

Az oktatási mező és játékosai

„Mert nehéz sértetlenül elhaladni azoknak tömör sorfala közt, akik az egyik oldalon túl sok szabadságot, a másikon viszont túl sok autoritást követelnek.”
(Hobbes)

E dolgozat két pedagógiai antinómia, illetve egy kettős dialektikájú probléma körüljárására vállalkozik. A pedagógiai tevékenységet kommunikatív folyamatként felfogva, annak két szereplője a tanár (közlő, feladó) és a diák (befogadó) – mindketten potenciálisan kettős aspektussal rendelkeznek.

A tanítás alapja, az arisztotelészi kérdés –, hogy tudniillik lehetséges és legitím-e az emberről szóló tudás –, mindig csak valamiféle koncepció keretén belül releváns. *Pierre Bourdieu* „mező-elmélete” alkalmas elemző keretként. Bourdieu a mező-fogalmát kezdetben kifejezetten oktatási mezőként használta a hetvenes évek előtt, később megszűnt az ilyesfajta privilegizáló-szűkített értelme. Mi itt most csupán a „keret” kölcsönözzük tőle, hogy a pedagógiai folyamat mint kommunikációs aktus két szereplőjének „mezőpozícióját” megfelelően árnyalhassuk.

A vázolni kívánt dialektika első (azaz-hogy egyik – mivel a köztük zajló aktus kölcsönös) tagja, a tanár, pedagógiai attitűdjét tekintve egy két, igen szélsőséges végpontú skálán mozog. Ez a már említett két dichotómia (antinómia) közül az első: a tanár hagyományos értelemben (és ismétlem: igen szélsőséges értelemben) vagy áttetsző médiumként („transzparensként”) vagy karizmatikus autoritásként (példaképként) jelenik meg a tanítványokhoz való viszonyában. Vagy az elsajátítandó ismeretek „személytelen” közvetítője, vagy egoista-(ön)személyközpontú, a „laikusokkal” (diákjaival) és a katedráról leszó „dogmakinyilatkoztatásról” van szó – bár a két attitűd bármelyik szerepbe beleilleszhető. Létezik tehát egy pozitív, illetve negatív (pejoratív) értelemben vett

1. jellegűen > (pozitív értelemben vett) közvetítő, és

2. (pozitív értelemben vett) közvetítő > jellegűen, valamint

3. túlhangsúlyozott > (pozitív értelemben vett) karizmatikus, és

4. (pozitív értelemben vett) karizmatikus > túlhangsúlyozott négyes reláció együttes.

A dialektika másik tagja a tanítvány, akihez második dichotómiánk tartozik: a diák, aki vagy mint az objektiváció tárgya, vagy mint szubjektum („végső, megformált állapotában” individuum) jelenik meg. Ez utóbbi individuum is megtart valamit alárendelt (szubjektív) aspektusából – azaz ez a dichotómia (antinómia) is relatív értékekkel bír. A tanítvány tanulmányai során különféle vizsgarendszereken megy keresztül, „[a] vizsga pedig az a technológia, amellyel a hatalom (...) az objektiváció mechanizmusába kényszeríti bele” (*Michel Foucault*). Ennek nyilvánvaló hátrányai mellett megvannak az előnyei is: lehetővé válik az egyének leírása, összehasonlítása – természetesen büntetése, sőt az uniformizáció is. Vázlatosan ezek azok a premisszák, melyekre Bourdieu mezőelméletét raszterként feszítjük ki.

Bourdieu elméletének alapjait tekintve (miszerint a mezőnek mint ágensei és intézményei „csatamezejének” megvan a saját (mező)specifikus tőkéje, melyen belül – az állandó küzdelem ellenére – objektív cinkosság uralkodik, és melynek tétje az „alárendelt” ágensek „uralkodóvá” válása, más szóval minél nagyobb mennyiségű tőke begyűjtése), *Pokol Béla* összefoglaló tanulmányait használtam fel.

Az oktatási mező több szinten elképzelhető: az iskola egy nagyobb társadalmi struktúra ágenseként; a kar/szak/évfolyam/osztály stb. mint iskola – mint mező – ágense; az osztályban ülők mint mező ágensei. Az itt vizsgált konkrét tanár–diák viszonyban ez utóbbiról van szó. E viszony természetesen csak a többi, átfogó szint háttérként való figyelembevételével lehetséges; a nevelés, az osztályterem, az oktatási intézmények az oktatási mező, illetve az oktatási mezőnek a hatalmi mezőhöz való viszonyának függvényei.

A társadalom mint mező játékosokat termel ki önmaga számára – ugyanígy az oktatási mező is. Az oktatás játékként felfogva a mező ágensei (a tanár és a diák) közt objektív cinkosság jön létre. Ez az a pont, amely a „hagyományos értelemben vett” nevelést a közös munkától elválasztja. Az osztályterem mint mező tétje (célja) – mint fent említettem – az „alárendelt” (subjecta) ágensek „uralkodóvá” tétele, azaz a tudás elsajátításán és bizonyos vizsgák letételén keresztül kellő mennyiségű kulturális tőke birtokosává lenni, „bensővé” válni a mezőn belül. Ez az egyetlen olyan típusú mező, mely(b)en a szokásossal éppen ellentétes az „uralkodók” (a tanárok), a tőke (tudás, kompetencia stb.) birtokosainak célja: nem az „alávetettek” kirekesztése, hanem ellenkezőleg: „kasztjukba” beemelése. Így bizonyos értelemben – a „külső” mezőkön való helytállásra felkészítő funkcióját tekintve – az oktatási mező egyfajta „metamezőként” működik. Ez a bensővé válás okozza azt, hogy még a szubverzív szellem – Bourdieu-vel szólva, a mező uralkodóinak szemszögéből „eretnek” – tanítványok is

tisztában vannak (az objektív cinkosság révén) a közös játékszabályokkal, azokat (az alapokat) többnyire nem érintik. Ez nem is céljuk. Ha a diák felismeri, hogy a tárgy történet elsajátítása fontos számára (hiszen csak így, belülről, kompetensként képes „átstrukturálni” az intézményt), a megfelelő pedagógiai érzékkel (szintén mezőspecifikus kompetencia!) rendelkező tanár képes előnyére fordítani ezt az igényt, tehát képes a diákat motiválni.

Az oktatásnak voluntáris (akarati) interakciós aktusként – szükségképpen ezen „akarati” aspektusa mellett az „önkéntest” is tartalmaznia kell – mind a tanárt, mind a diákat tekintve. Ez az a tengely, mely körül az egyrészt „transzparens” tanár-engedelmes diák, másrészt a domináns tanár-kezelhetetlen tanítvány szélsőséges modellje forognak.

A húszas évek – bizonyos értelemben máig hatással bíró – projektje, *Helen Parkhurst* Dalton-terve volt az egyik első, a fenti értelemben véve, „voluntáris” pedagógiai kísérlet. A tanár és diák közti együttműködés a laboratóriumi módszerben gyümölcsözőnek

bizonyult: a tanár itt már nem az autoritatív, mindentudó-tekinthető figura, mint a hagyományos iskolai tradícióban. Itt már leginkább olyasmi, amit „moderátornak” nevezhetnénk, olyan személy, aki mintegy munkatársként ügyeli-korrigálja az önállóan dolgozó diákok munkáját. Az, hogy nem a tanár dolgozik a gyerek helyett, több tekintetben is forradalmilag hat. Az oktatási folyamat így, mivel látni a célját, felkelti és ébren tartja a tanulói érdeklődést. A pusztá feladatok helyett nagyobb hangsúlyt kap a feladatokhoz kapcsolódó társa-

Az oktatási mező több szinten elképzelhető: az iskola egy nagyobb társadalmi struktúra ágenseként; a kar/szak/évfolyam/osztály stb. mint iskola – mint mező – ágense; az osztályban ülők mint mező ágensei. Az itt vizsgált konkrét tanár–diák viszonyban ez utóbbiról van szó. E viszony természetesen csak a többi, átfogó szint háttérként való figyelembevételével lehetséges; a nevelés, az osztályterem, az oktatási intézmények az oktatási mező, illetve az oktatási mezőnek a hatalmi mezőhöz való viszonyának függvényei.

dalmi tapasztalás; az izolált tananyagrészek helyett – a Dalton-tervről szólva kissé anakronisztikus kifejezéssel – „interdiszciplináris” tanterv jön létre a különféle tárgyak „részleges egyezéseivel” (lásd fentebb!) lázongó magatartását. A „beavatottság” érzését megélő diákság munkabíró képessége nő, így fokozatosan terhelhető – persze az egyéni képességekhez, tempóhoz mérten (melyet a módszerből fakadó individualizálódás folytán a jó tanár optimálisan meg tud ítélni, egyénenként). A feladattervek és teljesítménylapok nem csak a diák számára segítenek a feladatok átállásában, valamint az időbeosztás megtervezésében, hanem a tanár számára is hasznosak: általuk még adminisztrálhatóbbá, összehasonlíthatóbbá, s ha kell, büntethetőbbé (Lásd Foucault fentebb!) válik a diák, elkerülve viszont az uniformizálás veszélyét.

A módszer egyik jelszava, az együttműködés részben erre a (tanár–diák) viszonyra utal, részben a diákok közti kooperációra – mely felelősségre szoktat, közösségi életre nevel. A Dalton-terv tehát, mint Parkhurst írja, az egyéni és társadalmi tapasztalatot próbálja meg bevinni az iskola fa-

lai közé. Ez a még ma sem általánosan megvalósultnak mondható szándék azt a jogos vágyat szorgalmazza, mely az iskolát visszahelyezné abba a közegbe, melyben mint intézmény létrejött, és melytől szemmel láthatólag elválasztott. Egy ilyesféle, nem dogmatikusan alkalmazott, tudatosan a tanulói hatékonyságot célzó módszer (természetesen a Dalton laboratóriumi tervek hibáit elkerülve) képes lehet visszanyerni azt az érdeklődést (érdeket) az oktatásban mező „játékosai” számára, mellyel már valóban játékosává válnak – nem pedig, mint Bourdieu koncepciója feltételezi, harcossá.

Irodalom

BOURDIEU, PIERRE: *Sociology in Question*. SAGE Publications, London – New Delhi, 1993.

BOURDIEU, PIERRE: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Bp., 1978.

FOUCAULT, MICHEL: *Felügyelet és büntetés: A börtön története*. Gondolat, Bp., 1990.

PARKHURST, HELEN: *A Dalton-terv*. Tankönyvkiadó, Bp., 1982.

POKOL BÉLA: *Bourdieu elméletének alapkategóriái. A társadalmi mező fogalma*. In: *Elméleti szociológia*, Miskolc, 1995. 2. sz.

Garai Zolt

Tehetségnevelés: a család szerepe és kapcsolata az iskolával

Ma is keveset tudunk arról, hogy a családi hatások milyen mechanizmussal, milyen utakon fejtik ki hatásukat. Ennek valószínűleg az lehet a magyarázata, hogy rendkívül nehéz és hosszadalmas lenne tudományos és objektív eszközökkel nyomon követni a családi interakciókat, mikrotörténeteket és mindezek lelki lenyomatait, arról már nem is beszélve, hogy az állandó monitorozás módosítaná a család megszokott életrendjét. Ezért maradnak az eddig bevált módszerek: interjúk, kérdőívek, skálák, családrajzok, közvetlen és rövid ideig tartó megfigyelések, esetleg kísérleti helyzetek, irodalmi alkotásokból a családregények, illetve önéletrajzi írások.

Pedig a családnak mint primer szocializációs színtérnek a fontosságát minden társadalomtudós (pszichológus, szociológus, irodalmár, történész stb.) elismeri (Bagdy, 1986; Ariés, 1987; Neményi, 1988; Satir, 1994). A szülői háznak, a családi neve-

lésnek meghatározó szerepe van a tehetséges gyerekek fejlődésében is (Albert, 1983; Czeizel, 1997; Davis-Rimm, 1985; Harsányi, 1994 stb.).

A személyiség alakulásának, fejlődésének nyomon követhetlenségét, kifürkészhetet-