

Oktatáspolitikai problémák egy humánétológiai rendszerszemlélet tükrében

Aki manapság oktatáspolitikai problémákkal foglalkozik, a legkülönbözőbb területeken találkozik az oktatási intézmények válságjelenségeinek részletes elemzésével (Szilágyi, 2004). Sokan az iskolarendszerek végleges és teljes kudarcát taglalják, mindezt természetesen a modern társadalom egyéb válságainak tükrében.

Ebben a tanulmányban megkísérlem bemutatni ennek a válsághangulatnak az emberi természettel, az emberi viselkedés biológiai összetevőivel való kapcsolatát. Az a véleményem, hogy nem a meglévő rendszerek javíthatása vezet a problémák megoldásához, hanem egy gyökeresen új szemlélet, amely az iskola, az oktatás, a nevelés, a tudásátadás problémáit elsősorban humánétológiai oldalról közelíti meg. (1)

Az ember mint rendszerszervező lény

Az iskola, a tanítás, a tudásátadás válsága azért is különös jelenség, mert az ember agyának nagy komplexitásával, széles memóriaterjedelmével és rendkívül gyors és hatékony tanulási képességével is különbözik az állatoktól. Az emberi viselkedésbiológiát tekintve bármiféle fiatalkori tanulási probléma értelmetlennek tűnik. Természetesen azt is tudjuk, hogy a biológiai meghatározottságok mindig egy kultúra szövevényeiben bontakoznak ki, és ebből egyenesen következik, hogyha baj, válság van, akkor a biológiai adottságok és a kultúra kapcsolatában, kölcsönhatásaiban kell keresnünk az okokat (Csányi, 1999).

Az embert meghatározó biológiai adottságok különböző szerveződési szinteken mutatkoznak, és a csoportszerveződés, szocialitás területén abban jelennek meg, hogy az ember, eltérően legközelebbi rokonaitól, az emberszabású majmaktól, sőt minden más emlőstől is, képes valódi közösségeket létrehozni, míg az állatoknál csak egymással folyamatosan versengő egyedek csoportjait találjuk. Az ember képes a csoportjait individualizálni, az evolúció során megjelent a csoportérdek mint az egyéni érdektől különböző jegy, és a közösség tagjai esetenként hajlandók a saját egyéni érdekeiket a csoportérdek mögé sorolni. A természetes embercsoportokban minimalizálódnak az egyének közötti verseny. Ha szükséges, az ember még életét is áldozza közösségért (Sober és Wilson, 1998; Csányi, 1999).

A közösségek kialakulását számos, alacsonyabb szerveződési szinten megjelenő tulajdonság teszi lehetővé, és igen erős genetikai determinációja van. A közösségek kialakulásában szerepe van az emberi rangsornak, amely vegyes jellegű: nemcsak személyek, hanem közösségi szabályok is állhatnak az egyes pozíciókban. Ez az állatoknál teljesen ismeretlen jelenség. Lényeges tulajdonság természetesen az ember nyelvi képessége,

szexualitásának különleges formái, alacsony agressziós szintje és az ember konstrukciós készsége, amely a nyelven kívül szinte minden más tevékenységében is megnyilvánul, valamint a különféle csoporttevékenységet szinkronizáló viselkedési mechanizmusok, amelyek nagy része szintén emberspecifikus (*Tooby és Cosmides, 1989*). A bonyolult részleteket mellőzve négy, a szociális szerveződési szinten megjelenő tulajdonság fedi le az ember különleges közösségteremtő, rendszerszervező képességeit (*Csányi, 1999*):

- az ember szívesen vesz részt közösségének tagjaival közös akciókban;
- az ember könnyen elfogadja közössége hiedelmeit;
- az ember törekszik arra, hogy tevékenyen részt vegyen közössége szociális konstrukcióiban.

Ha ez a három tulajdonság megnyilvánul és egy bizonyos intenzitással hosszabb ideig (1–2 év) folyik, akkor megjelenik a negyedik tulajdonság is:

Az iskola, a tanítás, a tudásátadás válsága azért is különös jelenség, mert az ember agyának nagy komplexitásával, széles memóriaterjedelmével és rendkívül gyors és hatékony tanulási képességével is különbözik az állatoktól. Az emberi viselkedésbiológiát tekintve bármiféle fiatalkori tanulási probléma értelmetlenné tűnik. Természetesen azt is tudjuk, hogy a biológiai meghatározottságok mindig egy kultúra szövevényeiben bontakoznak ki, és ebből egyenesen következik, hogyha baj, válság van, akkor a biológiai adottságok és a kultúra kapcsolatában, kölcsönhatásaiban kell keresnünk az okokat.

az ember hűséges közösségéhez, és személyes érdekeit a közösség érdekei mögé sorolja.

Bármilyen lényeges emberi szociális kapcsolatot vizsgálunk, a négy rendszerszervező tulajdonság működése jól kimutatható. Így a barátságban, a párkapcsolatokban, a család szerveződésében és a legkülönbözőbb szervezett emberi közösségek tevékenységében (*Durkheim, 1961; Wallace és Hartley, 1988*). Tárgyunk szempontjából a legfontosabb a családi közösség működése, hiszen innen kerülnek az iskolába a fiatalok, tehát példamat is erről veszem.

Az a család működik jól, látja el nevelő, védelmező és szervező funkcióját, amelyben a család tagjainak kialakultak rendszeres közös akciók. Meg lehet szervezni négy-öt ember együttélését a mai modern időkben úgyszólván kapcsolatok nélkül is, de a funkcionálisan működő családban kialakulnak a közös akciók, amelyeket a család tagjai együtt végeznek: ezek lehetnek az életvitellel kapcsolatos aktivitások, főzés, takarítás, különféle szórakozások. De ha együtt kirándulnak, nyaralnak, múzeumot, barátokat együtt látogatnak, akkor is megvalósul a közös aktivitás, amelynek természetesen

része a családhoz tartozó gyerekekkel való foglalkozás, ami nem csak utasításokból és számonkérésekből tevődik össze. A közös akciók során alakulnak ki a közös hiedelmek. Így van ez a családban is. A család felnőtt tagjai megbeszélik a napi eseményeket, történeteket mesélnek, elmondják, hogy bizonyos helyzeteket hogyan helyes megoldani. A figyelő gyermek így szerzi meg a közös hiedelmeket. A hiedelem egészen széles értelemben értendő, tehát hiedelem a vallásos hit, a politikai vélemény, de hiedelem a babona és a mindennapi tudás megannyi komponense. Tehát az is, hogy hogyan kell gyereket nevelni, hogyan kell viselkedni idegenek jelenlétében, mi „jár” a gyerekeknek, felnőttnek, mit szabad és mit nem. A család, ha jól működik, a maga hiedelmeivel a legfontosabb tényező a kultúra kialakításában.

Kevésbé feltűnő, de annál fontosabb jellemzője a jó családnak a közös konstrukció. Ez is sokféle lehet, de mindig abban nyilvánul meg, hogy valamilyen, a család számára fontos esemény, folyamat, közös tevékenység elvégzésének módjáról döntenek. A döntés lehet teljesen egyoldalúan a felnőttek által kialakítva, és természetesen számos eset van, ami kizárólag az ő kompetenciájukba tartozik, különösen, ha a gyerekek még kicsik. Nagyon korai életkorban megjelenik azonban a gyerekek igénye a közös konstrukcióra: arra, hogy megbeszéljék velük a döntéseket, hogy legalább nekik is legyen szavuk az elhatározásokhoz. Hogyan töltse a család a hétvégét, mire költsek a megtakarított pénzüket, hogyan ünnepeljenek, kiket hívjanak meg és hasonlók. A közös konstrukció tulajdonképpen valamiféle egyetértés a családban az élet megszervezésének kérdéseiben. A közös konstrukciók gyakran öltik szabályok formáját, márpedig az ember fajspecifikus tulajdonsága a nagyfokú szabálykövetés. A szabálykövetésnek a gyakorlatban éppen az a feltétele, hogy a szabály közös konstrukcióban alakuljon ki, vagy valamilyen közös hiedelem vonatkozzon rá (*Schauer*, 1991).

Ha a családban elegendő gyakorisággal vannak közös akciók, kialakultak a közös hiedelmek, és működik a közös konstrukció, akkor megjelenik a hűség tulajdonsága a családtagokban. Ez pontosan kielégíti a közösség definícióját: aki hűséges, az hajlandó a saját érdekeit a család érdekei mögé sorolni. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy mindig és mérlegelés nélkül, hanem azt, hogy a fontos, a család számára lényeges esetekben. Ha a család a fenti feltételek mellett működik, akkor a gyermeki figyelem, szeretet központjaként is funkcionál, ami alapvető fontosságú a megfelelő kötődések kialakulásához nemcsak a korai gyermekkorban, hanem a későbbi felnőtt életben is, és ami nélkül a gyermek megfelelő társas kapcsolatai és teljes értékű személyisége nem alakulhat ki (*Bowlby*, 1969, 1973, 1980). Miután a család csak hatéves korig biztosíthat kizárólagos közösséget, nagyon fontos, hogy a további években is, legalább a pubertásig, az iskola családpótló közösségként legyen képes működni.

A családok nem egyformák, a közös akciók, közös hiedelmek, közös konstrukciók nem mindegyike épül ki egyforma intenzitással, de az egyes alkotórészek bizonyos mértékig képesek egymás hatását pótolni (*Berghe*, 1979). Az eredő tulajdonság, a hűség pedig nagyfokú variabilitást mutat attól függően, hogy az első három tulajdonság milyen mértékben nyilvánul meg hosszabb időszakot tekintve.

Ha a család közösség, akkor a családon belül rangsor is kialakul, és a szülők valamiféle „kulturális” dominanciával – amely nem fizikai erőszakon alapul – rendelkeznek a család dolgainak megszervezését illetően, tehát a család fiatalabb tagjai elfogadják meghatározó szerepüket; ebben az esetben a gyermekek szocializációs folyamatai rendben zajlanak. A majmokban és az embernél is az egyedek, egyének csak domináns társuktól tanulnak könnyen. Lehet erőszakkal is tanulásra kényszeríteni valakit, de ennek hatása meg sem közelíti a domináns személytől való ismeretelsajátítási hatásfokát.

A később tárgyalandó kérdéseink számára fontos hangsúlyozni, hogy a rendszerszervező képesség minden emberi szociális szerveződésben megnyilvánul. Működése kimutatható az archaikus társadalmak szerveződésében és a modern társadalmak minden olyan csoportjában, amely igényt tart a közösség elnevezésre. Nem elég persze az elnevezés: ha a rendszerszervező tulajdonságok működése korlátokba ütközik, sem közösség, sem hűség nem alakul ki (*Csányi*, 1992).

A rendszerszervező-képesség erős genetikai háttérrel bír, és az ember megszületésekor azonnal jelentkezik. Az emberi újszülöttek nemcsak táplálékot és védelmet igényelnek, mint legközelebbi rokonainak újszülöttei, hanem azonnal kommunikációs igénye is van. A babák az anyai, gondozói figyelem központjába akarnak kerülni, és különféle kommunikációs gesztusokkal igyekeznek ezt elérni (*Gergely*, *Nádasdy*, *Csibra* és *Biró*, 1995). A születéstől folyó intenzív kommunikáció teszi lehetővé a harmonikus szocializációt, ami

tulajdonképpen a közös hiedelmeken, közös konstrukciókon alapszik, amelyekhez a közös akciók vezetnek.

Az emberi viselkedés evolúciójának legfontosabb eredménye a rendszerszervező-képesség kialakulása. Megléte éppen olyan természetes vagy általános, mint mondjuk a nyelvi képessége. Még talán azt kell kiemelnünk, hogy a rendszerszervező képesség olyan közösségekben működik optimálisan, amelyeknek kettő-százötven tagjuk van. Ennyi emberrel lehet biológiai tényezőkön is alapuló kapcsolatot tartani (*Mithen*, 1996). Régebben a közösségek kettéváltak, ha létszámuk ezt az értéktartományt meghaladta. Azóta már más szerveződési formák is megjelentek, és az egyén, valamint a közösség viszonya bonyolultabbá vált a közösségek viszonyával, amelyet az egyezkedések, szabályok határoznak meg; a hűség azonban csak akkor alakul ki, ha valamennyire a primer rendszerszervezők is működhetnek.

Megszaladási jelenségek

A modern társadalmak szociális problémáit nem tudjuk elemezni, ha a „megszaladási jelenségek” evolúciós fogalmát nem használjuk. A „megszaladás” biológiai, evolúciós jelenség, akkor fordul elő, ha valamilyen szelekciós hatás egy tulajdonságot optimális paraméterein túl, minden korlát nélkül változtat, növel. Ilyen például a pávakakasok farktollazata. A színes, komplex mintázati struktúrát a nőtények válogató ízlése futtatta meg, de a hatalmas tollazat a kakas egyéni élete számára nagy teher: a ragadozók sokkal könnyebben kapják el, mint kisebb díszű társait. Azért szelektálódott ki mégis, mert aki megússza a ragadozókat, az sok nőtény kegyeit nyerheti el, és utódai tovább örökölték a feltűnő díszítményt. A megszaladási jelenség időnként egy faj kihalásához is vezethet. Az óriás ősszarvas olyan hatalmas agancsokat szerzett hasonló okokból, amelyek végül lehetetlenné tették életét, így kihalt.

Az embernél észlelhető megszaladási jelenségek kulturális természetűek (*Csányi*, 1999). A civilizáció előtti ember nagyon kedvelte az édes ízt, mert a vad gyümölcsökben a cukor csak az érés tetőpontján jelenik meg rövid időre. Így biztosítja a növény, hogy csak az érett gyümölcsöt szedjék le az állatok, és a magok is érett állapotban kerüljenek megfelelő helyre. Az édes íz kedvelése vezetett tehát a vitamindús gyümölcsökhöz. Manapság évi sok tíz kilogramm cukorral elégítjük ki ezt a kedvtelésünket, ezért „szaladt meg” a cukor kedvelése, ami számtalan élettani károsodás, elhízás, betegség forrása.

Az ősember másik kedvelt íze a zsír volt, amely szintén nagyon tápláló, és a vadon élő állatokban nagyon kevés van belőle. A háziállatokban bezzeg sok. A zsír és az édes cukor együttes hatása már a gyönyörök teteje: ez a modern ember kóros elhízásának alapja. Ez a szenvedélyünk is „megszaladási folyamat” eredménye.

Az ember igen korán megtalálta tudatállapotának módosítási lehetőségeit. A törzsek rituális táncai, a jóga, de sok más rítus és ceremónia vezetett tudatmódosuláshoz. Az emberek régóta használnak növényi eredetű tudatmódosító szereket, drogokat a különböző ceremóniák, rítusok közben. Ezek a szokások azonban ritkán váltak szenvedélyé, mert beágyazódtak a kultúra szövetébe. Nem naponta, hanem bizonyos alkalmakkor, bizonyos emberek élhettek a tudatmódosítás lehetőségével, és legtöbbször valamilyen pozitív, segítő eljárás során. A modern ember úgy kezdi fogyasztani ezeket a drogokat, mint a csokoládét. Megint „megszaladt valami”. A szenvedélybeteget csak az érdekli, hogy kielégítsen egy elsődlegesen élettani vágyódást, megfosztva azt minden kulturális háttértől. Az alkoholizmus, a dohányzás, a drogfogyasztás ma már a társadalomban élő emberek többségére jellemző.

Magyarországon sokkal többet költenek az autókra, mint az az általános életszínvonalból következne. Nálunk, de persze máshol is, az autó kisebb mértékben közlekedési eszköz, és nagyobb mértékben státusszimbólum. Minden kultúrában vannak státusok, és

ezekhez megfelelő szimbólumok is tartoznak. Baj akkor van, ha ezek a státusok nem illeszkednek a kultúrába, ha a státusokat nem a közösség életében való tevékenység, a közös célokért való munka során nyerjük, hanem egyszerűen megvehetők. Ez is „megszaladási jelenség”. A kultúra saját folyamataival szerzett státusz sokkal értékesebb, mint az, amit meg lehet venni. A természetes státusz lehet eredmény, jutalom, megbecsülés, egy közösségben betöltött funkció, amelyet nem fenyegetnek mások: nem fordulhat elő, hogy holnap valaki egy nagyobb, egy újabb valamit vesz, és a miénk ettől értéktelenné válik. Mindenképpen viszonyt, a közösség többi tagjához kötődő viszonyt fejez ki a státus, és ha ez kimosódik belőle, értéktelen cicomává válik. A modern társadalmakban a piacgazdaságok természete miatt a státusversengés is megszaladt.

Vannak bonyolultabb megszaladási jelenségek is: egyik a hatalom megszaladása. Az ember szüntelenül képes azon munkálkodni, hogy a rangsorban minél előkelőbb helye legyen. Ez a modern embernél is így van. A civilizáció előtti ember esetében a rangsor a kultúra szerves része volt. Az elnyerhető „hatalom” személyes kapcsolatokban kiépülő dominanciát jelentett. A modern társadalmak számtalan hatalmi pozíciót hoztak létre, amelyek lényegében adminisztrációs, szervező, szakértői munka alapján működő döntési központok. A pozíciók betöltőinek a szó etológiai értelmében vett hatalma minimális, mégis a kultúra olyan cicomákkal vette körül ezeket a pozíciókat, amelyek úgy tüntetik fel, mintha valódi hatalomról lenne szó, és a hatalomvágnak nincsen biológiaiilag is érzékelhető felső határa, mint például az éhségnek a jóllakás. Mindenki csak annyit eszik, amennyitől igazán jóllakik, senki sem tud tízszer annyit elfogyasztani, de a hatalom valódi vagy látszólagos növelésének kevesen tudnak ellenállni. Nem fejlődött ki ilyen korlát, mert a kis csoportok terjedelme magától korlátozta az elnyerhető hatalom mértékét. Miután a hatalomvágnak nincsen felső korlátja, az emberek korlátlan hatalmat szeretnének, noha éppen etológiai okokból azt funkcionálisan amúgy sem tudnák érvényesíteni.

Az ember rendszerszervező tulajdonságával kapcsolatosan is jelentkezett egy megszaladási jelenség. Említettem, hogy a rendszerszervező tulajdonság működése a százötvenes létszám alatt optimális. Antropológiai vizsgálatok szerint minden kultúrában megjelennek létszámarányos szerveződések (*Dunbar, 1996*). Ezek legelső szintje a páros, amelyben két ember kapcsolódik össze valamiért. Ilyen például a partnerkapcsolat, az anya-gyermek kapcsolat, az idősebb gyermek és a felnőtt kapcsolata, a páros munka és a baráti kapcsolat, amelyek funkciója a viselkedés finomfunkcióinak az összehangolása. Ez teszi lehetővé a párok intimitását vagy közös munkavégzését. A következő szint a családi csoport vagy a munkacsoport, amely 5–6 tagból áll, és jellemzője az együtt gondolkodás a gyűjtögetés, a vadászat, a közös munka érdekében. A következő a banda 30–50 fős létszámmal és közös szociális identitással: a banda együtt tartózkodik, és képes életének a megszervezésére vagy valamilyen nagyobb munka, vállalkozás közös összehangolására. A valódi közösségek felső hataraként megjelölt 150-es létszámot több, egymást jól ismerő, bizonyos feladatokra, ünnepekre egyesülő rokon bandák létszáma adja, amit az antropológusok „nexus” néven is emlegetnek, de ennyi volt az átlaglétsszáma az első fálválnak is. A kisebb egységek között az átjárás, csatlakozás, elválás is lehetséges. Végül ismert a „klán” mintegy 500 fővel, amelynek tagjai csak időnként jönnek össze, de megosztják információikat, esetenként erőforrásaikat is egymással, közös nyelvet beszélnek, vagy közös szubkultúrát alakítanak ki közös szimbólumokkal. Ezek aztán még nagyobb létszámú törzsekbe, szövetségekbe is tartozhatnak.

A modern társadalmak finomszerkezete is mutatja ezeket a jellemző létszámokat, de ezek felett elképesztő létszámú szerveződések is megjelentek. Az állam, a nemzet olyan kváziközösségek, amelyek létszáma sok száz milliót is elérhet. Ilyen nagy létszám mellett a közös akciók eleve lehetetlenné válnak, a közös hiedelmek lassan alakulnak ki, és elfogadottságuk ritkán magas fokú. A közös konstrukció a demokratikus államokban, ha a helyi konstrukcióktól eltekintünk, legfeljebb a négyévenkénti választás. Gyengék a

kötőerők, és igencsak gyenge a hatásukra kialakuló hűség. A modern társadalmi organizációk ezért a hűséget kényszerekkel helyettesítik.

Az emberi szociális organizációk létszámainak elképesztő mértékű megnövekedése a történelem legutóbbi szakaszában tipikus megszaladási jelenség, amely ugyan lehetővé teszi, hogy nagyméretű emberpopulációk viszonylag békésen éljenek és szerveződjenek, de számos jelentős hátránya is van. A hátrányok egyik csoportja éppen az iskolával és az oktatással kapcsolatos.

Az iskola még mindig azt hiszi, hogy egy közösséggel, tradíciókkal, erkölccsel jól ellátott helyről kapott néhány órára gyereket, akit majd minden szépre, jóra megtanít, csak figyeljen, legyen nagyon jó, és akarjon sokat tudni. Szegény iskola! Szegény család! Tanulásiélettani tudnivaló, hogy az ember gyereke, éppen úgy, mint a majmok gyerekei (nagyon sok közöttük a hasonlóság), csak domináns személyektől hajlandó tanulni. Ennek számos evolúciós értelme volt: a domináns személyiségek már vitték valamire az életben, tehát tőlük főleg jó dolgokat lehetett tanulni, az a kis, szemüveges, tesze-tosza majmocská pedig saját maga is inkább támogatásra szorulna, nemhogy tőle lehetne valami hasznosat elsajátítani.

Az iskola a modern társadalom találmánya, és azzal kezdődik, hogy a közösségek gyorsan, hatékonyan szeretnék néhány olyan alapismeretre megtaníttatni gyerekeiket, amelyekben a kultúra gyors változásai miatt ők maguk is járatlanok. Megjelenik tehát a nádpálcás tanító és az engedetlen nebulók csoportja. A nádpálca jelenléte biztosítja azt a bizonyos dominanciát, amely a majomfélnél a tanulásához szükséges – ez persze ritkán társult a kulturális dominanciával, de mint szükségmegoldás működött. A szerény kezdet után az iskola egyre gyarapodott, egyre többfelé akarták a gyerekeket megtanítani, és lassan a nádpálcás tanítókat is felváltották a kulturális dominanciával rendelkező művelt tanárok. A fejlett világban az iskola, mintegy százötven éve, kötelező lett, legalábbis alapfokon, és egyben elkezdődik a funkciójával kapcsolatos kálváriája is.

Nézzük a mai időket! Mindenki azt gondolja, az iskola ad nevelést, pótolja a korai szocializáció hiányait, és persze megvalósítja annak a mérhetetlenül sok és értelmetlen tudásanyagnak a hatékony átadását, amit az iskolaszervezők fontos tudásnak gondolnak. Rendkívül naiv és kártékony hiedelem.

Vegyük csak sorra, mire lenne szüksége a családból kitett, az iskolába bejövő 6–12 éves gyermeknek!

Hol vannak a családi közösségek?

Az első probléma tulajdonképpen iskolán kívüli. Az ipari forradalom a hatékonyság érdekében mesterségesen szétválasztotta a munkát és a családot. A gyermek nem él dolgozó felnőttek közvetlen közelében, ahol a tanulása és a motivációja a leoptimalisabb lenne. A szülők, vagy legalábbis az apa, dolgoznak. Munkájuk általában olyan bonyolult, hogy még elmesélni sem tudják gyermekeiknek, mit csinálnak, amikor nincsenek együtt. Ez már önmagában is súlyos viselkedésbiológiai következményekkel jár, de ezt tetézi az, hogy a dolgozó szülő csak szerény mértékben tud hozzájárulni a család közösséggé formálásához még akkor is, ha egyáltalán van fogalma arról, hogy ehhez mit is kellene tennie. A gyermek a családban ritkán kapja meg a normális szocializációjához szükséges körülményeket: szeretetet, érzelmi stabilitást, állandó szülői figyelmet, minta- és példaadást számára domináns

személyektől. A társadalom a gyerekeket kitiltotta a munkahelyekről, tehát a tradicionális domináns személytől való tanulás lehetőségét elvette. A családok bomlanak, újraelakulnak, sok a gyermekét egyedül nevelő szülő. A család érzelemgazdag, harmonikus életet élő, konfliktusmentes közösség helyett a legjobb esetben is egyfajta szolgáltató intézménnyé torzul, ahol igyekeznek a gyerekek anyagi problémáit, táplálkozását, ruházódását megoldani, és azt remélik, hogy a nevelést, a tudáselsajátítást majd az iskola oldja meg. Az alapok tehát hiányoznak. A gyerekek igen nagy arányban különböző viselkedési problémákkal kerülnek iskolába.

Fel van erre készülve az iskola?

Sajnos nincsen, hiszen a modern iskola célja a tudásátadás, és nem a stabil, kiegyensúlyozott, motivált személyiség kialakítása, ami a 6–12 éves korosztály számára a legfontosabb lenne. Stabilis, érzelemgazdag valódi közösség kellene, ahol a gyermek megkapja mindazokat az ingereket, amelyek szocializációjához szükségesek. A modern iskola nem ilyen. A modern iskola általában azt képzei, hogy neki a már fegyelmezettre nevelt és tanulásra motivált nebulóknak valamiféle racionális, hatékony „tudást” kell nyújtania, amelyet azok hátratett kezekkel szépen elsajátítanak.

Hol van a kulturális dominancia?

Az érzelmeiktől elválasztott, tisztán racionális érvekkel motivált tanulásra még a felnőttek nagy része sem képes, nemhogy a 6–12 éves gyermek. Megfelelő tanulási motiváció csak jól szervezett, érzelmileg gazdag környezetben valósul meg, ha jelen vannak kulturálisan domináns személyek, akik a szülők helyét be tudják tölteni. Akik képesek motiválni a gyerekek tanulását közös feladatok során, és akik egy kicsit mindenhez értenek, ami ezeket a korosztályokat érdekli. Hol vannak manapság ilyenek?

Sajnos a kulturális dominancia hiánya miatt a legtöbb iskola nem képes valódi közösségé alakulni, és pótolni a családi szocializációt (Csányi, 2005). Az iskola még mindig azt hiszi, hogy egy közösséggel, tradíciókkal, erkölccsel jól ellátott helyről kapott néhány órára gyereket, akit majd minden szépre, jóra megtanít, csak figyeljen, legyen nagyon jó, és akarjon sokat tudni. Szegény iskola! Szegény család! Tanulásiéletlani tudnivaló, hogy az ember gyereke, éppen úgy, mint a majmok gyerekei (nagyon sok közöttük a hasonlóság), csak domináns személyektől hajlandó tanulni. Ennek számos evolúciós értelme volt: a domináns személyiségek már vitték valamire az életben, tehát tőlük főleg jó dolgokat lehetett tanulni, az a kis szemüveges, tesze-tosza majmocska pedig saját maga is inkább támogatásra szorulna, nemhogy tőle lehetne valami hasznosat elsajátítani.

A majmoknál egyszerű a dominancia kérdése: az erősebb és furfangosabb egyedek a dominánsak. Az emberi rangsor, a katonai szervezeteket leszámítva, sokkal szelídebb, és a rangsor egyes pozíciói szorosan kötődnek a közösséghez, a kultúrához, hiszen a domináns személyiségek kultúrát közvetítenek a generációk között. A régi nagycsaládban az időseknek teljes volt a kulturális dominanciájuk, mert hosszú életük, sok tapasztalatuk, ismeretük ezt vitathatatlanná tette. Amikor a családok az iskolára fanyalodtak, akkor sem volt sok probléma, mert amíg egyszerű ismeretekről, a betűk és a számok rejtelmeiről volt csak szó, a szigorú tanító úr és a nádpálcája kielégítette a kulturális dominancia kritériumait. Amikor pedig az iskolának összetettebb tudnivalót kellett alkalmaznia, akkor jól megfizette tanárait, olyan életformát tett számukra lehetővé, hogy legyen alkalmuk és anyagi lehetőségük olyan szakmai ismeretek birtokába jutni, amelyek kulturális dominanciájukat biztosítja.

A jelenlegi komoly problémák onnan erednek, hogy a „család” már nemcsak tudás átadását kéri az iskolától, hanem nevelést, szocializációt, érzelmi biztonságot, erkölcsöket: csupa

olyan dolgot, amelyekhez régen a gyerek a családban jutott hozzá. Erre az iskola nincsen felkészülve, és még világosan el se magyarázták neki, hogy megváltozott a szerepköre.

Kulturálisan domináns az a tanár, akit megbecsülnek, jól fizetik, legalább az orvosi kaszttal azonos szinten élő, nagy szaktudású ember, aki anyagilag is megengedheti magának a nagy könyvtárat, a jó számítógépet, a nyelvek tanulását, a nagy utazásokat. Ha ilyen lenne a tanárok helyzete, akkor a legkiválóbb fiatalok mennének tanárnak, mert ez sikerpálya lenne. Ma ügyvédnek, bankárnak, médiaszereplőnek érdemes menni; aki tanárságra adja a fejét, azzal már eleve valami baj van. Ráadásul aki az iskolában kulturálisan domináns személyiség, az a civil életben is az lesz, és ez elkerülhetetlenül vezet a szülővel és az iskolafenntartókkal történő konfliktusokhoz. A kulturálisan domináns személyiségek, ha sorsuk úgy hozta, hogy iskolába kerültek, menekülnek onnan. A kérdés alapja a pedagógiai pálya anyagi megbecsülése. Sajnos a politika képtelen generációnyi időtávlatokban gondolkodni és működni, tehát a kulturálisan domináns tanár ritka, és a teljesen elnöiesedett pedagógiai szakmákban bajosan lehetne gyorsan kialakítani.

A második probléma tehát a megfelelő domináns személyek hiánya az iskolában. A harmadik probléma az iskolai „tudásanyaggal” van. A szülők és sokszor az iskola is azt hiszi, hogy a gyerekeknek azért kell bizonyosfajta ismereteket átadni, mert azokat majd az „életben” használják. Ez a hiedelem is távol áll a realitástól.

A tudás kommunikáció, nem csak technika

Régóta közismert a pedagógiai kutatásokban az a tény, hogy az iskolai előmenetel és a társadalmi siker között alig van korreláció. Tehát az iskola nem olyan követelményeket támaszt, amelyeknek ha valaki megfelel, akkor az gyors társadalmi beilleszkedésre számíthat. Általában mindenki, aki iskolai tantervekkel, a „tudás” tartalmával foglalkozik, azt gondolja, hogy bizonyos műveleteket, megoldási mechanizmusokat és persze rengeteg adatot kell megtanítani: ez a „tudás”. Akik már belátták ennek kétes értékét, azok valamilyen kódösen megfogalmazott „képességeket” szeretnének a gyerekekben kialakítani, amelyeket majd a nagy életben használnak. A két szélsőséges nézet hívei többnyire járatlanok a tanulás élettani folyamataiban. Itt van például a „memoriter” problémája. Aki adatokat akar tanítani, az sokféle, kevéssé hasznos ismerettel töltene fel a gyerekek memóriáját. Aki csak képességeket akar kialakítani, azt gondolja, hogy a memória megterhelése káros a gyermeki szervezetre. Mindkét nézet hibás. Az ember memóriacapacitása elképesztő méretű. Egy másfél-hároméves gyermek gyakorlatilag egyetlen év alatt elsajátítja anyanyelvét, mert motivált erre a tanulásra. Tudjuk, hogy a memória éppen úgy trenírozható, mint az izmok – természetesen nem értelmetlen és haszontalan adattömeggel, hanem motivációt indukáló értelmes szövegekkel. Az iskolából kikerülők többsége nemcsak olvasni nem tanul meg rendszeresen, hanem egy történetet sem képes tisztességesen elmondani, mert nincsen gyakorlata a hosszabb szövegek memorizálásában és elmondásában. Pedig ez könnyen megszerezhető képesség: régen a mesemondással érték el az eredményt. A kellően kiépített memória alapvető fontosságú a gyakorlati életben. Mese, irodalom, történelem és a biológia leíró, természetrajzi része kellene hogy nagyobb szerepet kapjon az iskolában.

Ami a képességeket illeti, azok valóban fontosak, és szintén könnyen megtaníthatók, ha valaki tudja, hogy miről van szó. A matematika tanulásának nem az a funkciója, hogy a gyerek majd később harmadfokú egyenletekkel és szögfüggvényekkel babráljon (ha erre van szüksége, sok kézikönyvet talál, amelyek segítik), hanem a logika elsajátítása, mert arra valóban szüksége lesz. Egy jó detektívregény élvezetéhez is szükséges a fejlett logika. Nem a matematika konkrét ismeretei szükségesek, hanem a gondolkodásmódja. Egy probléma részekre bontása, a megoldások megkeresése és a különböző szintek újbóli integrálása jelenti a szükséges készséget. Egyébként ezt már szerencsére a matematikával foglalkozó pedagógusok jórészt felismerték.

Adatokról és készségekről volt eddig szó, de ezekkel azonos jelentősége van a tanulás egy harmadik funkciójának, amelyről alig esik szó. Az iskolában tanult ismeretek segítenek abban, hogy majd megtaláljuk a megfelelő irodalmat, szakkönyveket, honlapokat, ha konkrét ismeretekre van szükségünk. A matematika segíthet logikusan gondolkodni, de talán a legfontosabb, hogy az iskolai tananyag (bármilyen is egyébként – csak ne változzon túl gyorsan) segít a szociális kommunikációban.

A társadalomban élő ember számára nagyon fontos, hogy felismerje azokat, akik hozzá hasonló műveltséggel rendelkeznek, és maga is képes legyen csatlakozni egy közösséghez az ott szükséges ismeretek kommunikációs készségével. Az iskolai ismeretek, mint ahogy minden fajta fiatalokúakat magába foglaló közösség saját ismeretei is, a társ felismerését szolgálják. A közös ismeretanyagú csoport segíti tagjait információval és más egyéb módon is. Nagyon jól lehet ezt látni, amikor a tananyag hirtelen megváltozik. Néhány év múlva az új anyagot elsajátított generáció sokféleképpen elkülönül a többitől.

Az iskolai képzés, megint csak az irodalom segítségével, a mesék, a versek, a regények bemutatása és jó részük memorizáltatása segítheti az embereket a társadalomba történő beilleszkedésben, a kapcsolati hálók kiépítésében és működtetésében.

Televízió, internet

Az iskolai tudásanyag összeállításának problémája az is, hogy megváltoztak a tudásforrások. Száz évvel ezelőtt az iskola, az egyetemek voltak a legkomolyabb forrásai az ismereteknek, ha valaki meg akart tanulni valamit, csak ezektől szerezhette meg.

Napjainkra ez teljesen megváltozott. Magyarországon a televíziónézésre fordított idő átlaga eléri a napi öt órát. Televíziót a gyerekek is néznek, sőt: műveltségük alapforrása, és gyorsan zárkózik fel ehhez az internet. Tehát nem tiszta lapra ír az iskola! Sokféle és zavaros tudás van a fejekben, és ez nemcsak helyet foglal, de a motivációt is csökkenti. Minden iskolának először pontosan tájékozódnia kellene, hogy miről mit tudnak tanulói, és csak a felmérés után szerkeszthetné meg a tananyagot, ami egyre inkább ismeretszerző és nem ismeretadó anyag lenne. Ez olyan kihívás, amelynek a hagyományos iskola képtelen lesz megfelelni.

Nevelni vagy oktatni?

Örök vitatéma, hogy az iskola neveljen vagy oktasson; a legtöbben azt gondolják, hogy valamennyire mindkettőt kéne tennie. Emögött is találunk biológiai problémákat. Az előző fejezetekből talán világosan kitént, hogy a szocializáció folyamatában az érzelmek, a motiváció, a domináns személyek szeretete, mintaadása és irányítása a döntő. Az, hogy mi a tartalma az átadott ismereteknek, teljesen külön kérdés. A világon sok ezer különböző kultúra él egymás mellett, és a domináns személyek mindig a saját kultúrájuk tartalmát közvetítik (*Eibl-Eibesfeldt*, 1989). A gyors társadalmi fejlődés miatt gyakran alakul ki az a téves vélemény, hogy az éppen adott kultúra ismeretei elavultak, és gyorsan helyettesíteni kell ezeket valami újjal, mással. Hol van elegendő domináns személy az új ismeretek átadására?

Nyilvánvalóan nincsen. Ezért jelentek meg a tanulást kényszerítő eszközök, a fegyelmezés, tandíj, vizsgák. Az ember parancsra is képes valamit megtanulni, de igen alacsony hatékonysággal. Szegény iskola a ráerőltetett száraz ismeretekből hiába igyekszik valamiféle vonzó, motiváló körtéket varázsolni, ez láthatóan nem megy neki. Egészen pontosan: nem megy nagy sikerrel, de valamennyire mégis. Minél idősebb a gyerek, annál inkább képes a kényszerített tanulásra. A komoly probléma tulajdonképpen nem az, hogy kell-e kényszerített tanulás – kell, mert ezt a modern társadalom nem tudja nélkülözni –, hanem az, hogy az érzelemgazdag, szerető közösségnek kellene az erőszakot alkalmaz-

nia. Ez természetellenes dolog, nem illik az emberi természethez (*Ehrenpreis* és *Felbin-ger*, 1979). A két funkciót szét kellene választani!

Főiskola, egyetem, kutatás, oktatástechnológia

A kényszerített oktatás tipikus példáit a legkülönbözőbb főiskolákban találhatjuk meg. Itt nem akarnak nevelni, úgy gondolják, a hallgató már túl van ezen, az iskola megnevelte, és ide, hozzájuk azért jött, hogy gyorsan, hatékonyan megtanuljon egy előírt anyagot, és abból levizsgázzon. Ez a gyakorlatban működik is, sokféle oklevelet lehet szerezni, amelynek megszerzése során a hallgató legalább azt megtanulta, hogy ezeket az ismereteket hogyan lehet karbantartani, a hiányokat kiegészíteni, hiszen ezek a diplomák is sok évvel vannak elmaradva a gyakorlati élettől.

Érdekes, hogy a klasszikus egyetemi rendszer nagyjából megfelelt azoknak a követelményeknek, amelyek magas szintű tudás megszerzését és alkalmazását teszik lehetővé. Az egyetemen a hallgató talált közösségeket: a tanszékeket és a hallgatói csoportokat, talált domináns személyeket: kiváló professzorokat, és pontosan olyan közegbe került, amely a könnyű, gyors tanuláshoz szükséges. A tudásanyag nem avult el, mert a tanítás elválaszthatatlan volt a kutatástól, a kutatásban a hallgató is részt vehetett, tehát a közös akciók kialakultak, a tanszéktől megszerezte a közös hiedelmeket, és ha normális egyetemre járt, a közös konstrukciókban is lehetett része. Az új egyetemi reformok igyekeznek az egyetem közösségi jellegét megszüntetni, és valamiféle oktatástechnológiai műintézménnyé alakítani őket. A tanszékeket beolvasztják intézetekbe, amelyek nem működnek közösségként. A kutatást felesleges hobbinak ítélik, és igyekeznek elsorvasztani, ami megállítja a tanított anyag gyors és állandó felfrissítését, és elveszi a közös akció lehetőségét a hallgatóktól. Mindezt tetetézi az idióta kreditrendszer, amely ugyan néhány személy kívánságainak valószínűleg megfelel, de lehetetlenné teszi hallgatói csoportok alakulását és összetartását. A csoportkapcsolatok kialakulása az egyetem elvégzésének egyik legfontosabb eredménye. Az autonóm individuum, amelynek érdekében ezt bevezetik, az egyetemi éveiben teljesen magányos lesz, és a gyakorlati életben sem lesz megfelelő kapcsolatrendszere, mert azt az egyetemen nem szerezte meg.

Bizonyos, hogy amikor gyorsan és hatékonyan kell valamit sok embernek megtanítani, érdemes a kényszerített oktatási formákat használni, de komoly hiba, politikai büntett ezt az emberi természethez maximálisan alkalmazkodó módszerek felszámolásával tenni.

Oktatáspolitikai javaslatok

Az én korszerű iskolám két részből állna. Az egyik része egy meleg, szerető, stabilis közösség lenne, ahova a gyerekek szeretnek járni, és ahol a közös rítusok elvégzésén és közösen elfogadott szabályok megtartásán kívül nincsenek speciális kívánalmak. Sok a közös akció, amelynek során persze sok mindent meg lehetne tanulni. A tanítók domináns személyiségek lennének, bent élnének az iskolában, és szerveznék a közös akciókat, kirándulást, mozit, múzeumot, közösségi gyakorlatokat, a civil társadalom segítségét. A közös akciók révén a gyerek például azt is megtanulná, hogy hogyan lehet valamit elintézni a társadalomban, milyen a társadalom szerkezete, hatalmi, szervezeti felépítése stb. Természetesnek venné, hogy nem azért kell tudnia írni és olvasni, mert ez kötelező, hanem azért, mert csak így tud kommunikálni a társadalommal, konkrét szüksége van rá. Nagyjából olyan érzelmi viszonyok között élne, mint ahogy egy archaikus törzsben éltek. Barátai vannak, nevelői, tagja egy kellemes közösségnek. És mindenben segítenek neki.

Néhány év alatt, miközben csak írni, olvasni, komputerezni és angolul tanulna, rájönne, hogy szüksége van bizonyos rendszerezett ismeretekre, és akkor mehetne az iskolám másik részébe, ahol modern oktatástechnikákkal rövid idő alatt megtanítanák valami hasznos

dologra, amelyből azután állami vizsgát tehetne. Fizikát, biológiát, motorokat, elektronikát, bármit – persze egyikhez-másikhoz előismeretek kellene, de ezeket is meg lehetne szerezni gyorsan és hatékonyan. Ezzel megvalósulna a közösség és a kényszeritanítás szétválasztása, a nevelés és az oktatás elkülönítése anélkül, hogy bármelyik is hátrányba kerülne, és az iskola közösségi része továbbra is biztosíthatná a szeretetet, segítséget, érzelmi stabilitást, amelyre a pubertás eléréséig minden gyermeknek szüksége lenne.

Jegyzet

(1) A tanulmány a *Palánkai, Gáspár, Jámor, klizmák csapdájában* című kiadvány (TSR Model Kft.) egyik fejezetének szerkesztett változata.

Irodalom

- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss. I. Attachment*. The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis, London.
- Bowlby, J. (1973): *Attachment and loss. II. Separation*. The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis, London.
- Bowlby, J. (1980): *Attachment and loss. III. Loss*. The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis, London.
- Berghe, P. L. van den (1979): *Human family systems: an evolutionary view*. Elsevier, New York.
- Csányi V. (1990): A személyiség mint evolúciós rendszer. In Balogh T. (szerk.): *Személyiségkonceptiók. Tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 9–25.
- Csányi, V. (1991): Social creativity. *World Future*, 31. 3–31
- Csányi, V. (1992): Ethological aspects of human needs. In Schaefer, G. (szerk.): *Basic Human Needs: An Interdisciplinary and International View*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 30–40.
- Csányi V. (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- Csányi V. (2005): *Etológia és Társadalom*. Ulpius-Alibi Kiadó, Budapest.
- Dunbar, R. (1996): *Grooming, gossip and the language*. Faber and Faber, London.
- Durkheim, E. (1912/1961): *The Elementary forms of the Religious life*. Collier, New York.
- Ehrenpreis, A. – Felbinger, C. (1979): *Brotherly community. The highest command of love*. Plough Pub. House, Rifton, N. Y.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human ethology*. Aldine de Gruyter, New York. 848.
- Ellul, J. (1965): *The technological society*. Jonathan Cape, London.
- Gergely, Gy. – Nádasgy, Z. – Csibra, G. – Biró, S. (1995): Taking the intentional stance at 12 months of age. *Cognition*, 56. 165–193.
- Mithen, S. (1996): *The prehistory of the modern mind*. Phoenix, London.
- Schauer, F. (1991): *Playing by the rules*. Clarendon Press, Oxford.
- Sober, E. – Wilson, D. S. (1998): *Unto others*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Tooby, J. – Cosmides, L. (1989): Evolutionary psychology and the generation of Culture. *Ethology and Sociobiology*, 10. 29–97.
- Trevarthen, C. (1993): The function of emotions in early communication and development. In Nadel, J. – Camaioni, L. (szerk.): *New perspectives in early communicative development*. Routledge, New York. 48–81.
- Wallace, R. A. – Hartley, S. F. (1988): Religious elements in friendship: Durkheimian theory in an empirical context. In Alexander, J. C. (szerk.): *Durkheimian sociology: Cultural Studies*. Cambridge University Press, Cambridge.