építette ki, s ugyanazt a pedagóguskört szólította meg, s feltehetőleg a programírók között is van átfedés. A *Gyurcsány Ferenc* felkérésére elkészült *Zöld könyv* pedig a tagadásuk közös bázisát adta a választások után győztes pedagógiai-oktatáspolitikai csoport ideológusainak és híveinek.

A három ideológia közül csak a győzteseké a lehetőség, hogy programjukat megvalósítsák, s az idő mutatja meg, hogy a szándékból mi válik utópikus elemmé. Azaz a sok-sok „mi kell”-ből, mi is az, ami „lehet”, ami megvalósul. A politika és az ideológ-

keretén belül alakult Neveléstudományi Szekció munkájával kezdődött (uo. 151). Az ideológiák – innen is látható – nem a valóságot, hanem annak tudatosan kiválasztott szeletét mutatják, s ezért nem is lehetnek tudományosak, még akkor sem, ha Neveléstudományi Szekció készíti, mert az pártpolitikai célok szolgálataiba állt.

gia napjainkban válik el egymástól, ahogy az a választások után egy évvel többnyire megesis, s ilyenkor az utópikus ideológiák térnyerésére számíthatunk.

* * *

Itt köszönöm *Bíró Zsuzsanna Hanna, Csákó Mihály, Hunyady Györgyné és Polónyi István* értékes észrevételeit, különösen azt, hogy megóvtak komoly hibák elkövetésétől.

SÁSKA GÉZA

IRODALOM

- AÁRY-TAMÁS LAJOS & JOSHUA ARONSON (eds) (2010) *Iskolai veszélyek*. Budapest, Complex Kiadó és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft.
- ARON, RAYMOND (2005) *Demokrácia és totalitarizmus*. Budapest, L'Harmattan Kiadó, Szegedi Tudományegyetem Filozófia Tanszék.
- BUZAFI GYÖZŐ (2010) *ÉKN-Interjú Hoffmann Rózsával*. Észak-magyarországi Napló, Borsod és Hajdú Online <http://hoffmannrozsza.hu/oktatas/ekn-interju-hoffmann-rozsaval>
- CARMINES, EDWARD G. & ZELLER, RICHARD A. (1979) *Reliability and Validity Assessment*. Sage Publ. Inc. California, London.
- CSERMELY PÉTER, FODOR ISTVÁN, EVA JOLY & LÁMFALUSSY SÁNDOR (2009) *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsék Tanácsa Alapítvány.
- DOBSZAY JÁNOS (2011) Kapuzárasi pánik: Az oktatási reform reformja. *Heti Világgazdaság*, No. 19., május 14.
- FAZEKAS KÁROLY, KÖLLŐ JÁNOS & VARGA JÚLIA (eds) (2008) *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért. Oktatás És Gyermekesély Kerekasztal*. Budapest, ECOSTAT.
- FERGE ZSUSZA (1984) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- HAJDÚ PÉTER (2004) Az ókori műveltség kiszorulásának lépései. *Educatio*, No. 2. pp. 233–246.
- HEYWOOD, ANDREW (2007) *Political Ideologies An Introduction*. Palgrave Macmillan.
- HOFFMANN RÓZSA (2009) Az új államépítés az iskolában kezdődik. In: MÉSZÁROS LÁSZLÓ & SZŐCS GÉZA (eds) *A második kecskeméti konferencia. Új államépítés. Új irány, új feladatok*. Kecskemét, Magyar Múzsza Könyvek. Harmadik évezred sorozat. pp. 149–168.
- KDNP OKTATÁSI MUNKACSOPORTJA (2009) *Iskola – Erkölc – Tudás. A köznevelési, szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer újjáépítése*. Kereszténydemokrata Néppárt programja. <http://kdnpu.hu/kdnpu/oktatas>
- KOVÁCS ANDRÁS (2005) *A kéznél lévő idegen*. Budapest, PolgART.
- LEHOCZKY JÁNOS (2009) Az ismeretközpontú értékeléstől az értékközpontú ismeretszerzésig. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- LŐRINCZ DALMA (2010) Jobbegyenes – Balegyenes. Iskolai erőszakkal kapcsolatos cikkek két magyar napilapban (2008–2009). *Iskolakultúra*, No. 4. pp. 23–34.
- LUKÁCS PÉTER (1991) *Színvonal és szelekció*. Budapest, Educatio, Társadalom és Oktatás.
- MANNHEIM KÁROLY (1996) *Ideológia és utópia*. Budapest, 15.
- MARX, KARL & ENGELS, FRIDRICH (1974) *Német ideológia*. Budapest, Helikon Kiadó.
- MIHÁLY OTTÓ (é.n.) *Nevelésemlelet*. <http://www.kislexikon.hu/nevelesemlelet.html>
- NAGY JÓZSEF (2005) A hagyományos pedagógiai kultúra csödjé. *Iskolakultúra*, No. 5–6.
- NÉMETH ANDRÁS (1996) *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NÉMETH ANDRÁS (2002) A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, No. 3. pp. 22–32.
- NÉMETH ANDRÁS & EHRENHARD SKIERA (1999) *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- PÁLVÖLGYI FERENC (2009) Az értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere. *Mester és tanítvány*, február, pp. 134–151; május, pp. 138–154; augusztus, pp. 135–151; november, pp. 117–140.
- POHLMAN, A. RANDOLPH, GARDINER, S. GARETH, HEFFES M. ELLEN (2000) *Valude Driven Management. How to Create and Maximize*

- ze *Values Over Time for Organizational Success*. AMACOM Books, 600 AMA Way, Saranac Lake, NY 12983
- SALAMON KONRÁD (2010) Magyarságtudat és történelemtanítás. *Történelemtanítás*, No. 5.
- SÁSKA GÉZA (2004, 2005) A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban I. II. rész. *Magyar Pedagógia*, No. 4. pp. 471–499.; No. 1. pp. 83–99.
- SÁSKA GÉZA (2007a) A hagyományok, a példák és a minták kiválasztásának módszertanáról. *Pedagógusképzés*, No. 3. pp. 51–62.
- SÁSKA GÉZA (2007b) Nemzetállami ekvivalenciától a határokon átnyúló kompetenciákig. *Educatio*, No. 2.
- SÁSKA GÉZA (2008) Régi és új szövegek értelmezése az 1945 utáni pedagógiai kánonban. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11–12. pp. 161–197.
- SIPICZKI SÁNDOR (2010) *Továbbképzések az értékközpontú oktatásért*. Kecskeméti Lapok http://kecskemetilapok.hu/kozelet/s_!news/i_helyi_hirek_8/i_tovabbkepzes_az_ertekkozpontu_oktataser_t_29152/t_Tov%C3%A1bbk%C3%A9p%C3%A9sz%20az%20%C3%A9rt%C3%A9kk%C3%B6zpont%C3%BA%20oktat%C3%A1s%C3%A9rt/index.html
- SZABÓ MIKLÓS (1989a) Programideológiák és állapotideológiák. Az ideológia szerepe és típusai a polgári korszakban. In: TALLÁR FERENC (ed) *Szabó Miklós: Politikai kultúra Magyarországon 1896–1986*. Válogatott tanulmányok. Medvetánc könyvek, Atlantis program. pp. 93–108.
- SZABÓ MIKLÓS (1989b) Az utópikus gondolkodás. In: TALLÁR FERENC (ed) *Szabó Miklós: Politikai kultúra Magyarországon 1896–1986*. Válogatott tanulmányok. Medvetánc könyvek, Atlantis program. pp. 87–92.
- TARASZ GYÖRGY (2001) Ideológia és tudomány. *Kellék*, No. 18/20.
- VEKERDY TAMÁS (2004) *Az iskola betegít?* Saxon Kiadó Bt.
- VESALON, LUCIAN (2011) *Ideológia*. Erdélyi Magyar Adatbank 1999–2011. <http://tarstudszo-tar.adatbank.transindex.ro/?szo=33>



A PSZICHOLÓGIA MINT A NEVELÉS ESZMEI HIVATKOZÁSI KERETE

TERMÉSZETESEN SZÁMOS ÉRTELEMBEN LEHET használni a pszichológiával kapcsolatban a mára politikatörténeti okokból sokunk szemében diszkreditálttá vált „ideológia” kifejezést. Magam azok közé tartozom, akik még a régi időkben a szakma autonómiájának védelmében azt hirdették, hogy a pszichológia maga ideológia mentes (Pléh 1979), szemben egy kiváló kollégám képviselte neomarxista felfogással (Erős 1978, 1979), mely szerint maga a pszichológiai ismeret alakulása állandó társadalmi érdekek és érdekkonfliktusok szövevényében alakul, s ebben az értelemben ideológiailag terhelt. Hódi Sándor (1981) vajdasági kollégám egyenesen azt hirdette, hogy a tudományos tényisztelet előtérbe állításával a behaviorizmust védelmeztem akkoriban, Csepeli György (1979) pedig kenyérféltésből feledkezik meg a szociálpszichológia ideológiai szerepéről, amikor azt hirdeti hogy a társadalmi harc nem a szociálpszichológiai laboratóriumban dől el.

Egy nemzedéknyi idő telt el azóta. Mégis még mindig idegenkedem az *ideológia* kifejezés használatától a *pszichológiára* nézve. Ma magát a kifejezést a pszichológiai szakirodalom továbbra is használja a kisebbségi felfogások kritikai szerepével kapcsolatban, s az igazságossággal, a betegségek és a normalitás értelmezésével összefüggésben. Magam azonban tágabban értelmezem a témát, ezért szándékosan csak elvétve fogom használni ebben a dolgozatban. Meggyőződésem, hogy a pszichológia pedagógiai affinitásainak elemzésére alkalmasabb és egy kicsit tágabb fogalom is az *emberkép* kifejezés. Ez is számos alkalommal válik a szó a 20. században elterjedté vált értelmezésének megfelelően (párt)politikai töltetűvé, ez azonban csak a dolog egyik oldala, mert pártatlanabb, emberképi módon is számos alkalommal megjelenik mint gondolati keret és hivatkozási alap.

Természetesen amikor a pszichológia emberképi szerepét vizsgáljuk a nevelésben, akkor tudnunk kell, hogy maguk a pedagógusok, mind a gyakorló nevelők, mind az elméletalkotók is, mindeközben naiv emberi lények. Azon a szinten, amit a 20. század közepén a marxisták, mint köznapiságot kritizáltak vagy elemeztek, mint a mindennapi tudat szintjét (Lefebvre 1968; Heller 1970), a pedagógusok is mindig egyfajta naiv pszichológiával élnek, amit a mai filozófiai és pszichológiai szakzsargonban „népi pszichológiának” (folk psychology) szoktunk nevezni (Kiss 2005). Ezen a népi pszichológián azt értjük, hogy mi mint emberek, állandóan egy naiv szociális tárgyelmélettel és szociális ismeretelmélettel közeledünk partnereinkhez. Úgy cselekszünk, mint akik úgy gondolják, hogy az ember viselkedését alapvetően vélekedések és vágyak irányítják, s a másik ember viselkedése ennek feltételezésével értelmezhető koherensen. A vélekedés, a tudás révén értelmeznénk a másik ember viselkedését, azt, hogy ez a mozdulat most éppen egy tárgy után nyúlás vagy inte-

getés egy távozó barátunk. A tudások mellett az embernek vannak feltételezett elhatározásai, szándékai is (vajon egy mozdulat a pohár véletlen vagy szándékos leverése-e) illetve rejtett vágyai is vannak: Vajon miért is jár annyit a szomszédba? A pap vagy a papné érdeklí-e?

A naiv elmélet működése áthatja hétköznapijainkat, észre sem vesszük, hogy naiv viselkedésértelmező tudósok vagyunk. Nézzünk egy példát. Valaki megszólal, hogy *Jaj de éhes vagyok*, majd hirtelen kimegy a konyhába, hogy kinyissa a jégszekrényt. Viselkedése a mi kultúránkban teljesen racionális, miután korábban emlegette, hogy éhes. Úgy gondoljuk, hogy viselkedését az evés, mint vágyrendszer irányítja, a viselkedés konkrét céljának kiválasztását pedig az magyarázza, hogy elfogadott kulturális vélekedéseink szerint, a jégszekrényben szoktak lenni élelmiszerek. A népi pszichológia pontos értelmezését számos vita övezi (*Demeter 2008*). Valóban naiv elmélet ez? Valóban egyetemes és konzervatív rendszer-e? Maradjunk a jégszekrény példájánál. Természetesen annak a kultúrának a képviselője, aki sosem látott jégszekrényt, nem fogja tudni értelmezni Feri viselkedését, amikor éhesen éppen kimegy a jégszekrényhez. Mi viszont nem tudjuk értelmezni az ő viselkedését, amikor éhesen elkezdi egy fakérget csapolni. Az egyetemes mozzanat azonban mindkét esetben azonos: a kultúra képviselői állandóan feltételezik, hogy a másik sajátos vágyakkal és vélekedésekkel értelmezi a világot. Ráadásul ez egy igen fontos társas tárgyalás alapja is, mivel nemcsak magunk élünk vágyakkal és vélekedésekkel, hanem ezt abban az értelemben tulajdonítjuk másoknak is, hogy feltételezzük, hogy ők is azt gondolják rólunk, hogy vágyakkal és vélekedésekkel rendelkezünk. Úgy járkálunk a világban, mint kis manók, akiknek emeletes buborékok jönnek ki a fejéből.

Ez a kis kitérő azt szeretné megmutatni, hogy természetesen minden pedagógiai tevékenység és elméletalkotás ebben a népi pszichológiai értelemben sajátos pszichológiákra alapoz, hiszen szeretne egy jellegzetes vágyrendszert kialakítani a gyermeknél, valamilyen értelemben a társadalom által éppen fontos dolgokra szeretné az új nemzedék vágyait irányítani. Ezen felül egy olyan vélekedésrendszert szeretne kialakítani, amelyben mindenki számára nyilvánvaló lesz, hogy ki volt Puskás Öcsi, vagy mit jelent a *kis piros könyv*, vagy mit is mond a *népek nagy tanítója* – szándékosan fogalmazok ilyen ironikusan – de ez megvan kevésbé autoritárius kontextusokban is. A nevelélmélet alkotóit és az intézményes nevelés ágenseit tekinthetjük úgy, mint akik jellegzetes módszereket dolgoznak ki a mindannyiunkban meglévő népi naiv pszichológia tartalmi cizellálására, az adott társadalomban konkrétan kultivált vágyak és vélekedések működtetésére.

A továbbiakban látni fogjuk még, hogy a modern pszichológiai nevelésfelfogások egy részében, hogyan köszön vissza ez a népi pszichológia. Maga a modern, szaktudományos pszichológia tekinthető úgy is, mint ami a népi pszichológiát bizonyos értelemben szisztematikussá teszi és tovább értelmezi (*Pléh 2008*). Néhány példát mutatok be arra, hogyan tekinthető ez a pszichológia a pedagógiai gondolkodás és gyakorlat inspirátorának.

Az ember alakíthatósága és a pszichológiai plaszticitás gondolata

Az európai gondolkodásban, például Platón és Arisztotelész szembenállásával, már a kezdetektől kétféle kép jelenik meg az emberről. Az egyik az embert alapvetően preformált lénynek tartja, a másik viszont szegényes felszereltséggel érkező lényt képzel el, akinek vilásképe fokozatosan, a tapasztalatok hatására alakul. A mai értelemben vett modern pszichológia a 19. század közepétől ennek a szembenállásnak, az újkorban oly fontos empirizmus–racionalizmus vitában megjelenő változatából indul ki. Az empirista és racionalista filozófia, mint többek között *Piaget* (1965) mutatott rá, miközben határozott álláspontokat foglalt el a velünk született eszmékről, illetve azok hiányáról, anekdotikusan, példaszerűen használt fel elképzelt csecsemőket. Piaget érvelése szerint a szaktudományos pszichológiára éppen azért lett szükség, mert a kétféle hozzáállás közötti választásban szükség lett valamiféle tapasztalati tudományra. Ez a tapasztalati tudomány azután elősegítene, hogy tételesen eldöntsük, mekkora a veleszületett hozadék, és mekkora az egyéni élet során a tapasztalás szerepe érzéseink, érzelmeink és gondolataink tagolásában. *Piaget* (1969) szerint egyébként ez a kettősség meghaladható. Ha az empirista és racionalista filozófiai hagyományt egyesíteni törekvő kanti felfogást nemcsak mint ismeretelméleti felfogást értelmezzük, hanem mint tapasztalati tézist a konkrét emberek megismerő rendszerének kibontakozásáról. Közismert, hogy Kantot úgy szoktuk értelmezni, mint aki elválasztja egymástól a megismerés egyáltalán lehetséges voltának kategoriális kérdéseit és az egyéni, egyedi megismerési folyamatok történeti (genetikus) kibontakozását. Amikor szintézist hirdet, és azt mondja, hogy „Tartalom nélkül üres a gondolat, fogalom nélkül vak a szemlélet” (*Kant 1995*). Vagyis nincsen érzékelés gondolati sémák nélkül és a gondolati sémákat mindig az érzékletek töltik fel tartalommal. Ezt az alaphangot Piaget szerint egyszerűen csak újra le kell horgonyozni és pszichológiai elméletté kell tenni. A *Piaget* (1969) értelmezésében felfogott genetikus episztemológia azt fogja mondani, hogy az egyes egyéni emberek kicsit filozófusként értelmezik a világot, és ebben az értelmezésben különleges szerepet játszanak cselekvési rendszereik. Mindenképpen ők maguk alakítják ki azt a logikai következtetési rendszert is lehetővé tevő magasabb gondolati világot, amely a filozófiai eszmélkedés kiindulópontja is. Ismeretelmélet és pszichológia valójában egy úton haladnak és ebben bármennyire is nem ugyanazt a terminológiát használják, más 20. századi pszichológiai irányzatok is egyetértenek Piaget-vel.

A filozófiai hagyomány mellett, az, hogy milyen mértékben születik az ember kész rendszerekkel és milyen mértékben alakítja rendszereit a tapasztalás függvényében, nemcsak a filozófiatörténettel, de számos vallási és társadalmi gyakorlattal is összefügg. Az európai kereszténység nagy vezérelve, az eredendő bűn gondolata. Megkérdőjelezi ezt már a gyermeki ártatlanság vélelmével Rousseau, s igen drámaian jelenik meg a csecsemőkre vetítve az *Ördögökben*, ahol *Dosztojevszkij* (1972) olyan világosan megfogalmazza, hogy az eredendő bűnhöz az állandó morális ve-

zeklés megalapozáshoz volt mintegy szükség. Az eredendő bűn gondolata, lefordítva a teológia nyelvezetéről a köznapi életre azt jelenti, hogy a csecsemők is bűnösök, nincsen ártatlan csecsemő és ártatlan ember, ha mindannyian részesedünk a bűnösségben, mint Dosztojevszkij dramatizálja. Másként fogalmazva ez azt jelenti, hogy a másoknál nem túl szimpatikus vágyak, például a saját test örömszerzésével kapcsolatos vágyak, vagy a gonoszság és kegyetlenkedés az ember, ha úgy tetszik, ördögi mozzanata is mint potencialitás benne van, az ember eredendő vágyrendszerében. Számos elképzelés, amely a modern gondolkodásban a szigorú, korlátozó nevelés eszményéből indul ki úgy képzelte el, hogy éppen emiatt, az eredendő bűnös természetünk miatt kell szigorú rezsimben korlátoznunk a gyermeki életet és a gyermeki tevékenységet. Mindez nem is olyan idegen a modern pszichológia gondolatrendszerétől, melyet túl könnyen helyezünk be egy *laissez faire* gondolatmenetbe. Nézzünk egy konkrét, nagyon sikeres elméletet, amely számos szempontból a liberális, engedékeny neveléseszmények inspirálójá is lett, a *pszichoanalízist*. A pszichoanalízis történetéből jól ismert, (*Freud 1989*) hogy Freud eleinte a csábítás eszmerendszeréből indult ki. Ennek első lépéseként, mintegy elhiszi a sok-sok panaszos hisztériásnak, hogy valójában amnesztikusak saját múltjukra nézve, mivel valamilyen (mai szóhasználatban) kiskorú megrontás áldozatai voltak. Ez a felfogás alapvetően az ártatlan gyermekből indul ki, és tapasztalatos elmélet, mert azt mondja, hogy a bajok a környezet hatására jöttek létre. Freud klinikai elméletének nagy fordulata az, amikor az 1890-es évek közepén mintegy gyanakodni kezd a sok csábító nagybácsi és rokon feltételezésére, és egy finom háttérváltással megjelenik nála a *gyermeki szexualitás eszmekeőre*. Ez a felfogás, mint sokan elemezték, radikálisnak számított és felháborító volt saját korában. A felháborodást azonban nem az okozta, hogy valahogyan szakított a romlatlan csecsemő eszméjével, hanem az, hogy a feltételezett „gonoszt”, az eredendő bűnösség zsidó-keresztény eszmerendszerét, átviszi a szexualitásra. Tudjuk jól, hogy ez az eredeti bűnbeesési gondolatmenetnek is egyik értelmezése. Értelmezhetjük a bűnbeesést, mint a világ megismerésére való szenvtelen törekvést, de úgy is, mint „asszonyaink ismerésére” való szenvedélyes törekvést. Mindmáig tart a vita, hogy faktuálisan igaza volt-e Freudnak; mi a szerepe a traumáknak és a gyermeki szexualitásnak a különböző, régebben neurotikusnak nevezett életviteli és érzelmi, örömkeresési zavarok keletkezésében. Most nem az a fontos ebben a kérdésben, hogy döntsünk, hanem hogy lássuk, egy ilyen tisztán klinikai tapasztalatokon alapulónak tűnő elmélet is, mint a pszichoanalízis, állandóan szembe kell nézzen azzal, hogy egy gazdag vágyrendszerű, biológiaiilag determinált emberből indul ki (mely gazdag vágyak lehetnek a hagyományos etikai vélekedés szerint bűnösök is) vagy pedig egy szegényes kiinduló felszereltségű esendő lényből, akit a környezet ront meg. (Ez utóbbi esetben azonban a megrontó nagybácsik indítékrendszerét egy másik elméletben kell értelmeznünk.)

A 20. századi pszichológiában jellegzetesen megjelent az a két pólus, amely mintegy az újkori empirista és racionalista örökség újraértelmezése. Mégpedig oly módon, hogy nagyon határozott és azonnali nevelési sugallatai is voltak.

A hajlékony ember és a társadalmi optimizmus

Az 1920-as években számos korábbi próbálkozás után, a pszichológiában összekapcsolódik a viselkedés belső mozzanatokot zárójelbe tevő, objektív leírásának eszménye a viselkedés és az ember könnyű átalakíthatóságában hívó optimista emberképpel. A korábbi próbálkozások a két pólust mintegy külön kezelték. Az amerikai Dewey (1912, 1978) pragmatista nevelésméletében, vagy az európai Claparède (1915) funkionalista nevelésfelfogásában a 20. század elején már megjelenik az optimizmus és az ember környezet alapú alakíthatóságának eszménye. Ezzel párhuzamosan megjelenik Jack Loeb, az amerikai Pillsbury vagy a brit McDougall munkájában az a gondolat, hogy a viselkedés objektíven leírható és végső elemekre bontható, s ezek az elemek megismerhetők (Pléh 2010a). Az amerikai behaviorizmus és az orosz reflexológia nagy áttörése abból fakad, hogy a társadalmi optimizmust összekapcsolja a radikális módszertani objektívizmussal és elementarista redukcionizmussal. A viselkedésnek – mondja ez a felfogás – ugyanúgy megtalálhatók a végső elemei, miképp a 19. századi élettudományban a sejtet, mint az élő anyag szerveződésének végső egységét tekintik. Ilyen az idegrendszerben a neuron, mint az idegrendszer érzékelő és mozgásirányító szerepének végső egysége, vagy a fizikában az atom, mint a természet végső alkotóeleme, a genetikában a gén, mint az öröklés végső egysége.

Ilyen viselkedési végső alkotóelem lesz a reflex mind Pavlovnál, mind az amerikai behavioristáknál. Különös szerepet kap az, hogy a reflex, ami a 19. század második felében az automatikus, mechanikus determináció gondolati mintájának hordozója volt, a feltételes reflex fogalma révén hajlékonyává válik. Mindaz, ami a magasabb viselkedést jellemezné, vagy akár a gondolkodást, vagy az értékrendek alakulását, teljességgel a körülmények következtében alakítható, de ugyanolyan elemi felépítésű (inger→központi feldolgozás→válasz) sémát követ, mint akár az elemi gerincvelői reflexek. Mindezzel jellegzetes optimista társadalomkép kapcsolódott össze: az ember hajlékony, gyorsan s tervezhetően alakítható. Ez a társadalomkép valójában azt eredményezi, hogy az oroszoknál az eredetileg az állati viselkedés leírására javasolt modellek vonzóak lesznek mind a pszichológusok, mind a társadalom gyors átalakítását kezdeményező kommunista ideológusok számára. Amerikában pedig azt eredményezi, hogy a viselkedésvű felfogás megadja a nevelés tudományos megalapozását, illetve a társadalmi konfliktusok tudományos alapú csökkentését ígérő társadalmi mérnökség (social engineering) alapkeretét. Mindkét nézet azt feltételezi, hogy – az orosz forradalomban ez teljesen nyilvánvaló – az emberek világot gyorsan kell átalakítani. Egyetlen nemzedék alatt megváltoztatható az emberek indíték- és tudásrendszere. Ez a ideológiai optimizmus egy olyan pedagógiát kívánt meg, amely az embert teljesen hajlíthatónak, alakíthatónak tekintő pavlovi felfogásból indult ki. Az amerikai behaviorizmus pedig őszintén meg is fogalmazza, Watson (1924, 1930) kiáltványában s későbbi munkáiban is, hogy azt feltételezi, hogy az élet számára (és élet alatt itt az üzleti életet értjük) nem az az érdekes, hogy az emberek mit gondolnak a dolgokról, vagy mit éreznek, hanem, hogy mit tesznek. Bár lehet, hogy véleményében nem olyan irányítható, de cselekedeteiben igenis irányítható az

ember – s ez az irányítás lesz az eszménykép. Ez azonban nemcsak üzleti, de nevelési eszményképpé is válik. Létre lehet hozni olyan tanulási környezeteket, amelyek kevesebb kudarcjal járnak, kisebb feszültségeket eredményeznek, sőt, létre lehet hozni olyan társas környezeteket – hangzik majd az 1930-as évek Roosevelttel politikai optimizmusával, a New Deal optimizmusával összekapcsolt felfogás –, ahol például az etnikai-faji ellentétek, a társadalmi frusztráció csökkenthető lesznek. Ha bebizonyítjuk azt, hogy az emberi agresszió nem valamiféle eredendő bűn, a bennünk lévő gonosz, hanem bizonyos külső körülmények bekövetkeztéből származó kudarcok eredménye, akkor egy társas mérnökléssel csökkenthetjük ezeket a kudarcokat és csökkeni fognak ez ehhez kapcsolódó feszültségek is. Jól tudjuk, hogy mindkét fogalom optimizmusa igencsak túlzott volt. A New Deal világához képest 30 évet késik Amerikában a feketék társadalmi integrációja. A győzedelmes szovjet tudomány és technika világa pedig máig megvalósulásra vár az 1920-as évek optimizmusához képest, amikor az írástudatlan paraszti társadalom hirtelen ipari civilizációvá alakítása egy nemzedéknyi idő alatt a korlátlan formálhatóság illúzióját teremtette meg.

A nativista felfogások változatai és az ideológia

Az 1970-es évek modern pszichológiájától kezdve reneszánszukat élik a nativista felfogások. Ennek a reneszánsznak két mindmáig élő oldala van, mint az 1. táblázat összefoglalja.

1. táblázat: A pszichológiai elmélet öröklés elvű megújításai a determinációt illetően az 1970-es években

Újító felfogás	Lényeges újítás	Mivel vitázzik?	Vezető képviselő
Különbségek öröklése	A személyiség eltérései öröklöttek	Az eltérések nevelési alapúak	Hans Eysneck Arthur Jensen
Univerzális nativizmus	A megismerési struktúrák a prioritások	A tanulásméлет környezetelvéssége	Konrad Lorenz Noam Chomsky
Kritikus fejlődési szakaszok	A tapasztalatszerzés bizonyos korszakokban hatékonyabb	A tapasztalatszerzés összegződő	Konrad Lorenz Eric Lenneberg

Forrás: Pléh, 2008.

Az egyik az egyéni különbségek értelmezéséből indul ki. Ez a felfogás, az akkoriban megerősödött magatartásgenetikára, a modern molekuláris genetika kibontakozásának kissé analogikus értelmezésére alapozva kezdi el hirdetni, hogy az emberek közötti lényegi egyéni különbségek, mind a mentális képességeket, mind az érzelmi reaktivitást illetően genetikai eredetűek. Ebben a korban, az 1970-es években ez a gondolatmenet rendkívül erőteljes ideológiai töltettel bírt. *Hans Eysneck* (1967, 1971) felfogása mindkét területen, mind a személyiségben, mind az értelmességben genetikai meghatározottságot hirdetett, az utóbbi téren emberfajta különbségeket is feltéve. A fiatalok egy jó része úgy értelmezte ezt – ahogy Amerikában *Arthur Jensen* (1969) felfogását is – mint egy, a társadalmi diszkriminációt fenntartó és nevelési eszményében rendpárti, konzervatív felfogást. (A „fiatalok” itt releváns

mozzanat, mind Eysenck mind Jensen egyetemista tüntetések s rendzavarások *casus bellijeként* is híressé vált.) Ráadásul Jensen ezt az értelmesség eltéréseinek genetikai eredetét hirdető programot a korai gyerekkor jelentőségét előtérbe állító optimista tapasztalatelvű *Nagy Társadalom mozgalom* közepén fejtette ki. Igen erőteljesen összekapcsolódott ez a különbségek genetikai eredetét, illetve a különbségek jelentéktelenségét, illetve egyértelműen társadalmi eredetét hangsúlyozó elképzelés, a politikával, s a politikai ideológiákkal. Olyan baloldali elkötelezettségű szerzők, mint *James Gould* (1999) egyenesen az ember félreméricskéléséről beszélnek. Lankadatlan energiával próbálják megmutatni, hogy a genetikai eredetű különbségek hangsúlyozása mögött egyrészt számos módszertani hiba áll, másrészt, hogy ezek, mint tudományos megalapozó elméletek, teljesen a 20. század eleji méltatlan, eugenikai felfogások követői. Egyetlenegy mennyisége van az eugenikai szerzőknek, az általános értelem, mely bizonyos rasszoknál genetikailag alacsonyabb lenne. Ez nemcsak a rasszista-fasiszta elméletekben, hanem az amerikai bevándorlási politikában is erőteljesen létező felfogás volt az 1920-as években.

Az azóta eltelt néhány évtizedben újra és újra fellángol ez a vita az egyéni különbségek eredetéről, elsősorban az intelligenciára vonatkoztatva. Érdekes módon, az újabb kutatások megpróbálják leválasztani egymásról az eredeti ideológiai töltetet és a szakmai tartalmat. A különbségek genetikai eredete nem jelenti azt, hangzik az új koncepció, hogy egyértelműen pesszimistának kellene lennünk a nevelést illetően. Néhány vizsgálat rámutat arra, hogy az a klasszikus állásfoglalás, amelyet az 1970-es években *Donald O. Hebb* (1975) tankönyve szemléletesen kifejezi, öröklés és környezet szembeállítására olyan, mintha szembeállítanánk a téglalap területének kiszámításakor, hogy a rövidebb vagy a hosszabb élnek van-e nagyobb szerepe. Mindez mára modernebb értelmezést kap.

Ma már tekintettel vagyunk arra is, hogy sokkal gondosabban kell vizsgálnunk a környezet fogalmát a hasonló kutatásokban. Kiderült, hogy ha azt vizsgáljuk, hogy mekkora a korreláció külön nevelkedett egyetétű ikrek intellektuális teljesítménye között annak függvényében, hogy jómódú vagy szegényebb családoknál nevelkednek-e föl, paradox módon, annál nagyobb lesz a genetika szerepe, minél jobb módú a környezet. A jómódú gyerekeknél úgy látszik, a környezet a teljes fejlődési potenciál kibontakozását támogatja, és ennek megfelelően a véletlenszerű tényezők sokkal kisebb szerepet játszanak, és ezért lesz nagyobb az öröklés szerepe. Ebben az értelemben azt mondhatjuk, hogy éppen a sokat vitatott és nagy politikai felhanggal kísért kutatások mutatnak arra, hogy milyen nagy és pozitív lehet az intelligencia szerepe (*Pléh 2008*).

A szédületes ütemben fejlődő genetika, számos egyéni különbség, a személyiségbeli különbségek, például az újdonságkeresésben meglévő különbségek már neurobiológiailag, a proximális tényezők keretében is lefordítható genetikai értelmezést adja meg. Ugyanakkor mindez nem azt jelenti, hogy valamiféle fátum-szerű felfogást hirdetnénk az egyéni sorsok eltéréseire. Inkább olyan elképzelés körvonalazódik, amely megpróbál kapcsolatot teremteni az egyéni különbségek biológi-

ai értelmezése és az emberi változatok evolúciós pszichológiai értelmezése között. Az evolúciós pszichológia az egyéni különbségeket, mint sajátos sémarendszereket értelmezi. David Buss (*Buss & Hawley 2010*) felfogásában például, a számos tekintetben részleges genetikai meghatározottság alatt álló ún. 5 nagy személyiség-tényezőt úgy fogja fel, mint az emberek egymást értelmező sémáját. Nyilván mindannyiunk számára fontos például, hogy lehetséges partnereinkről eldöntsük, hogy azok mennyire barátságosak, mennyire megbízhatóak, mennyire kezdeményezők stb. Ezek mint egyetemes mintázatok, az emberi természet részei és mint ilyenek meghatározzák, hogy hogyan értelmezzük egymás különbségeit.

Az 1970-es évektől erőteljesen kibontakozó nativista felfogások másik, egyetemességi változatát (2. sor az 1. táblázatban) képviseli *Noam Chomsky* (2004a,b). Chomskyval új szakasz jön létre az empirista-nativista vita 300 éves történetében. Leegyszerűsítve fogalmazva, az emberképek tekintetében általában az empiristák voltak optimisták és az emberi egyenlőséget hirdető, a nativistákra sokkal jellemzőbb volt a pesszimizmus az emberi változatokat illetően és az egyetemes hierarchia fenntartásának igénye. Chomsky univerzalizmusa azt hirdeti, hogy az ember, mint ember legkülönlegesebb vonásai minden embert jellemeznek. Ilyen elsősorban a nyelv, mely egyetemes kreatív potencialitás, fejlődési lehetőség. Miként a természetes nyelvek esetlegesessége mögött feltételezhető egy egyetemes nyelvtan, úgy az ember egyéni életútjainak esetlegeségei mögött is van valamilyen eleve feltételezhető emberi természet. Chomsky számára ez a nativista felfogás alapvetően egyenlőségelvű, baloldali hangsúlyú elképzelésnek az alapja. Ilyen tekintetben lép ki ő a hagyományos nativizmus = konzervativizmus, empirizmus = demokratizmus kétbontás köréből. Chomsky és követőinek felfogása, ha a nevelésre alkalmazzuk, az emberi nem demokratikus egységének metaforáját a gyermeknyelv elsajátításában keresi. Ha az emberképet tekintjük, ezzel a pedagógia valójában csak egy gondozó-szerepet kap. Minden gyermek bármilyen nyelvi input mellett és lényegében az elhanyagoló szülők mellett is elsajátítja anyanyelve nyelvtanát, vagyis a nyelvtan elsajátításának lehetősége, mint genetikai potencialitás erősebb, mint a környezeti meghatározottság. Hasonló módon, minden emberi fejlődés, hangzik ennek a sugallata, igazából önkibontakozás. Az ember lényegi vonása a kreativitás, a kreativitás azonban, az emberi természet genetikailag meghatározott rendszereihez, sajátosan az emberi nyelvhez kapcsolódik. Az ember nincs kiszolgáltatva a környezet eseményeinek, ami saját kreativitását illeti. Lehetünk úgy genetikai elvűek, hogy közben optimisták vagyunk. Chomsky ezt a felfogást viszonyítja a környezetelvű érveléshez. „Ha gondolkodásunk teljességgel a környezet terméke lenne, akkor éppenséggel ki lennénk szolgáltatva a környezet esetlegeségeinek, nem lennénk szabadok. A szabadság kulcsa éppen az, hogy vannak gondolatvilágunknak tapasztalatfüggetlen elemei is. Ezek azonban nem sztereotíp viselkedéseket határoznak meg, mert a biológiai rendszerként felfogott nyelv legfontosabb vonása az, hogy nyitott rendszer. Egy a priori módon meghatározott nyelvtan születik velünk, de ennek tartalma éppen a korlátlan, az, hogy végtelen számú gondolatot tud kifejezni, mondatot ké-

pes létrehozni. A nyelv nem a kifejezés akadálya és korlátja, hanem éppen az ember korlátlan szabad fejlődésének legfőbb biztosítója” (Pléh 2003:193–194).

Az 1970-es években Chomsky nyelvközpontú genetikai felfogásával szemben kialakultak versengő fejlődési elképzelések. Az egyik Jerome Bruner neves fejlődépszichológus nyelvfejlődési kirándulásaihoz majd később nevelési írásaihoz kapcsolódik. Bruner (1989) azt hangsúlyozza, hogy a nyelv kiinduló kategória-rendszeréhez nem kell feltételeznünk egy nyelvspecifikus innát rendszert, hanem elég, ha az emberi cselekvés és társas értelmezés rendszereiből indulunk ki. A cselekvési kategóriák, az, hogy kit tekintünk *ágensnek* és mit *célnak*, vagy mit tekintünk *helynek* és így tovább, illetve a környezeti interakciók adnák meg a jellegzetes formáló erőket a gyermek nyelvi kibontakozásához. S tágabban is, a cselekvési és emberi interakciós helyzetekből épül az emberi gondolkodás és kultúra ácsolata (Bruner 2004).

Ez látszólag jelentéktelen, pici vita, évtizedek múlva azonban, igen fontossá vált. Az utóbbi évtizedben számos olyan felfogás is kialakult, amely jóval általánosabb szinten fogalmazza meg Bruner gondolatmenetét. Michael Tomasello (2001, 2011) azt emeli ki a mai evolúciós pszichológiai érvelések keretében, hogy az ember sajátos rendszerének kialakulásában különleges jelentősége van a kulturális tanulásnak. A kulturális tanulás lényege pedig a szándékok összekapcsolása és a szándékokra való odafigyelés. A gyermek a nyelvi rendszert és egyéb más, magasabb rendűnek tartott kognitív rendszerét is, elsősorban mint kulturális rendszereket, a felnőtt szociális inputjaira odafigyelve sajátítja el. Gergely György és Csibra Gergely (2007) pedig természetes pedagógia elméletükben azt hangsúlyozzák, hogy a csecsemőnél (itt valóban 1 év alatti gyerekekről van szó, magyar értelemben is csecsemőkről) a felnőttől érkező tanítási jelzések, a szemkontaktus, a sajátos hanghordozás, a sajátos hangsúlyozási rendszer és így tovább, a kulturális összehangolás és a kulturális önkények kialakulásának egy ember-specifikus bio-pszichológiai rendszerét képezik. A gyermek sajátos módon tanul, amikor a felnőtt tanítja. Evolúciósan valamiféle kölcsönös adaptációról van szó itt, ahol az embergyerek és csakis az embergyerek fel van készítve arra, hogy a nagyobb tudású felnőttektől kap vertikálisan tudásokat, a felnőtt pedig fel van készítve arra, hogy jellegzetes támpontokat adva (ilyen a szemkontaktus, a hanghordozás stb.) éreztesse a gyerekekkel, hogy mikor van tanulási és tanítási helyzetről szó. Maga a pedagógia ebben a tekintetben az emberkép részévé válik. Az intézményes pedagógia ennek csak egy különleges esete lenne, de alapvetően minden társadalom azáltal tud a természetes pedagógiára építeni, mert a természetes pedagógia támpontrendszerei és egész forogatókönyve eleve meglévő biológiai adaptáció. Vagyis, ami 40 évvel ezelőtt Chomsky és követői illetve Bruner és munkatársai közötti vita tárgya volt (hogy önmagában kibontakozó genetikai rendszer-e a nyelv, vagy az ember társas és szociális interakcióiból a cselekvés és a társak kategorizációjából fakadó rendszer) elvontabb értelmezést kap. Minden emberi tanulás egy sajátos társas tanító-rendszer keretében jelenik meg, mely maga viszont evolúciós eredetű, kiindulópontként adott. Ez a rendszer lenne a természetes pedagógia.

A szakaszosság problémája és a minőség kérdése az emberképben

A pszichológia képviselte emberképnek visszatérő gondja a valamilyen értelemben felfogott *minőség* problémája. A tanuláselmélet mindenhatóságát képviselő felfogások, legyenek azok akár pavloviak, akár behavioristák, ezt háttérbe szorítják. Lényegében az ember minden érzésmódját és tudását elemi dolgok kumulatív, öszszegzett függvényének tekintik. Statisztikai emberképet sugallnak, ahol az ember sok egymás mellé épülő szokásból áll elő. Ennek klasszikus ellentétei voltak a racionalista felfogások, melyek miközben a logika és az értékek különlegességét hangsúlyozzák, egyben egy többféle minőséget kiemelő elvet is előtérbe állítanak, mely egészen a mai moduláris felfogásokig érvényes (Fodor 1983; Pinker 2003). A 19. századvégi kiterjesztett darwinista felfogásokban azonban megjelent egy természetileg értelmezett minőség kérdés is. Igen korán átértelmezték az evolúció folyamatát a mentális evolúcióra is, s többnyire feltételezték, hogy minőségi eltérések vannak a különféle szervezési formák vagy szintek között. Ezt sokszor kiterjesztették az ember és állat összehasonlítására. Miközben egyetemes szelekcióról beszélnek, ahol minden szerveződésben a *variáció* → *szelekció* → *kiválasztott* továbbélése ciklus érvényesül, ugyanakkor feltesznek minőségi eltéréseket e ciklus mintegy emeletei között. Karl Bühler munkássága kiemelkedő volt e téren. Bühler (1922, 1936) több kiadást megért gyermeklélektani szintézisében elvszerű, igen átfogó megfogalmazást kapott az a gondolat, hogy a generálás-szelektálás kettősség több szinten érvényesül a ember mentális életében. Természetesen a húszas évekre mindez már a Darwin követők és megkérdőjelezők vitáinak akkorra már négy évtizednyi tapasztalatával felvértezve fogalmazódott meg. Bühler (1922:VIII.) maga a következőképpen látja az összefogó mozzanatot a különböző mentális területek szelekció fogalma között. „Nekem a darwinizmusban a *jáérték* fogalma tűnik termékenynek. Darwin alapján csak egy jáértékert ismert, én háromra mutatok rá, s egymáshoz viszonyítva elhatárolom őket.” Ez a három jáérték: az *öszton*, a *szokás* (dresszúra) és az *értelem* tere. Modernizáljuk kicsit Bühler koncepcióját. Az elkülönítés alapja nála az, hogy milyen populáción érvényesül a szelekció: *a biológiai individuumok, vagyis a szervezetek, a viselkedések vagy a gondolatok* világában. A viselkedési szelekció szintjének felel meg Bühler szerint a próbálkozásos tanulás, a gondolatok szintjének pedig például s főként a gondolatok és képzetek kiválogatása, a leírt a belátásos tanulás. Bühler a szintek közti minőségi váltást gazdaságossággal értelmezi. „Ha maguk a mozgások is túl költségesek, vagy valamely okból nem kivitelezhetőek, akkor a kiválasztás tere átkerül a képzetekre és a gondolatokra.” (Bühler 1922:435.) Ekkor nem a viselkedésben, hanem papíron, modelleken, gondolatkísérleteken belül zajlik a kiválasztás, mely olcsóbb megoldás, ebben az értelemben magasabb szintű az értelem. Bár a tudományról külön nincsen szó Bühlernél, példái – feltaláló, költő, tudós – jól mutatják, hogyan gondolta el a szelekciós elv általánosítását a kreativitásra, a társadalmilag új reprezentációkat létrehozó emberi tevékenységekre. Karl

Popper (1972, 2009) amikor átveszi ezt a jellemzést, még erőteljesebb ökonómiai hangsúlyt ad neki, amikor kiemeli, hogy a gondolkodás előnye az, hogy a belső játéktérben teszi lehetővé a kisebb kockázatú választást. Magunk, saját túlélésünk helyett hipotéziseinket tesszük kockára. „Az mondhatjuk, hogy a kritikai vagy racionális módszer abból áll, hogy magunk helyütt hagyjuk hipotéziseinket meghalni: ez a testen kívüli evolúció egy esete” (*Popper, 1972:248*). A 2. táblázat részletebben mutatja Karl Bühler felfogását, lefordítva a mai evolúciós szóhasználatra, kiemelve a minőségek kérdését.

2. táblázat: Karl Bühler rekonstruált felfogása a három szelekciós térről

Jellemzők	Ösztön	Szokás	Értelem
válogatás tere	egyének	szokások	gondolatok
válogatás módja	darwini szelekció	megerősítés	belső próbálkozás
bizonyítéka	fajspecifikus viselkedés	új viselkedés	új kombinációk
jellegetes szerző	Volkelt	Thorndike	Külpe
szerveződése	tervezet (Naturplan)	asszociatív háló	logikai viszonyok

Forrás: *Bühler* (1922).

Ez a minőség elképzelés Karl Popper közvetítésével igen határozott formát kapott az evolúciós ismeretelméletben. Mint a 3. táblázaton látható, *Donald Campbell* (1974, 2001) a tropizmusoktól a tudományig rendezi a minőségileg eltérő, de azonos elvű szelekciós ciklusokat.

3. táblázat: Campbell elképzelése a szelekciós tudás szerveződés szintjeiről

Terület	Példa
1 Tudomány	hipotézis -- megoldások -- választás
10. Kultúrális felhalmozódás	szelekció és variáció a technika fejlődésében
9. Nyelv (átfedésben 6. és 7-el.)	a nyelvben is van variabilitás
8. Szociális vikariáló keresés. Obszervációs tanulás és utánzás	társas rovarok, viselkedés átvétel
7. Emlékezettel támogatott gondolkodás	szoba átrendezése emlékezetben, szimulációs megoldások
6. Vizuálisan támogatott gondolkodás	Köhler belátásos tanulás, lakás átrendezése
5. Szokás	kontroll rendszerek újratervezése problémamegoldás során
4. Ösztön	szervezetek (percepciós) kontroll rendszereinek kiválasztása
3. Vikariáló lokomotoros eljárások	ekholokációs rendszerek
2. Nem emlékezeten alapuló problémamegoldás	egysejtű próbálkozó keresései és kerülései
1. Genetikus alkalmazkodás	genetikai variáció és szelekció

Forrás: *Campbell* (1974, 2001).

Ezeket a modelleket többször elemeztem már (*Pléh 2010b*). E helyett most arra térnek át, milyen szubsztanciális elképzelések születtek a minőség elv, s valamifé-

le szakaszosság előtérbe állítására a 20. század közepén. *Mowrer* (1960), *Bandura* (1962), a magyar pszichológiában pedig *Marton Magda* (1970) munkáiban, amelyek a szociális tanulást, és ennek egy kitüntetett mechanizmusát, az utánzást tartják különleges, minőségteremtő mozzanatoknak. Az állat, még a főemlős is, hangzik egy modern értelmezésben *Donald* (2001) munkájában, pusztán saját tapasztalatai révén tanul, ehhez képest az ember mások tapasztalataiból is képes tanulni. A késleltetett utánzás és az utánzás révén való értékátvitel jelentene egy különleges, új mozzanatot. Ha ennek az egyszerű ember-állat összehasonlításon alapuló minőségi képnek a nevelési sugallatait nézzük, ez azt emeli ki, hogy a mintaképzésen alapuló tanulásnak lenne különlegesen nagy szerepe a szervezett nevelés világában is.

Megfogalmazódnak naiv minőségi elképzelések is, például Stanley Hall és mások munkáiban, amelyekben a történeti fejlődés és az egyéni pszichológiai fejlődés analógiáját képzelik el, a történeti fejlődést pedig a biológiai evolúció egy kiterjesztéseként interpretálják. Olyan elképzelés ez, amely magát a fejlődést valamilyen értelemben nem egyszerűen kibontakozásnak, nem egy meglévő rendszer parametrizációjának, hanem tökéletesedésnek fogja fel és ilyen értelemben a pedagógiai optimizmusok körébe illeszkedik. Ugyanakkor számos társadalmi ideológia is rejlett e felfogásokban: az a hit, hogy vannak „különb korok”. Ettől ma sem vagyunk mi sem mentesek, de ez világosan nem pszichológiai kérdéskör.

A 20. század első felének két jellegzetes biológista minőség-értelmezése a pszichoanalízishez, illetve az alaklélektanhoz kapcsolódik. A pszichoanalitikus felfogás, mint *Freud* (1992) kultúra-elmélete is sugallja, úgy képzei el, hogy egyéni életünkben lényegében megismételjük a törzsfajlódás lépéseit. A törzsfajlódás lépéseiben kitüntetett szerepe volt az APA és az utód fiúk közötti konfliktusoknak az ANYA, illetve egyáltalán a szexuális esélyek birtoklásáért. Az ifjak apagyilkossági helyzetben oldották meg a konfliktust. Ezt az apagyilkossági helyzetet élnék még mindig át az ödipális konfliktusokban. A minőségi mozzanatot itt az jelentené, hogy az elsődleges (közvetlen vágykielégítő) történésor másodlagossá (késleltetetté) válik. A mai ember, szemben az első emberekkel, nem kell, hogy végrehajtsa ezeket a gyilkos lépéseket a nőkért való versengésben, ezt meg tudja valósítani jelképesen is. A Freud által olyan fontosnak tartott magatartási vagy elhárító mechanizmusok, amelyeknek első rendszerét lánya, *Anna Freud* (1994) dolgozta ki, az azonosulás, a projekció, az introjekció, az elfojtás, a tagadás stb. mind azt szolgálják, hogy az eredetileg erős, súlyos következményekkel folyó biológiai versengést kultúra-képző erőkként, a másodlagos kielégülés, a szimbolikus megoldások és a jelképes jutalmak világába vigyék át. Vagyis a pszichoanalitikusok számára a döntő minőségi mozzanat a másodlagos, kultúraképző eljárások előtérbe kerülése.

Az alaklélektanos felfogás viszont azt hangsúlyozza, hogy az egyéni fejlődésben, akár csak a törzsfajlódásban, egy bizonyos értelemben nincs változás. Az állati és az emberi *mentális élet mindig viszonyokra és struktúrákra érzékeny*. Abban azonban van változás, hogy míg a csirkék például világos és sötét kontrasztjára, mint struktúrára érzékenyek, addig mi, emberek finomabb struktúrákra leszünk érzékenyek,

minthogy például kulturális és szemantikai alapúak is lehetnek az általunk érzékelt és kezelt struktúrák, miként a nyelv mutatja (*lent és fent, okos és buta, meleg és hideg*), s az antropológusok értelmezésében az egész kultúra képzés. A strukturális sáv lenne az egyetemes, a fejlődési mozzanat pedig, hogy milyen bonyolultságú, mekkora kiterjedtségű strukturális szembeállításokat, vagy viszonyokat tudunk kezelni.

A 20. század közepének legjelentősebb elképzelése mindmáig ható érvénnyel, a fejlődés szakaszosságának gondolata Jean Piaget intellektuális fejlődéstudományában (*Piaget 1970, 1978, 1993*). Piaget felfogása szerint, az értelem, az érzékszervi mozgásos fejlődéstől, a művelet előtti, majd a műveleti szakaszokon át jut el, folytonos konfliktusokon keresztül (ezeket a konfliktusokat nevezi ő az adaptáció és az asszimiláció szembeállításának), az akkor meglévő sémáinkhoz; hiszen mindenkor sémáinkat igazítjuk a világhoz, és ennek megfelelően alakulna ki a végén a kijelentés-logikán alapuló gondolati szerveződés. A fejlődés lényege a külső belsővé válása, s dekontextualizáció és a decentráció. Képesek leszünk saját magunktól függetlenedni és egyszerre minél több tényezőt figyelembe venni. Ez a fejlődés nemcsak értelmi, hanem érzelmi jellegű is. Az érzelmekben és az erkölcsi vonatkozásokban, a mit szabad és mit nem, a miért szabad valamit és miért nem kérdéseiben fokozatos decentráció megy végbe. Piaget egyetemesnek tartja ezeket a szakaszokat és úgy véli, legalábbis kritikusai szerint, hogy ezek lényegileg biológiai meghatározottságúak.

Nagy kérdés, és a pszichológia képviselte emberképek nevelési következményeit igen szorosan érinti, hogy mennyiben előre megírt foratókönyvről és mennyiben konstrukcionista átalakításokról van itt szó. Mennyire kész mintákat érlel a gyerek a gondolati világ kibontakozása során, vagy mennyire függvénye ez az általa kapott bemeneteknek. Számos konstrukcionista felfogás, például *Vigotszkij* (1972) és a *Vigotszkij*-iskola más képviselői, *Lurija* (1987), *Cole* (2005) és mások azt mondják, hogy (legalábbis az utolsó lépések tekintetében) a logikai következtetési struktúrákat tekintve, itt egy konstrukcionista folyamatról van szó, mely bizonyos kultúrákban kialakul, bizonyos kultúrákban nem alakul ki. Ahhoz, hogy a logikai következtetések szigorúan, pusztán a formára alapozva végbemenjenek, formális iskolázásra és írástudásra van szükség. Az írástudatlan ember az alábbi példában nem vonja a formai következtetést, hanem vagy tapasztalathányra hivatkozik (*Sosem voltam Moszkvában*), vagy a premisszák abszurdítására (*Olyan nincs, hogy minden férfi kopasz*).

Moszkvában minden férfi kopasz.

Aljosa Moszkvában él.

Tehát Aljosa kopasz.

Piaget követői, főként és elsősorban *Kohlberg* (1981) ezt az elképzelést kiterjeszti az erkölcs fejlődésére is. Olyan elmélet lesz ez, mely tele van klasszikus értelemben vett nevelési ideológiával: az erkölcsi kifelé igazodás és befelé igazodás, az erkölcsi autonómia leírása egyben egy nevelési program is.

Erikson (2002) pedig Piaget és Freud sajátos kombinációjával, az egész életen át történő személyiségfejlődés szakaszait mutatja be. Olyan szakaszokat, amint a 4. táblázaton látható, ahol minden szakaszban valamilyen fontos feladata van a sze-

mélynek és a személyiségnek. A táblázaton az egyes szakaszoknál a pozitív fejlődési feladatok és a negatív kimenetek szerepelnek.

4. táblázat: Az emberi élet nyolc korszaka Erikson szerint

Szakasz	
VIII. Időskor	Énteljesség-kétségbeesés
VII. Felőttkor	Generativitás-megrekedés
VI. Fiatal felőttkor	Bensőségesség-elszigetelődés
V. Serdülőkor-fiatalkor	Identitás-szerepzavar
IV. Lappangás	Iparkodás-kisebbrendűség
III. Lokomotoros-gentális	Kezdeményezés-bűntudat
II. Izomi-anális	Autonómia-szegény
I. Orális-érzékszervi	Bizalom-bizalmatlanság

Forrás: Erikson (2002:273) (Helmich Katalin ford.)

A kritikus szakaszok a fejlődésben

A fejlődési minőségek problémájával kapcsolatban nagy következményekkel bíró kérdés, a kritikus, vagy érzékeny szakaszok problémája. Ezt a fogalmat a pszichológia az embriológiából és az etológiából veszi át. Azt értjük rajta, hogy bizonyos hatások, bizonyos életkorokban érvényesülnek és ezekben a bizonyos életkorokban bizonyos utakba lehet beállni, de utána ezek az utak már visszafelé nem lesznek járhatóak. Jellegzetes példa erre a nyelvelsajátítás, vagy a fonetikai érzékenység, amely az első néhány évben (szándékosan fogalmazok ilyen homályosan: szakmai viták vannak arról, hogy ezek az érzékenységek csupán az első 5, vagy az első 10 évben vannak meg) megy végbe. Az 5. táblázat mutat néhány példát az emberrel kapcsolatban felmerült kritikus periódusokra.

5. táblázat: Néhány felmerült humán kritikus periódus

Funkció	Szakasz	Vége
Emberi arc iránti érdeklődés	1 hónap	Megmarad
Járás	8-16 hónap	Motoros rendszer velőshüveljedése
Beszéd	1-5 év	Idegrendszeri funkcionális lateralizáció
Ézelmi kötődési rendszer	8-9 hónap	Idegenektől félelem
Látásélesség fejlődése	11-13 év	Oldalirányú kapcsolatok a látókéregben

Forrás: Pléh (2008).

A kritikus periódus típusú évelésnek a humán pszichológiában sajátos logikája, illetve összetevői vannak:

- valamely területen (zenei hallás, érzelmi kötődés stb.) sajátos érzékeny fejlődési korszak ismerhető fel, amikor az adott képesség kibontakozik;
- az elvárt hatások (például nyelvi bemenet, anyai gondoskodás, mozgásos tapasztalat) elmaradása lelassult, hiányos fejlődést eredményez vagy egy alrendszer teljes kiesését;
- az érzékenység befejeződését sajátos biopszichológiai tényezők (az izületek megváltozása, a félelem megjelenése, az idegrendszeri velőshüvelyesedés befejeződése) magyarázzák.

Természetesen a kérdés bonyolultabb, ha olyan bonyolultabb viselkedéseket vesszünk, amelyeknek számos részfolyamatuk van, amelyekre rész-kritikus periódusok is lehetségesek. Az emberi nyelvvelésénél ilyen például a hangforrás irányába fordulás, ami a nyelv elsajátításának fontos elő-tényezője, s igen korán, a születés utáni első hetekben megjelenik. Ebből még nem következik azonban, hogy ilyen korán megjelenjen maga a nyelv. Ugyanígy korán, már az első hetekben megjelenik a természetes társas környezetből jövő „anyanyelvi hangok” iránti érdeklődés, míg például a szótanulás szempontjából fontos kritikus periódus valamikor a 18–20. hónap táján jelenik meg, amikor hirtelen ugrásszerűen megnő az egy nap alatt elsajátított szavak száma. Ha valóban jó biopszichológusok vagyunk, akkor azt, ami látszólag osztatlan rendszer, több alrendszerre kell bontanunk a kritikus periódusok tekintetében is.

A korai életkorban megjelenő kritikus periódusok, elsősorban a kötődés pszichológiai értelmezése összefügg az ilyen kritikus korszakok a személyiség egészével kapcsolatos, nagy társadalmi jelentőségű hatásaival. A koragyermekkor a stabil érzelmi kötődések, az újabb válságokat hozó serdülőkor a szexualitás, a társkapcsolatok, a munkabeli kitartás, míg az ifjúkor a hosszú távú választások (szakmai, társbeli, életmód megalapozó) jelentősége révén a pszichológián túlmutató fontosságúak. Olyan kritikus vagy érzékeny életszakaszok ezek, amelyeknek szerveződése a társadalom egészére kihat.

Sokan vagyunk, akik kiemeljük, hogy a nevelési beavatkozási programokban, az amerikai *Head Start*tól kezdve központi első három év mellett a kritikus periódusok szempontjából döntő jelentősége van a serdülőkoroknak is. Ezt már a pszichoanalitikusok is tudták és úgy vélték, hogy a kora gyerekkor, a gyermeki szexualitás fejlődésével 5–6 éves korig igen nagy drámákat él át, majd ezt követi egy nyugodtabb latencia szakasz, hogy majd a serdülőkorban a kötődéssel és a versengéssel kapcsolatos problémák újra előtérbe kerüljenek. Ma ezt egy kicsit általánosabban és elvontabban fogalmazzuk meg. Úgy látjuk, hogy a serdülőkor kitüntetett jelentőségű két szempontból. Az egyik az értékrendek, és az ennek megfelelő érték alapú stratégiai viselkedés-szabályozás kibontakozása 13–16 éves kor között. Ekkor alakulnak ki a munkaszokások és stratégiák, amelyek egész életünket befolyásolják majd. Ha ezeket a pszichológiai megfigyeléseket komolyan vesszük, igen súlyos nevelési következményei vannak. A serdülőkori megméretés, a serdülőkori feladatadás és értékteremtés nem pusztán papolás, hanem valódi erőfeszítésen alapuló értékrend alakulás kitüntetett jelentőségét sugallja ez az emberkép. A másik mozzanat, hogy

a serdülőkor az a szakasz, amikortól hagyományosan is egyre nagyobb jelentősége van a nem vertikális, hanem egyenrangúak közötti (horizontális) s az átlós tudásátadásoknak. A kortárs-csoport szerepét a modern pedagógia és szociológia igen régóta hangsúlyozza a devianciák jelentkezésében, de persze pozitív mozzanatokban is. Az új technológiák körülményei között különösen jelentőssé válik a horizontális, illetve átlós jellegű tanulási helyzetek kialakulása és az egyenértékűektől való tanulás egyáltalán való megjelenése a gyermekek életében. Ennek sugallatait a pedagógiai eszmékre és a pedagógiai gyakorlatra nézve még alaposan ki kell dolgoznunk.

Tudás és kompetencia szembeállítása

A mai világ a kompetencia világa. A társadalompolitikusok, és őket egy kicsit szolgáiban követve a pedagógusok is abból indulnak ki, amit a 19. század végén és a 20. század elején a hasznos és a klasszikus (és felesleges) tudás szembeállításaként, már az első pragmatista nevelési eszmény-forradalom is megfogalmazott: csak az kell, ami mozdul, csak az kell, ami változást képvisel, és ami készséget igényel. A hagyományos, önmagában vett tudás megkérdőjelezhető.

Érdeemes megnéznünk, hogy ez a szembeállítás hogyan is jelenik meg a pszichológiában? A klasszikus pszichológiai emlékezet-kutatásnak két alapvető mintázata alakult ki. Az egyik az ún. Ebbinghaus-i paradigma, a másik a Bartlett-i paradigma. A 6. táblázat mutatja e paradigmák szembeállítását.

6. táblázat: Két emlékezetkutatási paradigma

Jellemzők	Ebbinghaus paradigma	Bartlett paradigma
tipikus anyag	értelmetlen, mozaikszerű	értelmes, összefüggő
kutatási helyzet	laboratórium, műszerek	való élet, interakciók
magyarázó elvek	elemek asszociációja	sémák és konstrukciók
adat feldolgozás	mennyiségi	minőségi
személyek attitűdje	elementarista	jelentés keresése
kultúra	írásos	orális
szándékosság	szándékos	önkéntelen

A lényegi különbség közöttük, hogy míg az Ebbinghaus-i mintázat emlékezetünket is egyedi tudások vagy egyedi szokások tárházaként képzelet el, ahol egy pontossági függvény adható meg: vagy tudunk valamit, vagy nem, ami persze a bemutatási idő s egyebek függvénye. A Bartlett-i mintázat viszont, mind a felvétel, mind a visszaidézés során, sematizációt állít előtérbe. Konstruktív felfogás, amely szerint emlékeink foszlányaiból mi mindig létrehozunk valamilyen összefüggő mintázatot. Ezt az összefüggést kereső saját múltunk és saját kultúránk elvárás-rendszere egyaránt megszabja. Ebből a másodikból lesz mára a kompetencia-fogalom olyan pszichológiai értelmezése, amely a kompetenciát az implicit rejtett tudások világaként jellemzi, amelyek közvetlenül, verbálisan nem adhatók vissza, nem tudatosíthatók és hajlékonyak.

Érdekes és fontos mozzanat, hogy maga a *kompetencia* szó a pszichológiában, e tekintetben igen ritkán merül fel. Explicit és implicit folyamatokról beszélünk inkább, ahol a kompetencia búvyszónak az implicit felel meg. A pszichológusok többnyire szervezetszichológiai kontextusban használják a kompetencia fogalmát és azt értik alatta, hogy a szervezetelemzőnek meg kell ítélnie, hogy egy-egy szervezeti egység, vagy egy-egy személy milyen feladatok ellátására képes. Képes-e jelentést írni például, vagy adatokat elemezni. A kompetencia ilyen tekintetben, a hagyományos evolúciós pszichológiai és funkcionista filozófiai szóhasználatban a funkció fogalmának felel meg.

Érdemes emlékeznünk rá, hogy magát a kompetenciát, mint kifejezést a pszichológia egy egész más kontextusban vezette be, az ember mozgatóerőiről szólva. A behaviorista keretek újraértelmezéseként *White* (1959) fogalmazta meg, hogy az ember mozgatórendszerét tekintve, különleges lény. Vannak olyan viselkedései, amelyek determináltak, amelyek külső ingerek hatására következnek be, vannak azonban saját indította viselkedései. A kompetencia fogalma azt az örömrést jelzi e felfogásban, amit a csecsemőtől kezdve a nagy tudóságig mindenki érez, amikor valamivel szemben személyes hatalma van, amikor valamit képes áttekinteni, megoldani, megfogalmazni, átalakítani stb. A kompetencia e szempontból a világgal való megküzdés személyiség-lélektani és értékrendbeli megfelelője lesz. Az így értelmezett kompetenciának nyilvánvalóan van pedagógiai sugallata a pszichológia emberképében. Azt a régi optimista felfogást fejezi ki, hogy olyan embereket kell nevelnünk, akik képesek váratlan, új helyzetekben is alkalmazkodni, akik képesek önmagukra támaszkodni, amikor erre van szükség, és éppenséggel azt is meg tudják ítélni, hogy mikor kell másokra támaszkodniuk, s akiknek örömet okoz a teljesítmény, a befejezés.

Ami magát a tudás versus kompetencia szembeállítást jellemzi, a kísérleti pszichológia az explicit és implicit rendszerek szembeállításából elindulva mára eljut egy kiegészítő felfogásig. Azt hangsúlyozzuk, hogy az embert egyszerre jellemzik explicit tudásrendszerek és hajlékony készség-rendszerek. Így van ez például a természetes nyelvben. A hajlékony készség-rendszerek jellemzik a szövegalkotást, egyáltalán a mondatalkotás készségét. Nincsenek kész mintáink minden egyes mondatra, ahogy azt már *Chomsky* (2004a) fél évszázaddal ezelőtt hangsúlyozta, és azóta kidolgozta a pszicholingvisztika. Minden mondat mögött egy sajátos, nyitott, alkalmazásra kész szabályrendszer áll. Ugyanakkor kell bizonyos elemeket expliciten is tárolnunk. Ennek révén tudjuk, hogy mit jelent az a kifejezés, hogy *bekapta a legyet*, vagy *verebet lehet vele fogatni*, s ennek révén tudjuk azt, hogy a *ló* tárgyesete a *lovat*, de a *vasaló* nem a *vasalovat*, hanem *vasalót* stb. Igaz ez a kettősség a látórendszerre is. A látórendszerben úgy jelenik meg, mint a kategorizációs észlelést lehetővé tevő ún. ventrális és a látványhoz való cselekvéses alkalmazkodást lehetővé tevő ún. dorzális látórendszer kettőssége. Van egy olyan rendszerünk, amely elsősorban arra készít fel, hogy igen gyorsan, a tárgyhoz alkalmazkodva megragadjunk tárgyakat, elmeneküljünk, elhajoljunk előlük. Egy másik rendszer, amely felismerteti velünk, hogy székéről, sámliról, vagy miről is van szó (*Kovács* 2005). A pszichológia e területen a

pedagógiai ideológiákban felmerülő kizárólagos felfogásoknak az ellensúlya. A mai pedagógiai ideológiákban mindez úgy jelenik meg, mint a modern világban a kompetencia-hangsúly szembeállításra a vélelmezett porosz rendszerrel, amely elsősorban értelmetlen tudások magolás elsajátítására szervezné meg az iskolát. Mi a pszichológiában úgy gondoljuk, hogy nincsenek értelmetlen tudások. Feladatmegoldás van a megvalósító kognitív rendszerek, illetve az idegrendszer tekintetében. Egyszerre vagyunk cselekvő lények és olyanok, akik saját cselekvéseinket a világra vonatkozó tudásunkkal vezéreljük. A tudásunk révén ellenőrizni tudjuk cselekvésünk rendszereit.

Érdekes módon kapcsolódik ez a formálás életkori specificitásához. Úgy tűnik, hogy készség-rendszereink életkorhoz kötöttek. Miként a nyelvtan, úgy a teniszezés, a helyesírás, de a tudás fontosnak tartása, mint értékrend is bizonyos életkorban alakul ki. Az egyik periódus 5–6 éves korig tart, a másik 8–10 éves korig, majd a harmadik 15–16 éves korig. Érdekes módon, az explicit rendszerek, a tudásrendszerek sokkal nyitottabbak egész életünkben. 60 éves korunkban is tanulunk új szavakat, mint például a *pen drive*, a *floppy disc* stb., miközben ezeket meglévő készség-rendszerünk, meglévő nyelvtanunknak megfelelően fogjuk ragozni (*drávjot, diszket*). A tudás és kompetencia hamis dichotómiájával szemben a pszichológia fontos üzenete a nevelés számára, hogy az intézményes nevelés különleges felelősségét éppen az adja meg, hogy a kompetencia-rendszerek kialakulása sokkal nagyobb igényű, több gyakorlás szükséges hozzájuk és sokkal jellegzetesebben kapcsolódnak bizonyos életkorokhoz. Amikor azt mondom, hogy több gyakorlás, a gyakorlásra nem valamiféle szajkózást, vagy magolást értek, hanem olyan gyakorlást értek, hogy nyomtatott szavakkal gyakran találkozáva, azok sokkal gyorsabban felismerhetőek lesznek. Ez nem azt jelenti, hogy százszor le kell írunk egy szót, mint egy elképzelt iskolai büntető feladatban, hanem azt, hogy gazdag tapasztalatrendszert kell biztosítanunk a fiatal nemzedék számára éppen azért, hogy hajlékony kompetenciáik a megfelelő időben bontakozzanak ki.

PLÉH CSABA

IRODALOM

- BANDURA, A. (1962) *Social Learning through Imitation*. University of Nebraska Press. Lincoln, NE.
- BRUNER, J. S. (1989) A kommunikációtól a nyelv-ig. In: PLÉH CSABA (ed) *A beszédmegértés és a beszédproduktív pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó. pp. 455–486.
- BRUNER, J. S. (2004) *Az oktatás kultúrája*. Budapest, Gondolat.
- BUSS, D. M. & HAWLEY, P. H. (eds) (2010) *The Evolution of Personality and Individual Differences*. Oxford, Oxford University Press.
- BÜHLER, K. (1922) *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena, Fischer. III. kiadás.
- BÜHLER, K. (1936) *Die Zukunft der Psychologie und die Schule*. Bécs, Lipcse, Fischer.
- CAMPBELL, D. (2001) Evolúciós ismeretelmélet. In: PLÉH CS., CSÁNYI V. & BERECZKEI T. (eds) *Lélek és evolúció*. Budapest, Osiris. pp. 336–375.
- CHOMSKY, N. (2004a) *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Budapest, Osiris. 2. kiadás.
- CHOMSKY, N. (2004b) A biolingvisztika és az emberi minőség. *Magyar Tudomány*, 111, pp. 1354–1367.
- CLAPARÉDE, E. (1915) *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia*. Budapest, Franklin.
- COLE, M. (2005) *Kulturális pszichológia. Egy leűnt, majd újraéledő tudományág*. Bp., Gondolat.
- CSEPELI, GYÖRGY (1979) A társadalomlélektan lelkifurdalása és lelkiismerete. *Világosság*, No. 20., pp. 94–99.
- DEMETER, TAMÁS (2008) *Mentális fikcionalizmus*. Budapest, Gondolat.
- DEWEY, J. (1912) *Az iskola és a társadalom*. Budapest, Lampel.

- DEWEY, J. (1978) *A nevelés jellege és folyamata*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- DONALD, M. (2001) *Az emberi gondolkodás eredete*. Budapest, Osiris.
- DOSZTOJEVSZKIJ F. M. (1972) *Ördögök*. Budapest, Magyar Helikon.
- ERIKSON, E. H. (2002) *Gyermekkor és társadalom*. Budapest, Osiris.
- ERŐS, FERENC (1978–79) Pszichológia és ideológiai kritika. I–II. *Világosság*, No. 19–20, pp. 782–788, 33–39.
- ERŐS, FERENC (1986) *Pszichoanalízis, freudizmus, freudomarxizmus*. Budapest.
- EYSENCK, H. J. (1967) *The biological basis of personality*. Springfield, IL, Charles C. Thomas.
- EYSENCK, H. J. (1971) *The IQ Argument: Race, Intelligence, and Education*. Chicago, Open Court.
- FODOR, J. A. (1983) *The modularity of mind*. Cambridge, MA, MIT Press.
- FREUD, S. (1989) *Önéletrajzi írások*. Budapest, Cserépfalvi.
- FREUD, S. (1990) *Totem és tabu*. Budapest, Cserépfalvi.
- FREUD, S. (1992) *Három értekezés a szexualitás elméletéről*. Nyíregyháza, Könyvjelező Kiadó.
- FREUD, A. (1994) *Az Én és az elhárító mechanizmusok*. Budapest, Párbeszéd.
- GERGELY, GYÖRGY & CSIBRA, GERGELY (eds) (2007) *Ember és kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Budapest, Akadémiai.
- GOULD, J. (1999) *Az elméricskelt ember*. Budapest, Typotex.
- HEBB, D. O. (1975) *A pszichológia alapkérdései*. Budapest, Gondolat.
- HELLER, ÁGNES (1970) *A mindennapi élet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- HÓDI, SÁNDOR (1981) *Pszichológia és ideológia*. Újvidék, Fórum.
- JENSEN, A. R. (1969) How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educ. Rev.* 39, pp. 1–123
- KANT, I. (1995) *A tiszta ész kritikája*. Szeged, Ictus. Kis János ford.
- KISS, SZABOLCS (2005) *Elmeolvasás*. Budapest, Új Mandátum.
- KOHLBERG, L. (1981) *Essays on moral development. I. The philosophy of moral development*. San Francisco, Harper.
- KOVÁCS, ILONA (2005) Az emberi látás fejlődéséről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, No. 60., pp. 309–326.
- LEFEVRE, H. (1968) *La vie quotidienne dans le monde moderne*. Párizs, Gallimard.
- LURIJA, A. R. (1987) *Utam a lélekhez*. Budapest, Gondolat.
- MARTON, L. MAGDA (1970) Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, No. 27. pp. 182–199.
- MOWRER, O. H. (1960) *Learning theory and the symbolic processes*. New York, Wiley.
- PIAGET, J. (1965) *Sagesse et illusions de la philosophie*. Paris, PUF.
- PIAGET, J. (1969) *Psychologie et Épistémologie*. Párizs, Gonthiers & Denoël.
- PIAGET, J. (1970) *Válogatott tanulmányok*.
- PIAGET, J. (1978) *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Budapest, Gondolat.
- PIAGET, J. (1993) *Az értelem pszichológiája*. Budapest, Akadémiai.
- PINKER, S. (2003) *Hogyan működik az elme?* Budapest, Osiris.
- PLÉH, CSABA (1979) Pszichológiatörténet és ideológia. *Világosság*, No. 20, pp. 39–42.
- PLÉH, CSABA (2003) *A természet és a lélek*. Budapest, Osiris- Elektronikus: <http://www.tankonyvtar.hu/pszichologia/termeszettel-lek-leh-080904>
- PLÉH, CSABA (2004) A műveltségkép és a modern pszichológia. *Educatio*, No. 2, pp. 195–215.
- PLÉH, CSABA (2008) *A pszichológia örök témái*. Budapest, Typotex.
- PLÉH, CSABA (2010a) *A lélektan története*. Budapest, Osiris.
- PLÉH, CSABA (2010b) A darwini evolúció és a tanulás. In: *Mindörökké evolúció*. Budapest, Nexus. pp. 61–93 g14.
- POPPER, K. R. (1972) *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Oxford, Clarendon Press.
- POPPER, K. R. (2009) *Test és elme: Az interakció védelmében*. Budapest, Typotex. 2. kiadás.
- TOMASELLO, M. (2002) *Gondolkodás és kultúra*. Budapest, Osiris.
- TOMASELLO, M. (2011) *Az együttműködés eredete*. Budapest, Gondolat.
- VIGOTSZKIJ, L. SZ. (1971) *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Budapest, Gondolat.
- WATSON, J. B. (1924) *Behaviorism*. New York, Norton.
- WATSON, J. B. (1930) John Broadus Watson. In: MURCHISON (ed) *A history of psychology in autobiography. I*. Worcester, Clark University Press. pp. 271–281.
- WHITE, R. (1959) Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, No. 66. pp. 297–333.

GYERMEKIDEOLÓGIÁK A PEDAGÓGIA ESZMETÖRTÉNETÉBEN

AKÜLÖNBÖZŐ KOROK ÉS KULTÚRÁK gondolkodásmódjának eszmetörténeti rekonstrukciója a megfelelő forrásanyag birtokában lehetővé teszi, hogy különféle modelleket, értelmezési kereteket létrehozva alkossunk magunknak koherenciára törekvő képet a gyermek és a gyermekkor megítélésének változásairól. Egy ilyen interpretációs modell szerint a gyermekkel, a gyermekkorral kapcsolatos társadalmi-történeti narratívumok és attitűdök több síkon ragadhatók meg (Pukánszky 2005a). A *gyermekeszmény* (*gyermekideál*) szintjén a gyermek elvont, eszményített, gyakran mitizált alakban jelenik meg az adott korszak és az adott társadalom „magas”-kultúrájában, illetve a nevelés kérdéseit taglaló szerzők műveiben. (Hétköznapi kifejezéssel élve ez az irodalmi síkon megjelenő „elvont gyermek”). A *gyermekfelfogás* ezzel szemben ezer szállal kötődik a gyermeknevelés hétköznapi gyakorlatához. Ez a kategória ezért azoknak a gyermekre vonatkozó elméleteknek, vélekedéseknek, gondolati konstrukcióknak a gyűjtőfogalma, amelyek a köznapi tudat szintjén jelennek meg, a konkrét „hús-vér” gyermekre vonatkoznak, és deskriptív jellegüknél fogva többnyire nélkülözik az idealizálás mozzanatát. Voltaképpen az „elvi” és az „empirikus” gyermekről való gondolkodás megkülönböztetéséről van itt szó (Sáska 2005).

Jelen tanulmányunkban a gyermekségről alkotott *elvont gondolati képződmények* történetét vizsgáljuk egy specifikus szempont szerint. A gyermekre vonatkozó ideák jól beleilleszthetők az adott kor és kultúra közgondolkodásának a korabeli társadalmi valóságát magyarázó narratívumainak körébe, tartalmazzák a normativitás (a véleményformálásra való törekvés) gesztusát is, ezért e tanulmány keretei között *gyermekideológiáknak* nevezzük őket. Ezek a gyermeki lélekről, a gyermek sajátosságairól alkotott magyarázatok nem feltétlenül jelentenek minden ízükben kikristályosodott, homogén, eszmerendszereket, gyakran figyelhetők meg belső ellentmondások is ezekben a magyarázó elvekben. A következőkben három markáns gyermekideológia fejlődéstörténetét tekintjük át a középkortól a huszadik századig.

„A gyermek bűnben fogant és bűnre hajlamos”

Az első – évezredekén átívelő – gyermekideológia a gyermeket bűnben fogant és a bűnnel terhelt lényként kezeli, illetve olyan teremtménynek látja, aki ártatlannak születik ugyan, de esendő lelke és fejletlen akarateréje folytán élete minden pillanatában ki van szolgáltatva a bűn csábításának.

Hippó püspökének, *Ágostonnak* (Aurelius Augustinus: 354–430) az ember eredendő bűnéről alkotott felfogása jól kimutatható a középkor gyermekideológiájában is.

Az előtte járó egyházatyák a gyermeket alapjában véve ártatlan teremtménynek tartották. Augustinus viszont úgy tekint a kisedre, mint aki Ádám bűnét egyfajta „kollektív emberi bűnként” örökli és csak a keresztség felvételével nyerhet feloldozást ez alól.¹ Esendő lelke azonban továbbra is terhes marad a „bűn robbanóanyagával” (fomes peccati), a rosszra való hajlammal. Még csak természeti ember (homo naturalis), akinek lehetősége van arra, hogy szellemi emberré (homo spiritualis) váljék.

Ehhez viszont az szükséges, hogy a szülő a gyermek eredendően rosszra törekvő hajlamait kigyomlálja, és a jó példa felmutatásával nevelje. A nevelés így tulajdonképpen egy folyamatos küzdelem a „bűn karjaiba ájuló gyermek” természete ellen, akinek zokszó nélkül alá kell vetnie magát a felnőttek (szülő, nevelő) akaratának, a tekintély hatalmának. A gyermek lelkében szunnyadó rossz hajlamokkal szembeni harcban pedig megengedhető a gyakori testi fenyíték alkalmazása is.

A gyermeki lélek bűnösségéről szóló dogma Ágoston után tovább élt, de ez a sötét tónusokkal megfestett gyermekkép sokszor vezetett pozitív pedagógiai következtetésekhez. *Luther Márton* (1483–1546) nevelési elveiben is megfigyelhető ez a kettősség. Írásaiból tudjuk, hogy úgy tekintett a gyermekekre, mint „pompás, örök kincs”-re, amelyet meg kell óvni Isten számára. (*Luther [1519] 1986:65*). Nincs szentebb emberi tevékenység a nevelésnél: az örök üdvösség elnyeréséhez nem a bűntörlés vagy a búcsújárás a legmegfelelőbb keresztyéni cselekedet, hanem gyermekeink helyes nevelése. A jámbor szülőknek a gyereket már kis korától kezdve Isten szolgálatára kell nevelni – szavakkal és hathatós tettekkel. Ez a nevelés azonban nem nélkülözheti a következetes szigort. Az ellenszegülő gyermek akaratát „folyamatosan meg kell törni”; a gyerekek „el kell szenvednie a büntetést akkor is, ha az néhanapján jogtalan” (*Mallet 1990:36*). A gyerek akaratossága *eredendően rossz természetének bizonyítéka*, ezt pedig minden áron le kell győzni.²

A kálvinizmus gyermekideológiája a lutheranizmushoz hasonló eszméket hordozott. Ez a vallás abban a formájában, ahogyan a 16–17. században elterjedt, az egyén életét addig ismeretlen szigorral szabályozta, „világi aszkézist” követelve a hívektől. A meggyőződéses kálvinista Isten dicsőségét gyarapítja azzal is, ha fáradhatatlanul munkálkodik. Nem vár égi segítségre, maga irányítja sorsát. Lemond minden fölösleges világi hívságról, rendszeres önvizsgálattal igyekszik meggyőződni saját kiválasztottságáról, avagy kitagadottságáról, életét az „aktív önuralom” jellemzi (*Weber 1982:174*).

Több tényező befolyásolja a kálvini gyökerekből sarjadó puritanizmus gyermekideológiáját: Először a gyermek eredendően bűnös mivoltáról szóló augustinusi-lutheri dogma pesszimizmusa. Másodszor viszont a gyermeknek tulajdonított érték, ami abból fakad, hogy úgy tekintenek rá, mint szülei hivatásának és közösségbeli szerepének jövőbeli folytatójára. Harmadszor pedig a „kiválasztottság”-ról

¹ Ágoston előtt a katekéta oktatásban már részesített felnőtteket és nagyobb gyermekeket volt szokás megkezesztelni.

² Egy vita után, melyet legidősebb fiával folytatott, Luther kijelentette: „Jobban szeretnék egy halott gyermeket, mint egy engedetlen” (*Mallet 1990:43*).

szóló kálvini tanítás. A puritán szülő ezért aggódva figyeli gyermekeit: egyfelől fél a bűnök csábítása miatt, másfelől pedig keresi rajtuk az eleve elrendeltség jegyeit. Noha meg van győződve arról, hogy gyermeke csak egyénileg választhatja az Isten által felkínált utat, mégis szilárdan hiszi: a helyes nevelés felkészítheti annak lelkét az „Isten által való megszólítotttság” (calling) jeleinek felismerésére, és a számukra kijelölt cél követésére.

Az eddigiekből is látható, hogy a gyermeket bűnnel terhelt teremtményként leíró narratívumok alapvető szükségletként írják le a következetes nevelést és tanítást. A nevelhető és nevelendő gyermek toposza legplasztikusabban mégis *John Locke* (1632–1704) pedagógiájában jelenik meg. 1693-ban megjelent pedagógiai alapműve (Gondolatok a nevelésről) első soraiban fogalmazza meg ezzel kapcsolatos alap-tézisét: „...azt hiszem, nyugodtan mondhatom, hogy az utunkba akadó emberek kilenctized része nevelés útján lett azzá, ami – jóvá vagy gonosszá, hasznossá vagy haszontalanná. A nevelés okozza a nagy különbségeket az emberek között.” (*Locke [1693] 1914:42*). A szinte korlátlan nevelhetőség tanát Locke „tabula rasa”-elmélete alapozza meg, amelyet egy helyen érzékletes hasonlattal mutat be: „Úgy gondolom, épp úgy terelhető a gyermek elméje ide vagy amoda, akárcsak a víz maga...” (*Locke [1693] 1914:42*). Amikor Locke a megszületett gyermek lelkét tiszta laphoz vagy folyóvízhez hasonlítja, amelyet a környezet és a nevelő ír tele, illetve amelyet a nevelő keze terelget, akkor jelentős mértékben hozzájárul a pedagógia mindenhatóságába vetett felvilágosodás korabeli toposz megfogalmazódásához.

Amit Locke elkezdett, az a német idealizmus, elsősorban *Immanuel Kant* (1724–1804) pedagógiájában teljesedett ki. A felvilágosodás pedagógiai optimizmusa ebben a koncepcióban teljesedik ki, és ezzel szilárd elméleti alapokat biztosít az olyan felvilágosult abszolutista uralkodók központosított iskolarendszer-teremtő ambícióinak, mint például *Nagy Frigyes* vagy *Mária Terézia*. Kant ugyanis nemcsak fontosnak tartja a nevelést, hanem az egyedüli lehetőségként kezeli a gyermek emberré válásának folyamatában: „Az ember csakis a nevelés által válhat emberré. Semmi más, mint amivé a nevelés teszi” – olvashatjuk egyik fennmaradt pedagógiai előadásában (*Kant 1901:71*). A nevelés célját Kant tehát az ember rendeltetéséből vezeti le; ez pedig nem lehet más, mint felemelkedés az autonóm erkölcsiség szintjére. Határozottan állást foglal ezzel az olyan etikai rendszereivel szemben, amelyek az ember egyéni boldogulásra való törekvését, jól fölfogott individuális érdekét helyezték a középpontba. Az eudaimonista vagy utilitarista pedagógiákkal szemben Kant el kívánja juttatni az embert a tiszta moralitás fejlettségi szintjére. Oda, ahol szubjektum által elfogadott, benső mozgatóerővé (kategorikus imperatívusz) vált erkölcsi maximák irányítják az ember életét, nem pedig az ösztönök vagy a társadalmi törvények külső kényszere.

Az erkölcsi heteronómiától az autonómiáig ívelő etikai fejlődésmenet kanti koncepciójához hasonlóképpen írja le a gyermek etikai fejlődésének folyamatát *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746–1827). Felfogása szerint a gyermek születése pillanatában erkölcsi tekintetben jó ugyan, de az ideális állapot abban a pillanatban megszűnik,

amikor a csecsemő felsír. Pestalozzi a gyermek erkölcsi fejlődésének *három lépcsőfokát* különíti el. A „természetes állapot” szintjén az ember vágyai sokasodnak, kielégítésük egyre nehezebb. Küzdelem, gyötrődés az ember élete. Önzés, félelem, gyűlölet jellemzi ezt a szintet. A „társadalmi állapot” fokán az elsajátított társadalmi szabályok terelik mederbe a gyermek életét. A birtoklásvágy és a hatalmi ösztön azonban ezen a fejlettségi szinten is jellemzőek maradnak. Csak a „tisza erkölcs” állapotának szintjére emelkedő ember élheti át a harmóniát. Ide viszont csak akkor jut fel az egyén, ha elfogadja és belsővé avatja az együttélés szabályait (*Pestalozzi [1797] 1938*). Az erkölcsi fejlődésnek ez a háromosztatú fejlődésmenete Pestalozzi nyomán több 19. századi neveléstani műben megjelenik.

A korszak legmarkánsabb és legnagyobb hatású neveléstani rendszerének kimunkálása mégis *Johann Friedrich Herbart* (1776–1841) nevéhez fűződik. Egy német szociológus, *Klaus Plake* értelmezése szerint Herbart és követői még egyszer újra megfogalmazták a protestantizmus evilági aszkézis-felfogását, ezzel a gesztussal teremtve meg a következő önvizsgálat pedagógiáját (*Plake 1991*). Ez a neveléstan jól illeszkedett a 19. század gazdasági fejlődés tekintetében felívelő társadalmában uralkodó embereszményhez. Herbart a „kapitalizmus szellemének” új erkölcsi alapozást biztosított: megtalálta a kapcsolatot a hétköznapi életet szabályozó puritán etika és a transzcendens erkölcsi eszmék között. Filozófiai alapozású, de pragmatikus pedagógiai rendszerében összekötötte a polgárok szerzési vágyát a viselkedést szabályozó erkölcsi erényekkel. Elméleti rendszerének népszerűségét azok a társadalmi-gazdasági változások alapozták meg, amelyek leginkább a 19. század 50-es, 60-as éveit Európájának gazdaságilag fellendülő országaiban mentek végbe. Az iparosodás, a gazdasági fejlődés fellendülése alkalmazkodást, önkontrollt, munkaszeretetet, pontosságot, megbízhatóságot, türelmet és kitartást igényeltek az embertől. Nem véletlen, hogy a herbartizmus hamarosan számos ország közoktatásának meghatározó iskolapedagógiája lett Európán kívül is.

Herbart gyermekideológiájának alapvető tézise, hogy a gyermeket erkölcsi értékek nélküli lénynek tekintti, aki – ha a szülők és a nevelők ebben nem akadályozzák meg – könnyen enged durva vágyainak és vad hevületének.³ A gyermekkel veleszületett, állatiasan rosszra hajló törekvések eltávolítása után kezdődhet csak el az állandó erkölcsi öntökéletesedésre készítő etikai hajtóerők meggyökereztetése a gyermek lelkében. Ez a „nem ember-létből” kiinduló és a magasrendű etikai eszmék megvalósítása felé haladó gyermekfejlődés-ideológia ezer szállal kötődik a korábban már felvázolt vonulathoz, amelynek olyan képviselői voltak, mint például Ágoston, Erasmus, a protestáns egyházatyák, illetve Locke és Kant. Az erkölcsi „hiányállapotból” az etikai magaslatok felé törekvő, az állandó kontrollt és önkontrollt – és ezen keresztül a szüntelen öntökéletesedést – szorgalmazó herbartianus és posztherbartianus neveléstanok meghatározó ideológiai alapjai lettek a 19. és a 20. századi nagy európai iskolarendszerek többségének.

3 „Erkölcsi akarat nélkül születik a gyermek e világra, híjával minden magasrendű etikai viszonyulásra való képességnek” – írja az „Általános pedagógiá”-ban (*Herbart 1913:1.248*).

„A gyermek jönak születik”

Ágoston dogmáját nem minden korai keresztény író fogadta el. *Pelagius* (350 körül – 5. sz. eleje) brit szerzetes tagadta a traducianizmus („bűnátvitel”) dogmáját, és az ember jó iránti törekvését hangsúlyozta. Az egyes ember nem örökli Ádám bűnét, hanem dönt, hogy vétkezik-e vagy sem, ezáltal felelős tetteiért. Az újszülöttek még képtelenek erre, tehát büntelenek. A keresztség felvétele azért nélkülözhetetlen, mert a bűnös szokások kialakulásának veszélye állandóan leselkedik a romlatlan gyermek lelkére.

Érdeemes figyelni a két paradigma pedagógiai konzekvenciáinak hasonlóságaira. A konkrét pedagógiai teendők szempontjában szinte közömbös, hogy bűnben fogant vagy pedig ártatlannak született (ám a leselkedő gonosztól mindenáron megóvándó) gyermeki lélekről van-e szó. A testi fenyíték gyakori – „exorcizáló” vagy éppen „preventív” jellegű – alkalmazásának indoklására mindkét felfogás alkalmas.

De nem csak a veréssel kapcsolatos vélekedésekben ragadhatók meg ezek a hasonlóságok, hanem a bűnből kivezető, illetve büntől megóvó nevelés, a tanítás szükségessége vonatkozó narratívumokban is. Példa erre a szántóföld metafora, amely már Plutarkhosznál megjelenik, és vándormotívumként haladva tovább *Rotterdam* *Erasmus* (1466–1536) pedagógiai gondolataiban is testet ölt: „A természet kitűnő talajú, noha még megműveletlen szántóföldet ad a kezédbe – írja Erasmus –, te azonban gondatlanságból elnézed, hogy a tövis és csipke belepje, ámbár ezeket később alig lehet emberi munkával kiirtani. A kicsiny magban minő hatalmas fa rejlik, minő gyümölcsöt terem majd az, ha felnő. Azonban ez egész remény füstbe megy, ha a magot a földbe nem vetjük, ha a gyöngye fácskát gondosan nem ápoljuk, ha beoltással nemesíteni elhanyagoljuk. A fa beoltására gondod van, hát a fiad nemesítését alvással mulasztod el?” (*Erasmus [1529] 1913: 54.*) Az elmulasztott nevelés később nem pótolható: a gyermek, „ha emberi formát nem alkotsz belőle, magától állati alakot vesz föl” (*Erasmus [1529] 1913:4*). Az állati alakot öltő lélekben pedig könnyen eluralkodnak a bűnök.

Johannes Amos Comenius (1592–1670) pedagógiája jószerivel a didaktikai és iskola-szervezetani fejtegetések révén vált világszerte ismertté, de találunk utalásokat műveiben az emberi és a gyermeki természet sajátosságaira is. A *Didactica Magna*ban például – címével ellentétben – nemcsak oktatáseméleti kérdések részletező kifejtése olvasható. Erasmus és általában a humanisták nyomdokain halad Comenius, amikor a gyermeki természetet a születéstől fogva jóként írja le. „...a kisdetek – utal Comenius Márk evangéliumának közismert gyermek-perikópájára – mivel bűnös hitetlenség nem szennyezte be őket, Isten országának általános örökösül jelöltettek ki, ám csak azzal a feltétellel, hogy megőrizték magukat az Istentől kapott kegyelmi állapotban, és mentesek tudjanak maradni a világ szennyétől” (*Comenius [1632] 1992: 31*). A cseh-morva pedagógus gondolatvilágában sajátos módon elegyedik a reneszánsz korából örökölt határtalanul optimista embereszmény a trónról való letaszítottság érzését már megélt, a szüntelen háborúk poklában edzett 17. századi ember világfájdalmával. Amikor Comenius az ember

„romlottságáról” ír, akkor a társadalmi együttélés visszasságaira utal. A társadalomkritika a *Didactica Magna* első fejezeteiben feltűnik, de teljes mélységében már egy korábban írt allegorikus művében bontakozott ki.⁴ A Nagy Oktatástanban már orvosságot is talál a világ romlottsága ellen, ez pedig a nevelés, az iskoláztatás. „Mindenkinek, aki embernek született, szüksége van [...] oktatásra, szüksége van pedig azért, hogy ember legyen és ne vadállat, buta szörny vagy tétlen fajankó” – írja didaktikai művében az erasmusi nevelés-kultuszt idéző sorokat. (*Comenius [1632] 1992:68*). Megfelelő módszer alkalmazásával szinte mindenki minden ismeretre megtanítható. A taníthatóság garanciája a lélek rugalmas alakíthatósága – John Locke előtt hatvan, Kant előtt pedig százhatvan évvel így érzékelteti szemléletes hasonlatokkal a gyermek lelkének plaszticitását: „Minden élőlénynek az a tulajdonsága, hogy zsenge korukban könnyen hajlíthatók és alakíthatók, mihelyt azonban megcsontosodnak, többen megtagadják az engedelmességet. A lány viasz könnyen alakítható és visszaalakítható; ha azonban már egyszer megmerevedett, könnyen széttöredezik. A facsetetét elültetheted, átültetheted, ide-oda hajlíthatod, a kifejlett fával ezt semmiképpen sem teheted...” (*Comenius [1632] 1992:70*).

Comenius tehát határtalanul bízik az ember nevelhetőségében és hisz abban, hogy az iskoláztatás segítségével megszüntethetők az emberi együttélésből eredő, egyre súlyosabbá váló társadalmi bajok is. A modern, tömegoktatásra szervezett iskola elvi hátterét ő teremtette meg. Ezzel egyszersmind létrehozta az alapjait az iskola belső világáról és az iskolás gyerekekről szóló eszmefuttatásoknak is. Az iskolába járó fiúk és lányok nevelésével foglalkozó, egyre jobban fellendülő tanácsadó szakirodalom pedig egyre elszántabban közvetítette olvasóinak az adott kor és kultúra ideológiai elemekkel átítatott elképzeléseit az ideális, normakövető, „jól nevelt” iskolásokról.

A jónak születő gyermek képe legplasztikusabban *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) *Emil* avagy a nevelésről című könyvében rajzolódik ki az olvasó előtt. „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt” – ezekkel a szavakkal kezdi regényét (*Rousseau 1978:11*). Rousseau szerint az embergyerek újszülött-kori természetes állapotában egyensúly van a szükségletek és az ezek kielégítésére hivatott képességek között: „Kezdetben így is rendezte be őt a természet, amely mindent a legjobban intéz. Nem ad mást a kezébe, mint a fennmaradásához szükséges vágyakat s a kielégítésükhöz elegendő képességeket. Minden egyéb képességet mindegy tartalékkul helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az őállapotban van a képesség és a vágy egyensúlyban, s csak itt van úgy, hogy az ember nem boldogtalan” (*Rousseau 1978:52*). Ez a tűnékeny idill azonban hamar elmúlik. Az újszülött önmaga nem képes a legalapvetőbb létfenntartási szükségletei kielégítésére sem, segítségre van szüksége: „A gyermek érzi szükségleteit, de nem tudja kielégíteni. Másnak a segítségéért könyörög, ezért kiáltozik. Ha éhes vagy szomjas, sír. Ha túl hideget érez vagy meleget, sír. Ha mozgásra van szüksége, de nem engedik mozogni, sír. Ha aludni akar, de nem hagyják békében, sír” (*Rousseau 1978:39*). E segítség kivitelezésével kapcsolatban

⁴ Ez a mű a cseh nyelvű próza egyik legelső alkotása. Címe: *A világ útvesztője és a szív paradicsoma*, 1632.

mutat rá Rousseau a nevelés egyik fő szempontjára: „A segítség tekintetében, melyet megadunk neki, kizárólag arra kell korlátoznunk magunkat, ami kézzelfoghatóan hasznos. Semmit se engedünk a szeszélynek vagy az oktalan kívánságnak, mert a szeszély csak olyankor kínozza, ha felébresztik, hiszen nem a természet hozta létre” (Rousseau 1978:42).

Ezzel Rousseau a természetes *nevelés* egyik legfontosabb alaptételét fogalmazza meg: A gondozó, a nevelő alapvető feladata, hogy a gyermek elemi szükségleteit kielégítse, majd – amint lehet – tanítsa meg a gyermeket ezek önálló kielégítésére. Óvakodjék azonban a felmerülő fölösleges vágyak válogatás nélküli teljesítésétől, mivel ezzel elkényeztetheti és önzővé teheti a gyereket: „A gyermek első könnye kérés. Ha nem ügyelünk rá, csakhamar parancs lesz belőle” (Rousseau 1978:40). A kényeztető nevelés helyett tanítsuk meg a gyereket arra, hogy a „lelke mélyén tartalékul elhelyezett” képességsírakat folyamatosan fejlessze. Ez a természetes nevelés lesz hivatott arra, hogy az emberi lélek ideális egyensúlyi állapotát újra és újra létrehozza.

Rousseau távolról sem igyekszik beilleszteni a gyereket a korabeli társadalom kereti közé, hiszen ezt a társadalmi berendezkedést erkölcstelennek, romlottnak tarja. „Nyilvános nevelés nem létezik többé – írja –, és nem is létezhet többé, mert ahol nincs haza, ott honpolgárok sem lehetnek. Ezt a két szót: haza és honpolgár ki kell törölni a modern nyelvekből” (Rousseau 1978: 15). De ha honpolgárrá nem, akkor végső soron mivé kívánja nevelni a gondjaira bízott gyermeket? A válasz: „Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz” (Rousseau 1978:16). Nem a „mintaszerű állampolgár” nevelése Rousseau célja – mint a korabeli és későbbi neveléstanok többségében –, nem olyan polgáré, aki egy adott mesterség alapos ismeretével zökkenőmentesen beilleszkedhet a korabeli társadalom szövődékébe. Felfogása ezen a téren egyáltalán nem nevezhető pragmatikusnak. Rousseau boldog, megelégedett embert akar nevelni, aki elszakad a hétköznapi élet földhöztapadt érdekeitől, felemelkedik nembeliségének filozófiai síkjára. Csak ezen a magasabb szinten, emberségének tudatában válhat megelégedetté.

Mindezek alapján már látható, hogy ez a pedagógia nem illeszkedik a korszak valós társadalmi-gazdasági kontextusába. A 18. század materiális viszonyaihoz, közállapotaihoz az önmagukkal és családjukkal szemben szigorúan puritán „evilági aszkéták” rigorózus nevelési ideáljai és önkorlátozásra irányuló praxisa illeszkedett adekvát módon. Rousseau felfogása Emil nevelésének céljáról még korai, egyáltalán nem veszi figyelembe az adott történeti kontextus társadalmi realitásait (Plake 1991:58). Nevelési ideáit majd követői – egyebek között a 19–20. századi reformpedagógusok – vitték tovább a megvalósítás felé.

„A gyermek a felnőttek megmentője”

Rousseau nyomdokain haladnak a romantika stílustörténeti korszakának szerzői is. Egyes 19. századi német írók a gyermeket ártatlannak a világot megváltó, a felnőtteket megmentő Messiásként jelenítik meg. Ezek a szerzők gyakran érzékelté-

tik a gyermek természet-közelségét és az ebből fakadó kimeríthetetlen energiákat úgy, hogy csírához vagy felfeslés előtti bimbóhoz hasonlítják őket. *Johann Gottfried Herder* (1744–1803) írásaiban gyakran a növényvilágban keres párhuzamot ahhoz, hogy az egyes emberi életkorok egymásutániségát érzékletessé tegye: „...íme a fa, amely végső formáját gyökere, törzse, ágai, gallyai és gallyacskái kifejlődésének folyamatában éri el, miközben minden része csak a sajátos, rá jellemző formában ölthet testet.” (*Herder* [1877–1913] 1967:215; *Ullrich* 1999:118.)

Ernst Moritz Arndt (1769–1860) „Töredékei”-ben (*Fragmente* 1805) pedig egyenesen „rügykorszaknak” (Knospenzeit) nevezi a kisgyermekkor, amelyben a gyermek lelke még mintegy „félhomályban szendereg”. „Ezek az óvsra és védelemre szoruló ártatlanság évei, amelyeknek paradicsomába, virág- és madárelétebe nem szabad semmiféle külső veszedelemnek behatolnia” (*Arndt* [1805] 1904:42).

A német romantika másik ismert alakja, *Jean Paul Richter* (1763–1825) is szívesen alkalmazza a természet-metaforát a gyermeki fejlődés érzékeltetésére. „Levana avagy neveléstan” (1807) című könyvének bevezetőjében a kisgyermekkor („bimbókor”) lelki érzékenységéről ír. A kisgyermek lelke olyan, mint a még fel nem feshő bimbó: ekkor van szüksége a legnagyobb figyelemre és érzelmi melegségre. Az az égbolt, ami alatt minden virágba borul nem más, mint a vidámság és a boldogság (*Ullrich* 1999:228). Jean-Paul Richter panteisztikus világképében a kisgyermek már szinte szakrális alakot ölt: „csodálatos, ismeretlen angyal” ő, aki elhozza a civilizáció elgépiesedett világában szenvedő ember számára a megváltást.

A gyermeki lélek tehát maga a megtestesült romlatlanság. A nevelésnek nincs fontosabb feladata, mint hogy ezt az eredendő ártatlanságot fenntartva segítse a zavartalan önkibontakozást. Követni kell a gyermek természetes ösztöneit, egyéniségének megnyilvánulásait. Minden ember énjében hordozza saját művelődésének, nevelődésének céljait, mindenkiben ott rejtőzik egy tökéletes emberideál, amelynek megvalósítására törekszik. Ennek az emberideálnak a csírái individuális lehetőségként élnek az emberben úgy, mint a márványtömbben a kész szobor: „Az ideális ember egy »antropolit« formájában születik e világra, akinek testrészeiről le kell törni az őket fogva tartó kőgyűrűket, azért, hogy azok maradékától magától is meg tudjon szabadulni”. A nevelés tehát egyfelől az ideális ember megszabadítása az őt „antropolit” formájában fogva tartó gátjaitól; másfelől pedig azoknak a gyermekben szunnyadó erőknak a kibontakoztatása, amelyeknek maguk is kifejlődésre törnek (*Ullrich* 1999:228).

A romantika gyermekideológiáját továbbfejlesztő szerzők közül kiemelkedik *Friedrich Fröbel* (1782–1852), akinek gondolatvilágában Rousseau és Pestalozzi hatása tükröződik. A gyermek ártatlannak születik, és romlottá azáltal válik, hogy megbomlik az ember és természet közötti eredendő fennálló harmónia. A pedagógia ne legyen direkt, normatív módon előíró jellegű, hanem kövesse a gyermek önkibontakozását, és óvja meg a gyermeket a káros hatásoktól. A fejlődést támogató, „követő nevelés” így segíti a visszatérést az ősi egészségességhez, az ember-termesztet-istenség harmóniájához.

Fröbel gyermekértelmező ideológiája szerint a gyermekkor értékekben jóval gazdagabb periódusa az ember fejlődésének, mint a felnőttkor. A felnőtt lelke kiüresedik, karaktere elszürkül: „Halottak vagyunk, minden halott, ami körülvesz bennünket, üresen kong minden tudásunk, üresek vagyunk gyermekeink számára, majdnem minden, amit kimondunk, kong az ürességtől, tartalmatlan, élettelen...” Lelki megújulást, életet és energiát a felnőtt a gyermekekkel való foglalkozásból nyerhet: „Siessünk! Engedjük magunkat eljutni gyermekeinkhez! Engedjük, hogy megtöltsenek bennünket élettel! Élünk velük, és engedjük, hogy velünk éljenek... Tanuljunk gyermekeinktől... Élünk a gyermekeinknek: így hoznak ők számunkra békét és boldogságot.” (*Ullrich 1999:251–252*).

A gyermeki lélek alkotóereje három tevékenységformában nyilvánul meg a legkifejezőbbben: a *beszédben*, a *játékban* és a *képzeletben*. A játék Fröbel rendszerében kitüntetett szerepet kap: az „isteni egésszel” való egyesülés eszköze lesz. A gyermek játék közben éli át legintenzívebben saját létezésének totalitását: érző, gondolkodó és cselekvő lény lesz egyszerre. Az eredendő ártatlanságot a megromlott társadalmi viszonyok tönkretethetik, a gyermekben szunnyadó isteni kihasználatlanul maradhat, felnőttkorra teljesen elenyészhet. Ennek elkerülésére teremti meg Fröbel a „gyermekkert”-et (Kindergarten), amelyben a kettőtől hét éves korú gyermekek egy közösségben élnek, fejlesztő eszközökkel foglalkoznak és mozgásos, illetve szerepjátékokat játszanak. Fröbel fejlesztő eszközei (gömb, henger, kocka stb.), amelyeket „adományoknak” nevez, voltaképpen egy sajátos metafizikai rendszer szimbólumai, amelyek az ember, a természet és az istenség harmóniáját fejezik ki. Miközben a gyermek ezekkel önfeledten játszik, nemcsak belső spontán erői bontakoznak ki, hanem gondolkodása, felfogóképessége is fejlődik.

Fröbel társadalomreformeri elképzeléseket is dédelgetett a gyermekkert-mozgalom terjesztésével. Szándéka szerint az gyermekkert-óvoda lesz az újra megtalált földi paradicsom a gyermekek és szülei számára egyaránt. A felnőttek lelki vezetőivé pedig saját gyermekei lesznek úgy, hogy a velük való együttes játék során hozzásegítik őket eltompult érzekeik, elfásult lelkük élettel való megtöltéséhez. A gyermekkert ezért nemcsak a nevelés eszköze lesz, hanem a családi élet megújítója, és – ezen keresztül – a társadalmi bajok orvossága is (*Pukánszky 2005b*).

A Rousseau pedagógiai eszméiben gyökerező és a romantika korában kivirágzó „Megváltó gyermek”-ideológia hatása jól érzékelhető a 19. század későbbi évtizedeiben, valamint a 20. században hódító reformpedagógiai irányzatok gyermekmagyarázataiban. Németh András egyik tanulmányában utal arra a figyelemreméltó jelenségre, ahogyan a reformpedagógia képviselői tovább viszik a mintegy négy évszázados európai humanista eszmei hagyományokat, valamint a romantika gyermekideálját, azaz a „szent gyermek mítoszát” (*Németh 2002:28*). Ebben a mitikus elemeket is tartalmazó ideologikus értelmezésben a gyermek a szebb jövő letéteményeseként jelenik meg, aki egyfajta naiv géniuszként birtokában van a boldogabb élet „titkának”, és képes megváltani az elgépiesedett civilizáció léleknyomorító hatásaitól szenvedő felnőtt embereket. Utat mutat nekik, de ez az út nem

a technikai forradalom progressziója felé mutat, hanem – Rousseau nyomdokain haladva – az emberi együttélés ősi, természethez közelebb formái felé. Ennek az ideológiai alapokon álló „retrográd”, antimodern fordulatnak az elemei jól érzékelhetőek a huszadik században tért hódító életreform mozgalomban, és az abból kisarjadó reformpedagógiai irányzatok különféle változataiban. A nagyvilág zajaitól megcsömörlött, és a természetbe kivonuló (és gyermekeiket természetes közegben nevelő) művészkolóniák éppúgy példák erre, mint a cserkészek és a vándormadarak (Wandervogel) mozgalma. De a természetes emberi létformából eredő kultúra felértékelődése fejeződik ki az olyan művészetpedagógiai irányzatokban is, mint például *Kodály Zoltán* (1882–1967) ősi magyar népzeneire épített nevelési rendszere.

Nem meglepő, hogy a 19–20 századi antikapitalista mozgalmak a megváltó tulajdonsággal felruházott gyermekben, egy új, igazságos társadalom kiépítésének a lehetőségét látták, s az első világháború utáni években új társadalom építésébe kezdő államok új embertípusának létrejöttét a megváltó gyermekre épített pedagógiáktól várták (*Sáska 2004, 2005*).

Az eddigiekben vázlatosan bemutatott három gyermekideológia csupán egy lehetséges értelmezési keret a mentalitástörténet és a pedagógiai eszmetörténet tényanyagának magyarázatához. Az egyes kategóriákba való besorolás nem jelenti a teljes tartalmi homogenitást. Egy adott ideológiatípuson belül pedig az is elképzelhető, hogy az egyes pedagógiák későbbi recepciója más és más. A gyermeki ártatlanságra épülő comeniusi és rousseau-i gyermekideológiák recepciója például szétartó. Az előbbi az egész életen át folyó tanulás „iskolásított” világa felé mutatva a modern közoktatási rendszerek kiépüléséhez nyújtott adekvát oktatásméleti és rendszerelméleti alapot, az utóbbi recepciója viszont a romantikán, a reformpedagógiákon és a huszadik század végén elterjedő alternatív pedagógiai irányzatokon keresztül az „iskolátlanítási” (deschooling) törekvések felé halad.

Az azonban valószínű, hogy a gyermekről szóló ideológiai magyarázatok alakulásának vizsgálata tanulságos gondolati modelleket és releváns pedagógiatörténeti viszonyítási pontokat kínálhat a jelenkori pedagógiai törekvések és iskolapolitikai fordulatok megértéséhez is.

PUKÁNSZKY BÉLA

IRODALOM

- ARIÈS, PHILIPPE (1960) *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éditions du Seuil, Paris. Magyarul (1987) *Gyermek, család, halál*. Budapest, Gondolat.
- ARNDT, ERNST MORITZ [1805] (1904) *Fragmente über Menschenbildung*. Nach der Originalausgabe neu herausgegeben von Wilhelm Münch und Heinrich Miesner. Langensalza.
- COMENIUS, JOHANNES AMOS [1623] (1990) *A világ útvesztője és a szív paradicsoma*. Budapest, Bibliaiskolák Közössége.
- COMENIUS, JOHANNES AMOS [1632] (1992) *Didactica Magna*. Budapest, Seneca Kiadó.
- DEMAUSE, LLOYD (1974) *The Evolution of Childhood*. In: DEMAUSE (ed) *The History of Childhood*. The Psychohistory Press, New York. Magyarul: VAJDA ZSUZSANNA & PUKÁNSZKY BÉLA (eds) (1998) *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- ERASMUS, DESIDERIUS [1529] (1913) *A gyermekek korai erkölcsös és tudományos nevelése*. In: ERASMUS: *A gyermek nevelése. A tanulmányok*

- módszere.* Fordította: Péter János. Budapest, pp. 41–107.
- FINÁCZY ERNŐ (1926) *A középkori nevelés története.* Budapest, Magyar Királyi Egyetemi Nyomda.
- FRÖBEL, FRIEDRICH (1973) *Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst.* Hrsg. von Hermann Holstein, Bochum.
- HERBART, JOHANN FRIEDRICH (1913–1919) *Pädagogische Schriften, I–III.* Herausgegeben von Willmann. Otto und Fritzs, Theodor. Dritte Ausgabe, Osterwieck – Leipzig.
- JEAN PAUL [JEAN PAUL FRIEDRICH RICHTER] [1807] (1910) *Levana*, nebst pädagogischen Stücken aus seiner übrigen Werken und dem Leben des vernünftigen Schulmeisterleins Maria Wuz in Auental. Mit Richters Biographie herausgegeben von Dr. Karl Lange. Dritte Ausgabe, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.
- KANT, IMMANUEL [1803] (1901) *Über Pädagogik.* Mit Kant's Biographie herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Dritte Auflage, Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
- LOCKE, JOHN [1693] (1914) *Gondolatok a nevelésről.* Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Mutschenbacher Gyula. Budapest, Katolikus Középiskolai Tanáregyesület.
- LUTHER, MARTIN [1519], (1986): Ein Sermon vom ehelichen Stand. In: HOFFMANN, FRANZ (Hrsg.) *Pädagogik und Reformation von Luther bis Paracelsus.* Volks und Wissen Verlag, Berlin, pp. 61–65.
- MALLET, CARL-HEINZ (1990) *Untertan Kind.* Nachforschungen über Erziehung. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main, Berlin.
- NÉMETH, ANDRÁS (2002) A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenyég funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, No. 2. pp. 22–32.
- PLAKE, KLAUS (1991) *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels.* Waxmann, Münster-New York.
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH (1938) *Sämtliche Werke.* Herausgegeben von Artur Buchenau, Eduard Spranger und Hans Stettbacher. XII. Band. Verlag von Walter de Gruyter & Co., Berlin.
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH [1797] (1938) Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschenschlechtes. In: PESTALOZZI'S *Sämtliche Werke.* XII. Band. Berlin.
- PUKÁNSZKY, BÉLA (2001) *A gyermekkor története.* Budapest, Műszaki Kiadó.
- PUKÁNSZKY, BÉLA (2005a) *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben.* Pécs, Iskolakultúra könyvek, 28.
- PUKÁNSZKY, BÉLA (2005b) A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, No. 4. pp. 703–715.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES [1762] (1978) *Emil vagy a nevelésről.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- SÁSKA, GÉZA (2005) *Tehetség-felfogások. Adalékok a természetelvű pedagógiák eszméitörténetéhez.* *Iskolakultúra*, No. 10.
- SÁSKA GÉZA (2004, 2005) A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzelete a XX. századi pedagógiai ideológiákban I., II. rész. *Magyar Pedagógia*, No. 4. pp. 471–499, ill. No. 1. pp. 83–99.
- SHAHAR, SHULAMITH (1990) *Children in the Middle Ages.* London-New York, Routledge. Magyarul (2000) *Gyermekek a középkorban.* Budapest, Osiris Kiadó.
- SHORTER, EDWARD (1975) *The Making of the Modern Family.* Basic Books, Inc. Publishers, New York.
- ULLRICH, HEINER (1999) *Das Kind als schöpferischer Ursprung.* Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- WEBER, MAX (1982) *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme.* Budapest, Gondolat.

VALLÁSSÓSSÁG ÉS PEDAGÓGIAI IDEOLÓGIÁK

TANULMÁNYUNKBAN AZT VIZSGÁLJUK, hogy kitapintható-e egy speciális ideológia, amely a vallásos emberek és a felekezeti oktatási intézményekhez kötődők pedagógiai nézetrendszerét jellemzi, ha igen, kik fogalmazzák meg, s a társadalom különböző csoportjai hogyan értelmezik azt.¹ Első lépésben rögtön tisztáznunk kell, mit jelent ebben a kontextusban az ideológia kifejezés. A fogalom használata szorosan kötődik a marxizmushoz, s ennek nyomán az érdekihypotézis határozza meg azt a jelentésmezőt, amelyben a társadalomkutatók többsége értelmezi (*Mannheim 1996*). Ennek szellemében az ideológiakritikusok –vagy ahogy Merton nevezi őket, a „professzionális képrombolók” (*Merton 2002:542*) – profanizálják az ideológiai kijelentéseket, megkeresik és leleplezik csúsztatásaikat, hisz véleményük szerint nemhogy nem vehetők készpénznek az ilyen nyilatkozatok, hanem a valóságos érdekeket leplezve eszközzé válnak a (politikai, gazdasági stb.) hatalom megragadásában (*Mannheim 1996; Merton 2002; Geertz 2001*). Ha az ideológia e „militáns megközelítéséhez” (*Geertz 2001:34*) kötődnénk, akkor azt kellene keresnünk, hogy vannak-e és melyek azok az érdekek, amelyek a mai Magyarországon a vallásos nézeteket választják ki arra, hogy hatalmat szerezzenek az oktatási rendszerben.

A kritikai ideológiaelemzés azonban kétélű fegyver. Bourdieu-től tudjuk, hogy az ideológia öntudatlanul működve, az objektív struktúrákat inorporáló habitus segítségével határozza meg az ágensek gondolkodásmódját (*Bourdieu 1978*). Tehát az ideológiáknak az igazsággal való szembesítése korlátozottan lehetséges, hisz az ideológiakritikus mellett, hogy a társadalmi struktúra része, egy társadalmi világnak is tagja, sajátos perspektívából értelmezi a valóságot (*Berger-Luckman 1998*). Illuzórikus azt hinni, hogy bárki függetlenítheti magát ezek hatása alól, köztük e tanulmány szerzője és olvasói sem.² Ennek tudatában a társadalomtudomány reflexív fordulata óta az ideológiakutatás tudásszociológiai vonulata a leleplezés helyett az egymás mellett élő értelmezések megértésére, az ideológiák kulturális rendszerként való elemzésére koncentrál. Elszakadva tehát az evaluatív ideológiakutatástól, nem tartjuk feladatunknak a vallásos neveléshez kötődő ideológiák tartalmi érvényességét vizsgálni, hanem az ideológiára úgy tekintünk, mint egy-egy közösség által kialakított, többé-kevésbé egységes világertelmezésre, ami eszmék és elgondolások nyilatkozatokban és cselekedetekben kifejeződő, nagyjából-egészében összefüggő szöveve, amelyek kialakulása a plurális társadalom kulturális feszültségeire adott válasz (*Geertz 2001*). Ilyen értelemben természetesen minden közösség érdeke a közösség kultúrájának konzisztens továbbadása, s mint minden nevelés, a vallásos nevelés is szellemi küzdőtérben, „apologetikus arénában” zajlik (*Szűcs 2009:42*).

1 A tanulmány megírását a MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta.

2 „Nekem társadalomfilozófiám, neked politikai véleményed, neki ideológiája van” – parodizálja Geertz a reflektálatlan ideológiakritikát (*Geertz 2001:27*).

Jelen esetben az iskola funkciójáról, társadalmi problémáiról szóló elgondolások érdekelnék bennünket, az, hogy van-e sajátosan a vallásos vagy felekezeti iskolai csoportokhoz kötődő válasz a kérdésekre. Mivel az ideológiáknak jelentős szerepük van egy közösség identitásának megfogalmazásában, s integratív funkciójuk révén megrajzolják a közösség határait (*Merton 2002*), feltárásukkal többet tudhatunk meg a társadalom oktatáspolitikai szempontból eltérően viselkedő csoportjairól. Tehát a felekezeti iskolákhoz kötődő ideológiák tudásszociológiai megközelítése azt kívánja tőlünk, hogy elsősorban az iskola szerepértelmezésére, valamint az oktatásügy problématerképére koncentráljunk, s ezeket összevetve feltárjuk, milyen kulturális kontextusban lel otthonra egy-egy gondolkodásmód.

Továbbmenve azt vizsgáljuk, hogy az egyházi oktatási intézmények körül fellelhető érdekcsoportok által megfogalmazott ideológiák képeznek-e valamilyen egységet, mennyire hasonlítanak egymáshoz, s végső soron mi sejthető meg általuk az érdekek és az értékek viszonyáról. Vizsgálandó az is, hogy a vallásosság és a felekezeti iskolás kapcsolathálóval rendelkezés lényeges törésvonalnak tekinthető-e a nevelésről alkotott felfogásokban, és hogy a közvéleményben a felekezeti iskolákhoz kötődő pedagógiai eszmék megegyeznek-e a vallásos érdekcsoportok nézeteivel. Egyértelműen aktuális ez a feladat, hiszen a célokat, társadalomképeket, fő értékeket illetően a gondolkodásmódok, értékrendszerek széttöredezése az oktatási rendszer minden szintjén olyan mértéket öltött, hogy a szemléletmódok „elkülönült univerzumai” alakultak ki (*Merton 2002:542*).

A felekezeti oktatás identitáskeresése a rendszerváltás után

A hazai oktatási rendszer elmúlt húsz évben bekövetkezett átstrukturálódásának egyik legizgalmasabb kihívása az volt, hogy a monolitikus ideológiai uralom után hogyan képesek elérni a különböző társadalmi csoportok, hogy világnézetüknek, vallási meggyőződésüknek megfelelő oktatáshoz és neveléshez jussanak.³

A felekezeti iskolák megszerveződéséhez nemcsak épületek vissza- vagy megszerzése, renoválása, intézményi struktúrák megformálása, hanem tanári közösségek kialakítása és a pedagógiai identitáskeresés folyamata is hozzátartozott. Erre a rendszerváltás után kétségtelenül szükség volt az állami-önkormányzati rendszerben is, ahol a legnagyobb vita a „világnézetileg semleges iskola” ideológiai hívószavának értelmezése körül csúcsozott ki. A pedagógiai útkeresés azonban feltehetőleg sokkal intenzívebben zajlott az oktatás nem állami szektoraihoz tartozó iskolákban. A felekezeti szektor intézményei e tekintetben egyszerre voltak könnyű és nehéz helyzetben. A politikai változásokat követően a hazai egyházak nem voltak felkészülve arra, hogy szabadabbá váló működésük egy megváltozott, pluralizálódott társadalomban fog újraszerveződni, amelyben az egyházakhoz szorosan és intézményesen kötődők erős kisebbségben vannak, nagyjából annyian, mint az ezen intézményektől mere-

³ Az OFI 2005-ös oktatási közvéleménykutatása szerint a saját településen biztosított önkormányzati közoktatással az egyháziisan vallásosak és a határozottan nem vallásosak is szignifikánsan kevésbé voltak elégedettek, mint az átlag, vagyis egyes kulturális csoportoknak az átlagtól eltérő igényei vannak.

ven elzárkózók, s a világnézeti palettán a harmadik, de legnépesebb csoport ugyan vallásosnak mondja magát, azonban különféle okokból nem kötődik az egyházi közösségekhez (Tomka 1991; Gereben 1998). Az egyházakhoz kötődő csoportok társadalmi helyzete is átalakulóban van, az alacsony társadalmi státusú hagyományos bázis mellett megjelent egy magas státusúakhoz köthető, modernebb vallásosságú réteg (Hegedűs 2001; Rosta 2008; Tomka 2006, 2010).

A kilencvenes évek első felében az egyházak közéleti szerepvállalásának területei közül az oktatás volt a legelismertebb. 1991-es adatok szerint a megkérdezettek háromnegyede, az egyetemet végzetteknek pedig szinte teljes köre hallott arról, hogy 1990 előtt is működtek egyházi gimnáziumok. Ezek rendkívül magas presztízsű oktatási műhelyek voltak, a válaszadók több mint kétharmada, köztük majdnem minden egyetemet végzett, a legjobbak és a jók közé sorolta őket (Pusztai 2001). De vita folyt arról, hogy miben gyökerezik az eredményességük. A felekezeti iskolák indítását az egyházi szervezet különböző szintjeiről, másrészt helyi, civil közösségek oldaláról kezdeményezték, de a működtetés felelősségét az egyházi fenntartónak kellett viselni. A fenntartót képviselő klerikusok viszont korábban kifejezetten távol voltak tartva mindenféle társadalom- és közösségszervező szereptől, s nehezen tudták értelmezni, hogy az egyházi intézményeknek többféle, összeadódó társadalmi, oktatáspolitikai hatásuk is lehet (Tomka 2006; Máté-Tóth 2006).

A hazai iskolaügy legnagyobb múltra visszatekintő szereplőiként az egyházak vallásos világnézeten alapuló pedagógiai koncepciók és eredményesen alkalmazott iskolai gyakorlatok kimeríthetetlen múltbeli tárházára tekinthettek vissza, azonban helyzetük a rendszerváltáskor nagy népszerűségre szert tevő, reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra támaszkodó alapítványi szektoréhoz képest talán nehezebb volt. Ahogy a szocialista gazdasági rendszer után a szabadpiac eszméje tűnt egyszerre ellenállhatatlanul vonzónak, a szocialista iskolával szemben a reformpedagógia ígérte a nagy megújulást. A felekezeti iskolák nem látványos pedagógiai koncepciókat, hanem a fegyelmen és a kemény munkán kívül „csak” vallásos nevelést ígértek (Korzenszky 1997). Az azonban az iskolák többségében kérdés volt, hogy ezt a vallásos többletet ki és milyen módon adja hozzá az iskolai folyamatokhoz. Talán a tanárok? A „klerikális reakció” leküzdésére való törekvés a tanártársadalom rangidős generációjának közös élménye volt (Sáska 2008), s az 1989 előtti hazai tanárképzés nem kínált olyan, a modern társadalomban kipróbált nevelésteoretikákat, amelyek egyértelműen egy vallásos világnézet ember- és világképére épültek. Legfeljebb csak a nyolcvanas évek végén, s igen szórványosan kapott helyet a pedagógusképzésben néhány vallásos elemekkel átszőtt, vagy alapvetően vallásos világnézetre épülő reformpedagógiai koncepció ismertetése (Németh 2002; Pálvölgyi 2005). Megjegyezzük, hogy a tanárképzés az azóta eltelt időben még a felekezeti felsőoktatási intézményekben sem mindig foglalja magában az egyházi iskolai tanításra való speciális felkészítést, az állami egyetemeken pedig még szakollégiumok formájában sem jelenik meg ez a tartalom (Pusztai 2003). A vallás közoktatásban elfoglalt helyével foglalkozó kutatások a környező poszt-szocialista

országokban is a hittanoktatásban közvetített ideológiák tartalmára és funkciójára szűkítik le e kérdéskört (Pusztai 2008).

A szülőtársadalom széles körei, sőt maguk a tanárok is elsősorban a felekezeti iskolai hagyományok alapján jósolhatták meg, hogy mit várhat a felekezeti iskolát választó család sarja. Amikor ezen intézmények száma gyarapodni kezdett, elsősorban a tíz, megszakítás nélkül működő egyházi iskola gyakorlatára, nagy tanáregyéniségeinek személyes példáira tudtak támaszkodni az új vagy újrakezdő intézmények (Korzenszky 1997; Pusztai 2004). Azonban az utóbbi húsz évben egyértelműen kiderült, hogy sem a régi hagyományok, sem a jó gyakorlatok nem adaptálhatók változatlan formában, s a problémákkal először szembesülő tantestületek, majd a demográfiai hullámvölgy hatásait regisztráló fenntartók részéről tartós igény jelent meg a saját pedagógiai ars poetica tisztázására, megfogalmazására. A folyamatosan működő, a teljesen újraindult és az ún. táblacserés felekezeti iskolák tanártársadalma természetesen igen eltérő volt, de nyugodtan állíthatjuk, hogy az iskolák nagy része jelentős energiát fektetett a pedagógiai önmeghatározás pontosításába (Bacsikai 2008). Mivel a felekezeti iskolák egységes iskolarendszerré épülésének sokáig még a katolikus iskolák között is csak lassan bontakoztak jelei – legfeljebb a szerzetesrendi intézményekben –, tehát az egységesebb pedagógiai nézetek kikristályosodását a közös gondolkodás sem mindenütt támogatta. Annak konceptualizálására, hogy milyen is egy egyházi iskola, kiknek való, milyen szerepet tölt be itt a tanár, s a megszakadt nevelési hagyományok fonalát hogyan érdemes felvenni, nevelési értekezletek, tanári csendes napok, rekollekciók alkalmával rendszeresen visszatértek, sőt az ezredforduló után az oktatásügy számos modernizációs projektjét is e kérdésnek szentelték (minőségbiztosítás, stratégiafejlesztés, pedagógiai programok, küldetésnyilatkozatok). Az azóta eltelt időszakban szabad szemmel is jól látható, hogy az egyházi fenntartású iskolák arány növekedése – az aktuális fenntartóváltásokat beszámítva is – megállapodott, a finanszírozással kapcsolatos bizonytalanságok többé-kevésbé nyugvópontra jutottak, de az talán már kevésbé köztudott, hogy a pedagógiai nézetrendszer átgondolása is a fokozódó tudatosság irányába mozdult el.

Hol érhetőek tetten az ideológiák?

Amikor a társadalmi egyenlőség és a szocialista gyermekközpontúság (a jelző *Sáska* [2008] szerint itt is fosztóképzőként működött) jelszavaira épülő pedagógiai ideológia helyét elfoglaló új szimbolikus rendszerek nyomát keressük, akkor egyrészt az iskola-fenntartó felekezetek dokumentumai,⁴ másrészt az iskolai pedagógiai programok is orientálhatnak. A dokumentumok központi gondolata a nevelés transzcendens gyökerű célrendszere, melynek zsinórmértéke az ember környező világért és társaiért

⁴ Az iskolafenntartó felekezetek az egyházi hierarchia legkülönbözőbb fórumain és szintjein számos jelentős dokumentumban fogalmazták meg neveléssel kapcsolatos elképzeléseiket. Csak a példa kedvéért megemlítve kiemelhető a második Vatikáni Zsinat Gravissimum educationis... kezdetű deklarációja a keresztény nevelésről, a Katolikus Nevelés Kongregációjának A katolikus iskola a harmadik évezred küszöbén című dokumentuma és különböző alkalmi pápai megnyilatkozások. A kevésbé központosított protestáns egyházak dokumentumai közül a legfrissebb a Református Oktatási Stratégia.

megnyilatkozó felelőssége. A pedagógiai programokat a gyermekről vallott felfogás és a követendő erkölcsi normák megfogalmazása tekintetében felekezettől függetlenül a közös tartalmi elemek és – nyilván a fenti dokumentumokból táplálkozó – kiforrottság jellemzi (Vincze 2000). Azonban a pedagógiai ars poeticák toposzai nem garantálják, hogy a tanárok, diákok és szülők magukévá teszik-e ezek gondolatait. Egy nézetrendszer ideológiává válásához nem elég néhány dokumentum, hanem egy értelmező közösség körében válik ideológiává. A közvéleményben visszhangra lelő ideológiák megragadására alkalmasabbnak véltük az olyan rövid, axiomatikus ideológiai nyilatkozatok elemzését, ami mellé az egyes társadalmi csoportok különösebb okfejtés nélkül fel tudnak sorakozni. A közvéleménykutatások tulajdonképpen ideológiai címkéket lengetnek meg az emberek szeme előtt, s azok arra bólintanak rá, ami a saját kontextusukban ismerős és szimpatikus kijelentésnek tűnik. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy tartalmilag hamis, vagy nem átélt nyilatkozatot tesznek, de kétségtelenül egyszerűsítettek, nem kifejtettek ezek a hívószavak. Ezekből a sokszor metaforikus, s általában kulturális kontextusukkal együtt értelmezhető kijelentésekből több lényeges dolgot ki lehet olvasni (Geertz 2001). Először is az adott csoport kérdésvetése alapján kirajzolódik egy-egy problématerkép, másodsor az aktuális problémákra az adott eszmerendszer szemszögéből megfogalmazott releváns válasz.

A továbbiakban az utóbbi néhány év kutatásai – a 2005-ös oktatási közvéleménykutatás,⁵ egy 2007-es tanárvizsgálat⁶ és a 2008-as European Value Survey adatai – alapján igyekszünk megragadni a felekezeti iskolák és a vallásos csoportok oktatásügyi eszméit. Annak értelmezéséhez igyekszünk hozzájárulni, hogy a vallásosság mentén szerveződő oktatás körüli csoportok mit tartanak a legfontosabb pedagógiai feladatoknak, hogyan válaszolnak a társadalmi kihívásokra, kit okolnak a balsikerért és kinek köszönik a sikert. Az elemzett kérdések közé tartoznak a család és az iskola közötti munkamegosztás szabályai, az iskola, a tanárok fő feladataival kapcsolatos elvárások valamint a nevelési és társadalompolitikai értékpreferenciák meghatározása.

Vallásosság és a nevelési értékek

Az Aufbruch 2007 vizsgálat szerint a posztszocialista országok társadalmában elterjedt nézet, hogy a nevelés azok között a tevékenységek között van, amelyekre leginkább hatást gyakorol a vallásosság. A válaszadók fele szerint a vallásos emberek jobban nevelik a gyermekeiket, mint a nem vallásosak (Zulehner et al 2008). Egyszersmind az

5 Az Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2005, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet megrendelésére készült. Jelen elemzésben az egyházas vallásosságúak valamint a felekezeti iskolás kapcsolatokkal rendelkezők nevelésről alkotott véleményét tártuk fel. Az utóbbiak elgondolásait azért tartottuk figyelemre méltónak, mert ők azok, akik első kézből értesülhetnek a felekezeti iskolák működéséről, s az oktatásügyi kérdésekkel kapcsolatos nézetrendszerükre ennek az iskolafelhasználói körnek az ideológiája inkább hat. Lényeges kiemelni, hogy a felekezeti iskolás tapasztalatokkal bírók döntő többsége – az össztársadalmi képhez hasonló arányban – maga módján vallásosként definiálta önmagát, s míg a megkérdezettek közül minden hetedik, a tapasztalattal bírók negyede egyházas vallásosságú. A felekezeti iskolás tapasztalattal rendelkezők a minta mintegy egyhatodát teszik ki, azonban területi szempontból a Dunántúl kissé felül van reprezentálva.

6 A Református iskolák tanárai című kutatást a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja és a Református Pedagógiai Intézet végezte.

is kitűnik az eredményekből, hogy abban a kérdésben, hogy eredményesebbé teszi-e a nevelést a vallásosság, igen nagy a véleménykülönbség a vallásos és a nem vallásos válaszadók véleménye között. Ebből is sejthető, hogy a társadalom különböző csoportjai jelentősen eltérő nevelési elvekkel rendelkeznek. Magyarország a nemzetközi összehasonlító értékkutatások eredményei alapján a középmezőnyben van a vallásos nevelés fontosságának megítélése szempontjából.⁷ Úgy tűnik, hogy a társadalom egyötöde-egynegyede – döntően, de nem kizárólag a közösségi és személyes vallásgyakorlattal rendelkezők –, az otthoni nevelésben az öt legfontosabb nevelési cél között tartja számon a vallásos világnézet továbbadását. Az elmúlt két évtizedben körülrajzolható egy jelentős mag, amely az iskolákban is nagyon fontos feladatnak tartja a vallásos nevelést.⁸ Az ezredfordulón a szülők és a gyerekek elképzeléseit tanulmányozva kibontakoztak azok a lényeges axiómák, amelyeket az iskolafelhasználók a felekezeti iskolához kötnek. A tanulók vagy a direkt vallásos nevelés, az erkölcsi fejlődés reményében, vagy az iskola vallásos jellege alapján elvárható szeretetteljes és biztonságos légkörben bízva választottak iskolát, tehát vagy a vallásosság vagy annak konzekvenciális dimenziói jelentik az elvárások fő vonulatát (*Pusztai 2004*).

A vizsgálatok azonban ritkán kérdeznak rá arra, hogy milyen komponensei vannak a vallásos nevelésnek, viszont sokat elárul erről az, hogy mik azok a nevelési értékek, amelyeket a vallásos emberek fontosnak tartanak. A kilencvenes évektől stabilnak tűnik a különbség a vallásos és nem vallásos emberek nevelési értékrangsora között.⁹ A legelső helyen mindkét csoportban a jó modor szerepel, azonban jelentős eltérés az, hogy a vallásosak fontosabbnak tartják a szorgalomra és a mások tiszteletére nevelést, míg a nem vallásosak az önállóságot értékelik magasabbra. A nevelési értékek meghatározó tengelyének tűnik tehát egyrészt az egyéni–közösségi tengely, amelyen a vallásosak közelebb állnak a közösségi értékek pólusához, míg a nem vallásosaknál az egyéni szabadság értéke felülírja a közösséggel szolidáris embereszményt. A közösségi elv megjelenik a legtöbb vallásos neveléssel foglalkozó dokumentumban is,¹⁰ vagyis ezen a ponton az ideológiai kínálat és kereslet között egybeesést tapasztalunk. Az autonómia – külső kontroll tengelyen mutatkozó eltérések arra hívják fel a figyelmet, hogy a vallásos nevelés rendszerében a

7 Fontosabbnak tartják Lengyelország, Románia és Szlovákia válaszadói, kevésbé fontosnak Csehországban, Észtországban és Németországban, Magyarország a középmezőnybe tartozik Szlovéniával együtt ebből a szempontból.

8 Az OKI és az OFI oktatási közvéleménykutatásaiban visszatérően vizsgálták a kérdést. 1999-ben 24 százalékkal, 2002-ben 18, 2005-ben 40 százalékkal nagyon fontosnak tartotta, s további 30–40 százalékkal szerint kisse fontos az iskolai vallásos nevelés.

9 Az EVS 2008 adatok szinte változatlan sorrendet mutatnak ezen a téren, mint a WVS adatok a kilencvenes években. A kérdés arra vonatkozott, hogy milyen tulajdonságokat tartanak fontosnak a válaszadók a gyerekek otthoni nevelésében. A magyar válaszadók által kiválasztott öt legfontosabb: a jó modor, az önállóság, a felelősségérzet, a szorgalom és végül a mások tisztelete, tolerancia mások iránt. A vallásosak számára a második legfontosabb a szorgalom, majd ezt követi a felelősségérzet, s a mások tisztelete, tolerancia mások iránt. Az önállóság csak a legutolsó az ötből.

10 A „korporatív identitás meg kell, hogy előzze az egyén azonosságtudatát. Esetünkben ez a keresztyén egyházhoz tartozás, a felekezeti identitás, a nép, nemzeti identitás, sőt az iskola hagyományával való azonosulást kategóriájában jelenik meg.” (*Szűcs 1996:4*) „...a katolikus iskola szükségszerűen a keresztyén közösség életének keretei közt működik.” (*Katolikus iskola... 1998*).

gyermeket kevésbé emancipálják, védelemre, igazgatásra szoruló lénynek tartják, akiért a felnőttek felelősek, míg a nem vallásos ideológiák inkább hajlanak a gyermek erkölcsi autonómiájának koncepciója felé.

A nevelés feletti döntési jog kérdése alapvető töréspontja a pedagógiai ideológiáknak (Mihály 1998). A szocialista korszakban a szülőt világnézetileg megbízhatatlannak tekintették, azonban döntési joga az állammal szemben a kilencvenes évek óta alapvető meggyőződéssé vált, a társadalom kilenczede számára egyértelmű. A gyermek döntési képességének és jogának megítélése azonban megosztja a közvéleményt. A vallásos pedagógiai ideológia másokkal való összevetésekor kiderül, hogy a vallásos nézetrendszerben magasabbra értékelik a szülő és az iskola felelősségét, döntési jogát a gyermekénél. A kettő viszonylatában az *in loco parentis* elv alapján a gyermeknevelésért felelős családok „meghosszabbított keze az iskola” (Szűcs 2008:41). Ez az elgondolás alapvetően eltér a nem vallásosak által preferált gyermeki morális autonómia, az ebből fakadó értékválasztási autonómia és a nevelésben hagyományosan döntő szerepet viselő intézmények jogkorlátozásának elvétől (Mihály 1998).

Ugyanakkor azzal is számolni kell, hogy a korábbiaknál kevésbé beszélhetünk az egyházasan vallásosak egységes gyermeknevelési felfogásáról, hiszen az iskolai végzettség szerint jelentős eltérések mutathatók ki párhuzamban az egyes rétegek átalakuló vallásosságával (Rosta 2007; Tömka 2010). A legmagasabban kvalifikált vallásosak körében a felelősségérzet kerül az élre, a harmadik pedig a mások tisztelete lesz, azonban a jó modor, a szorgalom és az engedelmisség hátrébb csúszik a rangsorban (1. táblázat), ami arról a trendről árulkodik, hogy a közösségi értékek prioritásának megmaradása mellett az individuális autonómia súlya növekszik. Tehát, ha úgy tetszik, a vallásosság közös rendező elv volta halványul, habár továbbra is világos, hogy a vallásosak nevelési elvei eltérnek másokétól.

1. táblázat: Az öt legfontosabb nevelési érték a magyar válaszadók vallásosság és iskolázottság szerinti csoportokban

Fontos-sági sorrend	Alapfokú végzettségűek		Középfokú végzettségűek		Felsőfokú végzettségűek	
	nem vallásos	vallásos	nem vallásos	vallásos	nem vallásos	vallásos
1.	Jó modor	Jó modor	Jó modor	Jó modor	Önállóság	Felelősségérzet
2.	Szorgalom	Szorgalom	Önállóság	Szorgalom	Jó modor	Jó modor
3.	Mások tisztelete, tolerancia	Felelősségérzet	Felelősségérzet	Felelősségérzet	Mások tisztelete, tolerancia	Mások tisztelete, tolerancia
4.	Felelősségérzet	Mások tisztelete, tolerancia	Szorgalom	Önállóság	Felelősségérzet	Önállóság
5.	Önállóság	Takarékosság	Mások tisztelete, tolerancia	Mások tisztelete, tolerancia	Szorgalom	Vallásos hit

Forrás: *European Value Survey 2008*, magyarországi alminta.

Akkor érvényesül konzekvensen a vallási ideológia a nevelésben, ha az iskolaügy másik fontos szereplője, a tanártársadalom nézeteiben is rábukkanunk ezekre a

gondolatokra. A 2007-es pedagógusvizsgálat szerint a tanárok a felekezeti iskolákban a tudás bővítésével egyenrangú célnak tekintették a lelkiekben való gazdagodást. Ezt szorosan követve a társadalmi integrációhoz való hozzájárulás szempontjából fontos tartalmak élveznek prioritást felfogásukban, a jó modor és a szorgalom. Érdemes megjegyezni, hogy azt a populáris ideológiai axiómát, hogy a diák jól érezze magát az iskolában, erőteljesen leértékelték ebben a körben. Felértékelték viszont a megbízhatóságot, az őszinteséget és a felelősségérzetet, mint az emberek közötti együttműködést segítő értékeket (*Bacskai 2008*). Összességében megfogalmazhatjuk tehát, hogy nagyfokú értékconszenzus mutatkozik a vallásosság mentén szerveződő oktatási érdekcsoportok felfogásában, s ez lényegesen eltér a társadalom többségének nézeteitől.

Nevelésközpontúság, nevelési feladatok

A pedagógiai ideológiák másik fontos sarokpontja a nevelés értelméről, céljáról, lehetőségeiről alkotott felfogás. Miközben a szabad iskolaválasztás liberális elve melletti elkötelezettség stabilizálódott az elmúlt két évtizedben Magyarországon, a neveléssel kapcsolatos elképzelések jelentős átalakuláson mentek keresztül. A kilencvenes évek elején a szabadság felértékelődése jegyében inkább elutasították az iskola nevelő szerepét, és az indoktrináció kockázatától távoltartó, autonóm választásokon alapuló önkibontakoztatás vagy a spontán nevelődés liberális gondolata lett visszhangra (*Mihály 1998*). Később a közhangulat megváltozott, s főleg a nevelési funkciók irányába bővültek az iskolával szembeni elvárások (*Szabó 1999*). A vallásos nevelés ideológiája kifejezetten a szándékos, tudatos, hivatásszerű nevelés koncepcióját tartalmazza, s a diák megváltoztathatóságára alapozó, evolucionista felfogások közé tartozik. Az említett dokumentumok egyértelműen a teljes személyiség fejlesztésében s a nevelés elsődlegességében gondolkodnak, nemcsak a közoktatásban, hanem még a felekezeti felsőoktatásban is (*Pusztai 2010*).

Az iskolának tulajdonított nevelési feladatok közül az egyházi iskolás tapasztalattal bírók az iskola tisztességre, erkölcsre, a másokkal való együttműködésre valamint a környezeti nevelésre vonatkozó feladatait fontosabbnak tartják a többieknél. Emellett meggyőződésük, hogy a mai iskola más feladatainál sikeresebben látja el ezeket a nevelési feladatokat. A vallásosság szerinti elemzés alapján megfogalmazhatjuk, hogy az egyházközei vallásossággal jellemezhetőek az iskolában honos szeretetteljes bánásmódot a legértékesebbek között említik, s emellett náluk az erkölcsi és szociális nevelés feladatköre továbbiakkal bővül: a magyar hagyományok és a hazaszeretetre nevelés valamint a rendre, fegyelemre nevelés konzervatív értékei adnak markáns szint nevelési elveiknek. Ezzel szemben a maga módján vallásos válaszadók a demokratikus és a szexuális nevelés feladatát többre tartják, mint az egyházas vagy a nem vallásos csoportok.¹¹ Világosan látszik tehát, hogy

11 A 2005-ös oktatási közvéleménykutatásban az alábbi kérdés vonatkozott erre: „A továbbiakban az iskolák tevékenységeit, feladatait sorolom fel. Kérem, mindegyikről mondja meg, a kártya segítségével, hogy mennyire fontos az Ön számára!”

a csoportok igényeiben kimutathatók hangsúlybeli eltérések, míg az egyházakhoz szorosabban kötődők tradicionálisabb, főként közösségi értékeket hangsúlyoznak, a maguk módján vallásosak inkább az individuális boldoguláshoz várnak útmutatást az iskoláktól.

Ezek az elvárások gyakorlatilag kivétel nélkül megjelennek a felekezeti oktatás már említett elvi alapvetéseiben, egységes szemléletbe ágyazva, teológiai értelmezésben, hierarchizálva. A tisztesség és az erkölcs alapelvei a vallás-erkölcsi normák szerint, a környezeti nevelés a teremtett világrért való etikai felelősség perspektívájában, a szexualitás a férfi és nő kapcsolatára alapozott családi életre nevelés kontextusában, a demokráciára és társadalmi együttélésre vonatkozó elvárások elsősorban szolidaritást és az emberi méltóság iránti elkötelezettséget közvetítve. Ugyancsak erőteljesen hangsúlyozódnak a nemzeti hagyományok és a hazaszeretet értékei is. Miközben a nevelési problémakörök a keresleti és a kínálati oldalon találkozni látszanak, a mindennapi gyakorlatban feszültséget okoz az alapelvek értelmezése, elfogadása.

Tanárok szerepe

A szocialista nevelés a tanárt oktató-nevelő szerepén túl az egyetlen ideológia szócsövének is tekintette, míg a liberális felfogás semleges és független szakértőnek, információ-szervezőnek tartja (*Mihály 1998*). Az egyházi oktatási intézmények vállaltan egy világnézetet képviselnek, s így távol áll ideológiájuktól a világnézeti-ileg semleges tanár koncepciója. Tanáraikról ebben a tekintetben kevés kutatási eredménnyel rendelkezünk, adataink alapján úgy tűnik, hogy bár többségük határozottan vallásgyakorló, ez nem kizárólagos (*Bacskai 2008*). Jó részük tudatosan döntött a felekezeti iskola mellett, sok esetben maguk vagy családtagjaik rendelkeztek diákkori tapasztalattal ebben a szektorban. A vallásos nevelési ideológia egyik alappillérenek tűnik, hogy az ágensek egységesen lépnek fel a nevelésben. Ez nemcsak a szülő-tanár, hanem a tanári testület viszonylatában is állandó komponens. A tanári kar egysége az iskolai magatartási normák, a tanulás, az iskolai partnerekkel való kommunikáció, a tanári viselkedési normák tekintetében nagy összhangot mutat (*Bacskai 2008*).

A diákoktól nyert információink alapján egyértelmű, hogy a tanárok pedagógiai gyakorlatának legmarkánsabb jellemzője a diákokkal való sokszínűbb kapcsolat-tartás, s hogy a nem tanulmányi programokban vállalkozóbbak (*Pusztai 2009*). Az általunk elemzett pedagógiai ideológia fontos tétele tehát az erősen kiterjesztett tanári szerepfelfogás. Az erre való fogékonyság kisebbnek tűnik az ún. táblacserés intézményekben, ahol a továbbfoglalkoztatás vállalása miatt még mindig magas az ettől eltérő pedagógiai nézeteket vallók aránya, különösen, hogy az extrakurrikuláris többletvegyenységekkel kapcsolatban általában hallgatóságos elvárás az önkéntesség és az ingyenesség.

A 2005-ös vizsgálatból kiderül, hogy miközben a válaszadók háromnegyede a nevelést szakértelmet kívánó tevékenységként tartja számon, a vallásos emberek még ennél is nagyobb arányban vélekednek így. A tanárszereppel kapcsolatos elvá-

rásokban rejlő, fent említett feszültséget érzékelik a felekezeti iskolákkal kapcsolatban tapasztalattal rendelkezők. Amikor azt vizsgáltuk, hogy mikre kellene anyagi forrásokat összpontosítani az oktatásügyben, megfigyelhető volt, hogy az egyházi iskolás kapcsolathálóval rendelkezők fontosabbnak tartották az emberekkel (tanárok, tanulók) kapcsolatos beruházásokat, míg a többiek inkább az infrastruktúrára, a technikai modernizációra áldoztak volna többet. A felekezeti iskolás tapasztalattal rendelkezők magasan felülreprezentáltak vallják azt, hogy a pedagógusok anyagi megbecsülése ma kisebb annál, mint ami megilletné őket. Az ilyen tapasztalattal bírók és a vallásos csoportok véleményét áttekintve tanárközpontú iskola képe bontakozik ki előttünk.

Ezt úgy értékeljük, hogy a tanári tekintély megerősítését támogató, a tanártól többet elváró, de őket támogató szülői, társadalmi hozzáállást mutatnak a válaszok. A pedagógusközpontú ideológiáról tanúskodik az is, hogy az egyházi iskolával kapcsolatban tapasztalattal rendelkezők nemcsak az oktatási intézmények, hanem a pedagógusok teljesítményével is szignifikánsan elégedettebbek, mint azok, akik máshol szereztek tapasztalataikat. A tanulói kudarcok megítélésében a felekezeti iskolában tapasztalattal bírók a tanárokat szignifikánsan kevésbé hibáztatják, mint mások. A felekezeti iskolás tanulók véleménye szerint is a tanárra való órai odafigyelés, a tanár – mint ember – munkájának elismerése, megbecsülése, tolerálása, különösen a vallásgyakorló diákoknak kiemelkedően fontos (*Pusztai 2009*). A diákok véleménye szerint tanáraik különböznek a más iskolákban tanítóktól, s sokkal nagyobb arányban és karakteresebben jellemezték őket, mint a nem egyházi iskolába járók.¹²

Társadalompolitikai dilemmák

Mivel az oktatásügy mindig ellát társadalompolitikai szerepet is, a pedagógiai ideológiák általában nyilatkoznak ilyen irányú felfogásukról. Ennek egyik kérdésköre az, hogy milyen társadalmi csoportokat szükséges oktatáspolitikai eszközökkel támogatni. A vallásosak az oktatás finanszírozását tekintve inkább egyenlőségpártiak, felülreprezentáltak a mindenki számára ingyenes oktatás elvét vallók s az általános ingyen tankönyvellátást támogatók között. Figyelembe véve, hogy a nem vallásosak körében felülreprezentáltak azok, akik szerint a család, ha teheti, maga is járuljon hozzá az iskoláztatási költségekhez, úgy tűnik, hogy a vallásosak az oktatást egyértelműbben közösségi beruházásnak tekintik, melynek megtérülése közösségi haszon. Ezen felül a hátrányos helyzetű és a tehetséges tanulók képzésének többlettámogatása élvez nagyobb elfogadottságot az egyházas vallásosságuk körében. Az emberi tényezőnek az oktatási rendszer kiemelkedő elemévé emelése mellett tehát a

12 A leggyakrabban pozitív jelzőkkel ragadták meg a különbség lényegét, melyek között a legtöbbet említettek az emberségesebb, megértőbb – sőt, meglepetésünkre, hiszen egy előbbi kérdésben szigorú iskoláról volt szó –, engedékenyebb, segítőkészebb, figyelmesebb, elhivatottabb, felelősségteljesebb, közvetlenebb, barátságosabb, gyermekcentrikusabb, nyitottabb, toleránsabb voltak. Kritikus vélemények szerint a tanárok maradiak, álszentek, kétszínűek, lúzerek, mindenbe beleszólók, szolgalelkűek, élni nem tudók. Az értékelő tartalom helyett inkább a leíró dominál a következő csoport meghatározásaiban: vallásos, határozott értékrendű, erkölcsileg szigorú, többet jár templomba, ingyen túlórázik, sok a fiatal, sok az idős.

hagyományos egyenlőségelvű (Sáska 2008) felfogás mellett egy szociálisan érzékeny, de a magas teljesítményt megbecsülő iskolafelfogás képe bontakozik ki előttünk.

A szektorsemlegesség jegyében a válaszadók kétharmada, még a nem vallásosaknak is több, mint a fele híve a különböző fenntartású iskolák egyenlő mértékű állami finanszírozásának. A vallásosak az alapítványi iskoláknak is ugyanolyan arányban adnának támogatást, ami ugyancsak az oktatás közjóként való felfogására utal.

Minden ideológiát markánsan jellemző neuralgikus kérdés a különböző szempontú integráció vagy szelekció problémája. Amikor az egész korcsoportot összefogó iskola eszményéről kérdezik, a magyar társadalom háromnegyede inkább a képességek szerinti intézményes szelekció híve, s a felekezeti iskolás tapasztalattal bírók még ennél is valamivel többen helyeslik ezt. E csoport az intézményen belüli teljesítménykülönbségek esetén azonban a közös osztály mellett voksol, s azt tartja jó megoldásnak, ha a közös osztályokban vagy minden gyerek ugyanazt tanulja, vagy a pedagógus egyénre szabott feladatokkal dolgozik. Ebben a kérdésben is erős az egyházi iskolai tapasztalatokkal nem rendelkezők azon eltérő nézete, hogy a teljesítmény szerinti osztály- vagy csoportosztályú szelekció helyes.

A vallásosság szerinti elemzés még jobban polarizálja az adatokat. Az egyháziasak felül vannak reprezentálva abban a csoportban, hogy a közös osztályokban minden gyerek ugyanazt tanulja, a vallástalanok pedig abban, hogy tudásszintjüknek megfelelően külön osztályba kerüljenek. Ehhez hasonló nézetekről vallanak az iskolarendszer kívánatos struktúrájára vonatkozó adatok is, amelyek azt mutatják, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok által az alsó-középfokon létrehozott szelekciós pont széles körben elfogadott a magyar társadalomban.¹³ Érdekesnek tarjuk, hogy az egyházi iskolás tapasztalattal bírók felül vannak reprezentálva a szerkezetváltó középiskola hívei között,¹⁴ azonban az egyháziasak szignifikánsan többen képviselik azt a nézetet, hogy ideális esetben inkább a nyolcadik osztály után kellene középiskolát kezdeni, míg a nem vallásosak a korábbi kezdés hívei. Tehát ebben a kérdésben úgy tűnik, hogy a vallásosak között többen vannak a későbbi intézményes szelekciót pártoló iskolarendszer hívei.

A kisebbségek, nemzetiségek, tehetségesek szeparációs joga tekintetében mintegy fele-fele arányban megosztott a magyar társadalom. A felekezeti iskolás tapasztalattal bírók belesimulnak az átlagba, azonban a vallásosság nagyon határozottan befolyásolja az ezzel kapcsolatos vélekedést. Az egyháziasak körében ugyanis szignifikánsan többen gondolják azt, hogy képességektől és tanulmányi eredménytől függetlenül minél hosszabb ideig egy iskolában kellene tanulni a gyerekeknek, s a vallásosak (különösen a maguk módján vallásosak) a kisebbségek, nemzetiségek esetében is inkább az együttiskolázást pártolják, miközben a nem vallásosak többen vélik úgy, hogy a kisebbségeknek joguk van az intézményes elkülönüléshez.

13 A 2005-ös oktatási közvéleménykutatás szerint a válaszadók többsége helyesli, hogy „a jobb képességű tanulók 10–12 éves korban átmenjenek az általános iskolából a középiskolába”.

14 A felekezeti középiskolák újraindulásának időszaka egybeesett a középfokon lezajló szerkezetváltási hullámmal, természetes, hogy jelentős körükben a hat- és nyolcévfolyamos képzéssel kísérletező gimnáziumok aránya (Fehérvári & Liskó 1998).

A különböző hátrányos helyzetű csoportok integrációjával kapcsolatos attitűdöket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy habár a magyar társadalom többsége a szegény-gazdag, fogyatékkal élő-nem fogyatékkal élő és cigány-nem cigány relációban kevésbé integrációpárti, az egyházi iskolás tapasztalat és a vallásosság minden esetben tendenciaszerűen erősíti a szolidárisabb gondolkodásmódot (2. táblázat). Az egyházas vallásosságúak felülreprezentáltak helyeslik a szegény tanulók integrációját, s azt a gazdagok számára is hasznosnak tartják. A felekezeti iskolával tapasztalattal bírók szignifikánsan többen vélik úgy, hogy a nem fogyatékkal élőknek valamint mind a cigány, mind a nem cigány gyereknek jobb az integrációs tapasztalat. Mindebből az tűnik ki, hogy az egyházi intézmények dokumentumaiban olvasható szolidaritás-eszményre bázisuk a magyar társadalom átlagánál fogékonyabb. Ennek alapján a felekezeti intézmények körüli érdekcsoportok valamivel kedvezőbben fogadhatják a társadalmi integrációs törekvéseket, s a felekezeti intézményrendszer a többi szektornál bátrabban vállalhatja fel ezeket a feladatokat.

2. táblázat: A hátrányos helyzetű csoportok integrációjával kapcsolatos attitűdök előfordulása, %

		Összes válaszadó	Felekezeti iskolai tapasztalattal bíró	Egyházasan vallásos
Ha szegény és gazdag családban élő gyerekek egy osztályba járnak, akkor az...	a szegény gyerek számára jó.	34,3	37,7	<u>42,1</u> **
	a gazdag gyerek számára jó.	61,5	67,7	67,4
Ha fogyatékos és nem fogyatékos gyerekek egy osztályba járnak, akkor az...	a fogyatékos gyerek számára jó.	46,8	50,6	48,4
	a nem fogyatékos gyerek számára jó.	41,6	<u>49,7</u> **	44,7
Ha cigány és nem cigány gyerekek egy osztályba járnak, akkor az...	a cigány gyerek számára jó.	64,0	<u>75,2</u> **	<u>71,3</u> *
	a nem cigány gyerek számára jó.	35,3	<u>45,0</u> **	39,0
N=		1214	162	187

Forrás: OFI Oktatási közvéleménykutatás 2005. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. A szignifikáns értékeket csillaggal jelöltük: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Összegzés

Tanulmányunkban elszakadva az érdekipotézisre alapozó evaluatív ideológia-kritikától, a pedagógiai ideológiát az oktatási intézmények funkciójáról, az oktatásügyi problémákról szóló konzisztens eszmerendszernek, a plurális társadalom kulturális feszültségeire adott közösségi válasznak tekintjük. A rendszerváltás után a kazamata-létből előlépő vallásos nevelés és az újjászülető felekezeti szektor pedagógiai ideológiája újraformálódott és a társadalom ma már egy lényegében egységes nézetrendszerként érzékeli ezeket az elképzeléseket.

Az iskolafenntartó felekezetek dokumentumai és az iskolai pedagógiai programok tartalmazzák a vizsgált ideológia elvi deklarációit, azonban ezeket az őket értelmező közösség nézeteivel szembesítettük, hogy megragadhatjuk a vallásos nevelés közvéleményben visszhangra lelő ideológiáját. A kilencvenes évektől stabilnak tűnik a különbség a vallásos és nem vallásos emberek nevelési értékangora között. A nevelési értékek meghatározó tengelye az egyéni–közösségi tengely, amelyen a vallásosak közelebb állnak a közösségi értékekhez, az autonómia – külső kontroll tengelyen pedig a szülő–iskola gyermek fölötti kontrolljához. A vallásosság a különböző társadalmi rétegekben nem egyforma hatással bír a nevelési értékpreferenciákra, habár továbbra is világos, hogy a vallásosak nevelési elvei eltérnek másokétól.

A vallásos nevelés ideológiájának stabil alkotóeleme a szándékos, tudatos, hivatásszerű nevelés koncepciója és az evolucionista nevelésfelfogás. A nevelési tartalmakban az egyházakhoz szorosabban kötődők tradicionálisabb, főként közösségi értékeket hangsúlyoznak, a maguk módján vallásosak inkább az individuális boldoguláshoz várnak útmutatást az iskoláktól. A nézetrendszer kulcseleme a tanárközpontúság, amely az erősen kiterjesztett tanári szerepfelfogással és a nevelési tekintéllyel ruházza fel a pedagógust.

A vallásos ideológia társadalompolitikai dimenziójában a hagyományos egyenlőségelvű nézetek egy szociálisan érzékeny, de a magas teljesítményt megbecsülő felfogással kombinálódnak. A kisebbségek, nemzetiségek esetében inkább az együttiskolázást pártolják a vallásos vagy a felekezeti iskolásokkal kapcsolatban álló csoportok. A különböző hátrányos helyzetű csoportok (szegények, fogyatékkal élők, cigányok) integrációjával kapcsolatos attitűdöket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy habár a magyar társadalom többsége nem kifejezetten integrációpárti, az egyházi iskolás tapasztalat és a vallásosság minden esetben megerősíti a szolidárisabb gondolkodásmódot.

PUSZTAI GABRIELLA

IRODALOM

- A KATOLIKUS ISKOLA (1977) A Katolikus Nevelés Kongregációja www.katolikus.hu/katisk
- A KATOLIKUS ISKOLA A HARMADIK ÉVEZRED KÜSZÖBÉN (1998) A Katolikus Nevelés Kongregációja www.katolikus.hu/katisk
- BACSKAI KATINKA (2008) Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, No. 4. pp. 359–378.
- BERGER, PETER L. & LUCKMANN, THOMAS (1998) *A valóság társadalmi felépítése*. Budapest, József Műhely Kiadó.
- BOURDIEU, PIERRE (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- FEHÉRVÁRI, A. & LISKÓ, I. (1998) *Felvételi szelekció a középfokú oktatásban*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- GEERTZ, CLIFFORD (2001) Az ideológia mint kulturális rendszer. In: GEERTZ (ed) *Az értelmezés hatalma*. Budapest, Osiris. pp. 26–71.
- GEREBEN FERENC (1998) Vallomások a vallásról. Interjú adalékok a vallásosság szociológiai tipológiájához. In: MÁTÉ-TÓTH ANDRÁS & JAHN MÁRIA (eds) *Studia Religiosa*. Szeged, Bába és Társa. pp. 61–71.
- HEGEDŰS RITA (2001) A vallásosság a társadalomban. *Századvég*, No. 2. pp. 51–68.
- KÁLMÁN ATTILA, MÁRKUS GÁBOR & PAPP KORNÉL (eds) (2008) Református oktatási stratégia. Református Pedagógiai és Katechetikai Füzetek 11. Budapest: Református Pedagógiai Intézet.

- KORZENSZKY RICHÁRD (1997) *Páternoszter. Feljegyzések a minisztériumból 1992–1994*. Budapest, Szemimpex Kiadó.
- MERTON, ROBERT (2002) Tudásszociológia és tömegkommunikáció. In: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest, Osiris. pp. 521–613.
- MÁTÉ-TÓTH ANDRÁS (2006) Politikai teológia. *Vigilia*, No. 6. pp. 425–431.
- MANNHEIM KÁROLY (1996) *Ideológia és utópia*. Budapest, Atlantisz.
- MIHÁLY OTTÓ (1998) *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, Okker.
- NÉMETH ANDRÁS (2002) Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai. In: NÉMETH A. (ed) *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest, Osiris. pp. 25–43.
- PÁLVÖLGYI FERENC (2005) A reformpedagógia vallásos dimenziói. *Iskolakultúra*, No. 9. pp.
- PUSZTAI GABRIELLA (2001) Az egyházi oktatási intézmények társadalmi megítélése a 90' es évek első felében. In: KISS G (ed) *Multikulturális és oktatás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. pp. 39–44.
- PUSZTAI GABRIELLA (2003) Református pedagógusképzés. In: KOCSIS M (ed) *Jelentés a tanárképzésről. Háttér tanulmány*. Budapest, OKI.
- PUSZTAI GABRIELLA (2004) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat.
- PUSZTAI GABRIELLA (ed) (2008) Education and Church in Central- and Eastern-Europe at First Glance. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development.
- PUSZTAI GABRIELLA (2009) *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- PUSZTAI GABRIELLA (ed) (2010) *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development-Hungary.
- ROSTA GERGELY (2007) A magyarországi vallási változás életkori aspektusai. In: HEGEDŰS R. & RÉVAY E. (eds) *Úton. Tanulmányok Tomka Miklós tiszteletére*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem, pp. 297–311.
- ROSTA GERGELY (2008) Szekularizáció vagy privatizáció? A vallásosság változása Magyarországon a rendszerváltás utáni másfél évtizedben. In: CSÁSZÁR M. & ROSTA G. (eds) *Ami rejte van s ami látható. Tanulmányok Gereben Ferenc 65. születésnapjára*. Budapest-Piliscsaba, Loisir.
- SÁSKA GÉZA (2008) Régi és új szólamok értelmezése az 1945 utáni pedagógiai kánonban. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11–12. pp. 161–187.
- SZÜCS FERENC (1996) Embert formálni. *Keresztény Nevelés*, No. 1.
- SZABÓ ILDIKÓ (1999) Iskola és társadalom. Közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 9. pp. 27–43.
- TOMKA MIKLÓS (1991) *Magyar katolicizmus*. Budapest, OLI – Katolikus Társadalomtudományi Akadémia.
- TOMKA MIKLÓS (2006) *Vallás és társadalom Magyarországon*. Budapest-Piliscsaba, Loisir.
- TOMKA MIKLÓS (2010) Vallási helyzetkép–2009. In: ROSTA G. & TOMKA M. (eds) *Mit értékelnek a magyarok?* Budapest, Faludi Ferenc Akadémia.
- VINCZE TAMÁS (2000) A pedagógiai programok gyermekképe. In: BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (ed) *Pedagógiai programok elemzése*. Debrecen, Debreceni Egyetem. pp. 35–49.
- ZULEHNER, PAUL M., TOMKA, MIKLÓS & NALETOVA, INNA (2008) *Religionen und Kirchen in Ost(Mittel)europa: Entwicklungen seit der Wende*. Ostfildern, Schwabenverlag.

TÁRSADALMI EGYENLŐSÉG ÉS A JÖVŐ FELADATAI

A MAGYAR MINISZTERELNÖK VETTE ÁT az elnökséget az Európai Unióban 2011 első félévében. Meglehetősen nagy visszhangot váltottak ki a prioritások, amelyek közül az elsőnek – „Növekedés és foglalkoztatás az Európai szociális modell megőrzéséért” – az egyik alpontja a „Romastratégia kidolgozása”. A megfogalmazás magyarul ügyetlen. Az angol szövegben „European Roma Policy” szerepel, ami – legalábbis magyar fülnek – elfogadhatóbb, mint ez az összetett szó.

Nyilvánvalónak tűnik, hogy „nem lehet egy féléves EU elnökség szempontjából elemezni egy történelmi gyökerekre visszatekintő, s az utóbbi évtizedekben egyre inkább kiéleződő problémát” – miként azt Vajda Mihály lektori véleményében megjegyzi. Érdemes azonban áttekinteni az elnökség céljait, hogy megvizsgáljuk, milyen problémákat lát, hogyan értelmezi, és miként próbálja megoldani ezeket a magyar politikai vezetés (*Az európai romapolitika kialakítása, EU-2011*).

A programban a cigányság és a szegénység egyazon kérdéscsoportban jelenik meg, azaz a cigányságnak a preambulumban felsorolt problémái valójában a szegénység problémái. Ha az olvasónak nincsenek háttérismeretei ehhez a problémafelvetéshez, zavarba jön. Csak a nyomorban élő cigányok, főként az ő gyermekeik gondjait szándékozik kezelni a magyar elnökség? A „romák és a társadalomból leszakadt rétegek” megfogalmazás azonos kategóriát jelez, és az iménti gondolatot sugallja. Valójában ezt a problémahalmazt a „Szegénység elleni európai platform” (European platform against poverty) programba szándékozik illeszteni az elnökség, és ez teszi érthetővé a program elhelyezését a célok között. A „Szegénység elleni európai platform” foglalkozik a gyermekszegénység kérdésével és a marginalizált csoportok, így a romák integrációjával is.

A célok megfogalmazását a közelmúlt eseményei is indokolják, mindenekelőtt a romák Franciaországból történt kiutasítása 2010-ben, majd ezzel összefüggésben Franciaország és Németország kérelme Románia és Bulgária schengeni övezetbe való csatlakozásának elhalasztására. A kérdések kezelésére munkacsoport jött létre (Task Force), ennek munkáját kívánja folytatni és koordinálni a magyar elnökség (belga, spanyol és magyar trióban). A foglalkoztatási és szociális miniszterek korábban, még 2009. június 8–9-i ülésén fogadták el „A romák társadalmi befogadása” című záródokumentumot. Ennek része az az alapelv-lista, amelynek tanulmányozását és elfogadását kérik a tagállamok kormányaitól.

A romák befogadásának tíz közös alapelvét nem részletezem – a dokumentum ajánlásokat fűz az egyes alapelvekhez –, ám felsorolása nem érdektelen. Az alapelvek a következők:

- 1 Konstruktív, gyakorlatias és diszkriminációmentes szakpolitikák;
- 2 Kifejezett, de nem kizárólagos célba vétel;

- 3 Interkulturális megközelítés;
- 4 A romák teljes körű társadalmi integrációja;
- 5 A nemi vonatkozás figyelembevétele;
- 6 A tényeken alapuló szakpolitikák átültetése;
- 7 A közösségi eszközök használata;
- 8 A regionális és helyi önkormányzatok bevonása;
- 9 A civil társadalom részvétele;
- 10 A romák aktív részvétele.

A célok-feladatok olyan társadalmi csoportokat jelenítenek meg, amelyek gyakran lehetnek diszkrimináció áldozatai. E csoportok között kap helyet a cigányság. A kérdéseket megvizsgálva hangsúlyozni kell, hogy a cigányság Európában nem „bevándorló”, hanem őslakos – ha eltekintünk a legújabb kor migrációjától –, hiszen történelmi léptékkal alig később érkeztek, mint a magyarok vagy a kunok! Az európai dokumentum erről nem tesz említést. A csoportoknak lehetnek bizonyos kulturális sajátosságai, amelyek elfogadását javasolja, kivéve azokat, amelyek sértik egy-egy közösség írott-íratlan szabályait. Ez az egyetlen olyan elem a tíz közül, amely nem áldozatként, hanem kulturális értékek hordozójaként is megjeleníti a cigányságot. A nemi vonatkozás szöveges értelmezése azt taglalja, hogy e csoportban, csoportokban a nők gyakran kiszolgáltatott helyzetben vannak, rajtuk valamiképpen segíteni kell. A többi pont olyan ajánlást tartalmaz, amely minden idegennel való találkozás esetében kívánatos magatartás lehet. Összességében olyan ajánlásokról van szó, amelyek alapján minden közösség számára elfogadhatóak. Éppen ezek miatt érezzük a listát nemcsak kissé szájbarágonak, hanem olyannak, amely a tolerálni kívánt népcsoportot „gyanús idegenként” jeleníti meg – de int a kulturált párbeszédre.

A cigányság helyzetének problémái

Bár a kérdéskör bevezetesként idézett megfogalmazása problémákat vet fel, mégis fontos hangsúlyozni, hogy a cigányság helyzetének áttekintése és javítása első alkalommal került elsőrendű nemzetközi – európai – célcsoportba. A nemzetközi szervezetek viszonylag hosszú ideje foglalkoznak már ezzel a kérdéssel, különösen a balkáni háború és következményei vetettek fel sorozatosan olyan problémákat, amelyeket nemzetközi odafigyelés és segítség nélkül aligha lehet megoldani (*Forray & Kozma 2010 a, b*). Igaz, a balkáni országok többsége egyelőre nem tagja az európai szövetségnek, azonban a romániai és bulgáriai cigányok exodusra – Franciaország kapott nagyobb figyelmet, de korábban Olaszországról is sokat hallhatunk-olvashattunk ebben a vonatkozásban – (újra!) felhívta a gazdag közösségeket arra, hogy ha közös Európában gondolkozunk, akkor tekintettel kell lennünk ennek a saját országgal nem rendelkező, de a térség keleti és déli régiójában nagy számban élő, rengeteg nehézséggel küszködő népességre is (*Gheorghe & Mirga 2001; United Nations Fund for Children 2007*). Nem először történt ez meg az elmúlt évtizedekben, de talán a következő félév közelebb visz a gondok enyhítéséhez.

Közép- és Kelet-Európa helyzetét e vonatkozásban több fontos sajátosság jellemzi, amelyek közül egyet emelek ki. Az államszocializmus évtizedei a cigányság helyzetét sajátosan alakították, eltérően Nyugat-Európa demokratikus piacgazdaságaitól. Az internacionalizmus ideológiája, az aufklérista-paternalista politika és a tervutasításos gazdaság együttesen a cigány lakosságot (vagy annak nagyobb hányadát) is erős asszimilációs nyomás alá helyezte, tiltotta a közösségi szerveződést, törvényen kívülivé tette a lakóhelyváltoztatást, megkövetelte a munkavállalást és az iskolázást. Ennek következtében a cigány lakosság jelentős része ezekben az országokban a nagyipar és a nagyüzemi mezőgazdaság segédmunkás rétegébe tagolódott be. Ezekbe a folyamatokba robbantak be a rendszerváltások a politikai demokrácia lehetőségeivel és a piacgazdaság törvényeivel. A 30–40 év alatt úgy-ahogy megkapaszkodott, asszimilálódni kezdő cigány lakosság talpa alól kicsúszott a talaj: az összeomló tervgazdaságok elsőként a képzetlen segédmunkásoktól szabadultak meg, s a munkahellyel eltűnt vagy drasztikusan csökkent a szociális gondoskodás is. A Ceasescu-éra összeomlása olyan exodust váltott ki a romániai cigányság körében, amely sokkolta Nyugat-Európát. A Csehországban élő szlovákiai cigányok tömeges menedékjogért folyamodása a kilencvenes években a gazdag országokat figyelmeztette, hogy időzített bomba ketyeg Európában a szovjet birodalom felbomlása következtében. Ma pedig – túl a balkáni háborún – újabb országok nyomorban élő cigány lakossága próbál élni a határok nélküli Európa új lehetőségeivel. Az ismétlődő „sokkoknak” az európai hatása hosszabb távon elmúlik, elfelejtődik. A közelmúlt újabb roma exodusa most talán tartósabb és valószínűbb következménnyel jár, mint az előbbieket. Ebben szerepet játszik, hogy éppen Magyarországra a feladat, hogy próbálja áttekinteni és rendezni a romák helyzetét egész Európában.

A kérdés kezelésének jellemzően két sűrűsödési pontja van: az egyik az emberi-állampolgári jogok szempontja (a „cigánykérdés” Európa-szerte polgárjogi aktivisták egyik kiemelt témája), a másik az oktatásügy. Az oktatás és képzés egyrészt, mint a munkavállalást elősegítő út fogalmazódik meg, másrészt a társadalomba való beilleszkedés kilátásainak, a jövőnek a kérdése. Ezért bármely részkérdést tárgyaló vagy összefoglaló jellegű írásban a nemzeti oktatási rendszereknek a cigány/roma népesség kulturális igényeihez, adottságaihoz való adaptálása kulcskérdésként szerepel. Ebből a szempontból nem kérdőjelezhető meg, hogy a cigányságot „a társadalomtól leszakadt réteggént” sorolja be az idézett program, s az integráció kiemelkedő céljaként definiálja az iskolából kimaradók számának csökkentését, a felsőfokú oktatásban való résztvevők számának növelését.

Hátrányos helyzetben

Magyarországon a legutóbbi népszámlálás adatai azt tükrözik, hogy a roma népesség iskolázottság szempontjából még mindig jelentősen rosszabb helyzetben van, mint az ország teljes népessége (1. táblázat). Am a megfelelő korú cigány fiataloknak már közel háromnegyede rendelkezik legalább általános iskolai végzettséggel. Úgy véljük azonban, hogy ebből az oktatás- és a társadalompolitika sok terüle-

tén nem sikerült megfelelő gyakorlati konzekvenciákat levonni. Általánosságban az állapítható meg, hogy a cigány fiatalok az új évezredben sokkal iskolázottabbak ugyan, mint voltak az egy-másfél évtizeddel korábbi pályakezdők, azonban az iskolázottság nem igazán hasznosul sem a munkaerőpiacon, sem a civil kompetenciák olyan területén, mint az informáltság, az információk megszerzésének, a kapcsolatok kiépítésének a gyakorlata.

1. táblázat: A 15 éves és idősebb népesség megoszlása iskolai végzettség szerint az ország roma népességében*

	Legmagasabb befejezett iskolai végzettség				
	8 oszt.-nál kevesebb	8 oszt.	középisk. éretts. nélkül, szakmai oklevéllel	középiskola érettségivel	felsőfokú
összesen (fő)	56 481	72 213	10 963	3 520	1 011
összesen (%)	39,2	50,1	7,6	2,4	0,7
férfi (%)	32,1	54,4	10,3	2,5	0,7
nő (%)	46,4	45,7	4,9	2,4	0,7
15-29 (%)	30,5	57,2	9,2	2,7	0,4
30-39 (%)	29,6	57,7	9,7	2,3	0,8
40-49 (%)	43,6	46,8	6,3	2,4	1,0
50-57 (%)	59,1	32,7	3,8	3,1	1,2
58-61 (%)	74,1	23,3	0,1	1,6	1,0
62-X (%)	84,6	13,4	0,0	1,2	0,8

Forrás: 2001-es népszámlálás. Forray (2005) *Educatio*.

A fiatalok egyrészt azért vannak hátrányos helyzetben a munkaerőpiacon, mert többségük lakóhelye a várostól távol fekvő – legalábbis közlekedési értelemben távol fekvő – község, aprófalu. Másrészt változatlanul magukra vannak utalva, amikor a munkaerőpiacon tájékozódnának: a család, a rokonság a domináns információs forrás. A munkaügyi szervezetek a lakóhelyükről gyakran nem érhetők el, de ezeknek is főleg a tanfolyamok indításában van szerepük, ám a tanfolyamon szerzett képzést nem tudják a munkaerőpiacon hasznosítani. A civil szférát, a kisebbségi önkormányzatokat – amelyek éppen az országnak azokon a tájain épültek ki kevésbé, ahol a cigányság nagy tömegei élnek – kevesen veszik igénybe az álláskereső során. Azt is meg kell jegyezni, hogy ódzkodnak a regisztrációtól, igaz, hogy annak előnyeivel, a kedvezményekkel sem igazán vannak tisztában.

Kutatásainkban azt állapítottuk meg, hogy a nagyvárosokban lényegében azok a cigány fiatalok maradnak munka nélkül, akiknek hiányos az iskolázottsága, esetleg befejezett általános iskolája sincsen (Forray 2010). Ez nyilván elsősorban az élénkebb munkaerőpiaccal függ össze, de valószínű az is, hogy a munkaüggyel, munkapiaci képzéssel foglalkozó szervek lakóhelyi hozzáférhetősége is növeli a foglalkoztatási esélyeket.

A kérdés másik oldala, hogy ha az iskolázottságbeli, lakóhelyi hiányosságok jellemznék ugyan őket, de nem lennének cigányok, akkor is munkanélküliek lennének.

nek-e. Sokan meg vannak arról győződve, hogy hasonlóan alacsony iskolázottsággal, hasonló lakóhelyről sokaknak sikerül elhelyezkedniük. A vélt vagy valóságos versenytársak azonban nem cigányok. Az alaphelyzetet úgy illusztrálják, hogy ha egy cigány és egy nem cigány jelentkezik ugyanarra a munkára, akkor soha nem a romát választják. Egy másik alaphelyzet az, hogy a munkaerőfelvételt hirdető cégnél éppen betelik minden üresedés, amikor a cigány fiatalra kerülne sor. A diszkriminációt nehéz tettenérni, mivel annyit a munkáltatók már megtanultak, hogy a nyílt megkülönböztetésnek vannak kockázatai.

A cigány fiatalok csaknem mindegyike személyesen vagy hitelesnek tekintett beszámolóban találkozott már a cigányellenes diszkriminációval munkahely keresése során. A hátrányos megkülönböztetést zömmel antropológiai jegyeiknek tulajdonítják, és jogilag megfoghatatlan helyzetekben érzékelik. Optimális megoldást persze az jelentene, ha a társadalom ki tudna küszöbölni minden diszkriminációt. Amíg ebben nem bízhatunk, addig a munkapiaci vagy egyéb képzést szervezők figyelmét kell felhívni arra, hogy a munkanélküli cigány fiatalokra irányuló képzésekben kapjon szerepet a diszkriminatív helyzetek megoldására irányuló felkészítés.

Tévútra vezet, ha a „hátrányos helyzetű és roma fiatalok” fordulattal a cigány fiatalokat a deviáns kortárs csoportok közé sorolják, és akként közelítik meg. (Természetesen szem előtt tartva, hogy közöttük is léteznek, sőt talán felülreprezentáltak a devianciákba csúszó fiatalok csoportjai.) Ugyanakkor jól látható – ezt különösen a népszámlálási statisztikákból gyűjtött és elemzett adatok mutatják –, hogy létezik munkaerőpiaci diszkrimináció, jóllehet valószínű, hogy ennek egyre kevésbé durva és jól látható, inkább rejtettebb formáival élnek a munkaadók.

Nem hagyható azonban figyelmen kívül, hogy a munkanélküliség sújtotta falvas térségekben a tradicionális roma családokban ismert magatartási minták gyakran megújulnak. Ezeknek a továbbélése vagy felélédeése gyakran az állandósult szegénységnek tulajdonítható, s ennek következménye a gyermekek szerepének (újbóli) hagyományossá válása, az iskolai tanulás leértékelődése is. A gyerekek, fiatalok számára nem képességeik kibontakoztatása, megfelelő szakma kiválasztása, elsajátítása a fő cél, hanem a család mindennapi megélhetésének támogatása. Ez a tendencia fokozatosan erősödik az országnak azokban a térségeiben, amelyek földrajzilag és közlekedésben is távol esnek a centrumoktól, a munkába állás lehetőségeitől (ilyen térségek sorát találjuk az ország északi, észak-keleti részén). A kilencvenes években felnőtté vált, ma tizenéves fiúk és lányok szülei már azt tapasztalták, hogy lakóhelyükről nem érhető el olyan munka, amelyért „érdemes” tanulni, önerőből nem közelíthetők meg a munkahelyek, ritkaság számba megy a dolgozók közös szállítása.

Mindez azonban nem jelentheti azt, hogy a gyermekeket ki kellene vonni a családokból, és külön intézményekben nevelni. A családokból kivett, intézetben nevelt állami gondozottakkal jelentős mennyiségű tapasztalatot gyűjtöttünk és publikáltunk – a kilencvenes évek elejétől kétezres év elejéig –, de tapasztalataink nem igazolják ezt a feltételezést. Ellenkezőleg! Kétségtelen, hogy a sokezer állami gondozott között vannak/voltak olyan fiatalok, akiknek sikerült jó szakmát tanulniuk,

érettségizniük, sőt felsőoktatásban is továbbtanulni. Ezek a pályaválasztási sikerek azonban kivételek.

A cigány, roma népesség belső tagolódása

Akár a magyar vagy külföldi szakirodalmat vizsgáljuk, többnyire az tűnik fel, hogy a roma népességet egységes „problémahalmazként” említik. A valóság azonban nem ez. A cigány népesség belső szerkezetét Magyarországon, de a szomszédos országokban is hasonló társadalmi struktúrák jellemzik, mint az egész társadalmat, jóllehet az egyes rétegek, különösen a legalsóbbak, nagyon eltérő súllyal szerepelnek bennük. Van olyan szempont is, amelynek figyelmen kívül hagyása irreálissá teheti az elemzéseket és különösen a fejlesztéseket. A cigányság belső tagoltságára minden fejlesztésben tekintettel kell lenni, ha csak nagy vonalakban, a legnagyobb kulturális csoportokra gondolva is. Erre annál is inkább szükség van, mert e csoportok – még ha tagjaik nem is beszélik már eredeti nyelvüket – egymás iránt is komoly előítéletekkel viselkednek, és ezért nem könnyű közöttük együttműködést kialakítani.

Európa cigányságának legnagyobb hányada a roma, a mi szóhasználatunkban az oláh-cigány csoportok valamelyikébe tartozik. Magyarországon más a helyzet. A Dunántúlon élő cigányok többsége beás, akik jelentős része még őrszi nyelvet (belső törvények szerint fejlődött román nyelv), kultúrájának némely vonását. A sztereotípiák szerint – és ezekben van igazság – a magyarországi cigányság leginkább alkalmazkodni akaró és alkalmazkodni képes csoportja. (Valószínűleg ezzel is összefügg, hogy Pécsen sikeres oktatási és kulturális intézmények tudtak szerveződni részvételükkel.) A magyarcigányok (romungrók) alkotják a cigányság legnagyobb (háromnegyed-kétharmad) hányadát, olyan népcsoportok, amelyeknek ősei már sok nemzedék óta magyar környezetben élnek, eredeti nyelvüket már nem használják, elfelejtették. Az ország Dunától keletre fekvő területein pedig legfőképpen ők alkotják a cigányságot. Társadalmuk tagolt: kis lélekszámú hagyományos elitjük (zenészek) van, vékony rétegeik integrálódtak a társadalom szinte mindegyik csoportjába, nagy hányaduk azonban a magyar gazdaság helyzetének romlásával párhuzamosan, illetve ennek hatására, munkanélküliként hányódik, elnéptelenedő falvakba, városszélekbe rekedve. Az oláh-cigányok Magyarországon kis létszámú, leginkább hagyományörző csoport, amely fenntartja nyelvét, kultúrájának sok elemét. Éppen ezért meglehetősen elzárkózó is. Az elzárkózásban gyakran szerepet kap az is, hogy közöttük igen jó módú, sőt gazdag családokat is találunk, amelyek jövedelmüket nem mindig legitim módon szerezték és gyarapítják. A csoportok közötti együttműködés – ebbe beleértjük a „roma” hivatalos elnevezés elfogadását is (!) – ritkaság számba megy, inkább csak az európai mintát követő, karriert építő emberekre, csoportokra vonatkozik.

A belső etnikai tagolódásnak nagy a jelentősége Európa valamennyi országában, kiváltképpen térségünkben, ahol jelentősebb számban élnek. Ezért mindig kérdéses, ha a nemzetközi szervezetek dokumentumaikban ettől eltekintenek. Ha a cigányság fenti, egyszerűsége leírt tagolódását tarjuk szem előtt, akkor is szembe ötlenek a nemzetközi kapcsolódások: a beások nagy hányada él Magyarországon

mellett Romániában és Horvátországban, az oláh cigányok (nyelvükben némiképpen eltérnek egymástól, bár a hivatalosan elfogadott romani valamelyik változata az anyanyelvük) többsége a Balkán különböző államaiban él, de sok csoportjuk Európa nyugati felének országaiban. És akkor még nem is említjük azokat a csoportokat, amelyeket „gypsy” néven emlegetnek (Írországban, Angliában), és akik nem bizonyosan cigányok, romák.

Az etnikai csoportosítás mellett természetesen fennáll, sőt erősödik a gazdasági-társadalmi alapú tagolódás is. A társadalom peremén hanyódó cigányság körében „nem szokás” az etnicitásra tekintettel lenni. Azonban a csoportoszeveződés e szinteken is lényegében a fentieknek megfelelően történik. Ne tévesszen meg, ha országos szinteken szereplő roma politikusok, közéleti személyiségek körében nem találkozunk ezzel a magatartással: népeik azonban pontosan számon tartják származási csoportjukat, de minden bizonnyal ők maguk is.

Magyarország EU-s csatlakozása után úgy tűnt, hogy a cigányságról a régi módon nem gondolkozhatunk, nem beszélhetünk. Valójában azonban egyre inkább láthatóvá válik, hogy a gondok célzott segítség nélkül nehezen orvosolhatók: a cigányság beilleszkedése, felzárkózása európai probléma, amelyre közösen kell megoldást találni. Ismereteim szerint a nagy lélekszámú magyar cigányság általános politikai helyzete – más szóval Magyarország helyzete a cigány népesség szempontjából – sokkal jobb, mint térségünk többi államában. (Talán ezzel is magyarázható, hogy a cigányság európai helyzetét leíró drámai riportokban hazánk nemigen szerepel.) Ebből az következik, hogy egy szisztematikus országos kutatás példaértékű lehet európai szinten is. Ezt az elemet az EU-elnökség nem emelte ki, talán nem is feladata, azonban a cselekvésben – ha nem is programok elkészítésében – tekintettel kell lennünk rá.

A foglalkoztatás szempontjából kiemelkedő jelentősége van a lakóhelynek: a lakóhely településtípusa, közlekedési viszonyai, a városi központokhoz való távolsága fontos feltételeit jelenti az életmódnak, életlehetőségeknek. A másik fontos csoportképző jellemzőt az egyének helyzete, családi jellemzői, iskolázottsága alkotják. Emellett azonban számításba kell vennünk a belső etnikai jellemzőt is, azaz, melyik cigány, roma csoportba tartoznak azok az emberek, akikről éppen szó van. Erre a szempontra nemcsak a tudományosság miatt kell figyelni, hanem azért is, mert hatékony programot szervezni csak ennek ismeretében lehet.

Programok

A cigányság problémái – talán pontosabb, ha így fogalmazunk: a cigánysággal kapcsolatos problémák – a legutóbbi időben váltak nálunk is látványossá, égetővé. Egyes erőszakos bűncselekmények, a nagy port kavart cigánygyilkosságok társadalmi látlelet is, amelyek alkalmasak voltak arra, hogy a „megélhetési cigányoknak” csúfolt politikusok felsorakozzanak a cigányság valóságos érdekei, vagy vélt érdekei mellett. A valóban súlyos gondok, gazdaságunk stagnálása, visszaesése, egész hatalmas országrészeket sújtó munkanélküliség, fenyegető nyomor – az Alföldre és Észak-Magyarországra gondolok – az ott élőket elszigeteli, a fiatal, mozgékonyabb lakos-

ságot a térség elhagyására készíti. A képzetlen, iskolázatlan és nyomorgó cigány lakosság megpróbál úgy jutni a napi megélhetéshez, ahogy tud, olyan eszközökkel – erőszak –, amely egyedül rendelkezésére áll. Lehet (az ott működő) szervezeteket kárhóztatni azért, mert nem valóságos programokat nyújtanak – mint teszi ezt *Póczik Szilveszter* (2010) a vele készült interjúban –, azonban a gondok megoldásában ez nem segít. Szisztematikus, komoly fejlesztés, a válságrégiókban történő munkahelyteremtés nélkül aligha lehet eredményeket várni.

Az elmúlt időszakban gyakran szóba került a cigányság problémáinak olyan megoldása, amellyel az USA feketéinek helyzetét kívánták enyhíteni. A *Harlem Children's Zone* (2010) program eredetileg Harlem fekete lakosságának, illetve gyermekeinek iskolában tartását tűzte ki célul. A nyocvanas évek végén alakult ki a mai szerkezet, és az 1990-es évek az Egyesült Államok leghatékonyabb gettófelfzámolási programjává vált. Soros György kezdeményezte a szakértői látogatást a John Hopkins Egyetemen, amelynek célja az volt, hogy a magyar szakértők megvizsgálják, adaptálható-e a program hazánkban, illetve a magyar uniós vezetés idején Európa, különösen a még nem uniós térségek esetében. A hazai Harlem-program célja volna a magyarországi cigányság leszakadó csoportjainak hatékony támogatása, gyermekeik tanulásának, továbbtanulásának ösztönzése. Bár az amerikai eredmények meggyőzőek, csakúgy, mint a program működése, céljai és eredményessége, fenntartások is megfogalmazhatók bevezetésével szemben. A legáltalánosabb az, hogy a hazai cigányság nagy hányada és legnehezebb helyzetben lévő csoportjai nem nagyvárosokban, hanem a városoktól távoli aprófalvakban élnek. Tipikusan városi támogató programot adaptálni a mi falusi térségeinkbe nem igazán látszik megvalósíthatónak. Másik, ennél is súlyosabb kérdés, hogy az európai vagy magyarországi cigányság valójában az USA feketéivel azonos helyzetben van-e? Úgy vélem, hogy sem antropológiai jegyeik, sem társadalmi helyzetük alapján nem azonosíthatók, alig rokoníthatók.

Egy másik európai példa Hollandia, ahol a cigányok telep-jellegű lakóhelyeinek rendszeres tartozéka olyan szolgáltató egység, amelyben szociális munkások dolgoznak. A feladatuk az, hogy segítséget nyújtsanak a családoknak életvitelük megszervezésében, egészségügyi problémák megoldásában, munkahelyek keresésében és nem utolsó sorban a gyerekek és fiatalok iskoláztatásának támogatásában. Ezeknek a szolgáltató egységeknek a munkatársai általában nem cigányok, nem társak, hanem állami alkalmazottak, akik a fizetésükért támogatást biztosítanak a helyi lakóknak. Úgy gondolom, ilyen szolgáltatás megszervezése is lehetőséget ad a problémákkal küszködő cigány (és nem cigány) lakosság, különösen a gyermekek támogatására. Hasonló kísérletekkel Magyarországon is találkozhatunk, többnyire egyházi, illetve civil kezdeményezések keretében.

A hazai programokat – bár sikerük összességében a cigányság egészének helyzetét tekintve kétséges – sem szabad lebecsülni. Áttekintésük szükséges, ám a sikeresek további támogatásának megszakítása valamiféle új megoldások reményében csak tévútra vezethet. A magyarországi cigányság megélhetési problémái, a fiatal nemzedék

kek beilleszkedési nehézségei – ebben egyetértek a kormányzat, tulajdonképpen az Európai Unió deklarált felfogásával – azonosak az ország nagy hányadának gondjaival.

Bár a legkevésbé sem civil program, hivatkoznunk kell azokra a kezdeményezésekre az országnak szinte valamennyi felsőoktatási intézményében, amelyek a cigányság kulturális felemelkedését, kultúrájuk ápolását célozzák. Talán nem szerénytelenég, ha ezek közül a Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékét emelem ki, nemcsak azért, mert több mint egy évtizede juttatja diplomához, újabban pedig doktori képzéshez a roma fiatalok – levelező képzésben az idősebbek – nagy számát (*Forray & Orsós 2010*). Az ország egészéből rekrutált hallgatóink vagy maguk is romák, vagy a cigányság iránt elkötelezett fiatalok és idősebbek.

Összegező kérdések és javaslatok

A kormányzat az EU-elnökség alatt azt vállalta, hogy egy Európát átfogó roma stratégiát alkot, építve a kapcsolódó belga és spanyol kezdeményezésekre. A feladat vállalását nemcsak az indokolta, hogy ez az EU égető kérdésévé vált, hanem azért is, mert Magyarország ebben a tekintetben az EU számos más tagállama előtt áll. Ezért kell következetesen és állhatatosan hangsúlyozni – akkor is, ha egyes politikai csoportosulásoknak (s alkalmankint maguknak a cigány, roma közösség képviselőinek is) – inkább érdeke a hazai helyzet sötétebb oldalainak a kiemelése, mint a kétségtelen, bár ritkábban emlegetett haladásé.

A társadalomkutatók többsége számára – itthon legalábbis, de gyanítom, Európa-szerte – kézenfekvő, hogy a problémák megfogalmazásáért és megoldási változatokért elsősorban az Egyesült Államokhoz forduljon. Az USA országimázs-építésének nagyon is fontos eleme, hogy milyen kétségtelen haladást tudtak elérni – még hozzá sokszor a civil társadalom közreműködésével – az amerikai feketék helyzetében. Az elmúlt negyven évet tekinthetjük úgy is, mint az amerikai négek fölemelkedésének, emancipálódásának és integrálódásának fél évszázadát. Ebből adódik, hogy aki a cigány, roma kérdéssel Európában foglalkozik, elsősorban ezt a sikert veszi figyelembe. A hazai szakértőket is – különösen az elmúlt évtizedben – az amerikai fekete közösségek fölemelkedésének útjai és módjai nyűgözték le. Kevesebb figyelmet fordítottak egyrészt e közösségekre – valamint a befogadó társadalom – és az európai társadalmak közti különbségre; és kevesebb figyelmet fordítottak az európai tapasztalatokra (tán kevésbé is tartották szem előtt).

Ami az amerikai társadalom és politikai rendszer sajátosságait illeti, érdemes a következőket számításba vennünk:

- Az amerikai néger csoportok nem önként vándoroltak: nem nomád csoportokról van szó, hanem behurcoltakról és korai rabszolgákról, ezek leszármazottairól. Kulturális identitásuk már-már elveszett, politikai identitást nem is hoztak magukkal. Kitaszította őket az afrikai anyatársadalom.
- Amerikának (Egyesült Államoknak) is vannak, illetve voltak nomádjaik: az indiánok. Az ő beilleszkedésükről, sikertelen vagy sikeres rehabilitálásukról, kulturális, sőt politikai identitásukról csak keveset hallani, ha hallani egyáltalán.

Érdemes volna tehát megvizsgálni azt is, vajon mi történt az indiánokkal? Milyen programokat indítottak fölemelkedésükért és beilleszkedésükért? Milyen sikereket értek el, milyen kudarcokat szenvedtek velük? Az összehasonlítás azért is nehéz, mert az Egyesült Államoknak van ugyan szociálpolitikája (az sem szövetségi szinten), de nincs kisebbségi politikája. Az Egyesült Államok, megalakulásától kezdve nem tudott mit kezdeni a nemzeti közösségekkel. Az egyetlen út a „melting pot” volt (amit később annyiszor tagadtak – de mégis).

- Az Egyesült Államok megalakulásától kezdve a szövetségi állam viszonylag gyöngye: kormányzata sincs, a hatalmat inkább gyakorolja a parlament, mint a kormányzat és így tovább. Ezért az az alternatíva, hogy állami politikát alkossanak – mondjuk, a feketék fölemelésére – szóba sem jöhet. Maradnak az ún. „programok”, mert ezekkel a szövetségi kormány beavatkozhat a tagállamok belügyének számító néger-kérdésbe, mintegy a tagállamok feje fölött. (Ugyanúgy, ahogy most az EU kísérletezik azzal, hogy beavatkozzék például az oktatásügybe, noha az Európában is tagállami föladat.)
- Az Egyesült Államokban az atlanti rendszerű iskolázásnak, pontosabban az oktatási rendszernek (rendszereknek – ezek is tagállami szinteken szerveződnek és vannak irányítva) sokkal kisebb a szerepe a társadalmi fölemelkedésben, mint Európában (az oktatásügy ún. kontinentális rendszere). A kontinentális rendszer éppen azért szerveződött – szervezték meg az abszolutista uralkodók, főként a 18. században –, hogy a társadalmi mozgásokat befolyásolni tudják. Az Egyesült Államokban is befolyásolja persze az oktatás a társadalmat, de ez nem annyira döntő. Itt a gyors, váratlan emelkedéseknek számos más, sokszor radikálisabb tényezője van: például a vállalkozás, a piaci szereplés, az öröklött vagyon, a gyarmatosítás (a 19. században). Így az az opció, amely Európában természetes volna – szociálpolitika az oktatási rendszerre támaszkodva (szociálpedagógia) – nincs, nem jöhet szóba, nincs hagyománya.

Mindez elég indoknak látszik arra, hogy a jelenleginél bátrabban keressünk alternatív megoldásokat a cigány, roma közösségek fölemelésére, olyanokat, amelyek európai példák nyomán fogantak és az európai problémákra kínálnak válaszokat. Ilyenek lehetnek:

- az európai nemzeti közösségekkel való foglalkozás (például az észak-európai lappokkal, több más mellett);
- az európai szociális piacgazdaságból, illetve az európai jóléti államból következő megoldások (állami stratégiák);
- az európai gyarmatosítók tapasztalatai egykori gyarmati országaik mai polgárainak befogadásával és integrálásával/asszimilálásával kapcsolatban. Az asszimilálástól sem kell annyira, amerikai módon tartózkodni: a társadalomba való beilleszkedés azonosulás, beolvadás útján mehet végbe. Nincs kizárva, hogy éppen ez a cigány, roma közösségek útja is.

Egy európai cigány stratégiának, következőképpen, érdemes egyrészt az európai roma közösségek politikai és kulturális identitásaiból kiindulni; másrészt túl-

lépni az egyoldalú gazdasági és társadalmi megközelítésen; harmadrészt pedig az érintetteket magukat kapcsolni be. Mit jelentene ez akár a hazai tapasztalatokra, az ún. jó gyakorlatra is hivatkozva, azt demonstrálva?

- Többet és jobban megismerni az európai cigány, roma közösségek belső szerkezetét (rétegződésüket, mobilitásukat, emelkedésük, illetve süllyedésük útjait), de mindenekelőtt a történetüket.
- Az eddig egyoldalú gazdasági megközelítés mellett, sőt helyett (cigány = szegény, cigány probléma = szegénység probléma) azt a megközelítést is be kell kapcsolni, amelyet más nemzeti közösségek fölemelkedése, illetve integrálódása kapcsán az európaiak már megtapasztaltak: a nemzeti kultúrák ápolását. Az EU-nak nincs nemzetiségi politikája – a kifejezés is törlődött a leggyakrabban használt nyelvekből, vagy meg sincs bennük. Így aztán még beszélni sem igen lehet róla, mert az „ethnicity” nem azonos a „national community”-val.
- Erősíteni kell a roma közösségek nemzeti (kulturális) közösségekként való kezelését, a magyarországi kisebbségi önkormányzatiság ennek is lehet eszköze. Fölemelkedésük stádiumai valahogy így kellene alakuljanak: kiemelkedés a szegénységből – társadalmi emelkedés – kulturális azonosságtudat – politikai identitás és bekapcsolódás.

Végül, de nem utolsó sorban a roma stratégia kialakításakor föltétlenül figyelembe kellene venni Európa demográfiai fenyegetettségét is. Az EU legtöbb tagországában megkezdődött vagy nagyon is előrehaladott stádiumba került a népességfogyás, ami a gondoskodó államot alapvetően veszélyezteti. Ez azzal a következménnyel jár, hogy az európaiak többé már nem hódítók, hanem befogadók. S erre nincsenek fölkészülve. Ez a fenyegetettség-érzés elevenedik meg bennük, s emelkedik tagállami politika szintjére, amikor egyes bevándorló csoportokat megbélyegeznek és kiutasítanak. Magyarországon ilyen nem történt. Ezért a jó gyakorlatot – benne a már századok óta letelepült, sőt így-úgy integrálódott cigány csoportok helyzetét és fölemelkedésének útjait – nemcsak az EU-elnökség vállalásai miatt kell/kellene népszerűsíteni, mert ez csak egy félévig tart, hanem országimázsunk miatt is, hogy végre kikeveredjünk az „áldozat” szerepből.

FORRAY R. KATALIN

IRODALOM

- AZ EURÓPAI ROMAPOLITIKA KIALAKÍTÁSA (2011) EU-2011.hu
- DEZSŐ RENÁTA ANNA (2009) Minority Nationality Education a True Marker of Democracy. In: TARRÓSY I. & MILFORD S. (eds) *Regime Change and Transitions across the Danubian Region: 1989–2009*. Pécs, Publicon. pp. 103–126.
- FORRAY R. KATALIN & KOZMA TAMÁS (2010a) Social Equality vs. Cultural Identity: Gypsy/Roma educational policies in selected East-Central European states. Paper for the XIV. World Congress of Comparative Education Societies, Istanbul (Turkey), 14–18 June, 2010.
- FORRAY R. KATALIN (2005) Budapest cigány/romalakosságának iskolázottsága és foglalkoztatottsága. *Educatio*, No. 1. pp. 60–74.
- FORRAY R. KATALIN & KOZMA TAMÁS (2010b) Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás – térségünk cigány oktatáspolitikái. *Képzés és Gyakorlat*, No. 2. pp. 3–21.
- FORRAY R. KATALIN (2010) Iskolázás és munkavállalás cigány fiatalok körében. In: VARGA

- ARANKA (ed) *Esélyegyenlőség a felsőoktatásban. I.* Pécs, PTE Gypsy Studies, pp. 12–24.
- FORRAY R. KATALIN & PÁLMAINÉ ORSÓS ANNA (2010) Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, No. 1. pp. 75–87.
- GHEORGHE, N & MIRGA, A. (2001) The Roma in the Twenty-First Century: a Policy Paper, Eurozine, www.eurozine
- HARLEM CHILDREN’S ZONE (2011) *Transindex*. 2010. június 9.
- PÓCZIK SZILVESZTER (2010) Hatástalanok a beszédtabuk. *MNO*. 2010. nov. 11.
- UNITED NATIONS FUND FOR CHILDREN (2007) *Breaking The Cycle Of Exclusion – Roma Children In South East Europe*.



AZ OKTATÁS ÉS AZ OKTATÁSPOLITIKA KÖZGAZDASÁGI IDEOLÓGIÁI

EBBEN AZ ÍRÁSBAN IGYEKSZÜNK KÖRBEJÁRNI az oktatáspolitikában érvényesülő (köz)gazdaság(tan)i ideológiákat és megközelítéseket. Rögtön hozzáteszem, hogy itt az ideológiát abban a „puha” megközelítésben értjük, miszerint az nézetek összefüggő rendszere¹ (s kevésbé koncentrálnak – bár ki-kitekintünk – arra, hogy ezek a nézetek valamely politikai cselekvés alapjául szolgálhatnak, amelynek célja a fennálló politikai rendszer megdöntése, átalakítása vagy éppen fenntartása).²

Képzés, többletkereset

Az oktatás először, mint az egyéni kereset növelésének módja jelenik meg a közgazdaságtan első teoretikusainak munkáiban.

Adam Smith³ szerint a gazdaság alapja a munkamegosztás és a csere. A munkamegosztás lényegesen megnöveli a termelékenységet. A gombostűkészítés példáján keresztül mutatja be a munkamegosztás eredményét. „Az egyik ember drótot húz, a másik egyenget, a harmadik szabdal, a negyedik hegyez, az ötödik csúcsot köszörül, hogy ráilleszthessék a fejet. [...] Így azután a gombostűkészítés fontos mestersége mintegy tizennyolc külön műveletre oszlik. Egyes helyeken mindegyiket külön kéz végzi [...] Láttam egy ilyenfajta kisebb manufaktúrát, ahol csak tíz ember dolgozott [...] és ahol minden egyes személy [...] négyezer-nyolcszáz tűt készített naponként. De ha valamennyien külön-külön, egymástól függetlenül dolgoztak volna, anélkül, hogy bármelyikük is külön képzést kapott volna, úgy bizonyos egyenként nem húsz, de talán még egy gombostűt sem tudtak volna megcsinálni” (Smith 1992:16).

A szakképzés szerepe tehát a munkamegosztásra való felkészítés.

Smith így ír: „Költséges új gépet azért állítunk üzembe, mert azt várjuk, hogy különleges munkájával, amit teljes elavulásig végez, nemcsak megtéríti nekünk a ráfordított tőkét, hanem ezen felül még meghozza legalábbis a szokásos profitot. Ilyen költséges géphez hasonlíthatjuk az olyan embert, aki sok munkát és időt áldoz, hogy kitanuljon valami különleges készséget és szaktudást igénylő mesterséget. Azt várjuk, hogy a munka, amit magtanult, az egyszerű munka bérén felül megtéríti a tanulásra fordított összes költséget, és ezen felül meghozza egy a költségösszeggel egyenlő nagyságú tőkének legalábbis a szokásos profitját” (Smith 1992:110). [...]

1 Lásd <http://www.idegen-szavak.hu/keres/ideologia>

2 Lásd pl. <http://tarstudszotar.adatbank.transindex.ro/?szo=33>

3 Adam Smith (1723–1790) skót filozófus, akit a modern közgazdaság-tudomány megteremtőjének tartanak.

„Ezen az elven alapszik a szakképzett munka és a tanulatlan munka bére közötti különbség” (*Smith 1992:111*).⁴

Mintegy két évszázad múlva *Gary Becker* kezd el foglalkozni a főiskolai és középiskolai képzés egyéni megtérüléseivel az Egyesült Államokban (*Becker 1962*). A tanulmányában igyekszik általános összefüggéseket levezetni a kereset, a megtérülési ráta és az oktatásba beruházott összeg között és megmutatni, hogyan lehet ezt az utóbbi kettőt közvetve kikövetkeztetni a keresetekből. Az oktatást alapvetően magánbefektetésnek tekinti, olyan beruházásnak, amelynek gazdaságosságát a jövőben elérhető jövedelmek alapján lehet meghatározni. Az iskolázás egyéni – illetve családi – költségeit, valamint a tanuló idő alatt elmaradt kereseteket tőkeként összesíti, és ezt állítja szembe azzal a jövedelemtöbblettel, amelyet a magasabb képzettségű dolgozók élveznek az alacsonyabb képzettségűekkel szemben. (A főiskola elvégzésének összes magánköltségét közvetett és közvetlen költségekre bontotta, a közvetlen költségek közé sorolta a tandíjat, a tanuláshoz szükséges könyvek árát és minden megélhetési költséget azon felül, ami akkor is fellépett volna, ha az adott személy nem tanult volna tovább. A közvetett költségrészbe a továbbtanulás miatt elmaradt kereseteket számította.)⁵ *Becker* későbbi tanulmányaiban az emberi tőkét mint a személyi jövedelemmegoszlás alapvető meghatározóját kezeli (*Becker 1975*).

Az emberi beruházást mikroökonómiai szinten vizsgáló elméletek legsúlyosabb problémája, hogy az egyén oktatási döntései során mennyire tekinthető „homo oeconomicusnak”. Tehát mennyire tudja összes gazdasági előnyét előre megbecsülni, – egyáltalán akarja-e megbecsülni –, és mennyire csak gazdasági előnyöket vesz figyelembe döntése során?

Úgy tűnik ennek a megközelítésnek ott és akkor van jelentősebb ideológiai szerepe, ahol és amikor tandíjat vezetnek be vagy emelnek. Ez esetben lehet, és szoktak az oktatáspolitikusok erre a közgazdasági megközelítésre hivatkozni.

Hozzá kell tenni, hogy az egyéni keresetek oktatással összefüggő magyarázatainak van egy másik kicsit későbbi (a 70-es években felbukkant) teóriája is a szűrő elmélet, amely szerint az oktatás nem járul hozzá az egyének jobb gazdasági szerepléséhez, nem növeli termelékenységüket, e helyett a képzésben való részvétel információs értékkel bír. Ugyanis azoknak, akiknek más okból (például mert velük született képességeik jobbak) kiindulásként magasabb a termelékenysége, azok komparatív előnyökkel rendelkeznek az oktatásban való részvételben. Magyarul a jobb képességű, magasabb termelékenységű munkavállalók több iskolát végeznek. Az egyének az elmélet szerint éppen azért vesznek részt a tankötelezettségen túli oktatásban, képzésben, hogy a potenciális munkaadóknak képességeiket bi-

⁴ *Smith* hozzászói: „Az alkotó művészetekre és szellemi foglalkozásokra való nevelés még hosszadalmasabb és még költségesebb. Ezért a festőket és szobrászokat, az ügyvédeket és orvosokat másoknál sokkal jobban kell megfizetni; jobban is fizetik őket” (*Smith 1992:111*).

⁵ *Becker* számításai szerint a városban lakó fehér férfiaknál az oktatási költségek hozama 1939-ben 14,3 százalékos volt; a halálózási arányban és a munkanélküliségben mutatkozó különbségeket is számításba véve 19,2 százalék. A főiskolai nevelési költségek 1940 és 1955 közötti hozama, a faji, halálózási, foglalkoztatottság- és tehetségbeli különbségeket is figyelembe véve 12,5 százalék volt.

zonyítsák.⁶ A szűrőelmélet nem igazán nyert teret az oktatáspolitikusok között, s a nagyrészt az oktatásban is dolgozó kutatók is kevésbé prioritizálják, ami nem is csoda, hiszen, ha az oktatás csupán szűrő szerepet játszik, akkor a közösségi ráfordításokat erősen megkérdőjelezhetőek (s ez sem az oktatáspolitikusoknak, sem az oktató-kutatóknak nem jó).

Mint ahogy az oktatás fogyasztási megközelítése sem igazán népszerű ezekben a körökben. Pedig mint *Gábor R. István* írja az „emberi- és fizikai tőke- beruházás analóg kezelését, amely [...] az [...] emberi tőke- elmélet kemény magja, legfőképpen annak a perdöntő különbségnek a zárójelbe tévése miatt látom aggályosnak, hogy míg a fizikai beruházás a beruházó számára normális esetben jövőbeli hozam reményében vállalt jelenbeli áldozat (lemondás jelenbeli – mondjuk egyszerűen így – élvezetekről nagyobb jövőbeli élvezetekért, vagy [...] előbb egy lépés vissza, majd kettő előre), addig a tanulás normális esetben alapvetően pozitív élmény, s ennyiben magában hordja jutalmát (egy lépés előre, majd még egy – kettő, három? – előre); ennyiben éppenséggel nem beruházás” (*Gábor 1999*). Majd azzal folytatja, hogy „a továbbtanulási igények gazdasági növekedést kísérő folyamatos emelkedésének megmagyarázására [...] a fogyasztáselmélet tűnik alkalmasabbnak: más úgynevezett normál fogyasztási jószágokhoz hasonlóan, az iskola mint fogyasztási szolgáltatás iránt is a reáljövedelmek emelkedésével természetesen növekszik a lakossági kereslet” (*Gábor 1999*).

No de nem kezelhetjük tán úgy az oktatást, mint a fagylaltgyártást? Miről fog akkor szólni a kormányprogramok fele?

Oktatás és gazdasági haladás

Az oktatás, mint a gazdasági fejlődés egyik meghatározó tényezője ugyancsak már a közgazdaságtan első teoretikusaiban felmerül.

Adam *Smith* az állótőke részének tekinti „a lakosság, illetve a társadalom valamennyi tagjának minden gazdaságilag hasznos tudását és képességét” (*Smith 1992:282*).

Fridrich *List*⁷ szerint az oktatás olyan növekedési tényező, amelynek növelése érdekében akár nemzedékeken át le kell mondani bizonyos előnyökről, hogy azok később hatványozottan térüljenek meg. „Minden költség, amelyet az ifjúság nevelésére, a jogrend fenntartására, a nemzet védelmére stb. fordítanak, értékek feláldozását jelenti a termelőerők javára. Nagy része annak, amit egy nemzet elhasznál a jövő nemzedékek nevelésére, a nemzet jövőbeni termelőerejének fejlesztését szol-

⁶ Magyarul *K. J. Arrow* (1979) munkája jelent meg ebben a teóriában.

⁷ *Friedrich List* (1789–1846) német közgazdász, gazdasággazdász. Meg kell említeni, hogy *List* nézetei jelentős hatással voltak *Kossuth Lajos*ra is. *List* a még feudálisan széttagolt Németországban élt, s munkásságának célja az volt, hogy megmutassa miként lehetne Németországban a tőkés fejlődést felgyorsítani. *List* írásai erősen nacionalisták, a német ipar védelmét, egységes belső piac kialakítását szorgalmazták. A közgazdaság feladata szerinte az, hogy megmutassa, miként lehet egy nemzet termelő erőit fejleszteni. Különösen kiemeli, hogy a nemzeti érdek felette áll az egyéni érdekek, mivel az egyének önmagukban nem gondoskodnak a későbbi nemzedékek jólétéről. Az egyének önmagukban nem lennének hajlandók áldozatot hozni annak érdekében, hogy a nemzeti termelő erők fejlődjenek. Ez a feladat az államhatalomra vár.

gálja” (*List 1940:180*). *List* az oktatást mint a nemzet érdeke szempontjából fontos követelményt tekinti, ami persze hasznot hozhat az egyénnek is (de *List*nél a hangsúly a nemzet érdekén van, s kevésbé az egyén hasznán).

Az ember, a képzett munkaerő, mint alapvető termelési tényező, s így mint a gazdasági fejlődés egyik meghatározó tényezője – a fizikai tőke mellett – a neoklasszikus közgazdaságtan egyik alapkérdése. *P.H. Douglas* amerikai közgazdász és *Ch. W. Cobb* matematikus a gazdasági növekedést a tőke és a munkaerő figyelembevételével igyekezett megmagyarázni. Majd ezt a technikai haladásnak a figyelembevételével próbálta többek között *Robert Solow* és *Odd Aukrust* továbbfejleszteni. Ezt követően egyre több olyan vizsgálat látott napvilágot, amely az egyes országok gazdasági növekedését különböző tényezőkkel igyekszik kapcsolatba hozni. A legismertebb talán *Eduard F. Denison* (1964) munkája. A szerző többek között az Egyesült Államok gazdaságnövekedési statisztikáinak alapján kísérel meg e növekedés forrásait feltárni és a növekedéshez való hozzájárulásukat számszerűsíteni. Megállapítják, hogy a gazdasági növekedés jelentős eleme az emberi tényező.

Az oktatás és gazdasági fejlődés közötti pozitív kapcsolat elemzésének mára hatalmas irodalma van. Neves kutatók mellett világszervezetek végeznek nemzetközi összehasonlító elemzéseket az oktatás gazdaságfejlesztő hatásáról (World Bank, OECD, UNESCO). Persze a gazdasági fejlődés és az oktatás, (vagy más magyarázó tényezők)⁸ kapcsolatát elemző vizsgálatok alapvető problémája az, hogy a korrelációs számítások természetéből adódóan nem tisztázható, hogy az egymással kapcsolatban álló tényezők közül melyik az ok és melyik az okozat. Nem dönthető el tehát az a kérdés, hogy azért fejlődik egy ország, mert sokat költ az oktatásra, vagy azért költ sokat az oktatásra, mert a gazdasági fejlődés nyomán rendelkezésre álló források azt lehetővé teszik. Alighanem arról van szó, hogy a gazdasági fejlődés és az emberi tényezők, az emberi erőforrások fejlődése csak együttesen, mintegy kéz a kézben mehet végbe.

Ezen előzmények után, illetve ezekkel párhuzamosan – lényegében a klasszikus megközelítésből – fejlődött ki a 20. század második felére az emberi tőke elmélete, amelynek talán legismertebb teoretikusa *Theodore W. Schultz*. Eszerint a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó jelentőségű emberi tudás egy hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít, s a fogyasztásnak nevezett folyamat jó része az emberi tőkébe való beruházást jelent (*Schultz 1983:48*). Az emberi tőkébe eszközölt ilyen beruházások megmagyarázzák az egy dolgozóra jutó reáljövedelem növekedésének legnagyobb részét. Az emberi képességeket növelő tevékenységek öt fő kategóriája: (1) az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások – amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják; (2) a munka közbeni képzés; (3) a formális, szervezett, elemi, közép- és felsőfokú oktatás; (4) a felnőttképzési

8 A társadalom és gazdaság szinte minden mérhető tényezője kapcsolatba állítható – és kapcsolatban is van – a gazdasági fejlődéssel: az egy főre jutó kalória fogyasztástól a születéskor várható élettartamon keresztül az ezer lakosra jutó felsőoktatási hallgató, a 10 000 lakosra jutó orvos, mérnök stb. számig, vagy a kommunális szemét fajsúlyáig.

programok; valamint (5) az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében (*Schultz 1983:60*).

A képzettség tartósabb, mint a nem emberi, újratermelhető tőke legtöbb formája, tehát egy adott bruttó beruházás többel növeli az állományt, mint amennyivel ugyanekkora bruttó beruházás tipikus esetben a nem emberi tőke állományt (*Schultz 1983:141*). A gazdaság növekedésében meghatározó szerepe van – a dolgozók száma mellett – a dolgozók iskolázottságának és az oktatásra fordított költségeknek. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy az emberi tőkeképződés olyan beruházás, amelynek során növekszik az egyén termelékenységé, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége.

A tudásban való előrehaladás döntő faktora a gazdasági haladásnak. Növekedést hoz létre mind a fizikai, mind az emberi tőke minőségében. Az ember megszerzett képességei tükröződnek a munkabérekben, fizetésekben, az önfoglalkoztatók jövedelmében és a vállalkozók jutalékában. Az emberi tőke állomány, magasabb rátával növekszik, mint a fizikai tőke. A jövedelem-növekedés forrása: a technikai haladás, az emberi tőke szaporodása, és a specializáció növekedése.

Az emberi tőke képviselői azt hangsúlyozzák, hogy az emberi tőke közgazdasági fontosságának növekedése a modernizálódó gazdaságban nem kétséges. A gazdaságilag fejlett országokban az emberi tőke gazdasági emelőereje nagyobb, mint a nem emberi tőkéné. *Schultz* egyik beszédében így fogalmaz, ami leginkább szemlélteti ezen nézet képviselőinek álláspontját: „A mi gazdasági rendszerünk legmegkülönböztetőbb vonása az emberi tőke növekedése. Enélkül csak kemény, kézi munka és szegénység lenne, kivéve azt, akinek a tulajdonából van bevétele” (*Schultz 1993*).

Ezek napjaink oktatáspolitikájának, és az oktatási rendszer képviselőinek meghatározó ideológiai érvei.

No és a tenni akarást mutató kormányoknak. Mert a legegyszerűbb azt gondolni és hirdetni, hogy majd az oktatás által felzárkózik a gazdaság, utolérjük a fejlett országokat. Ehhez ráadásul partnerek a nemzetközi szervezetek (UNESCO, OECD és Világbank) is, hiszen a mainstream közgazdasági elmélet is ezt mondja.

Ha mégsem? (Mert, hát a 100 ezer lakosra jutó hallgatólétszám szerinti országsorrendben az első 25 között 11 posztoszocialista országot találunk, és a legmagasabb diplomás foglalkoztatotti aránnyal rendelkező öt ország között is három posztoszocialista – miközben a gazdasági fejlettségük enyhén szólva nincs ezzel összhangban.) Hát akkor majd biztos mást is kellene tenni.

Az oktatás társadalmi hatása

Ugyancsak már a közgazdaságtan kezdeteire visszavezethető az oktatás társadalmi összefüggéseinek vizsgálata.

*Robert Thomas Malthus*⁹ szerint a gyors gazdasági növekedés előfeltétele a társadalmi béke, azaz a társadalom különböző rétegeinek, osztályainak az összeütköz-

⁹ *Robert Thomas Malthus* (1766–1834) angol demográfus, a klasszikus közgazdaságtan egyik képviselője.

zéseket elkerülő, a konfliktusokat békés úton, racionálisan megoldó együttélése. *Malthus* véleménye szerint az oktatás elterjesztése az állampolgárok felvilágosításának, racionális szellemre nevelésének – ma úgy mondanánk: szocializálásának – eszköze, s ennyiben a társadalmi béke biztosítója. *Malthus* azért szorgalmazza a kötelező népoktatás bevezetését, mert részint az magával hozná a gyermekmunka felszámolását, és a házasság-kötések későbbre tolódását. Részint pedig az iskolában szerzett ismeretek, viselkedési módok hozzájárulnának a születések számának csökkenéséhez. Kitér arra is, hogy mit is kellene tanítani¹⁰ – természetesen közgazdaságtant. Az oktatás hasznát ő inkább szociológiai aspektusból közelíti: „A mellett, hogy felvilágosítanak a társadalom alsóbb osztályainak valódi helyzetét, a mely jólétük vagy nyomoruk tekintetéből főleg önmaguktól függ, a községi iskolák képesek volnának korai oktatás és jutalmak helyes osztogatása által a legnagyobb mértékben a jövő nemzedéket a józanság, szorgalom, függetlenség és esélyesség szokásaiban és vallásos kötelességeik teljes gyakorlásában nevelni fel, ami felemelné őket mostani elnyomott állapotukból és közelebb hozná némi mértékben a társadalom középosztályaihoz, amelynek szokásai általában szólva bizonyára magasabbak” (*Malthus 1902:517*).

Az oktatás közgazdasági megközelítésbeli szélesebb társadalmi hatásai az externáliák. Externáliáról akkor beszélnek a közgazdászok, ha a piacon kapcsolatban álló feleken kívüli külső szereplő, nem szándékoltan, ellentételezés nélkül is élvezi vagy szenved egy tevékenység túlcserélhető hatásait. Lényegében olyan piaci elégtelenségről van szó, amikor a piacon éppen az ügyletben nem részt vevő jóléti függvénye módosul. Közérthetően az oktatás aspektusából úgy is fogalmazhatunk, hogy azokat a hatásokat nevezzük az oktatás externáliáinak, amelyeket azok (is) élveznek, akik nem vesznek részt az oktatásban. Ezekkel a külső hatásokkal szokták az állam oktatási szerepvállalását indokolni, amelynek legfontosabb érveként azt szokták felhozni, hogy az oktatás kvázi közjószág, és externális hozamokkal jár. A

10 „A tanítás rendes tárgyain és azokon túl, a miket ő [ti. Adam Smith] említett, én hajlandó volnék jelentékeny súlyt tulajdonítani annak, hogy gyakran magyaráztassék meg a társadalom alsóbb osztályainak valódi állása, a mint azt érinti a népesedés törvénye, és hogy abból folyólag az ő jólétük vagy nyomoruk fő részben maguktól függ” (*Malthus 1902:514*). „Ha az idők folyamán a közgazdaság legegyszerűbb törvényeiből egy néhány hozzáadatnék az ezen iskolákban adott oktatáshoz, a társadalom haszna csaknem kiszámítható volna.” Ehhez lábjegyzetben hozzáfűzi, hogy: „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. Bizonyal oly tárgy az, mely miután igen közelről érdekli a nép alsóbb osztályait, valószínűleg felköltené figyelmüket. Ugyanakkor meg kell vallani, hogy lehetetlen bármilyen mérvben is vérmesnek lenni e pontnál tudván, hogy mennyire nagyon tudatlan általában a társadalom művelt része is a törvények tárgyában. Ha azonban a közgazdaság nem tanítható a köznépnek, azt vélem, hogy részének kellene lenni az egyetemi nevelésnek. [...] A közgazdaság talán az egyedüli tudomány, a melyről mondható, hogy annak nem tudása nem csupán hiánya a jónak, hanem nagy pozitív bajt is okoz” (*Malthus 1902:514–515. 2. sz. lábjegyzet*). „Óriási összegeket tékozlottunk el a szegényekre, a melyről megvan minden okunk azt hinni, hogy ez állandóan nehezítette nyomorukat. De nevelésükben és azon fontos politikai igazságok ismerésében, a melyek a legközelebről érdeklik őket, a melyek talán az egyedül hatalmukban lévő eszközök arra, hogy javítsuk helyzetüket, és boldogabb emberré és békésebb polgároká tegyünk őket, nyomorultul vagyunk nagyon. Bizonyára nagy nemzeti szégyen, hogy a nép alsóbb osztályainak nevelése Angliában pusztán egy-néhány vasárnapi iskolára van hagyva, a mely egyes emberek adakozásától függ, a kik aztán azokban a nevelés menetének olyan irányt adhatnak, a mint nekik tetszik” (*Malthus 1902:515*).

következő fontosabb ún. externális hozamokat szokták az oktatáshoz kapcsolni – amelyek indokolhatják az állami szerepvállalást (*Varga 1998:35*).

- a) Az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyan működtethetők,¹¹ vagy gyakran úgy említik, hogy az oktatás eredményeként növekszik a társadalmi kohézió.
- b) Az embereknek – illetve a munkaerőnek – megnő a technikai változásokhoz való alkalmazkodóképessége, ami – mint korábban volt róla szó – a gazdasági fejlődést segítheti elő.
- c) Alacsonyabb szociális, munkanélküliséget kompenzáló és egészségügyi kiadások, mivel az iskolázottabb embereknek alacsonyabb a munkanélkülisége, jobb az egészségügyi állapota.
- d) A magasabban iskolázott emberek kevésbé hajlamosak a bűnözésre, így alacsonyabb a bűnözés, amely csökkenti a bűnüldözési és a büntetés-végrehajtási rendszer költségeit.
- e) Kevesebb tökéletlenség a tőkepiacon.¹²
- f) Azokban a csoportokban, ahol nagyobb a magasabban iskolázottak, képzetebbek aránya, ott gyakoribb az önkéntes szolgáltatások nyújtása (öreggondozás, családi segítségnyújtás stb.), így közösségi kiadások takaríthatók meg.

Az oktatás társadalmi hatásaiból indukálódik az oktatás tervezésének igénye is. *Frederick Harbison* a tervezéshez kapcsolódóan megállapítja, hogy „a modern társadalmak céljai [...] politikaiak, társadalmiak és gazdaságiak. Az emberi erőforrás fejlesztése valamennyi célkitűzés megvalósításának nélkülözhetetlen feltétele. [...] Ha valamely ország képtelen emberi erőforrásait fejleszteni, más téren sem fejlődhet: nem alakulhat ki modern társadalmi és politikai szerkezet, nem hozhatja létre a nemzeti egység tudatát, és nem érhet el nagyobb eredményeket az anyagi jólét területén sem” (*Harbison 1968:51*). Az oktatástervezési módszereknek igen sok fajtája alakult ki. Az egyik csoportosítás kulturális, illetve munkaerő-szükségleti megközelítésű tervezési fajtákat különböztet meg – a másik egyéni igényeken alapuló, illetve a társadalom jövőbeni szükségletein alapuló módszereket –, a harmadik csoportosítás input-hangsúlyos, rendszerhangsúlyos, output-hangsúlyos és célhangsúlyos tervezési módszereket különít el (*Bertrand 1993*). Ezen megközelítések nagyobbik részének az a lényege, hogy a gazdaságot és a társadalmat egy komplex, számos té-

11 Friedman szerint ez az egyik útja a jobb szociális és politikai vezetés biztosításának (*Friedman 1996*). De ide értik azt is, hogy az emberek képesek kitélni az adóbevallásukat.

12 Friedman megállapítja, hogy „...tetemes bizonyíték van arra, hogy az oktatásba fektetett tőke hozama sokkal magasabb, mint a fizikai tárgyakba fektetett tőkée. A különbség arra mutat, hogy jelenleg nem fektetnek elegendő mennyiségű tőkét az emberekbe. Az emberi tőkébe való befektetésnek ez a hiánya feltehetőleg a tőkepiac hiányosságát tükrözi. Az emberekbe történő befektetést azonban nem lehet ugyanazokkal a feltételekkel vagy ugyanolyan könnyedén finanszírozni, mint a fizikai tőkébe történő befektetéseket. Könnyű belátni, hogy miért. Ha fizikai tőkébe történő beruházásra kölcsönöznek egy összeget, akkor a kölcsönadó által szerezhet kölcsöne számára némi biztonságot, hogy jelzőlogot jegyeztet be a tulajdonra, vagy egy bizonyos követelési jogot magának tart fenn a vagyontárgyon és adott esetben számíthat rá, hogy befektetésének legalább egy részét a vagyontárgy értékesítésével visszaszerzi. Viszont egy ember keresőképességének növelésére adott hasonló kölcsön esetén nyilvánvalóan semmilyen hasonló biztosíték nem szerezhető. Egy nem rabslasztartó társadalomban a befektetést megtestesítő embert nem lehet sem eladni, sem megvásárolni” (*Friedman 1996:111*).

nyező összefüggő kapcsolatával jellemezhető rendszernek írja le. A tényezők egymással összefüggő fejlődése/fejlesztése szükséges a gazdaság normális fejlődéséhez.

A racionális politika annyit költ az oktatásra, s azt olyan struktúrában fejleszti, ami ezt a normális/optimális fejlődést szolgálja. A társadalom és gazdaság fejlettsége tehát komplex dolog. Olyan mint egy nagy háló, amelynek egy-egy szeme a gazdaság és társadalom fejlettségének különböző jellemzője, például a népesség iskolázottsága, az egy főre jutó nemzeti termék, az ezer főre jutó orvosok száma, az ezer főre jutó gépkocsi, az elfogyasztott kalóriák száma, a vezetékes vízellátásban részesülők aránya vagy a kommunális szemétben a papírhulladék aránya, a születéskor várható élettartam stb. A gazdaság és társadalom fejlődése során a háló szemei együtt, arányosan mozdulnak – reménytelen minden olyan elképzelés amely egy-egy hálószem megemelésével reméli az egész hálót megemelni. Nem remélhetjük tehát, hogy például az oktatási ráfordítások megemelésével a gazdaság fejlődése felgyorsul, – helyette inkább egy torz struktúra alakul ki, a háló egy-egy szeme „kihegyesedik”, de a háló a helyén marad.¹³

Ezek a közgazdasági megközelítések igen jól használhatók ideológiai célokra, úgy az oktatás fejlesztésének visszafogására (mint az államszocialista országok egy részében történt), úgy az oktatás tömegesítésére, (mint a poszt szocialista országokban történt a rendszer váltásokat követően).

Az oktatás és a marxizmus

Egy oktatási ideológiákról szóló írásban megkerülhetetlen a marxizmus szerepéről írni. Az, hogy a marxizmus mennyiben közgazdaságtan újabban – miután már nem kötelező eszme – sokan vitatják. Az, hogy politikai gazdaságtan, az aligha vonható kétségsbe, s mint ilyen nyilvánvalóan a gazdaságtudományok része.

Azzal, hogy a marxizmus egy diktatórikus társadalmi rendszer fő magyarázó ideológiájává vált, nyilvánvalóan radikálisan áthatotta annak minden alrendszerét, így az oktatást is. Sőt az oktatás több vonatkozásban is kiemelt szerepet kapott ebben a társadalmi berendezkedésben, hiszen annak kellett a felnövekvő nemzedékbe plántálni a szóban forgó társadalom kiválasztottságát, és persze a hatalmi viszonyok elfogadását.

Az iskola ennek – Marx szerint – a gyári törvények alkalmazásával tud eleget tenni, azzal, ha összekapcsolja a termelőmunkát, az oktatást és a tornát. „Az ember minden irányban való – egyetemes nevelése, amely az oktatás és a termelőmunka korai egybekötésén alapul »a mai társadalom átalakításának egyik leghatalmasabb

¹³ A szakmastruktúra alakításában alapvető szerepe van az oktatásnak, a képzésnek. A szakmastruktúra hűzőtőként történő értelmezése azonban korántsem egyértelmű. Holló Mária így fogalmaz: „A fejlődés a népgazdaság egészének és ezen belül a munkaerőnek folytonos strukturális változásán keresztül megy végbe [...] A tervszerű beavatkozás – főként a munkaerő fejlesztésének oldaláról – gyakran szükséges. De a beavatkozás nem a fejlődés gyorsításához, hanem az optimális struktúra folyamatos biztosításához kívánatos.” „Ha a munkaerő szakmai és képzettségi összetétele nem tart lépést az ország egészének fejlődésével, akkor ez a strukturális lemaradás fékező erővé válhat [...] De ha már a munkahelystruktúra és a szakmastruktúra összhangja helyreállt, akkor az oktatás és a szakképzés volumenének fokozásával sem lehet többé nagyokat előreguráni a fejlődésben. Fokozott oktatási ráfordítással a fejlődés üteme alig gyorsítható...” (Holló 1974).

eszköze» (Gáspár 1987:71) Később azután Leninnél „új elemként jelenik meg a társadalmi munka. De Lenin megkülönböztetett figyelmet fordított a politechnikai képzés korszerűsítésére is” (Gáspár 1987:122). Tehát a „...mindenoldalú fejlesztés három forrása, feltétele, eszköze – a termelőmunka, a tanítás és a társadalmi munka – a társadalmi termelési folyamat egészét reprodukálja a gyermekek és a fiatalok iskolai (nevelőintézményi) élettevékenységében” (Gáspár 1987:122–123).

Persze az ellenség gyakran eltorzítja a helyes megközelítést. „Az ötvenes évek elején Sztálin úgy »fejlesztette tovább« a mindenoldalú nevelés marxi-lenini programját, hogy »az egységes és kötelező politechnikai oktatásra« redukálta azt” (Gáspár 1987:122).

Ám sikerül rátalálni a helyes útra. „A szentlőrinci iskolakísérletnek kétségtelenül van két olyan programja, amely közvetlenül is a marxi, lenini, makarenkói örökséghez nyúl vissza: – az egyik: az oktatás és a termelőmunka egysége, – a másik: a szocialista nevelés közösségi jellege. [Bár] éppen a két vonása az, amely miatt, különösen 1973 után, amikor a politikai pragmatizmus és az ideológiamentesség tendenciái egyre érzékelhetőbb formát öltöttek, a szentlőrinci iskolakísérlet fokozatosan »leértékelődik«” (Gáspár 1987:11).

A század végére az államszocializmus – már inkább csak marxizáló, mint marxista – ideológiarendszere oly mértékben ellentmondásba került a valósággal, hogy az a szocialista pedagógia lényegében állandó válságát eredményezte (lásd „kettős nevelés” problémakörét).¹⁴ Mindenesetre nagyon kevés olyan teória van, ami ideológiaként olyan mértékben hatott az oktatásra – sajnos – mint a marxizmus.

A közgazdaságtani imperializmus

Az angol nyelvű irodalomban az *economic imperialism*, azaz a közgazdasági imperializmus, vagy a közgazdaságtan imperializmusa az a folyamat, amelyben „a közgazdaságtant a piacon kívül, azaz olyan területeken alkalmazzák, amelyeket hagyományosan a szociológia, a politológia, a pszichológia, a filozófia illetékességi körébe sorolnak” (Pies 1993:91; Cserme 2000). Persze a közgazdászok ezt általában mint interdiszciplinaritást fogják fel. Más oldalról az ilyen fajta imperializmus nemcsak a közgazdaságtanra jellemző.

A közgazdaságtani imperialisták felfogása szerint a szűkösség ténye és a választás kényszere az élet minden területén megfigyelhető. Ebből adódóan viszont a közgazdasági elmélet nemcsak a gazdasági élet, hanem az élet valamennyi területén, tartozzon az pillanatnyilag akár a szociológia, a politológia, a jog vagy a történetírás érdeklődési körébe, eredményesen használható. Becker mellett érvel, hogy a közgazdaságtant

¹⁴ 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, erodáló 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.

„nem tárgya, hanem megközelítésmódja” különbözteti meg más tudományterületektől. Véleménye szerint „a maximalizáló viselkedésre, a [keresletet és kínálatot és ezáltal az emberek tevékenységét egymással összhangba hozó] piaci egyensúlyra és a stabil preferenciákra vonatkozó feltevések könnyörtelen és rendíthetetlen használata alkotja a közgazdaságtani megközelítésmód lényegét” (Becker 1976:5; Szakadát 1995).

A közgazdaságtani imperializmus megközelítésében az egyik „kulcsfogalom” a homo oeconomicus, amely nem egyszerűen emberkép, hanem elemzési konstrukció. „A közgazdasági imperializmus mikroalapokon nyugvó, makrojelenségeket magyarázó elméleti keret [...] Ez egyrészt megkülönbözteti a makroszintű magyarázatokkal dolgozó szociológiai iskoláktól, de a pszichológiától is elhatárolja” (Cserme 2000).

Amikor az oktatás és az oktatáspolitikai közgazdasági ideológiáiról beszélünk, nyilvánvalóan a közgazdaságtani imperializmus egyik jellegzetes területéről van szó. Arról tehát, hogy a társadalom egyik területének a működését a racionális ember (homo oeconomicus), vagy ha úgy tetszik, az emberi önzés aspektusából vizsgáljuk.

Nyilvánvaló ide vezethető vissza az oktatás hatékonyságának problémaköre éppúgy, mint az oktatás minőségbiztosításának kérdései, amelyek gazdaságtudományi (kommercionális) elvárásoknak az oktatásra való alkalmazásai.

Az oktatás hatékonysága

„A tőkés gazdaság gépezetének megteremtése korában az emberideál a *homo oeconomicus*, a fő etikai elv pedig a protestáns etika e világi aszkézise volt. Ez utóbbit a tőkés önként vállalta, míg a munkás kényszerűen, mert erre kényszerítették az alacsony munkabérek: ugyanis személye ekkor még nem fogyasztóként, hanem termelőként volt fontos a tőke számára. Kiépült a nagy méretek, a gazdasági és technológiai hatékonyság kultusza, haladáson pedig mindinkább a technológiai haladást kezdték érteni” (Kovács 2000).

Az tehát, hogy a hatékonyság elve az oktatásban is elő-utóbb megjelenik lényegében magától értetődő. „Az üzleti hatékonyság elvének kiterjesztése az oktatás területére amerikai eszme, s noha a 60-as évektől kezdett hódítani – valójában egyáltalán nem számít új gondolatnak az Egyesült Államokban (több szerző már a század első évtizedében gazdasági problémaként kezelte az iskolákat). Az üzleti élet terminológiája széles teret nyert az angol nyelvű országokban, s e megközelítésmód követésre talált a legtöbb fejlett régióban” (Tót 1994).

A 70-es évektől az oktatásgazdasági kutatások területén megjelennek az oktatási költség-haszon elemzések, amelyek megpróbálják az oktatás költségeit, és (elég nehezen mérhető) hasznait összevetni. Elemzik a különböző képzési lehetőségeket, a nappali a levelező képzést, a tanárképzést, a különböző tantervek költséghatékonyságát, az oktatási technológia fejlesztések hatását, a különböző szakképzési programokat stb.¹⁵ De számos empirikus vizsgálatra is sor kerül, amelyek igyekeznek feltárni a hatékony iskolák jellemzőit. „A legtöbb tanulmány szerint a hatékony iskolákat a tanulókkal szemben támasztott magas követelmények jellemezték, a

¹⁵ Lásd erről Varga 1998.

tanulók teljesítményét rendszeresen ellenőrizték, az iskola vezetése ösztönözte a tanárok továbbképzését, fejlesztési programokat dolgoztak ki a tanárok számára. Ugyancsak fontos jellemzőnek találták, hogy az iskola vezetése és a tanárok meggyeztek az iskolai nevelés céljában, értékeik konzisztensek voltak, és a tanulók is elfogadták az iskola normáit. Az eredmények arra utaltak, hogy a hatékony iskolák nem a ráfordítások szintjében különböztek a többi iskolától, hanem azok kihasználtságában, s a megfelelő iskolai erőforrások a tanulói teljesítmények növelésének szükséges, de nem elégséges feltételei” (Varga 1998:148).

A hazai oktatási szakértők számára a rendszerváltást követően a hatékony iskola az eszménykép. „Abból a feltételezésből indulok ki, hogy az európai iskola demokratikus és hatékony, és az nevezhető európai oktatáspolitikának, amelyik ezen értékek megvalósulását teszi lehetővé, amely olyan körülményeket teremt, hogy az iskolák demokratikus értékrend szerint hatékonyan működhessenek... A hatékonyság kétségtelenül európai és modern eszme. Az oktatási hatékonyság gondolata, az oktatási hatékonyság, mint elemzési és értékelési szempont viszonylag mélyen belevódott a magyar pedagógiai kultúrába” (Báthory 1997).

A hatékony iskola nem egyszerűen belső folyamataiban hatékony, hanem a gazdasággal, a munkaerőpiaccal való kapcsolatában is az. „Kiinduló feltételezésem szerint az európai iskola demokratikus és hatékony, bár ezt semmilyen EU-deklaráció nem erősíti meg. Az EU viszonya az iskolához, a közoktatáshoz, az oktatáspolitikához inkább pragmatikus. Az oktatást racionálisan szervezhető társadalmi alrendszernek tekintik, mely főként a munkaerőpiacon át fejt ki hatást a társadalmi folyamatokra” (Báthory 1997).

Minőségbiztosítás

A minőségügy a gazdaságtudományban – pontosabban az üzleti tudományokban – a 20. század elejének Amerikájában jelenik meg Taylor¹⁶ tevékenysége során, majd válik egyik igen jelentős menedzsmentággá Shewhart,¹⁷ Deming,¹⁸ Juran¹⁹ és Crosby²⁰ munkássága nyomán.

16 Frederick Winslow Taylor (1856–1915), akinek legfontosabb munkái magyarul is megjelentek: F. W. Taylor (1983) *Üzemvezetés. A tudományos vezetés alapjai*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. (Ezek eredeti címe és megjelenése: *Shop management* 1903, *Principles of scientific management* 1905.)

17 Walter Andrew Shewhart (1891–1967), alapműve: *Economic control of quality of manufactured product*. (A gyáripari termékek gazdasági minőség-ellenőrzése) 1931.

18 William Edwards Deming (1900–1993), legismertebb művei a következők: *Some Theory of Sampling*. (Mintavételezési elmélet) 1950; *Sample Design in Business Research*. (Mintavételezési tervezés az üzleti kutatásban) 1960; *Quality, Productivity and Competitive Position*. (Minőség, termelékenység és versenyképesség.) 1982; *Out of the Crisis*. (Túl a krízisen) 1986; *The New Economics*. (Az új közgazdaságtan) 1993; *The New Economics for Industry, Government, Education*. (Az ipar, a kormány és az oktatás új közgazdaságtana.) 2000.

19 Joseph Moses Juran (1904–2008), legfontosabb munkái: *Bureaucracy, a challenge to better management*. 1944; *Management of inspection and quality control*. 1945; *Juran's Quality Control Handbook*. 1951; *Managerial Breakthrough*. 1964; *Juran on Quality Improvement: Leader's Manual*. 1981; *Juran on Planning for Quality*. 1988; *A History of Managing for Quality*. 1995; *Architect of Quality*. 2003.

20 Philip B. Crosby (1926–2001), legfontosabb munkái: *Cutting the cost of quality*. 1967; *Quality is Free*. 1979; *Quality Without Tears*. 1984; *Let's talk quality*. 1989; *Completeness: Quality for the 21st Century*. 1994;

A kommerciális minőségfogalomnak az oktatásban való térnyerése a huszadik század második felében következik be – és ezt a térnyerést is tulajdoníthatjuk a közgazdasági imperializmusnak.

Persze ez a térnyerés korántsem olyan sikeres. Mint Setényi János írja: „Ami az oktatást illeti – más ágazatokhoz hasonlóan – meglehetősen ellentmondásosnak mondhatók azok a kormányzati kezdeményezések, melyek egy-egy általános minőségmodell bevezetésére ösztönözték az intézményeket. A TQM Egyesült Államokbeli szorgalmazása gyakran a felismerhetetlenségig »felvizezett« oktatásügyi megoldásokat eredményezett, melyet a csoportmunka egyszerű szorgalmazásával is elérhettek volna a közoktatás szereplői. Az ISO finnországi szorgalmazása kifulladt, nem utolsósorban a tanácsadókkal szembeni általános ellenállás miatt. De hozhatunk más ágazatokból is példát. Ismeretes az ISO magyarországi egészségügyben történt alkalmazásának – finoman szólva – ellentmondásos tapasztalata. Sőt, e tapasztalatok megértésekor azt is tudatosítanunk kell, hogy a – látszólag – komoly minőségfejlesztési tapasztalattal bíró »küldő fél«, a gazdaság (jórészt a nagyipar és szolgáltatások) háza táján sincs minden rendben a minőségfejlesztés területén.”²¹

Radó Péter is igen keményen fogalmaz a közoktatási minőségbiztosítással kapcsolatban: „A Comenius-program hatására az oktatási intézmények egy szűk körében többé-kevésbé elterjedtek a minőségirányítás egyszerűbb technikái. Végtelenül csekély azonban azoknak az intézményeknek a száma, ahol ez rendszeres, önértékelésen alapuló és tanulásfejlesztési célokat kitűző iskolafejlesztést indított el.”²²

Vannak olyanok is, akik a minőségbiztosítás oktatási alkalmazhatóságát vonják kétségbe. Csoma Gyula szerint „bátran hihetjük, hogy a minőségbiztosítás a minőségbiztosítási dokumentumok által valósul meg, hiszen alig több, mint jól rendszerezett, kötelezően előírt papírmunka [...] figyelmet és energiát, cselekvési kapacitást vonnak el a többi teendőtől [...] leginkább a tanítástól.”²³ Csoma szerint a minőségbiztosítás filozófiája mögött a közgazdasági imperializmus (Ő ökonomizmusnak nevezi) húzódik meg. Csoma arra a végkövetkeztetésre jut, hogy „Az sem kizárható, hogy a minőségbiztosítás (»mint olyan«), eleve alkalmatlan az oktatási-képzési ügyek elméleti és gyakorlati kezelésére.”²⁴

Philip Crosby's Reflections on Quality. 1995; Quality is still free: Making Quality Certain in Uncertain Times. 1996; Quality and Me: Lessons from an Evolving Life. 1999.

21 Setényi János (2001) COMENIUS 2000. Egy ágazati minőségmodell megjelenése. *Magyar Minőség*, No. 11.

22 Radó Péter (2006) A fejlesztő értékelés az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés eszközrendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3.

23 Csoma Gyula (2003) Különlélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről). Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája (?) I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, június és július-augusztus.

24 „Piaget tanulsága az, hogy minden tanulót úgy kellene tanítani, ahogyan tanulni tud, pontosabban: úgy kellene megtanítani tanulni, ahogyan ezt intellektusa megkívánja. A pedagógiai (és az andragógiai) gyakorlat erre vár. A csoportos tanításon belül az általános egyéniesítés (individualizálás) lett a pedagógia és az andragógia első számú minőségváltó igénye. Leginkább talán a tanítás „hogyanjára”, módszereire vonatkoztatva, minthogy a módszerek konkrét feladatokat adnak a tanulóknak (ha felnőttek, akkor is) konkrét gondolkodási és cselekvési műveletek elvégzésére annak érdekében, hogy ismereteket szerezzenek és alkalmazzanak, új gondolkodási és cselekvési műveleteket sajátítsanak el. De egyetemesebb összefüggések között idetartozik az intézmények ún. szelektív pedagógiai, andragógiai gyakorlatának felváltása az ún.

Egyértelmű, hogy olyan alapkérdésekről van itt tulajdonképpen szó, hogy szolgáltatás-e az oktatás, és ha szolgáltatás, akkor ki a vevője, vagy a vevőjének képviselője. Vagy nem szolgáltatás, hanem „közszolgálat” – pontosabban kötelező hatósági ellátás. Az persze más kérdés, hogy ebben az esetben is van megrendelő, és akkor is lehet a tevékenység minőségéről beszélni, azt értékelni.

Látva a hazai oktatáspolitikai új irányait, mintha ezen a területen ideológiai fordulat zajlana. A korábbi oktatás-szolgáltatás megközelítés helyére az oktatás, mint hatósági ellátás megközelítés látszik kerülni.

Az új közoktatási törvény vitaanyaga bevezetőjében így ír: „szakítania kell a jelenleg hatályos szabályozás [...] egyéni jogokra alapuló szemléletével...” Majd később: „a közoktatás nem szolgáltatás, hanem közszolgálat”. Ezek az üzenetek azt éreztetik, hogy az oktatás nem a gyermekekért van, hanem az államért, a kormányért. Nem az emberek természetes egyenlőségére építő egyéni jogok biztosításának eszméje hatja át az iskolát, hanem mi is? Alighanem a központi direktívák, a tekintély, és a hierarchiák.

Az új oktatáspolitikai tehát nem a közgazdaságot használja ideológiának, hanem a hatalmat.

Az oktatástechnológia

A pedagógiai lexikon szerint az oktatástechnológia fogalmának több értelmezése van. A mi szempontunkból az egyik legkaraktesebb a „hardver megközelítés”, amely a mérnöki szemléletnek és módszereknek az oktatási alkalmazása, azaz az oktatás gépesítése, amelynek célja az oktatás hatékonyságának növelése. „Ez azt jelenti, hogy speciális eszközöket kell kifejleszteni, amelyek maradéktalanul kielégítik az oktatás sajátos igényeit. Ennek a tevékenységnek az elvi és gyakorlati tudnivalóit az oktatástechnológia foglalja össze. A hatékonyságnövelés ebben a szemléletben nemcsak az eredményesség növelését, hanem a költségek csökkenését is jelentette” (Nádas 1997).

Az oktatástechnológia körül kialakult irányzatok némelyike kimondottan az ipari gyártástechnológia terminológiáját és szemléletét alkalmazta az oktatásra, ilyen például az oktatásfejlesztés (Instruction Development) vagy oktatási gyártmányfejlesztés (Instructional Product Development) irányzat. Ennek megközelítése szerint „az oktatásfejlesztés a tanulókkal, tanulási feladatokkal és a tananyagátadással kapcsolatos változókra irányuló kutatások eredményeinek alkalmazása, az oktatási anyagok megtervezése és előállítás, valamint ezen anyagok előre meghatározott kritériumok alapján történő értékelése céljából” (Nádas 1997).

adaptív pedagógiai, andragógiai gyakorlattal. Valószínű, ezek a változások hordozzák (hordozhatnak) a pedagógiai, az andragógiai kultúrák korszakváltásának legfontosabb közös jegyeit. Különös tekintettel az egész életen át tartó permanens tanulás, szóval a tudás alapú, tanuló társadalom jövőjére. Vajon milyen köze lehet mindehhez az ISO-nak és a TQM-nek? Leginkább az, hogy elfedik az idetartozó teendőket és energiát, időt vesznek el előlük. Különösképpen elfedik a tanulói teljesítmények mérésének problémáit s energiát, időt vesznek el felfedezésük és megoldási kísérleteik elől” (Csoma 2003).

A Pedagógiai Lexikon rámutat, hogy a „technológia az oktatásban” és az „oktatás technológiája” megközelítés vitája máig tart, bár az utóbbi látszik győztesnek (Nádas 1997).

Befejezésül

Ha végigtekintünk az elmúlt fél évszázadon, azt látjuk, hogy a többször fel-fel gyorsuló tudományos, technikai haladás hatására, az új ismeretek nagy tömege miatt fel-fel erősödik az oktatás vélt elmaradásának, az oktatás válságának érzete, majd a technika új vívmányainak oktatási alkalmazásától remélt oktatási forradalom vélelmezése. Ezek a technikai fellendülések kialakítják a maguk mítoszát. A programozott oktatás a 60-as években kezdődő tudományos-technikai fellendüléshez, s nyomában kialakult mítoszhoz kapcsolódott, mint ahogy az e-learning az információs gazdaság, az információs társadalom mítoszához. Nyilván sokan emlékeznek a tudományos-technikai forradalom mítoszára, amely a teljes robotizációt, a fizikai munka megszűnését, a termonukleáris fúzió gyors megvalósíthatóságát stb. ígérte, szocializmusbeli változata pedig a fejlett kapitalista országok gyors utolérését.²⁵ Ma hasonló mítoszok övezik a számítógépek, az informatika és az internet terjedésével jellemezhető informatikai forradalmat. Theodor Roszak írja²⁶ a lépten-nyomon hallható „információs gazdaságról” és „információs társadalomról”: „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. Elhitesi azokkal, akiknek fogalmuk sincs róla, mi az információ, vagy miért van rá szükség, hogy ay információ korában élünk, amelyben a számítógépek azt jelképezik számunkra, amit Krisztus keresztyének darabjai a »hit korában« élő embereknek: a megváltást”.

Oktatási forradalmak helyett azonban az történik, hogy az új technika – és külső követelmények – újra és újra ráakódnak az oktatásra, mint a hagymára a héjai, úgy azonban, hogy annak lényegét és alapmódszereit változatlanul hagyják mint ahogyan hatékonyságát is.

Ugyanígy van ez a közgazdasági teóriákkal is.

Ma már nem lehet olyan oktatáspolitikai dokumentumot találni, amelyben a közgazdasági megközelítés ne jelenne meg, sőt ne lenne domináns. De ezek a közgazdasági ideológiák alig hatnak az oktatásra, legfeljebb csak átfogalmazzák annak céljait a gazdasági és fiskális politika nyelvére, a forrás-szerzés, a (közösségi és más) források tervezésének nyelvére.

A lényeg valószínűleg máig érintetlen.

POLÓNYI ISTVÁN

25 „A termelőerők nagymértékű fejlődésével, a kommunista termeléssel [...] a termelőmunkások nagy része [...] mérnök-technikus, tudományos szintű dolgozó lesz”, írja értekezésében a probléma egyik korabeli szakértőjének tekintett műszaki egyetemi tanár: Harsányi István (1961) A mérnökök-technikusok munkájáról, társadalmi-anyagi helyzetéről. KJK. p. 44. (Polónyi & Timár 2001).

26 Roszak (1990) i. m. pp. 6–7.

IRODALOM

- ARROW, K. J. (1979) Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. In: *Egyensúly és döntés*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- AUKRUST, O. (1959) Investment and Economic Growth. *Productivity Measurement Review*, No. 16.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1997) Az európai iskola: demokratikus és hatékony iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 10.
- BECKER, G. (1962) Investment in Human Capital. A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy* (Supplement) 70. évf., Október.
- BECKER, G. S. (1997) Az emberi viselkedés ökonomiai megközelítése. In: LENGYEL GY. & SZÁNTÓ Z. (eds) *Gazdasági rendszerek és intézmények szociológiája*. Budapest, Aula. pp. 13–29.
- BECKER, G. (1975) *Human Capital*. The University of Chicago Press. Chicago.
- BERTRAND, O. (1993) *Az emberi erőforrások tervezése. Módszerek, tapasztalatok, gyakorlat*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- CSERNE, PÉTER (2000) Gary Stanley Becker a preferenciák és a közgazdaságtan imperializmusa. *Szociológiai Szemle*, No. 1. <http://www.mtapti.hu/mszt/20001/cserne.htm#3> letöltés 2010-06-12
- DENISON, E., F (1964) La mesure de la contribution de l'enseignement et du „facteur résiduel” a la croissance économique. In: *Le facteur résiduel et le progrès économique*. Paris, OECD.
- FRIEDMAN, M. (1996) *Kapitalizmus és szabadság*. Budapest, Akadémia Kiadó, MET Publishing Corp., Florida – Budapest.
- GÁBOR, R. ISTVÁN (1999) Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? Ajánlás és széljegyzetek Varga Júlia (1998) *Oktatás-gazdaságtan* című könyvéhez. *Közgazdasági Szemle*, XLVI. évf., Június.
- GÁSPÁR, LÁSZLÓ (1987) *A szubjektumok termelése*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- HARBISON, F. (1968) Emberi erőforrások és fejlődés. In: *Az oktatás tervezése*. Tanulmányok. UNESCO, Budapest, Tankönyvkiadó.
- HOLLÓ, MÁRIA (1974) *Technika és társadalom*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- JÁNOSSY, FERENC (1966) *A gazdasági fejlődés trendvonala és a helyreállítási periódusok*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- KOVÁCS, GÁBOR (2000) Hatékonyság, gépesítés, egyén és civilizáció. *Liget*, No. 10. <http://nyitott-egyetem.phil-inst.hu/kovacs.htm>
- LIST, F. (1940) *A politikai gazdaságtan nemzetközi rendszere*. Budapest, Magyar Közgazdasági Társaság Kiadása.
- MALTHUS, T. R. (1902) *Tanulmány a népesedés törvényéről*. Budapest, Politzer Zsigmond és fia kiadása. Nemzetgazdasági írók tára, kiadja a MTA Nemzetgazdasági Bizottsága.
- NÁDAS, ANDRÁS (1997) Oktatástechnológia. In: BÁTHORY ZOLTÁN & FALUS IVÁN (eds) *Online Pedagógiai Lexikon* (letöltés: 2004 10. 05.)
- PIES, I. (1993) *Normative Institutionenökonomik: zur Rationalisierung des politischen Liberalismus*. Tübingen, Mohr.
- POLÓNYI, ISTVÁN & TIMÁR, JÁNOS (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- ROSZAK, THEODORE (1990) *Az információ kultúrsa*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- SÁSKA, GÉZA (2003) Miért fizetünk, kiért fizetünk? *Iskolakultúra*, No. 12.
- SCHULTZ, TH., W. (1983) *Beruházások az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- SCHULTZ, TH., W. (1993) The Economic Importance of Human Capital in Modernization. *Education Economics*, Vol. 1. No. 1.
- SMITH, A. (1992) *A nemzetek gazdagsága*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- SOLOW, R. M. (1957) Technical Change and the Aggregate Production Function – The Review of Economics and Statistics.
- SZAKADÁT, LÁSZLÓ (1995) Ronald Coase és a közgazdaságtan módszertana. *Közgazdasági Szemle*, XLII. évf., No. 11. pp. 1044–105.
- TÓT, ÉVA (1994) A szakzsargon dzsungelében. Az oktatásügy sötétjében. Könyvismertetés: Denis Lawton & Peter Gordon: Dictionary of Education. London Hodder & Stoughton 1993. *Educatio*, 1994/3 <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00009/pdf/790.pdf> (letöltés 2010-06-11)
- VARGA, JÚLIA (1998) *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány.

Kerekasztal-beszélgetés a történelemoktatás és az ideológiák kapcsolatáról

Résztevők: Knausz Imre intézetigazgató (ME BTK Tanárképző Intézet), Miklósi László történelemtanár, elnök (Történelemtanárok Egylete), Szakály Sándor egyetemi tanár (Károli Gáspár Református Egyetem BTK, Új- és Jelenkori Magyar Történeti Tanszék), Székely Gábor egyetemi tanár (ELTE BTK Új- és Jelenkori Egyetemes Történeti Tanszék) – Moderátor: Nagy Péter Tibor.

Educatio: Az Educatio ez alkalommal „Ideológiák” címmel jelenik meg. A témakörhöz illeszkedve arról szeretnénk megtudakolni véleményeket, hogy mi a helyzet az eszmék mai piacán a történelmi tudattal, a történelemtanítással, a történelmi szocializációval. Talán indítsuk el a beszélgetést egy gondolati játékkal. Azt szokták mondani, hogy három nagy politikai család van Európában, bár most már inkább négyet kell említenünk: van egy baloldali, egy liberális, egy konzervatív és negyedikként egy szélsőjobboldali/radikális jobboldali politikai család. Ha az általatok ismert történészhallgatókat kellene csoportokba osztanotok, akkor szerintetek – minden felelősség nélkül – milyen arányban oszlanának meg e négy ideológiai áramlat között a történészhallgatók?

Szakály Sándor: Eddig két helyen tanítottam egyetemi tanárként, a Semmelweis Egyetem Testnevelés és Sporttudományi Karán valamint a veszprémi Pannon Egyetem Modern Filológia és Társadalomtudományi Karán, és 2010 őszétől a Károli Gáspár Református Egyetemen tanítok.

Nem könnyű választ adni, mert a hallgatók erről nem nagyon beszélnek. S ha mégis, ez attól is függ, hogy szemináriumról vagy előadásról van szó. Ezzel együtt úgy gondolom, és ez tényleg nem több szimpla becslésnél, hogy olyan 20–25 százalék lehet a szocialista vagy baloldali, olyan 10 százalék a liberális, és szerintem olyan 35–40 százalék között lehet a konzervatív vagy jobboldali. A radikális a maradék, ami azt hiszem, ha jól adom most össze, körülbelül olyan 25 százaléknak tekinthető. Az a benyomásom, hogy a radikálisok később idővel egy picit lemorzsolódnak, tehát inkább átkerülnek a tradicionálisan konzervatívnak nevezhető csoportba. De ez csak egy nagyon szubjektív benyomás, mert nem végeztünk ilyen kutatásokat. Vásárhelyi Máriaék csináltak egyszer valamilyen felmérést, de nem biztos, hogy elég pontosak az adataik. Szóval, nagyon nehéz ezeket a dolgokat megfogni. Valószínűleg már az egyetemi évek alatt egyik vagy másik irányba elmozdulnak a fiatalok. De ez a bölcsészkarokon jobban érzékelhető, ezért Gábor, aki hosszú évek óta tanít történészhallgatókat, nyilván sokkal közelebről látja mindezt.

Székely Gábor: Azt gondolom, hogy ezek a számok nagyjából stimmelnek nálunk is. Még az ősködben, tehát a '86 –'89-es tanévekben a modern politikai ideológiák történetéről



tartottam előadást Szegeden. Nagyjából ettől kezdve foglalkozom a témával. Én inkább úgy fogalmaznék, hogy itt az említett ideológiai csoportokhoz kötődök, vagy az azokkal rokonszenvezők, azokhoz közelebb állóan gondolkodók arányáról van szó.

Az első helyre történetileg én a liberalizmust sorolnám, mert a polgári társadalom megalapozója a liberális ideológia – annak ellenére, hogy ez nagyon rövid ideig volt tömegében meghatározó. Míhelyst tömegek jelentek meg a politikai mozgalmakban, már két másik ideológia is jelen volt: a szocializmus és utána a radikalizmus különböző formái. Úgy látom, hogy a számokkal, amit Sanyi mondott, csak ott van probléma, amit a konzervatívizmussal kapcsolatban tippelt. Továbbá, hogy a Sanyi által említett arányt (35–40 százalék) azokra látom érvényesnek, akik nem liberális és nem szocialista vagy, szélesebben, baloldali kötődésűek. Nos, ők nem feltétlenül konzervatívok. Ez okozza, hogy lehetséges az átmozgás mind a három irányba, akár a szélsőjobb felé is.

A szélsőjobb talán a legmarkánsabb, de teljesen egyetértek azzal, hogy itt vannak pillanatok, amikor ez is megroppan. A fiatalok eltávolodnak ettől az iránytól, mint az jelenleg is érzékelhető, átlépnek egy másik csoportba, vagy sehova sem mennek. S ez nem kis arány, legalább 50 százalék, megítélésem szerint, aki sehova nem megy, semmifajta ideológiai kötődést nem mutat. Vagyis a szóródás csak a kötődést mutató 50 százalékon belül érvényes.

Sz. S.: Annyit azért hadd tegyek hozzá, hogy szerintem nagyon sajátos a magyarországi szélsőjobb. A szélsőjobb és a nemzeti radikalizmus, ugyanis, nem mindig fedik át egymást. Nyilván lehetne a négy csoport helyett több csoportról beszélni, de akkor differenciálni kellene a baloldalon és a jobboldalon is, mert – ahogy Gábor azt az előbb említette – nálunk tényleg nagyon sajátos ez a bizonyos konzervatív oldal is. Sok mindentől függ, hogy mit is értünk „konzervatív” alatt. Többek között ez attól is függ, hogy az ember magát hova sorolja, illetve, hogy a másik oldalon is vannak-e barátai, kollegái. Nálunk még, hál istennek, nem olyanok a viszonyok, hogy ne állnánk szóba a politikai meggyőződése szerint más oldalon állókkal. Legalábbis én így érzem.

Persze vannak olyan történelmi momentumok, amikor egy-egy csoport elidegeníti a másik oldalon állókat. Gyakran mondják, például, népi-baloldali barátainak, hogy bizonyos helyzetekben ők is egyes csoportokat elidegenítettek. Ilyen momentum volt például, a sokat emlegetett népszavazás a határon túli magyarokkal kapcsolatban. Amikor a baloldal ellenezte a határontúliak állampolgársághoz jutását, sokan úgy érezték, hogy a baloldal „elhagyta”, „elárulta a nemzetet”, vagy hogy „rárontott a nemzetére”. Bár én ezzel a retorikával nem tudok azonosulni, de magam is éreztem, hogy baloldali barátaimmal megnehezedett a kommunikációnk erről. Ez például, egy olyan momentum volt, amikor egyik oldalról át lehetett embereket, s különösen fiatalokat nyomni a másik oldalra. A nemzetet semelyik oldal sem sajátíthatja ki. Ha a nemzet számára fontos hagyományokról, tradíciókról nem úgy szólunk, ahogy kell, akkor mindig átmozdíthatunk ezzel a másik oldalra bizonyos csoportokat.

Sz. G.: Ha „konzervatívizmus” alatt politikai konzervatívizmust értünk – és én ebből indultam ki –, akkor, szerintem, ez ma nem meghatározó. A mai társadalomban azok, akik magukat konzervatívként jelölik meg, valójában nem a klasszikus politikai konzervatívizmust képviselik. Az a politikai elit, amelyik magát ma konzervatívnak hívja, egy átmeneti társadalom uralkodó elitje. És, hogy ebből mi lesz, azt még nem tudjuk. Valószínűleg, nem lesz belőle sem klasszikus konzervatív, sem klasszikus jobboldali, ami ugye megint más fogalom, bár a kettő sok ponton fedi egymást. A többről már nem is beszélve.
E: Visszatérve a történészhallgatók politikai-ideológiai megoszlásához, te hogyan osztanád fel Imre, a tanárképzésben megjelenő történelemtanár-jelölteket?

Knausz Imre: Egyetértek azzal, hogy a hallgatók egy jelentős része, szerintem több mint 50 százaléka, egyáltalán nem határozza meg magát politikailag. Tehát, igen nagy mértékben apolitikus ez a társaság, ami persze nem zárja ki, hogy ad hoc kialakítsa viszonyát az aktuális politikai eseményekhez. Amihez úgy érzi, hogy ki kell alakítania egy viszonyt, ahhoz a többség valamilyen módon ki is alakítja ezt a viszonyt, bár a magánéletbe való visszahúzódás is egyre gyakoribb. Akik politikailag igazán aktívak, azok az erős szélsőjobboldali társasághoz sorolhatók. Ők azok, akik valóban hallatják a hangjukat, de még csak megbecsülni sem tudom, hogy hány százalékot tesznek ki a hallgatóink között.

E: Mégis: 10 vagy 50?

K. I.: 10 százaléknál talán nem több. És természetesen ezen kívül is minden politikai irányzat valamilyen mértékben megtalálható. De a történéshallgatóknál én ezt az apolitikus beállítottságot érzem a legerősebbnek.

E: Mi a helyzet a gyakorló történelemtanárokkal?

Miklósi László: Számomra inkább a szakmapolitikában jelennek meg nagy különbségek, kevésbé az általános értékrendben. Ebből a szempontból az a kérdés, mi az iskola, a tanár vagy épp a történelemtanítás feladata. Innen nézve a konzervativizmus egy tömbnek érzékelem. Az, hogy ők történetesen a szocialista vagy a konzervatív eszmevilághoz állnak közelebb, ebből a szempontból másodlagos. Sokféleképpen keresztteződhetnek, ötvöződhetnek tradicionális értékrendek. A szocialista értékrenddel bírók nagy része a szakmai munkában hihetetlenül konzervatív. Ezért sem könnyű a kérdés, hogy most miről beszélünk. Az bizonyosan állítható, hogy a szélsőjobboldalhoz kötődő kollégák nincsenek nagy tömegben jelen a történelemoktatás területén.

E: Tőled is megkérdezem: egy tized alatt vagy egy tized fölött?

M. L.: Szerintem a történelemtanároknál egy tized alatt. Persze felmérés nincs a kezembem, ezért nagyon nagyot tévedhetek. Egészen más a helyzet azonban a diákjainkkal...

E: A te helyzeted speciális, mert a tanáregyesületen keresztül több tanári generációt is érzékelisz. Mit gondolsz, ha az idősebbektől haladunk a fiatalabb tanárok felé, milyen ideológiai eltolódás figyelhető meg?

M. L.: Úgy vélem, hogy a nagy társadalmi trendek a mi területünkön is érvényesülnek, ezért az idősebb korosztályban lényegesen nagyobb lehet a szociáldemokrata, szocialista értékrendet vallók aránya. Az 50 év feletti, vagy a nyugdíj előtt állók lényegesen nagyobb része tartozik ide, mint mondjuk a 40-es vagy a fiatalabb korosztályban. Jobbra tolódtak a fiatalabb generációk.

Sz. S.: Itt azért a történelmi idő is sokat számít. Most eszembe jutott, hogy vajon a budapesti bölcsészkaron tudtam volna-e egyetlen olyan tanárt találni az oktatóim között, aki úgymond jobboldali vagy konzervatív lett volna. Nem nagyon.

E: Hányban is?

Sz. S.: 1975–80 között jártam az ELTE-re, de sem Sinkovitsnál, sem Perényinél vagy Izsáknál ezt nem érzékeltem. Elnézést, hogy közbe vágtam abba, amit Laci mondott, de azért merült föl bennem ez a kérdés, mert amikor azt mondtad, hogy a fiatalabb korosztállyal érzékelhető egyfajta jobbrtolódás, akkor önkéntelenül eszembe jutott, hogy az idősebb korosztálynak talán még választási lehetősége sem volt. És megítélésem szerint, ha esetleg valami családi, vagy egyéb indíttatásból másként látta is a dolgokat, mint ami a hivatalos politika volt, kifelé akkor sem nyilváníthatta ki a véleményét.

Sz. G.: Elképzelhető, hogy amikor te jártál egyetemre, akkor ez így volt. Amikor én jártam, 1961–66 között, akkor benn volt az egyetemen tanárként az a réteg, amely kritikus szemlélté az uralkodó rendszert, akár csak a korábbi rendszereket. Az egyik legekla-



tánsabb példa erre Hahn István professzor. Róla lehetett tudni, hogy kicsoda, micsoda, ebből titkot nem csinált. És voltak mások is, akik ilyenek voltak, ha nem is olyan jelentősek és népszerűek, mint Hahn professzor. Mondhatok még egy évtizedekig közismert másik nevet is, ami talán meglepő: Szakács Kálmán, a tudományos szocializmus tanszék vezetője. Ő sem tartozott abba a bigott gárdába, amelyik a történelem tanszékeken erősen képviseltette magát. De megemlíthetem Földes Lászlót is a közgazdász tanszéken. Egy abszolút reformgondolkodású ember volt, szintén baloldali, ez kétségtelen. Az ideológiai eltéréseket csak ezen belül lehetett értelmezni.

Egyébként, azt hiszem, hogy az a bizonyos 50 százalék, akit most már Imre is említett, és akiket apolitikusnak aposztrofáltunk, az a része a hallgatóinknak, akiket nyugodtan kivehetünk a kupacból, amikor minősíteni akarunk. Ők konkrét élethelyzetek alapján ítélik meg az éppen versengő állásfoglalásokat, és szerintem ez nagy mértékben befolyásolja, például, a választási eredményeket is. Egyre kevésbé az ideológiák ismerete az, ami számít. Még a tanárok jó részénél sem...

Azt hiszem, hogy a tanároknál ez az ideológus beállítottság mégis lényegesen erősebb az átlagnál. Nyilván ez is úgy fog változni, amint azt náluk, különösen a fiatalabb korosztálynál, már tapasztalhatjuk. Több mint egy évtizede tanítom a nemzeti szocializmus történetét szemináriumon és a 20. század háborúinak történetét előadásban, valamint Pritz Pál professzorral közösen MA-szinten a modern politikai ideológiák megjelenését én az egyetemes, ő Magyarország története keretében. Ezekre a kurzusokra érezhető, hogy a hallgatók milyen módon gondolkodnak, nem beszélve a vizsgákról. Azt tapasztalom, hogy a hallgatóink nagy többsége számára ezek a fogalmak érzelmileg közömbösek, idegenek. Számukra ez csak tananyag, mint bármi más. Hogy mi lehet ennek az oka, arról is beszélgettünk elég sokat. Az elsődleges ok talán az lehet, hogy ma már alapvetően nem ezek az ideológiák határozzák meg az életünket. Egyik sem. Egy olyan átmeneti korban élünk, amikor minden párhuzamosan van jelen, minden irányzatból találunk elemeket, de hogy merre fog fordulni az életünk, merre fog fordulni a társadalmunk, azt nemigen tudjuk ezek nyomán megjósolni. Senki nem tudja.

M. L.: A történelemtanárok között sokan vannak olyanok, akik csak „leadják a tananyagot”. Jelentős részük még diákjai kérdéseire sem válaszol, nehogy kiderülhessen a véleményük, értékrendjük. Ugyanakkor tanítványaink egyre jelentősebb részének nincs jól körülírható értékrendje, legalábbis ezekben a hagyományos tartományokban. És ez részben igaz immár a tanárokra is.

E: Most olyasmit fogok kérdezni, ami tán kettőtökkel szemben nem teljesen korrekt, mert végül is nem vagytok kötelesek ismerni a középiskolai tankönyvek jelenlegi állapotát és világát, de a témánk szempontjából megkerülhetetlen, hogy erről is ejtsünk néhány szót. Az teljesen nyilvánvaló, hogy ha megkérdéznénk a felkért tankönyvbírákat, akkor ők hivatalból azt mondanák, hogy a tankönyvek a különböző ideológiáktól egyenlő távolságot vesznek fel, kiegyensúlyozottságot mutatnak. Ellenkező esetben nem engedélyezték volna őket. De tudjuk, hogy ez nem így van, és nem is lehet így. Mit gondoltok arról, hogy a jelenlegi általános és középiskolai tankönyvpiacon a könyveknek mennyire van ideológiai arculatuk? És ha van, akkor mennyire annak alapján választják őket a tantestületek vagy közvetlenül a fenntartók?

M. L.: Az elmúlt két évtizedben sokat változott a tankönyvek ideológiai meghatározottsága. A rendszerváltáskor azt gondoltuk, hogy végre kikerülnek a fiókokból a kéziratok, s azok közül könnyen választhatunk. A 90-es évek elején azonban azt kellett tapasztalnunk, hogy üresek a fiókok. Amikor megszülettek az első tankönyvek, többnyire jól érzékelhető volt azok ideológiai értékrendje. Ez az erős kötöttség a későbbiekben sokat tisztult.

E: Úgy érted, tompult?

M. L.: Így is mondhatjuk. Ha tartalomlemezést végzünk, s megnézzük, hogy a könyv mennyit foglalkozik az egyes korszakokkal, a fontosabb szereplőkkel, és milyen módon jeleníti meg őket (például milyen jelzőket alkalmaz, milyen kontextusban szól róluk), akkor természetesen ki lehet mutatni, hogy az adott tankönyv az ideológiai horizonton hol helyezkedik el. A korábbi jelentős különbségek tompultak, az ideológiai tartalom általánosságban elfogadható keretek közé került. Igaz, hogy most nem témánk, mégis utalnom kell rá: ma ennél sokkal nagyobb gondot jelent az áltudomány megjelenése és előretörése. Tíz éve még eszünkbe se jutott volna fölvetni a tudományosság fontosságát, ma ezt is meg kell tennünk.

Sz. G.: Miklósi Laci névtelen utalásokat tett, de hát tudjuk, hogy az első tankönyv úgy-mond főszerkesztője voltam. Ennek története 1990 januárjában kezdődött, amikor be mentem a minisztériumba, és a tankönyvkiadóval, ami ugyanabban az épületben volt, kötöttem egy olyan megállapodást, hogy a szerzőink nem kérnek honoráriumot, leadjuk a kéziratot, és ők gondoskodnak arról, hogy a tankönyvet kiadják. A tankönyvírók között nem a tanári rész volt erős, hanem a történészeké. Ők még ma is porondon vannak többnyire. Borsányi Gyuri már nem él, de él Sipos Péter, Kende Jancsi, Hajdu Tibi és így tovább. Ezzel a szerzői gárdával sikerült egy nagyon erős tankönyvet írunk – és ideológiailag elhelyezhető, valóban.

M. L.: Nem csak ez az egy tankönyv volt akkor.

Sz. G.: 1991-ben csak ez volt jelen a középiskolákban. 1993-ban jelent meg az a tankönyv, amit ezzel szemben hoztak létre. Ekkor a Tankönyvkiadó elállt kötetünk további kiadásától. Hogy még más idők voltak, azt jelezte, hogy a Tankönyvkiadó minden jogáról lemondott és a nyomdai példányt is átadta, vagyis az elválás korrekten bonyolódott le. Ettől kezdve egészen 2005-ig volt a piacon a könyvünk, amikor is a kiadóhoz egyre több olyan jelzés érkezett, aminek hatására kérték, hogy dolgozzuk át a könyvet. Az eladott példányszám 40–45 ezer példányról lecsökkent 11–12 ezer példányra, és nagyon sok jelzés volt, hogy nehezen tanítható a tankönyv, túl terjedelmes.

Nem kerestem másik kiadót, hanem azt mondtam, hogy átdolgozzuk. De hát mindenféle közbejött. Szóval, ez a helyzet, és ma ott tartunk, hogy elkészült egy olyan változat, amit megpróbálunk majd kiadni, de ez még legalább egy vagy két év. Komoly konzultációkra is szükség lesz, mert egy olyan interaktív tankönyvet készítettünk, aminek lesz ugyan nyomtatott könyv változata is, de ez már egy internet-alapú tananyag, szabad kódú stb. stb.

Sz. S.: A tankönyvek világában én nem igazán vagyok járatos. A rendszerváltoztatás időszakában megnéztem különböző történelemtankönyveket, középiskolait is és általános iskolait is. Az érdekelt, hogy egy-egy kérdésről mit írnak. Van egy mániám, a magyar hadba lépés 1941-ben. Csak kíváncsiságból utána néztem, és hát az 1990-es években még mindig azt írták az általános iskolai tankönyvek, hogy a németek bombázták Kassát. Itt jön be az, amiről már korábban beszélünk: mennyi időnek kell eltelnie, amíg a tudományos ismeretek beépülnek a tankönyvekbe. Én itt látom az igazi problémát. Mert biztosan vannak olyan tanár kollégák, akik olvasnak szakirodalmat, folyóiratokat, és korrigálni tudják a tankönyv hibáit, de vannak olyanok is, akik számára a tankönyv egyúttal a tanmenet, és mindent kritika nélkül megtanítanak, ami a tankönyvben szerepel.

Egy másik probléma, ami valahol az ideológiákkal is összefügg, az a kérdés, amire Laci is kitért: milyen terjedelemben és milyen mélységben foglalkoznak a tankönyvek az egyes korokkal, eseményekkel vagy szereplőkkel. Egy – ugyan nem tankönyvi – példára konkrétan emlékszem. Amikor megjelent a „Magyarország hadtörténete” két kötetben,



ami akkor egy nagyon sikeres, nagyon szép kiállítású kötet volt, bár egy betűt nem írtam bele, megkeresett az ÉS, hogy megkérdezzék a véleményemet róla. Az egyik kritikai észrevételem az volt (amit benne is hagytak az interjúban), hogy érthetetlen, miért kell az 1919-es magyarországi Tanácsköztársaságról ugyanolyan terjedelemben írni, mint a 17–18. századról összességében. Ilyen aránytévésztések a mostani tankönyvekben is vannak. Nagyon fontos, hogy 1956 méltó helyet és terjedelmet kapjon a tankönyvekben, de ne feledkezzünk meg arról, hogy 13 napot „élt meg”. Ha a rövid előzményeket és a megtorlás időszakát is tekintjük, akkor is „csak” rövid időszak, igaz nagy hatással! Említhetném a magyar 2. hadsereg doni történetét is, ami számunkra fontos és fájó esemény, de a nagy történelmi folyamatokban csak egy pillanatnyi dolog volt. Ha ilyen esetekben a megfelelő arányok megtaláltnak, akkor bizonyos értelemben az ideológiai kérdések is jobban a helyükre kerülhetnek.

K. I.: Muszáj közbeszólnom. Abszolút egyet értek, csak innentől pedagógiai jellegű lesz, amit mondok. Történelmi nézőpontból osztom, amit mondasz. De azt gondolom, hogy a Don kanyart százezer ok miatt indokolt kiemelni, például azért, mert az osztályba járó gyerekek egyharmadának a családtörténete ezt konkrétan indokolhatja...

Sz. S.: Órai tárgyalásnál ezt elfogadom, de a tankönyvben akkor sem megfelelők ezek az arányok.

K. I.: Világos. Itt az a kérdés, hogy ezek a kiemelések egy adott értékrend mentén történnek-e és torzítják-e az összképet, vagy sem. A mi eredeti témánkhoz kapcsolódva úgy fogalmazhatnánk meg a kérdést: amennyiben túlhangsúlyozunk valamit a tényleges szerepéhez képest, akkor ez milyen szempontból és miért történik? Pedagógiai célzattal vagy pedig valamiféle értékrendi célzattal, mert a kettő nem ugyanaz.

M. L.: A tanárnak feladata, hogy segítse diákjait az egyes értékrendek felismertetésében. Jelenjenek meg az eltérő szempontok, értékek az órán. A gyerekeket meg kell tanítani arra, hogy képesek legyenek különböző szempontból is nézni ugyanazt az eseményt.

K. I.: Ez egy lényeges dolog, ugyanúgy, mint amikor vitatható állítások vannak a tankönyvben. Akkor is meg kell adni a lehetőséget arra, hogy a gyerekek különböző véleményekkel ismerkedjenek meg. Fontos, hogy megtanulják, hogy ugyanarról az eseményről, jelenségről egy másik embernek más véleménye lehet, és nem kizárólagos az én értékítéletem vagy értékrendem.

M. L.: Itt a tanárnak meghatározó szerepe van. Szerencsés, ha vitákat rendez a diákjai között, és ütközteti a forrásokat és a véleményeket. Amennyiben a diákok nem jelenítenek meg egy értékrendet, akkor az ő teendője, hogy segítsen ezt bemutatni. Ha szükséges, jelenítsen meg bizonyos felfogásokat, hogy ezeket is mérlegelni lehessen.

E: Egy izgalmas vonalat nyitottál meg ezzel az utolsó mondatoddal, hogy mik is a tanár feladatai. Nem csak a tankönyvekkel kapcsolatban, hanem általában is. Elméletileg az állami oktatás – ami ugye Magyarországon állami-önkormányzati oktatást jelent – világnézetileg semleges. Ez egy elméleti deklaráció, de mindig el szoktuk mondani, hogy a világnézetileg semleges az oktatási intézmény egészeben valósul meg, és nem a tanárok egyenként semlegesek világnézetileg, hiszen ez képtelenség lenne. A történelemtanár nézetrendszere a diákok politikai-ideológiai nevelésében és orientálásában valószínűleg aránytalanul fontosabb, mint mondjuk a kémia- vagy a fizikatanár nézetrendszere. Lehetséges egyáltalán valamifajta szakmai protokoll, vagy bármifajta kódex létrehozása, amelynek alapján egyrészt a nyilvánvalóan tudománytalan nézetek hirdetése lehetetlenné válna, másrészt az olyan szélsőséges nézetek hirdetése, amelyeket a magyar bírói gyakorlat még nem büntet, de azt gondoljuk általában, hogy nincs helye az iskolában, kizorítható lenne?

Sz. S.: Belőlem most a hadtörténész szól, aki azt szokta mondani, hogy vannak a szabályzatok és vannak a kódexek. A kódex egy olyan dolog, aminek a betartása nem kötelező és nem szankcionálható. A szabályzatok azok, amelyek betartása kötelező. Én azt gondolom, hogy itt legfeljebb ajánlásokkal lehetne élni. A másik lehetőség, hogy egyszer talán eljutunk oda, ami szerintem az egész társadalom számára nagyon fontos lenne, hogy annyi tolerancia szorul majd belénk – függetlenül attól, hogy a szavazócédulánkon az íkszeket hova írtuk –, hogy a másik ember véleménye számítani fog, és a velünk szemben álló nézetek is elfogadhatók lesznek. Ezért én egy kódexet is csak úgy tudnék elfogadni, ha az olyan ajánlásokból állna, melyeknek nincs kizárólagosságuk. Ezért tartottam, például, nagyon rossznak azt a bizonyos „holocaust tagadó törvényt”, mert ezzel a probléma nem oldható meg. Tehát ajánlásokat el tudnék képzelni, és el tudnám képzelni azt is, hogy az ilyen ajánlásokról szakmai vitákat szervezzen akár a Történelemtanárok Egylete, akár más szakmai csoportok.

K. I.: Már van egy ilyen ajánlás. Ez az „Állásfoglalás a tárgyilagos történelemtanításról” című dokumentum, amit a Történelemtanárok Egylete felvállalt. Érdemes lenne megnézni, hogy milyen szerepe volt ennek az elmúlt évek szakmai vitáiban.

M. L.: Ezt az ajánlásunkat 1993-ban fogadtuk el, ez az egyik első tanári etikai kódex. Az Állásfoglalás megszületésében Imrének kezdeményező szerepe volt, a megszövegezésében is részt vett egy néhány fős csapat tagjaként.

K. I.: Nagyon büszke vagyok erre, meg kell, hogy mondjam. Szerintem ez egy jól sikerült szöveg. Egyet értek azzal, hogy ezt nyilván nem lehet kötelezővé tenni, de jó lenne teremteni rá alkalmat, hogy növeljük a szöveg legitimitását. Ha sokan kiállnának mellette, akkor nagyobb hatása lenne. Érdemes lenne most ezt a dolgot újra gondolni és esetleg újra szövegezni és újra a nyilvánosság elé lépni valami hasonlóval.

Sz. S.: Barátaim körében azt szoktuk mondani, hogy az „úriember” kategória nem jobb- vagy baloldaliság kérdése. A kódexszel kapcsolatban is úgy látom, hogy – legalábbis az oktatásban – ez nem szakmai kérdés, hanem a tudományhoz, az oktatáshoz vagy az adott tárgyhöz való tisztességes viszony kérdése.

M. L.: Így van. Kódexünk önkéntes csatlakozásra alkalmas, soha sem tartottuk volna helyesnek, hogy jogi normává váljon. Ezt azért említem, mert az új közoktatási törvény kapcsán fölmerült, hogy egy új pedagógus etikai kódex szükséges, s ezt jogszabályban kívánják kötelezővé tenni. Egyetlenegy pontot hadd emeljek ki most a TTE kódexéből: Nem adhat azért a tanár rosszabb értékelést a diákjának, mert a tényekből más következtetésre jutott, mint a tanára. Ez sokak számára evidens, nemcsak itt az asztal körül ülőknek, hanem a kollegák nagy részének is, de nem feltétlenül mindenkinek. Ilyen és hasonló gondolatokat fogalmaztunk meg annak idején. Jó fölvetés, hogy nézzük meg, ezek az ajánlások változatlanul alkalmazhatók-e majd 20 évvel később, vagy érdemes-e aktualizálni azokat.

Sz. G.: Én annyit tennék talán hozzá, hogy a szakmánkban két dolog keveredik: az oktatás és a nevelés. Nos az oktatás feltétlenül kódexeket igényel, a nevelés viszont, ha a hatalom oldaláról nézzük, jogszabályi kérdés. Én, mint a fasiszmus kutatója, azt látom, hogy a fasiszta államok megpróbálták kodifikálni, hogy meddig mehet el egy tanár, mit köteles tanítani, milyen világnézetet kell képviselnie, sőt azt is, hogy milyen büntetések járnak akkor, ha rajta kapják azon, hogy más szellemiséget jelenített meg az órán. Ez a németeknél a legprecízebb módon ki lett dolgozva. Talán érdekes, hogy a Rákosi-rendszerben nem volt ilyen, ott kódex volt, de ez úgy működött, mint egy jogszabály: kötelező érvényű volt, és meg volt ott is hozzá az apparátus, amely figyelte, hogy ezt a



kódexet a tanárok betartják-e, vagy sem. Ennek a nevelésben volt nagy szerepe. Ebben rögzítették, hogy mit vár el a hatalom a pedagógustól, mint nevelőtől.

Az oktatás célja és módszere, vagyis az, hogy milyen tudós főkre van szüksége a társadalomnak, és ezeket hogyan kell képezni, jogszabállyal nem befolyásolható. Sőt teljesen egyértelmű, hogy minden olyan korlátozás, ami a szellemiséget valamilyen formában – akár politikai, akár ideológiai – keretek közé próbálja szorítani, elszegényíti az iskolát, elszegényíti a gondolatot és elszegényíti a gyereket is – következképpen a társadalmat is. Jelenlegi társadalmunk ma nem a felé megy, hogy egyre több értékes információ épüljön be az egyes emberek gondolatvilágába, erkölcsiségébe, hanem épp a leegyszerűsödés felé tart minden. Ez így is hihetetlen károkat okoz. Úgyhogy én nagyon remélem, hogy ez a jogszabályszerű ellenőrzés nem fog Magyarországon megvalósulni.

E: Kénytelen vagyok élére állítani a kérdést, mert a szélsőséges gondolkodásnak az az antropológiai természete, hogy nem követi a kódexeket, tanácsokat. Mi van akkor, ha egy általmi iskolában egy tanár olyan álláspontot képvisel, ami a történész szakma meghatározó többsége szerint elfogadhatatlan, és a szülők is felháborodnak azon, hogy például mint egyetlen üdvözítő elméletet a sumér-magyar rokonságot tanítják a gyerekeknek, vagy azt hallják az iskolában, hogy Auschwitz egy lengyel várost, ahol semmi érdemleges nem történt. Ebben az esetben egy szakmai-etikai kódex, amelyet nem kötelező betartani, nem sokat segít. Ha jól látom, abban egyetértés van köztetek, hogy nem szeretnétek az ilyen kérdéseket jogszabályban rendezni. De akkor ki fogja megvédeni azok jogát, akik nem szeretnék, ha közpénzből fenntartott iskolákban a gyerekeiket „hülyeségekkel tömnék”?

K. I.: Azt gondolom, hogy kell lennie minden iskolában egy olyan mechanizmusnak, amely ellenőrzi azt, hogy mi történik a tanórákon. Jelenleg nincsen semmiféle szakfelügyelet, és nem nagyon értek egyet azzal sem, amit most a kormányzat szakfelügyelet címen akar csinálni, de azt sem tartom jónak, hogy semmiféle külső ellenőrzés nincsen. A kérdés az, hogy ki és milyen alapon ellenőrizheti a tanár munkáját. Az egyik dolog, ami egyfajta kontrollt jelenthet, a helyi tanterv, mert amennyiben a tanár ettől eltér, akkor felelősségre vonható. A másik lehetőség az etikai-szakmai kódex. A szélsőséges ember persze nem fogja betartani a kódexet, ebben igazad van, de nem is ez az érdekes, hanem az, hogy a szakmának egyértelműen az a véleménye, hogy elfogadhatatlan, amit a tanár művel. Ennek alapján, szerintem, felelősségre vonható...

E: ...lenne, ha lenne szakfelügyelet...

K. I.: Ha lenne ennek egy kialakult módszere. Most nem nevezném ezt feltétlenül szakfelügyeletnek, de tény, hogy ehhez kell egy mechanizmus.

E: De nincsen, és ti is azt mondtátok, hogy az a bizonyos alapidokumentum, aminek alapján akármilyen mechanizmus összevethető a tanár tevékenységét a szakmai elvárással, nem lehet kötelező. Akkor milyen ellenőrző mechanizmusról van itt szó?

M. L.: Nem választható el ettől a kérdéstől, hogy milyen az iskola és közvetlen környezete. Ha például az iskola igazgatója, vagy a település polgármestere, illetve a szülő tolerálja, netán ösztönzi, támogatja a szélsőséges vagy kihívóan hamis állításokat, akkor kérdéses, hogy az ilyen iskolában bármit is lehetne ezek ellen tenni. Én ismerek olyan iskolát, ahol nyílt titok, hogy az igazgató a náciizmus eszméivel rokonszenvez. Nem lehetett volna az iskola igazgatója, ha az adott önkormányzat nem őt akarja kinevezni iskolaigazgatónak. A szülők nagy része tiltakozott, de nem történt semmi. Ez kirívó, de megtörtént példa.

Sz. S.: Továbbra is azt gondolom – még ha naivitásnak is tűnik –, hogy az lenne az ideális, ha olyan egyetemi hallgatók kerülnének a tanári pályára, akik rendelkeznek a megfelelő

toleranciaszinttel. Akik kiállnak a saját véleményük mellett, de tiszteletben tartják mások véleményét is. Ez nem megoldás arra a problémára, amit Laci az imént felvetett, de összefügghet azzal, hogy a tantestületekben milyen légkör és morál uralkodik. Jómagam nem tanítottam középiskolában, de ahogy hallottam barátaimtól, kollegáimtól nem nagyon jellemző, hogy a középiskolai tanárok tantestületként működjenek. Ha így működjenek, akkor ott ezek a kérdések, ha nem is napi vitakérdések lehetnének, de előkerülnének, és a fizikatanár ugyanúgy hozzászólhatna, mint a testnevelő tanár vagy a történelemtanár. Manapság inkább az a jellemző, hogy ha valaki a környezetéből egy kicsit kilóg, akkor ezt azonnal jelzik. A múltkoriban, például, azt olvastam magamról, hogy egy „zselégerincű nemzeti” lettem, mert nem úgy nyilatkoztam a nyilas hatalomátvételtől, ahogy elvárták tőlem: azt találtam mondani, hogy a nyilas hatalomátvétel nem biztos, hogy jó volt...
M. L.: Amiről most beszélsz, az valójában a szakmai alkalmasság kérdése.

Sz. G.: Azt gondolom, hogy Sándornak abban teljesen igaza van. Hiányzik a közösségi erő a középiskolai tantestületekből. E mellett, sokféle társaságban hasonló témákról folytatott beszélgetésben felmerült: hogyan lehetséges az, hogy életünk egyik legfontosabb színterén, a különféle oktatási intézményekben nincs egy szakmai minimum? S akkor jönnek olyan ellenpéldákkal, mint az autógyártás, ahol ma már automaták állítanak elő mindent, és még ezeket az automatákat is agyonellenőrzik. Olyan ellenőrzési szintek vannak, ami egy automatánál akár feleslegesnek is tűnhet – pedig, tudjuk, nem az. Erre azt szoktam válaszolni, hogy az emberi társadalom sokkal bonyolultabb, mint bármilyen gép, sokkal bonyolultabb, mint bármi más, ami – a természetén kívül – létezik körülöttünk, és ebbe az oktatás messzemenőig beletartozik.

Szóval, csak ismételni tudom magamat: nem tudunk szakmai minimumot megállapítani egy olyan korban, amit az átmenetiség jellemez. Ezt keresztül lehetett vinni 40 évvel ezelőtt, 50 évvel ezelőtt, 100 évvel ezelőtt. Ma azért nem lehet szerintem megvalósítani, mert ezzel korlátoznánk a gondolkodásunkat. Ezért egyetértek abban, hogy kiemelt felelőssége van az igazgatóknak, a tanároknak és általában az egyetemi oktatásnak – ami egy külön téma. Az egyetemmel kapcsolatban csak egy jelenséget emelnék ki: az egyetemeken fölbomlottak a tanulói csoportok, ma már csak individuumok járnak egyetemre. Tehát nincs, vagy alig van szakmai közösség az egyetemi képzésben. Az így kikerülő tanárjelöltek nem rendelkeznek azzal az alapélménnyel, hogy mit is jelent egy közösségben létezni. Bekerülnek az iskolákba, és ott ugyanúgy fognak élni és működni, ahogy az egyetemen is tették. S félok, hogy azokat a gyerekeket, akiket ők tanítanak, nevelnek, ugyancsak nem közösségként fogják kezelni. Vagyis ismét egyoldalúvá válik az egyén és a közösség kapcsolata – most az egyén kiszakadásával.

E: Szomorúan látom, hogy megint én vagyok itt a „rendpárti”, mert azt gondolom, hogy igenis kellenének hatósági-bíróági úton kikényszeríthető minimumok. De most lépünk át egy másik területre, ahol még kevésbé vannak hatóságok, és még kevésbé vannak minimumok. A történelemtudat kialakításában – bármely korosztályról is legyen szó – egyre nagyobb szerepe van három nagy tényezőnek: egyrészt a média fiction világának, másrészt a média nonfiction világának, harmadrészt egy végképp irányíthatatlan világnak, az internetnek. Nézzük először azt, ami valamennyire irányítható: a nonfiction világa a médiának. Ide tartoznának a történelmi műsorok vagy a történelmi vetélkedők. Két kérdésem lenne ezzel kapcsolatban: Meghatározható ezeknek a műsoroknak az ideológiai arculata? Mennyire kell ezeknek a műsoroknak közszolgálati szerepet betölteniük?

Sz. S.: Némileg volt közöm ilyen média ügyekhez, ezért szeretném előrebocsátani, hogy itt van egy alapprobléma, mégpedig az, hogy a magyar médiában jelenleg nincsenek tör-



ténelmi műsorok. Ami még megmaradt, az nagyrészt ismétlésekből áll, vagy van néhány, most divatos műsor, ami már-már a bulvár irányába megy el. Olyan „lényeges” ismereteket közöl, mint például: hat vagy nyolc ujjá volt-e Sztálinnak. Múltkor egyszerre dicsért meg Haraszi György és Tordy Géza, hogy Ungváry Krisztiánnal milyen jó volt a magyar 2. hadseregről szóló beszélgetésünk. De jelezték azt is, hogy milyen fiatalok voltunk. Igen, mondtam, mert négy évvel ezelőtti a felvétel és azóta csak ismétlik. Nem azért, mert olyan jók voltunk, hanem azért, mert erre ma már nem adnak pénzt. Én ebben látom a problémát. Ezek a műsorok felkelthetnék a gyerekek érdeklődését a történelem iránt.

Elképzelhető, hogy elfogult vagyok, részben magammal szemben, részben a régi televíziózással szemben. Régebben én is vezettem ilyen műsorokat, ahova mindig azokat a kollegákat hívtam meg, akiket az adott téma szakértőinek tekintettem. Nem érdekelt, hogy ideológiailag, politikailag ki hova tartozik, csak az, hogy ki mihez ért. Ha 1918/19 volt a téma, akkor meghívtam Hajdu Tibort és Salamon Konrádot, ha Trianon, akkor Romsics Ignácot és Jeszenszky Gézát. Tíz műsor erejéig volt egy ilyen kísérletem az Echo tévében, ahova műsorvezetőnek/szerkesztőnek hívtak meg. Később – amint mások említették – fölrótták nekem, hogy nem megfelelő személyeket választottam. Az említett tíz adás után pedig azt mondták, hogy nem kell már a műsor... Na, most a közszolgálati televízióknak, szerintem, fontos feladatuk lenne ilyen típusú műsorok készítése.

Nagyon lényegesek voltak egykoron a Ki miben tudós? és egyéb vetélkedők. Emlékszem gyerekként, amikor Kosáry Domokos, Szakály Feri, és meg nem tudom kik, ott ültek a zsűriben, és őket nézték és hallgatták az emberek. Nem azért, mert akkor csak egy televíziós csatorna volt, hanem azért, mert ezeknek volt valamilyen jelentősége a fiatalok életében. Minden gyerekben és minden tanárban benne van a versenyszellem, ami nem azt jelenti, hogy magam alá akarom gyűrni a másikat, hanem azt, hogy megmutatom, hogy én még többet tudok. Ez alapvetően oktatáspolitikai és médiapolitikai kérdés, hogy szerveznek-e ilyen vetélkedőket a köztévében, vagy sem. Fel kellene ismerni, hogy a múltunk hozzá tartozik a jelenünkhöz és a jövőnkhöz, ezért a történelmi műsoroknak fontos helye van a mai világunkban is.

Sz. G.: Volt egy olyan műsor, hogy Záróra. Emlékeztek? Ez az m1-n volt.

E: *Most is van egy Záróra, de más jellegű. A régiben a történelemnek sokkal nagyobb szerep jutott.*

Sz. G.: A régi Zárórának komoly visszhangja volt. Engem évekig, évtizedekig nem szólítottak meg az utcán. Miután kétszer voltam a Zárórában, megszólítottak, és az egyetemen a hallgatók is egy csomó kérdést tettek fel a témákkal kapcsolatban. Még csodálkoztam is, hogy nem aludtak, mert elég későn kezdték az adást.

E: *A régi Záróra azért jó példa a plurális szemléletű történelemformálásra, társadalomkép-formálásra, mert kerekasztal-jellege miatt könnyű volt különböző ideológiai arculatú szakértőket megszólaltatni. Ha egy portréműsorban egy szál riporter ül szemben egy darab egyetemi tanárral, ott nyilván nincsen szakmai pluralizmus. Még régebben volt olyan is, hogy Tudósklub, az is ezért volt jó... De hát ez már médiatörténet. Viszont azért a kereskedelmi adókat se becsüljük le: az RTL-Klubon van a „XXI. század”, ami a neve ellenére tisztán történelmi riportműsor, a Spectrumban rengeteg dokumentumfilm van, de vannak komplett adók is, mint a Viasat History, BBC history stb.*

Sz. S.: A közszolgálatiban volt egy másik műsor is, ami „Miért?” címmel futott. Ez Romsics Ignácnak volt köszönhető. Baló György megkereste Romsicsot, hogy a Magyar Televízió szeretne egy történelmi műsort, és kérték, hogy legyen a főtanácsadója. Akkor Ignác azt mondta, hogy jó, nézzük meg a magyar történelemből a vitatott kérdéseket, és csináljunk

erről egy műsort. Azt tanácsolta, hogy lehetőség szerint abból a négy vagy öt szakemberből válasszanak ki néhányat, akik a témához a legjobban értenek. A műsor talán egy kicsit gyerekes volt, amit nem Romsics talált ki. Bementek a stúdióba középiskolai diákok, hogy kérdezzenek, a meghívott szakértők meg válaszoltak. Így volt olyan adás, ami jobban sikerült, és volt, amelyik kevésbé. Egy darabig ment a műsor, de aztán úgy döntöttek a Magyar Televízióban, hogy erre nincs szükség.

M. L.: Azt gondolom, ha ezeknek a műsoroknak a jelentőségét egy mai diák és ötvenéves tanára nézőpontjából vetjük össze, az egyikük egérkét a másik elefántot fog látni. A tanárnak még rendszerint a tévé a fontosabb. A diák nézőpontjából a televízió egérke méretű, az internet az elefánt. Ez az egérke-televízió pillanatokon belül hangya lesz, aztán netán mikroba... Vagyis alapvető kérdés, hogy ki a célközönség: a tanárok vagy a diákok. A történelem iránt érdeklődő diákok esetében is persze nagyobb arányt mondanék, mint az általános kört tekintve. Ezt előre bocsájtva természetesen én is fontosnak tartom a televízió szerepét. Pillanatnyilag a közszolgálati tévében – legalábbis ismereteim szerint – nincs történelmi témájú műsor, legföljebb ismétlések. Így a közszolgálati televízió szerepe a történelmi műsorokon keresztül szinte nullára tehető. A kereskedelmi műsorokkal pedig nekem sokféle problémám van. Nagyon kevés olyan tévéműsort látok, amelyek a történelmi mozgások, tényleges összefüggések okát kutatják, ezek alapján keresnek a válaszokat. Ezek a műsorok csak korlátozottan és bizonyos metszetekben használhatók a tanításban, tanulásban. Ugyanakkor érdeklődő diákjaink nézik ezeket, rájuk jelentősen hathatnak.

Sz. S.: Még egy konkrét példával hadd szolgáljak. Sára Sanyi jóvoltából 1998-ban a Duna Televízióban elindult egy sorozat, melynek „Megidézett történelem” volt a címe. Erdöss Palival találtuk ki. Sára egy egész estét bocsátott úgymond a történelem rendelkezésére, ami vagy szombaton, vagy vasárnap volt. A műsor úgy állt össze, hogy egyrészt voltak a beszélgető történészek, és azt követően egy egész estés játékfilm került levetítésre. Történelmi játékfilmeket majdnem minden korszakhoz lehetett találni. Összeszedtek olyan kisfilmeket is, amelyek az adott korszakhoz igazodtak, művészettörténeti témájuakat, például Szakály Pistának és a Vikol Katinak a sorozatából. Tehát szépen fel lehetett építeni az egész estés programot, és a néző, ha akarta, azt mondhatta, hogy csak a játékfilmet nézi meg, vagy csak a beszélgetést, vagy mindkettőt. A játékfilmeknél még az is belefért, hogy két-három szereplőt vagy a rendezőt is meghívjuk, például a Dózsa filmnél meghívtuk Kósa Ferit, de ott ült Bessenyei Ferenc is, akik a film kialakulásának körülményeiről meséltek.

Ezzel csak azt akartam mondani, hogy a változáshoz csak egyetlen egy dologra van szükség: arra, hogy a köztévék aktuális vezetői felismerjék, a közszolgálati televízióknak nem az a feladata, hogy versenyre kelljen a kereskedelmi televíziókkal. Ha én a köztévén keresztül százezer emberhez jutok el, akkor annak a százezer embernek ez már adott valamit, segítette őt a fejlődésében, a történelmi tudatának, a kulturális színvonalának emelésében – akkor elértem a célokat. Ez nyilván komoly szemléletváltozást kívánna a döntéshozóktól.

Sz. G.: Az ilyen műsoroknak van azért egy „baja”, Sándor: sokkal nagyobb, igényesebb munka illet elállítani, mint azokat a műsorokat, amelyekkel ezeket helyettesítették.

E: Még egy dologról beszéljünk talán. Láttok lehetőséget arra, hogy az előbb elefántként jellemzett internet bevonásával akár a történelemtanár-továbbképzés, akár a történelemtanítás területén tartalmi, pedagógiai-módszertani szempontból eredményeket lehessen elérni?

K. I.: Hogy van-e rá lehetőség? Elméletileg nyilván lehetne, de ez embernek ezer dolog jut az eszébe, s főként az, hogy mi miért nem valósulhat meg, mik az akadályok. Ha megnézzük a tanárképzés jelen állapotát, nagyon szkeptikus vagyok. A beiskolázás tanár szakra régen sem volt magas szintű az egyetemeken, de ez a színvonal most folyamatosan rom-



lik. Mind a beérkezők tudása, mind a kimenők tudása egyre alacsonyabb szintű. A kérdés másik összetevője a tanárok hozzáállása, hogy mennyire életük középpontja a tanítás, vagy az életüket máshol élik, a családban, a mellékfoglalkozásaikban, ahol keresni is lehet. Ezek a tényezők mind csökkentik a lehetőségét annak, hogy ilyen külső képzésekkel, vagy bármilyen továbbképzéssel lényegesen javítani lehessen a tanárok történelmi műveltségét, a módszertani felkészültségüket, mert mindehhez elsősorban érdeklődés kell és elhivatottság.

Az is kérdés, hogy milyen céllal akarunk továbbképzéseket szervezni. Szerintem nagyon fontos az, amit Sándor hangsúlyozott ki korábban, hogy legyen egy olyan pedagógiai attitűd, hogy nem a saját álláspontom az egyedül üdvözítő, és hogy pedagógiai célnak tekintse a tanár, hogy önálló gondolkodásra tanítsa a fiatalokat, s ne arra, hogy átvegyék az ő véleményét. Szerintem, a szélsőséges ideológiák elleni harcnak is ez az alapvető eszköze, és nem egyszerűen az, hogy felvilágosítjuk a tanárokat, miként is voltak a dolgok. Ezért én továbbra is a pedagógiai típusú továbbképzésben hiszek.

M. L.: Alapvetően egyetértek azzal, amit Imre mondott. Nagyon különbözik a pályán lévő tanárok szakmai felkészültsége és eltérők az attitűdjeik is. Természetesen mindig szükség lesz pedagógus-továbbképzésre. Ennek akkor van értelme, ha mind pedagógiai mind szakmai elemek is megjelennek benne. Továbbá én nehezen tudok elképzelni egy pedagógiai továbbképzést úgy, hogy ne legyen szó a gyerekek internet-használati szokásairól. Magyarországon vajon hány történelemtanár tanítja meg a diákjait a net használatára? A felelős, etikus alkalmazásra, a saját egyénisége, személyisége védelmére, illetve a szakmailag korrekt használatára? Szerintem nagyon kevesen hozzák ezt szóba. Márpedig a diákjaink életüket a neten élik. Aki, vagy ami nincs a neten, az nem is létezik a számukra. Ilyen körülmények között nehezen tartható, hogy egy tanár azt mondja – és rengetegen teszik ezt – ő nem jelentkezik be egy-egy közösségi oldalra, mert neki nincs erre ideje, vagy nem érdekli. A helyes attitűd az lenne, ha megismerkednének a tanárok ezekkel az eszközökkel. Egyrészt azért, hogy tudják, a diákjaik mit művelnek a neten, másrészt azért is, hogy kihasználják az ebben rejlő lehetőségeket. A legfontosabb az lenne, ha a netet eszközként kezelnék, és a használatára is megtanítanák a gyerekeket. Például, hogy miként különböztethetik meg a hiteles történelmi információt a pontatlan, tudományos szempontból megalapozatlan információktól. Ez alapkérdés. És persze vannak etikai kérdések is garmadával. Mi az a plagizálás? Milyen módon lehet tisztességesen idézni, hol és hogyan tehetem hozzá a saját véleményemet? Egyes kérdések szinte sosem fordulnak elő napjainkban a történelemórán. Például az, hogy a tényszerű, korrekt információk mellett töménytelen hamis, hazug információ található a neten. A tanár felelőssége, hogy felkészítse tanítványait a tudománytalan, hamis állítások kezelésére, kritikájára, legyen szó akár a holokauszt tagadásáról, akár a sumér-magyar rokonságról.

E: Köszönöm szépen a beszélgetést!

Interdiszciplinaritás a magyar szociális munkások képzésében

Általánosan elfogadott, hogy a szociális munka interdiszciplináris, illetve inter-profesz-szionális jellegű tevékenység,¹ melynek – logikusan – a képzésben is meg kell jelennie. Az általános elfogadottság ellenére hazánkban még egyáltalán nem, de nemzetközi viszonylatban is csak kevés kutatás foglalkozott azzal, hogy az interdiszciplinaritás milyen mértékben és formákban jelenik meg a szociális munkások képzésében. Több mint tíz évvel ezelőtt Berg-Weger és Schneider az Egyesült Államokban kérdezte meg a szociális munkát oktató intézmények vezetőit erről a témáról.² Az interdiszciplinaritás vizsgálata magában foglalhatja többek között annak elemzését, hogy milyen tudományok miként jelennek meg és miként kapcsolódnak a képzésben; milyen felsőoktatási szakok kapcsolódnak a képzés során, illetve mennyire készíti fel a képzés a hallgatókat más szakmák művelőivel való együttműködésre, és ennek következtében milyen társadalmi-közösségi kapcsolatrendszer alakul ki. Berg-Weger és Schneider idézett tanulmányában a szakpárosítás elemzése még nem szerepel, a felmérés továbbfejlesztésében azonban már igen. Ezt a kutatást alapul véve ugyanis Bronstein és munkatársai³ végeztek nemzetközi összehasonlításra is lehetőséget adó felmérést először az USA-ban, Kanadában és Izraelben. E vizsgálat kiterjesztéseként került Hong Kong és Japán mellett hazánkban is lekérdezésre a magyar viszonyokra adaptált kérdőív. Tanulmányunkban az interdiszciplinaritás rövid tárgyalása után a hazai felmérés eredményeinek részletes elemzése következik. Befejezőként a magyar és a már elérhető nemzetközi adatok összevetése alapján fogalmazunk meg néhány következtetést és jövőbetekintést.

Interdiszciplinaritás és szociális munka képzés

A már említett Berg-Weger és Schneider szerint az interdiszciplináris együttműködés „olyan interperszonális folyamat, amelyen keresztül a különféle tudományok művelői egy

1 V.ö. Etikai Kódex 6. és 29. pontjait, illetve közvetve a 30., 34–35-ös pontok is utalnak az interprofesszionális együttműködésre. Lásd még *Szociális munkás-képzés globális alapelvei* 4.2.1 (<http://www.eszi.sze.hu/smtanszek/oktsegedl/budaiistvandir/globstandards.doc>, hozzáférés 2010. december 30.), illetve a hazai szociális munkás képzéssel kapcsolatos elvárások, beszámoló és elemzések ugyancsak foglalkoznak a tudomány- és társszakmák közti együttműködés fontosságával, nehézségeivel (Korazim-Kőrösy, Y., Mizrahi, T., Katz, C., Karmon, A., Garcia, M. L. & Smith, M. B. (2007) *Interdiszciplináris közös-ségfejlesztés és együttműködés izraeli és amerikai tapasztalatok és szaktudás alapján*. *Esély*, No. 6, pp. 61–86. és Budai István (2009) *Az interprofesszionális együttműködés – mint a fejlesztés egyik lehetősége – és a szociális munka*. In: Budai I. & Nári M. (eds): *A szociális szolgáltatások modernizációja*. Győr, Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszék, pp. 43–63.). Bár tudatában vagyunk annak, hogy analitikus megközelítésben az interdiszciplinaritást és interprofesszionálisit – Budai (2009) rövidíté-sében IP – érdemes és adott esetben szükséges is külön kezelni, a jelen tanulmányban ez nem foganato-sítható. A tanulmány alapját képező kiinduló felmérésben ugyanis (Berg-Weger, M. & Schneider, F. D. (1998) *Interdisciplinary collaboration in social work education*. *Journal of Social Work Education*, 34(1) pp. 99,102) az interdiszciplinaritás vizsgálatában a klinikai és közösségi szolgáltatások biztosítását – azaz értelemszerűen a szakmaközi együttműködést – is elemezték.

2 Berg-Weger, M. & Schneider, F. D. (1998) *I.m.*, pp. 97–107.

3 Bronstein, L. R., McPhee, D., Mizrahi, T. & Korazim-Kőrösy, Y. (2010) *Interdisciplinary collaboration in social work education in the U.S., Israel and Canada – Deans' and Directors' Perspectives*. *International Social Work*, Vol. 53(4) pp. 457–473.



közös célon vagy terméken dolgoznak”.⁴ Az ebben a tanulmányban használt interdiszciplináris együttműködési definíció tovább megy, amennyiben megkívánja a *hatékony* interperszonális folyamatot, melynek során olyan eredmény születik, amelyet az egyes szakmák képviselői egyedül nem tudtak volna létrehozni.⁵

Az interdiszciplináris együttműködésre való igény az egészségügyi, oktatási és segítőfoglalkozású szakemberek körében mára már közhellyé vált az USA-ban és más országokban is.⁶ Ezzel párhuzamosan az egyetemi tantestületi és önkormányzati, illetve állami szervek közti polgári-közösségi együttműködés is emelkedőben van.⁷ Mindehhez járul az is, hogy egyre nagyobb az igény az együttműködési erőfeszítések értékelésére és főleg azok hatékonyságának vizsgálatára.⁸

Mindezek ellenére az oktatási intézmények tanterveiben alig találunk az interdiszciplináris együttműködésre való felkészítés nyomaira, annak dacára sem, hogy a szakirodalom bővelkedik a tudományközi együttműködés folyamatának és eredményeinek ismertetésében.⁹

A hazai kutatás és eredményei

Berg-Weger és Schneider az Egyesült Államokban végzett kutatásaik ismertetésekor számos javaslatot is megfogalmazott az interdiszciplináris együttműködés típusaira, mértékére, folyamatára és eredményeire vonatkozóan, melyeket a mostani, Kanadában, Izraelben, Japánban, Hong-Kongban és hazánkban folytatott felmérésnél figyelembe vettek. Az így összeállított, viszonylag rövid felmérés hazai adaptációjában különbségként szerepelt, hogy nem a szociális munka képzést inkorporáló karok dékánjai, hanem a képzést végző tanszékek vezetői töltötték ki a kérdőívet, hisz ők jobban ismerik a területüket.

A kérdőív fordításakor jelentkező problémákat egyrészt a nemzetközi kutatócsoporttal való konzultációk, másrészt az előtesztelések tapasztalatai alapján oldottuk fel.¹⁰ A ma-

4 Török P. fordításában.

5 Bronstein, L. R. (2003) A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3) pp. 297–306.

6 Canadian Association of Social Workers (CASW) (2001) *Report. Toward Sector Collaboration. A Report on the Social Work Forum*. Montreal, Quebec, October, 11–14. Korazim-Kőrösy, Y., Mizrahi, T., Katz, C., Karmon, A., Garcia, M. L., & Smith, M. B. (2007) Interdiszciplináris közösségfejlesztés és együttműködés izraeli és amerikai tapasztalatok és szaktudás alapján. *Esély*, No. 6. pp. 61–86.

7 Amey, M. J. & Brown, D. F. (2004) *Breaking Out of the Box. Interdisciplinary Collaboration in Faculty Work*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. Motes, P. S. & Hess, P. M. (2007) *Collaborating with community-based organizations through consultation and technical assistance*. NY: Columbia University Press.

8 Jones, J. M., Crook, W. P., & Webb, J. R. (2007) Collaboration for the provision of services. A review of the literature. *Journal of Community Practice*, 15(4) pp. 41–71.

9 Mizrahi, T. & Rosenthal, B. (2001) Complexities of coalition building. Leaders' successes, struggles, strategies, and solutions. *Social Work*, 46(1) pp. 63–78. Oliver, D., Bronstein, L.R. & Kurzejeski, L. (2005) Examining variables related to successful collaboration on the hospice team. *Health and Social Work*, 30(4) pp. 279–286. Reilly, T. (2001) Collaboration in action. An uncertain process. *Administration in Social Work*, 25(1) pp. 53–74. Sherer, M. & Peleg-Oren, N. (2005) Differences of teachers', field instructors', and students' views on job analysis of social work students. *Journal of Social Work Education*, 41(2) pp. 315–328.

10 Így például felbontásra került az interdiszciplináris együttműködésre különösen alkalmasnak talált tárgyaknál az angol kérdőívben szereplő „Human Behavior and Social Environment” elnevezésű tárgy „pszichológiára” és „szociológiára”. Hasonlóképp külön kezeltük az angolszász egyetemeken összevont bölcsész és természettudományokat („Arts and Sciences”). Rövid magyarázattal, pontosabban inkább kiegészítéssel láttuk el a magyarok számára esetleg nem egészen egyértelmű, túlságosan tág fogalmakat, mint például „business” (közgazdasági, kereskedelmi, üzleti), „nursing” (diplomás ápolóképzés), „substance

gyar szociális szféra sajátosságaiból adódóan az egyetemek és főiskolák által ajánlott programok közt pedig szükségszerűen feltüntetjük a szociálpedagógusi, szociálpolitikusi és egészségügyi szociális munka képzéseket is.¹¹ A kérdőív sarkalatos pontja volt a szociális munka képzést végző intézmény és a helyi, földrajzilag, közigazgatásilag meghatározott – de angolul a kérdőívben egyszerűen csak „community”-ként szereplő – közösség közti kapcsolatra való rákérdés. Az előtesztelések eredményei azt mutatták, hogy célravezetőbb inkább a lehetséges válaszok részletezése alapján a megfelelő értelmezésre a válaszadót rávezetni, mintsem a kérdésben aprólékosan részletezni a „közösség” kifejezést.

Hasonlóképp problémás volt a „community type” kifejezés megfelelő magyar alkalmazása. Ennek feloldásaként az angol nyelvű kérdőívek válaszlehetőségeit kombináltuk a magyarországi felmérések során megszokott kategóriákkal (főváros, megyei jogú város stb.), valamint a szociális szakma sajátosságaiból adódó típusokkal (külváros, kistérség, falusi közösség, tanyavilág).

Végezetül önmagában a magyarok számára valószínűleg értelmezhetetlen lett volna az angol kérdőívben egyszerűen mikro- mezo- és makro gyakorlatként jelzett tantárgyak annak vizsgálatára, hogy mely diszciplínák a legalkalmasabbak a tudományos együttműködésre. Itt is kissé bővebb kifejtéssel kellett élnünk, s jelezni, hogy tulajdonképpen esetfeldolgozásról, szervezeti szintű gyakorlatról, illetve közösségi munka gyakorlatról és tervezésről van szó.

A kérdőívet a Magyarországi Szociális Szakembereket Képző Iskolák és Oktatók Egyesülete (Iskolaszövetség) égisze alatt¹² elektronikus formában küldtük ki az Egyesület keretében működő 22 intézmény azon vezetőinek, akik a szociális munka képzésért felelősek. A *Total Design Method*¹³ szabályait követve az összesen három ismétlődő felkérés eredményeként 2009 április-májusában a 22 intézményből 21 (95 százalék) kitöltötte a kérdőívet. A vizsgálat így gyakorlatilag teljes körű lekérdezésnek tekinthető.

A kérdések alapvetően öt témakört öleltek fel, ismertetésük is ezek szerint történik.

A hazai szociális munka képzést folytató felsőoktatási intézmények interdiszciplináris jellemzői

A Magyarországon szociális munka képzést folytató intézményekben számos más tudományterülettel működik együtt az oktatási program. Legnagyobb számban a pszichológiával (14 helyen, 67 százalék), pedagógiával (13 helyen, 62 százalék) és jogtudományokkal (11 helyen, 52 százalék) kooperálnak együtt. Többnyire érthető, hogy a műszaki-mérnöki

abuse” (szenvedélybetegek – beleértve az alkoholbetegeket és drogfüggőket), „criminal justice” (kriminológia és igazságszolgáltatás – rendszeret, büntetésvégrehajtás), „employee assistance programs” (munkanélkülieket, munkavállalókat, álláskeresőket segítő programok) stb. Tekintettel a felmérést végző Mentálhigiéné Intézetre, szintén magyarázattal kellett ellátni a „mental health setting” kifejezést, mert az Intézet felfogása szerint a „mentálhigiéné” fontos feladata a primer prevenció, azaz pontosan azon *betegségek* megelőzésére tett erőfeszítések összessége, mely betegségek „hordozóival” a szociális munkások egy jelentős része foglalkozik.

11 Az egyszerűség és gördülékenység kedvéért a továbbiakban azonban – ahol általánosságban véve vizsgáljuk az ilyen képzéseket – csak a „szociális munka képzés” megjelölést használjuk.

12 Ezúton is szeretnénk köszönetet mondani az Iskolaszövetség elnökének, Nemes Juditnak, támogatásáért és segítségéért.

13 Rossi, P. H., Wright, J. D. & Anderson, A. B (eds) (1983) *Handbook of Survey Research*. San Diego, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo, Toronto: Academic Press Inc.



tudományokkal, természettudományokkal való együttműködést csak egy-egy intézmény jelölte. Az viszont nagyon elgondolkodtató, hogy egy intézményben egyáltalán nincs a tanszékek és különféle iskolák közt együttműködés. Hasonlóképp elgondolkodtató az is, hogy az urbanisztikával miért csak egy, s a közegészségüggyel pedig miért csak három intézmény jelzett kooperálást. Megfontolandó az is, hogy a film- és média tudományokkal való együttműködésről senki sem számolt be. Ezek az adatok kiindulási alapként szolgálhatnak a hazai szociális munka interdiszciplinaritásának további fejlesztéséhez.

A válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy a különféle terepgyakorlatok során a hallgatók a szociális munka számos területén dolgozhatnak együtt más tudományterületek tanulóival. A „profitorientált szociális szolgáltatásban”¹⁴ végzett gyakorlat kivételével az egyetemek, főiskolák fele-háromnegyede szinte minden gyakorlaton lát lehetőséget az ilyen jellegű kapcsolatra.¹⁵ Óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy a profitorientált szociális ellátás területén mi lehet az oka a kisebb mérvű interdiszciplináris együttműködési lehetőségeknek. Plauzibilis, de további ellenőrzést igénylő magyarázat lehet az ilyen intézmények viszonylagos ritkasága Magyarországon, vagy pedig az, hogy terepgyakorlati helyként még nem jöttek számításba.

A szociális munka képzést végző programok kivétel nélkül mind bátorítják a tudományközi együttműködést, leginkább elismeréssel, de az intézmények ötödében, négy-négy helyen pénzbeli jutalommal és munkaidő könnyítéssel is. Ezt a pozitív képet támasztják alá azok a megjegyzések is, amelyeket a „más” kategóriában nevesítettek a válaszolók. Ezek szerint „természetes az együttműködés”, „része a programnak”, „önkéntes munkaként kiemelten értékelik”. De a legsokatmondóbb válasz az, miszerint ez „akkreditációs követelmény” (vö.: a 15/2006. IV. 3. OM rendelet). A képzést végző programokhoz hasonlóan az azoknak otthont adó egyetemek és főiskolák is szinte kivétel nélkül igyekeznek előmozdítani mind az egyetemen, illetve főiskolán belüli, mind pedig az oktatási intézmény és a helyi közösség közti együttműködést.¹⁶

Ehhez képest a szociális munka képzést biztosító programok csak elvétve futnak együtt más szakokkal párosítva. Természetesen a két szakon való tanulás önmagában még nem tesz egy képzést interdiszciplinárisrá, de sokkal nagyobb eséllyel tud egy hallgató szintetizálni (ami az interdiszciplinaritás elengedhetetlen feltétele), ha nem csak egy szak(má)ban szerez jártasságot. Egy-egy program nyújt ilyen képzést teológiai-lelkigondozói, társadalomtudományi, diplomás ápolóképzési, egészségügyi szervezői, diakóniai és művelődésszervezői szakokkal párosítva. Ez azt is jelenti viszont, hogy 15 intézményben önálló képzésként választhatják csak a diákok a szociális munkát.

Ugyanakkor – a szakpáros képzéseken túl – a képzést végző oktatási egységeknek (tanszékeknek) igen sok hivatalos¹⁷ együttműködése van más tudományterületek képviselőivel: a 21 válaszadó intézmény összesen 69 együttműködésről tudósított. Ezek közül ki-

14 Ezt a területet csak hét intézmény jelölte meg potenciális interdiszciplináris területnek.

15 Az általánosan jónak tűnő kép mellett azonban megfontolandó, hogy egy intézmény válasza szerint a terepgyakorlatok nem tesznek lehetőséget interdiszciplináris kapcsolatokra.

16 Míg az oktatási intézmény és a helyi közösség közti együttműködés hivatalos előmozdítását minden válaszadó egyhangúlag jelezte, addig az intézményeken belüli tudományközi együttműködésnél azért akadt két olyan válaszadó, akik szerint ilyen a saját intézményükben nem létezik. Az oktatási intézmény és a helyi közösség közti kooperáció nemzetközi helyzetének – hasonló – megítéléséhez lásd Soska, T. M. & Johnson-Butterfield, A. K. J. (eds) (2004) *University-Community Partnerships. Universities in Civic Engagement. Journal of Community Practice*, 12(3/4).

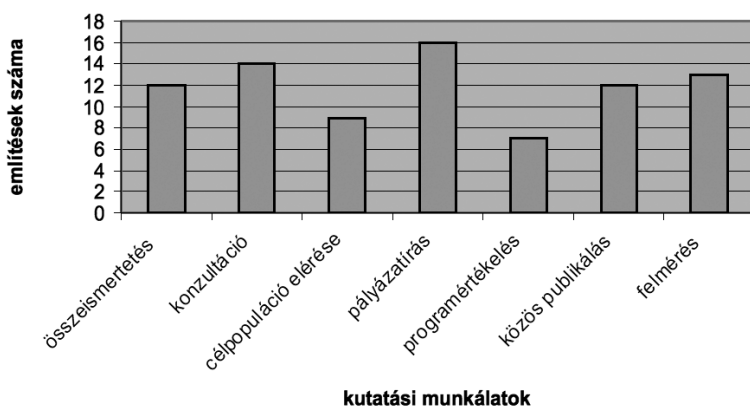
17 „Együttműködés” alatt tartós, hivatalos interakciót értünk a képzést biztosítók programja és mások közt, függetlenül attól, hogy ezek a „mások” az adott egyetemhez/főiskolához tartoznak-e, vagy sem.

emelkedik a pedagógia és a társadalomtudomány (11, illetve 10 jelöléssel), a pszichológia és jogtudomány (6–6 jelöléssel), valamint a diplomás ápolói képzés és közgazdaság, üzletvitel (5–5 jelöléssel).

A helyi közösségekkel való együttműködés

A képzésben résztvevő tanárok és szakemberek a helyi közösséggel végzett együttműködési formák közül leggyakrabban a workshopok és szemináriumok látogatását, illetve lebonyolítását, a szaktanácsadást és a közösségfejlesztést végzik.¹⁸ Csak egy válaszban szerepelt a számvitel, mint együttműködési tevékenység, és négy-négy válaszadó jelezte, hogy a tantestület vezetéssel, irányítással, illetve szolgáltatásokban végzett klinikai gyakorlattal működik közre a helyi közösségnél. Az intézmények egyharmada részt vesz továbbá forrásteremtési tevékenységben (*grant development*) is.

1. ábra: A tantestület helyi közösségben végzett interdiszciplináris kutatási területei



A képzéseket végző tantestület tanárai és szakembereinek a helyi közösségben végzett interdiszciplináris kutatási együttműködési területeit az 1. ábra szemlélteti. Nincs olyan tantestület, ahol ne létezne ilyen kutatási együttműködés. A szociális munka sajátjából, kapcsolati hálózatából eredően e tantestületek specifikus feladata a kutatók és különféle szervezetek összeismertetése, összekapcsolása, illetve egy adott szervezeten belüli cél- (kutatási) populáció elérése. Társadalomtudósók, pszichológusok például vizsgálni szeretnék a munkanélküliség, vagy a hajléktalanság közösségi és mentális hatásait. A szociális munkások lehetnek azok a kézenfekvő kapcsolatteremtők („összeismertetők”), akik révén a kutatókat a hajléktalanok bizalmukba fogadhatják. A kutatásszervezési feladatokból adódóan nem véletlen, hogy a legtöbbet említett további együttműködési területek a pályázatírás, konzultációk, felmérések elvégzése és a publikálás.

Az interdiszciplinaritás jelenlegi és jövőbeni lehetőségei

A kérdőívben felsorolt tantárgyak mindegyikét¹⁹ igen nagy számban vélték interdiszciplináris együttműködésre alkalmasnak. Az egyes tárgyak tudományközi együttműködésre

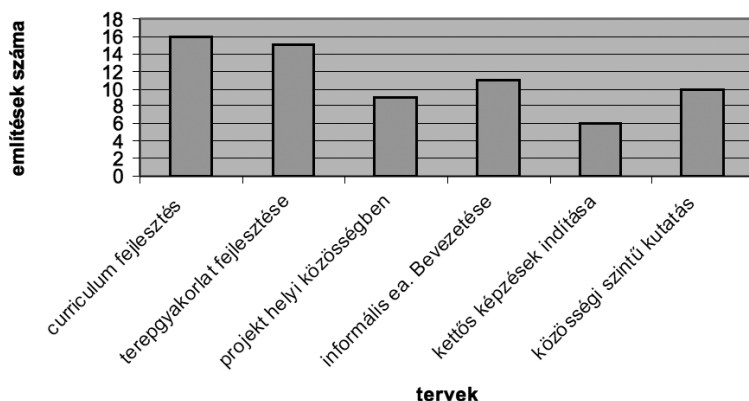
18 Ezeket legalább a válaszadók fele megjelölte, de inkább háromnegyede.

19 Pszichológia, szociológia, szociálpolitika, kutatás, esetfeldolgozó- eseti szociális munka (micro), szervezeti szintű gyakorlat (mezo), tervezés, közösségi munka gyakorlat (macro), és szabadonválasztott tárgyak.



való nagy lehetőségének bizonyítéka, hogy a legkevesebb említést kapó – szervezeti szintű gyakorlatot – is több mint a válaszolók harmada (8) találta alkalmasnak. Érdekes a legtöbb említést kapót is megemlíteni: a kutatást a válaszadók négyötöde (17) tartja együttműködésre serkentőnek. Ez önmagában egyáltalán nem meglepő, csak annak a fényében érdemel figyelmet, ha tudjuk, hogy az alapképzésben ezt mennyire kevéssé tehetik a hallgatók készségükké. Megemlítendő még itt két tárgy, amelyet a válaszadók interdiszciplinaritásra különösen alkalmasnak tartanak és oktatnak: non-profit és szociális menedzsment, valamint lelkigondozás. A diákok interdiszciplináris együttműködési készségének fejlesztésére szánt terveket a 2. ábra szemlélteti.

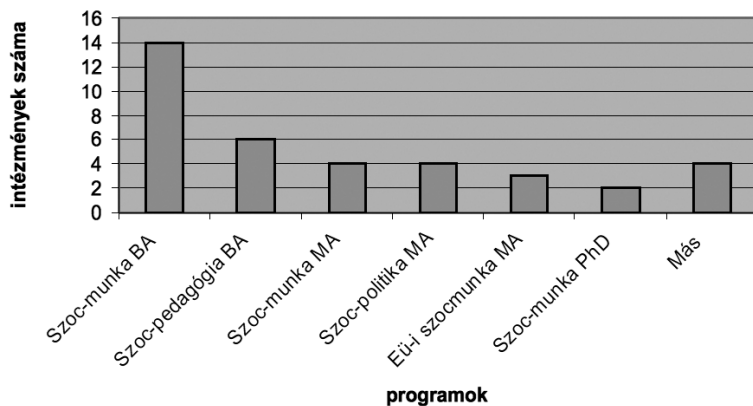
2. ábra: Tervek a diákok interdiszciplináris készségének fejlesztésére



Az intézmények leginkább a tantárgyak tartalmának (curriculum), illetve a terepgyakorlatok követelményeinek fejlesztésével, módosításával látják a hallgatók tudományközi együttműködési készségének javítását megoldhatónak. Érdekes még megemlíteni, hogy akadt egy olyan intézmény, amelynek közlése szerint náluk nincs ilyen fejlesztési terv.

Az intézményekről és a képzésről általában

3. ábra: Képzési programok és az azokat indító intézmények száma

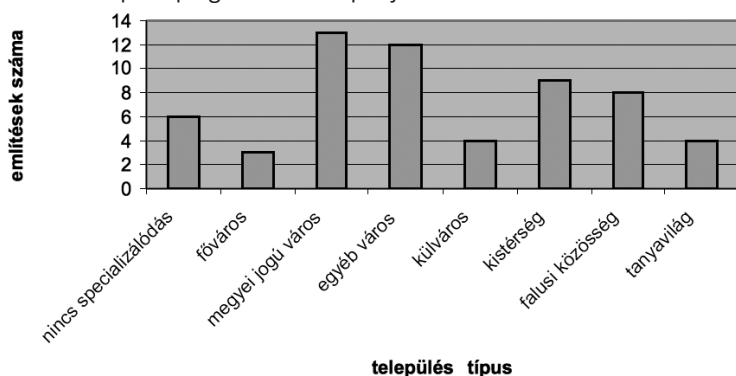


Az eredmények ismertetésének záró pontjaként érdemes néhány adatot magukról a képző intézményekről is szólni. Az intézmények egyharmadában (hétnél) a szociális munka képzésben résztvevő hallgató száma 200 és 400 fő közé esik. Három intézményben ez az érték meghaladja a 600 főt, egynél viszont az ötvenet sem éri el.

A különféle képzési programokat biztosító intézmények száma a 3. ábrában található, amely a tudományközi együttműködés szempontjából azért fontos, mert értelemszerűen az alapozó ismeretek birtokában a mester (MA) és doktori (PhD) képzésekben nagyobb tere lehet az interdiszciplinaritásnak.²⁰ A négy „más” képzési program közé a szociálpedagógia MA, a szociális menedzser és szociális gerontológiai szakirány, a zsidó felekezeti szociális munka, valamint a szociálgerontológia és komplex rehabilitációs mentorképzés tartozik.

A 4. ábra pedig azokat a település, illetve közösségtípusokat szemlélteti, amelyekhez az egyes szociális munka képzési programok célcsoportjai (leendő kliensei) jellemzően tartoznak. Az ábrából egyértelműen kitűnik, hogy a magyar szociális munka képzés jellemzően város-orientált. De érdemes arra is felfigyelni, hogy a 21 válaszadó intézmény szűk-harmadánál nincs ilyen jellegű specializáció. Végezetül a kistérségi ellátásra való fókuszálás egyrészt a társadalmi- gazdasági és közigazgatási változások, másrészt pedig az Európai Unió ilyen jellegű elvárásának a következménye.

4. ábra: A képzési programok célcsoportjai



Említésre méltó sajátosságok

A képző intézmények által megemlített, a diákokat tudományközi együttműködésre serkentő és tanító kezdeményezések némelyikéről nem derül ki egyetlen ránézéssel, hogy az mitől és mennyiben segíti elő az interdiszciplináris készséget. Jóakaratóú értelmezéssel azonban még a címszószerű felsorolásban is megláthatjuk a lehetőségeket. Így például üdvözlendők a különféle szakkollégiumok, szakmai napok, szakestek, hallgatói konferenciák. Ha csak a nyelvkészséget fejleszti is, akkor is ígéretes a német terephelyekkel való kapcsolattartás. Szakmaközi együttműködésre utaló egyértelmű lehetőségek bontakoznak ki az olyan tevékenységekben, mint például közösségi szociális munka során a lakókörnyezet felmérése, szociális ellátások szervezése, vagy falukutatás. A mentálhigiénés szemléletű

²⁰ Hogy ez – legalábbis az USA-ban – ténylegesen meg is történik, azt Berg-Weger és Schneider tanulmánya (1998) dokumentálta. A kis elemszámú hazai mintán, valamint az éppen hogy csak beinduló mester- és kevés doktori képzést biztosító magyar képzéseknél hasonló összefüggés bár feltételezhető, *statisztikai bizonyítása* azonban még korai lenne.



képzés definíciószerűen interdiszciplináris tevékenységet tételez fel.²¹ S végezetül néhány oktatott tárgy – mint például szociális informatika, igazságügyi szociális munka, szociális adminisztráció – már önmagában hordozza a tudományközi együttműködést.

Összegzés, elsődleges összevetés a nemzetközi adatokkal – és jövőbeni kitekintés

Miközben a szociális munka képzést folytató intézményekben számos más tudományterülettel működnek együtt az oktatás során, az urbanisztikával, közegészségüggyel, film- és médiatudományokkal való együttműködés még várat magára. A képzés vezetői a terepgyakorlatokban alapvetően jó interdiszciplináris lehetőséget látnak. A szociális munka képzést végző programok kivétel nélkül mind bátorítják a tudományközi együttműködést. A képzést végző programokhoz hasonlóan az azokat inkorporáló magyar felsőoktatási intézmények is szinte kivétel nélkül igyekeznek előmozdítani mind az oktatási intézmény és a helyi közösség közti együttműködést, mind pedig az egyetemen, illetve főiskolán belüli interdiszciplinaritást. Ennek ellenére a szociális munka képzést nyújtó programok csak elvétve futnak együtt más szakokkal párosítva. A teljes képhez azonban az is hozzátartozik, hogy a képzést végző oktatási egységeknek számos hivatalos együttműködési tevékenysége van más diszciplínák művelőivel.

A helyi közösségekkel végzett együttműködés leginkább workshopok és szemináriumok látogatásával, lebonyolításával történik, illetve szaktanácsadást és a közösségfejlesztést végzik a tantestületek tagjai. A szociális munka jellegéből adódóan a kutatási munkában az oktatók specifikus feladata a vizsgálatot végzők és a különféle szervezetek összeismertetése, összekapcsolása, illetve egy adott szervezeten belüli célpopuláció elérése. A hallgatók tudományközi együttműködési készségének javítását az intézmények elsősorban a tantárgyak tartalmának, illetve a terepgyakorlatok követelményeinek fejlesztésével, módosításával látják megoldhatónak. Az általános adatokból kiderült az is, hogy a magyarországi szociális munka képzés elsősorban város-orientált, de megjelent már a kistérségekre való fókuszolás is. Végezetül számos ígéretes és említésre méltó tudományközi együttműködést feltételező, vagy azt biztosító kezdeményezésről is számot adtak a képzések vezetői.

Összevetve a hazai felmérés eredményeit a rendelkezésre álló külföldi – Egyesült Államok béli, kanadai és izraeli – adatokkal (*Bronstein et al 2010 i.m.*), nem meglepő az, hogy nálunk még arányaiban jóval kevesebb a mester és doktori (Phd) képzés. Amíg Magyarországon a közegészségtudományokkal való együttműködést csak három intézmény (14 százalék) jelölte, addig a külföldi mintában a válaszadók bő harmada (35 százalék) említette ezt. Amíg hazánkban az intézmények háromnegyedében nincs szakpáros képzés, addig külföldön majdnem fordított az arány, hatvan százalékban szakpáros képzésként szerepel a szociális munka oktatása. Az oktatást végző tantestületek és a helyi közösséggel való együttműködés tekintetében nem mutatkozott jelentős eltérés a külföldi és hazai adatokban. Hasonlóságot mutattak a külföldi és magyar adatok a terepgyakorlatok adta interdiszciplináris együttműködésben is. Hasonlóan a magyar adatokhoz, a külföldiek is a kutatást jelölték meg a tudományközi együttműködésre legalkalmasabb tárgynak. Csakhogy amíg a külföldiek az interdiszciplinaritás jövőbeni fejlesztésére el-

21 Tomcsányi Teodóra (ed) (2002) *Mentálhigiénés képzés a Semmelweis Egyetemen. Egy sokoldalú, tudományközi program elmélete, gyakorlata és eredményessége*. Animula.

ső helyen a közösségi szintű kutatást és programértékelést jelölték, a magyarok ezt csak a negyedik helyre tették.

A kutatás nemzetközi jellege ellenére pilot-projektnek tekintendő, s a belőle nyert eredmények csak kiindulási alapként szolgálhatnak, de olyan alapnak, amelyről azért biztonságosan lehet más irányba is tekinteni, s amelyre újabb kutatások is nyugodtan építhetnek. Mind a külföldi, mind pedig a hazai kutatás csak az oktatási programok vezetőit kérdezte meg, a teljesebb képhez mélyebb, s nemcsak kvantitatív módszerek alkalmazására lesz szükség. Annyit azonban így is kijelenthetünk, hogy bár az interdiszciplinaritást és az interprofesszionális együttműködés külföldön és idehaza is kívánatosnak tekintjük, a megvalósításban még bőven van fejlesztési lehetőség Magyarország határain belül és azokon túl is.

S még valamit érdemes itt megemlíteni, a személyességet. Izraelben és az Egyesült Államokban ugyanis a felmérést nemcsak az Internetre felhelyezett kérdőívvel vizsgálták, hanem személyes (*face-to-face*) interakciókat is lehetővé tevő csoportmunkában is megvitatták az interdiszciplinaritás állapotát és lehetőségeit (*Korazim-Kőrösy et al 2007 i.m.*). A tudományközi együttműködés és az interprofesszionális lehetőségeiről azonban már idehaza is történtek személyes megbeszéléseken (is) alapuló tudományos megfontolások.²² Különösen örvendetes ez egy olyan szakma esetében, melynek Magyarországon nem is oly rég még identitását kellett megteremtenie.

A jövőbeni feladatok tervezésénél Budai²³ megállapításából lehetne kiindulni, miszerint a szociális munkát végzők tisztában vannak azzal, hogy még nincsenek kellően felkészülve az interprofesszionális tevékenységre, nincs rá sem eszközük, sem módszerük. A kutatói munka feladata lesz az érintett szereplők adott esetben eltérő elvárásainak és tapasztalatainak felderítése és lehetséges összehangolása. Meg kell vizsgálni például azt, hogy a már végzett diákok konkrétan milyen interdiszciplinaris tudásanyagot, illetve annak milyen módszerekkel való átadását találták a leghasznosabbnak. A tereptanárok felkészítése milyen módszerekkel bizonyult a legeredményesebbnek? A tudomány- és szakmaközi együttműködést a szociális munka képzésben résztvevő diákok más tudományterületek diákjaival együtt hallgassák-e „kevert csoportokban”, vagy azoktól elkülönülten? Az őket oktató tantestület milyen mértékben álljon egy-egy tudomány „tisztá” képviselőiből és a szintetizálásra (is) képes tanerőből? A terepen milyen módszerekkel és eszközökkel oktassák a szociális munka hallgatóit az együttműködésre? A képzés mely szakaszában a legoptimálisabb az interprofesszionális oktatása? Hogyan jelenjen ez meg az egymásra épülő – alap-, mester- és doktori – képzésekben? A szociális munka képzés, illetve a képzés képviselői milyen sajátos pozíciót foglalhatnak el a tudomány- és szakmaközi együttműködésben?

Mert nem kétséges, hogy a szociális munka, mint szintetizáló tudomány,²⁴ sajátos módon és jelentős mértékben tud hozzájárulni az interdiszciplinaritás és interprofesszionális kérdésköréhez.

Török Péter & Yossi Korazim-Kőrösy

22 Budai István (2009) Az interprofesszionális együttműködés – mint a fejlesztés egyik lehetősége – és a szociális munka. In: Budai I. & Nárai M. (eds) *A szociális szolgáltatások modernizációja*. Győr, Széchenyi István Egyetem Szociális Munka Tanszék. pp. 43–63.

23 Budai István (2008) Szociális szaktudás – kompetenciák – képzés és a sztenderek kidolgozása. *Kapocs*, No. 37. pp. 38–47.

24 A szintetizáló tudomány definícióját az analitikus tudomány összevetésével értelmezhetjük megfelelően. Amíg az analitikus jellegű tudományértelmezés egy szempont szerint vizsgál sok tárgyat, jelenséget, a szintetizáló tudomány egy tárgyat, jelenséget vizsgál sok szempont szerint (*Morel 1989*).



Rendszerelmélet és pedagógia Niklas Luhmannál

Általános bevezető megjegyzések

Niklas Luhmann német szociológus (1927–1998) a legvitatottabb modern német szociológusok közé tartozott. Hatalmas életműve – több mint hatvan monográfia és több száz tanulmány – olyan nyomokat hagyott hátra nem csak a német de a nemzetközi szociológiában is ahol nyomkövetői – lelkesedő hívei és szkeptikus kritikusai – még évtizedekig elmerülhetnek a nyomok olvasásában és azok megfejtésében. És akik a nyomok eltörölését szorgalmazzák azok – Derridát aposztrofálva¹ – még a nyomok eltüntetésének nyomait is megfigyelhetik.

Luhmann új fejezett nyitott a rendszerelméleten alapuló szociológiában. Műveit eredeti német nyelven csak úgy lehet eredményesen olvasni, ha egyikét a számtalan „Luhmann-szótárnak” kézben tartjuk. A német anyanyelvű olvasó számára is nehéz olvasmány. Komplikált a szöveget természetesen magyar fordításban is visszaadni. Luhmann a komplikáltság és érthetelenség vádjára azzal válaszolt, hogy nem az ő nyelve komplikált hanem maga a társadalom és annak megjelenési formái. Egy könnyebb fogalmazás a társadalmi valóságot ugyan leegyszerűsíteni, esetleg érthetőbbé tenni, de az összefüggések szövényét az egymást többszörösen be- és áthálózó kapcsolatrendszereket a szakember nem tudná reálisan értelmezni.

A magyar szociológia érdemileg eléggé későn recipiálta a luhmanni életművet. A magyar luhmann-kutatásoknak jelentős gazdagítását és előrevitelét jelentette a 2000-ben megtartott budapesti Luhmann-Emlékkonferencia.² Azóta egyre másra jelennek meg főbb műveinek fordításai magyarul. Luhmann elmélete időközben bevonult az egyetemi oktatásba is, a doktori iskolák tananyagát képezi több magyar egyetemen is. Remélhetően hamarosan nemcsak szociológiai szakkönyvek pár soros megemlékezését, hanem alapvető kritikai monográfiákat is fogunk olvasni és Luhmann életműve a magyar szociológiában el fogja méltó helyét foglalni.

A szociológiai rendszerelméletek egyik legérdekesebb változata Niklas Luhmann német szociológusé. Talcott Parsons rendszerelméletét fejleszti tovább mindig újabb gondolatokkal, amelyek újszerű, sokszor provokatív és irritáló jellegük miatt sok fejtörést okoznak a szakembereknek. Azok, akik elméletét elvetik, de azok is akik lelkesen követik, egyetértenek azzal, hogy itt a modern szociológia olyan változatáról van szó, amelyet komolyan kell venni, vitatkozni kell vele, érvelni ellene vagy mellette de semmi esetre sem lehet besorolni a tiszavirág életű kísérletezések közé, vagy csak a kor divatját követő teóriák kategóriába helyezni.³

Luhmann szociológiai rendszerelmélete középpontjában a szociális kommunikáció áll. A nevelés ezt kell, hogy elősegítse. A kommunikáció úgy jön létre, hogy három szelekció-fajta (információ, közlés és megértés) szintézist alkotnak. Minden szociális rendszer kommunikáció által jött létre és azáltal is tartható fenn. Az így létrejött és fenntartott szociális rendszerek az interakció (a jelenlévők között) az organizáció (munkamegosztás) és maga a társadalom, ami a kommunikációk összességét jelenti. „Az iskola mint organizáció feladatát tűzte ki, hogy egyénekből személyeket formáljon akik képesek kommunikálni”.⁴

1 Derrida, Jacques (1980) *La carte postale, de Socrate à Freud et au-delà*. Paris, Aubier-Flammarion.

2 Bangó Jenő & Karácsony András (eds) (2002) *Luhmann könyv*. Budapest, Rejtjel kiadó.

3 Bangó Jenő (2004) *A luhmanni életmű panorámája*. Budapest, Rejtjel kiadó.

4 Holtz, Karl Ludwig (2008) *Einführung in die Pädagogik*. Heidelberg, Carl Auer Verlag.

A német szociológia hagyományosan érdeklődik a nevelés problémája iránt. A szocialitás és a pedagógikum kölcsönhatásai evidens módon a szociológiai vizsgálatok feladata. Bizonyítja ezt az a fiatalszociológiai szakkifejezés is amely az ifjúságot az iskolában töltött éveinek szemszögéből tekintve „iskolaifjúságnak” nevezi mert ezt tartja, minden más divatos meghatározás ellenére döntő hatásúnak a fiatalok életére és fejlődésére. Itt lép fel a nevelés és a szocializáció a tudásközléssel és tudásgyarapodással egyenrangú tényezőként.⁵

Luhmann a szakkörökben úgy tartják számon mint a nevelési rendszer egyik legjelentősebb szociológiai megfigyelőjét. A pedagógiai szociológia rendszerelméleti vállfajának művelője minden írásával „irritálja” a pedagógiát – még a posztumusz megjelent „A társadalom nevelési rendszere” művében is.⁶ Ezzel záródik az a monográfiatorozat amely a „Szociális rendszerek” című kötettel kezdődött 1987-ben és amely egymásután tárgyalta még életében a társadalom kidifferenciált funkciórendszerit kezdve a társadalom gazdaságán (1988) folytatva a társadalom tudományán (1990) a társadalom jogán (1993), művészetén (1995), a társadalom társadalmán (1997) majd a halála után publikált társadalom vallásán (2000), politikáján (2000)⁷ keresztül egészen legutoljára a társadalom nevelési rendszeréig (2002). Ennél az utolsó szöveggyűjteménynél annyi változás történt, hogy az nem a társadalom pedagógiája vagy nevelése címet viseli, hanem hangsúlyozottan a társadalom nevelési rendszerére utal, mintegy jelezve, hogy csak mint külső megfigyelő és nem mint nevelő kíván szerepelni.

A szociológiai felvilágosítás hatkötetes sorozatában a negyedik kötetben (*Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*, 1994, Opladen, Westdeutscher Verlag 173–182) öt tanulmányt közöl a nevelés témájáról.

Az első tanulmányban (*Sozialisation und Erziehung*) a szocializáció és a nevelés klasszikus definíciói a luhmanni rendszerelmélet szemüvegén keresztül nézve meglepő és provokatív satírozásokkal gazdagodnak. Nála a szocializáció csak mint „önszocializáció” képzelhető el és a nevelés több mint „tervszerű és célrairányuló befolyásolás.”⁸

A második tanulmányban (*Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem*) kijelenti, hogy a kódolás és a programozás a nevelési alrendszerénél a képzés és szelektálás funkcióját szolgálja. Problematikus azonban, hogy a nevelési rendszerhez milyen egyértelmű bináris kódolást tulajdoníthatunk, ezzel szemben a modern nevelés programozása a karrier felépítésére alapozódik. Mindenesre a kód és a program között a nevelésnél nagyon szoros kapcsolatot kell feltételeznünk.

A (német) egyetemek helyzetét tárgyalja a harmadik tanulmány (*Zwischen Gesellschaft und Organisation. Zur Situation der Universitäten*). Az akadémiai szabadság az egyetem szervezeti keretein belül megvalósulhat és a minisztériumi bürokrácia nyomása, hivatkozása a modern társadalom követelményeire nem korlátozhatja a tanítás és a kutatás szabadságát.

A negyedik tanulmányban utal a főiskolák bürokratizálásának két forrására (*Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen*). Nem látszik nyilvánvalónak az első pillanatban: a döntési folyamatok demokratizálása, a tanítás és kutatás autonómiája. Mindkét

5 Bönisch, Lothar (1996) *Pädagogische Soziologie*. Eine Einführung, Juventa, München.

6 Luhmann, Niklas (2002) *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

7 Luhmann, Niklas (1987) *Soziale Systeme*; (1988) *Die Wirtschaft der Gesellschaft*; (1990) *Die Wissenschaft der Gesellschaft*; (1993) *Das Recht der Gesellschaft*; (1995) *Die Kunst der Gesellschaft*; (1997) *Die Gesellschaft der Gesellschaft*; (2000) *Die Religion der Gesellschaft*; (2000) *Die Politik der Gesellschaft*. Mind: Frankfurt, Suhrkamp.

8 Morel, Julius (1997) *Soziologische Theorien*. Oldenburg, Innsbruck.



folyamat megszüli saját bürokráciáját – de ezek az önkormányzat és az egyetemi önrendelkezés illúzióját tartják fenn. Az egyetem vezetősége a szervezett anarchiát igazgatja.

A főiskolai politika perspektívái – írja Luhmann az ötödik tanulmányban – (*Perspektiven für Hochschulpolitik*) az állandó egyetemi reformok újításainak útvesztőiben nem érik el céljukat. Luhmann az egyetemi tanulmányokat „kemény” és „puha” szakosodásokra osztaná fel. A kemény szakosodás erősebb szelekciót kombinálna a hivatásválasztás biztonságával. A „puha” szakok az általános képzés folytán sokoldalú, de nem meghatározott előnyöket biztosítanak.

1979-től 1992-ig Niklas Luhmann Karl-Eberhard Schorr közreműködésével öt olyan kötetet szerkesztett (neves társszerzőkkel), amelyekben kérdéseket tett fel a pedagógiának. A nevelési rendszer reflexióproblémáit (1979), a nevelés helyzetét a technológia és az önreferencia között kutatta (1982), majd a megértés és az átláthatatlanság kérdéseit boncolgatta (1986). A negyedik kötet címe már tipikusan luhmanni fogalmazás: „A pedagógia a kezdet és a vég között” (1990). Végül „Szándék és személy között” című könyvvel (1992) zárja le a sorozatot.⁹ A pedagógiai vonatkozású tanulmányok és monográfiák rövid ismertetése után posztumusz kötetét a társadalom nevelési rendszerét (*Das Erziehungssystem der Gesellschaft*) fogjuk tárgyalni, összehasonlítva illetve hivatkozva Karl Ludwig Holtz „Bevezetés a rendszeri pedagógiába” (*Einführung in die systemische Pädagogik*) című, 2008-ban megjelent könyvével.

A rendszeri és konstruktivista pedagógia sok kritikusra és követőre talál. A kritikusok állítják, hogy nem alkalmas a gyakorlatra, nem tisztázott fogalmakat alkalmaz, hajlik a trivialisálásra és az immunizálásra. A követők szuperelméletnek, üdvtannak tartják, vagy legalább is új paradigmát látnak benne (Holtz 2008:7).

Luhmann posztumusz könyvéhez a kiadó a következő megjegyzést fűzte: Veronika Luhmann-Schröder adta át a kéziratot Dieter Lenzennek. Tartalmazza a nevelési rendszeren való elméleti reflexióit. Luhmann a kéziratot még kiegészítette volna, de ebben betegsége megakadályozta. Egy regisztert még hozzáillesztett a kiadó: szakmai fogalmak alfabetikus jegyzékét, amelyek a pedagógiát és a neveléstudományt illetik.

Ember és személy Luhmannál

Megkíséreljük Niklas Luhmann antropológia és filozófiai álláspontját egy pár kiragadott gondolattal bemutatni, különös tekintettel a pedagógiára és a rendszerelméletre. „Az emberek megszületnek, de a személyek szocializáció és nevelés útján jönnek létre” (Luhmann 2002:39).

A személy valaki, akit különböztetni kell az emberi élet testi realizálásától és a tudat tényétől. A személy státusz, feladat, kötelesség a szociális életben. Az empirikusan adott ember és a személy között különböztetni kell. A személyek a kommunikáció továbbvitelének előfeltételei. Három főtulajdonsággal rendelkeznek: 1) kettős kontingencia 2) emlé-

⁹ Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard. (Hrsg) (1979) Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Klett-Cotta, Stuttgart; Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg) (1982) Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Suhrkamp, Frankfurt am Main; Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg) (1986) Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Suhrkamp, Frankfurt am Main; Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg) (1990) Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Suhrkamp, Frankfurt am Main; Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg) (1992) Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

kezet 3) motiváció. A kettős kontingencia többszörös szelekciót enged meg. A kommunikáció feltételezi, hogy minden résztvevő emlékezettel rendelkezik. A társadalmi emlékezet az írást használja – és felelji a motívumot. A gazdaság emlékezete számlákat használ – és elfelejti miért fizettek. A nevelési rendszer emlékezete jegyeket tart meg – és felelji a bizonytalanságokat. A művészeti rendszer kész műalkotásokat használ – és felelji azt, hogy ez másképp is lehetett volna. A nevelés lényege, hogy a szocializációt részben javítsa, részben kiegészítse.

Az ember elméleti analízisével tabukat törünk. Nem „lény” elméleteket elemzünk, hanem autopoieziszt, operatív zártságot, strukturális kapcsolatot. Ezek kihatnak a konkrét emberre: sejtjeire, tudatára, agyára. Lényeges, hogy kommunikáció jöjjön létre. A kommunikáció számít. A nevelés kútba esett ha a nevelendő a sikeresnek látszó kommunikáció után nem változott.

Ha az embert rendszerdinamikusan írjuk le akkor hogyan lehetséges nevelés? Luhmann válasza a kérdésre: csak módszeres irritáció útján a trivializálás kiküszöbölésével.

A könyv hátsó külső borítólapján lévő szöveg fordítása: „A társadalomban egyetértés van abban, hogy hisznek a nevelés reprodukciójában és ezáltal mindig: hisznek a mindenkori gyakorolt nevelés megjavíthatóságában”.

A különböző rendszeralakulatok a sejttől az agyig, tudatrendsztől a kommunikációig – evolúciós eredmények. A tanár tudja a diákról hogy kicsoda – ismeri, ezért tud kommunikálni vele. A tudás a nem tudásra alapozódik. Mi az ember? Magasfokon komplex rendszer amely állandóan produkálja ezeket a differenciákat (szellem, lélek, test).

A nevelés és rendszeri pedagógia

Mit értünk rendszeri pedagógia alatt? A pedagógia a nevelés tudománya. A rendszeri pedagógia a rendszeri gondolkodás jegyében áll vagyis a nem-lineáris kapcsolatokat a bio-kybernetikus visszacsatolást és az „önkormányzatot” valamint a hálózatban való gondolkodást és felismerést is gyakorolja (Holtz 2008).

A társadalom szociális rendszer, kommunikációkat produkál, jellemző rá a funkcionális differenciáltság a modernben (alrendszerek) ilyen a nevelés is. Az önmagukra referáló lehetőségek további operációkra buzdítanak. A nevelési szituáció önorganizált, mindez az értelem médiumával.

Nevelés akkor történik ha szándékolt tevékenység forog fenn – célja az emberi lehetőségeket fejleszteni és a szociális kapcsolódóképességet előremozdítani.

Történelmileg az embernevelés először a nemességet érintette. A kereszténységgel ez megváltozik – azok többségben analfabéták voltak. A humanizmus alakította ki a szubjektum fogalmat. Világosan kell különböztetni ember és társadalom között, így közelebb jutunk a nevelés társadalmi funkciójának megértéséhez.

A tudás nem járul hozzá az emberi viselkedés előre megmondásához – hanem az elvi előremondhatatlansághoz. Két fontos funkciót találunk itt: operatív zárás és strukturális kapcsolat – mindezek az autopoieziszhez vezetnek. A tudatrendszerek is operatívan zártak. A különböző rendszeralakulatok a sejttől az agyig, tudatrendsztől a kommunikációig – evolúciós eredmények.

Minden társadalom neveli a gyermekeit. Régebbi felfogás szerint az oktatás az állam dolga a nevelés viszont a társadalomé. Később már a 18. században összeolvad a nevelés és az oktatás és „nevelő oktatás” lesz.



A nevelési rendszer magja már ott van a családnál – de igazi kiválásról, kidifferenciálódásról csak akkor beszélhetünk, amikor a rendszer megkapta az infrastrukturális intézményét, az iskolát.

A tudomány a nevelés legfontosabb forrása mert a jó nevelési szándék, az igazi tudásra alapul az igazság pedig a tudomány dolga.

A szabadság és az egyenlőség elve, ideológiája kimondja, hogy mindenki minden funkciórendszerbe beléphet. Ebből vezethető le a kötelező beiskolázás. Itt ugyan a döntési szabadságból kényszer lesz – de másrészt ez iskolakényszer elősegíti az esélyegyenlőséget mindenki számára.

Sokáig a nevelés mint művészet volt tekintve. (A franciában a gyógyítás is: *art de guerir*.) Ma a nevelés fő feladata a minősítés a karrierre és az életvitelre (*Luhmann & Schorr 1979*).

Szocializáció a nevelésben

A szocializációban klasszikus módon a kultúrjavak átadásáról van szó az egyik generációtól a következőig. Ez a transzmisszióelmélet. Hogy lehet azt állítani, hogy a társadalom emberekből áll mikor egy emberöltő alatt kicserélődik az egész emberiség? A transzmisszióelméletet Luhmann kritizálja. Háború, tömegkommunikáció befolyásolhatja az értékek átadását. Miért így történik és miért nem máshogy? A transzmisszió tagadását is kell hogy szocializáljuk! Inkább az interpenetráció (kölcsonös áthatás) érvényesül. Kultúra és szociális rendszer = intézményesülés, szociális rendszer és személyiség = szocializáció, személyiség és viselkedésre képes organizmus = tanulás. A szocializáció mindig önszocializáció és nem a kultúra eredményei részleteinek behozatala a szociális rendszerbe.

A kommunikáció által lesz a nevelés egy társadalmi folyamat, míg a szocializáció a cselekvésen és az utánzáson is alapulhat. Nevelésként értetődnek azok a kommunikációk, amelyek a nevelési szándékkal interakciókban valósulnak meg. Egy kommunikáció csak akkor nevelés, ha egy interakciós rendszerben jelenlévők között történik.

Már a primitív társadalmakban is szükséges volt a nevelés (ne pisilj a kunyhóba). A komplexebb társadalmakban középkortól az apródok nevelői vagy később az ipari társadalomban az inasok mesterei mint apapótlékok szerepeltek.

Iskolarendszer

Az iskola funkciója Luhmann szerint a nevelés és a szelekció (kiválasztás). A pedagógia a nevelést elfogadja és gyakorolja is, a szelekciót (kiválasztást) azonban mint hivatali kényszerrel elvben elutasítja. A vizsga már az ami kiválaszt az állam és nem a pedagógus feladata. Ezért esik az oktatóknak nehezükre a jegyadás, főleg ha végbizonyítványról van szó (*Luhmann 2002:39*).

Az iskola mint rendszer Luhmann szerint redukálja a komplexitásokat. Ezt teszi a bizalom is. Az iskola cselekvési biztonságot ad. A tanár mint az iskolaszervezet megtestesítője és az önfenntartó nevelési alrendszer képezik ki a tanulót személyllyé, aki a kommunikációs képességei és készségei szerint később, mint felnőtt a társadalom fennmaradását biztosítja.

A valóban eredményes tanulás autonóm tanulás ahol az oktató, tanító irányítja és támogatja a tanulót. A rendszeri és konstruktivistá didaktikánál tanár és tanuló találkozhatnak egy közös interakcióban. „A tananyag közös kidolgozása három módszer szerint történhet: a) konstrukció (mi találjuk ki a valóságunkat); b) rekonstrukció (mi fedezzük fel a valóságunkat); és dekonstrukció (ez lehet éppen másként is)” (*Holtz 2008:105*). A tudás közlése,

átadása nem lesz fölösleges, de a saját konstrukció még fontosabb. Fontos a kommunikatív képesség, a tudás megszerzésének kompetenciája és a tudás reflexív megalapozása.

A nevelési jó szándéknak két gyereke van: a nevelés és a szelekció (kiválasztás). A pedagógia elfogadja a nevelést de a szelekciót az államra bízta. A szelekció azonban elkerülhetetlen ha helyes irányba megy a nevelés. Kell az összehasonlító lehetőség és a jegyek. Objektívnek tűnik az osztályzás ha feltételezhető, hogy mások is így osztályoznának. Felvételik, vizsgák vannak mielőtt egy bizonyos hivatást elfoglalunk. Ezzel engednek oda be. A teljesítmény és a megítélése körkörös konstrukciók. A szelekciót ma már elválasztják a társadalmi rétegződéstől. A szelekció eredménye a rendszeri emlékezet – mást elfelejt. A felejtés sokszor még fontosabb mint az emlékezés. Jegyosztás emlékezte a sikert is jelezheti. A szelekció döntés. A hatalom kérdése természetesen mint minden aszimmetrikus kapcsolatnál itt is felmerül, és a hatalommal való visszaélés is. Ez utóbbira példa a negatív szelekcióval való fenyegetés. (nyírj füvet a tanárnak ha nem akarsz megbukni). A szelekció a szándékolt életigenlő szociális nevelésnek feltétele.

Szimbolikus bizonyításra van szükségünk arra nézve, hogy egy bizonyos életfázisban sikere volt az embernek. Erre szolgálnak a jegyek (eltörlése színekkel, szavakkal nem igen megvalósítható) a nevelést magát csak a közvetíthető nem közvetíthető kódjával lehet értékelni. A jegyrendszer kemény bináris döntés: megbukott, átment. Aki megbukott az „nem közvetíthető ki” a társadalom számára.

A triviális gép tézise – szörnyen hangzik pedagógusoknak. Pedig ezt figyeljük meg a tanulásnál. Angolt rendszeren nyelvtani szabályok alkalmazásával lehet megtanulni. Totális trivializálás a multiple choice az írásbeli vizsgáknál. A nem triviális tanulónak trivializálni kell magát. Ezt önszocializáció útján teszi. A nevelésből időlegesen szocializáció lesz.

Oktatás – Képzés

Az állandó megfigyeltség megfigyelése jellemzi az oktatást. Ugyanakkor az interakciós-rendszerek önmaguk teremtette bizonytalanságot sugároznak. A tanító mindig beszélhet míg a tanulónak jelentkezni kell, ha meg akar szólalni. Az oktatás ha nevelésként működik és nem csak alkalomszerűen, akkor ennek folytatólagosnak, megszokás nélkülinek kell lenni.

Minden társadalom neveli a gyermekeit. Régebbi felfogás szerint az oktatás az állam dolga a nevelés viszont a társadalomé. Később már a 18. században összeolvad a nevelés és az oktatás és „nevelő oktatás” lesz.

A nevelési rendszer magja már ott van a családnál – de igazi kidifferenciálódásról csak akkor beszélhetünk, amikor a rendszer megkapta az infrastrukturális intézményét, az iskolát. Az iskola feltételezi a tanítók, tanárok foglalkoztatását, fizetését, státuszukat. Végül kialakul az osztály a nevelői oktatás toposza.

A tudás Willke szerint egy a tapasztalatra alapozott kommunikatív, konstruált és megerősített gyakorlat.¹⁰ A tanulás általában egy környezettel folytatott processzus és kölcsönhatás. Alkalmazkodás az állandóan változó környezethez – és mivel egy rendszer környezete állandóan változik állandó tanulás következik ebből. Felléphet patológikus és destruktív tanulás is. Mivel környezetünkől nem tudunk „megszabadulni” ebből következik

¹⁰ Willke, Helmut (2001) *Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.



az a paradox, hogy nem tudunk nem tanulni, ahogyan nem tudunk nem kommunikálni sem – Watzlawick szerint.¹¹

Mi következik ebből a pedagógia számára? Kell trivialisálnia a tanítást? Foerster szerint¹² a pedagógia feladata lenne a trivialisálás feloldása. Magolás, betanulás helyett figyelmessé tenni a tanulót más válaszokra és rámutatni a megoldások sokféleségére.

A tudomány a nevelés legfontosabb forrása mert a jó nevelési szándék az igazi tudásra alapul az igazság pedig a tudomány dolga.

Nehéz a nevelési rendszer funkcionális autonómiáját érvényre juttatni. A nevelési rendszer operatív önállóságát meg kell őrizni, és az állami beavatkozást a lehető minimumra redukálni.

Az iskola reformja állandó témája a pedagógiának. Lapidárisan kijelenti Luhmann, hogy a reform az evolúciót pótolja. A nevelésben, oktatásban állandó reformszándék van jelen. „A reformok végül is önalakító programok amelyek a rendszerek struktúráit akarják megváltoztatni (Luhmann 2002:166). Azt is mondhatnánk, hogy a reform a hiányzó evolúciót akarja pótolni, előre siet a fejlődésben. „A reformok legfontosabb forrása a rendszeri gondolkodás olyan teljesítményében rejlik, amelyet felejtésnek nevezünk” (Luhmann 2002:167). Ez a tipikus luhmanni szarkazmus azt jelenti, hogy a reformok közül a legtöbbet már valamikor megkísérelték, akkor nem sikerült és aztán elfelejtették.

A képzés (Bildung) fogalma már elvezet minket az andragógiához. A képzésrendszer, a továbbképzés vagy felnőttoktatás tulajdonképp az iskolai oktatás racionális folytatása és a kiképzésbe torkolodik. Mindegy, hogy ez a kiképzés csak egy magas fokú általános műveltséget jelent vagy szakmai tökéletesedést. A képzés az individuum és az emberiség közti különbözőséget feloldja. Az oktatás feladata az volt, hogy a tanulót saját aktivitásra ösztönözze – a felnőttoktatás ezt már túlhaladja és a saját aktivitás felelős bevetését már a társadalom javára teszi kamatoztathatóvá. Az iskola a tanulás tanulását segíti elő – a felnőttképzés pedig koncentrálni az élethosszanti tanulásra.

Utoljára befejezésül említsük meg az emancipációt. A pedagógiai reform és az iskola-rendszer reformjának célja kétségtelen az emancipációban vagyis a szellem felfejlődésében a szabadságban gyakorolt kritikában (és önkritikában) rejlik. Luhmann azonban itt sem hajlandó ezt az ideálisan hangzó álláspontot elfogadni. Számára ez egy „óeurópai” kijelentés és inkább elfogadja a posztmodern nézetet, azt, hogy az emancipáció nem megy bizonytalanságok nélkül. A társadalom mint operatíván zárt, önmagára vonatkozó rendszer vagyis rendszer önmaga által produkált bizonytalansággal. A tudás megtanulása helyett (a biztosnak gondolt igazságok helyett) a döntés megtanulása a fontos, két vagy több alternatíva között dönteni, vállalni a bizonytalanságot: vagyis a nem tudást kihasználni!

Bangó Jenő

11 Watzlawick, Paul, Beavin, Janet & Jackson, Dan (1982) *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Huber (6. Auflage).

12 Foerster, Heinz von (1994) *Wissen und Gewissen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Herbart mint lehetséges vonatkozási pont – Egy hipotézis felállítása

Bevezetés

Herbart pedagógiai koncepciójának átvétele során a totalitáriánus rendszerek képviselői vonatkozási pontot találtak, amit először (saját értelmezéseik mentén) elutasítottak, majd pedig mintaként állítottak.

Értelmezésünkben az ideológia többet jelent az oktatásra vonatkozó elmélet rendszerénél. A szöveg mögül kiemelkedik az ideológus: az a pedagógus, politikus, egyetemi, főiskolai professzor, aki nem tudja (vagy nem is akarja) saját világszemléletét, motivációját rögzíteni, társadalmához, a politikai akarathoz fűződő kapcsolatát direkt módon nyilvánítani. A tanulmánynak nem célja a nevesítés, helyette csak a lehetőség felmutatása, hogy Herbart pedagógiája alkalmas volt különböző értelmezések megfogalmazására.

Ahhoz, hogy ezt a feladatot teljesítsük, kiemeljük azokat a jellemzőket, melyek alapján Herbart tevékenysége mérföldkövet jelentett a pedagógiai gondolkodásban. Abban bízunk, ha ezt sikerül kellőképpen bemutatnunk, akkor előtűnik a herbarti pedagógia kétértelműsége, s ezzel a különböző interpretációs lehetőségek megértése.

Herbart: mi a pedagógia?

Herbart eredetiségét már első pedagógiai előadása¹ szövegében is megpillanthatjuk. Herbart ugyanis a pedagógia tárgyát elődeihez képest újszerűen határozza meg, célkitűzésének rögzítésével a nevelői tevékenységnek egy új szintjét teremti meg. Arról tehát, hogy mi a pedagógia, Herbart szövegével nemcsak egy meglátást közlünk, hanem egyúttal a pedagógiai gondolkodás egy fontos fejlődési fokát is meghatározzuk.² Herbart felfogása alapján, ha meg kívánjuk érteni a pedagógia fogalmát, értelmeznünk kell a különbséget a pedagógia művészete és a pedagógia mint tudomány között. Ezt a különbséget már 1802-ben, első pedagógiai előadása során rögzíti. A tudomány tartalma tételek rendszere, mely tételek egy egészé szerveződnek. A tételek alapelvekből következnek, a tételek között pedig sorrendiség jelenik meg. A művészet ezzel szemben képességek összese, melyeket valamiképp egyesíteni kell. Míg az első alapja a filozófiai gondolkodás, addig az utóbbié a cselekedet.³ Herbart további különbséget határoz meg azok között, akik a pedagógia gyakorlati oldalán tevékenykednek, de mesterségüket kitanulták, illetve azok között, akik mesterségüket egyéni úton sajátították el.

Herbart 1802-ben még azon az állásponton van, hogy az egyetemen aligha van lehetőség a pedagógia gyakorlati oldalának művelésére, ezért az egyetemen a pedagógia elsősorban elméletet jelent. A pedagógia elméleti oldala azonban nem öncélú, s nem elválasztható attól a gyakorlattól, melyet előkészít. A pedagógia művészetére való felkészülés útja a tudo-

1 Herbart, Johann Friedrich (1802) Die erste Vorlesungen über Pädagogik. In: Asmus, Walter (1964, Hrsg.) *Johann Friedrich Herbart Pädagogische Schriften I*, Verlag Helmut Kupper Vormals Georg Bondi, Düsseldorf und München, 121–130.

2 Benner, Dietrich (1997a, Hrsg.) *Johann Friedrich Herbart Systematische Pädagogik II. Interpretationen*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim. 1–188.

3 Uo. 124.



mányon keresztül vezet.⁴ A tanítás olyan mesterség, melynek feltétele a sok gyakorlás, ami hozzásegít a művészet tökéletesítéséhez. Ennek eszköze a helyes pedagógiai gondolkodás kialakítása, melyhez nagy segítséget ad az elmélet, bizonyos tételek igazolása, a felgyűlt ismeretanyag, tapasztalatrendszer átadása.

Herbart első előadásait követően 1804-ben megjelenik: A világ esztétikai ábrázolását mint a nevelés fő feladatát bemutató írása,⁵ melynek már első mondata a nevelés tulajdonképpeni feladatát, a moralitást rögzíti. A továbbiakban arra a kérdésre ad választ, hogy ez miképp valósulhat meg a nevelői gyakorlatban. 1806-ban kiadják első összegző pedagógiai munkáját: Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve címmel.⁶ Az 1806-os művét további könyvek megjelenése követi, melyek elsősorban a pedagógia tudomány szemléletéhez kapcsolódnak, s melyekkel a pedagógia rendszerének egyes „segédtudományait” megalapozza. Mindeközben Herbart megalapítja Königsbergben az egyetem didaktikai intézetét, amelyben a pedagógia gyakorlati oldala is helyet kap. További előadásai, levelei mellett kiemelkedik 1835-ben kiadott *Pedagógiai előadások vázolata* c. kötete.⁷

Mindezek alapján, ha Herbart pedagógiáját meg kívánjuk érteni, akkor nemcsak pedagógiai előadásait, hanem teljes életművét ismernünk kell. Azonban ha csak azt akarjuk kideríteni, mi okozhatta azt, hogy Herbart pedagógiáját különböző oktatási ideológiák felhasználták, elegendő logikusan végiggondolnunk Herbart első előadásának, törekvésének következményeit. Az egész életmű összességében koherens rendszert alkot. Mellőzve e rendszerre való kritikai reflexiót, Herbart egy-egy pedagógiai írását szemlélve – az egységből kiszakítva is mindig teljesnek és kidolgozottnak tűnnek – láthatóvá lesz, miért volt több tekintetben is lehetsége az utókornak Herbart személyében szellemi elődjét felfedezni.

A törekvésben rejlő látszólagos ellentmondás értelmezése

Visszakanyarodva az első előadáson elhangzottakhoz, Herbarttal a pedagógiának egy új tárgyalási dimenziója nyílik meg: a pedagógia már nemcsak művészet, hanem tudomány is. Mindkét dimenzió a nevelői gyakorlatra vonatkozik. Bizonyos képességek elsajátítása mellett tételek összefogása, rendszerteremtése. A pedagógia tudományos alapzatának lerakásával, a tételek leírásával az általánost keresi. Ez némi feszültséget mutathat a művészet sajátosságával szemben: a művészet mindig egyedi, egy adott pillanatban, egy sajátos kontextusban jön létre. Így van ez a tanítás művészetével is. A tudomány háttérismeret, segítség, palló ahhoz, hogy a nevelés művészete ne csupán spontán cselekvés legyen, hanem egyúttal tudatos tevékenység is. E kettő látszólag nem zárja ki egymást, hiszen Herbart ezt a tevékenységet más művészi formákhoz hasonlítja. Jóllehet a szobrásznak is érteni kell mesterségét, mégsem elegendő művészi alkotása közben, ha csak ihletett állapotban van. A különbség azonban a szobrász és a nevelő között az – melynek maga Herbart is maximálisan tudatában van – hogy a gyermek nem olyan holt matéria, mint az anyag, mely-

⁴ Uo. 127.

⁵ Herbart, Johann Friedrich (1804) Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung In Asmus, Walter (1964, Hrsg.) *Johann Friedrich Herbart Pädagogische Schriften I*, Verlag Helmut Küpper Vormalis Georg Bondi, Düsseldorf und München, 105–121.

⁶ Herbart, Johann Friedrich (1806) Allgemeine Pädagogik aus dem zweck der Erziehung abgeleitet, Joahnn Friedrich Röwer, Göttingen. In: Asmus, Walter (1982, Hrsg.) *Johann Friedrich Herbart – Pädagogische Schriften II*, Klett-Cotta, Stuttgart. 1–368.

⁷ Herbart, Johann Friedrich (1835, 1841) Umriss Pädagogischer Vorlesungen. In: Kehrbach, Karl (1902) *Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke X*. Hermann Beyer & Söhne, Langensalza. 65–206.

ben a szobrász saját eszméje tárgyiasul. Herbart írásainak kifejtése során azonban ez a meggyőződés nem kap mindig kellő hangsúlyt, ami félreértésre ad okot. Különösen, hogy hazánkban is az „Umriß...” került egyedül fordításra [Herbart, Johann Friedrich (1932) *Pedagógiai előadások vázlatja*. Budapest, A „kisdnednevelés” kiadása], ami az Általános pedagógia a nevelés céljából levezetve című munkájával összehasonlítva sokkal didaktikusabb, kidolgozottabb és konkrét tanítási-tanulási helyzeteket mutat be.

E látszólagos feloldás (tudomány és művészet között) nem lehetetlen, ez a nevelő feladata. A tanári/tanítói mesterségre készülők elsajátítja tanulmányai során azokat a bölcsességeket, melyeket elődei lejegyeztek. Maga előtt elődei tapasztalatának teljességét, s azokra adott reflexióit látja. Ezzel nemcsak arra serkenti magát, hogy ő is majd reflektáljon saját cselekedeteire, hanem már arra is, hogy következő lépését megszervezze. A herbarti pedagógia így nem azért jelentős, mert megalapozásában tökéletes, vagy azért, mert tévedhetetlen, hanem azért, mert az elméleten keresztül, a pedagógia tudományos megalapozásával segítségére tudott lenni a nevelői gyakorlatnak. A társadalom kihívásaira nem egy naív utópia segítségével adott választ, hanem azzal, hogy megteremtette a lehetőséget a nevelők tudatosítására. S talán e ponton Herbart legalább annyiban követi Kantot, mint Descartes-ot. Tisztelet a másik személyiségét, azonban feltételezi, hogy mint ésszel bíró lény, képes a helyes felismerésekre.

Mindebből kifolyólag Herbart emberfelfogása nem lehetett szigorúbb gyermekfelfogásánál.⁸ S ha ez így van, akkor megkérdőjelezzük azt, hogy a leendő nevelőktől, tanároktól megkövetelte volna elképzeléseinek bemagolását. Ahogy az „Általános pedagógia...” című művében írja, térképet kíván adni a tanárok kezébe, ami a nevelés legfontosabb kérdéseire irányítja a figyelmet. Feltételezzük, hogy előadásai során meglátásait inkább a „képzeliünk el egy olyan helyzetet...” s kevésbé „a következő, amit meg kell jegyezniük” mondatokkal közölte. Vélhetően bízott növendékei egyéniségében, talpraesettségében, s nem követelte meg paragrafusokba szedett leírásainak szigorú betartását. A herbarti tanítások, előadások vázlatja inkább tapasztalataira tett reflexióit gyűjtötték egybe, s nem mint a törvénykönyv oldalai kerültek tollbamondásra. Ezt igazolhatja az is, hogy a kormányzás, vezetés, oktatás hármását mint tanítói tevékenységek formáit külön bekezdésekben tárgyalja, annak ellenére, hogy ez a három feladat élesen egymástól nem elválasztható a gyakorlatban. A tanítói feladatkört azonban másképp leírni, elmagyarázni nem tudta, mint hogy azokat elemeire szedte, és ezeket az elemeket körbeírta, jellemezte.

Paradigma?

A fent leírtak értelmében felmerülhet a kérdés: a herbarti pedagógiát milyen oktatási ideológia használta fel? Illetve ha felhasználta, mégis hogyan tette, milyen formában? A választ azonban nem közvetlen Herbart pedagógiája nyomán, hanem a herbartianizmus mint paradigma, egységes koncepciója alapján érthetjük meg.

⁸ Herbart a gyermeket olyan individuusként szemléli, akiről nem tudhatjuk, hogy tehetsége, egyénisége melyik pillanatban válik láthatóvá. A nevelőnek azonban ezt a folyamatot nem gátolni, hanem elősegítenie szükséges. vö. Herbart, Johann Friedrich (1810) *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*. In: Asmus, Walter (1964) *Johann Friedrich Herbart – Pädagogische Schriften I.*, Verlag Helmut Küpper Georg Bondi. 143–152.



A herbartianizmus a 19. század második felének uralkodó pedagógiai paradigmája lett,⁹ illetve 1840-ben vált dominánssá, a hegelianizmus fellendülését követően.¹⁰ A herbartianizmus közvetlenül Herbart halála után egész Európa egyik uralkodó irányzatává vált, sőt hatását még Japánban és Amerikában is érezte. Számos gondolkodó tekintett Herbartra mint elődjére, s dolgozta ki saját iskolapedagógiai koncepcióját. Klinberg a megértés végett visszautal Kuhn paradigmaelméletére, ahol a paradigmára több definíciót kapunk. Klinberg szerint azonban bármelyik megfogalmazás feltételeit tesszük kritériumunk mércejévé, a herbartizmus paradigmaként, sőt egy folyamatosan átalakuló tanítványi körrel rendelkező iskolaként értelmezhető. Ezt bizonyítja, hogy az iskolaalapítók kiemelkedő gondolkodók voltak, elméletük nem csak egy korszakban volt jelentős. Az elmélet alapkővet letették, ami alatt Herbartnak az 1806-ban kiadott „Általános pedagógia...” című művet kell értenünk, de azt követően is újabb művek, tanulmányok láttak napvilágot. A herbartianizmus jelentősége bizonyítható, hatása akadémiai szinten is kimutatható. Nemzetközi hatóköre fokozatosan nőtt, az elméleti koncepció gyakorlati megvalósítása sem maradt el, ami jelen esetben a tanárképzés és az iskolai gyakorlat átalakításában mutatható ki.¹¹

Klinberg mindeközben azonban differenciál, a bemutatása nemcsak azt a célt szolgálja, hogy a paradigma jelenségét felmutassa, hanem egyúttal azt is, hogy rávilágítson Herbart pedagógiájára és a herbartianusok iskolagyakorlata közötti különbségre.

A pedagógia rendszerének kiemelkedő pontjai: nevelő oktatás, kormányzás, nevelés. Herbart koncepciójában mindhárom közül a legnagyobb szerepe a vezetésnek van, azonban Klinberg szerint herbartianusok ezt már másképp értelmezik. Felfogásukban a vezetés az oktatás egyfajta velejárója csupán, ami szükségszerűen került levezetésre a didaktika rögzítésekor és nem más, mint intézkedések és eszközök összessége.¹² A vezetés jelenti szűkebb értelemben a tulajdonképpeni nevelést, Klinberg visszautal Herbart utolsó königsbergi éveire és második göttingai korszakára, s ezzel két művére: Von der Erziehungskunst, Enzyklopädie der Philosophie című írásokra. Ezzel nemcsak a vezetés jelentőségét emeli ki, de úgy ítéli meg Klinberg, hogy ez a herbarti pedagógia legszebb és legjobb időszaka.¹³

Klinberg kritikát gyakorol, véleménye szerint a jelenlegi pedagógia¹⁴ Németországban a herbarti impulzust elfelejtette, a herbartianusok leredukált gyakorlatára, a didaktikára fókuszál, továbbá neveléstanát csupán a morális képzésben, erkölcsi nevelésben ragadja meg. Herbart koncepciójának általános pedagógiai és képzéseméleti alapelvei, kérdésfeltevései a herbartianusok iskolapedagógiai és didaktikai irányelvekké alakították át.¹⁵

9 Klinberg, Lothar (1997) Herbart und die Herbartianer – Herbartianismus als Paradigma In: Klattenhoff, Klaus (1997, Hrsg.) *Knaben müssen gewagt werden*, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. 255.

10 Hoeschen, Andreas & Schneider, Lothar (2001) Einleitung: Der ideengeschichtliche Ort des Herbartianismus. In: Hoeschen, Andreas & Schneider, Lothar (2001) *Herbarts Klutursystem*, Königshausen&Neumann, Würzburg. 9–25.

11 Klinberg, Lothar (1997) Herbart und die Herbartianer – Herbartianismus als Paradigma. In: Klattenhoff, Klaus (1997, Hrsg.) *Knaben müssen gewagt werden*, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. 257.

12 Uo. 258.

13 Uo.

14 Jelenlegi pedagógia nem korunk pedagógiája, hanem az 1997-es évi pedagógiai helyzetre, megítélésre vonatkozik.

15 Klinberg, Lothar (1997) Herbart und die Herbartianer – Herbartianismus als Paradigma. In: Klattenhoff, Klaus (1997, Hrsg.) *Knaben müssen gewagt werden*, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. 259–261.

Ahogy Raapke fogalmazza meg: a sokat idézett herbartianusok Herbart filozófiai alapjain nyugvó rendszeres pedagógiájából oktatástant készítettek.¹⁶ Caselmann pedig e folyamatot úgy látja, hogy Herbart a tanítás elméletének kidolgozása mellett nem adott választ arra, hogy a gyerekek cselekedeteikben hogyan legyenek öntevékenyek, a herbartianusok pedig anélkül, hogy ezt megválaszolták, feloldották volna, tanulóiskolát hoztak létre.¹⁷

A herbartianusok bár valóban változtattak a herbarti pedagógián, de azt bizonyos értelemben tovább is fejlesztették. Megvalósították a herbarti pedagógia hiányzó iskolagyakorlatát. Az elmélet ezzel a kibővült iskolagyakorlattal nemcsak a herbartianusok, hanem a Herbart nevét is ismertté tette.

Kapcsolódó ideológiák

Nem tárgyaljuk részletesen, hogy a gyakorlat hogyan valósult meg „herbartianus módon”, viszont nem mellőzhetjük annak kimondását, hogy ez a megvalósítás már nem Herbart társadalmában történt, a polgári társadalom restaurációjának idejében, hanem abban az időszakban, amikor az állami vezetés az értelmiségi réteg előremutatására már nem támaszkodott és újra saját kezébe vette a társadalom irányítását. A bevezetett herbartianus iskolagyakorlat ezeknek megfelelően sem volt már olyan liberális, mint Herbart koncepciója, szigorúbb gyermekfelfogással rendelkezett és konkrétabb előírásokat adott nevelőinek is. Mindezeket ismerve, a herbarti pedagógiának a herbartianus iskolagyakorlatra történő redukálása sematikus és dogmatikus tendencia.¹⁸

Mellőzve ezt az ismeretet, a herbarti pedagógia egyetlen megítélési lehetőségeként az maradhat, ha nem teszünk különbséget Herbart és a herbartianus koncepciók között, és nem vizsgáljuk külön a herbartianus iskolagyakorlatot. Ezen herbartianus szűrőn keresztül Herbart koncepciója bármely totalitáriánus rendszer eszközéül szolgálhat. Az effajta oktatási ideológiák értelmében a herbarti pedagógia tekintély-, és teljesítményelvű, mely teljesítmény a gyermek morális jellemén mérhető le, s ami szigorúan az állampolgári létéhez köthető. Legyen fegyelmezett azért, hogy a társadalomba betagozódjon, továbbá legyen fegyelmezett azért, hogy az aktuális politikai célkitűzésnek eleget tegyen. Raapke megfogalmazásában: Herbart pedagógiája a hideg racionalizmus és intellektualizmus rémképeként került megbélyegzésre.¹⁹

Ennek kiváló példája a magyar szocialista pedagógia kidolgozásában is tetten érhető, ahol Herbart a neveléstörténeti tankönyvek szövegeiben, mint tekintélyelvű pedagógus argumentálódott. A felülvizsgálat hiányában azonban ez az értelmezés nemcsak a totalitáriánus rendszerben, hanem a későbbiekben is állandósult. A kritika nem a félrevitt interpretációt érte, hanem elutasította a jelenség egészét, melynek fontos mozgatója a herbarti pedagógia mentén megszerveződő iskolagyakorlat volt. Az ellenvéleményt gyakorlók te-

16 Raapke, Hans Dietrich (1976) Johann Friedrich Herbart – Pädagoge in den Widersprüchen seiner Zeit. In: Raapke, Hans-Dietrich – Busch, Friedrich W. (1976, Hrsg.) *Johann Friedrich Herbart – Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit – Neun Analysen*, Heinz Holzberg Verlag, Oldenburg. 11.

17 Caselmann, Christian (1962) *Der unsystematische Herbart*, Quelle&Meyer, Heidelberg. 1–92.

18 Klinberg, Lothar (1997) Herbart und die Herbartianer – Herbartianismus als Paradigma. In: Klattenhoff, Klaus (1997, Hrsg.) *Knaben müssen gewagt werden*, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. 263.

19 Raapke, Hans Dietrich (1976) Johann Friedrich Herbart – Pädagoge in den Widersprüchen seiner Zeit. In: Raapke, Hans-Dietrich – Busch, Friedrich W. (1976, Hrsg.) *Johann Friedrich Herbart – Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit – Neun Analysen*, Heinz Holzberg Verlag, Oldenburg. 11.



hát nem az elméletet olvasták újra, hanem az előző rendszer tapasztalatának elkerülésére dolgoztak ki egy „új” nevelési modellt. E tendencia eredményeként a Herbart-koncepció újraértelmezése hazánkban megrekedt. Áttörésre majd csak 2002-ben került sor, mikor az Iskolakultúra tematikus számának írói reflektáltak a jelenségre (Brezsnyánszky, Kiss, Mikonya, Németh, Pukánszky). „Herbart-kérdésben évtizedek óta megfigyelhető a hazai pedagógiai közvélekedésben és bizonyos értelemben a szakma egészében egy következetes egyoldalúság, holott Európában sok helyütt a vélemények, értékelések mára konvergens irányt vettek és a stigmatizáló hangvételtől szakmaira, elemzőre váltottak.”²⁰

Ennek kimondása a nemzetközi gyakorlathoz képest megkétszerezte a következetességet. Bár kezdetben a reformpedagógia kritikája nemcsak a herbartianizmust, de Herbartot is érte, később Hermann Nohl „az élő Herbart” kép bemutatásával²¹ már 1958-ban megtörte ezt a sematizmust. A kritika már nem Herbartra, csupán a herbartianus pedagógusokra vonatkozott. Klinberg ezek alapján rögzíti, német nyelvterületen a 20. század végén Herbartot mint a tudományos pedagógia megalapítóját már szembeállítják a herbartianusokkal mint Herbart epigonokkal, dogmatikusokkal.²² Ha újraolvassuk, a primer irodalmat, számunkra is bizonyított lesz: Herbart célkitűzése nem akkor teljesül, mikor a gyermek az állam eszménye szerint hibátlanul működik, hanem amikor saját önvalója mutatkozik meg. Ennek a célnak eléréséhez Herbart a fegyelmet valóban mint szükséges eszközt állapítja meg. Azonban nem azért, hogy a gyermek majd fegyelmezett állampolgár legyen, hanem azért, hogy ösztönös lényből tudatos cselekvő emberré váljon, lehetősége legyen arra, hogy a külvilágra vonatkozva önmagát beteljesítse.

Összegzés

A felállított hipotézis szerint Herbart pedagógiája és a herbartianus pedagógia egysége elmosta Herbart pedagógiájának egyik lényegi mondanivalóját, a gyermekszeretetet és a nevelőkbe vetett bizalmat, helyette előírásokról és szabályokról ismeretes. Olyan pedagógiai koncepcióként vált ismertté tömegek számára, ami szerint a nevelő a gyermeket nem önálló individuummá, hanem az állam eszméjének kiszolgálójává neveli. Az effajta olvasat lehetőséget adott arra, hogy a totalitáriánus rendszerek képviselői pedagógiájukat a herbarti elvekhez viszonyítva, a politikai akaratnak megfelelően dolgozzák ki.

Bicsák Zsanett Ágnes

20 Brezsnyánszky László (2002) A Herbart-paradigma magyar neveléstani recepciója. *Iskolakultúra*, No. 5. p. 38.

21 Nohl, Herman (1958) Der lebendige Herbart. In: Nohl, Herman (1958) *Erziehergestalten*, Vandenboeck & Ruprecht in Göttingen. 51–59.

22 Klinberg, Lothar (1997) Herbart und die Herbartianer – Herbartianismus als Paradigma. In: Klattenhoff, Klaus (1997, Hrsg.) *Knaben müssen gewagt werden*, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität, Oldenburg. 265.

SZEMLE

TESZTEK HELYETT OKTATÁST!
– AVAGY EGY LAKÁSFELÚJÍTÁS SZELLEMI
HOZADÉKA

*Semmi sem hamisíthatja meg annyira
az igazságot, mint a tények.
(Örkény István: Lágerek népe)*

Diane Ravitch kötete vitathatatlanul a 2010-es év egyik könyvszenzációja volt az Amerikai Egyesült Államokban. Jelentőségét mutatja, hogy nemcsak szaklapokban, rangosabb és kevésbé rangos heti- és napilapokban jelentek meg – többnyire méltató – írások a műről, sokszor több is egyazon orgánumban, de a szerző egyre gyakrabban kap meghívást még olyan tévéműsorokba is, amelyeket – finoman szólva – nem feltétlenül az oktatással kapcsolatos témák iránti érdeklődés jellemez (lásd idei fellépését a *The Daily Show with Jon Stewart* című ismert szatirikus műsorban, hogy csak egy példát említsünk).

Minek köszönhető ez a nagy siker? Sok magyarázat lehetséges. Csak néhányat ragadok ki. Népszerű a szerző: Diane Ravitch széles körben ismert és elismert oktatásszakértő, ráadásul jól és közérthetően ír. Örökké hálás a téma: az amerikai oktatás (már megint) rossz útra tévedt. Mindig figyelemfelkeltő egy személyes vallomás: könyvében a szerző beismeri, hogy kénytelen volt korábbi nézeteit megváltoztatni, miután felismerte, hogy a jelenlegi oktatást döntően meghatározó, legfőképpen a tesztek, az elszámoltathatóság és a szabad iskolaválasztás címszavakkal jellemezhető reformok csak elméletben vagy papíron jelentenek javulást, a valóság ezzel ellentétes képet mutat.

Hiába számít hazájában a közoktatás egyik legjelentősebb értőjének, magyarul még nem jelent meg kötete, így talán nem felesleges néhány szóban bemutatni a szerzőt. Karrierjét Diane Ravitch a *New Leader* nevű liberális (magyarul inkább: baloldali) folyóiratnál kezdte. (A nagyközönség számára is fogyasztható írások publikálása mind a mai napig érdekli, ezt jól mutatja, hogy 2007 óta egy másik neves neveléstudóssal, Deborah Meierrel ír közös blogot az *Education Week-be.*) 1975-ben doktorált történelemből a Columbia Egyetemen. Az amerikai oktatás tör-

ténetének vizsgálatával – a jelenleg a New York-i Egyetemen oktató – Ravitch hamar hírnevet szerzett, publikációinak, köztük számos könyvének többsége e tárgykörben született, így a 2001-ben napvilágot látott, mindezidáig talán legnagyobb hatású könyve is, amelyben az amerikai oktatási reformok évszázados történetét dolgozta föl (*Left Back: A Century of Battles over School Reform*), s amely egyben remek összefoglalója Ravitch oktatásról vallott elgondolásainak.

E könyvében Ravitch nemcsak bemutatja a múlt század oktatására jelentős hatást gyakorló különböző progresszív eszméket (elméleteket és gyakorlatokat), de vehemensen kritizálja is őket. Röviden, azt állítja, hogy a progresszív nevelés károsan hatott az amerikai iskolákra. (Nem meglepő, hogy általában konzervatív jelzővel illetik.) Legfőbb kifogása a reformerek ellen, hogy oktatási módszerek iránti elsődleges érdeklődésük miatt alig foglalkoznak magával az oktatás tartalmával. A „hogyan?” hangsúlyozása háttérbe szorítja a „mit?” kérdését. A reformerek szerinte mindig azzal próbálkoznak, hogy megkíméljék a gyerekeket a tanulással járó erőfeszítéstől: az ismeretszerzés módját kívánják elsajátíttatni velük, semmint magukat az ismereteket. Közös jellemzőjük a hagyományos curriculum iránti ellenszenv, amelyet elvontnak, elitnek tartanak. Saját pedagógiájukban az egyedül üdvözítő vagy legalábbis biztosan sikerre vivő megoldást látva gyökeres változtatásokra törekcsenek.

Ravitchot ezzel szemben sokkal inkább foglalkoztatják a tartalmi kérdések, és minimális alapkövetelmények lefektetése mellett érvel, hiszen, így a kutatónő, létezik egy mindenki által elsajátítható és mindenkitől megkövetelhető minimum. Konzervatív létére érdekes módon a teljes egyenlőség mellett száll síkra. Megfordítja a hagyományos érvrendszert, és az alternatív pedagógusokkal saját fegyverüket szegezi szembe: szemükre veti, hogy elitisták, hogy az egyénre szabott oktatás végső soron a gyerekek képesség szerinti csoportosítását és így szegregációját eredményezi. Hisz akadnak olyanok, akik nem tudnak eleget tenni a hagyományos követelményeknek, de ez nem baj, elég, ha ők egyéni képességeikhez mért tananyagot sajátítanak el: elvont, elméleti



ismeretek helyett például a hétköznapi életben való boldoguláshoz szükséges szociális kompetenciákat vagy az őket inkább érdeklő szakmai-gyakorlati készségeket.

Hozzátehetjük, a módszertan előrenyomulása egy egyre inkább plurális társadalomban nem olyan meglepő. A vélemények sokszínűsége miatt egyre nehezebbé válik a közmegegyezés tartalmi kérdésekről – például az oktatáson belül. Megállapodni ma már jóformán csak arról lehet, hogyan tanítsuk azt, amiről inkább nem beszélünk, mert azzal csak vég nélküli vitákat gerjesztenénk. Hogy ez mennyire így van, azt szerzőnk saját bőrén is megtapasztalhatta. A már említett tudományos munka és médiaszereplések mellett Ravitch ugyanis egy harmadik területre, az oktatáspolitikára, a politikacsínálásra is kimerészkedett. És nem is akármilyen szintig jutott. Idősebb Bush elnök alatt – államtitkár-helyettesi rangban – az oktatáskutatással és fejlesztéssel foglalkozó szövetségi hivatal (*Office of Educational Research and Improvement*) élén tevékenykedett 18 hónapig, Clinton elnök pedig az oktatás eredményességét ellenőrző országos testület, a NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) egyik vezetőjének nevezte ki.

A minisztériumban hozzálátott régi álma: a tantárgyi standardok (alapkövetelmények) kidolgozásához. Nem járt sikerrel. A történelem tantárgy tantervének (*history standards*) megújításával gyűlt meg a baj. Sokan elfogultságot véltek felfedezni a félkész, megszellőztetett anyagban, és kemény kritikával illették. A vitát felkapta a média, százával jelentek meg pro és kontra érvek újságokban, rádió- és tévéműsorokban. Számháború vette kezdetét: ki fordult elő túl gyakran, ki maradt ki vagy szerepelt méltánytalanul ritkán a dokumentumban az amerikai történelem hírességei közül. A – leginkább a politikai szféra jobboldaláról érkező – támadások annyira hatásosnak bizonyultak, hogy a standardok témája idővel végleg lekerült a napirendről. Politikusok többé már nem merték felvetni a tantervi reformok ötletét, még olyan tárgyak esetében sem, amelyek, mint például a matematika vagy a természettudományok, jóval ritkábban indukálnak ideológiai vitákat. A standard-alapú oktatást propagáló irányzat (*standards movement*), amelynek a *Nation at Risk* (Veszélyben a nemzet) című, nagy vihart kavart, a tanulási eredmények erőteljes csökkenését megállapító 1983-as jelentés adott erős lökést, megbukott.

Helyét átvette a tesztekre épülő minőség-ellenőrzés és elszámoltathatóság gondolata, vagy kis túlzással: a tesztek mindenhatóságába vetett hit (*testing movement*). Maguk a tesztek persze korábban sem voltak idegenek az amerikai oktatástól, ellenkezőleg, a diákok tanulmányi eredményeinek mérésére már 1969-ben országos programot hoztak létre (NAEP), amelynek során a tanulókat mind a mai napig rendszeresen értékelik különböző tárgyakban. Ami Ravitch szerint azonban megváltozott, s amit mai szemmel a legkárosabbnak tart, az a tesztek elszakadása a tananyagtól.

Nem volt ezzel mindig így. A 2000-es évek közepéig maga is úgy vélte, hogy az iskolák valódi reformja strukturális változtatásokat, közelebbről a gazdasági szférából átvett üzleti logika meghonosítását igényli. Kiállt olyan jólismert fogalmak mellett, mint az iskolaválasztás szabad-sága, a minőségi jutalmazás, az elszámoltathatóság. A változtatások egyik legfontosabb eszközének tartotta a tesztet, amellyel az iskolákat, a tanárokat valódi teljesítményeik alapján lehet megítélni, jutalmazni vagy büntetni. Ennek fényében nem meglepő, hogy lelkesen üdvözölte a frissen megválasztott Bush elnök oktatási tervét. George W. Bush (ez már a fiatalabbik) egy rövid, 28 oldalas dokumentumban ismertette azokat az elveket, amelyek a később elfogadott, *No Child Left Behind* (Egy gyerek sem maradhat le) törvény alapját képezték.

Bár idehaza is elég jól ismert, talán mégsem felesleges röviden összefoglalni, hogyan írja elő a törvény a tesztekre épülő elszámoltathatóságot. Az iskolák minden évben mérik a diákokat (szövegértésből és matematikából), az eredményeket nyilvánosságra hozzák, azokat a különböző társadalmi csoportok (például etnikai csoport, hátrányos helyzetűek, fogyatékkal élők) szerint aggregálva is megadják. Minden állam maga választja ki az alkalmazott teszteket; illetve határozza meg egy minimális szintet. 2014-ig az összes (!) diáknak el kell érnie ezt a minimális szintet. Az államok ütemtervet készítenek, hogy milyen módon kívánják teljesíteni ezt a 100 százalékos célt. Az iskoláknak ún. megfelelő éves előrehaladást (*adequate yearly progress – AYP*) kell felmutatniuk – mégpedig a diákok összes, fent említett csoportjában. Amely iskola ezt nem teljesíti, különböző szankciókban részesül. A szankció az egyszerűen megbélyegzéstől vagy rossz minősítéstől (*school in need of improvement – SINI*), a diákok más iskolába iratkozása

sának biztosításától az iskolavezetés leváltásáig, legvégső esetben az iskola újjászervezéséig terjed. Az újjászervezésre kényszerülő iskolák különböző lehetőségek közül választhatnak: átalakulhatnak *charter school*-lá; lecserélhetik a vezetőséget és a tantestületet; a fenntartói jogokat átruházhatják az államra; vagy dönthetnek az iskola irányításának valamilyen „egyéb” újjászervezése mellett.

Nem véletlenül foglalkoztam ilyen részletes-séggel a *No Child Left Behind* (NCLB) törvénnyel. A könyvnek is ez a központi témája, az egész kötet az NCLB kemény kritikájaként is olvasható. Tetszetős szerkesztési húzással Ravitch ezt választotta 11 fejezetes mű hatodik, azaz középső fejezetének címéül. Persze az író ennél jóval többre vállalkozott: a törvényt alapul véve az egész mai, tesztekre, elszámoltathatóságra épülő oktatáspolitikai paradigmát állítja pellengérré.

Mi okozta azonban véleménye megváltoztatását, hogyan jutott el Ravitch a kezdeti lelkesedéstől a mai elutasításig? Állítólag egy konzervatív agytröszt szervezte konferencián (a könyvből ennek pontos dátumot is megtudhatjuk: 2006. november 30.) döbönt rá arra, hogy az általa korábban oly lelkesen üdvözölt NCLB alapjaiban elhibázott, hogy az iskolák reformját megcélzó intézkedések nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket, hogy az iskolák bajára felírt gyógyszer nem használ, sőt káros. Hogy miért? A könyvből több választ is megtudunk. Az iskolaválasztás szabadságával a diákok elenyésző hányada él csupán. Ennek egyrészt információhiány az oka (például a diákok túl későn értesültek a lehetőségről), másrészt – és főleg – a szülők nem szívesen íratják át gyermeküket egy jobbnak mondott, ámde a lakóhelytől messzebbre eső iskolába. A tanítás utáni ingyenes korrepetálást (amit a rosszul teljesítő iskolákban biztosítani kell a gyengébb tanulók számára) is csak kevesen vették igénybe. Ravitch ennek több okát is hallhatta a konferencián. Az oktatást szervező cégek amiatt panaszkodtak, hogy az iskolafenntartóktól nem kaptak elegendő termet; az iskolák ennek ellenkezőjét állították: a délutáni foglalkozásokhoz szükséges termeket elvették tőlük; a fenntartók pedig nem ritkán elégedetlenek voltak a cégek nyújtotta oktatási szolgáltatások színvonalával, visszaélésekről is beszámoltak (a diákoknak a foglalkozásokon való részvételért cserébe ajándékokat adtak). A legfontosabb azonban a leginkább rászoruló diákok érdekeltensége, akik jó ha iskolába járnak, nemhogy még különórán vegyenek részt.

Az előadások arra ösztökölték Ravitchot, hogy alaposan beleássa magát a témába, feltárja először is a törvény előtörténetét. Igen érdekes dolgokat tudott meg s mutat be a harmadik, negyedik és ötödik fejezetben (az első, bevezető fejezetben saját pályafutását, oktatásról vallott gondolkodásának alakulását írja le, a másodikban azt az utat vázolja fel, ami a standardoktól elvezett a tesztekig). Ezek a fejezetek a hazai olvasó számára első ránézésre valószínűleg átugorhatónak tűnnek. Bennük Ravitch olyan helyi szintű közoktatási reformokat ismertet részletesen, amelyeket az eredményes iskolarendszer mintapéldáiként tartanak számon – értelemszerűen az Amerikai Egyesült Államokban. Miért tartom mégis roppant fontosnak ezeket a példákat? Azért, mert tágabb összefüggésekre világítanak rá, olyanokra, amelyek nemzetközi (és hazai) viszonyokra is érvényesek.

Lássuk előbb az említett példákat. Mindegyik egy-egy sikersztoriként elkönyvelt oktatási reform, mindenütt a teszteredmények látványos javulása az utóbbi években. Büszkélkednek is velük a városvezetők, módszereik megismerését, átvételét szorgalmazzák nemcsak saját maguk, de elismerő tudósítások révén ugyanezt teszi a média számos képviselője is. A kép ennél jóval összetettebb, állítja ezzel szemben Ravitch. A pontszámok tényleg emelkedtek, ezt nem vitatja. Azt már igen, hogy ezt kizárólag az eredményes oktatás számlájára lehetne írni. A legújabb vizsgálatok szerint például New York 2. körzetében a magasabb pontszámok mögött kevésbé az új oktatási módszerek bevezetése (*balanced literacy, constructivist mathematics*) áll, mint inkább az, hogy megváltozott a városrészes lakosságának összetétele. Jelentősen nőtt tudniillik a közismerten jobban teljesítő fehérek és az ázsiaiak aránya. Nem egyértelmű San Diego esete sem. Egyesek szerint a javulás nagyobb volt a reformot megelőző időszakban, mint utána, ráadásul az állam egyes, reform által nem érintett körzetei még San Diego városánál is jobb eredményeket produkáltak.

Utolsó példánk Texas állam, amely szintén jelentős sikereket könyvelhetett el a kilencvenes években. Ráadásul nemcsak a teszteredmények javulása terén, de kisebb lett a társadalmi és etnikai csoportok közötti különbség (*education gap*) is. Hiába hívták fel a kutatók a figyelmet arra, hogy csalóka ez a siker, hogy a javulás nagymértékben a középiskolai lemorzsolódás növekedésével magyarázható (főként a színes bőrű lakosság körében) a gyengén teljesítő, többször évet



ismétlő diákok végzettség nélkül hagyják el az iskolát, kikerülnek a rendszerből, javítva ezáltal a bent maradtakra vonatkozó statisztikákat – a közvélemény az ilyen kritikai észrevételekről már nem értesül.

Mint az oly gyakran megfigyelhető, különböző kutatók ugyanazokból az adatokból itt is más és más következtetéseket vontak le. Elégedjünk meg azzal, végül is a szerző sem állít mást, hogy az eredmények legalábbis nem egyértelműek. Hogy roppant óvatosnak kell lenni akkor, amikor teszteredményeket interpretálunk. A miről sajnos laikusok és – ami sokkal rosszabb – oktatásirányítók is gyakorta megfélekednek. Különösen fontos pedig az elővigyázatosság az ún. súlyos következményekkel járó (*high-stakes*) tesztek esetén. Ha ugyanis az iskolákat retorziók érhetik, amennyiben nem képesek meghatározott eredményeket felmutatni, akkor nagy a kísértés a mesterséges beavatkozásra. És ahol nagy a kísértés, ott az előbb-utóbb tettekben is megnyilvánul.

Hogy ez nem csupán elméleti fejtegetés, azt Ravitch számos megtörtént példán mutatja be. A legegyszerűbb eset a szimpla csalás (a tanárok súgtak vagy utólag belejavítottak a kitöltött tesztekbe). Máskor az iskola szándékosan torzított a mintán (például a tanárok megkérték a gyengébb tanulókat, hogy a teszt napján maradjanak otthon). Olyan is előfordul, hogy iskolák eleve nem vesznek fel gyengébb diákokat, esetleg átírányítják őket egy másik iskolába. Szintén nem egyedi, hogy külön készítik fel a tanulókat a tesztekre, aminek köszönhetően egy képesség (hogyan kell tesztekkel okosan kitölteni) javul ugyan, de azért ez aligha nevezhető tényleges tudásgyarapodásnak. Ezek a kegyes vagy kevésbé kegyes csalások ráadásul nem korlátozódnak az iskolákra. Több államban például egyik évről a másikra jelentősen lejjebb vitték a „megfelelt” szinthez szükséges ponthatárt. Egyszerű technikai húzás, mégis látványos „javulást” eredményez. A szakemberek még ha át is látnak a szítán, kritikájuk süket fülekre talál, a nagyközönség csak a pontszámok emelkedéséről, az oktatás javulásáról hall.

A fentihez hasonló történetekre persze reagálhatnánk egy kézlegyintéssel, mondván, hogy azok az emberi gyarlóság megnyilvánulásai csupán, és könnyedén kiküszöbölhetőek. A tesztekben azonban ezeknél sokkal súlyosabb problémát lát Ravitch. Azt a terjedő vélekedést, hogy az oktatásban (is) minden mérhető, illetve hogy csak az a fontos, ami mérhető. Márpedig nem

mindent mérnek: az NCLB-féle tesztekkel például csupán két tárgyat (szövegértést és matematikát). Tegyük hozzá, ugyanez vonatkozik a PISA-ra vagy a TIMSS-re is, amelyek hasonlóan csak néhány (két vagy három) kiválasztott területen vizsgálják a tanulók ismereteit. Ennek következtében viszont a többi tantárgy automatikusan veszít a fontosságából. Aminek máris mutatkoznak az első jelei: például néhány körzetben – kimutathatóan a tesztek hatására – csökkentették a készségi tárgyak óraszámát a matematika javára.

*

Egyre gyakrabban hallhatjuk itthon, hogy a tényekre alapozott (*evidence-based*) oktatáspolitikát, amelynek egyik előfutára a *No Child Left Behind* törvény, korunk egyik meghatározó trendje. Hogy nálunk ugyan még csak gyerekcipőben jár, ámde Nyugaton már jelentős hagyományokkal bír, és elfogadottnak számít. Mindtöbbben feltétlenül követendő mintaként igyekeznek beállítani, mondván, hogy nélkülözhetetlen a hazai oktatáspolitikai szemléletváltáshoz, egyben egy sikeres oktatás megteremtéséhez. Paradigmaváltásról beszélnek, amely mintegy magától értetődően jött létre, hiszen az új paradigma bizonyítottan jobb, mint a korábbiak, elvégre az eredmények, a tények önmagukért beszélnek.

Ravitch könyve azért is izgalmas olvasmány, mert – az amerikai példán keresztül – megismerhetjük, ténylegesen hogyan ment végbe ennek az új logikának („paradigmának”) a térhódítása. Mert az természetesen nem előzmények nélküli, hanem egy hosszú folyamat eredménye, amelyben jól meghatározható személyek, érdekcsoportok feszültek egymásnak, míg végül megteremtődött az a politikai-társadalmi környezet, amelyben immár elfogadottnak számít, hogy az oktatás, az iskola mérhető, hogy utóbbi felelőssé tehető a diákok sikeres tanulásátért.

Ebben a folyamatban nem kis szerepet játszottak a bemutatott „sikersztorik”. Még ha eredményeik szakmai körökben vitatottak is, a közvélemény jóformán csak a pozitívumokról szerez tudomást. Kézpénznek veszi, hogy végre sikerült megtalálni azt a módszert, amellyel tudományosan eldönthető egy-egy reformról, hogy jó vagy rossz irányba viszi az oktatást, hogy létezik egy követendő, helyes út. Nehéz megbecsülni, mekora szerepet játszott például az NCLB elfogadásában az a tény, hogy olyasvalaki terjesztette be, aki „tudja mit beszél, hiszen otthonában már

bizonyított” (Bush elnök korábban Texas állam kormányzója volt).

A neoliberais fordulat (Reagan, Thatcher) egyik következménye, hogy korábban szöges elintézetben álló nézetek egyre inkább közelednek egymáshoz. Ez nemcsak a gazdasági életben figyelhető meg (egyre nehezebb különbséget találni baloldali és jobboldali gazdaságpolitika között), de egyéb területeken, így az oktatásban is. Baloldali, demokratapárti oktatáspolitikusok újabban nyíltan hirdetnek olyan nézeteket, amelyeket korábban még hevesen támadtak. Így például a szabad iskolaválasztás, amelyet az ismert *Brown v. Board of Education* (1954) után a déli államokban előszeretettel alkalmaztak a szegregáció legális folytatásaként, mára baloldaliak körében sem számít ördögtől valónak.

A közeledés dacára persze jócskán maradtak különbségek. Az oktatási reformok, a tesztek útján történő elszámoltathatóság általános elfogadottságához más is kellett. Ezt Ravitch leginkább abban az érvelési módban, közös nyelv megtalálásában látja, amellyel sikerült mindkét politikai oldal elvárásait kielégíteni. Így a demokraták a nagyobb állami szerepvállalást, a pedagógiai módszerek fontosságának hangsúlyozását üdvözölték, a republikánusoknak az elszámoltathatóság és az iskolaválasztás szabadságának növelése nyerte el a tetszését.

És persze az üzleti érdekekről sem szabad megfeledkezni. Jelentős összegeket kapnak a különböző tanácsadó, költséghatékonysági módszereket (például buszoztatás megszervezését) kidolgozó cégek, azok a vállalkozások, amelyek a sikeres tesztekre készítik fel a diákokat, valamint az oktatási szolgáltatást nyújtó és a tesztek gyártó cégek is. Az NCLB keretében nyújtott támogatásoknak köszönhetően egy egész iparág indult virágzásnak.

Kötetünk szerzője négy évvel ezelőtt kifestette lakását. A munkálatok végeztével, amikor hozzálátott a becsomagolt könyvek és jegyzetek kipakolásához, amely munkával persze csak lassan haladt előre, hiszen nem tudta megállni, hogy ne olvasson bele egyikbe-másikba, szóval ekkor fogalmazódott meg benne a gondolat, hogy össze kéne foglalnia mindazt, amit ma már másképp gondol az oktatásról, mint korábban. Nem változtatta meg gyökeresen a nézeteit. Csupán beleesett egy csapdába, amit oly gyakran kritizált korábban másokon: hosszú ideig nemcsak elhitte, de maga is hirdette, hogy létezik egy csodaszer, amellyel az oktatás összes problémája megoldha-

tó. Könyve ebből a csapdából való kievickélését írja le. Jól sikerült a lakásfelújítás.

(*Diane Ravitch: The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education. Basic Books, 2010, New York. 283 p.*)

Tomasz Gábor



MIT MONDANAK A TESZTEK?

Egy ismerőse fölívta Koretzet, és azt kérdezte: Maga szakmabeli. Mondja meg nekem, melyik iskolába adjam a gyerekeket? Koretz magyarázni kezdte, hogy az iskola teljesítménymérési adatai még nem jelentenek mindent. Előbb ki kellene választani az iskolák egy szűkebb körét; elhatározni, hogy buszoztatja-e a gyereket, vagy inkább marad abban a körzetben, ahová tartozik. Aztán néhány iskolába el is látogatni, hisz nem mindegy, mit lát a helyszínen az ember. Végül beszélni a tanárokkal, az igazgatóval – s csak aztán visszatérni a teszteredményekhez. Ismerőse türelmetlenül hallgatta. Na jó, mondta, de ne oda adjam, ahol a legjobbak az eredmények?

Ezzel a beszélgetéssel indokolja a szerző, hogy megírta a könyvét. A tudományos művek, mondja, a tudományos közönségnek szólnak. A tudományos művek szerzője minden állítását meg kell indokolja – vagy szakirodalommal, vagy kutatási eredményekkel. Ez a könyv azonban nem tudományos, inkább ismeretterjesztő. Azoknak írta – egyetemen belül és kívül –, akik érteni szeretnék, hogy mi is az a teszt. Ezért, folytatja a szerző, ez a könyv nem politizál. Nem akar állást foglalni azokban a kiterjedt vitákban, amelyek arról szólnak, hogyan is kellene eredményesebb oktatáspolitikát csinálni. Ehelyett föl akar világosítani arról az eszközről, amellyel manapság az Egyesült Államokban az iskolák, a helyhatóságok és a kormányzatok az oktatáspolitikát hatásosnak vagy hatástalannak minősítik. Föl akar világosítani arról, mit is jelentenek – vagy nem jelentenek – a teszteredmények.

A könyv egyetemi előadásorozat, amelyet a szerző évek óta tart tanári mesterszakosoknak (ahogy itthon neveznénk őket). Olyanoknak, akik nem tanultak matematikát vagy tesztelmé-



letet – de nagyon is várható, hogy teszteseteket fognak használni és teszteredményeket értelmezni. Nekik akarja a szerző elmondani, mire figyeljenek, ha tesztet használnak.

A tizenhárom fejezet valóban sorozatot tesz ki (részletei meg is hallgathatók az interneten). Az első fejezet a tesztelés iskolai és oktatáspolitikai „beágyazottságáról” szól – vagyis arról, miért is annyira fontos Amerikában ez a kérdés. A második fejezet az eszköz fajtaát mutatja be, a harmadik a mintavételt és a minta tulajdonságait. A negyedik, ötödik és hatodik fejezet a teszteset amerikai fölhasználását mondja el a tesztelés történetétől a jelenlegi (2008) alkalmazásokig. A következő fejezetek a teszteredmények érvényességével és megbízhatóságával foglalkoznak – nem általában, hanem az oktatáspolitikával kapcsolatosan. A tíztizenharmadik fejezetek témája a teszteset speciális alkalmazása; azaz a teszthasználát sajátos helyzetű fiatalok megvizsgálására. Fogadkozása ellenére a szerző jelentős számú magyarázó megjegyzést fűz a fő szöveghez, amelyben imponáló mennyiségű irodalomra hivatkozik. Igaz, mind angol nyelvűekre és mind amerikaiakra.

*

A könyv borítóján egy tábla látható, rajta (krétával!) valami képlet. A képlet előtt pedig, félig háttal nekünk, egy idős tanár, amint a kezét ökölbe szorítja, és a fejét a táblába veri. Gyanítjuk, hogy maga a szerző, s ha igen, épp előadás közben. Tényleg dühös? De hát miért? Mert amit leír, attól még nem kellene dühösnek lennie. Pedig nagyon is az (minden ígérete ellenére, hogy távol marad a politikától). Hogy mennyire dühös, azt a kiterjedt sajtóhíború mutatja, amely csak úgy ömlik az internetről.

Ennek a háborúnak különböző „hadszínterei” vannak. Az egyik hadszínteret – az iskolakét – már ismerjük. Amikor Koretz egy ismerősének elpanaszolta az iménti beszélgetést, az ismerőse fölnevetett. Engem tízesével hívnak naponta a szülő, mondta, és mind ugyanezt kérdi. Egyszer megdühödtem, és azt feleltem: Asszonyom, döntse már el. Ha csak abba az iskolába akarja adni a gyereket, ahol a legmagasabbak a teszteredmények, menjen egy ingatlanközvetítőhöz. Kérdezze meg, hol a legmagasabbak az ingatlanárak, és költözzék oda. Mert ott a legmagasabbak teszteredmények is.

Egy másik hadszíntér az önkormányzatoké, amelyek évente adják ki beszámolóikat az előző év eredményeiről, benne az általuk fönntar-

tott iskolákról. A szülők pedig évente böngészhetik, melyik iskola mekkora haladást ért el tavalyhoz képest. Mégpedig a teszteredmények alapján (mintha egyik év teszteredményeit egyszerűen csak össze lehetne hasonlítani az előző évivel, dühöng Koretz). A teszteredményeket könnyű kommunikálni – hiszen csak néhány statisztikai adatról van szó, és ezek ráadásul jól össze is hasonlíthatók. S ezekből nemcsak a gyerekek fejlődésére következtetnek – bár nem volna szabad, mondja Koretz újra meg újra –, hanem a tanári munkára, sőt az iskolafönntartókra is. Tehát nemcsak a gyerekek teszteredményeire, és nemcsak az iskolák eredményeire, hanem az iskolafönntartók sikeres vagy sikertelen oktatáspolitikájára is. Arra, hogy hatékonyan költötték-e az „adófizetők pénzét”, amikor ezt az iskolát jobban támogatták, amatt kevésbé; amikor ennek a tantestületnek fizetés-emelést adtak, amazokét meg visszafogták; amikor ebbe az iskolába beruháztak, amannak a pályázatát viszont elutasították.

A harmadik hadszíntér a kormányzati politika. Ezen a hadszíntéren a két párt mérkőzik, és az aktuális elnökök képviselik a pártokat. A könyv megírásakor épp váltották egymást a republikánusok és a demokraták, Bush elnököt Obama elnök. Bush programját (*No Child Left Behind* – „Egy gyerek sem maradhat le”) Obama szakértői azzal kritizálták, hogy készpénznek vette a teszteredményeket, és ezek alapján helyezte ki az oktatásügyi támogatásokat (miközben a Bush-program igazi célja az elit iskolázás megteremtése volt). Cserébe Obama elnököt a republikánus szakértők meg azzal bírálják, hogy maga sem veszi észre, mennyire ingatag az eszköz, amellyel ő meg az iskolai meritokráciát akarja helyreállítani.

*

Vagyis arról, hogy Daniel Koretz majd politikamentesen magyarázza el, mit is jelentenek a teszteset és hogyan kell értelmeznünk őket, szó sincs. Koretz munkája épp attól izgalmas és fölkapott Amerikában, amitől érdektelen és jelentéktelen ma még Magyarországon. Nem is érhető ez a könyv – a mondanivalója, az üzenete érthetetlen –, ha nem próbáljuk visszahelyezni az Egyesült Államok oktatáspolitikai vitáiba.

Koretz könyvéből kiderül, hogy nincs tesztelés a teszteset aktuális fölhasználása és értelmezése nélkül. A teszteset – legalább is az iskolai teszteset – megbízhatósága és érvényessége nem technikai fogalmak csupán (azok is persze), hanem iskolapolitikai horderejű fogalmak. A többi technikai

fogalom – a mintavételtől az eredmények megvitatásáig – sem egyszerű technika. Sokkal inkább technikainak látszó, annak álcázott politizálás.

Ismerjük az ilyen „politizálást”, csak tán nem kapcsoljuk össze Koretz könyvével. Ez volt az az eszköz, amellyel a Kádár-rendszerben mint szakértők próbáltunk hozzászólni az éppen időszerű politikai diskurzusokhoz. A tesztelés és statisztikázás éppen az a szerep, amelyet magára öltve a szakértő is szóhoz juthat a politikusok asztalánál, mert tényekről beszél, amelyeket ő tud jobban.

Csak hogy a teszteredmények nem tények, üzeni Koretz ebben a könyvében. A tesztek technikai adatai azáltal kerülnek a politikába, hogy értelmezik, megmagyarázzák őket. Mégpedig rendszerint aszerint, amit mondani akarnak velük. A tesztek, mondja a szerző, nagyon is ki vannak téve a túlértelmezésnek. Nem a tesztek hiteltelenek – nagyon is hitelesek és nagyon is fontosak –, hanem azok, akik a politikai szándékaikat beléjük értelmezik.

*

Ha az imént jellegtelennek és jelentéktelennek neveztük Daniel Koretz könyvét – jellegtelennek és jelentéktelennek kis magyar glóbuszunkon –, akkor most hamar kijavítjuk magunkat. Ez a könyv egyike az igazán fontosaknak, amelyeket az aktuális irodalomból a hazai oktatáskutatás figyelmébe ajánlhatunk. Különösen azoknak a figyelmébe, akik a tényeken alapuló (*evidence-based*) oktatáspolitikai fontosságát hangsúlyozzák, még több és több tényt sorakoztatva föl annak az álláspontnak a védelmében, amelyet aktuálisan képviselnek.

Tényeken alapuló oktatáspolitiká? – kérdezné Koretz, ha ismerné a nálunk jelenleg folyó vitákat. Azt, hogy mennyire fontosak a PISA-eredmények a közoktatás fejlesztésében, és van-e jelentősége annak, ha néhány hellyel előbbre vagy hátrább kerülünk az országok rangsorában. Azt, hogy mennyire fontosak a felsőoktatási rangsorok, és van-e jelentősége, mondjuk, Közép-Európában a világ első száz vagy ötszáz intézménye közé bekerülni. Azt, hogy mekkora előrejelző hatása van az érettségi vizsgáknak, és mennyit érdemes áldozni értük. (S ha most nem oktatáskutatásról írnanék, a sort még folytathatnánk. Vajon hogyan értsük az orvosi laboratórium adatait? Vajon mit jelentenek a gyógyszerhatékonysági vizsgálatok? Hogyan értelmezzük a társadalmi jelzőszámokban bekövetkező változásokat?)

Ez a vita, ha jól értjük, akörül forog, mennyire bízhatja magát a politika azokra a „tényekre”, amelyeket a szakértők föltálnak neki. Mennyire kell a józan eszünkre, a mindennapi tapasztalatainkra támaszkodni ahhoz, hogy a „valóságot” – esetünkben az iskola, az oktatásügy valóságát – megértsük? Koretz szerint az adatok, amelyek az iskolai tesztekéből származnak, nélkülözhetetlenek, de jelentésük – azaz értelmezhetőségük – nagyon is szűkre szabott. A „tények”, azaz a tesztekéből nyert statisztikák önmagukban inga-tagok. Még az sem elegendő, ha többször – vagy mint Amerika tapasztalatai mutatják, visszatérően, rendszeresen – mérünk. Még valami kelle-ne hozzá: a józan mérlegelés, amely a teszteredmények túlzott és egyoldalú értelmezését korrigálja, helyére teszi.

Egy vitában, amelyben Diana Ravitch – ismert amerikai oktatástörténész, az amerikai konzervatívok kiemelkedő szakértője – sorra vette Bush elnök bukásának oktatáspolitikai összetevőit, Daniel Koretz is fölszólt. Csak ennyit kérdezett: Miért, ön hol volt? Kinek a pártján? A mindig magabiztos (és még mindig dekoratív) Ravitch pedig lemondóan így válaszolt: Elleneztem az eluralkodó középszerűséget, és bízam abban, hogy a teszteredményekkel kiválogatható egy oktatási elit. Belátom, hogy tévedtem. És Koretz egy szakmailag közismert fordulatot idéz, amely így szól: Mennél többet használunk egy társadalmi mutatót politikaformálásra, annál inkább inflálódik. S mennél jobban inflálódott, annál inkább torzítja azokat a társadalmi folyamatokat, amelyeket módosítani akarnak vele. Ezt Donald Campbell az 1970-es évek közepén írta. Talán nem tévedünk, ha ezt tartjuk Koretz fő üzenetének, legalább is nekünk, a hazai oktatáspolitikai kutatóinak és szakértőinek. Tényekre – például teszteredményekre és kompetenciamérésekre – hivatkozni nem elég egy jobb, egy új oktatáspolitikához. Józan ész, mindennapi tapasztalat és politikai akarat is kell hozzá.

(Daniel Koretz: *Measuring Up. What Educational Testing Really Tells Us. Harvard University Press, 2008, Cambridge [USA]. 353 p.*)

Kozma Tamás





EGY ORSZÁG, AMELYBEN AZ OKTATÁS- NAK ÉS AZ ISKOLÁNAK MÚLTJA IS VAN

Az oktatásról szóló szakmai párbeszédben az elmúlt évtizedekben gyakran példaként jelenik meg Finnország. A magyar nyelvű írások többnyire a mindenkori aktuális állapotokról szólnak, a mélyebb történeti visszatekintés legfeljebb az oktatáspolitikai közelmúlt bemutatásáig jut el. Az ilyen publikációk körültekintően és alaposan bemutatják a törvényi hátteret, és vázlatosan jellemzik az elmúlt 40–50 év finn kormányzati oktatáspolitikáját. A döntéseket övező viták és a történeti előzmények feltérképezésére csak szórványosan, olykor szinte elrejtve publikált vagy teljességgel visszhangtalan tanulmányok vállalkoznak. Alapos tanulmányok elkészültét sejtetőleg nehezítik a nyelvi korlátok: a finn nyelvű szakirodalom tanulmányozásán kívül szükséges lehet a svéd és esetenként az orosz nyelvű források feldolgozása is.

A több száz éves finn oktatás- és iskolatörténet sok szállal kapcsolódik az európai fejlődési tendenciákhoz. Az orosz, a svéd, a 20. században pedig a német hatások érvényesülése miatt a 17. századtól kezdve élénk elméleti-filozófiai gondolkodás alakult ki a nevelés és az oktatás kérdéseiről. Ebbe az eddig csupán szűk hazai szakmai közönység előtt ismert világba enged betekintést a 2007-ben, Turkuban megjelent *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa* (A nevelés és az iskola kérdései Finnországban a jelenben és az elmúlt évszázadokban) című kötet.

A vaskos könyv huszonnhat tanulmány füzéréből áll. A mű egyik eredménye a finnországi oktatást és iskolai nevelést érintő, történelmi korszakokat átívelő diskurzusok bemutatása az 1500-as évektől kezdve napjainkig. Megismerkedhetünk a társadalmi és egyéneket érintő nevelési problémákkal, azok lehetséges megoldási formáival, a társadalmi és kulturális háttér tényezőikkel. A kötet másik erénye, hogy az olvasó áttekintő képet kaphat a finn iskolarendszer és a nevelésről való gondolkodás történetéről, és ez jelentős segítséget ad a mai jelenségek és a lehetséges jövőbeli átalakulások megértéséhez.

Az első rész a finn iskolával és neveléssel kapcsolatos gondolkodás kezdeteit vázolja az 1500-as évektől az 1800-as évek első feléig. A világi iskolai oktatási rendszer kialakulása, mint mindenütt Európában, Finnországban is az egyház oktató-nevelő tevékenységében gyökerezik. Az

1400-as, 1500-as években a könyvnyomtatás, valamint a lutheránus reformáció révén a finn oktatás és nevelésrendszer lassú fejlődésnek indult. Az 1600-as évektől a lutheránus egyház vette át a nép vallási és világi értelemben vett tanítását. Ebben az időben az oktatás egyházi keretek között működött, a fő tantárgy a latin, hittan és az éneklés volt.

A 17. század végén a keresztény hagyományok megújítója a turkui püspök, *Johannes Gezelius* volt. *Methodus informandi* (1683) című munkájában fogalmazta meg a vidéki és városi iskolarendszer kiépítésének alapjait. Az oktatás főközfűszében a keresztény és az erkölcsi oktatás állt. Az oktatás irányelveit Comenius szellemében határozta meg, vagyis az oktatásnak illeszkednie kell a gyerek életkorához, fejlettségi szintjéhez. Fontosnak tartotta a barátságos légkört a túlzott fegyelem helyett, a tanulásnak szerinte elsősorban örömet kell okoznia. Felfogásában a tanulás irányítója a belső motivációnak, melyet a tanárnak kell kialakítania és fenntartania. Elképzelése szerint minden egyházkerületnek iskolával célszerű rendelkeznie. Míg vidéken elsősorban a keresztény tanok közvetítését, az írás-olvasás tanítását tartotta szükségesnek, addig a városi iskoláknak tágabb tantervet javasolt. Elképzeléseiben különleges hangsúlyt kapott az olvasás tanítása. A korszellemet jellemzi, hogy egy 1666-ban kelt művében arra szólította fel a papokat, hogy hagyjanak fel azzal a gyakorlattal, hogy az olvasni nem tudókat nyilvánosan megszégyenítik.

Az 1700-as években nagyobb fordulat következett be: az oktatás irányítása fokozatosan a világi hatalom kezébe került. 1745-ben az Oktatási Bizottság a hagyományos latin és a reáliskola kombinációjára tett javaslatot, egyben felértékelődött a reál tantárgyak (természettudományi és gazdasági tárgyak) szerepe. Az iskolai nevelés célja immár a királyság jólétének szolgálata volt.

A második fejezet az 1800-as évek kezdetétől az 1921-es tankötelezettség bevezetéséig tartó korszakot mutatja be. A korszak általános jellemzője az alapfokú oktatás expanziója. Az 1800-as évek elején, az autonómia éveiben maroknyi iskola volt csupán az egész országban: egy kétosztályos gimnázium Porvóban, egy, a turkui katedrális mellett működő iskola, 10–12 pedagógium (a mai fogalmaink szerinti első tagozat, ahol főként olvasni tanultak a gyerekek), kevesebb, mint tíz *triviaalkoulu* (nyolc tanév alatt elvégezhető, négy évfolyamos felső tagozat). 1809-

ben Finnország az Orosz Nagyfejedelemség része lett, ám az 1800-as évek első évtizedeiben semmilyen jelentős változás nem történt. Az 1800-as évek második felében egy új irányvonal vette kezdetét, melyben a közoktatás szükségességének növekedése, illetve a közoktatás követelményeinek szigorítása jelent meg. Az 1820-as évektől kezdődően a nevelés és oktatás egyre szorosabban kötődik a társadalmi körülményekhez: a gazdasági élethez, társadalmi célokhoz, a társadalom nyugalmának megőrzéséhez.

Az új nevelési irányzat két jeles képviselője volt a hegelianus *Johann Snellman* és *Zachris Joachim Cleve*. Bár nézeteik között számos eltérés mutatkozott, céljuk mégis közös volt: a közoktatás megerősítése és kiszélesítése. Snellman hangsúlyozta a családi nevelés jelentőségét, valamint kritizálta az egyetemi oktatás színvonaltalanságát, mechanikuságát, ami megakadályozza a diákok önálló gondolkodásra való képességének kialakulását. Előfutára volt azon vélekedésnek, miszerint a közoktatást függetleníteni kell az egyháztól, ez a nézet az 1840-es évektől kezdődve tovább erősödött. Jóllehet már az 1820-as évektől kezdődően megjelent az igény az újításra, konkrét változás csak az 1840-es évektől kezdődően figyelhető meg, amikor is egy liberális, egységet hangsúlyozó irányzat indult el.

A különböző érdekcsoportok iskolapolitikái az egyes ideológiák köré csoportosultak. Itt kell megemlíteni a finn közoktatás „atyját”, *Uno Cygnaeus*-t, aki hangsúlyozta a népi műveltség fontosságát, továbbá az iskola szociális és gazdasági jelentőségét. E nézet az 1890-as évek végétől az 1900-as évek elejéig erősödött. Az iskolák számának folyamatos növekedése is azt mutatta, hogy reformtervek sorai követték egymást. Az egyháznak már esélye sem volt az iskolarendszer vezetésére, ez a feladat az 1869-ben alapított Iskolavezetési Főigazgatóságra hárult. Szintén az 1840-es évektől kezdve a tanári pálya egyre inkább függetlenedett, és önálló foglalkozássá vált, olyannyira, hogy 1856-ban az egyetemi tanárképzés már saját kandidátusi vizsgával rendelkezett. 1860-ban pedig már gyakorlóiskolák (*normaalikoulu*) egész sora állt készen arra, hogy a tanárjelöltek végezzék tanítási gyakorlatukat. Ez európai szinten is újításnak számított. 1863-ban Jyväskyläben megnyílt az első tanári szeminárium, melyet számos, tanároknak szervezett továbbképző tanfolyam követett.

A kötet második fele a 20. század oktatási-nevelési kérdéseivel foglalkozik. Ez a fejezet eltér az előzőektől abban, hogy nem kapunk rendszeres leírást az oktatási rendszer változásairól. A szerzők elsősorban a finn pedagógiai gondolkodás 20. századi főbb irányvonalaira koncentrálnak, és azokra a személyekre, akik széles körű műveltségük és kapcsolatrendszerük révén a finnországi nevelésfilozófia és a nevelésről való gondolkodás meghatározói voltak a korszakban.

Itt érdemes megemlíteni, hogy Finnországban a 20. században felerősödtek azok a korábbi évszázadokban már meglévő viták, amelyek a nevelés céljának kérdései körül zajlottak. Az iskola-rendszer intézményrendszerének szélesedésével ezek egyre erőteljesebbé váltak, így már nem csupán elméleti jellegűek voltak, hanem a közoktatás tartalmi és napi gyakorlati kérdéseit is befolyásoló tényezőkké nőttek ki magukat.

Leegyszerűsítve az oktatás és nevelés céljait érintő elképzeléseket két fő irányvonalat állapíthatunk meg. Az egyik hagyomány szerint az iskolai nevelés feladata olyan szellemi nevelés, amelynek végső célja az egyén szabadságának biztosítása: saját helyzetének értelmezésén keresztül a jobbra törekvési iránti igény felkeltése. Ennek a gondolatkörnek 19. századi követője volt a már említett Snellman, a 20. században *Erik Ahlman*, *Juho Anselmi*, *Hollo Jalmary* vagy *Edvard Salomaa*. A másik elképzelés szerint a nevelés és az oktatás célja a társadalom számára hasznos emberré nevelés, képviselői többek között *Albert Lilius*, *Aukusti Salo*. A kötet szerint ez utóbbi, különösen a második világháború után megerősödött elv uralja az elmúlt évtizedekben Finnországban a pedagógiáról való gondolkodást.

A közösség számára hasznos állampolgár nevelésének elve napjainkra gazdasági jelentéstöbbletet kapott, az oktatás célja immáron a munkaerő-piaci igények kielégítése, a munkaerő nevelése. Háttérbe szorult ebben az oktatásértelmezésben a szellemi és lelki nevelés, ráadásul a neoliberalizmus elvei szerint működtetett oktatási rendszer végső soron hátrányos a társadalomra, mert a verseny hangsúlyozásával egyéni és csoportos egoizmushoz vezet. *Jyrki Hilpelä* a politikai törekvések jelentőségét hangsúlyozza a jelen és a jövő finn oktatási rendszerében. A kilencvenes évek elejének gazdasági nehézségei erősítették fel az oktatásban is a versenyképesség megőrzésének



gondolatát. Ennek következménye például, hogy az oktatásban részt vevők szerepe megváltozott: a tanuló már többnyire ügyfél, aki szolgáltatást vár el, a tanár pedig leginkább az oktatási környezet megtervezője, azaz a tanításban háttérbe szorul az egyénisége. Hílpelä véleménye szerint ezek a hangsúlyeltolódások egy atomizálódott, egyéni szinten pedig narcisztikus társadalom kialakulásához vezetnek, ezért a jövőben az egyéni felelősségtudator elősegítő, a politikai jelszavaktól (globalizáció, gazdasági verseny, multikulturalizmus) független oktatási gyakorlat mellett érvel.

A kötet igen hasznos olvasmány mindazok számára, akik a finn iskolarendszer jelenbeli állapotán kívül a nevelésről való gondolkodás tendenciái iránt is érdeklődnek. Érdemes arra utalni, hogy a kötet a megszokott, kizárólag a PISA-sikerességre fókuszáló, nemzetközi Finnország-recepcióval való szembehelyezkedésként is értelmezhető. Feltűnő, hogy a kötet írásaiiban nem esik szó sikerességről, a nemzetközi méréseken elért finn eredményekről. Nem esik szó a jelenkori oktatási rendszerről és az azt működtető törvényi háttérről sem (mindezek a finn oktatásról szóló jelenkori írások általános témái), a hangsúly az ezeket formáló szellemi áramlatok és személyek bemutatásán van.

A kötet hiányossága, hogy alig nyújt betekintést a finn neveléstudomány újabb kori törekvéseibe, a közelmúlt finn oktatáspolitikai formálódását bemutató kutatások világába. A finn oktatáspolitikának a nemzetközi és nemzetek feletti szervezetekkel való viszonya az 1960-as évektől kezdve meghatározza a finn oktatáspolitikai prioritásait. A nemzetközi és nemzeti hatások találkozásának pontos ismerete szorosan hozzátartozik a jelenkori Finnország oktatási jellemzőinek értelmezéséhez.

Örömteli, hogy ismertetőnk írásának napjainban jelenik meg a Gondolat Kiadó gondozásában *A Finnország művelődési és oktatási rendszere* című kötet. E két mű ráirányítja a figyelmet a finn oktatás múltjának vizsgálatára, és arra, hogy a neveléstörténeti kutatások eszközeinek segítségével pontosabb kép alkotható a finn oktatásügy jelenkori helyzetéről.

(Juhani Tähtinen & Simo Skinnari [eds]: Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatoinen saatossa. Painsalama Oy, 2007, Turku. 643 p.)
Kelemen Ivett & Gál Attila

EGYENLŐSÉG, NEM CSUPÁN AZ ISKOLÁZOTTSÁGBAN

Nagy-Britannia Nevelésfilozófiai Társasága (*Philosophy of Education Society of Great Britain, PESGB*) IMPACT néven 1999-től publikál politikai röpiratokat – mindezüdig 18-at – azzal a céllal, hogy filozófiai perspektívából közelítse az ország oktatáspolitikáját. A pamfletek megjelenését, hatásuk növelése érdekében, politikai döntéshozók, kormányzati tagok, parlamenti képviselők, akadémikusok, tanári szervezetek és szak-szervezetek képviselői, valamint újságírók részvételével megszervezett szimpóziumok követik.

E sorozatban jelent meg 2000-ben az Egyesült Államokban élő *Harry Brighouse* brit politikai filozófusnak, a Wisconsin Egyetem professzorának az oktatásügy és a liberalizmus kapcsolatát vizsgáló írása (*Educational Equality and the New Selective Schooling – Oktatási egyenlőség és az új szelektív közoktatás*). *Christopher Winch*, a PESGB elnöke a röpiratok tágabb értelmezése, alaposabb megvitatása okán *Key Debates in Educational Policy* (Kulcsfontosságú viták az oktatáspolitikában) címen indított sorozatot azzal a céllal, hogy a filozófiai megközelítésű írásokat más tudományterületek képviselői számára is elérhetőbbé tegye.

A sorozat harmadik kötete, recenzióknak tárgya, *Brighouse* említett művének ismételt értelmezése. A 2010-ben megjelent szerkesztett kötetben *Brighouse* mellett *Kenneth Howe-nak*, a Colorádói Egyetem neveléstudomány professzorának, *James Tooley-nak*, a Newcastle-i Egyetem oktatáspolitikai professzorának állásfoglalását, valamint a szerkesztő, *Graham Haydon-nak* – kinek gondolatai mentén készült jelen írás is –, a Londoni Egyetem nevelésfilozófusának elő- és utószavát olvashatjuk az esélyegyenlőség és az oktatáspolitikai kapcsolatáról. A 140 oldalas, keretes szerkezetű kötet szerzőinek mindegyike két csomópont vizsgálata köré építi fel mondanivalóját: a meritokrácia és a leghátrányosabb helyzetűek (*the least advantaged*) elveit elemzik, az Egyesült Államok és az Egyesült Királyság oktatáspolitikáját veszik górcső alá az esélyegyenlőség és a társadalmi igazságosság szempontjából.

Howe vitairata pontosan követi *Brighouse* gondolatmenetének szerkezetét, esszéjét a két szerző azonos kérdések mentén fogalmazza meg: Hogyan járulnak hozzá az oktatási rendszerek az

esélyegyenlőtlenséghez? Mit jelent és miért fontos az iskolázottsági egyenlőség? Milyen mértékű az iskolázottsági egyenlőség jelentősége? Hogyan mozdulhatunk az iskolázottsági egyenlőség irányába? Tooley kérdésfeltevései a következők: Mit jelent és miért kívánatos az iskolázottsági egyenlőség? A középosztálybeli családok mint az iskolázottsági egyenlőség akadályai. A szülői elfoglaltság illegitim befolyása. Választásból adódó előnyök. A legitim szülői elfoglaltság megegyezhetősége.

Ezt az elméleti filozófiai művet elolvassza a praxisban járatosabb befogadó azon töprenghet, hogyan, milyen eszközökkel biztosítható a méltányosság és esélyegyenlőség gyakorlati megvalósulása, mikor „a modern ipari társadalmak úgy strukturáltak, hogy a társadalmi jutalmak elosztása egyenlőtlen. Az oktatás gátként van jelen e folyamatban [...] igazságtalan tehát, hogy egyesek önhibájukon kívül rosszabb oktatáshoz jutnak, mint mások az egyenlőtlenül elosztott javakért folyó küzdelemben” (p.27).

A gazdasági helyzet és az iskolázottság közti korreláció nem egyértelmű, hiszen míg az egyén gazdasági jóléte éves jövedelmének nagyságában mérhető, addig az iskolázottság tekintetében a végzettség foka nem feltétlenül mérvadó. Nem bizonyítható, hogy azok, akiknek éves jövedelme kisebb, szükségszerűen gyengébb minőségű oktatásban részesültek.

Konszenzus azzal kapcsolatosan sincs, hogy voltaképp mit értünk, mit értünk esélyegyenlőségen az oktatásban, s hogy mennyiben tartozzék e problémakör a közpolitikák megoldandó feladatai közé. Brighouse és Howe azon a véleményen van, hogy az oktatásügynek a kormányzati politika részét kell képeznie. Tooley ugyanakkor elméletben és gyakorlatban egyaránt a magán és a civil szektor bevonását szorgalmazza (Indiában, Kínában, Ghánában) az oktatásügy tervezési és megvalósítási szinterein.

A meritokrácia koncepciója azon gondolkodók közös valutája, akik diskurzusaikban a társadalmi osztály-alapú oktatási egyenlőtlenségek kritikusi, s az esélyegyenlőség és a társadalmi mobilitás favorizálói. Brighouse meritokráciafogalma a következő: „az egyén iskolázottsági előmenetelének kilátásai eltérőek lehetnek tehetségének és törekvésének függvényében, de nem függhetnek társadalmi helyzetétől” (p.28.).

Bár elismeri, hogy az oktatási esélyegyenlőségnek ennél radikálisabb értelmezése is lehetséges,

Brighouse főként a fentebb körvonalazott meritokrácia elvének megvalósíthatóságát tárgyalja. Brighouse explicite nem foglal állást sem a mérsékelt, sem a radikálisabb fogalom mellett, Tooley ezt számon is kéri rajta. Howe-val egyetértve Haydon úgy véli, ezt azért teszi, mert a kurrens diskurzus és politikai döntéshozatal számára már a kevésbé szigorú meritokráciafogalom gyakorlatba ültetése is nehéz kihívást jelent.

A meritokráciafogalom elméletileg nem zárja ki, hogy különbségek létezzenek, sőt törvényesíti azokat, amennyiben igazságos alapokon nyugszanak, azaz az egyéni tehetség és törekvések mértékének eltérő voltából fakadnak. Vannak köztünk, akiknek önhibájukon kívül kevesebb tehetség, illetve törekvésre való képesség jutott. Nem csupán a szélsőséges tanulási nehézségekkel küzdők, hanem a fizikailag akadályozottak is e kategóriába tartozhatnak. Így tehát a meritokrácia elvének szigorú alkalmazása addig a következtetésig vihetne bennünket, hogy egyáltalán nem igazságtalan az, hogy egyes személyek oktatási/oktathatósági hozzáférése rendkívül korlátolt. Ha elfogadjuk, hogy az iskolázottsági mutató életünk más előnyeivel is együtt jár, felmerül a kérdés, hogy milyen más alapelv bevezetése szükséges a társadalmi igazságosság megteremtése érdekében.

A leghátrányosabb helyzetűek kérdéskörének kezelése a kötet másik gondolati vezérszála. Brighouse véleménye szerint e csoport előnyökhöz juttatása meghatározó értékűként artikulálандó. Howe valamelyest egyetért azzal, hogy e társadalmi réteg helyzetét kezelni kell, Tooley ugyanakkor radikálisan fogalmaz: Brighouse-nak azt tanácsolja, ne az egyenlőség kérdéskörével, sokkal inkább a leghátrányosabb helyzetűeket érintő kihívások potenciális megoldásával foglalkozzék.

Meghatározó tehát az a gondolat, miszerint ha nem elkerülhető, hogy egyesek másoknál sokkal rosszabb helyzetből indulnak, a legkevesebb, amit egy társadalom tehet, hogy a leghátrányosabb helyzetűek kilátásain javíton. E diskurzus hátterében Rawls igazságosságelméletét (1971), a méltányosságként értelmezett igazságosságot fedezhetjük fel. A méltányosság két elve, hogy az alapvető jogokkal és kötelességekkel mindenki egyenlően legyen felruházva, hiszen bármely egyenlőtlen megosztás csak akkor igazságos, ha kárpótlásul előnyöket terem mindenkinél, kiváltképp a társadalom kevésbé kedvező helyzetű tagjainak. Rawls elmélete társadalmi szerződés-elmélet, szerinte egy jól berendezett



társadalom egy kölcsönösen előnyös, olyan elvek mentén szabályozott együttműködési rendszer, amelyeket az emberek egy méltányos kiinduló állapotban választanak (mikor még nem tudható leendő pozíciójuk a majdani társadalomban).

Michael Young már 1958-ban felhívta a figyelmet annak lehetséges veszélyeire, hogy az érdem alapú társadalmakban az alkalmasok előretörhetnek, míg a kevésbé tehetségesek leszakadása nő (*Rise of the Meritocracy*). Szatirikus esszéjében érzékletesen ábrázolja, hova vezet az, ha a hatalom birtoklása egyes-egyedül az intelligencia (és törekvés) mértékétől függ.

Az értékválasztás nem filozófusok vagy politikai döntéshozók sajátja csupán. Mindannyiunk gondolkodási folyamatát és egyéni döntéseit befolyásolják az általunk választott értékek – gyermekeink iskoláztatásakor is. Az iskolázottsági egyenlőség fogalma, az iskolaválasztás szabadsága – a meritokrácia egy lehetséges eszközeként – feltételezi, hogy a szülőket elsődlegesen a legjobb iskola választása motiválja. Ez versenyt eredményez, hiszen nem lehetséges, hogy minden gyermek a legjobb oktatásban részesüljön. A meritokrácia előfeltételezése a szülői motiváltságot illetően nem hagy helyet értékválasztásnak: nem

valószínűsíti, hogy a szülők felelősen gondolkodnak a leghátrányosabb helyzetűekkel kapcsolatosan, illetve az egyenlő hozzáférésről. Ily módon az oktatáspolitikai feladatává válik, hogy olyan intézményrendszert hozzon létre, mely a leghátrányosabb helyzetűek támogatását és az egyenlő hozzáférést célozza. Nem nehéz belátnunk, hogy egy ilyen rendszer megtervezése ellentmondásai-ból kifolyólag utópisztikus.

Hogyan oldható fel tehát ez az ellentmondás? A civil értékválasztás és ennek megfelelő aktív magatartás szülők, pedagógusok részéről s a társadalom lehető legtöbb tagjától jelentheti Rawls igazságosság/méltányosság elméletének gyakorlati megvalósulását. Az egyéni értékválasztás azonban (amint azt a kötetben vizsgált államok és hazánk történelme is ékesen bizonyítja) nem feltétlenül követi az aktuális politikai döntéshozók irányelveit – célozza az akár a meritokrácia felemelkedését vagy annak ellenpontozását. (*Graham Haydon [ed]: Educational Equality. Continuum International Publishing Group, 2010, London & New York. 144 p.*)

Dezső Renáta Anna

SUMMARY

IDEOLOGY

In the field of school education and the management of educational systems, the question of “what to” and “how to” implement is of paramount importance. The first element implies the justification for the legitimacy of an action – in other words, the ideology – while the second element is the systematized technique of exercising power which is being considered the policy. In this issue, the six studies will look at psychology, child images, Roma policy, and the religious and economic ideologies of education from this perspective.

In his introductory essay, Géza Sáska reviews the interpretation of ideologies and identifies two sets of ideologies – a program-based ideology which supports proclaimed changes, and a status-based ideology which serves to maintain the status quo. He describes the salient feature of the program ideology, i.e. the opposition type. By using the proposed terminology and methodology, he analyzes and compares the various ideologies expressed in the three key political-level educational policy documents, published in 2009, a year before Hungary’s parliamentary elections.

Csaba Pléh, in his work entitled *Psychology as the Theoretical and Referential Framework of Education*, departs from the competing images of mankind as a starting point of reference in 20th Century psychology. In this essay, one of the recurring themes is the relationship between human malleability and the plasticity of psychological thought. The flexible conceptual reference framework for development appears in more optimistic societies, such as via American behaviorism and the Pavlov cult of Soviet psychology, which are believed to have developed themselves within the time span of one generation. The other side consists of nativist perceptions, things which have been strongly revived since the 1970s. One of their variations, which highlights the genetic origins of individual differences, ties up with rule-based conservative perceptions; the other variation, which promotes universal innatism, as coined by Chomsky, stresses the unified potential for the development of humankind.

Béla Pukánszky shows the history of abstract theoretical formations on childhood in his study *Child Ideologies and the Theoretical History of Pedagogy*. He explores the evolution of three important ideologies concerning the child, from the medieval ages to the twentieth century: a child is prone to sin, and Original sin is connected with the idea of restrictive education; while its opposite is that a child is born good and, eventually, such a child, as the bearer of a better future, will be the savior of adults.

In her essay *Religiosity and Pedagogical Ideologies*, Gabriella Pusztai presents the new educational ideology of the reviving denominational sector following the change of regime in 1990. Based on school documents of denominational schools and school educational programs, she examines the principle-based proclamations of the new ideology – which she confronts with the views of the religious community.

Katalin R. Forray, in her essay entitled *The Future Notion in Roma Policy*, describes the relevant programs set out by Hungary's European Union Presidency; and she also reviews earlier EU statements on Roma. She compares the stated objectives of these programs with the situation of the Roma living in Hungary, Romania and Bulgaria. She asserts that in the case of the Hungarian Roma, the successful methods used by the United States to advance the situation of Afro-Americans are not applicable. She proposes to encourage building on cultural distinctiveness and engagement in public policy actions.

Finally, István Polónyi writes about the ideological background of economic theories in education policy in his essay entitled *The Economic Ideologies of Education and Education Policy*. He believes that issues of education efficiency and quality assurances are connected with globalization – and are a consequence of the predominance of economics. The author argues that economic ideologies barely make an impact on education in schools, though education policy tends to adopt and redefine the language and goals of economic and fiscal policies.

Text by Géza Sáska

EDUCATIO KIADÓ

AZ OKTATÁSKUTATÁS LEGÚJABB EREDMÉNYEINEK ELSŐDLEGES FORRÁSA PEDAGÓGUSOKNAK, A TÖRVÉNYHOZÓ ÉS VÉGREHAJTÓ HATALOM SZAKÉRTŐ ÉS ÉRDEKLŐDŐ KÉPVISELŐINEK, ÉS MIND-AZOKNAK, AKIKET AZ OKTATÁS PROBLÉMÁI FOGLALKOZTATNAK.

TÁRSADALOM ÉS OKTATÁS

- HRUBOS ILDIKÓ (ed) (2004) A gazdálkodó egyetem
- POLÓNYI ISTVÁN (2004) A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20–21. századfordulón
- LUKÁCS PÉTER & NAGY PÉTER TIBOR (eds) (2004) Oktatáspolitikai. Válogatás a hazai szakirodalomból
- KOZMA TAMÁS (2005) Kisebbségi oktatás Közép-Európában
- KARÁDY VIKTOR (2005) A Francia Egyetem Napóleontól Vichyig
- KARÁDY VIKTOR (2005) Francia felsőoktatás – francia társadalom
- KOZMA TAMÁS & RÉBAY MAGDOLNA (2006) Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában
- BAJOMI IVÁN (2006) Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban
- HAVAS GÁBOR & LISKÓ ILONA (2006) Óvodától a szakmáig
- SÁSKA GÉZA (2007) Rendszerek és váltások
- SÁSKA GÉZA (2007) Közműveltség és magántudás

KUTATÁS KÖZBEN

- FEHÉRVÁRI ANIKÓ & GYÖRGYI ZOLTÁN (2006) Kiút a gödörből - Az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány KID-programja
- SZEMERSZKI MARIANNA (2006) Ifjúságszempontú képzés a felsőoktatásban
- HRUBOS ILDIKÓ & TOMASZ GÁBOR (eds) (2007) A bolognai folyamat intézményi szinten
- ZOLTÁN GYÖRGYI (ed) (2007) Give a chance...
- ZOLTÁN GYÖRGYI (ed) (2007) Giving Opportunities, Leaving Disadvantages
- LISKÓ ILONA & FEHÉRVÁRI ANIKÓ (2008) Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről
- GYÖRGYI ZOLTÁN (ed) (2008) Az integráció érdekében - A Második Esély című Equal-program keretében készült tanulmányok
- FEHÉRVÁRI ANIKÓ (ed) (2008) Szakképzés és lemorzsolódás

KERESSE KIADVÁNYAINKAT A KÓDEX KÖNYVESBOLTBAN (HONVÉD U. 5),

KERESSE A KÖNYVTÁRAKBAN,

VAGY RENDELJE MEG KÖZVETLENÜL A KIADÓTÓL:

EDUCATIO KIADÓ, 1055 BUDAPEST, SZALAY UTCA 10-14.

