

A könyv egyik legfontosabb erénye: multidiszciplináris kapcsolódás-sora. Whyte maga is utal arra, hogy társadalmi reformer elkötelezettségű közgazdászként kezdte el posztgraduális tanulmányait, majd szociológusként a legtöbbet egy antropológustól, Bronislaw Malinowskától tanult. Whyte könyvének példája azt mutatja, hogy nem az a lényeg, melyik tudományághoz „tartozik” egy alapos és részletes kutatás eredményeként létrejött monográfia, hanem az, hogy az elkészült művet hányan forgathatják hasznosan. Az „Utcasarki társadalom” magyar kiadását sokan forgathatják.

William Foote WHYTE: *Utcasarki társadalom*. (Egy olasz szegénynegyed társadalomszerkezete.) Új Mandátum Könyvkiadó és Max Weber Alapítvány, Bp, 1999.

Vörös Miklós

## Pedagógiai kalauz

*Minden tudományág képviselőjének munkáját, legyen oktatója vagy kutatója az adott diszciplínának, segítik, legitimálják az addigi eredmények, a kemény adatokon alapuló igazság. A néhány létező kivétel egyike a pedagógia, holott talán épp ez a terület igényelné leginkább a kétségbevonhatatlan fundamentumokat. A pedagógus oktatómunkáját valóban szakterületének eddigi eredményei és az ezekből következő „elégseges alapok”, pontosabban ezek ismerete legitimálja, nevelőmivoltát azonban csak a szokásjog, illetve a neveléstörténet eddigi tanulságai biztosítják. „Miért nincs a pedagógia mögött jól artikulált tudományos igazság? Valóban nincs? S ha nincs, olyan nagy baj ez? Vagy ha van, jó az nekünk?”*

**E**zekre a kérdésekre keresi a választ Horváth Attila könyve, az „Elméletek a nevelésről”, mely a beköszöntő szavai szerint megpróbálja „elhessegetni az egyetlen kérdést, mely változatos formákban unos-untalan előbukkan: »Most melyik az igazán jó módszer/nevelés/pedagógia?«” Ezt a kérdést azonban a szerző nem a konkrét és minden körülmények között érvényes válasz megadásával „hessegeti el”, mivel nem nevelélméleti alapvetést írt és nem is irányzatokat mutat be, hanem látásmódokat. Egész egyszerűen a kérdés felvetésének jogosságát kérdőjelezi meg. Miután pedig bevallja, hogy maga is született relativista, egy egész fejezetet szentel két kérdésnek: „Mi az igazság? Mi a tudás?”, mely fejezetnek már a legelején jelzi, hogy a könyv „írása közben és valószínűleg olvasásakor is több lesz a kérdés, mint a válasz.” Itt egy teljesen logikus következtetés után Poppert idézve jut el oda, hogy „az és csak az az állítás lehet tudományos értékű, amely valamilyen lehetőséget hagy saját maga megcáfolására.” Foucault is „a világot megfejtendő, dekódolandó dologként látja, melyet koronként és megismerési paradigmánként más és más szabályrendszer mentén kísérünk meg megfejteni. A minket körülvevő amorf világra egy episztemológiai rácsot teszünk, és eszerint vagyunk képesek abból különböző »szövegeket« kiolvasni.” Természetesen egy-egy kor episztemológiai rácsa, az a „szűrő”, melyen keresztül a világot szemléli, nagyon is jellemző az adott korra, és ugyanannak a dolognak a többféle kód szerinti különböző olvasatai is lehetnek egyszerre önmagukban igazak. Talán idézhetek egy *Hajnóczy*-novellát, a „Ho-

válettem' címűt: „azt hiszem, Huxley is hasonló megállapításra jutott: »elméletben vagy a való életben igaza van mindenkinek.«” (A novella utolsó mondata: „De mit látsz, mi az IGAZSÁG? / Egy ponty. Aztán csöndesen felkelt székéből, és elment.”) Így például egy-egy fejlődépszichológiai jelenségnek számos egymásnak ellentmondó és önmagában bizonyított magyarázatát állíthatják elő. Ennek megfelelően a nevelélmélet feladata nem az iskolai gyakorlat előírása, hanem egy megértési keret nyújtása ahhoz, hogy „mi a teendő”. Itt jutunk el oda, amit a szerző már e fejezet első bekezdésében megígért: végképp nem tudunk választ adni a fejezetcímben feltett kérdésekre. Mindenesetre egy dolgot biztosan tudhatunk: „hasznos értelmezési keretnek tűnik, ha azt vizsgáljuk, hogy a pedagógiai világnézet a dolgokban a hasonlóságot, az azokat összekötő kapcsolatokat keresi-e (holisztikus megközelítés), vagy a különbözőségeket kutatja (kartezianus, analitikus megközelítés). Másik vizsgálódási dimenzióknak az »episztemé« rendező érték kategóriája lehet, az embernek a dolgokhoz való viszonya, mely lehet abszolút (normatív) vagy viszonylagos (relatív).” Ezek után pedig nézzük, milyen „látásmódokat” mutat be a szerző.

*„A tradicionalista értékszocializáció célja, hogy a leendő nemzedék olyan legyen, amilyenné a mai akarja formálni a múlt generációinak tapasztalata alapján.*

*Amennyiben az erkölcs felé vezető úton az elsajátítás két értéke vezérel, a tudás és a fegyelem, akkor az erkölcs mércéje a tudás és fegyelem elsajátításának mérőszámaiból kalkulálható. A rossz tanuló erkölcsi deficitjének tradíciója ebből a gondolatmenetből származik. A tradicionalista irányzatok tanulásfelfogásukból következően a normatív értékelést tartják elfogadhatónak.”*

„A tradicionalizmust úgy jellemezhetnénk, mint az olyan elméletek gyűjtőkategóriáját, amelyek lehetségesnek és kívánatosnak tartják az igazság, az érték, az emberi lényeg pozitív, jól meghatározható definícióját, és a nevelést ennek megfelelően egy célrendszernek rendelik alá. Cél és érték egymást feltételező kategóriák a pedagógiában; nincs értéksemleges céltételezés, és nincs értékemléti, axiológiai pedagógia célmeghatározás nélkül. A konzervatív céltételezés azt szeretné, ha a múlt értékei megmaradnának, míg mondjuk a progresszív elkötelezettségű pedagógiák azt kívánják, hogy a múlt értékei ne maradjanak meg, hanem más, új értékek szülessenek.” A pedagógiai célrendszer azonban levezethetetlen értékekre támaszkodik, melyeknek referenciaalapja lehet transzcendens (isteni útmutatásra és törvényekre való hivatkozás) vagy szociál-materialista (a nép, nemzet, társadalom kategóriáira való hivatkozás –

leggyakrabban a közösség, a csoport jogelőnyének hangsúlyozása az egyénnel szemben, ahogy például már Fichte óta a porosz pedagógia követői az egyént a csoport alá rendelik, a család, a nemzet, a társadalom érdekei mindig az egyén érdekei felett állnak). „Fichte szerint a nevelés a tanulóknak a tiszta moralitásra való biztos és eltökélt rávezetésének művészete. Herbart ki is mondja, hogy a gyermek saját akarat nélkül jön a világra és ezért képtelen a morális viszonyulásra.” Magyarán, és itt korrigálnám a szerzőt, amorális lény (nem immorális, mert nem érdekli a morál se pro, se kontra).

Az érték kategóriáját tekintve a céltételezések irányító jellege miatt a tradicionalista irányzatok egyértelműen normatívnak tekinthetők, a tananyag meghatározása determinált a célrendszer által, a cél: személyiségalkítás a meghatározott műveltségi anyag feldolgozása útján. Itt a közvetített foucault-i episztemológiai rács az, hogy az adott tananyag milyen elrendezésben kerül a tanulók elé. A tradicionalista nevelélméletek egyik fő sarokköve, a racionális tudomány másból le nem vezethető értéktételezésre és sza-

bálykövetésre nevel, és megpróbálja (általában nem kis sikerrel) lehetetlenné tenni más paradigmába tartozó megoldások keresését. Ez iskolai helyzetben úgy jelentkezhet, hogy egy feladatnak csak egy (vagy meghatározott számú) megoldási módja van (ami, mint a bevezetésben is láthattuk, nem állítható teljes bizonyossággal és felelősséggel). Összefoglalva: „a tradicionalista értékszocializáció célja, hogy a leendő nemzedék olyan legyen, amilyenné a mai akarja formálni a múlt generációinak tapasztalata alapján. Amennyiben az erkölcs felé vezető úton az elsajátítás két értéke vezérel, a tudás és a fegyelem, akkor az erkölcs mércéje a tudás és fegyelem elsajátításának mérőszámaiból kalkulálható. A rossz tanuló erkölcsi deficitjének tradíciója ebből a gondolatmenetből származik. A tradicionalista irányzatok tanulásfelfogásukból következően a normatív értékelést tartják elfogadhatónak.”

A pedagógiai liberalizmus két alapgondolatát, az utilitárius elvet és az individuum abszolút védelmét jól tükrözi *James Mill* célmeghatározása, melyet az 'Encyclopaedia Britannica' számára írt: „a nevelés/oktatás célja, hogy amennyire csak lehet, eszközt adjon az egyénnek a boldogsághoz, először a saját maga számára, majd pedig másoknak.” Az utilitarianizmus a liberális nevelésfilozófia alapja, melynek középpontjában a hasznosság, vagy ahogy *Jeremy Bentham* nevezte, a legnagyobb boldogság elve (the greatest happiness principle) áll (tehát nem a haszon, ezért nem is pontos a haszonelvűség kifejezés), ami annyit jelent, hogy a lehető legtöbb embernek a lehető legnagyobb fizikai, szellemi és erkölcsi jót kell biztosítani. Az utilitarianizmus végletesen individualista társadalomképpel dolgozott, amely szerint a társadalom az egyének összessége. A nevelés ennek megfelelően az egyén boldogulásának elősegítésével építi a társadalmat, szemben a tradicionalista, normatív szemlélettel, mely a társadalom érdekében kívánja boldogítani az egyént. Ez a fajta progresszivismus, bár eredendően a tagadás pedagógiájaként értelmezhető, hamar pozitív definíciókat is produkált, melyekben már csak látenszen fogalmazódott meg az, hogy mi nem lehet az iskola. Így például *Montessorinál*: „A tudományos nevelési program alapfeltétele az olyan iskola, amely a gyermek spontán megnyilvánulásait és individuális élénkségét elfogadva fejleszti a személyiséget.” Mivel „az agy elsődlegesen egy bizonyos viselkedés szerve, nem a világ tudásáé”, a pragmatista filozófiai alapokon álló progresszív pedagógiák mindegyikében a tevékenység áll a középpontban, ami a tapasztalatok folyamatos újrastrukturálását jelenti. Egyszerűbben szólva a tradicionalista és a progresszivistá pedagógiák közötti különbségről: „A régi típusú iskola a kultúráért létezett, az iskola modern típusa pedig a tapasztalatért jött létre.” A progresszív értékelési technika a tradicionalista normatív értékeléssel szembeni kritérium alapú, itt nincs képesség-hierarchia, tehát nem kell tudni valamit ahhoz, hogy valami máshoz lehessen kezdeni: a progresszív pedagógiák nem az átszarmaztató elven működnek, hanem a konstruktivista tanulásmélethez építenek. A konstruktivista modell úgy tartja, hogy tudás konstruálódik a tanulóban, tehát maga a tanuló állítja elő (ebből következik, hogy ez a tudás minden tanulóban más és más). A lényeg ugyanis az, hogy története tanulás. Az, hogy mit tanult a gyerek, ebből a szempontból lényegtelen, hiszen magának tanult, ő tudja, mire van szüksége. A tanulás tehát a pragmatizmus hagyományán haladva jelenorientált, a tudás ebben az esetben megegyezés kérdése, jelentését mindig csak a jelenben kapja meg. Tudnunk kell viszont, hogy nincs teljesen értéksemleges tudás. Tehát vagy nincs is szükség központi tantervekre (hiszen még a „semleges” tananyag is tömve van prekonceptiókkal, melyek más prekonceptiókat kizárnak), vagy pedig a lehető legminimálisabbra kell szorítkoznia (könnyen belátható, hogy a különböző iskolarendszerekben a liberalizmus foka fordítottan arányos a központi tantervek vastagságával).

De tényleg igaz, hogy nincs szilárd alap a tudás meghatározására? A végkövetkeztetés nem az, hogy nincs érvényes tudás, hanem az, hogy nincs eleve megkérdőjelezhetetlen rendszer, melyben a dolgok értelmezhetők. Tehát ebben a gondolkodási paradigmában

egy örült világszemléleti rendszere önmagában egyenértékű bármely tudományos elmélettel. A két elmélet használati értékét tekintve különbözik egymástól. Ezt egy igaz liberális gondolkodó már csak azért sem tagadja, mert számára az egyén szabadsága szent. Pedagógiai szempontból ez azzal jár, hogy nem lehet előírni az átadandó műveltséganyagot és kizárólagos értelmezési módot. Ebből származik a liberális iskolafelfogás tevékenységközpontúsága, hiszen a folyamatban derül ki az egyén számára, hogy tudás-e a tudás. „A tevékenységközpontúság nem a tudás másodlagosságát jelenti, hanem a másként definiált tudást: nem egy előre adott, kanonizált műveltség átadásáról van szó, hanem az egyes ember által megkonstruált episzteméről, világértelmezésről. Ha van közös tudás, univerzália, akkor az az egyéni tudások (világértelmezések) eredménye.” Lefordítva iskolai nyelvre: ha mindenki azt tanulhat, amit akar, és például mindenki a „Himnusz”-t szeretné megtanulni, akkor az lesz a nemzeti kultúra része, a további mindenki által megtanulni akart dolgokkal együtt. A tradicionalista felfogásban ez fordítva működik: az lesz a nemzeti kultúra, amit mindenkinek megtanítunk. És itt a lényegi különbség a két szemléletmód között: míg a liberális tanulásról beszél, addig a tradicionalista tanításról. Az elméleti probléma az, hogy miközben a liberális felfogás nem kíván semmilyen tananyagot, szemléletet oktrojálni, aközben valamilyen anyagot, szemléletet mégis használnia kell („nem képes olyan láthatatlanná válni, hogy ne sugalljon valamit, amire a tanuló ne normakövetéssel reagáljon”).

Amire a tanuló ne normakövetéssel reagáljon”). Azonban a pedagógus épp attól pedagógus, hogy professzionálisan képes viselkedni, azaz sokféle, a saját elképzelésétől akár idegen mintákat is mutatni. Ráadásul a gyerek nem csak az iskolában kap mintákat. Pluralista társadalomnak pluralista mintákat kell kínálnia. Az egyén viszont nem lehet plurális, neki döntenie kell. A nevelés számára épp ez a tragédia, az eddig nem tapasztalt egyéni döntési szabadság iszonyatos súlya. Mert „mi az ismérve annak, hogy valaki tisztességesen végzi a munkáját? Mi a mércéje annak, ha valaki

---

*Az elméleti probléma az, hogy miközben a liberális felfogás nem kíván semmilyen tananyagot, szemléletet oktrojálni, aközben valamilyen anyagot, szemléletet mégis használnia kell „nem képes olyan láthatatlanná válni, hogy ne sugalljon valamit, amire a tanuló ne normakövetéssel reagáljon”*

---

sokat dolgozik? És mi van akkor, ha valaki sokat dolgozik a lehető legrosszabb irányban?”

Az anarchizmusról, illetve az anarchizmus pedagógiájában való megjelenéséről a legtöbbet talán Everett Reimer könyvének címe („Az iskola halott”) és Margaret Mead-tól vett mottója mond: „A nagymamám azt szerette volna, hogy jól nevelt és tanult emberré váljak, ezért távol tartott az iskolától.” Mivel az anarchizmus szóhoz annyi sztereotípiát tapadt, nem árt legelőször megnézni pontosan, miről is beszélünk. Az anarchia szó a görög archon „irányítás” fosztóképzős alakja, azaz szó szerint irányítás nélküliséget jelent. A szótári definíció fontos és pontos, mert így megérthető, hogy az anarchia nem a rend nélküli, kaotikus állapotot jelenti, hanem a szervezett hatalom, az irányítás szükségességét kérdőjelezi meg. „Az anarchisták szerint az államra, mint szervezett hatalmi struktúrára semmi szükség. Az állam, a kormány azt hirdeti magáról, hogy a társadalmi problémák megoldására, a közösség életének megkönnyítésére szerveződött. Valójában azonban amerre csak nézünk, mindenütt azt láthatjuk, hogy a társadalom problémáinak nagy része azért létezik, mert van állam, kormány, szervezet. Az állam és szervezetei nem érdekeltek a gondok megszüntetésében, megoldásában; Jiří Menzellel szólva: az önkéntes tűzoltó álma a nagy tűz. Az anarchisták nem a bűnözés visszaszorítása, hanem a rendőrség, nem a betegek gyógyítása, hanem az orvosok klánja, nem a gyerekek tanu-

lása, hanem az őket pedagógiailag levaszoló iskolák ellen szólnak. Filozófiájuk nem a társadalom, hanem az állam elutasítása.”

Az anarchikus neveléselfogás lényege: az iskola, mint állami intézmény, mint rögzített és önálló életet élő struktúra eleve ellentétes a társadalom dinamizmusával, az egyéni szabadság elvével, funkciója nem az egyénnel és képességeivel van kapcsolatban, hanem a hatalom gyakorlásával. Az iskola az állami kontroll eszköze, tehát elnyomó hatalom, természeténél fogva zsarnok – pusztulnia kell! *Ivan Illich* szerint a „közoktatás az összes erőszakintézmény közül a legsunyibb, mivel azt állítja magáról, hogy nélküle az ember nem lehet emberré, s közben rejtett tantervével az alávétettség, kiszolgáltatottság, az autoritással szembeni feltétlen engedelmesség viselkedésmintáit vési a személyiségbe. Sőt, az iskolák régen megtanulták, hogy a legjobb módszer arra, hogy a tanulókat távol tartsák a gondolkodástól, az, hogy állandóan foglalkoztatják őket.” Az iskolázás tömegessé válásával a pedagógia új és erősen befolyásos hatalmi ág lett, „elindult a tanári pálya professzionalizálódása, a pedagógus egyre kevésbé tekinti magát szolgáltatónak, hanem szerepét szeretné a jogászok, orvosok mintájára körülvenni a »szakmaiság« idegen szavakból és bonyolult, tudományos elméletekből álló aurájával körülvenni.”

Ez azért nem jelenti azt, hogy a pedagógusnak nincs helye ebben a rendszerben. Lehet helye, de nem mint hatalomgyakorló (archon), hanem mint a konform gondolkodás ellen irányító segítő. Azonban a radikális iskolakritika hamar a nevelés radikális kritikájává válik: sehogyan sem lehet összeegyeztetni az emberi (gyermeki) szabadság(jog)ot és a nevelést, mert az minden kultúrában tudatos és célirányos tevékenység, azaz a felnőtt előre megfontolt beavatkozása a gyermek életébe. „Az előre megfontoltság külön vádpont, hiszen ez azt jelenti, hogy a felnőtt alig várja, hogy beavatkozhasson, azaz a gyerek ne feleljen meg. A pedagógus még riasztóbb, mert ezt még szakmává is fejlesztette.”

HORVÁTH Attila: Elméletek a nevelésről. Okker

Kiadó, Bp, 1997.

**Kabai Lóránt**

## Lengyel László esete Lengyel Lászlóval

*Előre megkövetem a jeles társadalomtudóst az illetlen szó/névjátékért.*

*Hiszen egészen bizonyos, hogy abban a családban, melyben nevelkedett (jeles néprajztudós és irodalomtörténész szülei körében, hogy a többi felmenőről ne is beszéljünk) kellő és méltó helye volt a dalnak, ezen belül is megkülönböztetett helye a népdalnak.*

**A**m a kötet, melyről recenziót írok, tálcán kínálja a fenti címet. Az 1997-ben Kecskeméten megrendezett Kodály-konferencián az előadók – mint példát – szeretettel és nosztalgiával idézték, tán még énekeltek is a népi gyermekjátékból, hidasjátékból készült jeles Kodály-kórusművet.

A nem muzsikus olvasó – ez én vagyok – számára a legfontosabb tanulsága a konferencia nyomán 1999-ben közreadott kötetnek, hogy zenepedagógusaink, bár hivatásuk magaslátán állnak, zenepedagógiai tudásuk ragyogó, társadalomismeretük meglehetősen