

## Mitnyán Lajos

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0001-9976-2491

## Iskola a COVID után. Ivan Illich A társadalom iskolátlánítása című vitairatának aktualitásáról

### Absztrakt

*Ha 2022-ben újraolvassuk Ivan Illich Die Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift című, híres-hírhedt vitairatát az iskoláról, önkéntelenül is felmerül a kérdés, változtatna-e valamit az osztrák-amerikai filozófus és teológus az ott felvázolt, de ma is épp oly radikálisnak ható nézetein? Ha ő is átélte volna a pandémiát, és szembesülnie kellett volna azokkal a kihívásokkal, melyek próbatételek sokasága elé állították az általa „szabályiskolának” nevezett tradicionális iskolarendszert, revideálná-e, és ha igen, mennyiben, zavarba ejtő oktatásfilozófiáját? Ivan Illich hiperidealista, provokatív, de nagyon is elgondolkodtató elképzeléseivel a tradicionális iskoláztatás dilemmáit tematizálja: pl. a „szabályiskolákat” uraló teljesítménykényszer, a konzumidiotizmusra nevelést, a társadalmi egyenlőtlenségek elmélyülését, a végeláthatatlan kontraszelekciót stb. A pandémia két évének status quo-ja olyan helyzetet teremtett, amelyben a „szabályiskolák” mintegy adaptációs készségüket bizonyítva megpróbálhattak „nem-szabályiskolákként” működni. A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy ezen időszak tapasztalatait figyelembe véve újraolvassa és -értékelje Illich némileg kombattáns oktatásfilozófiai nézeteit, és szemügyre vegye, hogy a rendszer szintű online térben zajló oktatás tapasztalatai igazolják vagy megcáfolják a filozófus elképzeléseit.*

**Kulcsszavak:** oktatásfilozófia, társadalomfilozófia, oktatáspszichológia, kultúrafilozófia, kulturális antropológia, posztmodern, dekonstrukció, tudásszociológia

### Abstract

The school after the Covid. About the topicality of the work Deschooling by Ivan Illich

*If we read Ivan Illich's notorious study about the school "Die Entschulung der Gesellschaft" again in 2022, it involuntarily raises the question of whether the Austrian-American philosopher and theologian would change anything about the views outlined there. But the text still has an effect today still as radical as 50 years ago. If he too had survived the pandemic and faced the challenges that plagued the traditional school system, which he called 'norm school', would he have revised his embarrassing educational philosophy, and if so, to what extent? With his hyper-idealistic, provocative, but very thought-provoking ideas, Ivan Illich addresses the dilemmas of traditional school education: e.g. the performance constraints, the "regular schools", education to become consumer idiots, deepening social inequalities, endless contra-selection, etc. The status quo of the two years of the pandemic created a situation where 'mainstream schools' could try to act as 'special schools' by demonstrating their adaptability. The study seeks to re-read and reassess Illich's somewhat combative philosophical views on education in the light of the experiences of the time and examine whether the experience of teaching in a systems-level online space confirms or refutes the philosopher's ideas.*

**Keywords:** philosophy of education, philosophy of society, pedagogical psychology, philosophy of culture, cultural anthropology, postmodern, deconstruction, sociology of knowledge

## 1. Bevezetés: ki az az Ivan Illich?

Ivan Illich vitairata *A társadalom iskolátlanításáról* (Illich 1972) első megjelenésekor bombaként robbant be mind az észak-amerikai, mind a nyugat-európai társadalom- és kultúratudományos diskurzusba. Reformer és konzervatív oktatáskutatók, nevelés- és kultúrafilozófusok, akiknek addig sehogyan sem sikerült közös nevezőre jutniuk szakmai vitáik során, a provokatív vitairat hatására soha nem tapasztalt egységbe tömörültek. A vitairat ugyanis azt az *intézményt* támadta, melyet a kutatók, az általuk képviselt irányzattól függetlenül, a társadalmi és individuális önrendelkezés egyik legfontosabb, nyilvános kontroll alatt álló eszközének tekintettek, mely nélkül a társadalmat működtető elv- és szabályrendszerek fennmaradása lehetetlenné válna: az iskolát. Illich felforgató hatású tanulmánya a 60-as évek végének diáklázadásoktól és a sokasodó antielitista és antiautoriter megmozdulásaitól forrongó Európájában jelent. Az írás feketén-fehéren megmutatta, ha a társadalom nem veszi elég komolyan az iskolát, mint intézményt, ha nem szereli fel a mindenkori tudományos fejlettségnek megfelelő szinten, ha nem építi ki egységes és organikusan működő rendszerként, nem lesz megmenthető, a társadalom pedig az egyik legmeghatározóbb fundamentumát veszítheti el.

Az illichi tézis már a címében szereplő, furcsa hangzású, cseppet sem terminus technikusra emlékeztető neologizmusával (Deschooling; Entschulung) is szembe ment a tradicionális oktatásfilozófiai fogalmisággal. A társadalom iskolátlanításáról beszélni nem pusztán szélsőséges provokációnak tűnt és tűnik ma is, hanem valamiféle öncélú, aligha megindokolható destruktivitást sugall. Ugyanakkor a 68-as mozgalmak után erősen megemelkedett ingerküszöbű társadalomtudományos közélet viszonylag gyorsan adaptálta Illich provokatív és esetenként határozottan kombattáns gondolkodói attitűdjét. Talán a lázadó korszellemnek is köszönhetően hatalmas szakmai és közéleti figyelem kísérte minden egyes nyilvános megszólalását. Noha érdeklődése és gondolkodása az 1990-es évektől absztraktabb kérdések felé fordult (*A szöveg szőlőskertjében*) (Illich 2001), az intézménykritikus iskolátlanítás-teorémájában kifejtett elvei mellett haláláig kitartott. Ha szemügyre vesszük a *Társadalom iskolátlanítása* utáni évtizedben született műveit, különösen azok argumentációs struktúráját és összetéveszthetetlenül illich-i retorikáját, akkor egy senkihez nem hasonlítható, kamikáze-módon lázadó, kompromisszumokat nem tűrő, és ebből adódóan néha kinyilatkoztatásszerűen beszélő, fatalista tudós képe bontakozik ki előttünk. Aktualitásához még akkor sem fér kétség, ha a 2002-ben bekövetkezett halála utáni első évtizedében csökkent művei recepciója. Napjaink társadalmi és politikai történései, a pandémia, az ukrán-orosz háború, és az ezeket magyarázni látszó, de valójában az online információs tér nyitottságán élősködő, mindent torzító konteóaradat újra ráirányítják a figyelmet gondolkodása eredetiségére, dinamikus közhelymentességére.

*A társadalom iskolátlanításának* tézise egy jóval átfogóbb és rendkívül összetett teorémába illeszkedik. A német Werner Bartens az illichi gondolkodói attitűd leírásánál ezt az egyébként nehezen megragadható teorémát a *conditio humana* fundamentális kritikájának (*Fundamentalkritik*) nevezi, és a 70-es években született három paradigmateremtő Illich-műhöz köti (Bartens 2006: 258). A három monográfiában a fejlett ipari társadalmak három olyan aspektusa kerül az illichi kritika látókörébe, melyeket hagyományosan az emberi szellem nagy vívmányaiként, messzemenően pozitív megközelítésben szokás számontartani. Az USA-ban 1970-ben kiadott *A társadalom iskolátlanítása* a képzési és kultúrákövetítési rendszer kompromisszumot nem tűrő tudásszociológus jellegű kritikáját nyújtja, az 1973-as *Önbehatárolás* (*Tools for Conviviality*) a technikai fejlődés fetiszizálását, a szakértők uralmát, az ipari országok

<sup>1</sup> A magyarul megadott címek minden esetben a német Illich-szakirodalomban (a német anyanyelvű) Illich által autorizált német címek fordításai. Magyar nyelven kizárólag a *Szöveg szőlőskertjében* című Illich-mű érhető el. (adatai az irodalomjegyzékben).

energiagazdálkodását vizsgálja, míg az 1975-ben publikált *Az orvostudomány nemezise*. (*Medical Nemesis*) a legfejlettebb országok egészségügyét helyezi teljesen új, a korábbi csodálattól rendkívül eltérő megvilágításba.

Illich iskola-, orvoslás- és technikakritikája legyen bármily lázadó, és beszéljen bármily felforgató stílusban is, tézisei mögött a *conditio humana* iránt érzett felelősség roppant konzervatív gondolata húzódik. Ebben az értelemben túlzás nélkül állíthatjuk, hogy gondolkodói hozzáállásában Immanuel Kant legendás *Mi a felvilágosodás?* című vitairatának szellemisége éled újjá, amennyiben technika-, orvoslás- és oktatáskritikáját az ember, kanti értelemben vett kis-korúsítására (*Entmündigung*) való figyelmeztetésként olvassuk (Kant 1980: 77–78). Következésképpen az iskolakritikájánál sem történeti, sem módszertani okokból nem vonatkoztathatunk el a tényről, hogy az iskola intézményéről mondtak a szerző fundamentálkritikájának részeként olvasandók, és messze nem pusztán pragmatikus pedagógiai, etikai, politikai vonásokkal rendelkeznek. A lázadó hangú kritikáját a *conditio humana* iránt érzett aggodalom háttárazza meg, ami Illich esetében elválaszthatatlanul összefonódik a mélyen megélt keresztény lelkiülettel, és az ebből adódó emberképpel. Illich teológiát hallgatott Rómában, és évekig felszentelt római katolikus papként tevékenykedett New York szegénynegyedeiben (Kaller-Dietrich 2008). Legyen szó az orvostudomány, az oktatás, vagy épp gazdaság szakembereiről, Illich szemében valamennyiüknek döntően technokrata elképzelése van az életről, ami az ő értelmezésében az irányításban, a kontrollban, azaz egyfajta invazív attitűdben mutatkozik meg: „Ebben a tekintetben az az elképzelés, mely az életet az immunrendszer működőképességének fenntartására redukálja, nem pusztán hamis bálvány, nem csak torz ostobaság, hanem igazi gyalázat” (Illich 1998: 175).

Az Illich-recepció sajátossága, hogy az osztrák filozófus intenciói szerint messzemenően pragmatikus nézeteket már a keletkezésük idején sem megvalósítandó, vagy akár csak megvalósítható elméletekként kezelték, hanem olyan izgalmas, lázadó, és lényegében avantgárd felvetésekként, melyek tulajdonképpen a posztmodernitás ironikus relativizmusának a számlájára írhatóak, és nem tekinthetők többnek roppant merész gondolat kísérleteknél. Csakhogy Ivan Illich esetében különösen igaznak bizonyul a tétel, mely szerint egy igazi tudós a műveiben hangoztatott elveket csak életével teheti hitelessé. Leszögezhetjük: Illich emberi és gondolkodói hitelességéhez, filozófusi autenticitásához nem fér kétség. Nagyon sokáig – a 1990-es évekig – tudatosan távol tartotta magát az akadémiai filozófia elefántcsonttornyától, és ebből adódóan a kívülálló provokátor bélyegét süthették rá (Bartens 2006: 257 – 258). Hitelessége talán épp abból is adódott, hogy annak ellenére is meg tudta szólítani a fiatal és fiatal szellemű tudósok sokaságát, hogy sem a nyugat-európai és észak-amerikai egyetemi világ jól kiépített intézményrendszerének áldásait nem élvezhette, sem még fiatal pap korában, a római katolikus egyház nyújtotta biztonságot. A filozófus Ivan Illich abszolút önazonos módon aszerint élt, amit tanított, és azt tanította, amit őszintén gondolt. Ennek talán legeklektantsabb példája volt az az ad absurdum fokozott következetesség, amivel az emberi életet mára messzemenőkéig uraló szélsőséges medikalizáció ellen lépett fel. *Az orvostudomány nemezise* (Illich 1992) fő tézise szerint a nyugati orvostudomány megbetegíti az embert. Úgy vélte, hogy maga az egészségügyi rendszer gépezete okoz klinikai károkat azáltal, hogy azt a hamis illúziót sugallja, hogy az egyén válláról levehető az egészségessé válás feladata. Az elsők között beszélt arról a ma már közhelyszámba menő tényről, hogy a medikalizáció, a túlzásba vitt terápiák és indokolatlan gyógyszerelés potenciálisan megbetegítik az embert. Ennek kapcsán próbálta bebizonyítani, hogy a mai, jóval hosszabb életkor egyáltalán nem is az orvosi beavatkozásoknak és az orvostudomány fejlődésének köszönhető, hanem a jobb életminőségnek, a tudatos életvezetésnek (Bartens 2006: 260–261). Az orvostudományba vetett illuzórikusan eltúlzott hitet okolta a betegséghez, a fájdalomhoz és a halálhoz fűződő emberi viszony szélsőséges torzulásáért. A betegség és a fájdalom Ivan Illich által tárgyalt pszichoszociális vonatkozásait Byung-Chul Han a 2020-ban megjelent *Palliativgesellschaft: Schmerz heute* című könyvében (Han 2020) a jelen tanulmány szempontjából is tanulságos kultúrafilozófiai perspektívába helyezte. Részletesen bemutatja a 21. század emberét jellemző algofóbiát: a betegségtől és áltában véve a fájdalomtól való rettegést. Az esszé precíz elemzésekben érzékelteti, hogyan szívárogo át az algofóbia a biologikum szintjéről a társadalmi jelenségek világába, ami miatt a társadalmi konfliktusok maguk is fájdalomként és betegségként értelmeződnek, hisz megoldásuk sok esetben csak fáj-

dalmas és hosszadalmas viták útján lehetséges. Az ilyen fájdalmas, sokszor áldozatokat is követelő társadalmi konfliktusoktól való viszolygás, azaz a politikai algofóbia következtében a nyilvános viták egyre kisebb teret kapnak, ami elkerülhetetlenül vezet el a társadalom döntő többségében egyáltalán nem is tudatosuló konformizmuskényszerhez. Így veszi át a vitákra épülő demokrácia helyét az ún. posztdemokrácia, amit Han palliatív demokráciaként ír körül, azaz olyan politikai közösségekként, melyek ahelyett, hogy a problémák és konfliktusok megoldására törekednének, csak elkenik és elfedik: csillapítják azokat. Illich saját életében is konzekvens maradt nézeteihez: Amikor közel a hatvanhoz daganatos elváltozást diagnosztizáltak az arcán, és az orvosok a túlélés érdekében elengedhetetlennek tartották az azonnali műtéti beavatkozást, ő a szabadságához ragaszkodva, nem járult hozzá az operációhoz, és a daganattal az arcán élt még 19 évet, a maga módján, kórházakon kívül, egyéni módszerekkel gyógyítva magát (Kaller-Dietrich 2008: 23–24). Meg volt győződve arról, hogy minden egyes embernek megvan a maga egyedi, nem általánosítható, nem rendszerezhető története, amit kötelessége megélni és elmesélni. Tragikusnak látta, ha az egyes ember történetének egyediségét megpróbálják vélt vagy valós elvek alapján ún. társadalmi szerephez igazítani, a szó legtágabb értelmében véve diagnosztizálni, korrigálni (Cayley 2006: 62). Ahhoz azonban, hogy az individuum megélhesse és el is mondhassa saját történetét, mindenekelőtt meg kell őriznie szuverenitását, aminek viszont előfeltétele a racionális, kritikai gondolkodás képessége.

Ahogy azt az *Iskolátlanítás*-vitairat elemzését előkészítő érvelésünkből láthatóvá vált, Illich tézisei egy olyan összetett teorémába illeszkednek, mely lényegét tekintve egy roppant átfogó fundamentálkritika: az ipari civilizáció szinte valamennyi vívmányát – az oktatási, gazdasági, és egészségügyi rendszereket – új perspektívába helyező, azokat hevesen támadó programbeszéd. Tűnjenek azonban bármily fatalistának is időként Illich érvei, ami ellen felemeli szavát, az már Kant korábbiakban említett írásában is a legfőbb leküzdendő problémák közé tartozott: az embert kiskorúságban tartó, az individuumot az igazi döntésekből kizáró, és ezáltal szuverenitását ellehetetlenítő rendszer (Kant 1980). Mint közismert, Kant a szellemi kiskorúságért mindenekelőtt az egyént teszi felelőssé, amikor azt *selbstverschuldet*nek nevezi, tehát a filozófus úgy véli, az ember saját maga hibájából idézi elő azt az állapotot, ahol nem cselekedhet szuverén individuumként:

Magunk okozta ez a kiskorúság, ha annak oka nem értelmünk fogyatékoságában, hanem az abbeli elhatározás és bátorság hiányában van, hogy mások vezetése nélkül éljünk vele. Sapere aude! merj a magad értelmére támaszkodni! (Kant 1980: 77)

Kant tételének legendás *Sapere aude!* felszólítása ma már szinte közhelyszerűnek hat. Ennek ellenére, vagy talán épp ezért kell feltennünk a kérdést, megfogadták-e Kant felszólítását, és ennek köszönhetően sikerült-e vajon 2022-re az a bizonyos kilábalás az ember maga okozta kiskorúságából? Annyit talán megelőlegezhetünk a most következő elemzésből, hogy Ivan Illich szerint, nem pusztán nem sikerült, de nem is sikerülhet. A most elemzésre kerülő vitairat részben szembemegy Kant tételével, hiszen eredendően nem az egyént teszi felelőssé a felvilágosodás kudarcáért, hanem a nyugati civilizáció tradicionális iskolarendszerét, mely Peter Sloterdijk provokatív megfogalmazása szerint, megöli a tanulási libidót, az egészséges kíváncsiságot, és különösen azt az egészen speciális örömet, amit csak a tanulás folyamata eredményezhet (Sloterdijk 2013: 123).

## 2. Tudományelméleti megjegyzések

Illich iskoláról megfogalmazott nézetei érthetőbbnek és mindenekelőtt értelmezhetőbbnek bizonyulnak majd, amennyiben végig szem előtt tartjuk mindazt, amit a filozófus következetességéről, kompromisszumokat nem ismerő gondolkodói attitűdjéről eddig mondtunk. Az iskolátlanítás-koncepció vizsgálatát előkészítő analízis utolsó lépéseként még pontosításra szorul, milyen filozófiai, és tudományfilozófiai megfontolásokon alapul az intézményesülés ellen folytatott illichi harc. Ennek magyarázatánál segítségül hívjuk az úgyszintén osztrák, és úgyszintén lázadó szellemű, Illichnél mindössze két évvel fiatalabb Paul Feyerabend nézeteit, aki az *Iskolátlanítás*-vitairat után négy évvel jelentette meg *A módszer ellen* című könyvét (Feyerabend 2002). Feyerabend tudományfilozófiai analízise során arra a megállapításra jut, hogy a 20.

század második felében olyan megmerevedett, és épp ezért kontraproduktívvá vált tudomány-szemlélet uralja a nyugati kultúrát, mely az ún. objektív módszerek meglétére való hivatkozással kizárólag a természettudományokat hajlandó a világról való igaz tudás letéteményeseként elfogadni, és kiszorítja bölcselet, a vallás és a művészet által közvetített tudást a tudomány területéről. Ezt cáfolandó sok példa segítségével azt bizonyítja be Feyerabend, hogy a természettudományok állítólagos objektivitása merő illúzió, ugyanis a mindenhatóként tisztelt objektív megfigyeléseknél minden esetben egy, az adott időben, adott helyen alkalmazott konkrét elmélet dönt arról, mit tekinthetünk objektív bizonyítéknak egy kérdésben, és mit nem. Ebből kifolyólag az állítólagosan objektív tények erősen „elméletterheltek”, azaz távolról sem olyan objektívak, mint azt láttatni próbálják. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a nyugati tudományfelfogás is egy ideológia valójában, amely indoktrinációk sorát indítja el és működteti, és semmi nem indokolja, hogy az egyéb ideológiák fölé helyezzük. Feyerabend úgy gondolja, hogy „egy szabad társadalom egyetlen hitrendszert vagy gyakorlatot sem emelhet a többi fölé – még a sokat magasztalt tudományt sem” (Pápay 2002: 96). Nos, Illich úgy látja, az intézményesült iskola a 20. század végén teljes egészében a Feyerabend által leírt doktriner tudományfelfogás szócsövévé lett.

Elmondhatjuk tehát, hogy amennyiben az orvoslás intézményeiről, és a társadalom algofóbiájáról igaz, hogy így vagy úgy, de akadályozzák az egyént saját történetének elmondásában, hatványozottan érvényes ez az állítás a tudásszerzés intézményére, az iskolára. Illich szemében az originális – nem intézményesült – emberi tevékenységek abszolút elsőbbséget élveznek ugyanezen tevékenységek intézményesült formáival szemben. Azaz a tanulás, a gyógyulás/ápolás, a szórakozás/pihenés, mint az ember által individuálisan gyakorolt tevékenységek a maguk dinamikus szabadságában értéktelítettebb jelenségek, mint az iskola intézménye, a kórházrendszer, vagy a szórakoztatóipar. Az utolsó éveiben született interjúiban transzparensten megmutatkozik, hogy munkásságát részben az ilyen intézményesülési folyamatokkal szembeni harcnak tekintette (Kaller-Dietrich 2008: 137–139).

A tudományfilozófiai háttér feltérképezése távolról sem ad még választ arra a kérdésre, hogy mi motiválja Illich harcát attitűdjét az intézményekkel szemben. A három kritikai művének közös nevezőjét keresve talán a legplauzibilisebb magyarázatként a nyugati, magasan fejlett ipari civilizáció hübriszével szembeni averzióit emelhetnénk ki. Ez a hübrisz mindenekelőtt abban a fennhéjázó és önelégült nyugat-európai és észak-amerikai attitűdben ölt testet, amely a globalizáció nyerteseinek tudományos-technikai és pénzügyi fölényéből kiindulva magának vindikálja a világ irányításának és a történelmi mozgásirány kijelölésének jogát. Ez nem pusztán taszítja Illichet, de filozófusként, Feyerabendhez hasonlóan, azt a módszertan- és eszközfelettséget fedezi fel benne, amely vak göggyében kitartó módszerességgel épp azokat a nemes emberi célokat gyűri maga alá, amelyek érdekében az iskola intézménye eredendően létrejött: a tudás megszerzésének tevékenységében rejlő eredendő pluralitást és szabadságot, a megismerést vezérlő örömteli, világra nyitott kíváncsiságot.

### 3. A társadalom iskolátlanítása

1974-ben, *A társadalom iskolátlanítása*<sup>2</sup> után három évvel, amikor a koncepció keltette hullámok már csillapodni látszottak, a filozófus *The Alternative to Schooling* (a továbbiakban: *Alternatíva*) címmel megjelentetett még egy tanulmányt, melyben lényegre törő precizitással rekapitulálja és újrastrukturálja korábbi téziseit, aminek köszönhetően egy jól használható értelmezési keret jött létre az eredeti szöveg számtalan, nem ritkán konfúzus érvének megértésére, és újragondolására. Bár ez a szöveg jóval szikárabb az 1971-es könyvnél, a hangja mégsem lett kevésbé provokatív, ami arra utal, hogy az intenzív, helyenként kombattáns retorika nem pusztán l'art pour l'art velejárója az Illich által képviselt gondolkodási stratégiának, hanem a koncepciót tematikusan és struktúrájában egyaránt meghatározó, módszertanilag is fontos tényező, amit nem hagyhat figyelmen kívül az olvasó.

<sup>2</sup> Az 1974-es tanulmány német fordításának címe szellemes módon reflektál az 1971-es vitairatra, amikor fordítója a „Wider die Versschulung” [Az félreiskolázás ellen] címet választja.

Jelen vizsgálat két nagy tematikus egységben közelít a vitairathoz. A 3.1–3.4 pontokban az 1974-es *Alternatíva* által kínált értelemzési modellt is felhasználva tekintjük át az *Iskolátlanításban* felvázolt stratégiát, sorra szemügyre véve az intézményesült iskola azon tulajdonságait, melyek a filozófus kritikájának kiindulópontjául szolgáltak, és végső soron a vitairat megírásához vezettek. A 4.1–4.3 pontok a vitairat téziseit a 2019–2021-es pandémia alatt kialakult rendkívüli helyzet tükrében vizsgálják, amikor is a diák és tanár jelenlétére épülő tradicionális iskolai keretek között folyó oktatás – az általános iskoláktól az egyetemekig – az online térbe helyeződött át, olyan állapotot előidézve, ami az Illich által felvázolt iskolánélküliség egyes elemeit modellezhetővé, és így a koncepció egyes felvetéseit részben ellenőrizhetővé tette. Noha az összevetéstől nem várhatunk minden kérdésünkre választ, sőt a kételyeink teljes eloszlását sem, a megszerzett empirikus tapasztalatok birtokában mégis túlléphetünk az Illichhez szembeni megszokott elutasító általánosítások szintjén, és mögé kérdezhetünk mindannak, ami beszédmódjának emfatikus retoricitása miatt rendszerint rejtve marad.

### 3.1 Az iskola intézménye mint az alá- fölérendeltségi viszonyok paradigmája

Illich alapaxiómája szerint a tanulás fenoménje bármilyen filantróp és emancipatórikus gyökerei is legyenek, története során áldozatul esett azoknak a másodlagos tulajdonságoknak, melyek az intézményesülése, azaz a tanulás oktatássá válása során rakódtak rá (Illich 1974: 113–114). Illich a tanulási tevékenységet antropológiai univerzálialként kezeli, és mint ilyennek történeti és filozófiai vonatkozásban egyaránt elsődleges jelentőséget tulajdonít az oktatás szekundér folyamataival szemben. Érvéle szerint az intézményesült oktatás egyfajta uralmi jelleget hordoz magán, ami azon a *természetesnek tűnő*, és épp ezért csak nehezen leküzdhető hierarchián alapul, amely a tanár (aki már megtanulta) és a tanuló (akinek még meg kell tanulnia) viszonyának szélsőséges aszimmetriájából ered. Illich – napjainkban pedig a német kultúrafilozófus, Peter Sloterdijk – meggyőződése, hogy az ebben a soha meg nem kérdőjelezett aszimmetriában gyökerező alá- és fölérendeltség épp attól az inherens motivációtól fosztja meg a tanulás alanyait, amit az ógörög *σχολή* (scholé, school, Schule) jelentése kifejez. Ha pontosan megvizsgáljuk az ógörög szót, kiderül, hogy a tanulás eredetileg egy olyan, *önmaga kedvéért* végzett, örömteli tevékenységet írt körül, amelyre boldogan szánunk akár sok időt is, ami mellett szívesen időzünk el, nem siettetjük, hiszen épp a lassúságában rejlik az értelme és a tevékenység méltósága. Ezzel áll szemben az *ασχολία* (ascholia), az a tevékenység, amelyet nem önmagáért, hanem a szó szoros és tágabb értelmében, kényszer hatására végzünk, rohannunk vele, igyekszünk minél hamarabb megszabadulni a terhétől. Arisztotelész a *Nikomakhoszi etika* X. könyvében a 1177b3-nál ezt írja a tanulásról és a bölcselkedő tudásszerzésről: „Meg aztán egyedül erről a tevékenységről állíthatjuk, hogy magamagáért érdemi meg a szeretetünket: belőle semmi más nem származik, mint éppen csak az, hogy elmélkedtünk, míg a gyakorlati tevékenységekből magán a cselekvésen kívül több-kevesebb hasznot is húzunk” (Arisztotelész 1997: 351). A tanulás tevékenysége akkor kezdte elveszíteni ezt a típusú önértékűségét, amikor a modern nemzetállamok a tanulás helyszínét képező iskolákat elkezdtek sajátos hatalmi és politikai célkitűzéseik érdekében használni (Sloterdijk 2013: 119–121). Az öröm mint a tanulás és tudásszerzés eredendő ismérve egyszer s mindekorra alárendelődött az intézményesült oktatás távrolról sem örömközpontú, társadalmi haszonelvűségen alapuló koncepciójának.

### 3.2 Az iskolai oktatás, mint a társadalmi előnyök felhalmozása

Bár Illich nehezen sorolható be korának valamely paradigmaticus irányzatához, generációja több fontos gondolkodójához hasonlóan, rá is jellemző volt a 70-es években egyfajta baloldali retorika, a marxista szókinés szükségesnél talán gyakoribb használata, és általában véve a társadalmi visszásságokra érzékenyen reagáló értelmiségi attitűd. Csakhogy míg a nagypolgári kényelméből politizáló és lázadó Sartre vagy Foucault esetében erős kételyeink támadhatnak azok hitelessége kapcsán, Illich megszólalásai kitérnek differenciáltságukkal, azzal a sajátos őszinteségükkel, ami a katolikus papi mivoltával összefüggő habitusából, és az emberek közti egyenlőtlenséget filozófiai és teológiai alapon egyaránt elutasító meggyőződéséből ered.

Illich iskolaértelmezésének első olvasatra meghökkentő vonása, hogy az intézményesült oktatást nem az emberek közti egyenlőtlenség potenciális felszámolhatósága felől értelmezi, hanem épp ellenkezőleg: az iskolát az emberek közötti egyenlőtlenség akkumulálódásaként, a szociális

differentenciák elmélyüléseként írja körül (Illich 1974 123–126; Illich 1972: 17–38). Az első pillantásra abszurd felfogás a tőkefelhalmozás modelljét követve azzal érvel, hogy az iskolai oktatás a társadalmi mozgások irányát determináló különbségeket nem szünteti meg, ugyanis a privilegizált társadalmi osztályoknak lehetővé teszi, hogy azok monopolizálhassák a minőségi oktatást. Ez nem pusztán a jobb képzést kínáló iskolák kisajátítását jelenti, hanem az iskolában eltöltött évek számában mutatkozó különbséget is, ami a relevánsan eltér az egyes társadalmi osztályok esetében, és tradicionálisan az iskolában töltött hosszabb időt favorizálja.

### 3.3 Az iskola mint a bürokrácia előszobája

Az iskola alá- fölérendeltségi viszonyok paradigmájaként történő értelmezését (3.1) egészíti ki és pontosítja Illich, amikor megállapítja, hogy az iskola önszántából ajánlkozik fel az államparátus kiszolgálására, ahelyett, hogy ez fordítva történne (Illich 1974: 127–130). Ehhez persze arra van szükség, hogy az iskolák egyre távolabb kerüljenek a „tanulás mint örömforrás” antropológiai faktumától, és egyre inkább a specializáció, a szakbarbár-képzés irányába tereljék a tanulókat. Miközben szélesre tárják az ajtót a specialista-képzés előtt, bezárul a kapu az örömteli tanulás és a klasszikus értelemben vett műveltség előtt.

### 3.4 Az iskola, az autonóm szubjektum szabadságának megzabolázója

Ahogy ez már kiderülhetett, Illich gondolkodói módszerének egyik legmeghatározóbb jegye a politikum kérdéskörének beemelése vizsgálódásaiba. Az intézményesült oktatás kritikájának esetében is mindvégig jelen vannak olyan társadalom- és politikafilozófiai megfontolások, melyek első sorban az oktatás politikai célú instrumentalizálásának feltárását célozzák és azt keményen támadják. Az elitellenes, lázadó hang ennél a kérdéskörnél különösen erőteljes, hiszen a filozófus úgy látja, az iskola politikai instrumentalizáltsága már magát az autonóm szubjektumot sodorja veszélybe azáltal, hogy kvázi megfélemlítve a tanulókat, azt a meggyőződést ülteti el a bennük, hogy amíg az iskolapadban ülnek, nem tudnak eleget, nem rendelkeznek a megfelelő kompetenciákkal, ergo semmit nem tehetnek, és kizárólag az iskola által közvetített kompetenciák teszik őket alkalmassá egy-egy politikai és a hatalmi rendszer megváltoztatására (Illich 1972: 94–109).

Illich fő problémája ebben az összefüggésben tehát az, hogy a tanulás, noha antropológiai konstansként szellemi emancipációhoz vezethetne, előkészíthetné és egyengethetné az önállóan gondolkodni képes, autonóm szubjektum kifejlődését, az intézményesült iskolai oktatás keretei között szociális determinizmust eredményez: megszilárdítja az alá- fölérendeltségi viszonyok tudatát, elfogadtatja a társadalmi egyenlőtlenségek és a kontraszelekció tényét, a szabálykövető polgárrá nevelés címén elfojtja a kreatív energiákat.

A tanulás felszabadító, individuális aktus kellene, hogy legyen, ami felett nem rendelkezhetnek társadalmi intézmények, végsősoron az állam. Ebben a vonatkozásban az intézmények feladata annyi lenne csak, hogy biztosítsák a képzés és tanulás lehetőséget az individuum számára, de ne vegyék át az irányítást az egyén fölött. Amennyiben ez megtörténik, akkor az eredendően individuális tanulás aktusa elveszti kreatív jellegét és átadja a helyét az oktatás passzív állapotának. Illich, a volt katolikus pap, egy teológiából átvett hasonlattal magyarázza téziséit: a tanulás és tudásszerzés olyan, mint az üdv, amit Isten, mint lehetőséget az emberek rendelkezésére bocsát, azaz az üdvözülés potenciálisan adott minden ember számára, az viszont már az egyén aktív közreműködésének a függvénye, akar-e, vagy tud-e élni vele (Illich 1972: 55–61).

A tanulás vs iskola ellentétének érzékeltetésénél Illich argumentációjának fontos elemei tehát a hasonlatok. A fenti, teológiából kölcsönzött érvelés mellett érdemes felidézni a tölcsér vs hálózat/szövedék hasonlatát, mely az autonóm egyén szempontjából veszi szemügyre a tanulás és az iskola viszonyát (Illich 1972: 78–81). A tölcsér képe azt a jól ismert oktatási szituációt hivatott leírni, melyben az iskola roppant kontraproduktívan, egyfajta passzív információkkal való agyfeltöltésként működik, ahelyett, hogy ténylegesen egy életen át tartó, aktív folyamat legyen. Illich a rá jellemző, teológusi-filozófusi idealizmussal arra biztat, hogy az ember önmagában, saját autonóm mivoltában fedezze fel az élete mércéjét, nem pedig az emberi szellem objektívációiban: az intézményekben, a technikában, tudományokban, melyek lassan, de biz-

tosan a fejére nőnek, és átveszik felette a hatalmat. Az intézményekkel és az intézményi hálózattal összefüggő ellenőrzés erősödése már Illich idején megállíthatatlannak tűnt; az iskola pedig éppenséggel az intézmények hatalmának tiszteletére, a hatalom megkérdőjelezésnek tilalmára kondicinálja a tanulókat. Azaz az iskola tudatosan nem tesz eleget annak missziójának, aminek létét eredendően köszönheti: a kritikus gondolkodásra képes autonóm szubjektumok felnevelése.

#### **4. „A társadalom iskolátlantása” a Covid-19 idején: érvek és ellenérvek**

A vitairat főbb állításait rekapitulálva láthattuk, hogy Illich a nyugati iskolarendszert nem egyszerűen csak támadta, de annak kvázi felszámolását is javasolta, miközben nyilvánvalóan tudatában volt, hogy ezek az elképzeléseknek a teória szintjén kell majd maradniuk. A 2019-ben kitört Covid-19 pandémiával összefüggő járványügyi intézkedések következtében azonban az Illich által ostromozott intézményesült oktatás váratlanul egy világméretű oktatási kísérlet kellős közepén találta magát. Ebben a precedens nélküli helyzetben az addig többé-kevésbé olajozottan működő oktatási rendszer merőben új körülmények közt találta magát: a tanulók és a tanár fizikai jelenlétére épülő oktatás túlnyomó részt lehetetlenné vált, mivel az intézményeknek meghatározatlan időre be kellett zárniuk kapuikat. Mindezt úgy, hogy megőrizték működőképességüket, és az oktatás színvonala se szenvedjen csorbát. A Covid-19 olyan helyzetet teremtett tehát, melyben az iskolátlantás teóriájának egyes komponensei váratlanul lemodellezhetővé és ellenőrizhetővé váltak, aminek köszönhetően a merész elképzelés eddigi, emocionálisan motivált megítélését, ha le nem is válthatja, de kiegészítheti, és finomíthatja egy tény-szerű(bb) és kritikai(bb) megközelítés.

A következőkben kísérletet teszünk a felvázolt iskolátlantás-tézisek és a 2019 és 2021 közötti online oktatásban kialakult kvázi-iskolátlantsági összevetésére. Illich vitairatának téziseit a 3.1 – 3.4 pontokban tematikus egységekbe rendezve vettük szemügyre, ezért az összevető analízis is ezt a struktúrát követi.

##### **4.1.**

Az iskolátlantás mellett szóló érvek első csoportjába mindenekelőtt Illich politikai filozófia jellegű megfontolásai tartoznak, melyek azt róják fel az iskolának fundamentális hibaként, hogy az nem tud, vagy nem akar eleget tenni annak feladatának, amire pedig a tudásszerzés örömeinek antropológiai ténye predesztinálná. Az egyén emancipálása, azaz az autonóm szubjektummá szocializálás előmozdítása helyett azt a hatalmi hierarchiát szilárdítja meg, amely az egyén kiteljesedését és későbbi társadalmi szerepvállalásának lehetőségeit igen korán szűk határok közé szorítja. Hogy mennyire nem változott a helyzet Illich könyvének megjelenése óta, ékesen bizonyítja Peter Sloterdijk egyik 2012-es tanulmánya, ahol a filozófus megfogalmazása szerint az iskola épp azt tudatosítja a gyerekekben+, hogy tulajdonképpen ők nem számítanak, azaz az iskola üzenete: „Azt gondolsz magadról, amit akarsz, nem vagy fontos” (Sloterdijk 2013: 120).

Noha az online keretek közé szoruló iskola sok szempontból meg is nehezítette az oktatás valamennyi résztvevőjének az életét, egyidejűleg láthatóvá és érzékelhetővé is tett olyan problémákat és kérdéseket, melyeket tradicionálisan diszkrét hallgatás vesz körül már hosszú évszázadok óta. A vitairat már műfajánál fogva is igen provokatívan és túlzásoktól sem mentesen arra igyekszik ráirányítani a figyelmet, amit látszólagos magától értetődősége miatt nem szokás megkérdőjelezni, és ebből kifolyólag nem válhat valódi vita tárgyává sem. A tanár és diák közötti viszony aszimmetriája egy ilyen, évszázadok szokásjoga által szentesített, és épp ezért természetesnek tűnő alaphelyzet az intézményesült oktatásban, amit Illich nem csak vészesen idejét múltnak, de kontraproduktívnek is lát. Platón 7. levelében áll, hogy az igazi, használható tudás megszerzésének záloga az egyenrangú partnerek közösségében a párbeszéd folyamán a lélekben kipattanó szikra, aminek hiányában nem jöhet létre igazi tudás (Platón 2007a: 341c-d). Az iskolán és az osztálytermen kívüli oktatás és tanulás közvetlenül tette szükségessé, hogy az oktatás valamennyi résztvevője: tanulók, tanárok, és a szülők a megszokott aránytalan viszonyrendszert némileg átgondolva, a korábbiaknál jóval intenzívebben működjenek együtt. A tanár és tanuló közti interszubjektív viszony minősége és mélysége az online térbe száműzött



együttműködési rendszerben hatványozott jelentőségre tett szert. Az online oktatás így vagy úgy, de kikényszerítette a kölcsönös bizalmon alapuló közös munkát, ami etikai értelemben megfeleltethető másik ember autonómiája tiszteletben tartásának, azaz az aszimmetrikus viszonyrendszer legalább ideiglenes zárójelezésének.

#### 4.2.

Ivan Illich nem áll meg a tudásszerzés ethosának kulturális antropológiai érveinél, hanem pragmatikus gondolkodói hozzáállásának megfelelően tovább megy politikai és társadalomfilozófiai irányban. Az intézményesített tudásszerzést szemügyre veszi a társadalmi mozgásokat meghatározó szociális különbségek és az ebből adódó konfliktusok szempontjából is. Érvelésének sajátossága, hogy a klasszikus humanista érveléssel szemben, nem a szociális különbségek kiegyenlítésének lehetőségét fedezi fel az iskola intézményében, hanem az eleve adott különbségek elmélyülésének veszélyét. A társadalmi mobilitás lassulásában, a végláthatatlan kontraszelekción, a tanulás általi kitörés ellehetetlenülésében az iskola épp úgy ludas, mint egyéb gazdasági és szociálpolitikai tényezők.

Még ha egyes elemeiben túlzónak is tekinthető Illich érvelése, a Covid-19 idején kialakult állapot több pontban is alátámasztja a téziseit, és rávilágít arra a tényre, hogy a tanuló társadalmi diszpozíciói már az iskolába kerülés pillanatában megpecsételik a gyermek jövőjét. Illich a tanulás monopolizálásának kritikájakor az ellen emeli fel tehát a szavát, hogy az iskola intézménye nagyon korán korrigálhatatlanul determinálhatja az emberek jövőbeli lehetőségeit.

Már az első iskolabezárás alkalmával világossá vált, hogy amennyiben az online folyó oktatás hosszabb ideig is eltart, az egyes diákokat és családjaikat majdnem teljesíthetetlen feladatok elé állítja majd. Természetesen lesznek családok, melyek felkészülten állhatnak a pandémia támasztotta kihívások elé, de lesznek olyan esetek is, amikor a tanulók olyan mértékű lemaradásba kerülnek, ami csak nagy áldozatvállalással lesz behozható. Ebben a vonatkozásban mindenekelőtt a család finansiális háttérére kell gondolnunk, de legalább olyan fontos kérdés az is, milyen értéket társít a család a tanulás folytatásához. Van-e a családban a tanulásnak presztízse, vagy sem? Ha egy család három iskoláskorú gyermeket nevel, de csak egyetlen számítógép állt a tanulók rendelkezésére, két gyerek szinte megoldhatatlanul nehéz helyzetbe került. Az eszközök hiányát tovább súlyosbította a tanulás és az iskola értékének megítélése a különböző szociális háttérből érkező gyerekeknél. Noha nem szükségszerű, de a tapasztalat mégis azt mutatta, hogy a szociális háttér bizonytalansága gyakorta kapcsolódott össze a tanulás és tudás ethosának egészen minimális voltával, azaz a tudás értékének alkalmanként szélsőséges lebecsülésével.

Elismerve Illich érvelésének logikus voltát, meg kell jegyeznünk, míg a tudás közvetítésének hivatalos intézményeként valóban komoly felelősség terheli az iskolát a tanulás és a tudás ethosának csökkenésében, abban téved, hogy a társadalmi kontraszelekción egyedüli felelőseként is az iskolát mutatja fel. Véleményünk szerint az iskola sokkal inkább indikátora lehet a kontraszelekción folyamatnak, semmint okozója.

Hasonló módon némileg problematikus Illich iskola-kritikájának másik politikai és pragmatikus vonatkozású eleme. A kritika e része a tudásfelhalmozás kvázi-marxista elemzését azzal bővíti ki, hogy az iskola tudásszerzést háttérbe szorító működésmódját bírálja. A filozófus a szakértők és szakbarbárok uralmának előkészítését látja a modern iskolai működésben, amennyiben az oktatási intézmény a klasszikus műveltségismény képviselőjét teljes mértékben feladva, az önálló, kritikai gondolkodásra képes és hajlandó emberfők kiművelését nem tekinti már céljának, hanem az állam szolgálólányának szerepébe süppedve megalégszenek az 'állami megrendelések' teljesítésével: megfelelő számú asztalos, villany-és autószerelő, ápoló stb. rendelkezésre bocsátásával. A jelenség *A társadalom iskolátlantitása* után fél évszázaddal csak annyiban változott, hogy tovább fokozódott. Az általa kívánatosnak vélt, és némileg idealizált antik tanulásműveltség bármily archaikusnak és eltúlzottnak tűnjék is, mégis előremutatóbb a megszokott technokrata, kizárólag a pénzzé és haszonná konvertálhatóságot szem előtt tartó megközelítéseknél, különösen akkor, ha egyetértünk Kant felvilágosodás-fogalmával (Illich 1972: 87–91).

### 4.3

*A társadalom iskolátlanítása* Max Schelert idéző módon, a tudásszociológia perspektívája felől közelít az iskola és az oktatás kérdésköréhez, azaz a társadalmi viszonyok és a tudásszerzés formái közötti kapcsolat minőségéből indul ki, és von le következtetéseket az ember jelenlegi és várható helyzetére, azaz a *conditio humana*-ra vonatkozóan. A tudásszociológiai pragmatizmus azonban csupán egy aspektusa Illich gondolkodói stratégiájának. A vitairat szociológiai és társadalomfilozófiai vizsgálódásainak igazi mozgatórugóját a 3.4 pontban elemzett kulturális antropológiai megközelítésmód képezi. Ebből kifolyólag Illich iskolakritikájának megértéséhez is a kulturális antropológia és kultúrafilozófia felől juthatunk közelebb. Erre a tanulmányt záró fejezetben kerül majd sor.

Illich programjából világosan kiderül, hogy az iskolával szembeni averziója főleg azon a tapasztalton alapul, hogy az iskola intézménye már évszázadok óta nem teljesíti megfelelően a feladatát, amennyiben az intézményben realizálódó tanulási folyamat már csak érintőlegesen találkozik a tudásszerzés aktív és együttműködő közösségen alapuló platóni ideájával. A tudásvágygal és az új dolgok megismerésével összefüggő öröm antropológiai aspektusai vagy torzulan az iskolában, vagy egyáltalán nem is jelennek meg. Peter Sloterdijk, Illich kortárs német alteregójaként úgy véli, hogy az iskola klímáját az unalom, az érdektelenség és a dezorientált-ság érzése hatja át. Az örömteli tanulás számára a végső dőfést pedig a tanárok riasztó alulmotiváltsága adja meg. Bár Sloterdijk nem beszél iskolátlanításról, de az ő javaslata sem áll messze Illich ötletétől. Véleménye szerint a helyzetre adható egyetlen konzekvens reakció, az iskola amatőrizálása lenne (Sloterdijk 2013: 121). Amennyiben az iskola megszűnne professzionálisnak lenni, nem lenne többé iskola, azaz végső soron Illich teorémájánál kötnénk ki.

A Covid-19 által előidézett helyzet váratlanul válaszokkal szolgált Illich és Sloterdijk akadémikus felvetéseire. Az Illich által élesen elítélt oktatási szituációt, melyben a passzivitásra kondicionált tanulók fejébe mintegy tölcserből töltik az információkat, felváltotta az online oktatás kvázi kísérleti stádiumban levő tanítási és tanulási szituációja. Illich és Sloterdijk nézetei ebben a vonatkozásban beigazolódni látszanak: az otthon, önállóan végzett tanulási tevékenység jelentősen nagyobb intenzitással zajlott le, mint az iskolai frontális oktatás során folyó tanulás. A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyerekek teljesítményét az auto-didaxis, azaz ön-tanítás élménye nagy mértékben segítette, mert lehetőséget biztosított a saját tempóban történő tanulásra, és a saját érdeklődési kör preferenciáinak előnyben részesítésére. Épp ezért érdemes lenne minél több olyan helyzetet teremteni az iskola keretein belül is, ahol az auto-didaxis, a tanulás intenzitását és a tudásszerzés örömét elősegítő élményszerűség minél optimálisabban érvényesülhetnének.

## 5. A „titkos curriculum” és a *conditio humana*: kultúrafilozófiai összegzés és kitekintés

Mint láthattuk, Illich rendszerében szinte egyáltalán nem választható szét a nemes elveket felvállaló, metafizikus értékeket követő teológus és a racionálisan, igen kemény hangon érvelő kultúrakritikus filozófus gondolkodás- és beszédmódja. Ami más esetben potenciálisan feloldhatatlan konfliktust is eredményezne, Illich-nél magyarázó erővel bírva, módszertani jelentőségre tesz szert. Ezért a tanulmányt záró fejezetben eltávolodunk a központi tézisek politikafilozófiai és tudásszociológiai kontextusától, és a kultúratudomány által kínált tágabb összefüggésrendszerben is szemügyre vesszük a vitairatot.

Ahogy az *Iskolátlanítás* argumentációjának központi tételeit elemezve láthattuk, Ivan Illich alapállítása szerint az iskola intézménye kudarcot vallott. Ezért, megítélése szerint, nincs értelme a részproblémák orvoslásával kísérleteznünk. Nem pusztán arról van szó tehát, hogy az intézményesült oktatás struktúrájában megbúvó kisebb-nagyobb problémák ellentmondanak itt-ott a tanulás eredeti ethosának, hanem arról, hogy az iskola mindent rendszabályozni kívánó működésmódja ab ovo megkérdőjelezi ezt, és tudatosan szembe megy az eredeti szellemiséggel, amikor a mindenkor hatalmi struktúrák respektálására, a polgári szabálykövetésnek álcázott, de valójában kritikátlan alattvalói attitűdre nevel. Eszmetörténeti tekintetben Illich persze nincs egyedül ezzel a megközelítéssel, hiszen már Rousseau, Tolsztoj vagy Ellen Key is – persze jóval apolitikusabban, mint Illich – részletesen polemizálnak a kérdésben. Illich

kiemelkedik azonban ebből a sorból politikai aktivizmusa, önnön sorsával példázott hitelessége révén. Ennek megfelelően vitairatának felvetései jóval messzebb mennek elődénél: Mivel az államnak alárendelt iskola és a tanulás telosza szélsőségesen eltávolodtak egymástól, szükségesnek látja az állam és a nevelés radikális szétválasztását, ahogy az a szekularizáció folyamán az állam és az egyház vonatkozásában történt. Az állam megrendelőként fellépve készre gyártott, állampolgári kötelezettségeit kérdések nélkül ellátó, jól (együtt)működő egyéneket vár el az iskolától, azaz épp az ellentétét a görög tanulás-eszményben megjelenő önmagát folyamatosan fejlesztő, kritikusan gondolkodó világra nyitott polgárnak.

Nos, hogy tanárként, és egykor volt diákként 2022-ben kudarcként éljük-e meg az iskola, mint intézmény teljesítményét, vagy hogy egyáltalán nem osztjuk-e Illich véleményét, nagy mértékben függ kritikai hajlandóságunktól, saját élettörténetünk empirikus tapasztalataitól. Egyetértve Feyerabend már tárgyalt, a módszertani fetisizmust támadó tanulmányának mondandójával, azt mondhatnánk, hogy Illich tézise, mely szerint az iskola intézménye megvalósult formájában szembe megy a tanulás eredeti ethoszával, megállja a helyét. Ennek azonban nem kellene így lennie. Feyerabend könyvének címét módosítva és Schopenhauert is karikézva úgy fogalmazhatnánk, jelenleg a 'módszer akarása és mindenek fölé helyezése' zajlik a szemünk láttára, anélkül, hogy ennek mozgatórugóira, a mögötte rejlő intenciókra rá akarnánk, vagy rá mernénk kérdezni. Illich az *Alternatívában*, a rá jellemző maró iróniával így figyelmeztet: „Az iskola hibáit nem szabad tovább tökéletesítenünk és ezáltal elviselhetetlenné tennünk!” (Illich 1978). Meg kellene próbálnunk az iskola intézményét és a tanulás örömét úgy közelebb hoznunk egymáshoz, hogy a kanti definíciónak megfelelően, az ember kilábalhasson végre kiskorúságából. Mivel az eltúlzott specializáció és szakbarbárságra nevelés alkalmatlan erre, helyébe a tanulás értelmét újjáteremtő oktatásnak kellene lépnie, ami legalább nyomokban visszaállíthatná annak a tudásnak az ethoszát, amit a felvilágosodás szerzői Thomas Reid nyomán common sense-ként írtak le (Gadamer 1990: 30f.). A common sense-re, azaz a kritikai gondolkodásra épülő észhasználatra csak az az iskola nevelhet, mely maga is a kritikai gondolkodás szellemében végezi feladatát. Ha ez nem adott, nincs az a módszer, amivel változást érhetnénk el. Márpedig Illich úgy látja, hogy a 20. század végének iskolája messze nem így működik, ugyanis áldozatává vált annak a jelenségnek, amit ő „rejtett curriculumnak” (Illich 1978: 114–119) nevez, ami az iskoláinkat, szokásainkat, az állami apparátust, és tulajdonképpen az egész történelmünket áthatja és irányítja. A „rejtett curriculum” magyarázatánál az emberi egzisztenciára mint rendszerre kell gondolnunk, és a filozófiai antropológia egyik kulcsfogalmát segítségül hívva, a *conditio humana* azon integráns elemét kell felismernünk benne, ami elől nem menekülhetünk, de nem is javíthatunk rajta új módszerekkel, pedagógiai reformokkal. Ennek mindenekelőtt rendszerelméleti okai vannak: ha egy rendszert a rendszer egyik alkotóeleme belülről kritizál, akkor a rendszeren eszközölt bármilyen apró változtatás, őt magát is érinti, nem hagyja változatlanul, aminek következtében kritikájának érvényessége módosulhat, adott esetben érvénytelenné is válhat. Mivel a rendszert a legkisebb fogaskerekéig áthatja a „rejtett curriculum” működése, a rendszer alkotóelemeként nem vonhatjuk ki magunk a hatása alól. De akkor mit tehet az ember? Ezt a kérdést válaszolja meg Illich az iskolátlanítás elképzelésével, ami provokatív, de ugyanakkor bátor reakció azokra a cseppet sem szívderítő konzekvenciákra, amit a „titkos curriculum” korlátlan uralma jelent a *conditio humana* vonatkozásában. Illich koncepciója szerint az iskolátlanítás nem pusztítás (destrukció), hanem a heideggeri értelemben vett de[kon]strukció, azaz újraépítés és újrakezdés, valamilyen korábban megkezdett alapokhoz való visszatérés.

Ivan Illich, Heideggerhez hasonlóan, az emberi kultúra történetének dekonstrukciója során a Szókratész előtti görögségig ment vissza, nevezetesen az általa iskolátlansággként körülírt eszmetörténeti állapotig, melyben a *conditio humana*-t még nem a „rejtett curriculum” univerzális paradigmája határozta meg, hanem a kognitív nyitottság és kíváncsiság, aminek köszönhetően a diszkurzív gondolkodás (logosz) még nem legyőzendő ellenfelet látott a paradigmabontó világmagyarázatokban (mítoszok). Illich az iskolátlanság ill. a „rejtett curriculum” történeti paradigmáinak komparatív magyarázatánál két antropológiai modellt vezet be: „rejtett curriculum” paradigmáját az ún. *prométheuszi* ember modelljén értelmezi, míg az iskolátlanság paradigma kifejtéséhez az *epimétheuszi* ember leírását alkalmazza (Illich 1973: 83–91).

A klasszika-filológiában otthonosan mozgó Illich az iskolátlanítás magyarázó modelljéül az ógörög Epimétheusz-mítoszt választja, aminek a magától értetődő retorikai, poétikai okai mellett van egy sokkal lényegesebb, az érvelés struktúrájához kötődő, módszertani oka. Ahogy az eddigi fejtegetésinkből világossá válhatott már, az iskolátlanítás bizarrnak ható fogalma távolról sem destruktív rombolásként értelmezendő, hanem az Európa kulturális origójához való visszatérés egyik előfeltételeként, egyfajta reményként. Ez alatt a kulturális origó alatt Illich, és őt megelőzően Heidegger is, azt a nehezen definiálható eszmetörténeti nullpontot értette, ahonnan valaha, még jóval Szókratész előtt, útjára indult az emberi kultúra, és eljutott addig a pontig, ahol szükségessé vált a dekonstrukció, épp a kultúra megmentése érdekében. Platón számos dialógusában tesz fel a kérdést a beszélgetőpartnerek: a logosz (diszkurzív érvelés) vagy a mítosz (narratív magyarázó érvelés) segítségével próbáljanak-e megoldani egy bonyolult kérdést (Platón 2007b: 320b–322d). Illich, mintegy szimbolikus aktusként, teológusi habitusának és konzekvens gondolkodói attitűdjének megfelelően a mítoszi érvelés mellett dönt, amikor modelljéül egy antik mítoszt választ. A rá jellemző, a provokativitást az argumentáció integráns összetevőjeként kezelő stílusnak megfelelően azt a mitikus figurát teszi meg teóriája központi alakjának, aki a kultúratörténet páriájának is tekinthető, miután meggondolatlanságának következményeként az emberiségre szabadította az olümposziak haragját. A Platón *Prótagorasza* által közvetített mítoszban nem csak a mitológiai történet fontos Illich-nek, hanem az a dichotómia is, amelyre a két titán viszonya épül, ami a mítosz kognitív struktúráját is meghatározza. Prométheusz titán az emberiség egyik legfőbb jótevőjeként, a tudás tüzét hozta el az embereknek. Ahogy a beszédes görög név el is mondja: *Προ-μηθεύς* előre gondolkodó, mindent a jövő szempontjából mérlegelő, nem a pillanatnak élő, tervező pragmatikus figura, aki Zeus büntetését is túlélve, az istenek tanácsadója lesz a Olümposzon. Vele áll szemben áll testvére, Epimétheusz. *Ἐπι-μηθεύς*, későn gondolkodó, aki a prométheuszi előre eltervezettség helyett az intuícóra és hitre épülő világviszonyt testesíti meg (Tokarev 1988: 668). A mítosz szerint Epimétheusz feleségül veszi Pandorát, akit Zeus küldött számára. Pandora magával hoz egy, az istenek adományait rejtő szelencét, melybe azonban az istenek a remény kivételével az emberi bűnöket és gondokat zárták, és ha felnyitják, az pusztulásba taszítja az embereket. A szelencében rejlő csapások Zeus büntetésének tekinthetők Prométheusz tettéért, aki elrabolta a tudást jelentő tüzet az istenektől. Prométheusz figyelmeztette is Epimétheuszt, hogy óvakodjon az istenek ajándékától, ő mégis feleségül veszi Pandorát, aki, miután kinyitja a szelencét, a sorscsapások sorát zúdítja az emberekre. Mielőtt azonban a szelence legalján megbújó egyetlen pozitív adomány, a remény is kiszabadulhatott volna, Pandora és Epimétheusz visszazárták a szelencét, örök reménytelenségben hagyva az emberiséget (Tokarev 1988: 735).

A Prométheusz-mítosz tradicionálisan optimista értelmezéseivel szemben, Illich nem a mindent eltervező emberi teremtőerő és akarat nagyszerűségének megdicsőülését olvassa ki a mítoszkör egyes szövegeiből, hanem az ember határtalan tudásvágyából származó végzetes hübriszt és annak következményeit. Ha jól értelmezzük Illich dekonstrukciós mítoszanalízisét, az ő olvasatában a Prométheusz/Epimétheusz-mítosz lényege, hogy egyszerre képes megjeleníteni a) a nagyszerű, a világot rendszerbe foglalni kívánó kultúra születését, b) a már megszületésekor benne kódolt veszélyeket. A tudásra épülő emberi kultúra korai fázisát magyarázó mítosz tehát nem is annyira a prométheuszi, azaz a világ folyását kézben tartani akaró, mindent eltervező ember parabolája, mint inkább az epimétheuszi emberé, aki a tudás hübrisze helyett, képes a lemondásra, a visszahúzódásra, és ahogy Hentig írja: a „prométheuszi ember előtt jár abban tekintetben, hogy fenntartja magának a jogot, hogy a lelke mélyén mindig többet reméljen, mint amit maga meg tud tervezni, és a tervet még akkor is képes elvetni, ha sikerrel járt: a terve megvalósultak bár, de nem leli benne örömét (Illich 1972: 13).

Az öröm megléte vagy hiánya az a kardinális tényező tehát, amely az ember tevékenységet igazolhatja vagy érvénytelenítheti. Különösen igaz ez a tanulás folyamatára. Illich csak látszólag provokálja hallgatóságát azzal, hogy a tanuláslibidót (Sloterdijk), azaz a tudásszerzést kísérő boldogságérzést helyezi az első helyre az oktatás folyamatában. Az iskolátlanítás elképzelésének tulajdonképpen célja az oktatást uraló didaxis felülírása egy olyan tudásszerzési formával, mely az auto-didaxisban rejlő öröm visszahódítását célozza. Illich tökéletesen látja, hogy világgunkat roppant nehéz a tradicionális intézményesült iskola nélkül elképzelnünk, épp ezért elkeseredve szemléli azt a helyzetet, hogy az ember semmit nem tesz a maga kreálta módszer- és didaxisfetiszmus abszurditása ellen. A prométheuszi világot az ember által kreált szabályok és

értelemzési keretek tartják egyben, és ilyenképp szélsőségesen redukcionista, és törékeny: ami valamilyen szempontból nem fér az ember által kijelölt értelmezési keretbe, kíméletlenül diszkreditálva lesz, különben a rendszer egysége és működése kerül veszélybe.

Hogy mennyi az esélye az epimétheuszi ember reménnyel telt örömpolitikájának a prométheuszi tervezésre épülő világunkban, nem tudjuk, de az igen valószínű, hogy a kulturális origóhoz való visszatérésre nincs esély. S hogy mi vár ránk? Ennek érzékeltetésére álljon itt egy idézet, Illich egyik legkedvesebb költőjétől Rainer Maria Rilketől:

És mi: nézők, mindenkor, mindenütt,  
a mindre nézünk, soha ki belőle!  
Csordultig tölt. Rendezzük. Szétesik.  
Újra rendezzük s szétesünk magunk (Rilke 1961: 298).

## Irodalom

- Arisztotelész (1997). *Nikomakhosz etika*. Ford. Szabó, M. Európa Kiadó.
- Bartens, W. (2006). Ivan Illich (1926–2002) Fundamentalkritik und Engagement. In: Hofmann, M.L.; Korta, T.F.; Niekisch, S. (2006, szerk.) *Culture Club II. Klassiker der Kulturtheorie*. Suhrkamp. 257 – 270.
- Feyerabend, P. (2002). *A módszer ellen*. Atlantisz Könyvkiadó. Ford. Mesterházi, M.; Miklós, T.; Tarnóczy G.
- Gadamer, H. G. (1990). *Wahrheit und Methode*. Mohr Siebeck.
- Han, B.-Ch., (2020). *Palliativgesellschaft. Schmerz heute*. Matthes & Seitz.
- Illich, I. (2001). *A szöveg szőlőkertjében. Kommentár Hugo de Sancto Victore didascaliconjához*. Ford. Tóth Gábor. Gond-Cura Alapítvány–Palatinus.
- Illich, I. (1972). *Die Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Illich, I. (1992). *Die Nemesis der Medizin: Von den Grenzen des Gesundheitswesens*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Illich, I. (2020). *In den Flüssen nördlich der Zukunft: Letzte Gespräche über Religion und Gesellschaft mit David Cayley*. C. H. Beck.
- Illich, I. (1998). *Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik*. C. H. Beck.
- Illich, I. (1978). *Wider die Verschulung*. In: Illich, I. *Fortschrittsmythen*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kaller-Dietrich, M. (2008) Ivan Illich. (1926–002) Sein Leben, sein Denken. Verlag Bibliothek der Provinz edition seidengasse.
- Kant, I. (1980). Válasz a kérdésre: Mi a felvilágosodás? In: Kant, I. (1980) *A vallás a puszta ész határain belül és más írások*. Ford. Vidrányi, K. 77–85.
- Pápai, Gy. (2002). Paul Feyerabend: A módszer ellen. In: Figyelő. 95–96.
- Platón (2007a). *Levelek*. Ford. Faragó, L.; Ritoók, Zs. Atlantisz
- Platón (2007b). *Prótagorasz*. Ford. Faragó, L. Atlantisz.
- Rilke, R. M. (1961). A nyolcadik Duinói Elégia. In: Rilke, R. M. *Válogatott versek*. Ford. Vajda, E. Magvető.
- Sloterdijk, P. (2013). Lernen ist Vorfremde auf sich selbst. In: Sloterdijk, P. (2013) *Ausgewählte Übertreibungen. Gespräche und Interviews 1993–2012*. Suhrkamp. 118–132.
- Tokarev, Sz. A. (1988). *Mitológiai enciklopédia*. Ford. Nyiri, É. Gondolat.