

Műveltség és motiváció a közoktatásban

Ez az írás adalékokkal kíván szolgálni egy majdani épkézláb oktatáspolitikai alapvetéséhez. Semmilyen módon nem reflektál a mai magyar kormányzat politikájára. Ma a közoktatás-politikában nem történik és nem is várható más, mint amit a forráselvonás könyörtelen logikája diktál. A politika mai alakítói – e látószög természetes következményeként – felvetni sem képesek a kor legsúlyosabb kérdéseit, nemhogy választ adnának rájuk. De éppen ezért fontos, hogy a mai kocsmán túllépve elkezdjünk gondolkodni. Az alábbi hosszú fejtegetés logikája röviden is összefoglalható: (1) a demokrácia művelt polgárokat feltételez, (2) a műveltségnek ma nincs tekintélye, és kevés embernek fontos, (3) a közoktatás-politika középpontjába a tanulási motivációt kell állítani.¹

Nemzet, hagyomány, demokrácia

Történeti közhely, hogy a nemzetek kialakulása összefonódik a rendi különbségek lebontásával, illetve ennek követelésével. A fogalomban voltaképpen azt fejeződik ki, hogy az ország kormányzása immár nem egy szűk kaszt kiváltsága, hanem mindannyiunk feladata, innentől kezdve tehát minden polgár tagja annak a közösségnek, amelyen belül a közügyekről folytatott kommunikáció zajlik. Európában a nemzetek a közös anyanyelvben, szokásokban és történelmi hagyományban találták meg azt a már eleve meglévő bázist, amelyre az új nemzettudat épülhetett. A történész Ring Éva jogosan mutat rá, hogy a nemzet nyelvi kötöttsége – azaz hogy a nemzettudat erősen kapcsolódik az anyanyelvhez és az etnikumhoz általában – nemcsak közép-európai sajátosság, hanem az európai nemzeti fejlődés egyetemes jellemzője.² Ugyanakkor kevesebb figyelmet kap az a nem kevésbé fontos tény, hogy Európán kívül nemzet és etnikum sokkal lazábban kapcsolódik össze. A klasszikus példa persze az Egyesült Államok, ahol a Geertz által primordiálisnak nevezett sajátosságokról eleve nem beszélhetünk. De hasonló a helyzet Latin-Amerikában és egészen más módon Indiában is, ahol éppen az etnikai-nyelvi-vallási megosztottság ellenében született meg a modern nemzettudat.

A nemzeti identitás tehát fogalma szerint politikai elkötelezettséget jelent, egy politikai struktúrához kapcsolódó kulturális identitást. Már csak ezért is nagyon relatív a politikai nemzet és a kultúrnemzet megkülönböztetése, hiszen nemzetről egyáltalán csak akkor beszélhetünk, ha mind a politikum, mint a kultúra jelen van. Ugyanakkor ez a politikai elkötelezettség Európában megkerülhetetlenül etnikai jelleget is ölt. Világos, hogy ez nem kicsit gabalyítja össze a szálakat, hiszen a politikai térkép és az etnikai térkép a legkritikább esetben esik egybe, Közép-Európát pedig kifejezetten a két struktúra durva eltérése jellemzi. És akkor még nem beszéltünk az államhatárok átalakulásairól, mindenekelőtt a magyar államhatárok trianoni átszabásáról. Itt ugyanis nemcsak az államhatárok és az etnikai határok viszonyáról van szó, hanem mindenekelőtt arról, hogy az állampolgárok közössége változott meg radikálisan, és nagyon is magától értetődik, hogy a jogi-szervezeti változások nem vonhatják automatikusan maguk után a közösségi identitás átalakulását.

¹ Az esszében felhasználtam a következő írásaimat: Műveltség és demokrácia, 2010.

(<http://mek.oszk.hu/08700/08758/index.phtml>), Legitimációs problémák a közoktatásban. Előadás a III. Miskolci Taní-tani Konferencián 2010. január 29-én (<http://www.knauszi.hu/sites/default/files/legitim1.rtf>), Nemzetépítés és Nemzeti alaptanterv. Előadás a IV. Miskolci Taní-tani Konferencián 2011. február 4-én (http://www.tani-tani.info/nemzetepites_es_nemzeti_alaptanterv).

² Ring Éva: Államnemzet és kultúrnemzet választóján. A modern nemzetek születése Kelet-Közép-Európában. Budapest, 2004, ELTE Eötvös Kiadó, 9-22. o.

Mi következik mindebből? Megítélésem szerint annyi, hogy a nemzeti identitás több dimenziós dolog, és Európa nemzeteit a sokszor egymásnak ellentmondó közösségi identitások bonyolult hálója jellemzi. A magyar politikai nemzet olyan egyénekből áll, akik politikai értelemben is szolidárisak a más állampolgári közösségekhez tartozó magyarokkal, de olyanokból is, akik etnikai értelemben nem magyarok, hanem németek, romák vagy akár vietnamiak. És persze olyanokból is, akik egyszerre rendelkeznek többféle etnikai identitással. Juan Linz, a spanyol politológus – amúgy német apa és spanyol anya gyermeke – végzett kvantitatív vizsgálatokat a katalán nemzeti identitásról kimutatva, hogy Katalónia lakóinak 32%-a inkább spanyolként, 26%-uk inkább katalánként határozza meg magát, míg 40%-uk egyenlő mértékben spanyolként és katalánként.³ És itt is – akárcsak nálunk Közép-Európában – többről van szó, mint a nyelv és a szokások, az ételek és táncok különbségéről, amelyekkel szemben úgymond toleránsnak kell lennünk. A politikai nemzet belső heterogenitása mögött eltérő érdekek és értékek, a történelem és a világ eltérő konstrukciói húzódnak meg.

A közoktatás egyik alapvető funkciója a nemzeti műveltség közvetítése abból a célból, hogy az állampolgárok megértsék egymást a közügyekről folytatott demokratikus diskurzus során. Nyilvánvaló, hogy ennek nemcsak tisztán nyelvi, hanem műveltségbeli összetevői is vannak, amelyek biztosítják az utalások és metaforák közösségét, azaz – elvileg – megalapozzák a diskurzusközösséget. Esterházy Péter szép megfogalmazását felidézve: „*A tradíció azért jó, fontos, mert nem kell folyton külön mindent átgondolni, elég csak az egészet. Aki az egészről gondolkodik, az nincs egyedül.*”⁴ A diskurzusközösség ezeken a „közös átgondoltságokon” alapul, amelyek viszont csak a hagyományban gyökerezhetnek. A közoktatásnak ezt a feladatát és felelősségét nevezhetjük – talán sokak számára riasztó szóval – nemzetépítésnek. A szónak elsősorban a nemzetközi politikában kialakult fogalmát veszem itt alapul: állami vagy az államhatalomra támaszkodó erőfeszítésekről beszélek, amelyek a nemzeti identitás konstrukcióját célozzák, hogy ezzel stabilabbá és hosszú távon életképesebbé tegyék az államot. Jellemzően posztkoloniális helyzetekben volt/van erre szükség, újonnan felszabadult, sokszor mesterségesen kialakított, etnikailag erősen tagolt államokban, pl. Afrikában. Ne higgyük azonban, hogy ezek annyira speciális helyzetek. Hobsbawm jóvoltából egy kicsit agyon lettek már idézve Massimo d’Azeglio szavai, de attól még elég pontosan mutatják be nemcsak az olasz, hanem általában az európai nacionalizmusok önreflexióját abban a korban, amikor még mertek őszintén fogalmazni. Az olasz államférfi állítólag ezt mondta az egységes királyság megteremtése után: „*Megteremtettük Olaszországot, most pedig olaszokat kell teremtenünk.*”⁵ Bár a nacionalizmus előszeretettel tekinti a nemzetet valami őseredeti, primordiális entitásnak, amely megelőzi és életre hívja az államot, a helyzet ennek éppen a fordítottja, a nemzetet mindenütt az állam teremti meg – építi föl – akkor, amikor eljön az ideje. A nemzetépítés ebben az értelemben nemcsak a nemzeté válás kezdetén aktuális feladat, hanem a későbbiekben is, és különösen aktuális azokban az időszakokban, amikor az állampolgárokat összefűző közös műveltség alapjai meginogni látszanak.

Nézzünk hát szembe a problémával: lehetséges-e a fenti értelemben nemzetet építeni egy ilyen mértékben heterogén világban? Elég sok minden int szerénységre ezen a téren, de annyi biztos, hogy amit itt meg kell tanulni, az nem a hasonlók, hanem éppen a különbözők közötti kommunikáció. „Megteremteni a magyarokat” ma egy olyan kultúra kialakítását jelentheti csak, amely lehetővé teszi a másként gondolkodók megértését. Nem a másság elviseléséről, elfogadásáról vagy akár tiszteletéről van szó, hanem a megértésről. Ez annyival több, hogy

³ Juan J. Linz: Nemzetépítés és államépítés. Magyar Kisebbség, 2002. 3. sz.

(<http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=cimek&cikk=m020320.html>)

⁴ Esterházy Péter: Jegyzetek I könyvhöz. In: A szabadság nehéz mómora. Budapest, 2003, Magvető, 352. o.

⁵ Lásd pl. Hobsbawm, Eric: Etnikai identitás és nacionalizmus. Ford.: Koltai Júlia

(http://adatbank.transindex.ro/html/cim_pdf719.pdf).

tudást feltételez. Azt, hogy a másik szemével is tudjuk nézni és látni a világot. És itt messze nemcsak etnikai tagoltságról van szó, hanem mindazokról a törésvonalakról, amelyek szétszabdadják a nemzetet, és amelyek miatt ma már úgy érezzük, hogy nem is tartozunk össze, és nem is tudunk szót érteni egymással. Ahogy Mátrai Zsuzsa a nevelésügyi kongresszuson megtartott emlékezetes előadásában⁶ felhívta a figyelmet: idős és fiatal, munkaadó és munkavállaló, termelő és fogyasztó, orvos és beteg, tanár és diák, és tegyük hozzá: baloldali és jobboldali, gazdag és szegény – az egyik úgy tekint a másikra, mint egy marslakóra, holott közös döntésekre kellene jutnunk, már ha komolyan vesszük a demokrácia eszményeit. Röviden azt állítom, hogy a korszerű értelemben vett nemzeti műveltség lényege a szempontváltás rutinszerű alkalmazása, a kánonok és kulturális regiszterek közötti szabad mozgás és váltás képessége. A jó magyar ember mindenekelőtt tolmács.

A műveltség azonban nemcsak azért nélkülözhetetlen feltétele minden demokratikus diskurzusnak, mert a közös nyelvet kínálja „a hozzáértő dolgozó nép okos gyülekezete” számára, hanem tartalmi értelemben is az. Bármilyen különösen hangzik is: a hagyománynak felforgató ereje van. A zsarnokság egyebek mellett arról ismerszik meg, hogy el akarja hitetni velünk: nem lehet másképp. Ez a tömegszuggeráció közös nevezőre hozza a globális tömegkultúra (leegyszerűsítve: a divat) zsarnokságát a totális diktatúrák politikai elnyomásával. A múltból örökölt narratívák – a művészetek és a történelem – viszont újra és újra emlékeztet bennünket arra, hogy másképp is lehet, hogy vannak alternatívák. Bradbury erőteljes képe – a „tűzoltók” által rakott könyvmáglyák, a hivatali igyekezet, hogy megsemmisítsenek minden leírt betűt – jól kifejezi a mindenkori zsarnokok gyűlöletét a tradícióban megkötött lázadó energiákkal szemben. Az emlékezetéről van itt szó és az amnéziáról. Arról, hogy a múltfelejtés kiszolgáltatottá tesz mindenféle manipulációnak, legyen az kereskedelmi vagy politikai célú. „*A múltra való emlékezés – írja Marcuse Az egydimenziós emberben – veszedelmes fölismeréseket hívhat elő, s a fennálló társadalom láthatóan tart az emlékezet fölforgató tartalmaitól.*”⁷

Míg a *narratív* műveltség ereje abban rejlik, hogy „kontraprezentikus” módon emlékeztet a múltra, és „kontrasztot vet” a jelennek⁸, a műveltség egy másik összetevője a *rendszerezett tudás* hatalmával vértetzi föl a polgárt. A mindenki számára hozzáférhető, hatékonyan kereshető adatbázisok világában korábban elképzelhetetlen mértékben vált könnyűvé a szükséges információ megszerzése. A műveltség azonban nem ez, hanem olyan gondolkodási sémák rendszere, amelyek segítségével értelmezni tudjuk a megszerzett információt. Káros-e az egészségre a só? A tájékozott ember tudja, hogy az orvosok általában óvnak a túlzott sófogyasztástól. Aki még tájékozottabb, azt is tudja, hogy egyesek szerint nem is a sóval (NaCl) van a baj, hanem a szennyeződésekkel vagy éppen a – ki tudja? – szándékosan belekevert ártalmas anyagokkal. Hogy mármost hitelt adunk-e ezeknek a nézeteknek, az attól függ, mennyire bizalomgerjesztőek azok, akik képviselik őket, és nem kell hosszasan bizonygatni, hogy egy ilyen attitűdnek nagyon sok irracionális összetevője van. A műveltség ezzel szemben azt jelenti, hogy van fogalmunk a dolgok háttéréről: arról, hogy a konyhasó milyen szerepet játszik az emberi szervezet működésében (azaz egyben arról is, hogy általában hogyan működik a testünk), és hogy mégis mi indokolja a sóval szembeni egészségügyi averziókat. Ha nem rendelkezünk olyan háttértudással, amely lehetővé teszi az éppen szóban forgó kérdések értelmezését, akkor az „újságolvasás” (tévénézés, internetböngészés, rendezvényeken való részvétel) csak arra szolgál, hogy kitegyük magunkat mások befolyásoló szándékainak, azaz hogy a közvélemény-formálás alanyaivá váljunk. Ha

⁶ Mátrai Zsuzsa: Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája. Iskolakultúra, 2009, 3-4. sz., 125. o.

⁷ Marcuse, Herbert: Az egydimenziós ember. Fordította: Józsa Péter. Budapest, 1990, Kossuth Könyvkiadó, 119. o.

⁸ Assmann, Jan: A kulturális emlékezet. Fordította: Hidas Zoltán. Budapest, 1999, Atlantisz Könyvkiadó, 86. o.

most az egészségvédelmen túl a környezetvédelemre vagy technológiai beruházásokra is gondolunk, máris világossá válik, hogy napjaink legfontosabb politikai témáinak követéséhez természettudományos műveltségre van/volna szükség. De magától értetődik, hogy nemcsak a természettudományokról van szó. A közgazdasági, jogi vagy történelmi felkészültség szerepe ezen a téren még sokkal közvetlenebbül belátható, mint a természettudományoké.

Az iskola hagyományosan arra rendezkedett be, hogy ezt a műveltséget közvetítse. Ez mutatkozik meg tanterveiben és egész éthoszában. Szembeszökő azonban az, hogy a hagyományos műveltségnek ez az átszarmaztatása nem hatékonyan történik. Sokan – és nem is csak konzervatív oldalról – nem haboznak az okokat az elmúlt évtizedek elhibázott oktatáspolitikájában keresni. Ez azonban nagyon felszínes magyarázat. Nem lehet nem észrevenni ugyanis, hogy a műveltség napjainkra legitimációs vákuumba került – és nemcsak Magyarországon.

A legitimációs vákuum

A műveltség fogalma, ahogy ma használjuk, alighanem a kora újkorban alakult ki, legalábbis ami Európát illeti. A premodern ember számára a hagyomány közvetlenül megélhető életforma volt: tipikus esetben a gyermek és a fiatal közvetlenül leshette el a felnőttektől, hogyan kell élni, és valóban akkor volt sikeres, ha ezeket a közvetlenül megtapasztalt viselkedésmintákat követte. Természetesen a középkorban is voltak nagy újítók, de ők deviánsnak: eretneknek vagy éppen szentnek számítottak. A 15-16. században azonban alapvető változások forgatták föl Európa társadalmát. Az „új korban” már egyre ritkábban bizonyultak sikeresnek az örökölt viselkedésminták, a megváltozott körülmények között a sikert már az biztosította, ha az ember képes volt önállóan dönteni, és akár szokatlan utakat is választani. A biztonságot, az igazodási pontot ebben a helyzetben is a hagyomány biztosította, csakhogy itt a hagyomány már mást jelentett: nem az apák életformáját, hanem egy konstruált tradíciót, amelyet rendszeres tanulmányok során lehetett elsajátítani. Az iskolában elsajátított hagyomány lesz az, amit ma is műveltségnek nevezünk, és ami nem a szülők jelenét, hanem a jóval távolabbi múltat idézi meg. Ez a műveltség David Riesman kifejezésével egyfajta belső iránytűként vagy giroszkópként szolgál: mindig a „jó” irányba mutat, az élet hányódásai közepette biztosítja, hogy „jó” döntéseket hozzunk. Értékrendet biztosít tehát, elsősorban azért van szükségünk rá, hogy világos és belsőleg átélt értékeink legyenek, amelyek eligazítanak az immár bonyolulttá lett világban.

A műveltség tartalmát kezdetben a humanista eszmék határozták meg. A művelt (literatus) ember eszerint mindenekelőtt arról ismerszik meg, hogy tud görögül, de legalább latinul, olvassa és érti az antik auktorokat. A reformáció és a katolikus megújulás nagy erővel tette az elvárható műveltség részévé a Biblia ismeretét. Kereszténynek lenni ettől kezdve egy vallásos műveltség elsajátítását is jelentette. A felvilágosodás a távoli múltba visszanyúló műveltségeszményt kiegészítette a közelmúlt nagy szellemeinek tiszteletével. Kritikusan viszonyult a hagyományhoz, de nem tagadta azt meg, inkább arról van szó, hogy beemelte a műveltség birodalmába a hagyomány megújítóit is. A 19. század a nemzeti gondolat kibontakozásának időszaka volt Európában, a műveltség kereteit ettől kezdve leginkább a nemzet határozta meg, mindenekelőtt a történelem és a művészetek, nálunk elsősorban az irodalom. De a kor demokratikus szellemének megfelelően ekkor ver gyökeret az a nézet is, hogy a műveltséget terjeszteni kell, a műveltség bizonyos alapelemei minden embert megilletnek. („*Ha majd a szellem napvilága ragyog minden ház ablakán...*” – írta nálunk Petőfi.) A természettudományok és a technika csak a 20. században váltak a kívánatos műveltség részévé. Azt hihetnénk, praktikus okokból, hiszen a technika rohamos fejlődése megkívánta, hogy a felnövekvő nemzedék járatos legyen ezekben a kérdésekben is. Ennél azonban alighanem fontosabb volt itt is a tudományos műveltség identitásteremtő ereje: a

tudás azzal az öntudattal ruházta föl a polgárt, hogy képes uralkodni a körülményeken, a természet megismerhető és leigázható.

A 20. század derekától azonban mélyreható változások következnek be a modern (posztmodern?) ember és a hagyomány viszonyában. Riesman úgy fogalmaz, hogy megjelenik, sőt egyre inkább dominánssá válik a kívülről irányított – vagy még inkább: mások által irányított – ember. A társadalmi sikerességet már egyre kevésbé garantálja a szilárd elveken és értékrenden alapuló „belső gíroszkóp”, sokkal fontosabbá válik a „többiekhez”, a „trendekhez” való alkalmazkodás. Röviden fogalmazva: posztmodern világunkban a siker biztosítéka, hogy kellő érzékenységgel észleljük szűkebb és tágabb környezetünk elvárásait, és jól tudjunk azokhoz alkalmazkodni. A mai embernek belső radarja van, amellyel folyamatosan pásztázza a környezetét, és érzékenyen reagál az onnan jövő apró jelzésekre. Ezt a pásztázást nagy mértékben megkönnyíti és egyben globális méretűvé teszi a modern média, amely egyértelmű fogyasztási és ízléstrendeket határoz meg vagy – megengedőbben fogalmazva – közvetít.

Ebben a helyzetben a műveltség „jellemzősítő”, identitásteremtő funkciója rohamosan veszít a jelentőségéből, és a műveltség közvetítésére létrejött iskolák legitimációs vákuumba kerülnek. Egyre kevésbé világos, hogy mit akarnak a hagyománnyal. A mai fiatalok a tömegkultúra olyan közegében élnek, amely jószerivel egyetlen ponton sem kapcsolódik az iskola által képviselt műveltséghez. Ez az idegenség a két világ között részben abban nyilvánul meg, hogy az iskolai tudás teljesen alkalmatlannak mutatkozik a fiatalok mindennapi problémáinak értelmezésére. Még nagyobb, és hogy úgy mondjam, eredetibb probléma azonban, hogy ez a tudás a *tekintélyét* veszítette el. Egyre szűkül azoknak a köre, akik szerint a termodinamika vagy Victor Hugo olyasmiről szólnak, amit *illik* tudni.

És itt kapcsolódik a problémánk az iskolarendszer szelektív funkciójához. Attól ugyanis, hogy a fiatalok nem ismerik fel a műveltség jelentőségét a saját életük szempontjából, még felismerhetik azt a szelektív verseny összefüggésében. Ha nem tanulnak azért, hogy műveltek legyenek, hát majd tanulnak azért, hogy előbbre jussanak a karrierhez vezető akadályversenyen, és azért csak magukra szednek az út során némi műveltséget is. *„Mert erre még nem gondolt eddig – Nyilas Misiről van szó –: hogy ember lesz valaha valakiből, s csibukkal fog sétálni a gangon... hogy azért kell megtanulni az ablativus absolutust... és bejön a cseléd megmondani, hogy: tekintetes úr, megellett a koca... vagy a hivatalba sétál fekete ruhában... Az még nem tűnt fel előtte, hogy mindaz a lecke, amit el kell napról napra végezni, csak valami akadálysorozat, amit át kell ugrálni, hogy a végén valami jó, békés, uras hivatalba kerüljön az ember...”* Pedig hát az iskola nem kis mértékben erről szól: aki jól teljesít, előbbre juthat; és nagyon gyakran nem a tudásvágy, hanem az előbbre jutás vágya hajtja a tanulókat, miközben óhatatlanul okosodnak is.

Sok jel mutat azonban arra, hogy a legitimációs vákuum nemcsak az iskola műveltségközvetítő funkcióját sújtja, hanem a szelektív funkciót is. Alapvetően persze ma is úgy van, hogy mind a munkanélküliségi, mind a kereseti mutatók szoros (negatív, illetve pozitív) korrelációt mutatnak az iskolai végzettséggel. Magyarul: általában véve érdemes tanulni, az iskola szelektív funkciója teljesítményre ösztönöz. Közelebbről megnézve azonban láthatók a repedések. Az egyik probléma, hogy a munkaadók egyre szívesebben hangsúlyozzák, hogy őket nem a papír, hanem a tudás érdekli. Márpedig a *tudás* ebben a kontextusban mindig gyakorlatias tudást jelent, a *papír* pedig az előző logika alapján az általános műveltség egyik – de növekvő jelentőségű – biztosítéka. Lássuk be, a „papír” leértékelődése és tekintélyvesztése kézen fogva jár a műveltség leértékelődésével és tekintélyvesztésével.

Egy további probléma, hogy a magyar közoktatási rendszert két egymással nehezen összeegyeztethető sajátosság jellemzi. Az egyik a korai szelekció, ami magyarul azt jelenti, hogy viszonylag korán – legkésőbb 14 éves korban – és nehezen korrigálható módon dől el, hogy ki jár jól, azaz kinek lesz esélye arra, hogy bejusson egy jobb – jobb karrierlehetőségeket biztosító – felsőoktatási intézménybe. A másik a középiskola tömegessé válása. Ez viszont azt jelenti, hogy a legtöbb iskolába olyan tanulók járnak, akiknek egyfelől gyakorlatilag ígéretük van arra, hogy minimális erőfeszítéssel érettségijükhöz juthatnak, másfelől nagyon csekély az esélyük arra, hogy iskolai teljesítményükkel ennél többre is vigyék. Pontosabban továbbtanulhatnak, de tipikusan csak alacsonyabb presztízsű, kisebb gazdasági haszonnal kecsegtető felsőoktatási szakokon. Közismerten még rosszabb, egyenesen tragikus a helyzet a szakiskolákban, ahol egy eleve kontraszelektált tanulóközösségnek kell gyakorlatilag perspektíva nélkül négy évet eltöltenie. Mindez jól ismert motivációs problémákkal jár.

Az általános iskolában más okok következtében, de hasonló problémák mutatkoznak. Itt kell szót ejteni a modern közoktatás talán legnyilvánvalóbb funkciójáról: hogy biztonságos környezetet – életteret – biztosítson a gyerekeknek és fiataloknak, miközben a szülők dolgoznak. Ez a funkció a közoktatás fenntartásának talán legerősebb legitimációs bázisa: minden polgárnak, de különösen a szülőknek elemi érdeke, hogy az iskola jól működjön, biztonságos hely legyen, és a gyerekek valóban ott töltsék el a napot. A szülőknek ez az érdekeltsége, hogy együttműködjenek az iskolával, hogy azt partnernek tekintsék a gyerek életének megszervezésében, igen erős támasz az iskola számára, hogy egyéb funkcióit, így műveltségkövetítő hivatását is teljesíteni tudja.

A nagy arányú munkanélküliség és még inkább a munkanélküliség állandósulása számos család életében azonban láthatóan új helyzetet teremt ezen a téren is. Persze a „setét gondok közt henyélő” szülő is érdekelt abban, hogy a gyerek az iskolában töltsen el az idejét biztonságos és kulturált körülmények között, ott meleg ételhez és szellemi javakhoz jusson, ez az érdekeltség és az ebből fakadó igény a pedagógusokkal való konstruktív együttműködésre azonban korántsem olyan sürgető, mint a dolgozó szülők esetében. Ezt a megváltozó attitűdöt csak erősíti egyes tradicionális roma családok kulturálisan adott idegenkedése attól, hogy mások kezére bízzák a gyerekeiket. A legitimáció meglazulása ezen a területen is motivációs deficithez vezet – a tanulók részéről is.

Valójában azzal kell szembenéznünk – és azzal nézünk szembe évtizedek óta a közoktatás különböző szintjein tanító pedagógusok nap mint nap –, hogy a tanulók többsége nem érti, hogy miért kell iskolába járnia, és ha már kell, miért egy csomó olyan dolgot tanulnia, amihez semmi köze, és aminek hasznáról és értelméről fogalma sincs. Ez a motivációhiány persze nem mindenkit sújt egységesen, és hogy pontosan kiket is, az természetesen szorosan összefügg a családi háttérrel, még közelebbről nézve: a család társadalmi helyzetével, mindenekelőtt a szülők jövedelmével és iskolai végzettségével. Első pillantásra akár védhető is lenne egy olyan oktatáspolitikai, amely belenyugszik ebbe azzal a felkiáltással, hogy utóvégre nem kell mindenkinek egyetemre mennie, jó szakmunkásokra is szükség van, őket meg mindek gyötörjük Csokonaival? Túl azon, hogy ez a gondolat nem vesz tudomást mindarról, amit ennek az esszének az első részében nemzet, hagyomány és demokrácia kapcsolatáról kifejtettem, és így vállaltan antidemokratikus, még egy baj van vele. Nem veszi észre, hogy ez a motivációs deficit egyre szélesebb körre terjed ki, már csak azért is, mert a műveltség és az iskola tisztelete nélkül felnövő nemzedékeknek ezek a dolgok szülőként sem lesznek fontosak. A probléma konzervatív kezelése – például a korai szelekcióval és azzal, hogy a tömegek számára rövidebb és „másodlagos frissességű” oktatást biztosít – valójában a „kiművelt emberfők” szűkített újratermelését, és így a hagyomány elsorvasztását képviseli, ami nem lehet cél egy vállaltan konzervatív oktatáspolitikai számára sem.

Van-e alternatíva? Úgy gondolom, van, és pedig annak fölismerése, hogy egy korszerű oktatáspolitikának a motivációra kell fókuszálnia.

Egy motivációs központú oktatáspolitikai alapelvei

Bár a motiváció szó didaktikai szakkifejezésként is ismert – a pedagógus által alkalmazott módszerek a tanuló érdeklődésének felkeltésére és fenntartására –, itt most természetesen nem ebben az értelemben használom. Éppen az ellenkezőjéről van szó: azt kell belátni, hogy a közoktatásban mutatkozó legitimációs válság olyan mérvű, hogy nem lehet elvárni a pedagógusoktól, hogy azt osztálytermi szinten kezeljék. Az alábbiakban kísérletet teszek néhány konkrét javaslat megfogalmazására, hogy pontosabban értelmezsem, mit értek motivációra fókuszáló oktatáspolitikán.

1. *Az iskola tekintélyének megszilárdítása.* Ez természetesen egy nagyon összetett probléma, és nem gondolom, hogy tudom hozzá a kulcsot. Nem lesz népszerű, amit először írok: akár jogi eszközökkel is meg kell erősíteni azt a hagyományt, hogy a karriernek, az előbbre jutásnak az élet legtöbb területén a formális iskolai végzettség – vagy a megfelelő vizsgák letétele – az előfeltétele. Ha nő azoknak a munkahelyi pozícióknak a száma, amelyek betöltési feltételei között az iskolai végzettség másodlagos, ez óhatatlanul csökkenti az oktatás társadalmi szerepét és a tanulási motivációt. Másrészt az iskola tekintélyének megszilárdítása nyilvánvalóan nagy mértékben pénzkérdés. Pontosabban elsősorban pedagóguskérdés, és ezért pénzkérdés. Hatékony oktatás nem képzelhető el kitűnő, innovatív és kreatív pedagógusok nélkül, ez azonban csak úgy érhető el, ha a politika megtalálja a módját annak, hogy a pedagógusok lényegesen jobban megtalálják a számításukat a pályán, mint jelenleg.
2. *Komprehenzívebb iskolarendszer.* Valószínűleg Kertesi Gábor és Kézdi Gábor írták le a legszebben – az általános iskolai szegregáció kapcsán – a homogén iskolák és iskolai csoportok veszélyeit.⁹ Ami a szegény vagy roma tanulók szegregációjára igaz, az igaz általában a különböző teljesítményű tanulók szétválasztására. Az ún. gyengébb csoportok minden szempontból gyengébb ellátásban fognak részesülni, és ami a mi szempontunkból a legfontosabb: a kontraszelekció táptalaja egy tanulásellenes szubkultúra kialakulásának. Ez egyértelműen megtapasztalható, nemcsak az általános iskolák szintjén és a szakiskolákban, hanem a középiskolák jelentős részében is. A komprehenzív iskolarendszer ezzel szemben azt jelenti, hogy a szelekció későbbre tolódik, és az iskolarendszer minél nagyobb részében jönnek létre a felkészültség és a motiváció szempontjából vegyes csoportok. Még egyszer: nem az az állítás, hogy ez önmagában motivációerősítő lenne, hanem hogy a szegregáció és a korai szelekció erősen demotiváló hatású.
3. *Tantervi szabadság.* Nyilvánvaló, hogy a legerősebb motiváció a sikerélményből fakad. Ha sikeres vagyok az iskolában, akkor szívesen veszek részt az iskolai tevékenységekben. Bámulatos, hogy ennek a széles körben ismert – és persze a pedagógusképzésben szerte tanított – összefüggésnek mennyire nem vonták le a tanterv-politikai konzekvenciáit mind a mai napig. Holott ezek egy meglehetősen egyszerű képletben foglalhatók össze: azt kell tanítani mindenkinek, ami sikerélményhez juttatja őket. A tananyagot tehát radikálisan a tanulók felkészültségéhez és érdeklődéséhez kell igazítani, miközben továbbra is tekintettel vagyunk a hagyománykövetítés szempontjaira. Ez a pedagógia művészete, és nagyon is megvalósítható, amennyiben merev tantervi előírások nem vetnek neki gátat. A központosított tanterv (nem beszélve a kötelező tankönyvről), amely a tanév

⁹ Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In: Kertesi Gábor: A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Budapest, 2005, Osiris Kiadó, 313-376. o.

időegységeihez tartalmakat társít, a jelenlegi helyzetben nem képes valódi műveltséget közvetíteni, csak annak csontvázát mutatja föl, miközben idegen szövegek szajkózására kényszerít. Az iskolai autonómia tehát nem valami liberális dogma, hanem a műveltség hatékony közvetítésének szükséges feltétele.

4. *Pedagógiai szabadság.* Ha igaz, hogy a legerősebb demotiváló tényező az iskolaellenes szubkultúra, akkor egy motiváció-központú oktatáspolitikának aktívan ösztönöznie kell az iskolabarát szubkultúrák kialakítását. És itt a kulcsszó alighanem a közösség. Részben a tanulóközösségek megszervezéséről van szó, arról, hogy a kortárs csoport partner legyen a nevelésben. Minden komoly helyi kezdeményezés, amely a motivációs deficitre keresett megoldást – Makarenskótól Neillen át Dennisonig és tovább – erre épített. Részben az iskola és a helyi társadalom, a szülők közötti kapcsolatok erősítéséről. Gyakran – ahogy a sajkázai Dzsaj Bhím közösség példája is mutatja – a tanulók megnyeréséhez a szülők szervezésén és iskoláztatásán keresztül vezet az út. Ez azonban ismét a szabadságról is szól: mennyire szabadok az iskolák abban, hogy saját pedagógiai programot alakítsanak ki?
5. *Közösségi szolgálat.* Végül vissza a műveltség értelméhez! Van-e tehát funkciója, szerepe a hagyományos műveltségnek posztmodern világunkban? Az esszé első részében amellel érveltem, hogy nagyon is fontos ez a szerep, a második részben viszont azt kellett látnunk, hogy a tömegkultúra olyan közeget teremt, amelyben a valóságos problémák nem jelennek meg, és ezért a hagyomány által kínált tudás is fölöslegesnek mutatkozik. Megszervezhető-e az ifjúság gyakorlati szembesítése a társadalmi problémákkal? Különösen fontos ebből a szempontból az önkéntes segítő munka lehetősége, amelynek révén megtapasztalhatják, hogy lehet és szükséges is tenni azért, hogy jobb legyen a világ. A segítő tevékenység nem egy iskola pedagógiai gyakorlatának része. Ezekben az iskolákban megszervezik, hogy a fiatalok részt vegyenek öregek és betegek gondozásában, a fogyatékkal élő vagy állami gondozott gyerekek életének szebbé tételében, gyűjtések szervezésében, környezetvédelmi akciókban, felvilágosító kampányokban és hasonló valódi tétellel bíró tevékenységekben és megmozdulásokban. Az uralkodó pedagógiai felfogás azonban nagyon kevésbé nyitott erre, és főleg nagyon kevésbé világos, hogy az iskola hagyományos műveltségközvetítő funkciója milyen kevésbé valósulhat meg a fiatalok társadalmi gyakorlatának megszervezése nélkül. Ami ugyanis művinek és irreálisnak tűnik a tömegkultúra felől nézve, az nagyon is értelmes és szükséges a valóság horizontján. Mert ha változtatni akarunk, akkor hirtelen fontossá válik a dolgok „mőge”, hogy mért úgy vannak a dolgok, ahogy éppen vannak. Akkor nem gondolhatjuk azt, hogy katasztrófához vezető életmódunk az egyetlen elgondolható módja az életnek, és fontossá válnak az alternatívák. És végül kiderülhet az is, hogy van értelme a közéletnek, a generációk, székértáborok és szubkultúrák közötti párbeszédnek, a demokratikus nemzetnek is.

PS

Ifjúságom fontos olvasmányélménye volt Leszek Kołakowski *Hogyan legyünk konzervatív liberális szocialisták?* c. példamutatóan rövid esszéje.¹⁰ A lengyel filozófus arra mutatott rá egyszerű és pontos szavakkal, hogy a három nagy politikai eszme alapelvei nem zárják ki egymást. Ami persze azt is jelentette számomra, hogy csak olyan programok lehetnek érvényesek, amelyek mindhárom irányzat aggodalmaival számot vetnek. Az identitásukat kereső politikai erők ezzel szemben szeretnek egy-két központi jelszóba belekapaszkodni,

¹⁰ Valóság, 2010/7., de a Magyar Lettre Internationale már jóval korábban, talán 1990-ben közölte. Angolul lásd: <http://www.mrbould.com/conlibsoc.html>.

hogy ezzel elhatárolódjanak riváisaiktól. Az oktatáspolitikában ilyen vezéreszme a *hagyományos műveltség* védelme, amellyel jellemzően a konzervatív irányzatok definiálják magukat, a *tanszabadság* és ezzel szoros összefüggésben a *hasznos tudás* igénye, amely a liberálisok, valamint az *esélyegyenlőség* követelése, amely tipikusan a baloldal ismertetőjele. Írásom egy kicsit arról is próbált szólni, hogy ezek az eszmék nemhogy nem mondanak ellent egymásnak, de éppenséggel feltételezik egymást, és nem hihetünk abban, hogy egyik vagy másik a többi rovására megvalósítható.